



BARNDOM-UTBILDNING-
SAMHÄLLE

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå**

“Att få hitta ett språk som man kan uttrycka
sig med”

En studie om alla barns rätt till att förstå och göra sig förstådda

“To find a language you can express yourself in?”
A study of all children's right to understand and to be understood

Hanah Delic
Linn Tauchnitz

Förskollärarexamen 210 hp
Datum för slutseminarium 2026-01-30

Examinator: Therese Lindgren
Handledare: Sten Skånby

Abstract

Syftet med studien är att undersöka hur specialpedagogiska stödinsatser kan användas för att skapa en inkluderande förskoleverksamhet för alla barn. Baserat på syftet formulerades frågeställningarna: *Vilka specialpedagogiska stödinsatser kan skapa en mer inkluderande lärmiljö för flerspråkiga barn?* och *Hur synliggörs ett interkulturellt perspektiv i utformningen av dessa specialpedagogiska stödinsatser?* Frågeställningarna besvarades genom att utgå från kvalitativ forskningsmetod, där semistrukturerade intervjuer genomfördes med utgångspunkt i en utarbetad intervjuguide. Det empiriska materialet analyseras med hjälp av analysmetoden "tolkning" med bakgrund i specialpedagogik samt med hjälp av interkulturellt perspektiv och begreppet inkludering som teoretiska utgångspunkter.

Studiens resultat visar att användningen av specialpedagogiska stödinsatser har både skillnader och gemensamma nämnare såsom TAKK, bildstöd, digitala hjälpmedel och estetiska uttrycksformer. Användningen av dessa påverkas av personalens kompetens, barngruppens behov och ledningens direktiv. Ur ett interkulturellt perspektiv blev det tydligt att förhållningssätt, flerspråkighet, vårdnadshavare, lärmiljöer och specialpedagogiska stöd är faktorer som påverkar huruvida undervisning och verksamheterna i förskolorna utgår från ett interkulturellt förhållningssätt.

Nyckelord: förskola, specialpedagogik, interkulturalitet, flerspråkighet, inkludering

Förord

Att skriva detta examensarbete har varit långt ifrån en dans på rosor. Vi har stött på många motgångar i form av sjukdom, och det känns som ett under att vi nu har ett färdigt arbete. Det har varit många sömnlösa nätter för Hanah som nybliven mamma och vi har haft mycket ångest över hur vi i all friden skulle hinna färdigt med detta arbete. Vi vill därför ge ett stort tack till Hanahs kaffemaskin som fått jobba mer övertid än oss i färdigställandet av detta arbete.

Vi vill även ge ett stort tack till vår fantastiska handledare Sten Skånby för hans oändliga tålamod med vår ständiga prokrastinering och våra oturliga sjukdomsförlopp under examensarbetskursen och tiden därefter. Tack för din ihållande entusiasm och uppmuntran, även när vi har upplevt en brist på det och känt att motgångarna bitvis varit nästintill för stora.

Ett stort tack till alla deltagare vars kloka och intressanta redogörelser och upplevelser är grunden för att detta arbete överhuvudtaget kunnat landa i några slutsatser. Tack för att ni tog er tid att dela med er av era erfarenheter. Ni är anledning att detta examensarbete blev till.

Vi är även oändligt tacksamma för våra fantastiska kursare som under utbildningens gång argumenterat, resonerat och pluggat ihop med oss, men i synnerhet peppat och uppmuntrat oss genom utbildningen och hela examensarbetsprocessen, ni är guld värda.

Sist men inte minst vill vi tacka varandra för ett gott samarbete. Tredje dagen in på förskollärarytbildningen bestämde vi oss för att vi skulle skriva examensarbetet ihop, och det är slutligen uppfyllt. Tack för alla givande diskussioner och nya lärdomar längst utbildningens och examensarbetets gång, samt för alla skratt och underhållande pratstunder däremellan, som utgjort en ofantligt stor motivation till att vi idag kan titulera oss som förskollärare.

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	3
Innehållsförteckning	4
1. Inledning.....	6
1.1 Syfte & frågeställningar.	7
2. Bakgrund	8
2.1 Specialpedagogiska stödinsatser	8
2.2 TAKK.....	8
2.3 AKK och Bildstöd.....	9
3. Teori	10
3.1 Inkludering	10
3.2 Fyra utvecklingsuppgifter	10
3.2.1 Utvecklingspunkterna och läroplanen	11
3.3 Mångkulturalitet och interkulturalitet	12
3.4 Interkulturellt förhållningssätt.....	12
3.5 Interkulturella lärandemiljöer.....	13
3.6 Lahdenperäs 7 angreppspunkter.....	13
4. Tidigare forskning	15
4.1 Inkludering i förskola	15
4.2 Utmaningar med inkludering i förskola	16
4.3 Förutsättningar för en inkluderande förskolemiljö.....	16
4.4 Inkluderande förskola för barn med minoritets- eller invandrarbakgrund.....	18
4.5 Språkligt inkluderande undervisning	19
5. Metod & Urval	20
5.1 Kvalitativ metod.....	20
5.1.1 Intervjuer	20
5.2 Urval.....	21
5.3 Analysmetod.....	22
6. Etiska överväganden	23
6.1 Forskningssed.....	23
6.2 Etiska utgångspunkter	23

6.2.1 Forskningsintresset.....	23
6.2.2 Skyddsintresset.....	24
6.2.3 Öppenhetsintresset	24
6.2.4 Förtroendeintresset.....	24
7. Resultat & analys	25
7.1 Inkludering i verksamheterna.....	25
7.1.1 Specialpedagogiska stödinsatser och inkludering	25
7.1.2 Barn och vårdnadshavares inflytande	26
7.1.3 Delaktighet och social gemenskap	27
7.1.4 Likvärdig utbildning för alla	28
7.2 Interkulturalitet i verksamheterna	29
7.2.1 Interkulturellt förhållningssätt i verksamheterna	29
7.2.2 Interkulturalitet och flerspråkighet.....	30
7.2.3 Interkulturalitet och vårdnadshavare.....	31
7.2.4 Interkulturella lärmiljöer	32
7.2.5 Interkulturalitet och specialpedagogiska stöd	33
8. Diskussion	35
8.1 Resultatdiskussion.....	35
8.1.1 Inkludering och interkulturalitet.....	35
8.1.2 Stödinsatser i förskolemiljön.....	37
8.2 Metoddiskussion.....	38
8.3 Vidare forskning.....	39
9. Slutsatser	40
9.1 Återkoppling till frågeställningarna	41
9.1.1 Vilka specialpedagogiska stödinsatser kan skapa en mer inkluderande lärmiljö för flerspråkiga barn?	41
9.1.2 Hur synliggörs ett interkulturellt perspektiv i utformningen av dessa specialpedagogiska stödinsatser?	41
Referenser.....	43
Bilagor.....	45
Bilaga A.....	45
Bilaga B.....	46
Bilaga C.....	47

1. Inledning

Läroplan för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket 2025) skriver fram språk och kommunikation som viktiga beståndsdelar för det identitetsskapande som förskolan bidrar till för de barn som befinner sig i verksamheten. Vikten av att utveckla förmågan att kommunicera och samarbeta, för att i framtiden kunna vara en del av samhället skrivs också fram i Lpfö 18 (Skolverket 2025). En annan aspekt av språkutveckling som definieras i Lpfö 18 (2025) är möjligheten att utveckla såväl det svenska språket som eventuellt annat modersmål. Som en del i internationaliseringen som det svenska samhället står inför har förskolan en viktig roll att överföra de värden som finns när olika kulturer möts, samt vara en mötesplats där barn ges förståelse för den kulturella mångfald som de möter i förskolan och i samhället.

I ett samhälle som präglas av kulturell mångfald blir förskolan en arena där dessa kulturer får mötas och ta plats i en miljö där alla är lika värda. Lpfö 18 (Skolverket 2025) förtydligar vikten av att utbildningen oberoende av geografisk plats ska vara likvärdig för alla barn. Likväl som geografisk plats inte får påverka kvaliteten på utbildningen får inte heller något barn särbehandlas eller nekas utbildning och omsorg. Detta innebär att även de barn som inte kan göra sig förstådda eller inte förstår det talade språket i verksamheten inte får uteslutas eller diskrimineras enligt barnkonventionen (UNICEF Sverige 2009).

I våra efterforskningar inför framskrivandet av detta examensarbete fann vi en brist på forskningskällor och teoretiska utgångspunkter som behandlade både den mångkulturella kontext som förskolan idag utgörs av, samt hur en likvärdig utbildning för alla barn ska aktualiseras oavsett förutsättningar.

Med utgångspunkt i läroplanen och barnkonventionen har vi i vårt arbete därför valt att ta fram två frågeställningar som undersöker hur utbildningens likvärdighet säkerställs med hjälp av ett interkulturellt perspektiv, samt genom specialpedagogiska stödinsatser. Dessa frågeställningar kommer att undersökas med teoretisk utgångspunkt i inkludering och interkulturalitet för att sedan diskuteras utifrån relevanta forskningsartiklar.

1.1 Syfte & frågeställningar

Syftet med vår undersökning är att studera hur eventuella specialpedagogiska stödinsatser i lärmiljön används för att stötta flerspråkiga barn. Genom att intervjua förskollärare som arbetar med flerspråkiga barngrupper i olika geografiska områden vill vi få en nyanserad bild av hur det ser ut i de olika verksamheterna. Vi kommer därför att arbeta utifrån frågeställningarna:

- Vilka specialpedagogiska stödinsatser kan skapa en mer inkluderande lärmiljö för flerspråkiga barn?
- Hur synliggörs ett interkulturellt perspektiv i utformningen av dessa specialpedagogiska stödinsatser?

2. Bakgrund

Utöver de teoretiska utgångspunkterna som kommer att presenteras i nästa del, har vi valt att använda specialpedagogik som ytterligare en ansats. Att definiera specialpedagogik är en komplex uppgift (Palla 2021, s.56). Specialpedagogiken i sig är ingen disciplin utan kan ses som en samling av olika discipliner med olika bakgrund. Ett försök till en definition är framtagen av Vernersson (2002. Se Palla 2021, s. 57) och gör en sammanslagning av “filosofi, sociologi, psykologi, pedagogik samt vissa medicinska kunskaper” (Palla 2021, s. 57). Nedan kommer ett urval av specialpedagogiska stödinsatser som är relevanta för vår frågeställning att presenteras.

2.1 Specialpedagogiska stödinsatser

Lutz (2021, s. 61) delar upp specialpedagogiska stödinsatser i två grupper; reaktiva insatser och proaktiva insatser. En reaktiv stödinsats kan ses som ett plåster på en problematik som redan uppstått. En proaktiv stödinsats sätts istället in som en förebyggande åtgärd, för att undvika att någon form av problematik kan ta form. Ett specialpedagogiskt förhållningssätt, beskriver Lutz (2021, s. 61-62) har en strävan efter att arbeta med proaktiva stödinsatser. För att se till att arbetet med stödinsatser inte ska bli utpekande eller exkluderande krävs det att de utformas generellt; för att inte hamna i ett kategoriskt tankesätt där vissa barn stämplas som problematiska (Lutz 2021, s. 61).

2.2 TAKK

TAKK är en förkortning för “Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation”, vilket används i de fall där barn har en sen språkutveckling med syfte att stärka och utöka ordförrådet (Salameh 2022, s. 247). På 1177 beskrivs även TAKK som ett verktyg för att ge barn stöd i den tidiga språkutvecklingen, samt som ett sätt att förtydliga kommunikationen från vuxna till barn (1177 Vårdguiden 2025). Salameh (2022, s. 247-248) beskriver TAKK som en effektiv metod för att ge både en- och flerspråkiga barn stöttning i språkutvecklingen, men understryker vikten av att utsättas för tecken i alla situationer för att uppnå bästa effekt. Därav finns det en stor fördel i att ha en fungerande samverkan med vårdnadshavarna.

TAKK kommer med många fördelar, bland annat att det inte krävs någon extra utrustning, endast ett par händer, det är tydligt, samt ökar den kommunikativa delaktigheten hos barn med begränsat eller icke befintligt verbalt språk (Salameh 2022, s. 248).

2.3 AKK och Bildstöd

I situationer då kroppskommunikation (exempelvis verbalt språk, mimik och kroppsspråk) inte skapar en tvåvägskommunikation kan kommunikationsstöd behöva användas för att möjliggöra deltagande för alla parter (SPSM 2024). I en god kommunikationsmiljö är det normaliserat att alla individer kan kommunicera med den metod som för individen faller sig mest naturligt att uttrycka sig med (SPSM 2024). För att skapa en förskolemiljö som är gynnande för alla barns språkutveckling krävs därför multimodalitet; att flera kommunikativa stöd används samtidigt och kontinuerligt i olika situationer och miljöer (SPSM 2024). Detta kan göras genom att använda AKK; alternativ kompletterande kommunikation (och TAKK) (SPSM 2024). Vid AKK används bildstöd i form av exempelvis symboler, bilder och bildscheman vid kommunikation (Salameh 2022, s.247-248). Detta kan ge barn alternativa kommunikationsvägar att uttrycka sig och förstå andra i sin omgivning (SPSM 2024).

3. Teori

För att kunna analysera vårt empiriska material har vi valt ut relevanta teoretiska utgångspunkter som kommer hjälpa oss att förstå vårt insamlade material i förhållande till de frågeställningar som presenterats tidigare. De teoretiska utgångspunkterna utgår från ett antal begrepp. Det första begreppet är inkludering, som följs av Haugs (2004) fyra utvecklingspunkter. De andra begreppen är interkulturalitet och mångkulturalitet, vilka följs av interkulturellt förhållningssätt, interkulturella lärmiljöer och sammanfattas slutligen i Lahdenperäs (2000) sju angreppspunkter.

3.1 Inkludering

Begreppet inkludering är centralt ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Under 1990-talet började en process, där det tidigare centrala begreppet “integrering” byttes ut mot det nya “inkludering”. Integrering syftar till att anpassa individen till den miljö de befinner sig i, vilket ger en antydning om att individen i fråga avviker från den norm som råder i sammanhanget (Lutz 2021, s. 40).

Eftersom integrering kräver en identifiering av avvikande individer kan det diskuteras som ett problematiskt begrepp där klyftor i gruppkonstellationer (exempelvis i en barngrupp), ökar istället för minskar. Inkludering syftar däremot till en anpassning av miljön för att tillgodose de behov som finns i gruppen utifrån varje individs behov (Lutz 2021, s. 40-41), vilket inte ger utrymme för att peka ut enskilda individer som avvikande eller problematiska.

Edfelt (2019, s. 171) betonar vikten av att se till att de anpassningar som görs i miljön innebär att samtliga barn i en barngrupp gynnas av dessa för att kunna erkännas som inkludering. Detta sätter en press på de yrkesverksamma i förskolan att ge alla barn en känsla av att höra till i gemenskapen, vilket kräver lösningar som är anpassade efter individerna utan att vara utpekande.

3.2 Fyra utvecklingsuppgifter

Haug (2004, s. 169) skriver om inkludering som en väg in i en tidigare exkluderande skolmiljö. Genom att som yrkesverksam i skolan implementera de fyra utvecklingsuppgifterna nedan menar Haug (2004, s. 170) att en mer inkluderande skolform kan ta form.

- Att bidra till att förbättra skolan genom att se till att samtliga elever får en möjlighet att bli en del av gemenskapen samt få ta del av det sociala skollivet.
- Att öka deltagandet. Det finns en skillnad på att vara en aktiv deltagare och att vara åskådare. Att vara en aktiv deltagare är att ta del av gemenskapen genom att bidra och ta del av den.
- Att implementera ett demokratiskt förhållningssätt där varje röst blir hörd, såväl barns som vårdnadshavares vad gäller utbildningen och dess utformning.
- Att öka resultaten, vilket innebär att varje individ ska få en utbildning som är anpassad och gynnsam för denne, både ur ett socialt och utbildningsmässigt perspektiv.

3.2.1 Utvecklingspunkterna och läroplanen

De fyra utvecklingsuppgifterna utgår från den tidigare norska skolformen, men har även blicken riktad mot tidigare svensk och dansk skolform. Samtliga arbetsområden återfinns i Läroplan för förskolan Lpfö 18 (Skolverket 2025).

Punkt 1 definieras av läroplanens övergripande mål och riktlinjer gällande omsorg, utveckling och lärande: “Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla [...] förmåga att fungera enskilt och i grupp, samarbeta, hantera konflikter och förstå rättigheter och skyldigheter samt att ta ansvar för gemen-samma regler, ” (Skolverket 2025, s. 14).

Punkt 2 definieras i förskolans värdegrund under rubriken: Omsorg, utveckling och lärande; “Alla barn ska ges möjlighet att delta i gemensamma lekar utifrån sina förutsättningar och sin förmåga.” (Skolverket 2025, s. 10).

Punkt 3 definieras i Lpfö 18 (Skolverket 2025, s. 4) kapitel *grundläggande värden* i de demokratiska värderingar som det svenska samhället grundas på.

Punkt 4 definieras under rubriken *en likvärdig utbildning*, där det står skrivet att: “Alla barn ska få en utbildning som är utformad och anpassad så att de utvecklas så långt som möjligt. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans ska få detta utformat utifrån sina egna behov och förutsättningar.” (Skolverket 2025, s. 6).

3.3 Mångkulturalitet och interkulturalitet

Interkulturalitet som begrepp fick fäste i relation till undervisning och socialisering under 1980-talet (Lahdenperä 2004, s. 11). Sveriges EU-medlemskap och den ökande invandringen resulterade i ett behov av en skolgång där Sverige speglades som en del av sin omvärld, men även speglade den nya realiteten av Sverige som ett mångkulturellt samhälle (Lahdenperä 2004, s. 11). Interkulturell pedagogik blev benämningen för det nya förhållningssättet inom skolväsendet där man eftersträvade en skolgång som resulterade i förståelse och respekt för olika kulturer, nationaliteter/minoriteter och kvalitativa värden för att skapa samhörighet på nationell och internationell nivå (Lahdenperä 2004, s. 11-12).

Även dagens förskola återspeglar den migration som skett över de fyra senaste decennierna. Detta har resulterat i en förskola som är kulturellt, etniskt, språkligt och socialt heterogen, och därmed är mångkulturell (Stier & Riddersporre 2019, s. 69). Att en förskola är mångkulturell innebär dock inte att den är interkulturell. För att förskolan ska bidra till en interkulturell utbildning krävs att variationer, likheter och skillnader inom olika kulturer aktivt synliggörs och representeras i utbildningen (Stier & Riddersporre 2019, s. 70-71). Nya och ökade kompetenskrav ställdes därav på de som arbetar i förskolan (Stier & Riddersporre 2019, s. 68-69), och ett interkulturellt förhållningssätt hos pedagogerna blev relevant för att förhålla sig till den ökande mångfalden i förskolan (Stier & Riddersporre 2019, s. 154).

3.4 Interkulturellt förhållningssätt

Interkulturellt förhållningssätt innebär att pedagoger distanserar sig från fördomar kring kulturer och se bortom skillnader kulturer emellan (Stier & Riddersporre 2019, s. 147-148). Istället anammar man ett kritiskt och reflekterande förhållningssätt där kulturer ses som föränderliga och kontextbundna. I barngrupp innebär det att man ihop med barnen på ett öppet och utforskande sätt interagerar kring olika kulturella aspekter, såsom etniska, sociala, språkliga och religiösa (Stier & Riddersporre 2019, s. 148). Det krävs även att pedagogerna har god kännedom om barns och vårdnadshavares önskemål och behov av språkliga och kulturella stöd i verksamheten. För att göra detta utan att diskriminera eller appropriera såväl barn, personal eller vårdnadshavare behöver man ta vägledning i läroplanens värdegrund kring vilka värden som ska undervisas (Stier & Riddersporre 2019, s. 149).

3.5 Interkulturella lärandemiljöer

Barn socialiseras in i de kulturella tolkningarna som präglar deras omgivning, hur miljön som barnen befinner sig är utformad påverkar därav utvecklingen av barnens interkulturella kompetens (Lahdenperä 2018, s. 17). Att skapa interkulturella lärmiljöer som är öppna och inkluderande blir därför viktigt för barns utveckling på såväl individ- som gruppnivå (Lahdenperä 2018, s. 19). En viktig del av det interkulturella förhållningssättet innebär att som pedagog skapa goda relationer med vårdnadshavare som resulterar i ett utbyte kring olika kulturella aspekter (Stier & Riddersporre 2019, s. 95). Denna kunskap och förståelse för andra kulturer kan därefter utgöra en grund för att förbättra verksamheten och åstadkomma interkulturella samt inkluderande lärmiljöer (Lahdenperä 2018, s. 18-19).

3.6 Lahdenperäs 7 angreppspunkter

Lahdenperä (2000, s. 201) utgår i sin vetenskapliga artikel i tidskriften *Intercultural Education* från det svenska utbildningssystemet och fastslår att undervisningens kulturella inslag styrs av den som planerar undervisningen, även om barngruppen som delges undervisningen är mångkulturell. Om läraren tillhör majoritetskulturen (i detta fall den svenska kulturen) har därför även undervisningens utformning en tendens att bli monokulturell. Lahdenperä menar att undervisningen måste utgå från barngruppens kulturer och språk (utöver det svenska språket och kulturen) för att åstadkomma interkulturell undervisning. Lahdenperä (2000, s. 201) konstaterar att samma tendens går att se inom forskning när de som utför forskningen tillhör majoritetskulturen eller utgångspunkten för forskningen baseras på svenska värderingar.

För att undvika denna typ av förgivettagande kring kulturer eller representationer av dem definierar Lahdenperä (2000, s. 203-204) 7 angreppspunkter som kan användas som analytiska redskap för att synliggöra kulturella representationer. Med utgångspunkt i den socialkonstruktivistiska synen på kultur som meningssystem, där kulturer är bundna till företeelser där mening skapas och ges, menar Lahdenperä att kulturer därmed kan analyseras utifrån dessa 7 företeelser (Lahdenperä 2000, s. 203-204).

Lahdenperäs 7 Angreppspunkter (Lahdenperä 2000, s. 204):

1. Artefakter, exempelvis mat, dräkter och musik.
2. Repetitiva beteenden, exempelvis traditioner, högtider och ritualer.

3. Normer och värderingar, exempelvis värdegrunder, trosföreställningar och meningssystem.
4. Språk/tänkande, exempelvis konceptualisering, metaforer och minnesfunktioner.
5. Känslostyrning, exempelvis känslouttryck och sinnesstämningar.
6. Kommunikation, exempelvis kommunikativa och relationella aspekter kring miljö, kön och familj/släkt.
7. Personlighetsaspekter, exempelvis självkänsla, personlig konstruktion och hållning.

Angreppspunkterna är sammanfattade och översatta, översättningen utgår delvis från Lahdenperäs egen översättning i *Interkulturell pedagogik i teori och praktik* (Lahdenperä 2004, s. 13-14).

Vårt fokus för detta examensarbete är att synliggöra stödinsatser för flerspråkiga barn, därför har vi valt att använda oss av Lahdenperäs 7 utgångspunkter som analytiska redskap i förhållande till stödinsatser i miljön tillsammans med specialpedagogik och inkluderingsbegreppet.

4. Tidigare forskning

När vi började leta efter tidigare forskningskällor använde vi oss av generella sökord (specialpedagogik, special education, flerspråkighet, multilingual, bilingual, bilingualism) i olika kombinationer. Vi märkte snabbt att utbudet av forskning som rör flerspråkighet och specialpedagogik ihop nästan var obefintlig, och när vi lade till: förskola, preschool, early childhood education, kindergarten, fann vi inget relevant material. Vi upplevde att precis som med annan forskning som rör förskolekontext är utbudet begränsat. De flesta artiklar och avhandlingar som rör inkludering handlar antingen om skolan eller om barn med funktionsnedsättningar.

För att hitta forskning som vi kunde använda till att besvara våra frågeställningar behövde vi istället fokusera på att hitta forskning som rör de olika beståndsdelarna (flerspråkighet, inkludering och specialpedagogik). De första tre artiklarna valde vi ut för att de belyser inkluderingsbegreppet genom tre olika infallsvinklar som både kompletterar och problematiserar begreppet inkludering i förskolekontext. De två sista artiklarna valdes ut som ett komplement till inkluderingsbegreppet med fokus på hur en medvetenhet kring flerspråkighet och kulturer i barngruppen kan bidra till en interkulturell förskoleverksamhet.

4.1 Inkludering i förskolan

Steed, Strain, Rausch, Hodges och Bold (2023) beskriver en studie gjord i amerikanska förskolor där förskoleadministratörer intervjuades för att ge sin bild av inkludering i förskolan. I artikeln görs en kort beskrivning av ytterligare studier som gjorts i ett tidigare skede som understryker fördelarna med att använda ett inkluderande arbetssätt i förskolan, där barn med funktionsnedsättningar och andra svårigheter gynnas av att gå på förskolor med ett kvalitativt och inkluderande förhållningssätt (Steed et al. 2023, s. 527). Resultatet av de intervjuer som gjordes med administratörer varierade. 37% av deltagarna ansåg att inkludering för alla barn var en självklarhet och att anpassningar i verksamheten är en nödvändighet, medan 24% ansåg att det finns fall där inkludering i verksamheten är en omöjlighet (Steed et al. 2023, s. 530-531). Utmaningar med inkludering i förskolan som identifieras i artikeln är: personalens inställning, värderingar och budgetering. Inställningen hos personalen samt deras värderingar är det hinder som framstår som övervägande (Steed et al. 2023, s. 528). De förutsättningar som deltagarna i

studien menar är nödvändiga för skapandet av en inkluderande förskola är: pengar och utrymme, samt ökad personalstyrka men också kompetens (Steed et al. 2023, s. 532-533).

4.2 Utmaningar med inkludering i förskolan

Akalin, Demir, Sucuoğlu, Bakkaloğlu och İçsen (2014) har genomfört en studie på hurvida lärare inom turkisk förskola är i behov av stöttning i arbetet med barn med särskilda behov. Studien fokuserar även på vilka typer av stöd lärarna känner att de är i behov av.

I majoriteten av de intervjuer som genomfördes nämndes bristen på kunskap som en av utmaningarna med att arbeta med inkludering. De intervjuade framhåller att kunskapsbristen drabbar arbetssättet samt utformandet och arbetet med individuella handlingsplaner (Akalin et al. 2014, s. 48). När de intervjuade fick möjligheten att ge förslag på hur verksamheten skulle kunna förbättras för barn i särskilt behov av stöd svarade 85% fortbildning i form av seminarier, kurser och praktisk utbildning inom specialpedagogik (Akalin et al. 2014, s. 49). Vidare nämner de samarbete med specialpedagog som ett förslag för att kunna arbeta mer inkluderande (Akalin et al. 2014, s. 50).

Akalin et al. (2014, s. 49) redogör för hur lärarna upplever att kommunikationen och relationerna med familjerna kring barnets behov även är avgörande för inkludering av barnet i undervisningen. Akalin et al. (2014, s. 49) lyfter dock att familjer till barn som inte anses vara i behov av inkluderande insatser kan ha en negativ inställning till att inkludera barn i behov av stöd i undervisningen, och de uttrycker en rädsla att deras barn ska påverkas negativt av att vistas i samma miljö som barn med funktionsvariation.

En annan önskan om förbättringsområde som nämns i studien rör de yttre faktorerna såsom den fysiska miljön, bättre resurser samt att minska antalet barn i stora barngrupper (Akalin et al. 2014, s. 50). Lärarnas arbetsbörda samt förskolornas ekonomiska förutsättningar framställs i studien som en av de största utmaningarna med att arbeta inkluderande inom (den turkiska) förskolan (Akalin et al. 2014, s. 54).

4.3 Förutsättningar för en inkluderande förskolemiljö

Den studie som nämns ovan beskriver nödvändiga förutsättningar för att kunna skapa en inkluderande förskola för alla. Ginner Hau, Selenius och Björck Åkesson (2022) har genomfört en liknande studie kring hur inkludering i förskolan kan se ut. Två "teman" identifieras i studien; den *organisatoriska* kontexten samt den *växelverkande* kontexten (the organisational

context & the interactional context). Den organisatoriska kontexten syftar till hur den dagliga verksamheten utformas för att bidra till inkludering, medan den växelverkande kontexten syftar till hur interaktionen mellan individerna i miljön verkar inkluderande (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 978-979).

Nedan kommer de processer som är nödvändiga för en inkluderande förskola som presenteras i artikeln att förmedlas:

- 1. Social interaktion.** En förutsättning som kräver pedagogernas närvaro i barngruppen. Detta för att kunna stötta barnen i de dagliga interaktionerna mellan barn-barn och pedagog-barn. Detta genom att vara förebilder i hur man agerar i sociala sammanhang, samt genom att stärka gemenskapen i barngruppen (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 979-980).
- 2. Delaktighet i dagliga aktiviteter.** För att möjliggöra delaktighet krävs språk och kommunikation, samt en tydlighet och upprepning i de aktiviteter som genomförs i den gemenskap som barngruppen skapar. För att se till att alla barn får möjlighet till delaktighet behöver pedagogerna arbeta språkstärkande, samt tydliggörande för att ge bra förutsättningar för samtliga barn (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 980).
- 3. Barncentrerat förhållningssätt.** Denna process syftar till att forma den dagliga verksamheten efter barngruppens intressen och behov (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 980).
- 4. Individuella utvärderingar för lärande.** Innebär individuella utvärderingar som kan genomföras på både grupp- och individnivå beroende på vilket behov som finns. Processen används som reflektionsunderlag i kollegiala diskussioner och utvärderingar (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 981).
- 5. Miljö, anpassning och stöd.** Syftar till den process där verksamheten planeras, såsom gruppstorlek och aktiviteter. Här bör verksamheten formas så att pedagogerna har möjlighet att se och hjälpa varje enskilt barn (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 981).

I diskussionen definieras delaktighet i förskolan som en interaktion mellan barn, pedagoger och miljön de befinner sig i. För att kunna inkluderas krävs alltså att en interaktion sker mellan dessa faktorer. Deltagarna i studien beskriver ett hinder för att säkerställa att de ovan nämnda processerna kan implementeras (särskilt den som rör miljö, anpassning och stöd), vilket

identifieras som ett för stort glapp mellan antal pedagoger och barn. Stora barngrupper och låg personaltäthet lägger en grund för att varje individuellt barn inte alltid kan få det stöd som behövs. Vidare beskrivs gruppen som helhet som grunden till inkludering, alltså krävs en sammanhållning i barngruppen för att möjliggöra inkludering (Ginner Hau, Selenius & Björck Åkesson 2022, s. 986-987).

4.4 Inkluderande förskola för barn med minoritets- eller invandrabakgrund.

Keles, Munthe och Ruud genomförde 2024 (2024, s. 924) en systematisk forskningsöversikt (över sju studier) kring insatser som främjar social inkludering av förskolebarn med invandrabakgrund och förskolebarn som tillhör etniska minoriteter. Keles, Munthe och Ruud (2024, s. 925) menar att omsorg, kulturell lyhördhet och stöd för inkludering behöver genomsyra lärmiljöer för att ge barn med invandrabakgrund, eller annan etnisk tillhörighet än majoriteten möjlighet att delta och bli aktörer i undervisning och sociala sammanhang, vilket är väsentligt för att ett lärande ska kunna ske. För barn med invandrabakgrund eller barn som tillhör en etnisk minoritet är förskolan den institution som barnen främst är i kontakt med. Förskolan utgör även det första mötet mellan hem- och majoritetskulturen, och blir därför en viktig arena för att skapa inkludering och motarbeta exkludering (Keles, Munthe & Ruud 2024, s. 925). I sin översikt fann Keles, Munthe och Ruud (2024, s. 932) fyra användbara strategier för social inkludering av förskolebarn med invandrabakgrund och förskolebarn som tillhör etniska minoriteter;

- **Se styrkorna i flerspråkigheten och mångkulturaliteten**, genom att inkludera andra språk och kulturer i verksamheten, och som pedagog/arbetslag ha en positiv inställning till mångfald och multikulturalitet (Keles, Munthe & Ruud 2024, s. 932).
- **Involvera vårdnadshavarna och/eller familj**, då vårdnadshavare och/eller familjemedlemmar har en stor påverkan på barnens lärande. Involvering av vårdnadshavare/familj från pedagogerna var även givande för båda parter, då inkluderingen ökade inom grupperna (Keles, Munthe & Ruud 2024, s. 933).
- **Kulturella och språkliga mellanhänder/tolkar**, för att öka den kulturella och språkliga förståelsen (och undvika diskriminering) mellan barn, vårdnadshavare, pedagoger och förskolan (Keles, Munthe & Ruud 2024, s. 933).

- **Meningsfulla interaktioner**, är att på ett fördomsfritt sätt samarbeta över gruppgränserna (barn, vårdnadshavare/familj, pedagog och förskola), för att skapa kulturella utbyten och bidra till barnens sociala inkludering och sociala referensram. På så sätt präglas barnens relationer och sociala referensram av tolerans, jämlikhet och inkludering (Keles, Munthe & Ruud 2024, s. 933-934).

Keles, Munthe och Ruud (2024, s. 932) landar (precis som vi gör) i slutsatsen att forskningsfältet kring stödinsatser för att främja inkluderingen av flerspråkiga barn med invandrabakgrund och förskolebarn som tillhör etniska minoriteter är bristande.

4.5 Språkligt inkluderande undervisning

Dawn Allens vetenskapliga artikel från 2006 grundar sig på hennes studie från 2004, där en skola i Quebec undersöktes (Allen 2006, s. 242). 95% av eleverna hade invandrabakgrund och all undervisning och kommunikation (även med vårdnadshavare) utfördes på franska (Allen 2006, s. 256). Allen (2006, s. 261) fastslår, utifrån sin studie, att användningen av det officiella språket som ett villkor för barns deltagande i undervisning (exempelvis genom att om eleverna tilläts delta i viss ämnesundervisning baserades på elevers franskakunskaper) riskerar detta att leda till att barnen alieneras från språket och därmed även från det samhälle och den kultur som språket representerar. Allen (2006, s. 261) förespråkar istället att inkludering ska ske på ett sätt där språkkunskaper i majoritetsspråket inte är avgörande för att kunna delta i undervisning. Inkludering kan och bör enligt Allen (2006, s. 262) istället ske oberoende av kunskaper i majoritetsspråket. Barnet kan då bilda relationer och introduceras för samhället och kulturen, och genom dessa forum därefter erövra språket.

5. Metod & Urval

Vi har utgått från kvalitativ metod i vårt examensarbete, då våra frågeställningar berör hur flerspråkiga barn utifrån ett interkulturellt perspektiv inkluderas i sin miljö genom specialpedagogiska insatser. Enligt Alvehus (2019, s. 21) lämpar sig den kvalitativa metoden bra för undersökningar kring människors relationer, antingen med sina medmänniskor eller med miljön de befinner sig i. Detta grundar sig i att kvalitativ forskningsmetod utgår från att miljön, och de som befinner sig i den påverkar och samspelar med varandra (Alvehus 2019, s. 21). Att utföra kvalitativ forskning handlar alltså om att kunna studera sociala sammanhang eller fenomen och därefter göra nyanserade tolkningar av dessa med hjälp av utomstående teorier som grund (Alvehus 2019, s. 22-23). Vi fann därför kvalitativ metod som en relevant ansats, då vårt syfte är att skapa en nyanserad bild av hur specialpedagogiska stödinsatser används för att stötta flerspråkiga barn i förskoleverksamheter.

För att besvara våra frågeställningar kommer vi att utföra semistrukturerade intervjuer, en metod som förespråkas av Patel och Davidson (2019, s. 105-106) vid kvalitativa efterforskningar. Nedan kommer vårt val av metod och urvalsprocess att förklaras mer utförligt.

5.1 Kvalitativ Metod

Vi har valt att utgå från kvalitativ forskningsmetod, vilket Patel och Davidsson (2019, s. 51-52) menar lägger fokus på hur det insamlade materialet analyseras och tolkas, till skillnad från kvantitativ forskningsmetod som lägger fokuset på statistik och mätbara resultat. Vidare beskrivs kvalitativ forskningsmetod som en strävan efter en djupare förståelse för ett problem, genom att få syn på samband i de utvalda situationerna (Patel & Davidson 2019, s. 53).

5.1.1 Intervjuer

Då syftet med intervjuerna i detta examensarbete är att få kännedom kring hur olika stödinsatser i miljön kan stödja flerspråkiga barn ville vi ge förskollärarna som intervjuades ett adekvat svarsutrymme för att tolka frågorna och redogöra för sina erfarenheter. Vi ville dock även ha svar som var jämförbara mellan de olika intervjuerna för att kunna sammanställa ett tydligt resultat. Vi valde därför att formulera en semistrukturerad intervjuguide, se Bilaga A. Detta är relevant när man vill samla in svar där respondenten har tolkningsmöjlighet och kan tala utifrån erfarenheter, men även ge intervjuaren möjlighet att styra intervjun för att besvara syftet och

frågeställningarna för det som undersöks (Alvehus 2019, s. 87). Patel och Davidson (2019, s. 105-106) betonar även semistrukturerade intervjuer som en relevant ansats vid kvalitativa efterforskningar, men menar att det behöver kombineras med att intervjuaren agerar som medskapare åt intervjusamtalet. Detta kan göras genom att införskaffa förkunskaper inom det forskningsområde som intervjuerna berör, men även genom förståelse för sociala kontexter och personen som intervjuas (Patel & Davidson 2019, s. 106). Av dessa skäl genomfördes intervjuerna av den av oss som sedan tidigare hade en etablerad relation till förskollärarna på respektive förskola, då vi hade en förförståelse för intervjudeltagarens kommunikationssätt och arbetsplatskontexten som deltagaren befann sig i. Vi gjorde även efterforskningar kring flerspråkighet, specialpedagogik och interkulturell teori i förberedelse inför intervjuerna. 5 förskollärare (varav en förste förskollärare) intervjuades under arbetsprocessen och intervjuernas längd varierade mellan 15-30 minuter.

5.2 Urval

Urvalet utgår från frågeställningen genom att urvalet anpassas utifrån förmågan att bidra till att besvara frågeställningen (Alvehus 2021, s. 74). Alvehus (2021, s. 73) poängterar att ett homogent urval kan leda till en nyanserad bild av det studerade ämnet och är därav av större relevans vid kvalitativa efterforskningar. Genom att använda sig av strategiskt urval väljer man därför specifika medverkande till studien vars erfarenheter anses relevanta i relation till syftet och frågeställningen. Detta skiljer sig från bekvämlighetsurval, då de medverkande i studien baseras på vem inom en fokusgrupp (exempelvis förskollärare) som finns att tillgå (Alvehus 2021, s. 71).

Syftet för detta examensarbete är kvalitativt och ett strategiskt urval av deltagande förskolor och förskollärare till intervjuer blir därför en relevant ansats. Vår ursprungstanke var att använda oss av strategiskt urval och enbart intervjua förskollärare i Malmö, som alla arbetar på förskolor i olika geografiska statistikområden. Detta för att skapa en nyanserad bild av hur verksamheterna arbetar. Vi mejlade därför ett tiotal rektorer som arbetar i olika förskoledistrikt i Malmö, som i sin tur hänvisade oss till förskollärare som kunde tänka sig att delta. Vi fick dock många avböjningar, samt att många av intervjuerna blev inställda med kort varsel på grund av sjukdom (från deltagarnas eller vårt håll). Att vi båda var sjuka under en lång period av kursen för examensarbetet ledde till att vi missade ursprungstillfället för inlämning. Vi fick därför, i viss utsträckning förlita oss på bekvämlighetsurval för att komplettera antalet

intervjupersoner, då vi fick utföra en del av intervjuerna efter kursens slut. Vi tillfrågade förskollärare som arbetar på våra VFU-förskolor (i Malmö och Lund), samt våra tidigare arbetsplatser för att få in tillräckligt med empiriskt material för att underbygga vår analys och diskussion. Intervjudeltagarna som slutligen kunde delta var dock delvist strategiskt utvalda, då alla förskollärare som deltog i intervjuerna arbetade i flerspråkiga barngrupper samt i (två) olika geografiska områden.

5.3 Analysmetod

Den analysmetod vi valt att utgå från är den som Denscombe (2018, s. 343) benämner som "tolkning". Genom att använda oss av tolkning som analysmetod kan vi fokusera på att i det insamlade materialet identifiera och synliggöra mönster och regelbundenhet i de insatser och arbetssätt som används i förhållande till vår frågeställning. Denscombe (2018, s. 343) skriver fram vikten av att ge tolkningarna en teoretisk grund sammanvävt med den kulturella kontext som forskningen äger rum i. I vår analys kommer vi utgå från det insamlade materialet för att föra ett resonemang kring de mönster som identifieras, samt hur dessa påverkar sin omgivning i en förskolekontext (miljö, pedagoger & barn).

6. Etiska överväganden

6.1 Forskningssed

Begreppet forskning definieras som ett sökande efter ny kunskap för att på så sätt öka förståelsen för den värld vi lever i (Vetenskapsrådet 2024, s. 8). Vidare beskrivs “forskningens frihet”, vilket innebär att friheten att bedriva forskning är grundläggande och bidrar till samhällsutveckling. Att ha i åtanke är dock att forskningsfriheten även kommer med ett ansvar som forskare att ta del av och utgå från den goda forskningssed som råder (Vetenskapsrådet 2024, s. 10). Lagen om etikprövning av forskning som avser människor (SFS 2003:460) bestämmer att studier som genomförs inom högskoleutbildning på grundnivå inte definieras som forskning. Trots detta har vi valt att under arbetets gång utgå från Vetenskapsrådets dokument *God forskningssed 2024*.

6.2 Etiska utgångspunkter

De grundläggande principer som vi tagit hänsyn till har sin grund i de fyra intressen som definieras i Vetenskapsrådets riktlinjer (Vetenskapsrådet 2024, s. 12).

6.2.1 Forskningsintresset

Forskningsintresset ställer både krav på att hålla forskningen fri från olämplig påverkan och hur forskningen genomförs, gällande den metod och material som används och samlas in. Metoden måste vara väl genomtänkt och relevant för att säkerställa att ett resultat nås. Det material och data som samlas in ska finnas tillgängligt och således också ha behandlats korrekt (Vetenskapsrådet 2024, s. 12). Vi har under arbetets gång arbetat fram en metod som är relevant för vår frågeställning och syfte, och tydligt motiverat användningen av dessa metoder under ett eget kapitel. Samtliga deltagare i vår studie har gett samtycke till sin medverkan genom att först presenteras för vad som ska undersökas samt hur studien kommer gå till, för att sedan informeras om hur personuppgifter och information kommer att hanteras. Vidare presenterade vi deras rättigheter, samt klargjorde för dem att de när som helst kan dra tillbaka sitt samtycke utan några konsekvenser. Informationen delgavs deltagarna initialt i ett mejl, se Bilaga B, men även verbalt samt genom en samtyckesblankett, se Bilaga C.

6.2.2 Skyddsintresset

Skyddsintresset är det intresseområde inom god forskningssed som väger tyngst. Detta för att skydda de som på något sätt deltar i forskningsprojektet, genom att säkerställa att forskningen utförs med yttersta hänsyn till “grundläggande rättigheter och värden, inklusive människovärdet” (Vetenskapsrådet 2024, s. 13). En annan viktig aspekt som identifieras i skyddsintresset är hantering av risker som kan finnas i förhållande till forskningsområdet. I vår studie kunde vi inte identifiera några risker som skulle innebära ett lidande för någon deltagare (Vetenskapsrådet 2024, s. 13). Vi har tagit hänsyn till de människor som deltagit och valt att aidentifiera samtliga deltagare, samt förskolornas geografiska position för att ytterligare minska risken för att kunna identifiera deltagarna.

6.2.3 Öppenhetsintresset

Öppenhetsintresset syftar till forskningens och dess resultats tillgänglighet (Vetenskapsrådet 2024, s. 13). Genom att som forskare se till att materialet som samlas in och sammanställs under studiens gång finns tillgängligt för allmänheten. Detta gäller även forskningsmaterial framtaget vid högskolor och universitet (Vetenskapsrådet 2024, s. 84). Det material vi tar fram och sammanställer kommer publiceras i DIVA-portal vilket gör arbetet tillgängligt för allmänheten, således tas hänsyn till öppenhetsintresset.

6.2.4 Förtroendeintresset

Förtroendeintresset syftar till det förtroende som ska finnas för forskaren och den forskning som bedrivs. Det är viktigt att vara transparent genom att presentera resultat och utförande, även om resultatet kan komma att vara negativt (Vetenskapsrådet 2024, s. 13), vilket fastställs under det första intresset; *forskningsintresset*. Vi har tagit hänsyn till förtroendeintresset genom att med utgångspunkt i vårt insamlade material objektivt redogöra för både negativa och positiva aspekter kring inkluderande specialpedagogiska stödinsatser i lärmiljöer för flerspråkiga barn.

7. Resultat & analys

Detta kapitel kommer att behandla resultatet av de intervjuer som vi genomfört. Vi har valt ut citat och delar av intervjuerna som är av relevans för frågeställningarna, för att ge en konkret bild av vad som framkommit i de genomförda intervjuerna. I resultatet samt analyserna kommer vi att benämna de intervjuade förskollärarna som F1-F5. I de fall där citat förekommer synliggörs det vi (Hanah och Linn) säger med kursivt.

Efter att resultatet presenterats kommer det att analyseras i olika delar med kopplingar och utgångspunkt i de teoretiska utgångspunkterna, samt det specialpedagogiska förhållningssättet som presenterats i bakgrundskapitlet.

7.1 Inkludering i verksamheterna

Denna del kommer att fokusera på hur arbetet med begreppet inkludering kan se ut i de utvalda verksamheterna. Resultatet som presenteras kommer att tolkas utifrån Haugs (2004, s. 170) fyra utvecklingspunkter, som beskrivs i den teoretiska delen, samt utifrån begreppet inkludering med hjälp av proaktiva och reaktiva stödinsatser.

7.1.1 Specialpedagogiska stödinsatser och inkludering

För att specialpedagogiska stödinsatser ska vara inkluderande behöver stöden utformas så att de gynnar barngruppen såväl som individerna. Alla deltagare berättar att de kontinuerligt använder/finns TAKK och AKK (bildstöd) i miljöerna de arbetar i. Genom generella specialpedagogiska stödinsatser i miljöerna blir stödinsatserna inte utpekande, vilket Edfelt (2019, s. 171) påpekar är väsentligt för inkludering.

Flera av deltagarna nämner även att estetiska uttrycksformer används som en stödfunktion exempelvis vid övergångar, men även som en kommunikationsform i sig; för att kommunicera med barnen samt för att ge barnen alternativa kommunikationsformer. Nedan är ett utdrag intervjun med F1 där hen beskriver deras arbete med estetiska uttrycksformer som stödfunktion;

Men också att vi på vår avdelning i alla fall jobbar jättemycket med musik som medel. *Mmm. Att det blir ett språk i sig att Ja att övergångar att, ja det tydliggörs med en klapp Ja. Mmm klappar, att man fångar barnen i det. Mmm, jag tänker är det andra estetiska former som ni använder som kommunikation,*

typ måla, rita? Ja, ehh, lera och målade, och tecknande är någonting Mmm som vi just nu använder för att kommunicera med våra barn.

Även F5 lyfter vikten av estetiska uttrycksformer som stödfunktion i verksamheten:

[...] att som ett komplement så jobbar vi just nu väldigt mycket med estetiska uttryck. *Mm* Och jag tänker det är superviktigt, inte bara för flerspråkiga barn, utan alla barn, men kanske lite extra för att just kunna hitta, inte bara ett verbalt språk men ett språk som man kan uttrycka sig med. Det tänker jag kan hjälpa barn som inte än har det verbala [...]

F3 lyfter användandet av TAKK, men även musik som ingång till barnens språkande:

Det är jätteviktig, inte mycket skrivande men det klarar inte barnen mellan 1-3. Det är mycket bildmaterial, mycket TAKK som vi använder. Vi har en kollega som är väldigt bra, du vet [namn]. Som är väldigt bra med att jobba med TAKK och vi andra lär oss från henne och använder det. Till exempel när vi sjunger redan, så med, så med musik. Musiken är också en väldigt bra ehm ehm medel att komma till barnen. De lär sig enstaka ord kommer ganska snabbt fram. Lilla snigel *mm* till exempel.

Liknande utsagor finns i samtliga intervjuer, där estetiska uttrycksformer i kombination med TAKK och bildstöd används för att nå fram till barnen, samt ge dem en kommunikationsväg i de fall där det verbala språket inte finns eller är bristfälligt.

7.1.2 Barn och vårdnadshavares inflytande

I samtliga intervjuer nämns vårdnadshavarnas roll i olika utsträckning. F2 beskriver hur vårdnadshavarna deltar genom att ta till sig hur förskolan arbetar, men inte aktivt kommer med förslag eller bidrag kring hur deras modersmål eller kultur kan synliggöras i verksamheten. Det finns dock en önskan och ambition hos F2 i att ge vårdnadshavarna mer insyn och förståelse för de metoder som används i verksamheten, men beskriver en svårighet i att utforma ett system för att få den typen av kommunikation att fungera. Det finns minst ett exempel i samtliga intervjuer på hur vårdnadshavare får möjlighet att påverka hur deras kultur och modersmål synliggörs, genom att till exempel bidra med nyckelord på modersmålet, bilder på saker i hemmet eller på familjemedlemmar. Detta för att på så sätt öka barnens möjlighet till delaktighet genom en ökad språklig förståelse hos pedagogerna, och därmed ge barnen en "kommunikationsbro" mellan hem och förskola. I de fall där tecken- och bildstöd används nämner dock flera av förskollärarna en bristande samverkan mellan hem och förskola. F4 svarar på frågan om hen tror att det hade gynnat barnen i verksamheten om man inkluderat vårdnadshavare i vilka stödinsatser som använts, och om dessa således hade kunnat användas i

hemmet också: "Ja, det tror jag verkligen, det tror jag verkligen. Ehm och att det blir liksom en likvärdighet. Men det tror jag absolut."

7.1.3 Delaktighet och social gemenskap

Utvecklingspunkt 1 och 2 handlar, som tidigare nämnt, om att dels öka delaktigheten, alltså att säkerställa att barnen i verksamheten inte bara närvarar utan deltar i aktiviteter och "bidrar" i den dagliga verksamheten, samt att ge barnen möjlighet att utveckla och känna social gemenskap och tillhörighet i sammanhanget de befinner sig i. Dessa utvecklingspunkter kan kopplas samman eftersom kommunikation och delaktighet bidrar till att vara en del av gemenskapen. F1 säger:

Jag tänker såhär att oavsett vad, så vill man att barn ska ha mötesplatser *Mmm* där språket kan byggas, så att, att hitta positivt, liksom hela tiden små saker *Ja* men här möts dem, att då inte inskränka en regel, utan barnen möts liksom *Ja* på sin sida, och så... *Ja*.

F2 beskriver detta på liknande sätt, fast säger istället:

Vi har ju vissa barn som är väldigt starka i det svenska språket sen så att man dels ger dem plats att prata då och andra barn som är på god väg att utveckla svenskan liksom, eeh men att man, vi brukar försöka ge dem tid och vara noga med att nu är det först den här sen är det din tur. Eh, och så ibland säger man så här: kan du säga det till exempel: kan du säga det på ditt språk. Och så kan man säga ibland, om dem har svårt att hitta det på svenska, och då säger de det: ja

Liknande situationer beskrivs även av övriga förskollärare, där någon nämner att barnen ges möjlighet att räkna på sitt språk i samlagen, eller att pedagoger försöker lära sig några nyckelord på varje språk (till exempel: hej, äta, sova) och att arbetslag försöker anpassa kommunikationsvägar för varje individuellt barn genom TAKK, bildstöd och översättningsappen google translate. Det som genomsyrar intervjuerna i förhållande till begreppet inkludering är att samtliga intervjupersoner tydligt framhäver hur konkreta arbetssätt används. Det som också framgår är att det enligt samtliga förskollärare finns förbättringspotential, både vad gäller arbetet i den dagliga kontakten med vårdnadshavare, arbetet med barnen men också på organisatorisk nivå, såsom till exempel utbildning för personal och samverkansstrategier med vårdnadshavare.

7.1.4 Likvärdig utbildning för alla

Den fjärde utvecklingspunkten som vi redogjort för handlar om att utbildningen för alla barn ska vara likvärdig och därmed kunna anpassas efter enskilda behov. I våra genomförda intervjuer har vi (som tidigare nämnt) identifierat flera arbetssätt för att synliggöra olika behov och tillvägagångssätt för att kunna möta dessa.

Inkludering i ett förskole-/skolsammanhang handlar om att ge alla möjlighet att (efter sina egna förutsättningar) ta del av och aktivt delta i den undervisning som bedrivs. Samtliga intervjuade förskollärare beskriver ett eller flera sätt att säkerställa att undervisningen är likvärdig. En del (F1, F2, F3) önskar bättre resurser i form av kompetens i arbetslaget, utbildning och tid, men beskriver trots detta på olika sätt och nivåer, hur de använder de resurser som finns för att öka delaktigheten hos barnen i verksamheten. F1 definierar arbetet så här:

[...] vi kanske inte kan ägna all planeringstid åt att lära oss alla språk. *Ja*. Då finns det andra faktorer *Precis* men jag tror att det måste finnas en genuin nyfikenhet kring varje enskilt barn. *Att individualisera kommunikation liksom utifrån barnen*. Ja precis, har du förstått mitt sätt att kommunicera, innebörden av det barnet sagt, försöka liksom ta hjälp av föräldrar.

F2 beskriver sin egen arbetsinsats kring den specialpedagogiska stödinsatsen TAKK som utmanande, så här beskriver hen det "Sen behöver man ju göra det också, och det är jättesvårt att vara ensam tecknare på en hel avdelning eller en förskola. Så är det otroligt tungt" Senare i intervjun beskrivs en önskan om tydligare förhållningsregler från ledningens håll:

Mhm. Ja, jag det skulle jag säga och jag menar både kanske utifrån liksom mina kollegor och också ledningen. Hade, hade ledningen varit tydligare i vad de vill ha, och att kanske, vi inte kräver, men, jamen så att...
Uppmuntrade?
jamen precis att vi ska vara ett exempel på förskolan för barnens progressioner och olika kommunikationsformer, i alla fall varit klarare med det.

F4 och F5 har en annan ingång till om de känner att något fattas i verksamheten för att kunna arbeta med en likvärdig utbildning. F4 beskriver snarare brist i funktionen på de medel som finns, än brist på kompetens, utbildning eller tid, vilket F1-F3 var inne på. F4 säger:

Ehm, våra telefoner är begränsade i vilka appar vi får använda så vi använder google translate. Och där till exempel får man ingen röst på persiska eller på kurdiska, utan det är bara skrivet, och det är en begränsning.

Eftersom samtliga intervjuade förskollärare arbetar med specialpedagogiska stödinsatser i form av bildstöd och TAKK på gruppnivå i syfte att ge barnen kommunikationsvägar trots språkförbristningar tyder på att det i de aktuella förskolorna finns ett mer eller mindre tydligt inkluderande arbetssätt, vilket synliggörs genom samtliga fyra utvecklingspunkter.

7.2 Interkulturalitet i verksamheterna

Vid intervjuerna blev det tydligt att alla förskollärare som deltog arbetade på mångkulturella förskolor. Alla förskollärare beskrev att de jobbar i flerspråkiga barngrupper där majoriteten (F2, F3 och F4) eller alla barn är flerspråkiga (F1 och F5), flera pedagoger (F1, F4 och F5) nämnde även att barnen är flerspråkiga på flera olika språk eller (i det fall barnen inte har ett eget talspråk än,) så har dem ett flertal olika språk som används i barnens hemmiljö och/eller vardag. Att en förskola har en flerspråkig och mångkulturell barngrupp innebär dock inte automatiskt att barnens utbildning är interkulturell. För att ge barnen en interkulturell utbildning krävs ett interkulturellt förhållningssätt hos pedagogerna och interkulturella lärmiljöer. I denna del kommer vi därför att analysera förskolornas (eventuella) interkulturalitet i relation till förhållningssätt, flerspråkighet, vårdnadshavare, lärmiljöer och specialpedagogiska stöd.

7.2.1 Interkulturellt förhållningssätt i verksamheterna

Flera av förskollärarna (F1, F2, F3, F5) diskuterar vikten av att synliggöra inslag från barnens kulturer, såsom språk, genom exempelvis böcker på olika språk. Detta motiveras av F5 “[...] med böcker så läses de även på olika språk för att synliggöra och normalisera användandet av olika språk”. F1 motiverar även att det möjliggör för att varje barn känner sig unikt och känner tillhörighet till sitt ursprung. I intervjun med F1 redogör hen; “[...] vi försöker uppmärksamma olika högtider, så dem representeras och inte bara dem svenska”. F2 berättar att; “[...] jag har skrivit ut bildstöd med olika maträtter och så *Mmm* till kioskerna, exempelvis baklava, så det finns barn som väljer att köpa eller sälja det”. F5 nämner; “Eller det här med känslouttryck som kan se olika ut för barnen”. Med utgångspunkt i Lahdenperäs 7 kulturella företeelser (Lahdenperä 2000, s.203-204) kan vi se att förskolorna synliggör och reflekterar kring olika kulturella aspekter; artefakter i form av maträtter, repetitiva beteenden i form av högtider och språk/tänkande i form av hur känslouttryck, som kan skilja sig mellan barnen. Detta är (som nämnt i teoriavsnittet) en central del av en interkulturell utbildning. Ett interkulturellt förhållningssätt innebär även att ha en förståelse för och att reflektera över hur kontexter

förändrar en kulturell innebörd. Ett exempel på denna typ av reflektion återfinns i intervjun med F5 då hen säger:

Jag tänker när man har kläder, till exempel utklädningskläder säger vi, så är det. Jag tänker någonstans att man såhär, kan befinna sig på en liten gräns. *Ja*. För vad som blir liksom att appropriera. *Ja precis, sant* och jag tänker liksom att känna sig som en del av sin identitet. *Att det är en balansgång liksom* Ja, precis.

7.2.2 Interkulturalitet och flerspråkighet

Förskollärarna nämner flera metoder som används för att arbeta med flerspråkigheten som finns i barngrupperna. Flera förskolor använder sig av den språkkompetens som finns i personalstyrkan, genom att tala med barnen på barnens modersmål (F1, F2 och F5). Översättningsappar används även vid muntlig kommunikation. F2 berättar om hur båda metoderna används; “[...] så kan någon annan översätta det med en översättningsapp eller om någon i huset har den språkliga förmågan till exempel”. Översättningsappar används även för att översätta från svenska till barnens modersmål, vilket F4 berättar om; “I vissa fall använder vi översättningsapp för att säga en instruktion på svenska men också på barnets modersmål”. Engelska används även som ett alternativt gemensamt språk av pedagogerna (F1, F3, F4) till både barn och vårdnadshavare, i situationer där kommunikation på svenska inte är möjlig. Engelska används även mellan barnen (barn-till-barn), vilket F4 beskriver; “[...] dels att en del barn väljer att men på nåt sätt hitta ett tredje gemensamt språk, alltså inte sitt eget modersmål, inte svenska men kanske till exempel engelskan”. En del av pedagogerna (F1, F2) lyfter dock att det finns rum för utvecklingen på den språkliga fronten, F2 säger; “Vi har inte böcker som representerar alla våra barns språk men vi har mycket litteratur” och F4 vill förbättra avdelningens tvillingläsande (simultant läsa samma bok på olika språk för ökad förståelse);

jag tänker att vi behöver använda till exempel polyglutt för att tvillingläsa böcker. Det kan vi bli mycket bättre på. Både att läsa på svenska och att då lyssna på böcker på modersmålet.

F4 uttrycker (som tidigare citerat i 7.1.4 Likvärdig utbildning för alla) även ett missnöje kring att de översättningsappar som förskolan har tillgång till är bristfälliga i den aspekt att det inte finns en röstfunktion som talar alla språk som finns i barngruppen.

7.2.3 Interkulturalitet och vårdnadshavare

För att förbättra den interkulturella verksamheten och lärmiljöerna krävs ett utbyte med vårdnadshavare kring olika kulturella aspekter. Förskollärarna i våra intervjuer ger flera exempel på arbetsmetoder som de implementerar för att skapa ett utbyte kring kulturella aspekter (främst språkliga) med vårdnadshavare. F3 och F4 nämner exempelvis *Bygga broar*, ett program de fått fortbildning i, vars syfte är att bygga relationella, kulturella och språkliga broar. F3 beskriver hur de handlar utifrån programmet så här;

För det första har vi introduktionssamtal innan barnen börjar och det bygger på en program som heter "bygga broar" och det är mellan kulturerna och relation och ja olika språk också såklart.

Flera andra forum för kommunikation med vårdnadshavare nämns även, exempelvis introduktionssamtal, uppföljningssamtal och utvecklingssamtal. Vid dessa tillfällen, när svenska eller engelska inte fungerar som kommunikation till vårdnadshavarna, tas en extern tolk in, F3 redogör för detta;

Men kommer någon som inte kan så bra engelska då tar vi in en tolk och det är via kommunen, de har sån tolkcentrum där man kan boka tolk. Det är ganska viktigt speciellt i början på introduktionssamtal men också när det är uppföljningssamtal, utvecklingssamtal. Eller speciella andra samtal man måste ha runt barnens vistelsetid.

Förskollärarna som intervjuades gav inte uttryck för några specifika exempel på hur utbytet kring kulturella aspekter med vårdnadshavarna resulterade i förändringar i deras förhållningssätt eller skapandet av pedagogiska miljöer. Detta beror troligen inte på att förskollärarnas interaktioner och lärdomar, kring kulturella aspekter sprungna ur interaktionerna med vårdnadshavare inte får någon direkt påverkan på dessa två områdena, utan snarare på att vi i vår intervjuguide och följdfrågor inte efterfrågade exempel på detta. Vad vi dock kan fastslå är att alla förskollärare ger uttryck för att kommunikation sker med vårdnadshavare i flera olika former och att anpassningar görs med den språkliga kommunikation (kring vilket språk som talas och kring taltempot, samt inkallandet av tolk) och att kommunikativa stöd (såsom TAKK, bildstöd och kroppsspråk) i vissa fall även används i kommunikationen med vårdnadshavarna för att öka förståelsen. Det blir även tydligt i alla intervjuer att mycket av kommunikationen med vårdnadshavarna fokuserar på barnens intressen och utveckling, samt utformningen av stödinsatser.

7.2.4 Interkulturella lärmiljöer

I intervjuerna nämns exempel på hur kulturella och etniska aspekter från olika kulturer synliggörs. F5 nämner;

Så har ju alla avdelningar, även dem yngre, har ju en del böcker på fler språk och dels såhär alfabet just för att uppmuntra till läs- och skrivning på dem olika språken och på dem olika alfabeterna som finns.

Även recept och maträtter från olika kulturer och länder finns på avdelningarna. Digitala verktyg i form av ljud/e-bokstjänsten Polyglutt och översättningsappar finns att tillgå i miljöerna. Böcker och sånger på olika språk finns också på avdelningarna. Pedagogerna arbetar även för att ge flerspråkigheten plats och normalisera den. F2 nämner en eftersträvan att olikheten är normen. Flera specialpedagogiska stödinsatser (som definieras i bakgrundsavsnittet), som är effektiva för (flerspråkig) språkutveckling, används även i samtliga förskoleverksamheter i form av bildstöd, TAKK och AKK.

En interkulturell lärmiljö innebär även att förskoleverksamhetens kulturella kontext analyseras och omskapas ihop med barnen. Ett exempel på detta blir synligt i citatet nedan från intervjun med F2, när hon analyserar kring varför de valt att addera Palestinas flagga på en flaggposter som sitter på insidan av halldörren hos avdelningen;

[...] där vi också har uppmärksammat nu då, att palestinska flaggan finns inte med. *Mmm*. Eftersom den inte har varit ett godkänt land till dess. *Mmm*. Och vi har ju rätt många barn, eh som har just härkomst från Palestina på något sätt. Så dem frågar ju, så då har vi sagt nu, dels så vill dem inte följa med när vi gå och klä oss och gå ut på gården, eftersom man inte har den... *Igenkänningsfaktorn liksom* Ja, precis och kan identifiera sig med den. *Mmm* Och framförallt att man inte känner sig, att man inte behöver känna att min flagga finns inte med, men någon annans finns där. *Mmm*. Jag tror att det annars tog ganska hårt.

Barnen uppmärksammade att en kulturell representation (i form av en flagga) saknades i deras miljö och tog upp detta med pedagogerna. Pedagogerna förändrade därefter lärandemiljön, vilket tyder på att förskollärarna inte bara har ett interkulturellt förhållningssätt, utan även skapar interkulturella lärandemiljöer. Då pedagogerna tog utgångspunkt i lärdomar från utbyten (med barnen) kring kulturella aspekter och därefter lät detta utgöra en grund för förändringar i lärmiljön, vilket Stier och Riddersporre samt Lahdenperä menar är grunden för att skapa interkulturella lärmiljöer.

7.2.5 Interkulturalitet och specialpedagogiska stöd

En interkulturell förskola innebär ett utforskande och synliggörande av kulturella aspekter ihop med barnen, kombinerat med en samverkan med barn och vårdnadshavare om deras behov kring kulturella och språkliga önskemål och behov av stöd i verksamheten. I intervjuerna ger förskollärarna exempel på hur vårdnadshavare involveras i utformningen av olika specialpedagogiska stöd, F1 beskriver det såhär;

I dem fall som vi har etablerat det här, så har föräldrarna, *Mmm* liksom vårdnadshavarna varit involverade i det. Och det genomskär, genom förskolan, psykiatrin så man jobbar liksom med samverkan.

Då alla förskollärare som intervjuades jobbar i flerspråkiga och mångkulturella barngrupper blir ett interkulturellt perspektiv relevant vid utformningen av specialpedagogiska stödinsatser. För att göra detta krävs kännedom och reflektion kring de kulturella skillnader/likheter som finns. En aspekt som F5 lyfter är att kulturella känslouttryck kan skilja mellan olika barn. En annan aspekt som lyfts av F2 är de skilda sociala föreställningar om vad förskola och mydinghet(spersion) innebär. F2 beskriver det såhär;

Förskolan är väll, framför allt hos oss så är det så spännande att svensk förskola ses som en myndighet. Det betyder att man har lite annorlunda bild av vad förskola är och vad det egentligen är. Ehh, men också att man ser oss som någon typ av myndighetspersoner och inte går in och liksom frågar och berättar [...]

För att skapa en överblick kring de aspekter som berör barnen i ens egen barngrupp blir det därför relevant att diskutera med vårdnadshavare, för att förskolan ska kunna ge barn rätt stödinsatser. Samtal med vårdnadshavare kring utformandet av specialpedagogiska stöd utförs i samtliga förskoleverksamheter vi intervjuat förskollärare från. Detta för att skapa stöd med utgångspunkt i barnens individuella behov, såväl språkliga, kulturella och utvecklingsmässiga. Samtliga förskollärare redogör även att de arbetar för att möjliggöra ett deltagande för alla barn där talat svenskt språk inte är ett krav för deltagande. Exempelvis används multimodalitet, estetiska uttrycksformer, barnens modersmål, TAKK, bildstöd och annan kroppslig kommunikation för att möjliggöra ett deltagande utan talat svenskt språk som krav för deltagande. F5 motiverar ett multimodalt arbetssätt så här;

Och jag tänker det är superviktigt, inte bara för flerspråkiga barn, utan alla barn, men kanske lite extra för att just kunna hitta, inte bara ett verbalt språk

men ett språk som man kan uttrycka sig med. Det tänker jag kan hjälpa barn som inte än har det verbala [...].

8. Diskussion

I detta kapitel kommer vi att diskutera resultatet med utgångspunkt i forskningskällorna från det tidigare forskningsavsnittet, därefter kommer vi att utvärdera och diskutera våra metodval för arbetet, samt diskutera behovet av fortsatt forskning inom området.

8.1 Resultatdiskussion

Under våra intervjuer och framskrivningen av resultatet blev det tydligt att valet, utformandet och individ-/gruppanpassningen av de specialpedagogiska stödinsatserna i de olika förskoleverksamhetens tog utgångspunkt i en eftersträvan att skapa en inkluderande förskola, samt att pedagogerna anammade ett interkulturellt förhållningssätt i denna eftersträvan. Flera av pedagogerna lyfte även att en väsentlig del för att skapa en inkluderande förskola när barngruppen är flerspråkig och mångkulturell, är att utgå från barnen. Detta kan göras genom att synliggöra deras språk och kulturer i verksamheten, för att bidra till deras individuella utveckling och lärande.

I denna diskussionsdel kommer vi därav sammanväva begreppen inkludering och interkulturellt perspektiv, för att simultant besvara båda våra frågeställningar. Med utgångspunkt i vårt empiriska material, samt tidigare forskningskällor kommer vi att diskutera huruvida de flerspråkiga specialpedagogiska stödinsatser som förskolorna använder kan gynna flerspråkiga barn samt hur ett interkulturellt perspektiv synliggörs i dessa specialpedagogiska stödinsatser.

8.1.1 Inkludering och interkulturalitet

I den forskning vi tagit del av är social interaktion och delaktighet efter sin egen förmåga den tydligaste byggstenen för att skapa en inkluderande miljö i förskola eller skola. Ginner Hau, Selenius och Björck Åkesson (2022) samt Keles, Munthe och Ruud (2024) beskriver på olika sätt hur gemenskapen möjliggör inkludering av alla barn oavsett kultur, språk eller funktionshinder. Pedagogernas roll i att skapa en gemenskap och kultur i verksamheten (mellan vuxna och barn men även från barn till barn) definieras tydligt av båda artiklarna. Att barnen genom denna gemenskap ges möjlighet till inkludering och delaktighet oavsett vilket språk de talar eller använder (verbalt eller icke-verbalt) säkerställer ett inkluderande förhållningssätt.

I intervjuerna vi genomförde blev det tydligt att förskollärarna använde sig av den språkliga och fysiska miljön för att ge varje barn möjlighet till delaktighet och inkludering. I olika utsträckning anpassade förskollärarna moment i den dagliga verksamheten för att säkerställa att varje barn kände sig sedda och hörda, till exempel genom att se till att deras modersmål fick ta plats i naturligt förekommande situationer, såsom vid samlingar och matsituationer. Genom att vara närvarande och delaktiga agerade förskollärarna förebilder för barnen kring hur man inkluderar alla, vilket möjliggjorde en inkluderande miljö för barnen att växa in i.

Ur ett interkulturellt perspektiv blir delaktigheten i utformandet av miljö och undervisning ännu viktigare, då det enligt Keles, Munthe och Ruud (2024) är en väsentlig del för att möjliggöra ett lärande. Som ovan nämnt är det något som synliggjordes i flera intervjuer där det blev tydligt att förskolornas interkulturella lärmiljöer signifieras av inkludering och öppenhet, och är under ständig förändring och förbättring. Interkulturella lärmiljöer möjliggör och bidrar i sin tur till barns utveckling av interkulturell kompetens.

Ytterligare en väsentlig aspekt för att skapa inkluderande arbetssätt i förskolan som lyfts av Steed et al. (2023) är pedagogernas inställning och värderingar. Dessa ger direkt avtryck på förmågan att skapa en kultur och gemenskap som möjliggör för alla barns deltagande, oavsett barnens funktionsvariationer, språk eller kultur. I våra intervjuer framkom det att samtliga pedagoger kontinuerligt reflekterade kring hur man kan skapa en förskola som gynnar alla barn oavsett förutsättningar. Förskollärarna värderar en förskola där alla kan göra sig förstådda och bli förstådda, samt arbetar med flera specialpedagogiska stödinsatser (exempelvis TAKK och AKK), verktyg (exempelvis översättningsappar) och externa funktioner (exempelvis tolk) för att skapa/hitta kommunikations- och uttrycksformer för alla i förskolan, såväl barn, som kollegor och vårdnadshavare.

Keles, Munthe och Ruud (2024) definierar i sin strategi; meningsfulla interaktioner att fördomsfrihet över gruppgränser (vårdnadshavare, barn, pedagog och förskola), även är viktigt för att skapa kulturella utbyten, vilket i sin tur kan bidra till en interkulturell förskola. Förskollärarnas kontinuerliga arbete för att skapa en inkluderande förskola, där alla ges möjligheten att använda den kommunikationsform som faller dem mest naturligt, bidrar därigenom även till en inkluderande förskola för barn med minoritets- eller invandrabakgrund.

Akalin et al. (2014) redogör för att vårdnadshavare till barn (inom turkisk förskola), vars föräldrar inte anser sina barn vara i behov av inkluderande stödinsatser, kan vara negativt inställda till att inkludera barn i behov av stödinsatser i barngrupperna, i rädsla för att deras barn ska påverkas negativt. Detta har inte några av de förskollärare vi intervjuat gett uttryck för, vilket ytterligare kan ses som ett exempel på att förskollärarna har lyckats i sin eftersträvan att skapa inkludering, utifrån de förutsättningar/strategier som Ginner Hau, Selenius och Björck Åkesson (2022) respektive Keles, Munthe och Ruud (2024) förespråkar. Då de sociala interaktionerna och anpassningarna, med utgångspunkt i individuella och (barn-, vårdnadshavar-, och/eller personal-) gruppens behov, vilka alla som arbetar inom eller kommer i kontakt med förskolan har anammat, har lett till ett inkluderande förhållningssätt. Där ingen (åtminstone i vårt empiriska material) ger uttryck för eller berättar om att barn eller vårdnadshavare uttryckt värderingar som motsätter sig ett inkluderande förhållningssätt.

8.1.2 Stödinsatser i förskolemiljön

Stödinsatserna som beskrivs i den sista resultatdelen är inte utformade för specifika barn (utom för de barn som är i behov av särskilt stöd), utan är anpassade efter varje enskilt barns behov, och är sammanvävda till en kollektiv lösning som upplevs gynna hela barngruppen i olika utsträckning. F3 och F4 beskriver tillvägagångssättet konkret genom att tydliggöra att stödinsatserna inte är permanenta och kan ändras och anpassas över tid när arbetslaget får syn på nya behov och begrepp som behöver lyftas upp och stötts ytterligare. Genom att anpassa stödinsatserna efter individer men implementera dem i hela barngruppen säkerställer man att inget barn pekas ut eller ses som avvikande, vilket Edfelt (2019) beskriver som grundläggande för att kunna arbeta med ett inkluderande förhållningssätt.

Trots att arbetslagen tillsammans efter barnens behov utformar stödinsatser, som till exempel bildstöd eller implementerar TAKK-tecken i den dagliga verksamheten, beskriver flera deltagare en bristande kompetens inom arbetslagen eller otydliga riktlinjer från ledningen. Studien som genomfördes av Steed et al. (2023) får fram snarlika utmaningar med inkludering där ekonomi, kompetens och utrymme är faktorer som påverkar utformandet av en inkluderande miljö.

I studien gjord av Akalin et al. (2014) ligger fokuset på vilken typ av stöd pedagoger inom det turkiska förskolesystemet känner att de behöver för att kunna skapa en inkluderande

förskolemiljö. Precis som en del av de förskollärare vi intervjuat (F1, F2, F3) menar de intervjuade i Akalin et al. (2014) studie att ett område som kan gynnas av utveckling är kompetensen i arbetslaget. Förslag ges på fortbildning samt samarbete med specialpedagog för att kunna tillgodose fler behov, vilket också benämns i studien av Akalin et al. (2014). Att öka kompetensen i arbetslaget samt samarbeta närmare med specialpedagog blir alltså, enligt förskollärarna i vårt arbete samt för de turkiska pedagogerna, nyckelfunktioner för att säkerställa alla barns rätt till lärande och utveckling.

Det blir tydligt i resultatet att AKK, TAKK, estetiska uttrycksformer och översättningsappar används på förskolorna som medel för kommunikation i de fall en gemensam talspråklig tvåvägskommunikation inte är möjlig. På så sätt skapas enligt Allen (2006) inkluderande miljöer där barnen oavsett förkunskaper i majoritetsspråket ges möjlighet att delta i verksamheten. Barnen får därmed ett forum för lärande kring samhällen och kulturer, samt att kulturella representationer i form av olika språk och kommunikationsformer normaliseras, vilket i sig är väsentliga aspekter för att bilda sig ett interkulturellt perspektiv.

8.2 Metoddiskussion

Vår metod för detta examensarbete utgjordes av semistrukturerade intervjuer med fem förskollärare som arbetade på olika avdelningar, där majoriteten av eller alla barn var flerspråkiga. Några av förskollärarna arbetade dock på samma förskola och/eller inom samma förskoleområde. Under arbetets gång krympte även antalet intervjuer på grund av sjukdom hos oss/intervjudeltagare. För att få en allsidig och mångfacetterad bild av hur specialpedagogiska stödinsatser för flerspråkiga barn ser ut hade det behövts mer empiriskt material från flera olika förskolor och områden. En större variation i hur många barn/pedagoger på förskolan som är flerspråkiga, och hur detta i sig kan komma att påverka utformningen av de specialpedagogiska stöden hade även kunnat belysa andra relevanta aspekter. I ett examensarbete blir denna typ av efterforskningar extremt svåruppnåeliga, då vi är begränsade; tids- och resursmässigt i vilken typ av efterforskningar och insamling av empiriskt material vi kan bedriva.

Vi valde att dela upp intervjuerna (Linn genomförde tre intervjuer och Hanah genomförde två) för att ge oss, samt dem vi intervjuade större valfrihet av tillfällen att boka in intervjuer. Som nämnt i metodavsnittet blir intervjuaren en medskapare i en kvalitativ intervju, då intervjuarens förståelse för personen som intervjuas och sociala kontexter påverkar intervjuens utfall. Därmed

blev utfallet av intervjuerna samt våra följdfrågor under intervjuerna olika. Därav hade resultatet kunnat skilja sig och det hade möjligtvis varit lättare att jämföra materialet om vi genomförde intervjuerna ihop, eller om en av oss genomförde alla intervjuer, för att säkerställa en mer enhetlig utformning av intervjuerna. Vårt mål med de kvalitativa intervjuerna var dock att ge intervjupersonerna tolkningsutrymme, och möjlighet att redogöra utifrån sina erfarenheter. Vi ansåg att vi lyckades ganska bra med det, då vi fick skilda svar grundade i deras erfarenheter (men även en del gemensamma svar) från alla deltagare. Vi bidrar till att vi delade upp intervjuerna, och intervjuade de personer som vi var bekanta med och som var (förhållandevis) trygga med oss.

Under bearbetningen av det empiriska materialet blev det tydligt att delar av teorin samt den tidigare forskningen inte var relevant utifrån det material som samlades in under intervjuerna. Vi valde ändå att behålla alla delar i de utvalda källorna, för att visa på vad vi förväntade oss för resultat av intervjuerna.

8.3 Vidare forskning

Det blev tydligt i vårt sökande efter tidigare forskningskällor att det är svårt att hitta tidigare forskningskällor som kombinerar specialpedagogik, inkludering och interkulturalitet. Trots ett gediget sökande efter källor som kombinerar alla dessa aspekter fick vi slutligen välja källor som berörde två av områdena eller enskilda relevanta aspekter, för att därefter själva skriva fram en diskussion där alla aspekter tillämpades. Vi landar därför (precis som många av forskarna som skrivit de forskningskällor vi använt oss av) i att det krävs ytterligare och större forskningsansatser där inkludering, flerspråkighet och interkulturalitet sammanvävs för att ge ett helhetsperspektiv kring vilka specialpedagogiska stödinsatser som finns, samt är gynnsamma för flerspråkiga barn. Detta är väsentligt ur ett specialpedagogiskt- inkluderings- och interkulturellt perspektiv, för att skapa en utbildning för alla barn oavsett förutsättningar (såväl språkliga som kulturella), behov och inlärningssätt.

9. Slutsatser

Genom arbetets gång blev skillnaden mellan integrering och inkludering tydlig. I de genomförda intervjuerna identifierades anpassningar av miljöerna för att passa gruppen, snarare än ett förhållningssätt där barnen förväntas anpassa sig efter den miljö och kultur som råder. I intervjuerna återkommer inkluderingsarbetet i förhållande till flerspråkighet i olika miljöer och förhållningssätt, samt områden där barnens språk och kulturer får ta plats. Detta genom att implementera olika arbetssätt där barn och vårdnadshavare får vara delaktiga i synliggörandet och inkluderingen av de kulturer och språk som möts i de aktuella förskolorna.

Vidare blev det tydligt att samtliga förskollärare i olika utsträckning använder sig av specialpedagogiska insatser såsom TAKK och AKK (bildstöd) för att säkerställa att alla barn oavsett språklig kunskap och bakgrund, kan göra sig förstådda och förstå det som händer i verksamheten, både vad gäller i utformning av miljö och undervisning.

Likt definitionen av interkulturellt förhållningssätt, där utformandet av lärandemiljöer är kontextbundet och föränderligt utifrån utbyte och lärdom kring olika kulturer för att undvika appropriering och diskriminering, eftersträvar ett specialpedagogiskt förhållningssätt att undvika exkluderande och utpekande genom att erbjuda genrellt utformade stödinsatser. En kombination av dessa två förhållningssätt var genomgående synliga i våra intervjuer. Verksamheterna möjliggjorde i interkulturell anda för olika kulturer och språk att få ta plats i såväl lärandemiljöerna som undervisning och vardagliga situationer som uppstod inom verksamhetens ramar. Detta gjordes även med utgångspunkt i barnens enskilda samt barngruppens behov och intressen för att möjliggöra för alla barn att delta i och påverka sin utbildning och omvärld, vilket tydliggör ett specialpedagogiskt förhållningssätt. Detta går även (som nämnt i inledningen) i linje med läroplanens mål (Skolverket 2025) att ge barnen möjlighet att utveckla förmågan att kommunicera och samarbeta, för att i framtiden kunna vara en del av samhället.

9.1 Återkoppling till frågeställningarna

9.1.1 Vilka specialpedagogiska stödinsatser kan -skapa en mer inkluderande lärmiljö för flerspråkiga barn?

De specialpedagogiska stödinsatser som beskrevs av förskollärarna i arbetet med flerspråkiga barn var: TAKK, bildstöd (AKK), digitala lärverktyg och översättningsappar. Hur dessa används och tas fram varierar mellan förskolorna, men syftet med utformningen har samtliga gemensamt: nämligen att i den mån arbetslagen kan, säkerställa att varje barn ges möjlighet att skapa kommunikationsmöjligheter till vuxna i verksamheten. Estetiska uttrycksformer var ytterligare en kommunikationsform som flera förskollärare vittnade om fungerade för de barn som inte talar svenska, samt för de barn helt utan talat språk. Ingen av de tidigare forskningskällorna vi undersökte beskrev detta som ett sätt för varken barn i särskilt behov av stöd eller flerspråkiga barn att göra sig förstådda.

Det som framgick och var gemensamt för samtliga var att de specialpedagogiska stödinsatserna inte bidrog till fler kommunikationssätt mellan barnen i barngrupperna. Kanske beror det på att barn är flexibla och uppfinningsrika och därmed hittar andra sätt att kommunicera sinsemellan, på sätt som vuxna i verksamheten inte identifierar eller uppmärksammar som kommunikation.

9.1.2 Hur synliggörs ett interkulturellt perspektiv i utformningen av dessa specialpedagogiska stödinsatser?

Interkulturaliteten hade en tydlig påverkan på utformningen av de specialpedagogiska stödinsatserna i förskoleverksamheterna som förskollärarna vi intervjuade jobbar i. Barnens språk och kulturer användes i utformningen av stöden genom att involvera vårdnadshavarna i utformningen av stöden i form av flera olika forum såsom dagliga samtal, introduktionssamtal, uppföljningssamtal och utvecklingssamtal. Förskollärarna gjorde även anpassningar i de specialpedagogiska stöden på grupp- och individnivå utifrån barnens (språkliga och kulturella) behov, intressen och förutsättningar, vilket förenade ett interkulturellt och specialpedagogiskt förhållningssätt. Även andra kulturella aspekter (med utgångspunkt i Lahdenperäs 7 angreppspunkter) synliggjordes och normaliserades, vilket kan bidra till ett interkulturellt förhållningssätt hos alla (barn, vårdnadshavare och personal) inom förskolan. Detta resulterar i sin tur i en mer inkluderande förskola.

Referenser

Akalın, Selma, Demir, Şeyda, Sucuoğlu, Bülbin, Bakkaloğlu, Hatice, & İşcen, Fadime (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, s.39-60, DOI: 10.14689/ejer.2014.54.3

Allen, Dawn (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2–3), s.251–263. DOI: 10.1080/13603110500256103

Alvehus, Johan (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Upplaga 2 Stockholm: Liber

Edfelt, David (2019). *Utmaningar i förskolan: att förebygga problemskapande beteenden*. Upplaga 2 Stockholm: Gothia Fortbildning

Ginner Hau, Hanna, Selenius, Heidi & Björck Åkesson, Eva (2022). A preschool for all children? – Swedish preschool teachers' perspective on inclusion, *International Journal of Inclusive Education*, , 26 (10), s.973-991, DOI: 10.1080/13603116.2020.1758805

Haug, Peder (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I Tøssebro, Jan (red.) *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur s. 169-198

Keles, Serap, Munthe, Elaine & Ruud, Erik (2024). A systematic review of interventions promoting social inclusion of immigrant and ethnic minority preschool children, *International Journal of Inclusive Education*, 28 (6), s.924-939. DOI: 10.1080/13603116.2021.1979670

Lahdenperä, Pirjo (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2), s.201-207. DOI: 10.1080/713665246

Lahdenperä, Pirjo (2004). Interkulturell pedagogik - Vad, hur och varför?. I Lahdenperä, Pirjo (red.). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. s.11-31

Lahdenperä, Pirjo (2018). Inledning. I Lahdenpirä, Pirjo (red.). *Den interkulturella förskolan: mål och arbetssätt*. Upplaga 1 Stockholm: Liber s.11-24

Lutz, Kristian (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Upplaga 2 Stockholm: Liber

Palla, Linda (2021). *Specialpedagogik i förskola: grundläggande huvudsaker och reflekterande djupdykningar*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 5 Lund: Studentlitteratur

Salameh, Eva Kristina (2022). När båda språken dröjer. I Nettelbladt, Ulrika & Salameh, Eva-Kristina (red). *Språket hos enspråkiga och flerspråkiga barn: utveckling och svårigheter*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur s. 231-258.

Skolverket (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18 reviderad 2025*. 3 uppl., Norstedts juridik. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-forskolan---lpfo-18-reviderad-2025>

SPSM (2024). *Alternativ och kompletterande kommunikation* <https://www.spsm.se/stod-och-rad/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/> [2025-10-15]

Steed, Elizabeth A. Strain, Phil S. Rausch, Alissa, Hodges, Abby & Bold, Ellie (2024). Early Childhood Administrator Perspectives About Preschool Inclusion: A Qualitative Interview Study. *Early Childhood Education Journal* (2024) 52, s. 527–536. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01448-0>

Stier, Jonas & Riddersporre, Bim (2019). *Interkulturellt arbete i förskolan: med läroplanen som grund*. Utgåva 1 [Stockholm]: Natur & kultur

Vetenskapsrådet (2024). *God Forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

1177 *Vårdguiden* (2025). Tecken som stöd i språkutvecklingen. <https://www.1177.se/Vasterbotten/barn--gravid/sa-vaxer-och-utvecklas-barn/barnets-utveckling/sma-barns-sprakutveckling/tecken-som-stod-i-sprakutvecklingen/#:~:text=Det%20%C3%A4r%20ett%20s%C3%A4tt%20att,l%C3%A5nade%20fr%C3%A5n%20det%20svenska%20teckenspr%C3%A5ket.> [2025-10-12]

Bilagor

Bilaga A

INTERVJUGUIDE

- Samtycker du till att intervjun spelas in och transkriberas samt sparas på Malmö universitets servrar i upp till 24 månader?
- Du kan närsomhelst under intervjun välja att avbryta, trots att du gett ditt samtycke i början. Materialet raderas i sådana fall.
- Skulle du säga att barngruppen du arbetar i är flerspråkig? märks det av och isåfall på vilket sätt? Påverkar det hur barnen kommunicerar med er och mellan varandra ?
- Hur arbetar ni som arbetslag för att synliggöra olika kulturer och språk i barngruppen?
- Hur arbetar ni för att inkludera alla barn? Oavsett språklig bakgrund? Upplevs det som utmanande? Hur och vad tror du att det beror på?
- På vilket sätt påverkar detta er utformning av lärmiljöerna?
 - Har ni några specialpedagogiska stöd i era lärmiljöer (även inräknat pedagogernas agerande exempelvis TAKK eller pedagog som talar barnets modersmål)
 - Används dessa stöd för att möjliggöra alla barns deltagande
 - Används dessa stöd för att hjälpa barnen kommunicera inom barngruppen och med er pedagoger? Hur?
 - Vilka fördelar/nackdelar ser ni?
- Hur deltar barn och vårdnadshavare i utformningen och utvärderandet av stödinsatserna i lärandemiljön?
 - Varför gör de inte det?
 - Hur hade ni kunnat inkludera dem i arbetet?
- Känner du att någonting fattas för att vidareutveckla ert arbete med flerspråkiga barn?
- Har du något du vill tillägga kring ert arbete med flerspråkighet? Isåfall vad?

Bilaga B

Hej!

Mitt namn är [Linn Tauchnitz/Hanah Delic] och jag studerar till förskollärare vid Malmö universitet. Jag läser nu sista terminen och skriver mitt examensarbete ihop med [Hanah Delic/Linn Tauchnitz]. Vårt examensarbete handlar om stödinsatser för flerspråkiga barn i lärmiljöer och hur dessa kan analyseras ur ett interkulturellt perspektiv. Vi har genomfört observationer på ett flertal förskolor i Malmö där vi fokuserade på stödinsatser för flerspråkiga barn i lärmiljön och barnens interaktioner med dem, och planerar nu att genomföra intervjuer för att få en djupare förståelse kring förskollärares syn på stödinsatser för flerspråkiga barn.

Har du möjlighet att delta på en intervju för vårt examensarbete, i slutet av vecka 40 eller början av vecka 41? Vi beräknar att intervjun tar ca 20 min och gör den helst på plats, men kan även göra intervjun online om det passar er bättre. Intervjun kräver namn och medgivande från den som intervjuas, samt kommer att spelas in och sparas på skolans servrar tills examensarbetet är betygsatt. Ingen identifierbar information kring förskolan, barn eller vårdnadshavare kommer att efterfrågas.

Om ni kan tänka er att ställa upp hade vi verkligen uppskattat det!

Vi återkommer med mer information ifall ni kan tänka er att delta, och ställ gärna frågor om där är några frågetecken.

Med vänlig hälsning

[Linn Tauchnitz/Hanah Delic]

Bilaga C



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARNDOM-UTBILDNING-SAMHÄLLE

På förskolläraryrket vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs

Datum:

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Våra namn är Hanah Delic och Linn Tauchnitz och vi läser sjunde terminen till förskollärare vid Malmö universitet och tar examen i januari. Vi har fått skriftligt godkännande från förskolans ledning att genomföra studien på er förskola.

I insamlingen av material till vårt examensarbete kommer inga identifierbara uppgifter kring förskolan, avdelningar, vårdnadshavare eller barn att dokumenteras eller sparas då det inte är av relevans för resultatet. Förskolor och pedagoger som deltar kommer att benämnas med nummer eller pseudonymer för att avidentifiera deltagande, intervjudeltagarnas namn kommer endast sparas på denna samtyckesblankett.

Intervjuerna kommer att spelas in med ljudupptagning via zoom på en dator. Intervjuerna kommer därefter transkriberas och eventuell identifierande information som nämnts under intervjun kommer avidentifieras. Handledare, kursledare och examinatorn för kursen kan komma att begära tillgång till intervjumaterialet i sin helhet samt denna samtyckesblankett där intervjudeltagarens namn är utskrivet (namn finns i slutet av denna informationsblankett och kontaktuppgifter kan ges vid förfrågan). Det insamlade materialet kommer även redovisas i sammanställd form i examensarbetet för andra förskollärestudenter samt publiceras på DIVA-portal som är åtkomlig för allmänheten.

Allt insamlat material lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet, och samtyckesblanketterna förvaras oåtkomligt på Malmö universitet och kommer att raderas tillsammans med inspelat material ett halvår efter att examensarbetet är godkänt och klart.

I vårt examensarbete utgår vi från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Deltagandet baseras på denna samtyckesblankett och du kan när som återkalla ditt samtycke under intervjun och inget material kommer då att sparas, du kan även närsomhelst återkalla ditt samtycke och allt insamlat material kommer att förstöras. Allt insamlat material kommer endast användas i framställningen av detta examensarbete och förstöras efter godkänd examinering.

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

.....
Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....
Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

.....
Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:

.....
Kursansvarig på Malmö universitet:

Kontaktuppgifter Malmö universitet:
www.mah.se
040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Malmö universitet

Dataskyddsombud dataskyddsombud@mau.se

Typ av personuppgifter Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.

Ändamål med behandlingen För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskollärarytbildning.

Rättslig grund för behandling Ditt samtycke.

Mottagare Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskollärarytprogrammet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.

Lagringstid Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.

Dina rättigheter Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter.

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum: