



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

Examensarbete

15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Det är sällan barnet som är problemet” - språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolemiljöer ur förskollärares och specialpedagogers perspektiv

*”It Is Rarely the Child Who Is the Problem” – Language-Promoting
Practices in Multicultural Preschool Settings from Preschool Teachers’
and Special Educators’ Perspectives*

Jessica Ingesson

Nina Sandberg

Specialpedagogexamen 90 hp

Examinator: Maria Rubin

Slutseminarium 2026-01-12

Handledare: Linda Palla

Förord

Detta examensarbete implementerades inom ramen för specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet. Arbetet är författat av två studenter och som ett gemensamt och integrerat samarbete, präglad av kontinuerlig dialog och gemensam reflektion genom hela forskningsprocessen.

Båda författarna har tillsammans ansvarat för studiens planering, genomförande och slutliga utformning. Samtliga delar av arbetet – från idéformulering och litteratursökning till datainsamling, analys och skrivande – har utvecklats i nära samverkan. Syfte, frågeställningar, teoretiska utgångspunkter samt planering och genomförande av intervjuer har formulerats gemensamt. Analysarbetet har genomförts i nära samarbete, där empirin tolkats, tematiserats och relaterats till teori i dialog mellan författarna. Skrivprocessen har varit iterativ, med återkommande gemensamma genomläsningar och bearbetningar för att säkerställa en sammanhållen struktur och en gemensam analytisk linje.

Fördelningen av det individuella arbetet har inneburit att den ena författaren haft huvudansvar för studiens teoretiska förankring och genomgång av tidigare forskning, medan den andra haft huvudansvar för metodavsnitt, resultatredovisning och metodkritik. Diskussion och slutsatser har utformats gemensamt. Författarnas olika erfarenheter och perspektiv har setts som en tillgång och har bidragit till att fördjupa analysen samt stärka studiens kvalitet och relevans.

Examensarbetet är inte kopplat till något pågående forskningsprojekt utan har genomförts som en självständig studie.

Vi vill rikta ett varmt tack till de förskollärare och specialpedagoger som deltagit i studien och generöst delat med sig av sina erfarenheter och reflektioner. Avslutningsvis vill vi även tacka vår handledare Linda Palla för värdefull vägledning och konstruktiv återkoppling under arbetets gång.

Sammanfattning/Abstract

Författare: Jessica Ingesson Nina Sandberg

Årtal: 2026

Titel: ”Det är sällan barnet som är problemet” - språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolemiljöer ur förskollärares och specialpedagogers perspektiv

Program: Specialpedagogprogrammet

Institution: Institutionen för skolutveckling och ledarskap

Fakultet: Lärande och samhälle

Lärosäte: Malmö universitet, 90 hp

Förväntat kunskapsbidrag

Studien bidrar med fördjupad kunskap om hur språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor förstås och organiseras av förskollärare och specialpedagoger. Utgångspunkten är att språkutveckling utgör en central del av förskolans kompensatoriska och inkluderande uppdrag, särskilt i verksamheter där barn möter flera språk och kulturella sammanhang.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur några förskollärare och specialpedagoger beskriver att de arbetar med att främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolemiljöer, hur detta arbete förankras i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av språkutvecklande lärmiljöer. Studien vägleds av tre frågeställningar som rör professionellas beskrivningar av språkutvecklande arbetssätt, deras förståelse av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt specialpedagogens roll i detta sammanhang.

1. Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger språkutvecklande arbete i några mångkulturella förskolemiljöer?
2. Hur förankras detta arbete i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet?
3. Hur kan specialpedagogisk kompetens bidra till språkutvecklande och inkluderande lärmiljöer?

Teori

Studien tar sin utgångspunkt i Vygotskijs sociokulturella perspektiv som vilar på lärande, där språk och kommunikation ses som centrala redskap för lärande och delaktighet. Begrepp såsom mediering, scaffolding och transspråkande används för att förstå hur språkutveckling möjliggörs i pedagogisk praktik.

Metod

Studien har genomförts med en kvalitativ metodansats. Datamaterialet består av semistrukturerade intervjuer med förskollärare och specialpedagoger verksamma i mångkulturella förskolemiljöer. Intervjuerna har analyserats med tematisk analys, vilket möjliggjort identifiering av återkommande mönster och teman i deltagarnas beskrivningar.

Resultat

Resultaten visar att språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor beskrivs som en integrerad del av den pedagogiska vardagen, där relationer, samspel och tillgängliga lärmiljöer är avgörande. Specialpedagogisk kompetens framträder som särskilt betydelsefull för handledning, kollegial reflektion och utveckling av gemensamma strategier kring språk och kommunikation. Samtidigt synliggörs organisatoriska utmaningar, såsom tidsbrist och otydliga strukturer, som begränsar möjligheterna till systematiskt och långsiktigt utvecklingsarbete.

Specialpedagogiska implikationer

Studien pekar på behovet av organisatoriska förutsättningar för handledning, kollegial reflektion och kompetensutveckling. Specialpedagoger har en viktig roll i att stödja arbetslagens gemensamma förståelse och bidra till likvärdiga språkutvecklande lärmiljöer. Språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor är ett komplext och situationsbundet uppdrag som kräver både pedagogisk och specialpedagogisk kompetens. För att möjliggöra hållbar och likvärdig språkutveckling behöver specialpedagogisk kompetens användas strategiskt och ges organisatoriska förutsättningar att verka långsiktigt.

Nyckelord: flerspråkighet, förskola, specialpedagogik, språkutveckling, transspråkande

Innehållsförteckning

INLEDNING.....	8
SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE	9
VETENSKAPLIG GRUND OCH BEPRÖVAD ERFARENHET	9
SPECIALPEDAGOGISK KOMPETENS OCH STÖTTNING I FÖRSKOLAN	9
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	11
TIDIGARE FORSKNING – SPRÅKUTVECKLING I MÅNGKULTURELLA FÖRSKOLOR	12
PEDAGOGERS MÖJLIGHETER OCH UTMANINGAR I SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE	12
VETENSKAPLIG GRUND OCH PROFESSIONELLT LÄRANDE	13
SPECIALPEDAGOGISK KOMPETENS I MÅNGKULTURELLA FÖRSKOLEMILJÖER	14
SAMMANFATTANDE FORSKNINGSLÄGE OCH KUNSKAPSLUCKA	14
TEORETISK FÖRANKRING	16
SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE.....	16
MEDIERING – SPRÅK OCH REDSKAP SOM GRUND FÖR LÄRANDE	17
SCAFFOLDING – PEDAGOGISK STÖTTNING I SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE	18
TRANSPPRÅKANDE – FLERSPRÅKIGHET SOM RESURS	18
TEORETISKT RAMVERK OCH SPECIALPEDAGOGISK KOMPETENS	19
METOD	21
KVALITATIV METOD.....	21
URVAL.....	22
DATAINSAMLING	23
DATAANALYS	23
ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	24
METODREFLEKTION.....	25
RESULTAT.....	27
SPRÅKUTVECKLANDE ARBETE	27
<i>Språkutveckling som integrerad del av förskolans vardag.....</i>	<i>27</i>
<i>Specialpedagogiska perspektiv på systematik och språkligt stöd.....</i>	<i>28</i>
<i>Variationer i arbetssätt och betydelsen av gemensam samsyn</i>	<i>29</i>
<i>Homogena barngrupper</i>	<i>30</i>
<i>Mångkulturella barngrupper</i>	<i>30</i>
<i>Fördjupad analys av språkutvecklande arbete.....</i>	<i>31</i>
VETENSKAPLIG GRUND OCH BEPRÖVAD ERFARENHET	32
<i>Vetenskaplig grund som inspirationskälla i det språkutvecklande arbetet</i>	<i>32</i>

<i>Beprövad erfarenhet och kollegial reflektion i den dagliga praktiken</i>	33
<i>Variationer i arbetssätt och konsekvenser för likvärdighet</i>	34
<i>Flerspråkighet och språkutveckling ur ett vetenskapligt och erfarenhetsbaserat perspektiv</i>	35
<i>Fördjupad analys av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet</i>	35
SPECIALPEDAGOGENS KOMPETENS OCH STÖTTNING	36
<i>Specialpedagogen som handledande och reflekterande resurs</i>	37
<i>Handledningens betydelse för långsiktigt lärande</i>	38
<i>Stöd för systematik, struktur och långsiktighet i språkarbetet</i>	38
<i>Variationer i hur specialpedagogisk kompetens används i praktiken</i>	38
<i>Specialpedagogisk kompetens i relation till lärmiljö och inkludering</i>	39
<i>Tidsbrist som begränsande faktor</i>	40
<i>Fördjupad analys av specialpedagogens kompetens och stöttning i språkutvecklande arbete</i>	40
SAMMANFATTANDE ANALYS	41
DISKUSSION	43
<i>VETENSKAPLIG GRUND OCH BEPRÖVAD ERFARENHET – EN PRAKTIKNÄRA BALANS</i>	44
<i>SPECIALPEDAGOGENS ROLL – MÖJLIGHETER OCH BEGRÄNSNINGAR</i>	44
<i>KONSEKVENSER FÖR DEN FRAMTIDA YRKESROLLEN SOM SPECIALPEDAGOG</i>	45
<i>METODKRITIK OCH STUDIENS BEGRÄNSNINGAR</i>	45
<i>IMPLIKATIONER FÖR VERKSAMHETEN OCH FÖRSLAG TILL FORTSATT FORSKNING</i>	46
REFERENSER	47
BILAGOR	50
<i>BILAGA 1 INTERVJUFRÅGOR TILL FÖRSKOLLÄRARE</i>	50
<i>BILAGA 2 INTERVJUFRÅGOR TILL SPECIALPEDAGOGER</i>	51
<i>BILAGA 3 SAMTYCKE TILL MEDVERKAN I STUDENTPROJEKT</i>	52

Inledning

Förskolan i Sverige präglas idag av en ökad språklig och kulturell mångfald. I många verksamheter möts barn och familjer med olika språkliga bakgrunder, vilket innebär att flera språk används parallellt i vardagens interaktioner. Denna mångfald skapar rika möjligheter till lärande, socialt samspel och identitetsutveckling, men ställer samtidigt höga krav på förskolans pedagogiska arbete (Lunneblad, 2009; Delblanc, Harju & Åkerblom, 2021). För att kunna erbjuda en likvärdig utbildning behöver förskolan utveckla språkutvecklande arbetssätt som både stödjer barns utveckling av svenska och tar tillvara barns modersmål som en resurs (Skolverket, 2018; Cummins, 2017).

Forskning visar att språk är centralt för barns lärande, relationer och meningsskapande, och att språkutveckling sker i samspel med andra i meningsfulla sammanhang (Vygotskij, 1978; Sheridan & Williams, 2018). I mångkulturella förskolor innebär detta att pedagoger behöver förhålla sig till olika språkliga normer, kommunikationsmönster och kulturella erfarenheter (Gibbons, 2016). Samtidigt visar MacNevin & Berman, (2019); Zheng, Degotardi & Djonov, (2021) att detta arbete ofta är komplext och att pedagoger inte alltid har tillräcklig kompetens, tid eller organisatoriskt stöd för att fullt ut omsätta styrdokumentens intentioner om flerspråkighet som resurs i praktiken

Lunneblad, (2009); Zheng, (2025) pekar på ett återkommande glapp mellan policy och praktik, där förskolans styrdokument betonar språk- och kulturmedvetna arbetssätt medan vardagspraktiken ibland präglas av enspråkiga normer och ojämlika förutsättningar för språkstöd. Pedagogers erfarenheter, värderingar och förhållningssätt har visat sig ha stor betydelse för hur flerspråkighet bemöts och hur barns språkliga deltagande möjliggörs

I detta sammanhang lyfts specialpedagogisk kompetens fram som en viktig resurs i förskolans språkutvecklande arbete. Forskning visar att specialpedagoger kan bidra med kunskap om tillgängliga lärmiljöer, språk- och kommunikationsutveckling samt handledning och stöd till pedagoger i komplexa undervisningssituationer (Ahlberg, 2009; Nilholm & Göransson, 2013; Helldin & Sahlin, 2010). Trots detta finns det fortfarande begränsad kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger själva beskriver sitt språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor, samt hur detta arbete relateras till vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i enlighet med skollagen (SFS 2010:800) och förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Mot denna bakgrund är det angeläget att fördjupa förståelsen för hur språkutvecklande arbete formas och genomförs i mångkulturella förskolepraktiker, samt hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av inkluderande och språkligt tillgängliga lärmiljöer.

Språkutvecklande arbete

Ett sätt att förstå språkutvecklande arbete i förskolan anser Gibbons, (2016); Kultti, (2012) är de pedagogiska processer och lärmiljöer som stödjer barns kommunikation, ordförråd, begreppsbyggnad och språkliga deltagande i meningsfulla sammanhang. Vidare menar författarna att språkutveckling sker både i planerade undervisningssituationer och i vardagliga aktiviteter såsom lek, rutiner och spontana samtal. I mångkulturella förskolor innebär språkutvecklande arbete ofta att pedagoger använder visuellt stöd, flerspråkigt material och medveten språklig stöttning i interaktioner för att möjliggöra barns förståelse och delaktighet. Detta kan förstås i relation till transspråkande, där barns samlade språkliga resurser används flexibelt och parallellt i lärande och kommunikation, snarare än att hållas strikt åtskilda (García & Li Wei, 2014; Paulsrud, Rosén, Straszer & Wedin, 2018). Centralt i denna förståelse är att språkutveckling ses som socialt situerad och relationell, där språk utvecklas genom dialog, samspel och deltagande i gemensamma aktiviteter. Ur ett sociokulturellt perspektiv betraktas språket som ett redskap för tänkande, kommunikation och lärande, där barn utvecklar språk i samspel med andra i meningsfulla sociala sammanhang (Säljö, 2014; Vygotskij, 1978).

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Enligt Skolverket (2020) innebär vetenskaplig grund att undervisning och pedagogiska beslut vilar på forskning om barns lärande, utveckling och kommunikation, medan beprövad erfarenhet avser den professionella kunskap som utvecklas genom systematiskt och långsiktigt arbete i praktiken, där erfarenheter prövas, dokumenteras och reflekteras gemensamt. I förskolans språkutvecklande arbete innebär detta att pedagoger kombinerar forskningsbaserade teorier och metoder med arbetssätt som visat sig fungera i den egna verksamheten. Begreppen ska inte förstås som motsatspar, utan som ömsesidigt kompletterande grunder för professionellt pedagogiskt arbete.

Specialpedagogisk kompetens och stöttning i förskolan

Specialpedagogisk kompetens i förskolan handlar om att bidra till utvecklingen av tillgängliga och inkluderande lärmiljöer som möter barns olika behov och förutsättningar (Ahlberg, 2009; Helldin & Sahlin, 2010). Enligt Nilholm & Göransson (2013) innefattar detta kunskap om språk- och kommunikationsutveckling, handledning av pedagoger samt analys av hinder och möjligheter i lärmiljön. I mångkulturella förskolor innebär specialpedagogiskt stöd ofta ett fokus på samspel, språklig tillgänglighet och förebyggande insatser, snarare än individuellt

kompensatoriska åtgärder, vilket ligger i linje med ett inkluderande perspektiv på specialpedagogik. Specialpedagogen kan därmed fungera som en resurs i det kollegiala arbetet och bidra till att språkutvecklande strategier integreras i den ordinarie verksamheten, i enlighet med förskolans uppdrag om likvärdighet och tillgänglighet (Skolverket, 2018).

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur några förskollärare och specialpedagoger beskriver att de arbetar med att främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolemiljöer, hur detta arbete förankras i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av språkutvecklande lärmiljöer. Studien vägleds av tre frågeställningar som rör professionellas beskrivningar av språkutvecklande arbetssätt, deras förståelse av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt specialpedagogens roll i detta sammanhang.

- Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger arbetet med att främja barns språkutveckling i några mångkulturella förskolor?
- Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger att språkutvecklande arbete grundas i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet?
- Hur beskriver förskollärare och specialpedagoger att specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av språkutvecklande lärmiljöer i mångkulturella förskolor?

Tidigare forskning – språkutveckling i mångkulturella förskolor

Tidigare forskning visar att språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor påverkas av en komplex samverkan mellan pedagogers arbetssätt, deras förhållningssätt till språklig och kulturell mångfald samt de organisatoriska förutsättningar som omger verksamheten. En återkommande utgångspunkt i forskningen är att flerspråkiga barns språkliga och kulturella resurser behöver betraktas som tillgångar i lärandet snarare än som hinder som ska kompenseras (Kultti, 2012; Delblanc, Harju & Åkerblom, 2021). Samtidigt framkommer att detta perspektiv ofta är svårt att omsätta i praktiken, då språkutvecklande arbete sker i komplexa och ibland motsägelsefulla kontexter.

Flera studier visar att pedagogers föreställningar, normer och kategoriseringar av barn och familjer har stor betydelse för hur språkutvecklande arbete utformas. Delblanc et al (2021) belyser hur föreställningar om mångfald kan påverka hur förskolan organiserar sitt arbete, vilket i sin tur formar barns möjligheter till språkligt deltagande. När mångfald betraktas som något som tillhör vissa barn, snarare än hela verksamheten, riskerar språkutvecklande arbete att reduceras till avgränsade insatser istället för att integreras i vardagen. Liknande slutsatser lyfts av Kultti (2012), som visar att barns språkliga deltagande formas av hur pedagoger organiserar aktiviteter och interaktioner samt vilka språk som ges legitimitet i verksamheten.

Mot denna bakgrund presenteras nedan forskning inom tre centrala områden för studien: pedagogers möjligheter och utmaningar i språkutvecklande arbete, betydelsen av vetenskaplig grund och professionellt lärande, samt specialpedagogisk kompetens i språkligt och kulturellt komplexa praktiker.

Pedagogers möjligheter och utmaningar i språkutvecklande arbete

Internationell forskning visar att arbetet med flerspråkiga barn ofta präglas av stor komplexitet, inte minst när pedagogers egna språk, erfarenheter och kulturella referensramar skiljer sig från barnens och familjernas (Jaramillo-López, Mendive & Castro, 2025). Detta är högst relevant i en svensk förskolekontext där majoriteten av pedagogerna är enspråkiga, vilket enligt flera studier kan begränsa möjligheten att stödja hela barnets språkliga repertoar. Det innebär att pedagoger ofta behöver förhålla sig till språk de själva inte behärskar, samtidigt som de ska skapa förutsättningar för barns utveckling av såväl svenska som modersmål.

Internationell forskning pekar också på ett återkommande glapp mellan styrdokumentens intentioner och den praktik som bedrivs i förskolan. MacNevin och Berman (2017) beskriver

hur pedagoger ofta uttrycker en vilja att arbeta inkluderande och språkmedvetet, men samtidigt upplever osäkerhet kring hur flerspråkighet konkret kan integreras i undervisningen. Detta kan leda till att språkutvecklande arbete blir fragmenterat eller beroende av enskilda pedagogers engagemang snarare än en gemensam och systematisk praktik.

Lunneblad (2009) visar att pedagogers kategoriseringar av barn och familjer får direkt betydelse för hur språkutvecklande arbete utformas. Om mångfald betraktas som något som tillhör ”vissa barn” men inte hela barngruppen riskerar arbetet att reduceras till temadagar eller symboliska uttryck snarare än att integreras i vardagen. Kultti (2012) betonar att barns språkliga deltagande formas av hur pedagoger organiserar aktiviteter och interaktioner: rika språkliga miljöer skapas när barn ges möjlighet att använda sina språk i meningsfulla sammanhang, och när pedagoger aktivt skapar utrymme för flerspråkiga uttrycksformer. Delblanc et al. (2021) framhåller att detta kräver ett medvetet interkulturellt förhållningssätt där pedagoger kontinuerligt reflekterar över sina egna normer och interaktionsmönster. Forskningen visar att språkutveckling inte främjas av enbart språkliga metoder, utan också av hur barn bemöts och ges utrymme att använda sitt språk i lek, samspel och vardagliga situationer.

Vetenskaplig grund och professionellt lärande

Forskning visar vidare att pedagogers professionella kompetens och möjligheter till kontinuerlig kompetensutveckling är avgörande för kvaliteten i språkutvecklande arbete i mångkulturella miljöer. Studier betonar vikten av kollegialt lärande, gemensam reflektion och verksamhetsnära fortbildning för att stärka pedagogers yrkessäkerhet och utveckla hållbara arbetssätt (Skolforskningsinstitutet, 2022; McInnes, Whittington och Neill (2025). Särskilt effektiv är kompetensutveckling som sker i kollegiala former där pedagoger tillsammans analyserar sin praktik, prövar nya metoder och följer upp resultaten.

Andrei, Jackson och Banks (2025) betonar att vetenskaplig grund behöver integreras i vardagliga beslut och inte begränsas till styrdokumentens övergripande formuleringar. Förskollärare behöver aktivt använda forskningsbaserad kunskap som ett stöd i didaktiska val, kartläggning av barns språkliga utveckling och i utformning av inkluderande miljöer.

Samtidigt visar forskning att kunskap i sig inte automatiskt leder till förändring i praktiken. Steed, Stein, Burke och Charlifue-Smith (2023) visar att även erfarna pedagoger kan undvika att arbeta med kulturellt och språkligt responsiva metoder, särskilt när det gäller bedömning och dokumentation. Lunneblad (2009) visar en liknande tendens där etablerade normer och föreställningar styr arbetet mer än styrdokumentens intentioner.

Beneke och Cheatham (2016) framhåller också att demokratisk och lyhörd kommunikation med familjer är avgörande för att skapa meningsfulla språkutvecklande situationer – något som kräver både kunskap och reflektion.

Specialpedagogisk kompetens i mångkulturella förskolemiljöer

Specialpedagogisk kompetens lyfts i forskningen fram som en central resurs i arbetet med språkliga och kulturellt heterogena barngrupper. Lin, Ingram, Yang och Cheung (2025) visar att specialpedagoger bidrar med strategier som stärker barns språkliga och socioemotionella utveckling. Detta sker ofta genom handledning, gemensam problemlösning, observationer och stöd i att anpassa lärmiljöer så att de blir tillgängliga för barn med olika behov.

Steed et al (2023) betonar att specialpedagogens kompetens är särskilt viktig i bedömningsprocesser. Flerspråkighet kan ibland misstolkas som språkliga svårigheter, och specialpedagogens roll blir därför att säkerställa att bedömningar tar hänsyn till barns hela språkliga repertoar. Detta minskar risken för felaktiga slutsatser och onödiga åtgärdsprogram. Samtidigt framkommer att specialpedagogens roll ofta är otydligt definierad och inte alltid systematiskt integrerad i förskolans språkutvecklande arbete. Jaramillo-López et al (2025) menar att specialpedagoger ofta fungerar som en länk mellan flerspråkighet och pedagogik, men att denna potential inte alltid tas tillvara på organisationsnivå. Delblanc et al (2021) betonar att ett långsiktigt och strukturerat samarbete mellan pedagoger och specialpedagoger kräver tydliga ramar och organisatoriskt stöd för att bli en del av verksamhetens vardag.

Lunneblad (2009) visar att pedagogiska bedömningar och arbetsmetoder ofta påverkas av normer om vad som ses som ”det normala”. Specialpedagogen kan här bidra till att problematisera sådana normer och synliggöra hur de påverkar barns möjligheter till deltagande. Skolforskningsinstitutet (2022) framhåller att omsättning av forskning i praktik kräver kollegiala samtal, kontinuerlig reflektion och systematiskt samarbete – något som förstärker specialpedagogens betydelse i utvecklingen av inkluderande och hållbara språkmiljöer.

Sammanfattande forskningsläge och kunskapslucka

Sammanfattningsvis visar forskningen att språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor formas av pedagogers förhållningssätt, deras möjligheter att arbeta forskningsbaserat samt tillgången till professionellt stöd och samarbete. Trots ett omfattande forskningsfält finns det fortfarande begränsad kunskap om hur förskollärare och specialpedagoger själva beskriver sitt språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor, särskilt i relation till vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och specialpedagogisk kompetens i praktiken.

Forskningen ger i hög grad teoretiska och policyorienterade beskrivningar, men i mindre utsträckning röst åt professionellas egna erfarenheter av hur språkutvecklande arbete formas, utmanas och utvecklas i vardagen. Det saknas även fördjupad kunskap om hur samarbetet mellan förskollärare och specialpedagoger konkret tar form i arbetet med flerspråkighet.

Mot denna bakgrund bidrar föreliggande studie genom att, med en kvalitativ ansats, undersöka hur förskollärare och specialpedagoger beskriver sitt språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor, samt hur detta arbete relateras till vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och specialpedagogisk kompetens.

Teoretisk förankring

I denna studie används sociokulturellt perspektiv på lärande som övergripande teoretisk utgångspunkt. Valet av perspektiv grundas i studiens syfte att undersöka hur språkutvecklande arbete formas och genomförs i mångkulturella förskolemiljöer samt hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av språkrika och tillgängliga lärmiljöer. Det sociokulturella perspektivet möjliggör en förståelse av barns språkutveckling som en social, relationell och kontextbunden process, där kommunikation och samspel mellan barn och vuxna står i centrum (Vygotskij, 1978).

Det teoretiska ramverket används som en analytisk lins för att tolka hur pedagogers handlingar, interaktioner och organisatoriska strukturer påverkar barns möjligheter till språklig utveckling och delaktighet i förskolans vardag. Inom ramen för det sociokulturella perspektivet används begreppen *scaffolding* och *mediering* för att synliggöra hur pedagogiskt stöd, språkliga redskap och interaktion bidrar till barns lärande och progression. Dessa begrepp ger möjlighet att analysera hur pedagoger anpassar sitt stöd för att möta barns olika behov utan att ta över lärprocessen.

Vidare används *transspråkande* som ett centralt analytiskt begrepp för att förstå flerspråkighet som en resurs i lärandet. Genom transspråkande synliggörs hur barns olika språk och kommunikativa resurser kan samspela och bidra till både språkutveckling och inkludering i mångkulturella förskolemiljöer. Sammantaget skapar dessa teorier och begrepp ett sammanhängande ramverk för analys av språkutvecklande arbete, specialpedagogiskt stöd och lärmiljöers betydelse i förskolan.

Sociokulturellt perspektiv på lärande

Det sociokulturella perspektivet har sin grund i Vygotskijs teorier om människans utveckling och utgår från att lärande sker genom social interaktion och deltagande i kulturellt organiserade praktiker (Vygotskij, 1978). I detta perspektiv ses lärande inte som en individuell och isolerad process, utan som något som utvecklas i samspel med andra människor och i relation till de sammanhang där individen deltar. Språk och kommunikation intar en central position, då de fungerar som grundläggande redskap för tänkande, meningsskapande och socialt deltagande.

I relation till studiens första forskningsfråga – hur förskollärare och specialpedagoger beskriver arbetet med att främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolor – innebär detta perspektiv att fokus riktas mot hur språkutveckling sker i vardagliga interaktioner, snarare än

genom isolerade träningsmoment. Språkutvecklande arbete förstås som något som sker kontinuerligt i förskolans vardag, genom lek, samtal, gemensamma aktiviteter och rutiner.

Säljö (2014) vidareutvecklar det sociokulturella perspektivet genom att betona att lärande alltid är medierat genom kulturella redskap. Människors sätt att förstå och agera i världen formas genom språk, symboler, artefakter och sociala praktiker. I förskolans kontext innebär detta att barns språkutveckling är nära kopplad till hur verksamheten organiseras, vilka kommunikativa möjligheter som erbjuds och hur pedagoger använder språk och andra redskap i sitt arbete.

Ur detta perspektiv blir lärmiljöns utformning och kvalitet avgörande för barns möjligheter till språklig utveckling. Detta är centralt för studiens andra forskningsfråga, som handlar om hur pedagoger beskriver att språkutvecklande arbete grundas i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Genom att analysera hur pedagoger talar om sina pedagogiska val kan studien synliggöra i vilken utsträckning de relaterar sitt arbete till etablerade teoretiska perspektiv, såsom det sociokulturella.

Mediering – språk och redskap som grund för lärande

Mediering är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet och används i studien för att förstå hur barns språkutveckling formas genom användning av språkliga och materiella redskap (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014). Mediering innebär att människors tänkande, kommunikation och lärande alltid är förmedlade genom kulturella verktyg, där språket utgör det mest grundläggande redskapet.

I förskolans verksamhet tar mediering sig uttryck genom exempelvis samtal, högläsning, lek, visuella stöd, kroppsspråk och digitala verktyg. Dessa redskap påverkar hur barn ges möjlighet att förstå, uttrycka sig och delta i verksamheten. I relation till studiens forskningsfrågor möjliggör begreppet mediering en analys av hur pedagoger beskriver användningen av olika språkliga och kommunikativa resurser för att stödja barns språkutveckling.

Riddersporre och Bruce (2016) betonar att omsorg och lärande i förskolan vilar på vetenskaplig grund och formas i relationella praktiker. Detta innebär att pedagogers medvetna användning av språkliga redskap inte enbart är en metodfråga, utan en del av ett professionellt ansvar att skapa tillgängliga lärmiljöer för alla barn. Mediering blir därmed ett centralt analytiskt begrepp för att förstå hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till att utveckla verksamheten på ett systematiskt och långsiktigt sätt.

I mångkulturella förskolemiljöer får mediering en särskilt viktig roll, eftersom barn möter flera språk och kulturella uttryck. Pedagogers förmåga att kombinera olika medierande redskap kan bidra till att minska språkliga hinder och öka barns delaktighet, vilket är direkt kopplat till studiens tredje forskningsfråga om specialpedagogisk kompetens och språkutvecklande lärmiljöer.

Scaffolding – pedagogisk stöttning i språkutvecklande arbete

Begreppet scaffolding, introducerat av Wood, Bruner och Ross, används för att beskriva hur en mer erfaren person tillfälligt stöttar ett barns lärande för att möjliggöra deltagande och utveckling. Inom ramen för denna studie används scaffolding för att analysera hur pedagoger beskriver sitt språkutvecklande arbete i praktiken.

Gibbons (2018) betonar att scaffolding i språkutvecklande sammanhang inte handlar om att förenkla innehåll, utan om att göra språkligt och kognitivt krävande aktiviteter tillgängliga genom medveten interaktion. Pedagogens roll blir att stödja barnet genom modellering, öppna frågor, upprepning och omformulering, samt genom att skapa strukturer som stödjer samtal och gemensamt tänkande.

I relation till forskningsfråga ett möjliggör scaffolding en analys av hur förskollärare och specialpedagoger beskriver sitt konkreta arbete med barns språkutveckling. Genom att fokusera på hur pedagoger anpassar sitt stöd efter barns behov kan studien synliggöra både medvetna strategier och mer intuitiva arbetssätt som vilar på beprövad erfarenhet.

Scaffolding är även relevant i relation till forskningsfråga två, då pedagogers beskrivningar av sitt stöd kan analyseras utifrån hur de relaterar till teoretiska begrepp och vetenskaplig grund. När pedagoger exempelvis beskriver hur de bygger vidare på barns yttranden eller skapar gemensamma samtalssituationer kan detta förstås som uttryck för ett sociokulturellt och språkutvecklande arbetssätt.

Transspråkande – flerspråkighet som resurs

Transspråkande används i studien som ett analytiskt begrepp för att förstå flerspråkighet i förskolans praktik. Perspektivet utgår från att flerspråkiga barn använder sina språk som en sammanhållen språklig repertoar, snarare än som separata system. Alla språkliga resurser ses som betydelsefulla för lärande, förståelse och deltagande.

Cummins (2000) betonar att barns tidigare språk och erfarenheter utgör en grund för fortsatt språklig och kognitiv utveckling.

När barns samtliga språkliga resurser erkänns och används i pedagogiska sammanhang skapas bättre förutsättningar för både språkutveckling och identitetsutveckling. Detta perspektiv är centralt i relation till studiens fokus på mångkulturella förskolemiljöer.

Lunneblad (2015) lyfter att den mångkulturella förskolan präglas av makt, normer och föreställningar om språk och kultur. Transspråkande kan därmed förstås som ett sätt att utmana monolingvala normer och skapa mer inkluderande praktiker. I relation till forskningsfråga ett möjliggör detta en analys av hur pedagoger beskriver sitt förhållningssätt till barns flerspråkighet, medan forskningsfråga tre belyser hur specialpedagogisk kompetens kan stödja ett sådant inkluderande arbetssätt på organisationsnivå.

Teoretiskt ramverk och specialpedagogisk kompetens

Det teoretiska ramverk som etableras i studien, med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet samt begreppen mediering, scaffolding och transspråkande, skapar förutsättningar för att analysera specialpedagogisk kompetens som en integrerad del av det språkutvecklande arbetet i förskolan. Inom detta ramverk förstås specialpedagogisk kompetens inte som ett separat stöd riktat mot enskilda barn, utan som en resurs som kan bidra till utvecklingen av lärmiljöer, pedagogiska strategier och kollektiva arbetssätt som gynnar alla barns språkliga utveckling och delaktighet.

Ur ett sociokulturellt perspektiv blir specialpedagogens roll nära kopplad till frågor om hur lärande organiseras, hur interaktioner formas och hur pedagogiska handlingar kan anpassas för att skapa tillgängliga och inkluderande sammanhang. Specialpedagogisk kompetens kan därmed förstås som en del av det gemensamma pedagogiska ansvaret för att utveckla språkrika miljöer där barns olika språkliga erfarenheter och förutsättningar tas tillvara. Detta perspektiv är centralt i relation till studiens tredje forskningsfråga, som undersöker hur förskollärare och specialpedagoger beskriver att specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av språkutvecklande lärmiljöer i mångkulturella förskolor.

Genom begreppet mediering synliggörs hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till att utveckla medvetenheten kring vilka språkliga och kommunikativa redskap som används i verksamheten och hur dessa påverkar barns möjligheter till deltagande. Specialpedagogen kan exempelvis bidra med kunskap om hur olika former av visuellt, språkligt och multimodalt stöd kan integreras i den ordinarie verksamheten för att stärka barns språkutveckling. Detta knyter an till studiens andra forskningsfråga genom att synliggöra hur språkutvecklande arbete kan förstås som grundat i både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet.

Scaffolding bidrar vidare till att tydliggöra hur specialpedagogisk kompetens kan stödja pedagoger i att utveckla ett mer medvetet och lyhört förhållningssätt till språklig stöttning. Genom handledning, reflektion och gemensam analys av pedagogiska situationer kan specialpedagogen bidra till att stärka pedagogers förmåga att anpassa sitt stöd utifrån barns olika behov, utan att sänka förväntningar eller begränsa barns deltagande. På så sätt blir scaffolding ett begrepp som binder samman pedagogisk praktik, professionell kunskap och organisatoriskt lärande.

Transspråkande erbjuder slutligen ett analytiskt perspektiv som möjliggör en förståelse av hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till ett mer inkluderande förhållningssätt till flerspråkighet. Genom att synliggöra barns samlade språkliga repertoarer som resurser kan specialpedagogisk kompetens stödja verksamheten i att utmana enspråkiga normer och utveckla arbetssätt som stärker både språkutveckling och delaktighet i mångkulturella förskolemiljöer. Detta är särskilt relevant i relation till studiens första forskningsfråga, där pedagogers beskrivningar av språkutvecklande arbete analyseras i relation till barns olika språkliga förutsättningar.

Sammantaget möjliggör det teoretiska ramverket en analys där specialpedagogisk kompetens förstås som en central del i utvecklingen av språkutvecklande, inkluderande och tillgängliga lärmiljöer. Genom att koppla samman sociokulturell teori med praktiskt pedagogiskt arbete skapas förutsättningar för att analysera hur språkutveckling, vetenskaplig grund och specialpedagogisk kompetens samverkar i förskolans vardag.

Metod

Studien har genomförts med en kvalitativ ansats, där semistrukturerade intervjuer samt två skriftliga intervjuer använts som primär datainsamlingsmetod. Syftet har varit att undersöka hur några förskollärare och specialpedagoger arbetar språkutvecklande i mångkulturella förskolemiljöer samt hur detta arbete relaterar till vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och specialpedagogisk kompetens (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2014; Patel & Davidson, 2019). Kvalitativ forskning betonar tolkning och förståelse av individers perspektiv, vilket gör det möjligt att lyfta fram aspekter av deras sociala och professionella verklighet som inte alltid är direkt observerbara (Bryman, 2011).

Kvalitativ metod

Valet av metod behöver tydligt kopplas till studiens forskningsfrågor, teori och det empiriska material som analyseras (Bryman, 2011). I denna studie används en kvalitativ forskningsansats, vilket innebär att forskaren intar ett tolkande perspektiv på resultatet. Ett sådant perspektiv syftar till att skapa förståelse för informanternas beskrivningar och erfarenheter av handledning i förskolans verksamhet (Patel & Davidson, 2019). Syftet och frågeställningarna har därmed varit vägledande i valet av metod. Den kvalitativa ansatsen har också möjliggjort en flexibilitet i datainsamlingen som är särskilt viktig inom pedagogisk forskning, där verksamhetens komplexitet och kontextuella variationer behöver beaktas. Kvalitativ forskning präglas av intresset att fånga informanternas perspektiv och synliggöra aspekter av deras sociala verklighet, även sådant som inte omedelbart framträder (Bryman, 2011).

För att undersöka informanternas erfarenheter valdes semistrukturerade intervjuer. Denna form av intervju liknar ett samtal och möjliggör fördjupade berättelser, men har samtidigt en tydlig struktur som skapar systematik i studien (Kvale & Brinkmann, 2014). Semistrukturerade intervjuer är en flexibel metod, vilket innebär att frågorna kan variera något mellan intervjutillfällena. Denna flexibilitet förutsätter dock noggranna förberedelser, bland annat genom att utforma en intervjuguide som utgår från studiens syfte och forskningsfrågor (Patel & Davidson, 2019).

Urval

Urvalet var strategiskt och inriktat på förskollärare och specialpedagoger som hade erfarenhet av språkutvecklande arbete i förskolemiljöer med språklig och kulturell mångfald. Arbetet inleddes med att kontakt togs med biträdande rektorer och specialpedagoger i två olika kommunala verksamhetsområden. Syftet var att informera om studien och att undersöka möjligheterna att rekrytera både förskollärare och specialpedagoger. En av de biträdande rektorerna uttryckte initialt tveksamhet då hen menade att deras verksamhetsområde inte hade en tillräckligt stor ”mångkulturell bredd”, då hen tolkade begreppet som andel flerspråkiga barn. Efter förtydligande att studiens användning av begreppet avsåg hur förskolan arbetar språkutvecklande och inkluderande, snarare än graden av etnisk eller språklig mångfald, ändrade hen uppfattning och bistod rekryteringen. Samma typ av förtydligande gavs senare även till vissa förskollärare, som uttryckte liknande osäkerhet inför att delta.

Parallellt genomfördes en riktad internetsökning för att identifiera förskolor med synligt flerspråkiga barngrupper. Fyra förskolor valdes ut, och kontaktades via e-post med förfrågan om deltagande. Trots uppföljning erhöles inga svar, vilket gjorde det nödvändigt att justera urvalsstrategin. Eftersom specialpedagogisk kompetens är en central del av studiens syfte kontaktades även en specialpedagog via e-post och efter cirka en veckas väntan tackade hen ja till att delta.

Slutligen rekryterades deltagarna genom de kontaktpersoner vi etablerat i våra initiala kontakter. Totalt deltog nio personer: sex förskollärare och tre specialpedagoger. Urvalet kan betraktas som strategiskt (Bryman, 2011) då deltagarna valdes utifrån sin relevans för studiens syfte, men även som praktiskt betingat eftersom tillgänglighet och vilja att delta påverkar rekryteringen.

Samtliga deltagare fick skriftliga samtyckesblanketter innan intervjuerna genomfördes. Blanketten innehöll information om studiens syfte, intervjuens upplägg, frivillighet, konfidentialitet och hantering av insamlade data. Samtycke inhämtas skriftligt från alla deltagare.

Datainsamling

Datainsamlingen bestod av semistrukturerade intervjuer, vilket lämpar sig när forskaren vill fånga deltagarnas egna erfarenheter och samtidigt ha möjlighet att ställa följdfrågor (Kvale & Brinkmann, 2014). Inför intervjuerna utarbetades en semistrukturerad intervjuguide med frågor anpassade för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Utifrån denna togs två versioner fram, där frågorna riktades mer specifikt mot respektive yrkesgrupp. Frågorna utformades i ett öppet format för att möjliggöra mer utförliga och beskrivande svar från deltagarna (Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna genomfördes mellan 24 november och 5 december 2025 och varade mellan 25 och 60 minuter. De genomfördes i olika format beroende på deltagarnas möjligheter och önskemål, sex var muntligt på plats och en digital. Två intervjuades via e-post, en förskollärare och en specialpedagog, på grund av brist på tid och personliga omständigheter. De muntliga intervjuerna genomfördes enskilt i en avskild miljö på informanternas arbetsplatser och spelades in med mobiltelefoner. Den digitala intervjun genomfördes via Teams och de skriftliga via e-post.

Innan intervjuerna fick de deltagare som önskade en intervjuguide skickad till sig i förväg. Samtliga muntliga och digitala intervjuer spelades in med deltagarnas godkännande och transkriberades därefter ordagrant.

Dataanalys

Materialet analyserades genom tematisk analys, vilket är en flexibel och vanligt förekommande metod inom kvalitativ forskning (Braun & Clarke, 2006; Fejes & Thornberg, 2014). Analysen genomfördes i flera steg, där meningsenheter identifierades och kondenserades för att tydliggöra centralt innehåll (Kvale & Brinkmann, 2014). För att stärka studiens trovärdighet och tillförlitlighet används flera strategier.

Intervjuerna spelades in och transkriberades ordagrant i Microsoft Word med hjälp av diktera- och transkribera funktionerna, för att säkerställa att deltagarnas egna ord och uttryck bevaras. För att möjliggöra analys av det inspelade data materialet transkriberades intervjuerna i nära anslutning till att de hade genomförts. Samtliga samtal skrevs ned ordagrant och lyssnades igenom ytterligare en gång för att säkerställa att transkriberingen var så korrekt som möjligt. Transkribering är en komplex process, och vissa forskare menar att viktig information kan gå förlorad om forskaren fastnar i detaljer (Hjerm & Lindgren, 2010). En tydlig tematisering – det vill säga en klar formulering av forskningsfrågorna och en tydlig avgränsning

av vad som ska undersökas – kan minska denna risk (Kvale & Brinkmann, 2014). I denna studie har analysarbetet fortlöpande relaterat till forskningsfrågorna, samtidigt som informanternas erfarenheter och det de lyfte fram som betydelsefullt har beaktats.

Analysen genomfördes med hjälp av meningskoncentrering, ett verktyg som innebär att uttalanden omformuleras i mer kondenserad form för att tydliggöra det centrala innehållet. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver meningskoncentrering som en process i fem steg. Det första steget innebär att forskaren läser igenom hela intervjutexten. Därefter, i steg två, identifieras textens meningsenheter. I det tredje steget skapas teman utifrån dessa meningsenheter, baserat på informanternas perspektiv men tolkade genom forskarens analytiska blick. Steg fyra handlar om att granska att de identifierade temana ligger i linje med studiens syfte och frågeställningar. I det avslutande femte steget sammanställs analysen till ett resultat. I denna studie genomfördes framför allt det tredje steget med hjälp av färgkodning, vilket gjorde det möjligt att urskilja återkommande teman. De meningsenheter som identifierades grupperades initialt i koder, vilka sedan organiserades i bredare teman som speglar återkommande mönster och betydelser i deltagarnas berättelser. Temana reviderades iterativt under analysprocessen för att säkerställa att de var förankrade i materialet och inte påverkade av forskarnas förförståelse.

Syftet med tematiseringen var att skapa en struktur för presentationen av resultaten och analysen, där informanternas perspektiv kan belysas på ett tydligt sätt. De teman som identifierades utgör grunden för resultat- och analysavsnittet och presenteras i detalj där. Denna process gör det möjligt att analysera både likheter och skillnader mellan förskollärares och specialpedagogers erfarenheter, samt att relatera resultaten till relevant teori.

Genom analysen framträdde tre övergripande teman som ligger till grund för presentationen av resultat och analys: (1) språkutvecklande arbete i vardagen, (2) vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken och (3) specialpedagogisk kompetens och stöd. Dessa teman presenteras och analyseras i nästa avsnitt, där de också tolkas i relation till relevant teori.

Etiska överväganden

Studien har följt Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer:

- Informationskravet: Samtliga deltagare fick skriftlig och muntlig information om studiens syfte, deltagandets karaktär och hur materialet skulle användas.
- Samtyckeskravet: Deltagandet var frivilligt och kunde avbrytas när som helst utan motivering. Skriftliga samtyckesblanketter samlades in före intervjuerna.

- Konfidentialitetskravet: Personuppgifter och inspelat material har behandlats konfidentiellt. Alla namn på personer och arbetsplatser kodades vid transkribering.
- Nyttjandekravet: Materialet används endast för detta examensarbete och kommer att raderas efter studiens slut.

Forskarens roll har beaktats genom hela processen. Eftersom studien bygger på information som kommer direkt från människor blir de etiska övervägandena centrala. Vid intervjuer finns alltid en risk att informanter kan hamna i utsatta situationer beroende på vilken typ av information som delas (Kvale & Brinkmann, 2014). Under intervjuerna gjordes därför kontinuerliga överväganden kring bemötandet av informanterna, och det betonades tydligt att allt som framkom skulle stanna mellan intervjuare och informant. Kvale och Brinkmann (2014) lyfter även betydelsen av att forskaren är medveten om sin egen roll i intervjuprocessen, eftersom det är genom forskarens tolkning som kunskapen formas och skrivs fram.

Vetenskapsrådet (2017) framhåller att etiska överväganden är en del av forskningskvaliteten och att forskaren behöver reflektera över dessa i alla steg av arbetet. En av dessa kvalitetsaspekter rör tiden som finns avsatt för studien. I detta fall kan den begränsade tidsramen ha påverkat studiens resultat och det djup som hade kunnat uppnås. Eftersom vissa deltagare initialt uttryckte oro för att deras verksamhet inte skulle ”passa in” i studiens fokus, var det viktigt att betona att studien inte syftar till att värdera eller bedöma deras arbete, utan att förstå deras erfarenheter. Detta förtydligades muntligt och skriftligt.

Metodreflektion

Valet av semistrukturerade intervjuer visade sig lämpligt då det möjliggjorde djupa och rika beskrivningar av deltagarnas erfarenheter. Kombinationen av muntliga, digitala och skriftliga intervjusvar ökade tillgängligheten och möjliggjorde deltagandet för fler, men skapade också variation i materialets detaljeringsgrad. De muntliga intervjuerna möjliggjorde följdfrågor och nyanserade resonemang, medan det skriftliga svaret blev mer kompakt. Informanterna har bidragit med värdefulla insikter kring sina erfarenheter och upplevelser av språkutvecklande arbete inom mångkulturalitet. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver intervjuer som ett hantverk som kräver övning för att bli skicklig. Att formulera effektiva följdfrågor är en färdighet som behöver tränas, och en pilotintervju hade sannolikt kunnat underlätta denna process.

I studien användes en intervjuguide, vilket är en rekommenderad metod för forskare med begränsad erfarenhet (Kvale & Brinkmann, 2014; Bryman, 2011). Guiden bidrog till att

samtalen blev både lättsamma och flexibla. Men det faktum att vissa deltagare var tveksamma innan intervjun och efterfrågade förtydliganden kring begreppet mångkulturell förskola kan ha påverkat hur de formulerade sina svar. Att vi klargjorde att studien inte fokuserade på "hur mångkulturell" en förskola är, utan på språkutvecklande arbete i bred bemärkelse, var viktigt för att skapa trygghet men kan också ha styrt uppfattningen av studiens inriktning. Även att vissa deltagare fick intervjufrågorna i förväg kan ha påverkat spontaniteten i svaren, men samtidigt gav det dem möjlighet att reflektera och formulera mer genomtänkta resonemang. Att biträdande rektor och specialpedagoger hjälpte till i rekryteringen kan ha påverkat vilka som deltog, vilket är en begränsning men också en vanlig praktisk realitet i kvalitativa studier.

Vidare kan det insamlade materialet ha påverkats av att intervjuerna delades upp mellan oss. Interaktionen i en intervju påverkas av vem som leder samtalet, hur frågorna ställs och hur svaren uppfattas. Vi tar med oss våra egna erfarenheter in i intervjun, och enligt Kvale och Brinkmann (2014) är intervjuer en aktiv process där kunskap skapas i relationen mellan intervjuare och informant. En infallsvinkel hade varit att båda medverkade vid samtliga intervjuer, vilket eventuellt hade varit fördelaktigt för analysarbetet, men på grund av tidsbegränsningar valde vi bort detta alternativ.

Vid rekrytering av informanter blev det tydligt att tidsaspekten är en betydande faktor i en studie (Bryman, 2011). Vissa rektorer och specialpedagoger avböjde deltagande vilket skulle kunna bero på tidsbrist. Genom att inkludera två yrkesgrupper fick vi å ena sidan en bredare bild av mångkulturaliteten i förskolan, men å andra sidan uppstod vissa utmaningar när det gällde att hantera deras olika erfarenheter. Syftet med att inkludera båda yrkesgrupperna var inte att jämföra deras erfarenheter, utan snarare att bredda förståelsen av erfarenheter och beskrivningar av mångkulturalitet i förskolan.

Slutligen innebär tematisk analys alltid en viss grad av tolkning. För att öka trovärdigheten har analysen genomförts gemensamt och i dialog med det empiriska materialet. Trots metodologiska utmaningar bedöms studiens resultat ha god trovärdighet genom tydlig dokumentation, transparens och återkoppling till deltagarnas egna ord.

Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat baserat på intervjuer med sex förskollärare och tre specialpedagoger verksamma inom mångkulturella förskolemiljöer. Resultatet bygger på informanternas egna beskrivningar och erfarenheter och presenteras med fokus på vad som framträder i materialet, snarare än på forskarnas tolkningar eller värderingar. Vidare organiseras resultatet tematiskt utifrån de centrala områden som framträtt i analysen: arbetssätt för att främja barns språkutveckling, hur språkutvecklande arbete förankras i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt specialpedagogisk kompetens i utvecklingen av språkutvecklande lärmiljöer. Förskollärares och specialpedagogers perspektiv redovisas integrerat under respektive tema, vilket möjliggör en samlad och jämförande bild av hur professionerna beskriver arbetet i förskolans praktik.

Språkutvecklande arbete

I intervjuerna beskriver både förskollärare och specialpedagoger språkutvecklande arbete som en central och integrerad del av förskolans pedagogiska verksamhet. Informanterna uttrycker att språkutveckling inte ses som en avgränsad aktivitet, utan som något som bör integreras under hela dagen och i alla pedagogiska sammanhang. Språket framställs som avgörande för barns möjligheter till delaktighet, samspel och meningsskapande, särskilt i mångkulturella förskolemiljöer där flera språk samexisterar.

Språkutveckling som integrerad del av förskolans vardag

Förskollärarna beskriver hur de i sitt arbete medvetet använder vardagliga situationer som arenor för språklig stimulans. Rutiner såsom måltider, på- och avklädning, övergångar, utelek och samlingar lyfts fram som återkommande tillfällen där språket ges funktion och mening. Förskollärare 2 uttrycker detta genom att betona de små, vardagsnära ögonblickens betydelse:

Vi arbetar med språket i allt – från samlingen till uteleken. Det är de små stunderna när ett barn vågar säga ett nytt ord som verkligen visar effekten av vårt arbete. Varje ord, varje fråga, varje försök att kommunicera tas på allvar. Vi försöker bygga vidare på det och visa att språket är ett verktyg för att göra sig förstådd och att påverka sin omgivning.

Citatet synliggör hur språkutveckling beskrivs som något som sker kontinuerligt och i nära relation till barns initiativ. Förskollärarnas utsagor pekar på ett förhållningssätt där pedagogerna

uppmärksammar, bekräftar och bygger vidare på barns språkliga försök. Vidare visar förskollärarnas beskrivningar hur språkligt stöd ges genom samspel och användning av olika uttrycksformer.

Lekens betydelse framträder tydligt i samtliga intervjuer. Förskollärare 3 beskriver leken som en språklig motor där barnen spontant använder, prövar och omformar språket tillsammans med varandra:

I leken kan barnen uttrycka sig utan rädsla. Vi vuxna kan lägga till ord, förklara begrepp och ge exempel på hur man kan uttrycka känslor och tankar. Barnen lär sig genom att härma, utmana sig själva och varandra. Språket växer fram i samspel och det är oerhört inspirerande att se hur de prövar nya ord och uttryck i leken.

Även denna utsaga visar hur pedagogerna beskriver sin roll som stödjande snarare än styrande. Genom att delta i leken och tillföra språkliga uttryck beskriver informanterna hur de skapar möjligheter för barnen att utveckla sitt språk i meningsfulla sammanhang.

Specialpedagogiska perspektiv på systematik och språkligt stöd

Specialpedagogerna delar förskollärarnas uppfattning om språkutvecklingens betydelse, men betonar i sina beskrivningar vikten av struktur, systematik och anpassning. Specialpedagog 1 framhåller att språkutvecklande arbete behöver bygga på tydliga rutiner och visuella stöd för att skapa trygghet och tillgänglighet för alla barn: ”Det handlar inte bara om att säga ord, utan om att skapa situationer där barnen kan använda språket tillsammans med oss vuxna och varandra. Vi fungerar som en länk, ett stöd som hjälper barnet att ta nästa steg i sitt språkande.”

I intervjuerna beskrivs språkutveckling inte enbart som verbal kommunikation, utan även som användning av alternativa uttrycksformer såsom bilder, kroppsspråk och tecken (TAKK, Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Specialpedagog 2 beskriver hur stödet anpassas för att uppmuntra barnens egna försök:

När ett barn tvekar inför att uttrycka en tanke eller kanske ett nytt ord försöker vi ge stöd genom att visa bilder, upprepa ordet och ibland använda tecken. Men målet är alltid att barnet ska våga pröva själv. Det är precis detta samspel mellan stöd och eget försök som gör att språket utvecklas.

I informanternas beskrivningar framträder ett arbetssätt där pedagogerna successivt anpassar sitt stöd utifrån barnens språkliga utveckling. Stödet beskrivs som flexibelt och situationsbundet, där barnen uppmuntras att ta egna initiativ samtidigt som pedagogerna finns

nära för att stötta vid behov. Balansen mellan att ge stöd och att skapa utrymme för självständighet framhålls som betydelsefull i det språkutvecklande arbetet.

Variationer i arbetssätt och betydelsen av gemensam samsyn

I informanternas beskrivningar framträder variationer i hur språkutvecklande arbete organiseras och genomförs inom olika arbetslag. Förskollärare och specialpedagoger uttrycker att graden av gemensam samsyn kring språkstrategier påverkar hur konsekvent och likvärdigt språkligt stöd erbjuds barnen. När arbetslag har en gemensam förståelse för språkutveckling och använder liknande strategier i vardagen upplevs arbetet som mer sammanhållet och förutsägbart för barnen. I andra fall beskrivs arbetssätten som mer individuellt präglade, vilket enligt informanterna kan leda till att barns språkliga möjligheter varierar beroende på vilka pedagoger som är närvarande. Specialpedagog 3 beskriver detta på följande sätt:

Det är tydligt att barns språkutveckling blir beroende av enskilda pedagogers engagemang och kompetens. Där vi lyckas bäst är när arbetslaget har en gemensam plan och alla vuxna använder samma strategier konsekvent. Då får barnen kontinuitet och trygghet i sitt språkande.

Citatet belyser informanternas uppfattning om att gemensam planering bidrar till kontinuitet i barns språkliga erfarenheter. När pedagoger delar en gemensam förståelse för hur språket ska stödjas i vardagen skapas stabilitet i barnens möten med språkliga aktiviteter och interaktioner. Informanterna menar att stora variationer i arbetssätt kan göra det svårare för barnen att veta vad som förväntas och hur de kan delta språkligt.

Flera informanter betonar att gemensam samsyn inte nödvändigtvis innebär att alla arbetar identiskt, utan att det finns en delad förståelse för hur språket kan stödjas i vardagliga situationer. Specialpedagogerna beskriver att deras handledande roll ofta handlar om att synliggöra variationer i arbetssätt och stödja arbetslagen i gemensam reflektion kring hur språkliga strategier används. En gemensam samsyn beskrivs som viktig för att skapa kontinuitet i det språkliga stödet och för att säkerställa att arbetet inte blir beroende av enskilda pedagogers sätt att arbeta.

Sammantaget visar informanternas utsagor att variationer i arbetssätt upplevs som en utmaning för likvärdigheten i språkutvecklande arbete. Samtidigt framhålls gemensam reflektion och planering som centrala verktyg för att skapa en mer sammanhållen och inkluderande språklig lärmiljö.

Homogena barngrupper

I homogena barngrupper, där få barn har annat modersmål än svenska, fokuserar pedagogerna huvudsakligen på att utveckla det svenska språket. Förskollärare 1 och 2 arbetar strukturerat med planerade språksamlingar, högläsning och bildstöd som återkommer systematiskt under hela dagen. Praxisalfabetet används för att successivt bygga barnens fonologiska medvetenhet och utveckla ordkunskap. Förskollärare 1 beskriver:

Vi introducerar två nya bokstäver varje vecka och använder bilder, sånger och ramsor för att förstärka förståelsen. Barnen är riktigt duktiga på att koppla ihop bokstav och ljud. De börjar själva använda orden i lek, berättande och samtal, och vi ser hur deras självförtroende växer.

Förskollärare 3 framhåller att leken är den mest naturliga arenan för språkutveckling: "Barnen behöver kunna testa språket själva i lek, annars tappar de intresset. Vi vuxna deltar, men vi försöker inte styra för mycket. Vi följer deras initiativ, lägger till nya ord och begrepp och skapar dialoger som är meningsfulla för barnen."

Specialpedagogerna poängterar vikten av kontinuitet och medveten struktur även i homogena grupper. Specialpedagog 2 menar att variationer mellan arbetslag kan leda till att barns språkliga erfarenheter skiljer sig åt, och att stöttning (*scaffolding*) och visuella stöd är viktiga för att säkerställa att alla barn får samma möjlighet att utveckla språket.

Mångkulturella barngrupper

I barngrupper med hög språklig och kulturell mångfald beskriver förskollärarna att arbetet blir mer individualiserat och situationsbundet. Förskollärare 4 och 5 betonar vikten av att aktivt använda barnens modersmål, exempelvis genom ordlistor, böcker på olika språk och kontakt med vårdnadshavare. Förskollärare 4 uttrycker: "Vi försöker alltid inkludera barnens språk i läsning och lek, det stärker både språket och självkänslan. När ett barn möter sitt modersmål fungerar det som ett stöd för utvecklingen av svenska, vilket vi tycker bidrar till ökad förståelse och underlättar kommunikationen."

Förskollärare 5 uttrycker att de främst fokuserar på att stärka svenskans utveckling men inkluderar modersmålet som stöd i introduktionsskedet. Förskollärare 6 lyfter musik, rytmik och skapande som inkluderande ingångar: "Sång och rytmik blir ett gemensamt språk för alla där barnen kan medverka utan att känna sig utanför. Det skapar naturliga situationer där vi kan lägga till nya ord och uttryck på svenska och barnen känner sig delaktiga."

Specialpedagogerna framhåller att flerspråkighet ofta blir beroende av enskilda pedagogers engagemang och kompetens. Specialpedagog 1 poängterar vikten av handledning och gemensam planering för att skapa systematiska språkstrategier, medan Specialpedagog 3 framhåller att barnens modersmål och kulturella erfarenheter är viktiga resurser som kan stärka både språkutveckling och identitet.

Fördjupad analys av språkutvecklande arbete

Informanternas beskrivningar visar att språkutvecklande arbete förstås som en integrerad del av förskolans vardag snarare än som en avgränsad pedagogisk aktivitet. Språket framträder som centralt för barns delaktighet och meningsskapande, vilket kan relateras till ett sociokulturellt perspektiv där lärande sker i samspel och genom användning av språkliga redskap (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014).

Förskolläraernas fokus på vardagliga situationer såsom lek, rutiner och spontana samtal synliggör hur språkligt lärande möjliggörs i meningsfulla sammanhang. Genom att uppmärksamma och bygga vidare på barns initiativ skapas förutsättningar för språkutveckling i interaktion med andra. Lek framträder som en särskilt betydelsefull arena där barn ges möjlighet att pröva och utveckla språk i samspel, vilken tidigare forskning visat är centralt för flerspråkiga barns deltagande och lärande (Kultti, 2012). Specialpedagogernas beskrivningar kompletterar detta genom ett tydligare fokus på struktur, systematik och anpassning. Visuellt stöd, bildmaterial och TAKK framstår som viktiga medel för att öka språklig tillgänglighet och stödja barns deltagande, vilket ligger i linje med Gibbons (2016) betoning av medvetna språkliga strategier i undervisningen.

Analysen visar en balans mellan att erbjuda stöd och att ge utrymme för barns egna språkliga försök. Variationer i arbetssätt mellan arbetslag belyser betydelsen av pedagogisk samsyn. När strategier skiljer sig åt riskerar barns språkliga möjligheter att bli ojämlika. Specialpedagogernas handledande roll framträder som central för att stödja gemensam reflektion och bidra till mer samstämmiga språkliga strategier, i linje med Skolverkets (2020) betoning av kollegialt lärande som grund för likvärdig undervisning.

Skillnader mellan homogena och mångkulturella barngrupper synliggör ytterligare komplexiteten i språkutvecklande arbete. I mångkulturella grupper präglas arbetet i högre grad av flexibilitet och användning av flera uttrycksformer. När barns modersmål och kulturella erfarenheter används som resurser kan detta förstås i relation till transspråkande,

där barns samlade språkliga repertoar ses som meningsskapande (García & Li Wei, 2014; Paulsrud et al., 2018). Samtidigt visar analysen att dessa arbetssätt ofta är beroende av enskilda pedagogers kompetens snarare än gemensamt förankrade strategier.

Sammantaget visar analysen att språkutvecklande arbete formas i samspelet mellan pedagogers förhållningssätt, organisatoriska förutsättningar och barnens språkliga erfarenheter. En gemensam pedagogisk samsyn och ett medvetet användande av språkliga och kommunikativa redskap framstår som avgörande för att skapa likvärdiga och inkluderande språkliga lärmiljöer (Skolverket, 2020; Säljö, 2014).

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Till skillnad från tidigare avsnitt, där variationer i arbetssätt belystes ur ett pedagogiskt perspektiv, synliggör detta tema hur dessa variationer påverkar användningen av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Intervjuerna visar att både förskollärare och specialpedagoger har en medveten och pragmatisk syn på relationen mellan dessa kunskapsformer i det språkutvecklande arbetet. Forskning beskrivs som en inspirations- och kunskapskälla, medan beprövad erfarenhet styr den konkreta praktiken, vilket skapar en dynamisk integration av teori och praktik.

Pedagogerna framhåller att forskning bidrar till reflektion kring varför vissa metoder fungerar i specifika sammanhang. Genom att relatera ny kunskap till vardagspraktiken och föra kollegiala samtal där erfarenheter, observationer och barns behov vägs samman, blir vetenskaplig grund en aktiv del av det dagliga pedagogiska beslutsfattandet snarare än en abstrakt teori.

Vetenskaplig grund som inspirationskälla i det språkutvecklande arbetet

I intervjuerna skildrar både förskollärare och specialpedagoger att vetenskaplig grund uppfattas som en viktig referensram i det språkutvecklande arbetet, snarare än som färdiga modeller att följa. Informanterna uttrycker att forskning används för att skapa förståelse för språkliga processer och för att ge legitimitet åt pedagogiska val, men att metoder alltid behöver anpassas till den specifika barngruppens förutsättningar. Förskollärare 1 beskriver exempelvis hur forskningsbaserad kunskap främst fungerar som inspiration i det dagliga arbetet: "Jag försöker alltid hänga med i ny forskning, men i vardagen blir det mest att jag tar idéer jag kan testa direkt i gruppen."

Uttalandet visar hur vetenskaplig grund beskrivs som något som omsätts selektivt och pragmatiskt i praktiken. Snarare än att följas strikt, används forskningen som ett stöd för reflektion och för att pröva nya arbetssätt. Informanternas beskrivningar tyder på att vetenskaplig grund inte upplevs som frikopplad från vardagen, utan får betydelse först när den kopplas till konkreta pedagogiska situationer.

Även andra förskollärare uttrycker att forskning behöver ”översättas” för att bli användbar. Förskollärare 3 betonar att varje barngrupp kräver egna anpassningar: ”Vi tittar på vad forskningen säger, men sen måste vi ju se hur det funkar här hos oss för alla barn och grupper är olika.”

Detta sätt att resonera synliggör hur vetenskaplig grund beskrivs som ett stöd för professionellt omdöme snarare än som en styrande manual. I informanternas utsagor framträder en förståelse av pedagogisk kunskap som något som utvecklas i mötet mellan teori, erfarenhet och barnens respons.

Beprövad erfarenhet och kollegial reflektion i den dagliga praktiken

Beprövad erfarenhet beskrivs av informanterna som den mest omedelbara och styrande faktorn i det språkutvecklande arbetet. Förskollärarna lyfter särskilt betydelsen av gemensamma reflektioner i arbetslaget, där tidigare erfarenheter, observationer och dokumentation används för att fatta beslut om hur arbetet ska utformas. Vidare framställer förskollärarna att kollegial reflektion inte bara handlar om att utbyta idéer, utan också om att analysera varför vissa strategier fungerar i vissa situationer. Genom gemensamma observationer och diskussioner utvecklar arbetslaget en gemensam förståelse för barns behov och lärande. Detta bidrar till ett mer systematiskt arbetssätt där erfarenhet och vetenskaplig kunskap vävs ihop till konkreta rutiner och metoder. Pedagogerna nämner också att sådana reflektioner ofta leder till nya mål för språkutvecklingen och förbättrad kontinuitet i arbetet över tid. Förskollärare 4 uttrycker detta på följande sätt: "Vi tar mycket idéer från varandra, och det fungerar jättebra. Direkt ser vi om något funkar eller inte i våra grupper."

Citatet illustrerar hur beprövad erfarenhet beskrivs som något som kontinuerligt prövas, omförhandlas och utvecklas i praktiken. Genom barns reaktioner och grad av delaktighet får pedagogerna vägledning i vilka arbetssätt som upplevs fungera. På så sätt framträder pedagogiska handlingar och redskap som meningsfulla först när de används i konkreta sammanhang och i samspel mellan barn och vuxna.

Specialpedagogerna bekräftar denna bild och beskriver att deras arbete ofta utgår från observationer och dialog med arbetslagen. Specialpedagog 1 framhåller att vetenskaplig grund

behöver kombineras med erfarenhet för att bli relevant i praktiken: "Vi kan läsa alla forskningsartiklar i världen, men varje klassrum är unikt. Det gäller att ta det som är vetenskapligt beprövat och anpassa det till just den här gruppen, idag. Att helt enkelt kunna göra rätt saker i rätt tid"

Specialpedagog 2 betonar att kollegialt utbyte är en central arena för att omsätta teori till praktik. Genom gemensamma reflektioner, planering och dokumentation kan arbetslaget analysera barns behov och pröva olika strategier: "Vi observerar, dokumenterar och reflekterar tillsammans för det är helt enkelt så vi ser vad som fungerar i verkligheten."

Specialpedagog 3 framhåller att erfarenhetsbaserat lärande också handlar om att utveckla flexibilitet och lyhördhet inför barnens individuella och kulturella förutsättningar: "Barnen är olika, och metoder måste alltid anpassas, det som fungerar för ett barn funkar kanske inte för ett annat."

Utsagan visar hur informanterna uppfattar spänningen mellan generell kunskap och lokala förutsättningar. I resultatet framträder beprövad erfarenhet som ett dynamiskt kunskapsfält, där pedagoger kontinuerligt justerar sitt stöd utifrån barns behov.

Variationer i arbetssätt och konsekvenser för likvärdighet

Samtidigt synliggör intervjuerna att det finns variationer i hur vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet tolkas och används mellan olika arbetslag. Vissa förskollärare beskriver ett mer strukturerat arbete med gemensamma strategier, medan andra uttrycker att arbetssätten i högre grad formas av individuella pedagogers erfarenheter. Specialpedagogerna menar att dessa skillnader kan få konsekvenser för barns språkliga möjligheter.

Flera pedagoger betonar att variationer mellan arbetslag kan påverka barns möjligheter att använda språket i vardagliga situationer, och att kontinuitet och gemensam planering är avgörande för att alla barn ska få likvärdiga erfarenheter. Informanterna beskriver att när språkutvecklande arbete systematiseras och följs upp genom gemensam reflektion i arbetslaget, skapas en gemensam förståelse för språkstrategier och arbetssätt. Enligt deras utsagor minskar detta risken för att barns språkliga utveckling blir beroende av enskilda pedagogers individuella kompetens eller engagemang. Flera informanter menar att ett sådant arbetssätt bidrar till ökad likvärdighet i barns språkliga möjligheter och till att språkutvecklande metoder används mer konsekvent över tid.

Trots dessa variationer framkommer en tydlig gemensam nämnare bland svaren: forskningen används som inspirationskälla, medan beprövad erfarenhet och lokal anpassning

utgör ryggraden i det dagliga arbetet. Kollegialt lärande och gemensam reflektion blir därmed centrala mekanismer för att integrera teori och praktik.

I informanternas beskrivningar framträder vikten av gemensam samsyn för att minska risken för att barns språkutveckling blir beroende av enskilda pedagogers kunskap eller engagemang. Specialpedagog 2 uttrycker: "Det är viktigt att både ha forskningen som bakgrund och att hela tiden se vad som händer i gruppen, det är i mötet med barnen som teorin blir meningsfull."

När arbetslagen delar förståelse för språkliga strategier skapas kontinuitet, vilket upplevs stärka barnens trygghet och möjlighet till progression. Resultatet visar därmed att både vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet beskrivs som centrala, men att deras betydelse är beroende av hur de tolkas och används kollektivt i verksamheten.

Flerspråkighet och språkutveckling ur ett vetenskapligt och erfarenhetsbaserat perspektiv

Resultaten visar också att arbetslagens gemensamma förståelse och kollegiala reflektion stärker deras förmåga att identifiera barns behov och anpassa insatser på individnivå. Denna dynamik mellan teori och praktik möjliggör ett språkutvecklande arbete som är både evidensbaserat och relevant för kontexten. Specialpedagog 1 poängterar att detta även omfattar barns flerspråkighet, där modersmålet används som resurs i lärandet: "Vi använder barnens språk som en bro till svenskan där vi ser att det fungerar både kognitivt och socialt."

Pedagogerna redogör också för att modersmålet används som ett stödjande redskap till svenska på olika sätt: genom lek, högläsning och vardagliga samtal. Genom att kombinera forskningens rekommendationer med erfarenhet från tidigare barngrupper kan arbetslaget skapa situationer där flerspråkiga barn både utvecklar sitt svenska språk och stärker sin identitet och självkänsla. Transspråkande strategier används medvetet som ett verktyg för att koppla ihop språk och kulturella erfarenheter och skapa inkluderande lärmiljöer.

Fördjupad analys av vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

Analysen visar att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet förstås som ömsesidigt beroende i det språkutvecklande arbetet. Informanternas beskrivningar präglas av en pragmatisk kunskapssyn där forskning fungerar som teoretisk referensram, medan beprövad erfarenhet formar det dagliga arbetets utformning. Detta ligger i linje med Skolverkets (2020) beskrivning av hur dessa kunskapsformer kompletterar varandra i utbildningspraktiken.

I ett sociokulturellt perspektiv ses kunskap som situerad och utvecklad i samspel med den kontext där den används (Säljö, 2014).

Materialet visar att vetenskaplig kunskap får betydelse först när den relateras till barngruppens behov och verksamhetens förutsättningar. Vetenskaplig grund framstår därmed inte som ett styrande facit, utan som stöd för professionellt omdöme, vilket överensstämmer med Riddarsporre & Bruce (2016) betoning av pedagogiska beslut som kontextberoende. Beprövad erfarenhet framträder som ett kollektivt och föränderligt kunskapsfält. Genom kollegial reflektion och dialog utvecklas gemensamma förståelser för språkutvecklande strategier. Detta kan förstås som mediering, där pedagogiska handlingar får betydelse genom gemensam användning och tolkning.

Samtidigt visar resultaten att variationer i kunskapsanvändning kan påverka likvärdigheten i barns språkliga möjligheter. När arbetet i hög grad vilar på enskilda pedagogers erfarenheter riskerar stödet att bli ojämnt. Forskning visar att bristande samsyn och gemensamma strukturer kan påverka barns lärande negativt (Nilholm, 2020), medan gemensam planering och specialpedagogisk handledning bidrar till mer konsekventa arbetssätt. Flerspråkighet utgör ytterligare en dimension där samspelet mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet blir tydligt. Informanternas beskrivningar av modersmålet som resurs kan förstås i relation till transspråkande, där barns samlade språkliga repertoar ses som meningsskapande (García & Li Wei, 2014). Samtidigt framträder att sådana arbetssätt ofta är lokalt tolkade, vilket åter aktualiserar frågan om likvärdighet.

Sammantaget visar analysen att integrationen av teori, erfarenhet och kollegial reflektion är avgörande för ett hållbart språkutvecklande arbete, i linje med både styrdokument och tidigare forskning (Skolverket, 2020; Säljö, 2014).

Specialpedagogens kompetens och stöttning

Specialpedagogens roll framträder i materialet som central för att möjliggöra ett långsiktigt och hållbart språkutvecklande arbete i förskolan. Både förskollärare och specialpedagoger betonar att specialpedagogen fungerar som en kvalificerad samtalspartner, handledare och stöd i arbetet med att analysera barngruppens behov och anpassa undervisningen. Den specialpedagogiska kompetensen beskrivs som en kombination av teoretisk kunskap och praktisk erfarenhet, vilket enligt informanterna skapar förutsättningar för att omsätta språkutvecklande strategier i den dagliga verksamheten. Förskollärarna upplever att specialpedagogens närvaro bidrar till ökad

medvetenhet om de egna arbetssätten och till ett mer reflekterande förhållningssätt i arbetet med barns språk.

Handledningen beskrivs av flera förskollärare som ett tillfälle att tillsammans analysera situationer där barns språkutveckling upplevs stanna av eller där pedagogerna upplever osäkerhet kring hur de ska gå vidare. Specialpedagogens roll framstår här som stödjande snarare än instruerande.

Specialpedagogen som handledande och reflekterande resurs

Förskollärarna redogör för att specialpedagogen ofta bidrar med ett övergripande perspektiv på verksamheten, vilket upplevs som ett komplement till den vardagsnära praktiken. Förskollärare 1 uttrycker detta genom att säga: "Specialpedagogen ser sådant som vi själva inte alltid upptäcker när vi står mitt i verksamheten, de hjälper oss att zooma ut."

Citatet illustrerar hur specialpedagogens position möjliggör distans till den dagliga verksamheten och därigenom skapar utrymme för analys och reflektion. I informanternas beskrivningar framstår detta "helikopterperspektiv" som betydelsefullt för att identifiera mönster i barns språkanvändning och i lärmiljön, snarare än att enbart fokusera på enskilda barn. Utifrån informanternas utsagor framträder språkutveckling som en central arena beroende av sammanhang, relationer och tillgång till kommunikativa redskap. Även andra förskollärare beskriver hur specialpedagogen genom frågor och gemensamma reflektioner bidrar till fördjupad förståelse av barns språkliga uttryck. Förskollärare 3 säger: "De ställer frågor som får oss att tänka ett steg till: Vad ligger bakom det här beteendet? Vad i miljön kan vi förändra?"

Även förskollärare 4–6 betonar hur handledningen bidrar till att öka deras förmåga att arbeta mer systematiskt och reflekterande. Förskollärare 5 beskriver: "När vi fastnar, eller när vi tycker att ett barn inte kommer vidare språkligt, då kan specialpedagogen hjälpa oss att hitta nya ingångar."

Specialpedagogernas egna beskrivningar av sitt uppdrag visar att de ser sin roll som stödjande, snarare än styrande. De arbetar för att stärka pedagogernas professionella omdöme, inte ersätta det. Specialpedagog 1 uttrycker detta tydligt: "Mitt mål är inte att komma med lösningar som ska kopieras. Min uppgift är att hjälpa pedagogerna att se vad de själva kan göra annorlunda."

Detta synliggör hur handledning bidrar till att rikta fokus mot samspelet mellan barn, pedagoger och lärmiljö. Analysen av miljön som en aktiv del av barns språkutveckling visar hur pedagogiska och materiella resurser används för att skapa förutsättningar för barns språkande och delaktighet i verksamheten.

Handledningens betydelse för långsiktigt lärande

Informanterna framställer vidare att handledningen inte enbart handlar om att lösa akuta situationer, utan också om att utveckla arbetslagets gemensamma förståelse över tid. Genom återkommande samtal och reflektioner upplever förskollärarna att de i högre grad kan arbeta systematiskt och medvetet med språkutveckling i vardagen. Detta innebär enligt informanterna att språkutvecklande strategier i större utsträckning integreras i hela verksamheten, snarare än att bli tillfälliga insatser. Specialpedagogernas egna beskrivningar visar att de ser sitt uppdrag som att stärka pedagogernas professionella omdöme. Specialpedagog 1 uttrycker detta på följande sätt:

Det är viktigt att visa att det inte är farligt när något inte fungerar som tänkt. Alla situationer blir inte lyckade, och just när det blir fel finns möjlighet till lärande och utveckling. Om det finns en kultur där man förväntas kunna allt och undvika misstag riskerar både pedagoger och barn att sluta utmana sig själva.

Citatet belyser hur specialpedagogen, enligt informantens beskrivning, arbetar genom dialog och gemensam reflektion tillsammans med pedagogerna. Detta sätt att resonera kan förstås som ett förhållningssätt där pedagogiskt stöd anpassas efter mottagarens aktuella behov och gradvis förändras i takt med att trygghet och självständighet i det språkutvecklande arbetet utvecklas.

Stöd för systematik, struktur och långsiktighet i språkarbetet

Specialpedagogerna beskriver att en del av deras arbete handlar om att bidra till struktur och kontinuitet i det språkutvecklande arbetet. Detta kan enligt informanterna innebära stöd i utformning av visuella stöd, kartläggningmaterial och gemensamma rutiner för observation och uppföljning. Specialpedagog 2 beskriver detta som ett sätt att skapa sammanhang i arbetet över tid: ”Vi ser till att arbetet hänger ihop över tid så att det inte bara blir punktinsatser.”

I analysen framträder detta som ett försök att skapa långsiktiga språkliga stödstrukturer som gynnar hela barngruppen. Informanternas beskrivningar pekar på att stöttning (*scaffolding*) inte enbart riktas mot barnen, utan även mot pedagogerna, genom stödjande strukturer som möjliggör ett mer medvetet och konsekvent språkarbete.

Variationer i hur specialpedagogisk kompetens används i praktiken

Samtidigt framträder variationer i hur specialpedagogens kompetens används i praktiken och detta arbete påverkar hur barnen får stöd i praktiken. I arbetslag med hög samsyn kan stödet

riktas mer processinriktat och övergripande, medan arbetslag med mindre erfarenhet kan behöva tydligare steg-för-steg-modeller. Detta visar hur specialpedagogens flexibilitet och kompetens är avgörande för att möta både barnens individuella behov och arbetslagets utvecklingsnivå. Informanterna beskriver att detta påverkas av organisatoriska förutsättningar, arbetslagets samsyn och pedagogernas erfarenhet. Specialpedagog 3 beskriver skillnader mellan arbetslag: "Vissa arbetslag är väldigt självgående, de kommer med frågor hela tiden. Andra vill mer ha tydliga verktyg och modeller att följa."

Citatet synliggör hur specialpedagogens stöd behöver anpassas efter arbetslagets förutsättningar. I analysen framträder specialpedagogens flexibilitet som central för att möta både arbetslagets och barnens behov.

Specialpedagogisk kompetens i relation till lärmiljö och inkludering

En återkommande aspekt som både förskollärare och specialpedagoger lyfter är betydelsen av kommunikativ tillgänglighet och hur specialpedagogens kompetens bidrar till att utveckla inkluderande och språkutvecklande lärmiljöer. Specialpedagogens stöd beskrivs inte enbart som riktat mot enskilda barn, utan i hög grad mot samspelet mellan barn, pedagoger och miljö. Förskollärare 2 uttrycker detta genom att beskriva specialpedagogens roll i att skapa miljöer där språket blir tillgängligt för alla barn: "Specialpedagogen hjälper oss att bygga miljöer där alla barn kan vara med, där språket alltid är tillgängligt på något sätt."

Detta arbete omfattar både fysiska aspekter av lärmiljön, såsom användning av bildstöd, material och tydlig struktur, och pedagogiska förhållningssätt, exempelvis att ge extra väntetid, arbeta konsekvent med språkliga strategier och använda multimodala uttrycksformer. Specialpedagogerna betonar vikten av att se helheten och att identifiera mönster i verksamheten snarare än att fokusera på enskilda barns svårigheter. Specialpedagog 1 beskriver detta perspektiv genom att framhålla att språkliga utmaningar ofta behöver förstås i relation till undervisningssituationen som helhet: "Det är sällan barnet som är problemet, det handlar oftast om hela undervisningssituationen."

Sammantaget visar informanternas utsagor att specialpedagogisk kompetens används för att analysera och utveckla lärmiljön på ett sätt som främjar delaktighet och språklig progression för alla barn. Genom att rikta fokus mot samspelet mellan miljö, pedagogiska strategier och barns möjligheter till kommunikation blir språkutveckling en gemensam och inkluderande process, där stödinsatser integreras i den ordinarie verksamheten snarare än kopplas till individuella brister.

Tidsbrist som begränsande faktor

Både förskollärare och specialpedagoger lyfter tidsbrist som en återkommande utmaning. Specialpedagogerna beskriver att deras uppdrag ofta omfattar flera förskolor, vilket begränsar möjligheten till kontinuerlig närvaro och uppföljning. Specialpedagog 2 uttrycker detta: ”Man vill vara mer ute i verksamheten, men tiden räcker inte alltid till. Det blir ofta att man får prioritera akuta ärenden framför det förebyggande”

Även förskollärarna uttrycker att brist på tid kan påverka möjligheterna att ta tillvara specialpedagogens kompetens fullt ut, exempelvis genom regelbunden handledning och gemensam reflektion. Förskollärare 4 framhåller:

Vi ser verkligen värdet av specialpedagogens stöd, men det är inte alltid lätt att få till tiden för samtal och uppföljning när vardagen är pressad. Har full förståelse för att specialpedagogen har mycket att göra, men i slutändan är det ju på bekostnad av barnen.

Analysen visar att tidsbrist enligt informanterna riskerar att påverka kontinuiteten i handledning och förebyggande arbete. Förskollärarna beskriver samtidigt att begränsad tid gör det svårt att fullt ut ta tillvara specialpedagogens kompetens genom regelbundna samtal och gemensam reflektion. Detta framstår som en strukturell utmaning som påverkar förutsättningarna för ett långsiktigt språkutvecklande arbete.

Fördjupad analys av specialpedagogens kompetens och stöttning i språkutvecklande arbete

Analysen visar att specialpedagogisk kompetens i förskolan främst förstås som en resurs för att utveckla och upprätthålla långsiktiga språkutvecklande processer, snarare än som stöd riktat mot enskilda barn. Informanternas beskrivningar pekar på att specialpedagogens roll är nära kopplad till handledning, reflektion och analys av lärmiljön. Detta kan förstås i relation till ett sociokulturellt perspektiv, där lärande och utveckling ses som situerade i sociala och organisatoriska sammanhang (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014). Språkutveckling framträder därmed som något som formas i samspelet mellan barn, pedagoger och miljö.

Specialpedagogens funktion som handledande och reflekterande samtalspartner framstår som central för att skapa distans till den vardagsnära praktiken. Genom ett ”helikopterperspektiv” synliggörs mönster i barns språkliga deltagande och i pedagogers arbets sätt. Detta ligger i linje med specialpedagogikens fokus på att analysera hinder och möjligheter i lärmiljön snarare än att lokalisera svårigheter hos individen (Ahlberg, 2009;

Helldin & Sahlin, 2010).Handledningen bidrar därmed till ett mer relationellt och kontextuellt perspektiv på språkutveckling.

Vidare visar analysen att handledning har betydelse för pedagogernas professionella lärande över tid. Återkommande reflektioner skapar trygghet i att pröva och utveckla språkliga strategier i vardagen. Specialpedagogens stöd anpassas efter arbetslagens behov och förändras successivt i takt med ökad erfarenhet och självständighet, vilket synliggör att stödet riktas mot både barns språkutveckling och pedagogers professionella omdöme.

Arbetet med struktur, systematik och kontinuitet framstår som ytterligare en central dimension. Genom visuella stöd, gemensamma rutiner och uppföljning integreras språkligt stöd i verksamheten, vilket kan kopplas till forskning om betydelsen av tillgängliga och förutsägbara lärmiljöer (Gibbons, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2022). Samtidigt framträder variationer i hur specialpedagogisk kompetens används beroende på organisatoriska förutsättningar och arbetslagens erfarenhet. Specialpedagogens flexibilitet blir därmed avgörande i mötet mellan gemensamma strategier och lokal anpassning (Nilholm & Göransson, 2014).

Tidsbrist framträder som en strukturell begränsning som kan förskjuta fokus från förebyggande och långsiktigt arbete till mer akuta insatser, vilket ur ett sociokulturellt perspektiv kan förstås som minskade möjligheter till gemensam reflektion över tid.

Sammantaget visar analysen att specialpedagogisk kompetens spelar en central roll i utvecklingen av inkluderande och språkutvecklande lärmiljöer. Genom handledning, systematik och fokus på samspelet mellan barn, pedagoger och miljö bidrar specialpedagogen till att språkutveckling blir en gemensam och integrerad del av verksamheten, samtidigt som arbetet påverkas av organisatoriska villkor.

Sammanfattande analys

Den samlade analysen visar att språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor formas i ett komplext samspel mellan pedagogers förhållningssätt, vetenskaplig kunskap, beprövad erfarenhet och organisatoriska förutsättningar. Språkutveckling förstås inte som en avgränsad aktivitet, utan som en integrerad del av förskolans vardag där lärande sker i meningsfulla sammanhang såsom lek, rutiner och vardaglig interaktion. Detta ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv, där språk ses som ett centralt redskap för delaktighet, meningsskapande och lärande i sociala sammanhang (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014).

Analysen visar vidare att vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet inte betraktas som åtskilda, utan som ömsesidigt beroende kunskapsformer. Forskning fungerar som en teoretisk referensram och inspirationskälla, medan beprövad erfarenhet formar hur språkutvecklande

strategier konkretiseras i den dagliga praktiken. Vetenskaplig kunskap får betydelse först när den relateras till den lokala kontexten och barngruppens behov, vilket innebär att professionellt omdöme och tolkning är centrala i det pedagogiska arbetet (Riddersporre & Bruce, 2016) . Samtidigt framträder vikten av kollegial reflektion och gemensam samsyn för att beprövad erfarenhet ska utvecklas kollektivt snarare än bli individbunden.

Specialpedagogisk kompetens framstår som en avgörande resurs för att stödja detta samspel. Specialpedagogens handledande och analyserande roll bidrar till att synliggöra mönster i barns språkliga deltagande och i pedagogers arbetssätt, vilket möjliggör ett skifte från individfokuserade förklaringar till ett mer relationellt och kontextuellt perspektiv. Genom struktur, systematik och långsiktig handledning skapas förutsättningar för att språkligt stöd integreras i hela verksamheten och blir mer likvärdigt.

Sammantaget visar analysen att hållbart språkutvecklande arbete förutsätter en medveten integration av teori, erfarenhet och gemensam reflektion. När pedagogisk samsyn, specialpedagogiskt stöd och organisatoriska förutsättningar samverkar skapas bättre möjligheter att utveckla inkluderande och språkligt tillgängliga lärmiljöer för alla barn, särskilt i mångkulturella sammanhang (Skolverket, 2020).

Diskussion

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare och specialpedagoger beskriver arbetet med att främja barns språkutveckling i mångkulturella förskolemiljöer, hur detta arbete förankras i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt hur specialpedagogisk kompetens kan bidra till utvecklingen av språkutvecklande lärmiljöer. Resultaten visar sammantaget att språkutvecklande arbete i förskolan beskrivs som ett komplext, relationellt och situationsbundet uppdrag där språk, samspel och lärmiljö är tätt sammanvävda.

Ett centralt resultat är att både förskollärare och specialpedagoger uppfattar språkutveckling som en integrerad del av förskolans hela vardag snarare än som en avgränsad pedagogisk aktivitet. Detta ligger i linje med ett sociokulturellt perspektiv på lärande, där språket ses som ett redskap för tänkande, kommunikation och deltagande i sociala praktiker (Vygotskij, 1978; Säljö, 2014). När språkutveckling sker i vardagliga rutiner, lek och samspel ges barn möjlighet att utveckla sitt språk i meningsfulla sammanhang, vilket även tidigare forskning lyfter som avgörande för barns språkliga utveckling i förskolan.

Resultaten visar även att pedagogerna aktivt använder mediering via olika språkliga och multimodala redskap såsom bildstöd, material, kroppsspråk och tecken. Dessa redskap fungerar som stöd för barnens förståelse och uttryck och bidrar till att språket blir tillgängligt för alla barn. I detta avseende bekräftar resultaten tidigare forskning, som betonar betydelsen av kulturella redskap och pedagogiskt stöd i barns lärandeprocesser. Scaffolding framträder tydligt i informanternas beskrivningar av hur pedagoger stöttar barn i att våga uttrycka sig, pröva nya ord och delta i kommunikation utan att ta över barnens initiativ. Detta stöd beskrivs som situationsanpassat och gradvis tillbakadraget, vilket överensstämmer med Bruner och Vygotskij's idéer om lärande inom den proximala utvecklingszonen.

I relation till mångkulturella barngrupper visar resultaten att pedagogernas arbetssätt varierar beroende på barngruppens språkliga sammansättning. I homogena grupper ligger fokus främst på utveckling av svenska språket genom strukturerade aktiviteter, medan arbetet i mångkulturella grupper i högre grad präglas av flexibilitet, individualisering och användning av barns modersmål som resurs. Detta kan förstås i ljuset av teorin om transspråkande, där barns samlade språkliga repertoar ses som en tillgång i lärande och identitetsutveckling (García & Li Wei, 2014). Resultaten visar dock att användningen av transspråkande strategier i praktiken ofta är beroende av enskilda pedagogers kompetens och engagemang, vilket riskerar att skapa ojämlika språkliga förutsättningar mellan olika barngrupper och avdelningar.

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet – en praktikinära balans

Ett tydligt resultat är att både förskollärare och specialpedagoger beskriver relationen mellan vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet som pragmatisk snarare än strikt teoretisk. Vetenskaplig kunskap används främst som en orienterande ram och inspirationskälla, medan beprövad erfarenhet, observationer och kollegial reflektion styr det dagliga arbetet. Detta ligger i linje med forskning som betonar att undervisning och professionsutveckling formas i konkreta praktiker och behöver anpassas till lokala förutsättningar snarare än implementeras som färdiga metoder (Säljö, 2014; Skolforskningsinstitutet, 2022).

Samtidigt synliggör resultaten en spänning mellan likvärdighet och lokal anpassning. Variationer i arbets sätt mellan arbetslag kan skapa skillnader i barns språkliga möjligheter, trots att intentionen är att arbeta utifrån samma styrdokument. Här blir specialpedagogens roll central som stöd för systematik, gemensam förståelse och långsiktighet. Resultaten indikerar att när arbetslag ges möjlighet till kontinuerlig reflektion och handledning stärks deras förmåga att omsätta både forskning och erfarenhet i ett sammanhållet språkutvecklande arbete.

Specialpedagogens roll – möjligheter och begränsningar

Resultaten visar att specialpedagogens kompetens uppfattas som avgörande för att skapa struktur, kontinuitet och reflektion i det språkutvecklande arbetet. Specialpedagogen beskrivs som en handledande och stödjande resurs, där fokus ligger på att stärka pedagogernas professionella omdöme snarare än att leverera färdiga lösningar. Detta överensstämmer med studiens resultat som visar att handledning och gemensam reflektion bidrar till att pedagogerna kan analysera, planera och utveckla språkutvecklande arbets sätt på ett mer systematiskt sätt.

Samtidigt framkommer tidsbrist som en återkommande begränsning. Både förskollärare och specialpedagoger beskriver att specialpedagogens uppdrag ofta är omfattande och att tillgången till handledning därför kan bli sporadisk. Detta riskerar att försvåra långsiktigt utvecklingsarbete och att handledningen i vissa fall reduceras till akuta insatser snarare än förebyggande stöd. Resultaten visar att specialpedagogisk kompetens har stor potential att bidra till språkutvecklande arbete, men att denna potential är starkt beroende av organisatoriska förutsättningar såsom tid, kontinuitet och tillgång till handledning. Därmed belyser resultatet ett strukturellt dilemma där specialpedagogisk kompetens finns, men inte alltid ges organisatoriska förutsättningar att fullt ut komma verksamheten till del.

Konsekvenser för den framtida yrkesrollen som specialpedagog

För framtida specialpedagoger tydliggör studiens resultat ett ansvar att arbeta strategiskt, relationellt och långsiktigt med språkutveckling i förskolan. Specialpedagogens roll framträder som central för att stödja arbetslagens gemensamma förståelse av språkutvecklande arbete. Rollen bidrar även till systematik, kontinuitet och analys av lärmiljöer. Resultaten visar att språkutveckling inte kan förstås som isolerade insatser riktade mot enskilda barn, utan behöver ses som en del av hela verksamhetens pedagogiska struktur, där specialpedagogen har en viktig funktion i att synliggöra mönster, identifiera hinder och stödja förändring på organisations- och gruppnivå.

Vidare framkommer att specialpedagogisk kompetens är avgörande för att utveckla inkluderande och kommunikativt tillgängliga lärmiljöer, särskilt i mångkulturella förskolekontexter. För framtida specialpedagoger innebär detta ett ansvar att bidra med kunskap om flerspråkighet och transspråkande som pedagogiska resurser, samt att stödja arbetslag i att använda barns språkliga och kulturella erfarenheter som en del av det språkutvecklande arbetet. Att arbeta handledande och konsultativt framstår som en nyckeluppgift, där fokus ligger på att stärka pedagogernas professionella omdöme och skapa förutsättningar för reflektion, snarare än att leverera färdiga lösningar.

Sammantaget visar resultaten att specialpedagogens framtida yrkesroll innebär att fungera som en länk mellan forskning, beprövad erfarenhet och praktisk verksamhet. Genom att arbeta förebyggande, stödja kollegial reflektion och bidra till långsiktig utveckling av språkutvecklande lärmiljöer kan specialpedagogen spela en avgörande roll för att främja likvärdighet, delaktighet och hållbar språkutveckling i förskolan. Studien bidrar med fördjupad kunskap om hur språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolemiljöer inte enbart är beroende av enskilda pedagogers kompetens, utan av hur specialpedagogisk kompetens används för att skapa systematik, samsyn och kontinuitet i verksamheten.

Metodkritik och studiens begränsningar

Studiens resultat bygger på intervjuer med ett begränsat antal förskollärare och specialpedagoger, vilket innebär att resultaten inte kan generaliseras till alla förskolor. Syftet med studien har inte varit att generalisera resultaten till alla förskolor, utan att bidra med fördjupad förståelse för hur språkutvecklande arbete förstås och organiseras i mångkulturella förskolemiljöer. Intervjumetoden fångar deltagarnas upplevelser och beskrivningar, men ger ingen direkt inblick i den faktiska praktiken. Observationer hade kunnat komplettera

intervjuerna och bidra till en fördjupad förståelse av hur språkutvecklande arbete genomförs i vardagen.

Vidare kan informanternas svar ha påverkats av social önskvärdhet, där pedagogerna beskriver arbetet utifrån styrdokumentens intentioner snarare än faktiska förutsättningar. Att informanternas beskrivningar i hög grad överensstämmer med styrdokumentens intentioner kan förstås både som ett uttryck för professionell medvetenhet och som en möjlig effekt av social önskvärdhet. Trots detta ger studien värdefulla insikter i hur språkutvecklande arbete förstås och motiveras av yrkesverksamma inom förskolan.

Implikationer för verksamheten och förslag till fortsatt forskning

Utifrån resultaten framstår behovet av strukturerad tid för kollegial reflektion och handledning som centralt. Förskolor behöver organisatoriska förutsättningar som möjliggör att specialpedagogisk kompetens används förebyggande och långsiktigt. Vidare bör kompetensutveckling inom flerspråkighet och språkutvecklande arbetssätt prioriteras för hela arbetslag, snarare än för enskilda pedagoger.

För fortsatt forskning vore det relevant att genomföra observationsstudier av språkutvecklande arbete i mångkulturella förskolor samt att undersöka hur organisatoriska faktorer, såsom tid och resursfördelning, påverkar möjligheten att arbeta systematiskt med språk. Även barns perspektiv på språkutvecklande lärmiljöer utgör ett angeläget område för vidare studier.

Referenser

- Ahlberg, A. (Ed.). (2009). *Specialpedagogisk forskning: En mångfasetterad utmaning*. Studentlitteratur.
- Andrei, E., Jackson, D. K., & Banks, T. (2025). Redefining inclusive teacher education: All students means all students. *TESOL Journal*, 16(1). <https://doi.org/10.1002/tesj.910>
- Beneke, M. R., & Cheatham, G. A. (2016). Inclusive, democratic family–professional partnerships. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(4), 234–244.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2nd rev. ed.). Liber.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2017). *Flerspråkiga elever: Effektiv undervisning i en utmanande tid*. Natur & Kultur.
- Delblanc, Å., Harju, A., & Åkerblom, A. (Eds.). (2021). *Möjligheter och utmaningar för förskola i en tid av mångfald och rörlighet*. Studentlitteratur.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (Eds.). (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever i klassrummet* (4th ed.). Hallgren & Fallgren.
- Gibbons, P. (2018). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2nd ed.). Heinemann.
- Helldin, R., & Sahlin, S. (2010). *Inkluderande pedagogik i praktiken: Nya perspektiv och utmaningar*. Liber.
- Hjerm, M., & Lindgren, S. (2010). *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. Gleerup.
- Jaramillo-López, C., Mendive, S., & Castro, D. C. (2025). Monolingual early childhood educators teaching multilingual children: A scoping review. *Education Sciences*, 15(7), 869. <https://doi.org/10.3390/educsci15070869>
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande* (Doctoral dissertation, Göteborgs universitet).

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3rd rev. ed.). Studentlitteratur.

Lin, X., Ingram, J., Yang, C., Cheung, R., & Lim, J. H. (2025). Fostering culturally responsive social-emotional learning practices in rural transitional kindergarten classrooms. *Behavioral Sciences*, 15(9), 1147. <https://doi.org/10.3390/bs15091147>

Lunneblad, J. (2009). *Den mångkulturella förskolan: Motsägelser och möjligheter*. Studentlitteratur.

Lunneblad, J. (2015). *Den mångkulturella förskolan*. Studentlitteratur.

MacNevin, M., & Berman, R. (2017). The Black baby doll doesn't fit: The disconnect between early childhood diversity policy, early childhood educator practice, and children's play. *Early Child Development and Care*, 187(5–6), 827–839. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223065>

McInnes, E., Whittington, V., Neill, B., & Farndale, A. (2025). Professional learning supporting multilingual children's social and emotional development in diverse Australian early childhood education and care settings. *Early Childhood Education Journal*, 53(3), 779–790. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01620-6>

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: Vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Patel, R., & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (5th ed.). Studentlitteratur.

Paulsrud, B., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, Å. (Eds.). (2018). *Transspråkande i svenska utbildningssammanhang*. Studentlitteratur.

Riddersporre, B., & Bruce, A. (2016). *Omsorg i en förskola på vetenskaplig grund*. Studentlitteratur.

Skolforskningsinstitutet. (2022). *Språk- och kunskapsutvecklande undervisning i förskola och skola: En systematisk forskningssammanställning*. Skolforskningsinstitutet.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Skolverket.

Skolverket. (2020). *Att ställa frågor och söka svar: Samarbete för vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet*. Skolverket.

Steed, E. A., Stein, R., Burke, H., & Charlifue-Smith, R. (2023). Early childhood professionals' reported use of culturally and linguistically responsive practices during initial evaluations: A mixed methods study. *Topics in Early Childhood Special Education*, 43(3), 214–226. <https://doi.org/10.1177/02711214231163720>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv* (2nd ed.). Norstedts akademiska förlag.

Vetenskapsrådet. (2017). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <https://www.vr.se/etik>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Zheng, Z., Degotardi, S., & Djonov, E. (2021). Supporting multilingual development in early childhood education: A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 110, Article 101894. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101894>

Zheng, Z. (2025). Teachers' beliefs about multilingualism in early childhood education settings: A scoping review. *Education Sciences*, 15(7), 849. <https://doi.org/10.3390/educsci15070849>

Bilagor

Bilaga 1 Intervjufrågor till förskollärare

Bakgrund och kontext

1. Kan du kort berätta om din yrkesbakgrund och hur länge du har arbetat som förskollärare?
2. Hur skulle du beskriva den mångkulturella sammansättningen på din förskola/barngrupp?

Språkutvecklande arbete i praktiken

1. Kan du berätta om hur arbetet kring barns språk och kommunikation ser ut i er verksamhet?
2. Vilka arbetssätt eller aktiviteter använder ni i språkutvecklande sammanhang, och hur upplever du att de fungerar i barngruppen?
3. Förekommer arbete med flerspråkighet eller barns modersmål hos er? I så fall, hur?
4. Kan du beskriva hur ni förhåller er till barns olika språkliga förutsättningar i ert arbete?

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

1. Hur skulle du beskriva vad vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet betyder för dig i ditt arbete?
2. Hur, om alls, tar ni del av forskning eller annat kunskapsunderlag i ert arbete?
3. Förekommer gemensamma reflektioner kring arbetssätt i ert arbetslag? Kan du berätta mer om det?

Specialpedagogisk kompetens och stöd

1. Har specialpedagogen någon roll i frågor som rör språk och kommunikation? Om ja, hur skulle du beskriva den?
2. Har du fått stöd eller handledning av specialpedagogen i frågor som rör språk och kommunikation? Om ja, hur?
3. Vilka möjligheter ser du för specialpedagogisk kompetens att påverka eller stödja arbetet med språk i er verksamhet?

Avslutande frågor

- Finns det något mer du skulle vilja lägga till som du tycker är viktigt i relation till språk, mångfald och inkludering i förskolan?
- Är det något du ytterligare vill säga om specialpedagogens roll eller arbete?

Bilaga 2 Intervjufrågor till specialpedagoger

Bakgrund och uppdrag

1. Kan du kort berätta om din yrkesbakgrund och din roll som specialpedagog i förskolan?
2. Ingår språkutveckling eller mångkulturalitet i ditt uppdrag? Om ja, på vilket sätt?

3. Språkutvecklande arbete och handledning

4. Kan du beskriva vilka typer av språkutvecklande arbetssätt du möter i de förskolor där du är verksam?
5. Finns det något i de språkutvecklande arbetssätten du möter som du tycker är särskilt viktigt att uppmärksamma? Om ja, kan du ge exempel?
6. Vilken typ av stöd eller insatser, om några, brukar du ge i relation till språk och kommunikation?

Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet

1. Vilken betydelse har vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i ditt arbete, och hur märks det?
2. Hur bidrar du till att utveckla förskolans kollektiva lärande inom området språkutveckling och mångfald?

Utvecklingsmöjligheter

1. Vilken roll tänker du att specialpedagogisk kompetens kan ha i arbete med språkutveckling i mångkulturella förskolor?
2. Vilka förutsättningar behövs för att detta samarbete ska bli så effektivt som möjligt?
3. Hur upplever du att det nuvarande arbetet kring språkutveckling och mångfald fungerar? Finns det något du vill lyfta fram?

Avslutande frågor

- Finns det något mer du skulle vilja lägga till som du tycker är viktigt i relation till språk, mångfald och inkludering i förskolan?
- Är det något du ytterligare vill säga om specialpedagogens roll eller arbete?



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
SKOLUTVECKLING OCH
LEDARSKAP

På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=sv&dswid=1871>).

2025-11-21

Bilaga 3 Samtycke till medverkan i studentprojekt

Hej!

Vi heter Jessica Ingesson och Nina Sandberg och är studenter på specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet, termin 6. I januari 2026 kommer vi att ta vår examen. Studien genomförs som en del av vårt examensarbete och har godkänts av den verksamhet där datainsamlingen kommer att ske.

Om studien

Detta examensarbete handlar om att undersöka hur språkutvecklande arbete bedrivs i förskolan samt att analysera hur detta arbete förstås och utvecklas av förskollärare och specialpedagoger i relation till vetenskaplig grund, beprövad erfarenhet och specialpedagogisk kompetens. Syftet är att öka förståelsen för hur språkutvecklande arbetssätt kan bidra till en inkluderande och likvärdig förskola för alla barn.

Ditt deltagande

Du tillfrågas att delta i en intervju där du får berätta om dina erfarenheter och reflektioner kring språkutvecklande arbetssätt i mångkulturella barngrupper. Intervjun beräknas ta cirka 30–45 minuter och kan genomföras på plats på din arbetsplats eller digitalt, beroende på vad som passar dig bäst.

Under intervjun kommer det att göras en ljudinspelning för att underlätta transkribering. Inspelningen kommer att användas enbart för detta examensarbete. De personuppgifter som samlas in är enbart uppgifter som är nödvändiga för studien, såsom yrkesroll och erfarenhet – inga namn eller uppgifter som kan identifiera dig eller din förskola kommer att användas i det färdiga arbetet.

Hantering av material

Allt insamlat material (ljudinspelningar, anteckningar och transkriptioner) kommer att lagras säkert på Malmö universitets server under arbetets gång. Samtyckesblanketterna förvaras inlåsta och oåtkomliga på Malmö universitet. Endast jag som student och min handledare kommer att ha tillgång till materialet. Efter att examensarbetet är examinerat kommer allt insamlat material att raderas.

Etiska principer

Studien utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017), som bland annat innebär att:

- Ditt deltagande är frivilligt, och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan att behöva ange någon orsak.
- Du har rätt att tacka nej till att delta, eller att återkalla ditt samtycke när som helst utan några konsekvenser.
- All data kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer endast att användas för denna studie och förstöras efter examination.

Mer information om de forskningsetiska principerna finns på Vetenskapsrådets webbplats:

<https://www.vr.se/uppdrag/etik/god-forskningssed---ny-utgava.html>

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande

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

.....

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mau.se

040-665 70 00



**MALMÖ
UNIVERSITET**

Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig Dataskyddsbud Typ av personuppgifter	Malmö universitet dataskyddsbud@mau.se 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 skolmiljö för studenter vid Malmö universitets lärarutbildning.
Rättslig grund för behandling Mottagare	Ditt samtycke. Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för lärarutbildningen 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 inte 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, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>

