



I MÖTET VÄXER SPRÅKET

**EN KVALITATIV STUDIE OM HUR FÖRSKOLLÄRARE FRÄMJAR
YNGRE BARNES SPRÅKUTVECKLING**

SANDRA KIESBYE

JULIA JOHANSSON

Institutionen för utbildningsvetenskap och konst
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Ann Nehlin

Examinator: Pernilla Kallberg

Termin: VT

År: 2026



Institutionen för utbildningsvetenskap och konst

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE 15 hp

Kurskod PEA098

Termin VT År 2026

SAMMANFATTNING

Sandra Kiesbye och Julia Johansson

I mötet växer språket

En kvalitativ studie om hur förskollärare främjar yngre barns språkutveckling

Language grows in the meeting

A qualitative study on how preschool teachers promote young children's language development

Årtal: 2026

Antal sidor: 31

Studien undersöker hur förskollärare beskriver arbetet med språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år samt vilka möjligheter och utmaningar som finns. Studien bygger på semistrukturerade intervjuer med sex förskollärare och analyseras utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Resultatet visar att språkutveckling främst sker i vardagliga interaktioner såsom benämning, repetition och kroppsspråk samt genom aktiviteter som högläsning och sång. Lärmiljön och tillgängligt material är betydelsefulla, men kräver ett aktivt pedagogiskt arbete. Arbetet påverkas även av barngruppens storlek och tidsbrist. Sammanfattningsvis formas språkutveckling i ett samspel mellan interaktion, lärmiljö och organisatoriska förutsättningar.

Nyckelord: Förhållningsätt, lärmiljö, pedagogiska strategier, språkutveckling

Innehåll

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
1.2 Uppsatsens disposition	2
2. Tidigare forskning	3
2.1 Språkutvecklande strategier i förskolan	3
2.2 Lärmiljöns betydelse för språkutveckling	4
2.3 Professionellt förhållningssätt och utmaningar	5
3. Teori	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv	7
4. Metod	9
4.1 Val av metod	9
4.2 Urval och avgränsningar.....	9
4.3 Genomförande	10
4.4 Analysmetod/Databearbetning	12
4.5 Forskningsetiska överväganden	13
5. Resultat och analys	14
5.1 Språkutvecklande strategier.....	14
5.1.1 Språkutvecklande strategier i vardagliga interaktioner	15
5.1.2 Språkutvecklande strategier utifrån barns intressen.....	15
5.1.3 Språkutvecklande strategier genom alternativa kommunikationsformer ...	16
5.1.4 Analys av språkutvecklande strategier	17
5.2 Lärmiljöns betydelse.....	18
5.2.1 Visuellt stöd i lärmiljön	18
5.2.2 Organisering av lärmiljön	19
5.2.3 Användning av lärmiljön i samspel	19
5.2.4 Analys av lärmiljöns betydelse.....	20
5.3 Utmaningar i det språkutvecklande arbetet.....	21
5.3.1 Organisatoriska förutsättningar och utmaningar	21
5.3.2 Variation i barns språkliga nivåer.....	22
5.3.3 Analys av utmaningar i det språkutvecklande arbetet	23
5.4 Sammanfattning av studiens analyserade resultat	24
6. Diskussion	24

6.1 Vilka strategier beskriver förskollärare att de använder för att främja språkutvecklingen hos de yngre barnen?	24
6.2 På vilket sätt utformas och används lärmiljön i förskolan för att främja det språkutvecklande arbetet?	26
6.3 Vilka utmaningar upplever förskollärare i arbetet med språkutveckling och hur hanterar de dessa?	26
6.4 Sammanfattning av diskussionen	27
6.5 Metoddiskussion	28
6.6 Slutsats	29
6.7 Studiens relevans för den framtida yrkesrollen	30
6.8 Förslag på vidare forskning	31
7. Referenslista	32
8. Bilagor	34
8.1 Missiv	34
8.2 Intervjuguide	36

1. Inledning

I förskolan möter yngre barn dagligen en rad språkliga sammanhang som kan främja deras språkutveckling. Hur dessa möjligheter tar form är beroende av hur lärmiljön utformas samt hur förskollärare interagerar med barnen i såväl planerade undervisningssituationer som spontana aktiviteter. Forskning visar att språkutvecklande strategier kan ta form i både planerade och mer spontana, lekbaserade sammanhang, vilket kan förstås som formella respektive informella strategier i förskolans praktik (Norling, 2019, s. 5–7). Detta innebär att språkutveckling inte är begränsad till särskilda undervisningstillfällen, utan sker kontinuerligt i förskolans vardag genom lek, rutinsituationer och socialt samspel. I denna studie förstås språk som både verbalt och icke-verbalt, där talat språk, kroppsspråk, gester och andra kommunikativa uttryck samspelar i barns meningsskapande. Förskolan kan därmed ses som en miljö där barns tidiga språk utvecklas i relation till andra och i meningsfulla sammanhang.

Forskning visar att förskollärarens kompetens och samspelet mellan förskollärare och barn har stor betydelse för hur barns språkutveckling kan stödjas, där förskollärare genom medveten språkanvändning i vardagliga situationer, såsom att benämna, samtala och utveckla barns ordförråd, stödjer barns språkliga lärande (Sheridan och Gjems, 2017, s. 353). För att barn ska ges möjlighet att utveckla sitt ordförråd, uttrycka tankar och kommunicera med andra krävs att förskollärare har kunskap om språkutvecklande arbetssätt samt förmåga att omsätta dessa i praktiken. Detta ställer krav på kontinuerlig kompetensutveckling och ett medvetet pedagogiskt förhållningssätt i det dagliga arbetet.

Det framgår i *Läroplan för förskolan, Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 14, 16) att utbildningen ska ge alla barn förutsättningar att utmanas och stimuleras i sin språkutveckling och kommunikativa förmåga, använda och förstå begrepp samt utveckla ett nyanserat talspråk och ordförråd. Dessa mål förutsätter att förskollärare arbetar medvetet, aktivt och systematiskt med språkutveckling i det dagliga arbetet samt erbjuder en stimulerande lärmiljö som uppmuntrar till språk och kommunikation. Samtidigt visar studier att kvaliteten i förskolans lärmiljö och i interaktioner mellan barn och pedagoger varierar mellan verksamheter, vilket innebär att barn ges olika förutsättningar för språkutveckling, exempelvis när det gäller att utveckla ordförråd, uppmuntras att använda språk samt möta böcker i meningsfulla sammanhang (Nasiopoulou m.fl., 2022, s. 1310–1312). Sådana variationer kan innebära att barn ges olika möjligheter till språklig stimulans beroende på vilken förskola de går i, vilket väcker frågor om utbildningens likvärdighet. I *Lpfö18* (Skolverket, 2025, s. 6) betonas det att förskolans utbildning ska vara likvärdig och utformas utifrån barns varierande erfarenheter, förutsättningar och behov. Det framgår även i Skollagen (SFS 2010:800) kap 8. 2§, att utbildningen ska stimulera barns utveckling och lärande samt utgå från en helhetssyn utifrån barnets behov och förutsättningar.

Samtidigt innebär det språkutvecklande uppdraget flera utmaningar. Forskning visar att förskollärare ofta betonar vikten av en språkligt rik miljö och goda relationer, men att barnledd och ömsesidig språklig kommunikation mer sällan kommer till uttryck i deras beskrivningar av språkarbetet (Asp m.fl., 2024, s. 1272–1273). Detta kan förstås som skillnaden mellan vad forskning lyfter fram som betydelsefullt för barns tidiga språkutveckling och hur arbetet faktiskt beskrivs och genomförs i förskolan. Barn i åldrarna 1–3 år kommer dessutom till förskolan med varierande erfarenheter och språkliga förutsättningar, exempelvis i form av skillnader i ordförråd och språkanvändning. Vissa barn kan vara flerspråkiga, andra kan vara i behov av särskilt stöd, medan ytterligare barn behöver utmanas vidare i sin språkliga utveckling.

Mot denna bakgrund blir det intressant att undersöka förskollärares perspektiv på det språkutvecklande arbetet i förskolan. Särskilt fokus riktas mot hur lärmiljön organiseras och används, vilka strategier som lyfts fram, vilket förhållningssätt som framträder i arbetet samt vilka utmaningar som kan uppstå. Genom att undersöka dessa aspekter avser studien att bidra med kunskap om hur språkutvecklande arbete med yngre barn tar form i förskolans praktik utifrån förskollärares perspektiv.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare beskriver sitt arbete för att möjliggöra språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år. Vidare syftar studien till att undersöka vilka resurser som finns tillgängliga i det språkutvecklande arbetet samt vilka utmaningar som kan uppstå.

Mot bakgrund av studiens syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vilka strategier beskriver förskollärare att de använder för att främja språkutvecklingen hos de yngre barnen?
- På vilket sätt utformas och används lärmiljön i förskolan för att främja det språkutvecklande arbetet?
- Vilka utmaningar upplever förskollärare i arbetet med språkutveckling och hur hanterar de dessa?

1.2 Uppsatsens disposition

I kapitel 2 redogörs för tidigare forskning inom studiens forskningsområde, språkutveckling i förskolan, med fokus på pedagogiska strategier, lärmiljöer, förskollärares förhållningssätt samt faktorer som påverkar det språkutvecklande arbetet.

Kapitel 3 presenterar studiens teoretiska utgångspunkt, vilket ligger till grund för analysen av det insamlade materialet.

I kapitel 4 redogörs för val av metod, urval och avgränsningar samt genomförande. Vidare beskrivs hur datamaterialet har bearbetats och analyserats samt vilka forskningsetiska överväganden som har beaktats.

Kapitel 5 presenterar studiens resultat i relation till studiens syfte och forskningsfrågor. Resultatet analyseras utifrån studiens teoretiska utgångspunkt.

I kapitel 6 diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning, teoretiskt perspektiv samt studiens syfte och frågeställningar. Därefter följer en metoddiskussion. Avslutningsvis presenteras studiens slutsats, dess relevans för den framtida yrkesrollen samt förslag på vidare forskning.

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning om språkutveckling i förskolan, med särskilt fokus på yngre barn. Den forskning som lyfts fram är relevant i relation till studiens syfte och forskningsfrågor, då den belyser hur förskollärare kan arbeta med olika strategier för att främja barns språkutveckling, samt hur lärmiljö och förhållningssätt kan påverka detta arbete. Forskningen bidrar även med kunskap om vilka utmaningar som kan uppstå, vilket är relevant för studiens fokus på förskollärares beskrivningar av sin praktik. Avsnittet är indelat i tre delar: språkutvecklande strategier i förskolan, lärmiljöns betydelse för språkutveckling samt professionellt förhållningssätt och utmaningar i arbetet.

2.1 Språkutvecklande strategier i förskolan

Forskning visar att språkutvecklande arbete i förskolan kan förstås genom olika pedagogiska strategier, där studierna både kompletterar och nyanserar varandra. Justice m.fl. (2018, s. 88–89) skiljer bland annat mellan kommunikationsunderlättande strategier och språkutvecklande inslag i pedagogers samtal. Kommunikationsunderlättande strategier beskrivs som lärarbeteenden som främjar barns deltagande i samtal, exempelvis genom att följa barnets initiativ, vänta in barns svar och skapa gemensam uppmärksamhet i interaktionen. I likhet med detta visar Fumero m.fl. (2024, s. 106) hur språkutvecklande strategier faktiskt används i förskolans praktik, där öppna frågor framträder som en vanligt förekommande strategi. Samtidigt visar studien att mer språkligt utmanande strategier, såsom expansion och ordförrådsinstruktion, används i betydligt lägre utsträckning. Detta kan tolkas som att interaktionen i praktiken oftare fokuserar på att initiera samtal snarare än att fördjupa och utveckla barns språkliga uttryck. Detta kan jämföras med Justice m.fl. (2018, s. 89), som beskriver språkutvecklande strategier såsom omarbetningar och utvidgningar, där pedagoger omformulerar och utvecklar barns yttranden och därigenom erbjuder mer avancerade språkliga strategier. Samtidigt visar studien att dessa strategier inte ensamma förklarar barns språkutveckling, utan att deras betydelse kan vara beroende av att barnen aktivt deltar i kommunikationen. Studierna visar att det finns en överensstämmelse kring vilka strategier som är betydelsefulla, samtidigt som det finns en skillnad mellan dessa ideal och hur de omsätts i praktiken.

Vidare beskriver Justice m.fl. (2018, s. 89) att genom att använda strategier för att uppmuntra barn att prata mer, kan pedagoger direkt underlätta barns

språkutveckling. Detta kan kopplas till Fumero m.fl. (2024, s. 106), som visar att vissa språkutvecklande strategier, särskilt allmänna strategier, kan bidra till utvecklingen av morfosyntaktiska färdigheter, det vill säga barns ordbildning, böjning och meningsbyggnad. Samtidigt visar studien att den begränsade användningen av mer avancerade strategier kan begränsa möjligheterna till fördjupad språklig stimulans, vilket stärker Justice m.fl. (2018, s. 89) betoning på användning av språkutvecklande strategier än enbart interaktion.

Zucker m.fl. (2010, s. 65–66) undersöker i sin tur en specifik språkutvecklande strategi, olika typer av frågor under gemensam högläsning. De skiljer mellan frågor som kräver återgivning och frågor som kräver tolkning, resonemang och slutsatsdragning. I likhet med Fumero m.fl. (2024) och Justice m.fl. (2018) betonar även Zucker m.fl. (2010) att pedagogens sätt att styra interaktionen har betydelse för barns språkliga utveckling, där resultaten visar att frågor som kräver djupare resonemang leder till mer utvecklade språkliga svar från barnen (Zucker m.fl., 2010, s. 74–75). Detta stärker bilden av att mer utmanande språkliga strategier kan främja barns språkutveckling. Samtidigt nyanserar Zucker m.fl. (2010, s. 77–78) detta samband genom att visa att typen av frågor och barns långsiktiga ordförrådsutveckling inte var tydlig nog. Studien framhåller att frågestrategier behöver förstås som en del av en bredare språklig lärmiljö, där flera faktorer samverkar och påverkar barns språkutveckling. Detta ligger i linje med Fumero m.fl. (2024, s. 108), som framhåller att användningen av evidensbaserade språkutvecklande strategier i förskolan är begränsad och varierar, samt att det finns ett behov av mer forskning och utveckling av mer avsiktliga och effektiva arbetssätt.

Sammanfattningsvis visar studierna att språkutvecklande strategier i förskolan har stor betydelse för barns språkutveckling, men att de används i varierande grad i praktiken. Trots att studierna genomförts vid olika tidpunkter och i skilda kontexter visar deras resultat på liknande mönster, där kvaliteten i den språkliga interaktionen framträder som central, särskilt när pedagogen aktivt utmanar och utvecklar barns språk. Samtidigt framgår att mer avancerade språkliga strategier används i begränsad omfattning. Detta pekar på ett behov av ett mer medvetet och konsekvent språkutvecklande arbetssätt i förskolan.

2.2 Lärmiljöns betydelse för språkutveckling

Forskning pekar på att barns språkutveckling i förskolan är nära kopplad till hur lärmiljön organiseras och används, där barn ges möjligheter att uttrycka sig verbalt i en kommunikativ praktik (Williams m.fl., 2014, s. 234). Williams m.fl. (2014, s. 232–234) beskriver förskolan som en arena där socialt och kognitivt lärande samspelar och integreras i barns vardag. I denna miljö utvecklas språket i samspel med andra barn och vuxna, där gemensamma aktiviteter och lek främjar språkutvecklingen. Studien betonar förskollärarens roll som utformare av lärmiljöer, där planerade aktiviteter och medveten interaktion skapar förutsättningar för barn att uttrycka sig, kommunicera och utveckla språket.

I likhet med Williams m.fl. (2014) framhåller Norling (2015, s. 71) förskolan som en social språkmiljö där barns språkutveckling formas i det dagliga samspelet mellan pedagoger och barn, med hjälp av öppna frågor, återkoppling och varierat språk. Studien betonar särskilt att språklig utveckling inte enbart sker i planerade undervisningssituationer, utan även i vardagliga interaktioner där pedagogers responsivitet och förmåga att följa barns initiativ är central. Det framkommer att när pedagoger är lyhörda, bekräftar barnens initiativ till samtal och ser sig själva som förebilder i språkmiljön, skapas förutsättningar för ökad språklig delaktighet (Norling, 2015, s. 84). Detta ligger i linje med Williams m.fl. (2014, s. 232–234) betoning av den sociala miljöns betydelse, men Norling (2015, s. 71) fördjupar detta genom att tydligare fokusera på den kommunikativa dimensionen i vardagliga situationer.

Vidare bidrar Nasiopoulou m.fl. (2022, s. 1306) med ett ekologiskt perspektiv på lärmiljön, där barns lärande förstås som en process som påverkas av samspelet mellan individ, miljö och organisatoriska strukturer. Med stöd i Bronfenbrenners ekologiska systemteori framgår att olika dimensioner, såsom barn, lärare, lärmiljö och samhälle, samverkar i barns språkutveckling. I likhet med både Williams m.fl. (2014) och Norling (2015) visar denna studie att interaktion är central, men den tillför även ett fokus på hur strukturella faktorer påverkar vilka språkliga möjligheter som erbjuds barnen.

Resultaten från Nasiopoulou m.fl. (2022, s. 1310, 1312), visar att kvaliteten i förskolans lärmiljö varierar mellan verksamheter, vilket medför ojämlika förutsättningar för barns språkutveckling. Detta resultat ligger i linje med tidigare forskning av Williams m.fl. (2014) och Norling (2015), som också betonar lärmiljöns betydelse. Samtidigt bidrar Nasiopoulou m.fl. (2022) med en fördjupning genom att synliggöra hur organisatoriska och materiella förutsättningar också styr interaktionens kvalitet och innehåll.

Tillsammans visar studierna att lärmiljön i förskolan har stor betydelse för barns språkutveckling genom ett samspel mellan fysisk, social och organisatorisk miljö. Studiernas resultat visar på likheter i att språkutveckling sker i interaktion mellan barn, pedagoger och miljö, men de belyser olika nivåer av detta samspel. Tillsammans framträder att förskollärarens roll i att organisera och använda lärmiljön är central för att skapa språkutvecklande möjligheter i både planerade och vardagliga situationer.

2.3 Professionellt förhållningssätt och utmaningar

Forskning visar att språkutvecklande arbete i förskolan även är nära kopplat till professionella förhållningssätt och organisatoriska villkor. Classon och Åkerblom (2025, s. 39–40) analyserar lokala policydokument för språkstöd i förskolan med fokus på vilka normer och föreställningar som framgår i texterna. Studien utgår från den ökade språkliga mångfalden i svensk förskola och det uppdrag som innebär att förskollärare ska stödja utvecklingen av både svenska och barns modersmål.

Samtidigt visar resultaten att en enspråkig norm är fortsatt stark, trots ambitioner om flerspråkig pedagogik.

Classon och Åkerblom (2025, s. 49) visar genom sin policyanalys av nio lokala språkpolicydokument att flerspråkighet ofta beskrivs utifrån att barn med annat modersmål än svenska behöver stöd för att nå majoritetsspråkets normer. Detta kan, enligt studien, bidra till föreställningar om skillnader mellan barn snarare än att se flerspråkighet som en resurs i utbildningen, vilket i sin tur kan påverka hur språklig mångfald förstås och hanteras i praktiken (Classon & Åkerblom, 2025, s. 45–46).

Vidare kompletterar Martín-Bylund (2024, s. 168) detta perspektiv genom att visa hur språkutvecklande arbete även behöver förstås i samspelet mellan det intellektuella, analytiska angreppssättet och det känslomässiga arbetet. I likhet med Classon och Åkerblom (2025) synliggörs här att språkutveckling inte sker isolerat, men Martín-Bylund (2024) förflyttar fokus till det relationella mötet mellan pedagog och barn. Studien visar att språkutveckling är nära sammanflätad med omsorg, trygghet och relationellt samspel, där trygghet ses som en grundförutsättning för språklig kommunikation (Martín-Bylund, 2024, s. 163).

Vidare visar Martín-Bylund (2024, s. 167–168) att språkliga kartläggningar och externa förväntningar kan upplevas som utmanande för forskollärare, där frågor om ansvar och likvärdighet uppstår. Forskollärarna beskriver både frustration och en vilja att utveckla sin praktik, vilket framställs som en del av det professionella omdömet. I relation till detta visar Norling (2015, s. 71) att förskolepersonalens förhållningssätt, såsom lyhördhet, återkoppling och kommunikativa handlingar, har betydelse för vilka språkliga möjligheter som skapas i vardagen. I likhet med Martín-Bylund (2024) betonas här att vardagliga situationer såsom måltider och påklädning kan vara språkutvecklande, men endast om pedagogen är medvetet närvarande och aktiv i interaktionen.

Samtidigt synliggör Norling (2015, s. 76) organisatoriska utmaningar i det språkutvecklande arbetet, där faktorer som stora barngrupper och tidsbegränsningar påverkar möjligheten till fördjupade samtal och individanpassad stöttning. Detta kompletterar Martín-Bylunds (2024) fokus på det relationella genom att visa hur även strukturella villkor påverkar det professionella handlingsutrymmet.

Tillsammans visar studierna att språkutvecklande arbete formas i ett samspel mellan professionella förhållningssätt, organisatoriska villkor och språkliga normer. Studierna visar på likheter genom att pedagogens lyhördhet, relationella kompetens och professionella omdöme är centrala för att skapa språkutvecklande möjligheter i vardagen. Samtidigt som strukturella faktorer såsom tid, barngruppens storlek och tillgång till resurser påverkar möjligheterna att genomföra arbetet i praktiken. Vidare synliggörs att föreställningar om språk och flerspråkighet kan påverka hur språklig mångfald förstås och hanteras i förskolan.

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att språkutveckling i förskolan formas i samspelet mellan förskollärares språkliga strategier, lärmiljöns utformning och det professionella förhållningssättet. Studierna visar att medveten språklig stöttning, kvalitativa samtal och en genomtänkt lärmiljö kan skapa goda förutsättningar för barns språkutveckling. Samtidigt visar studierna att organisatoriska faktorer, språknormer och variation i användning av strategier påverkar hur språkutvecklande arbete genomförs i praktiken. Mot denna bakgrund blir det intressant att undersöka hur förskollärare själva beskriver sitt arbete med att främja yngre barns språkutveckling samt vilka utmaningar de upplever i detta arbete.

3. Teori

Denna studie tar sin utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. I följande avsnitt presenteras denna teori samt dess relevans i relation till studiens syfte och frågeställningar. Avsnittet introducerar även centrala begrepp utifrån teorin, vilka används som analytiska verktyg för att tolka och förstå studiens resultat.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Den sociokulturella teorin utvecklades i början av 1900-talet av Lev Vygotskij (Säljö, 2014, s. 48). Enligt teorin ses lärande och utveckling utifrån en social och kulturell kontext som något som sker i samspel med andra genom att vara i olika kulturella sammanhang (Säljö, 2014, s. 66). En av teorins grundtankar är att lärande är socialt betingat och sker med hjälp av olika redskap eller verktyg, både kognitiva och fysiska. Dessa används som hjälpmedel för att utveckla en förståelse och lära oss kring olika sammanhang i vår omvärld. Ett avgörande och centralt redskap är språket och kommunikationen. Genom språket kan vi kommunicera med andra och utveckla vårt tänkande för att sedan kunna utveckla den kognitiva och intellektuella förståelsen (Säljö, 2014, 20–21). Ur ett förskoleperspektiv blir kommunikation därför ett viktigt verktyg för att barn ska få möjlighet att utveckla en förståelse för sin omvärld. Att uppmuntra barn att resonera, berätta och delta i högläsning är exempel på kommunikativa redskap som stödjer lärande och språklig utveckling.

En central del av teorin är den *proximala utvecklingszonen* som beskriver avståndet mellan barnets nuvarande utvecklingsnivå och dess potentiella utvecklingsnivå. Enligt Säljö (2014, s. 120) handlar detta om vad barnet kan göra självständigt respektive med stöd. Genom vägledning kan barnet utveckla färdigheter för att klara uppgifter på egen hand. Vägledningen sker i samarbete mellan barnet, som är mindre kompetent, och en mer kunnig individ, exempelvis en vuxen eller en kamrat (Säljö, 2014, s. 120, 122). Däremot betonar Vygotskij (2001, s. 332–333) att stödet och samarbetet sker utifrån bättre förutsättningar när barnet är mottaglig för utvecklingen. Det vill säga att barnet befinner sig i utvecklingszonen. Det är därför relevant att veta vart barnet befinner sig i sin utveckling och att vara medveten att utvecklingszonen ser olika ut beroende av vem barnet är (Vygotskij, 2001, s. 334). Barnet kan därför behöva olika stöd för att nå en potentiell utvecklingsnivå.

Säljö (2014, s. 123) förklarar *stöttning* eller *scaffolding* som kommunikativa stöttor och jämför dessa med vägräcken som finns längst med en väg. Författaren menar att vägräckena fungerar som en vägvisare för att föraren ska kunna hålla sig på vägbanan. I dessa situationer är det den mer kompetenta som placerar vägräckena för att visa barnet vägen. Detta kan innebära att bryta ned uppgifter, förklara hur ett problem kan lösas eller hjälpa barnet hitta alternativa lösningar.

Ur ett sociokulturellt perspektiv sker kunskapsutvecklingen genom social interaktion där språket fungerar som ett centralt redskap. För att förstå hur lärandet sker hos barn i förskolan blir det därför, i denna studie, relevant att lyfta begreppen *mediering* och *artefakter* vilket är centrala begrepp inom teorin. För att förstå omvärlden använder vi oss av olika redskap som stöd (Säljö, 2014, s. 231). Dessa redskap gör att vi utvecklar vårt tänkande och förståelse för omvärlden. Artefakter är redskap som hjälper oss människor att förstå omvärlden. Redskapen är kulturellt betingade, vilken innebär att de har skapats och uppstått ur kulturella sammanhang genom människor. De har till exempel skapats och överförts från individ till individ genom utbildning eller andra sociala kontexter (Säljö, 2014, s. 80–81, 233–234). Vi använder oss av dessa redskap som stöd och hjälpmedel i vårt tänkande men även i våra handlingar för att kunna lösa problem, förstå vår omvärld eller kommunicera med varandra. Det kan röra sig om böcker, klossar, symboler, siffror, begrepp och berättelser.

Mediering har stödjande funktioner som hjälper oss att till exempel organisera, tolka eller kommunicera tänkandet och förståelsen för världen. Säljö (2014, s. 81) förklarar att mediering sker genom fysiska eller intellektuella redskap. Då det sociokulturella perspektivet bland annat innebär att lära i samspel med andra, är språket och kommunikationen en central del av mediering. Genom språket kan vi kommunicera samt dela våra erfarenheter och förståelse för omvärlden (Säljö, 2014, s. 82, 232). Inom förskolan sker detta när pedagoger ställer frågor, samtalar eller diskuterar tillsammans med barnen i exempelvis lek eller undervisningssituationer.

I denna studie används det sociokulturella perspektivet som teoretisk utgångspunkt för att analysera hur förskollärare beskriver att de arbetar för att möjliggöra språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år. Genom begrepp som mediering, artefakter och den proximala utvecklingszonen blir det möjligt att undersöka vilka strategier förskollärare använder för att stötta och utveckla yngre barns språk i både vardagliga och planerade situationer (Säljö, 2014, s. 120; Vygotskij, 2001, s. 333). Teorin bidrar med ett perspektiv där språk ses som något som utvecklas i samspel, snarare än individuellt, vilket gör det möjligt att analysera hur förskollärares kommunikation, responsivitet och användning av språkliga redskap fungerar som strategier i det språkutvecklande arbetet.

Teorin möjliggör även en analys av hur lärmiljön utformas och används som en språkutvecklande resurs, där mediering och artefakter kan synliggöra hur material, redskap och sociala interaktioner stödjer barns språkutveckling i förskolan. Vidare är teorin relevant för att förstå de utmaningar som förskollärare kan uppleva i det

språkutvecklande arbetet, exempelvis hur möjligheter till samspel och individuell stöttning påverkas av organisatoriska villkor.

Det sociokulturella perspektivet är därmed särskilt lämpligt för denna studie eftersom det ger verktyg att analysera hur språkutveckling skapas i interaktion mellan barn och pedagoger, samt hur strategier, lärmiljö och organisatoriska förutsättningar tillsammans påverkar det språkutvecklande arbetet i förskolan.

4. Metod

Följande kapitel beskriver studiens valda metod, följt av urval och avgränsningar. Vidare innehåller kapitlet en redogörelse för hur vi har bearbetat studiens material samt genomförandet av datainsamlingen. Slutligen presenteras studiens forskningsetiska överväganden och principer som har beaktats.

4.1 Val av metod

Inför datainsamlingen har vi använt oss av semistrukturerade intervjuer riktade till verksamma förskollärare, eftersom metoden lämpar sig väl för att undersöka hur de beskriver och reflekterar över sitt språkutvecklande arbete. Genom en intervjuguide med förbestämda frågor och teman säkerställdes att samtalen berörde studiens syfte och forskningsfrågor, samtidigt som metoden gav utrymme för fördjupning och följdfrågor. Detta var särskilt relevant i vår studie, då vi ville fånga förskollärares egna erfarenheter, strategier och upplevelser av utmaningar i det språkutvecklande arbetet. Enligt Denscombe (2018, s. 269) kombinerar semistrukturerade intervjuer struktur och flexibilitet, vilket möjliggör att respondenterna kan utveckla sina resonemang och att nya perspektiv framträder under samtals gång. Metoden bedöms därför passande för att skapa en fördjupad förståelse av förskollärares arbete med yngre barns språkutveckling.

Vi valde att genomföra personliga intervjuer, eftersom de enligt Denscombe (2018, s. 270) ger goda möjligheter att fördjupa förståelsen för respondentens erfarenheter och uppfattningar. Genom dessa kunde vi ställa följdfrågor, förtydliga resonemang och utveckla svaren i dialog med varje enskild respondent. De personliga intervjuerna gav oss även möjlighet att kontrollera riktighet och relevans under tiden data samlades in, då dessa skedde ansikte mot ansikte (Denscombe, 2018, s. 293). Till skillnad från gruppintervjuer där flera deltagare intervjuas samtidigt och där svaren kan formas i samspel mellan deltagarna (Denscombe, 2018, s. 270–271), ger den personliga intervjun utrymme för mer individuella och fördjupade beskrivningar. Detta i linje med studiens syfte, eftersom vi ville synliggöra förskollärares egna erfarenheter och reflektioner kring det språkutvecklande arbetet.

4.2 Urval och avgränsningar

Studien bygger på ett subjektivt urval som enligt Denscombe (2018, 67–68) innebär ett medvetet val av deltagare som har en viss expertis och särskild kunskap inom det område som studien avser att undersöka. Författaren menar att denna urvalsstrategi

kan användas för att samla in kvalitativa data som är relevanta och meningsfulla i relation till studiens syfte. Vi valde därför att utgå från denna urvalsform vid studiens datainsamling, det vill säga intervjuerna. Eftersom studiens syfte är att undersöka hur förskollärare beskriver sitt arbetssätt kring språkutveckling med barn i åldrarna 1–3 år, fann vi det lämpligt att använda oss av ett subjektivt urval där vi medvetet valde ut deltagare som är legitimerade förskollärare. Genom att rikta urvalet mot denna yrkesgrupp säkerställdes att informanterna har relevant professionell erfarenhet i relation till studiens fokus.

Samtidigt har urvalet inneburit vissa utmaningar, då antalet deltagare är relativt begränsat och kan därför inte representera alla förskollärares arbetssätt. Enligt Denscombe (2018, s. 83) kan det vara en utmaning att finna en lämplig urvalsram, särskilt vid användning av ett subjektivt urval. Syftet med studien är dock inte att generalisera resultaten, utan att undersöka hur förskollärare beskriver sitt arbete för att möjliggöra språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år. En ytterligare begränsning i studien är att urvalet enbart består av legitimerade förskollärare, vilket innebär att annan pedagogisk personal i förskolan inte har inkluderats. Samtidigt gjordes detta val eftersom legitimerade förskollärare, enligt *Lpfö18* (2025, s. 8, 16), har ett särskilt ansvar att ge barnen möjligheter till att utmanas och uppmuntras i sin språkutveckling.

4.3 Genomförande

Intervjufrågorna utformades med utgångspunkt i studiens syfte och forskningsfrågor. För att skapa förutsättningar för utförliga och nyanserade svar formulerades frågorna som öppna, vilket gav respondenterna möjlighet att fritt beskriva sina erfarenheter och uppfattningar. Frågorna granskades kritiskt och utformades på ett sätt som syftade till att undvika att de uppfattades som ledande eller provocerande, då sådana frågor kan bidra till att respondenten upplever obehag under intervjun (Eldén, 2020, s. 102).

Intervjuguiden (bilaga 8.2) bestod av åtta huvudfrågor, exklusive inledande och avslutande frågor, som berörde förskollärares pedagogiska strategier och förhållningssätt, lärmiljöns betydelse samt resurser och utmaningar i det språkutvecklande arbetet. Vid önskemål fick respondenterna ta del av intervjufrågorna i förväg. För att fördjupa svaren användes även följdfrågor såsom ”kan du berätta mer?”, ”hur menar du då?” och ”kan du ge ett exempel?”, vilket är vanligt vid semistrukturerade intervjuer, eftersom de möjliggör utveckling och förtydligande av deltagarnas resonemang (Denscombe, 2018, s. 269).

För att kunna finna relevanta deltagare till studien, började vi med att mejla och kontakta rektorer från både kommunala och fristående förskolor. Ett större antal rektorer kontaktades via e-post, men antalet som vidareförmedlade förfrågan till förskollärare är inte känt. Rektorerna valdes ut med utgångspunkt i att de var verksamma i olika orter, vilket syftade till att bidra till en större variation i studiens resultat. Rektorerna förmedlade därefter kontaktuppgifter till de förskollärare de

ansåg vara lämpliga att delta utifrån studiens syfte samt att förskolläraren arbetar med barn i åldrarna 1–3 år. Därefter kontaktades de aktuella förskollärarna via e-post där de informerades om studiens syfte och genomförande. I mejlet bifogades även ett missiv som innehöll information om studiens forskningsetiska principer, såsom frivilligt deltagande, anonymitet och möjlighet till att när som helst avbryta sitt deltagande. Förskollärarna fick därefter ta ställning till om de ville delta i studien. De som valde att medverka kontaktades sedan för att bestämma tid och plats för intervjun. Totalt svarade sju förskollärare att de ville delta i studien, varav sex genomförde intervjun då en deltagare inte kunde medverka på grund av oplanerad sjukskrivning. Samtliga förskollärare arbetar med barn i åldrarna 1–3 år och är verksamma vid olika förskolor, där ingen av deltagarna arbetar på samma förskola. Förskolorna är belägna i fyra olika kommuner och omfattar både kommunala och fristående verksamheter.

Samtliga intervjuer genomfördes i en ostörd miljö, antingen fysiskt på plats eller digitalt via videomöte, utifrån deltagarnas önskemål. Vid de fysiska intervjuerna befann vi oss på plats tillsammans med deltagaren i ett avskilt rum på förskolan, medan de digitala intervjuerna genomfördes via Teams, där en länk skickades till deltagarna via e-post i förväg. Vi deltog båda vid samtliga intervjuer och turades om att leda intervjun och ställa frågor. Den som inte ledde intervjun ansvarade främst för att föra stödanteckningar, hantera inspelningen samt ställa kompletterande följdfrågor. Intervjuerna varade mellan 20–30 minuter, vilket kan betraktas som relativt korta för semistrukturerade intervjuer. Detta kan förklaras av att deltagarna ofta gav relativt konkreta och fokuserade svar, samtidigt kan intervjulängden ha påverkat möjligheten till ytterligare fördjupning.

Intervjuerna spelades in med hjälp av ljudinspelning via mobiltelefon efter deltagarnas samtycke, oavsett om intervjun genomfördes på plats eller via Teams. Vid de digitala intervjuerna placerades mobiltelefonen i anslutning till datorn för att spela in samtalet. Inspelningarna möjliggjorde att vi kunde fokusera på samtalet under intervjuns gång samt säkerställa att materialet återgavs så korrekt som möjligt i efterhand. Denscombe (2018, s. 285) framhåller att ljudinspelningar ger en varaktig och i stort sett fullständig dokumentation av det som uttrycks under intervjun.

Efter genomförda intervjuer laddades ljudfilerna upp i Word, där materialet transkriberades. Därefter lyssnade vi samtidigt på ljudfilerna och granskade det transkriberade materialet för att säkerhetsställa att transkriberingen återgavs korrekt och ordagrant. Transkriberingen genomfördes kort efter varje intervju, vilket bidrog till att vi hade intervjusituationen i färskt minne. Enligt Denscombe (2018, s. 395) underlättar transkribering möjligheten att genomföra detaljerade analyser samt jämförelser mellan olika delar av materialet. Under transkriberingsprocessen avidentifierades materialet genom att namn och andra identifierbara uppgifter ersattes med pseudonymer.

För att stärka studiens trovärdighet har vi strävat efter att genomföra intervjuerna på ett likvärdigt sätt, där intervjuguiden fungerade som ett stöd för att säkerställa att

samtliga teman berördes (Denscombe, 2018, s. 291). Samtidigt gavs utrymme för följdfrågor och fördjupning, vilket möjliggjorde utförliga och nyanserade svar.

4.4 Analysmetod/Databearbetning

För analys av intervjumaterialet har en teoretisk tematisk analys använts. Åkesson (2024, s. 56) beskriver teoretisk tematisk analys som en metod där teoretiska begrepp och idéer används som utgångspunkt i kodningen och tolkningen av det empiriska materialet. Vidare beskriver författaren att denna metod är lämplig när studien utgår från en förutbestämd teori eller särskilda teoretiska begrepp.

I denna studie analyserades intervjumaterialet med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet. Metoden bedöms som lämplig då studien tar sin utgångspunkt i teoretiska begrepp och syftar till att undersöka hur förskollärare beskriver sitt språkutvecklande arbete i praktiken. Analysen möjliggjorde därmed att förskollärares erfarenheter och beskrivningar kunde tolkas i relation till studiens teoretiska ramverk.

Analysen genomfördes i flera steg och inspirerades av Åkessons (2024) sju steg för att genomföra en teoretisk tematisk analys, där de steg som bedömdes relevanta för studiens analys inkluderades.

Det första steget i analysen innebar att *lära känna materialet*. Enligt Åkesson (2024, s. 61) är detta en central del av analysprocessen, även när samma person har samlat in och analyserat materialet. Vi började med att transkribera materialet, vilket därefter lästes igenom upprepade gånger för att skapa en helhetsförståelse av materialet. I detta steg identifierades även mönster och återkommande teman utifrån deltagarnas svar.

I det andra steget genomfördes *kodning av materialet*. Åkesson (2024, s. 61) beskriver kodning som en process där materialet granskas noggrant för att identifiera delar som är relevanta för analysen. Vi började med att tillsammans urskilja relevanta delar, vilka därefter färgmarkerades och kategoriserades. Vardera respondents svar färgkodades för att skapa en tydlig överblick. Kodningen genomfördes med stöd i studiens teoretiska utgångspunkt, där begrepp från det sociokulturella perspektivet användes som analytiska verktyg.

Det tredje steget bestod av att *generera teman*. Enligt Åkesson (2024, s. 62) innebär detta att röra sig från en detaljerad kodning till en mer övergripande organisering av materialet. Här började vi med att organisera och gruppera koderna i mer övergripande teman kopplade till studiens syfte och forskningsfrågor.

Det fjärde steget bestod av att *se över teman*. Åkesson (2024, s. 63) framhåller vikten av att säkerställa att temana är förankrade i både det empiriska materialet och det teoretiska ramverket. I denna studie prövades temana i relation till empirin, den valda teorin, samt studiens syfte och forskningsfrågor.

I det avslutande steget *definierades och namngavs* temana. Åkesson (2024, s. 63) beskriver detta steg som att ge temana slutliga benämningar kopplade till det teoretiska ramverket. I denna studie formulerades temana så att de tydligt kopplas till studiens teoretiska ramverk och ligger till grund för resultat och analys.

Efter att temana hade definierats och namngivits återgick vi till det kodade materialet för att säkerställa dess relevans. De tre övergripande teman som identifierades: språkutvecklande strategier, lärmiljöns betydelse och utmaningar i det språkutvecklande arbetet, grundade sig i återkommande mönster i intervjuerna.

Temat språkutvecklande strategier identifierades genom koder som handlade om förskolläraernas beskrivningar av hur de arbetar med språk i både vardagliga och planerade situationer, exempelvis genom begreppsbenämning, högläsning och användning av stödmaterial. Lärmiljöns betydelse identifierades genom koder kopplade till lärmiljöns utformning, såsom bildstöd, tillgängligt material och förskolläraens roll i att skapa språkutvecklande miljöer. Temat utmaningar i det språkutvecklande arbetet grundades i koder som berörde organisatoriska faktorer, såsom tidsbrist och barngruppens storlek, samt variationer i barns språkliga nivåer och flerspråkighet.

Genom denna process tydliggjordes hur temana var förankrade i det empiriska materialet samt relaterade till studiens syfte, forskningsfrågor och teoretiska ramverk.

4.5 Forskningsetiska överväganden

I denna studie har vi förhållit oss till forskningsetiska överväganden genom att följa de fyra forskningsetiska grundprinciperna, information-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet, som syftar till att skydda deltagarnas rättigheter, integritet och trygghet i processen. Vi har även förhållit oss till de riktlinjer kring information och samtycke som skrivs fram i Vetenskapsrådet (2024, s. 62–64) för god forskningssed. Genom att ta hänsyn till dessa principer har vi strävat efter en etiskt ansvarsfull hantering av både deltagare och insamlat material under studiens genomförande.

Informationskravet har beaktats genom att deltagarna har informerats om studiens syfte, genomförande och hur de insamlade materialet kommer att användas (Eldén, 2020, s. 30). Informationen har förmedlats skriftligt genom ett missiv samt muntligt i samband med intervjuerna. I missivet framgick även information om hur personuppgifter hanteras och att deltagarnas identiteter anonymiseras i studien genom pseudonymer.

Samtyckeskravet har beaktats genom att deltagarna själva har fått ta ställning till om de vill medverka i studien. I missivet informerades de om att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att avbryta sin medverkan (Eldén, 2020, s. 30). Skriftligt samtycke inhämtades genom deltagarnas underskrifter innan intervjuerna genomfördes och inför varje intervju inhämtades även ett muntligt samtycke, detta i

linje med Vetenskapsrådets (2024, s. 63) grundläggande forskningsetiska principer gällande information och samtycke. Vilket gav deltagarna möjlighet till att ställa ytterligare frågor innan ett beslut om deltagande fattades.

Konfidentialitetskravet har beaktats genom att deltagarnas identiteter har skyddats under hela processen. Alla personuppgifter har anonymiserats genom användning av pseudonymer i transkriberingar. Det insamlade materialet har behandlats konfidentiellt och endast varit tillgängligt för oss som genomför studien (Eldén, 2020, s. 30–31; Agnafors & Levinsson, 2019, s. 73). På så sätt säkerställs att inga obehöriga får tillgång till materialet och att deltagarnas integritet skyddas.

Nyttjandekravet har beaktats genom att det insamlade materialet enbart används för studiens forskningsändamål. Enligt Eldén (2020, s. 31) innebär nyttjandekravet att uppgifter som samlas in i forskningssammanhang inte får användas för andra syften. Studiens material kommer därför att hanteras i enlighet med forskningsetiska regler om hantering av data. Det insamlade materialet kommer inte att användas i andra sammanhang än i denna studie och därmed raderas när arbetet är avslutat och godkänt.

Under intervjuerna uppstod inga allvarliga etiska dilemman, men vissa situationer krävde etiska överväganden i stunden. Exempelvis kunde vissa frågor leda till att deltagarna blev kortfattade eller reflekterande, vilket vi tolkade som att frågan upplevdes krävande. I dessa situationer valde vi att inte pressa vidare, utan gav deltagarna tid eller gick vidare till nästa fråga i enlighet med principen om frivilligt deltagande och deltagarnas trygghet. Vid digitala intervjuer uppstod även vissa tekniska avbrott, vilket hanterades genom att pausa och säkerställa att deltagaren kände sig bekväm med att fortsätta. Dessa situationer påverkade inte studiens genomförande i större utsträckning, men bidrog till en ökad medvetenhet om forskningsetiska principer i intervjusituationen.

5. Resultat och analys

I detta kapitel presenteras studiens resultat och analys. Kapitlet är strukturerat i tre övergripande teman: språkutvecklande strategier, lärmiljöns betydelse och utmaningar i det språkutvecklande arbetet. Under varje tema presenteras underkategorier som fördjupar och förtydligar resultatet. För att synliggöra förskolläraernas egna perspektiv används citat från intervjuerna. Varje kapitel avslutas med en analys av resultaten utifrån det sociokulturella perspektivet.

5.1 Språkutvecklande strategier

I detta avsnitt presenteras resultat utifrån studiens första forskningsfråga där förskollärare beskriver vilka strategier de använder för att främja de yngre barnens språkutveckling. Resultatet visar att språkutvecklande strategier tar form i både vardagliga interaktioner, i aktiviteter som utgår från barns intressen samt genom alternativa kommunikationsformer.

5.1.1 Språkutvecklande strategier i vardagliga interaktioner

Resultatet från samtliga intervjuer visar att språkutvecklande strategier används i stor utsträckning genom vardagliga interaktioner. Förskollärarna beskriver hur de kontinuerligt använder språket i interaktion med barnen genom benämning av handlingar, material och föremål. Majoriteten av förskollärarna framhåller att det handlar om att sätta ord på det som sker i stunden, och ger exempel på situationer såsom lek, måltider och påklädning i hallen. Det betonas att kommunikation ständigt pågår, oavsett om den sker verbalt eller genom kroppsspråk.

Flera förskollärare lyfter repeterande som en central strategi, där barnen ges möjlighet att möta och höra ord återkommande i olika sammanhang. Ett genomgående resultat i intervjuerna är vikten av att kommunicera kontinuerligt och medvetet med barnen. Förskollärare 2 förklarar det som "att prata mycket, prata hela tiden, språkbad som man brukar prata om." Även förskollärare 6 lyfter begreppet språkbad och menar att "det finns inga komplicerade ord. Det finns bara ord som barnen inte har mött än". Dessa utsagor framträder som återkommande strategier hos samtliga förskollärare och kan förstås som att språkutveckling inte begränsas till specifika undervisningstillfällen, utan sker i hela den pedagogiska praktiken genom ett medvetet och kontinuerligt språkligt samspel.

Det framkommer även att samtliga förskollärare använder sig av strategier som upprepning och introduktion av nya begrepp, samt att de strävar efter att använda ett korrekt och varierat språk i samtal med barnen. Förskollärare 2 beskriver detta på följande sätt:

Så säger jag det på ett korrekt sätt efteråt, för det kanske bara blir några enstaka ord hos barnen eller att de kanske bara visar mig med kroppsspråk vad de menar och då är det så viktigt att vi vuxna sätter ord på det som vi upplever att barnet menar. Och också våga fråga fast att barnen är små, att man vågar fråga [...] Så att man inte bara tar för givet, utan språkförståelsen kommer ju oftast mycket tidigare än det talade verbala språket, det kommunikativa språket.

Ovanstående förklaring kan förstås som att förskolläraren aktivt arbetar med att sätta ord på barns uttryck, oavsett om de är verbala eller icke-verbala, vilket synliggör medvetna strategier i de vardagliga interaktionerna. Citatet visar även att förskolläraren inte tar barns förståelse för given, utan uppmuntrar till dialog genom att ställa frågor och bekräfta barnens uttryck. Detta bidrar till att utveckla både barnens språkförståelse och deras förmåga att själva använda språket. Dessa strategier beskrivs därmed som en viktig del i att stödja yngre barns språkutveckling.

5.1.2 Språkutvecklande strategier utifrån barns intressen

Det framkommer att språkutvecklande strategier används medvetet genom planerade aktiviteter och utifrån barns intressen. Samtliga förskollärare lyfter högläsning som en återkommande aktivitet, där innehållet anpassas efter barnens intressen. I samband med högläsning beskriver flera att de använder strategier som att samtala med barnen om bilder och innehåll i böckerna, i syfte att uppmuntra till

kommunikation och främja den språkliga utvecklingen. Resultatet visar även att rim, ramsor och sång är vanligt förekommande i planerade aktiviteter. Enligt resultatet bidrar dessa aktiviteter till att skapa intresse och engagemang hos barnen samt variation i det språkutvecklande arbetet.

Ytterligare strategier som framkommer är att vara lyhörd och närvarande som förskollärare samt att visa intresse för det barnen uttrycker. Detta beskrivs bidra till att stärka barnens självförtroende och motivation att använda det verbala språket. Vidare framkommer att förskollärarnas eget engagemang har stor betydelse för att väcka barnets intresse och skapa en positiv inställning till språkanvändning. Förskollärare 6 uttrycker detta på följande sätt:

När det finns ett gemensamt intresse, då kommer ju verkligen språkandet fram. Det är ju också vårt ansvar att hitta de här gemensamma intressena hos barnen så att de kan språka. För annars ser vi att om det inte är något kul att språka och då kanske man inte språkar. Men om det finns något kul att mötas i då vill man ju samspela och språka på ett helt annat sätt.

Ovanstående citat kan förstås som att gemensamma intressen skapar förutsättningar för meningsfulla interaktioner, där barnen ges motivation att delta i kommunikation. Citatet synliggör att förskollärarens roll inte enbart handlar om att erbjuda språkliga aktiviteter, utan också om att aktivt identifiera och utgå från det som engagerar barnen. Detta kan därmed förstås som centrala språkutvecklande strategier, där barns engagemang och motivation att kommunicera främjas genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i deras intressen.

En ytterligare återkommande strategi är att använda material som utgår från barns intressen. Ett material som ofta nämns i detta sammanhang är Babblarna, vilket majoriteten av förskollärarna beskriver som uppskattat av barnen. Förskollärare 1 betonar i detta sammanhang vikten av anknytning:

Att man hade de här anknytningssakerna, anknytningspersonerna som sin familj, som en bas för att barnet ska börja våga öppna upp sig och att det kan vara en länk i språket. För oftast så säger man ju sina första ord eller sina första ljud kring de närmsta man har i sitt hem.

Citatet ovan kan tolkas som att anknytning till material eller personer skapar trygghet och motivation att kommunicera. I detta sammanhang kan material som väcker igenkänning och intresse ses som viktiga förutsättningar för att barnen ska våga uttrycka sig och delta i språkliga interaktioner.

5.1.3 Språkutvecklande strategier genom alternativa kommunikationsformer

Ett framträdande resultat är att alternativa kommunikationsformer används som strategier av samtliga förskollärare. Ett verktyg som återkommande lyfts i intervjuerna är Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation (TAKK). Även gester, mimik och kroppsspråk beskrivs som betydelsefulla

kommunikationsformer, då de möjliggör för barnen att uttrycka sig, särskilt i de fall där det verbala språket ännu inte är fullt utvecklat, vilket är vanligt förekommande i åldrarna 1–3 år.

Förskollärare 1 beskriver att ”försöka få barnen att upprepa och härma och visa [...]. Att man börjar använda kroppen lite mer och inte bara ord tänker jag är en nyckel”. Citatet synliggör hur kroppsspråket kan fungera som en strategi och som ett stöd till en väg in i det verbala språket. Denna uppfattning delas av samtliga förskollärare i studien, där kroppsspråk, gester och mimik återkommer som centrala delar i kommunikationen. Därmed visar resultatet att strategier som att kombinera flera olika kommunikationssätt anses vara värdefulla, då de bidrar till ökad inkludering och flera möjligheter för barnen att uttrycka sig.

5.1.4 Analys av språkutvecklande strategier

Resultatet visar att språkutvecklande strategier tar form i både spontana och planerade situationer, vilket kan förstås som att språkutveckling sker i sociala sammanhang där barn och förskollärare kontinuerligt interagerar. När förskollärarna beskriver hur de benämner handlingar och föremål i vardagen framträder språket som ett redskap för att skapa mening i det som sker. Detta kan förstås som mediering, där språket används för att göra omvärlden begriplig för barnen (Säljö, 2014, s. 82–83). Genom att koppla ord till konkreta erfarenheter ges barnen möjlighet att utveckla förståelse för både begrepp och sammanhang, vilket också möjliggör att erfarenheter kan delas och byggas vidare i interaktion (Säljö, 2014, s. 34).

Vidare synliggör resultatet hur förskollärarnas strategier att vara lyhörd och närvarande skapar förutsättningar för att anpassa kommunikationen efter barnens språkliga nivå. Detta kan förstås som stöttning inom den proximala utvecklingszonen, där barn får stöd i att utveckla sitt språk genom deltagande i interaktion med en mer kompetent person (Säljö, 2014, s. 123). Repetition och uppmuntran framträder som viktiga delar i denna process, då de ger barnen möjlighet att succesivt ta till sig och använda språket i olika situationer. Detta tolkas som att språkutveckling inte sker isolerat inom barnet, utan i samspel där språkliga uttryck formas i relation till andra.

De planerade aktiviteterna, såsom högläsning, sång, och användning av olika material utifrån barns intressen, kan förstås som organiserade sammanhang där språket synliggörs i gemenskap. De material och figurer som används kan ses som artefakter som bidrar till engagemang och delaktighet, vilket i sin tur möjliggör språkligt meningsskapande i samspel (Säljö, 2014, s. 29–30). Resultatet visar att dessa aktiviteter inte enbart handlar om innehållet i sig, utan om hur förskolläraren använder dem för att skapa interaktion, exempelvis genom samtal, frågor, gemensamma intressen och uppmärksamhet.

Även användningen av alternativa kommunikationsformer, såsom TAKK och kroppsspråk, visar att språkutveckling inte är begränsad till det verbala språket.

Dessa uttrycksformer kan fungera som stöd i tidig kommunikation och som en bro till det verbala språket (Roos, 2025, s. 23). Resultatet kan därmed förstås som att språkutveckling sker när flera uttrycksformer samverkar och kompletterar varandra, vilket blir särskilt betydelsefullt i arbetet med yngre barn.

Sammantaget visar analysen att språkutveckling möjliggörs genom barns aktiva deltagande i sociala praktiker, där språket används som ett meningsskapande redskap. Resultatet synliggör även att förskollärarens roll är central, som medskapare av de sammanhang där språket används. Detta innebär att språkutvecklande strategier inte kan förstås som enskilda metoder, utan som en del av ett relationellt arbete genom interaktion och engagemang.

5.2 Lärmiljöns betydelse

I detta avsnitt presenteras resultat för studiens andra forskningsfråga som handlar om lärmiljöns betydelse för yngre barns språkutveckling. Resultatet belyser särskilt hur visuellt stöd, organisering av lärmiljön samt användning av lärmiljön i samspel bidrar till att skapa språkutvecklande förutsättningar i verksamheten.

5.2.1 Visuellt stöd i lärmiljön

Intervjuerna visar att visuellt stöd utgör en central del av en språkutvecklande lärmiljö i förskolan. Samtliga förskollärare beskriver att de använder bildstöd, symboler och visuella scheman för att tydliggöra olika aktiviteter, rutiner och begrepp i verksamheten. Förskollärare 3 beskriver detta som att:

Vi använder oss av bildstöd som sitter tydligt på väggen och vi har även bildscheman som vi går igenom på dagarna, vad vi ska göra under dagen. Så att det blir tydligt för barnen, så de har koll på rutiner och aktiviteter.

Även förskollärare 2 knyter an till det förskollärare 3 beskriver och betonar att ”bilder hjälper barnen att förstå, särskilt när språket inte riktigt räcker till”. Utsagorna visar på bilders kommunikativa stödjande funktion. Det framkommer att det visuella stödet fyller flera funktioner. Dels används de för att skapa struktur i vardagen, exempelvis genom bildscheman, dels för att utveckla språket genom att koppla ord till bilder.

Flera förskollärare beskriver att det visuella stödet är särskilt viktigt för yngre barn och för barn som ännu inte utvecklat ett verbalt språk. Förskollärare 4 beskriver att ”för de yngsta barnen blir bilderna ett sätt att förstå vad som händer och vad vi pratar om”. Samtidigt menar förskollärare 5 att ”det gör det lättare för de yngre barnen att hänga med och känna sig delaktiga”. Citaten synliggör hur det visuella stödet inte enbart underlättar förståelse och delaktighet, utan även bidrar till att stärka barns självständighet i förskolans vardag.

5.2.2 Organisering av lärmiljön

Resultatet visar att lärmiljöns organisering har stor betydelse för barns möjligheter till språklig aktivitet. Förskollärarna beskriver att materialets placering, synlighet och tillgänglighet påverkar i vilken utsträckning barnen använder det.

Förskollärarna lyfter särskilt fram böcker, bilder och annat språkligt material som viktiga inslag i verksamheten. Förskollärare 1 menar att ”böcker och språkmaterial ska finnas nära barnen så att de själva kan ta initiativ”, medan förskollärare 5 betonar att ”när materialet finns framme använder barnen det mer, och då blir det mer språk också”. Citaten kan tolkas som att materialets tillgänglighet skapar förutsättningar för barns aktiva deltagande i språkliga sammanhang. Samtidigt synliggör citaten att det inte enbart är materialets närvaro som är avgörande, utan hur det placeras och görs tillgängligt för barnen.

Det framkommer vidare att material som är synligt och lätt att nå i större utsträckning används av barnen, vilket i sin tur skapar fler tillfällen för språklig aktivitet. Resultatet visar därmed att det är hur materialet organiseras och görs tillgängligt som är avgörande. I linje med detta beskriver förskollärarna även att de medvetet organiserar miljön för att möjliggöra språklig interaktion, exempelvis genom att skapa mindre grupper och utforma miljöer som uppmuntrar till samtal och samspel. Förskollärare 6 beskriver detta som att:

Miljön ska verkligen vara som en pedagog, den ska stötta barnen och bjuda in till samspel och kommunikation. Och också att barn har tillgång till material som jag placerar på deras nivå så att inte material är högt upp så att vi inte behöver ta ner material. Det ger också väldigt mycket att den är tillgänglig. Så vi använder golvet väldigt mycket.

Citatet kan förstås som att lärmiljöns organisering, exempelvis genom tillgänglighet och materialets placering, skapar förutsättningar för barns deltagande i språkliga sammanhang.

5.2.3 Användning av lärmiljön i samspel

Resultatet visar att lärmiljöns språkutvecklande potential är beroende av hur den används i samspel mellan förskollärare och barn. Samtliga förskollärare betonar att miljön i sig inte är tillräcklig, utan att det är i den aktiva användningen som språkutveckling möjliggörs.

Förskollärare 2 menar att ”det är ju vi som skapar möjligheterna, hur vi organiserar miljön och hur vi är i den”, medan förskollärare 4 uttrycker att ”miljön i sig gör inget om inte vi är där och använder den tillsammans med barnen”. Dessa utsagor kan tolkas som att lärmiljön får sin språkutvecklande funktion först i samspel med förskollärarens aktiva närvaro och medvetna handlingar.

Vidare framgår att förskollärarna använder materialet i samspel med barnen, exempelvis genom högläsning och samtal kring bilder. Förskollärare 3 beskriver att

”vi sitter ofta tillsammans med barnen och läser eller tittar i böcker och pratar om det vi ser”. Med detta visar citatet att materialet ofta används i samspel med förskollärarna, exempelvis genom högläsning eller samtal kring bilder. Samtidigt framkommer det att barnen även använder materialet självständigt, vilket bidrar till att språket blir en naturlig del av deras lek.

Flera förskollärare lyfter även vikten av deras egen närvaro i miljön. Förskollärare 1 beskriver att ”det handlar mycket om att vara där med barnen och sätta i gång samtal”, medan förskollärare 5 betonar att ”vi behöver vara aktiva i miljön för att det ska bli språkutvecklande”. Citaten synliggör att det är genom förskollärarens aktiva deltagande som lärmiljön blir språkutvecklande i praktiken.

5.2.4 Analys av lärmiljöns betydelse

Resultatet visar att lärmiljön har en central betydelse för barns språkutveckling, vilket kan förstås som att miljön både möjliggör och strukturerar språkliga praktiker i förskolan. I detta sammanhang menas språkliga praktiker de återkommande situationerna där språk används i lärmiljön genom exempelvis samtal kring bilder och scheman, vid högläsning och i gemensamma aktiviteter. Det visuella stödet som beskrivs, i form av bilder, symboler och scheman, kan förstås som medierande redskap som stödjer barns förståelse och deltagande. Genom att synliggöra aktiviteter och begrepp skapas en struktur som gör det möjligt för barn att orientera sig i vardagen och delta i kommunikativa sammanhang, även när det verbala språket är begränsat (Säljö, 2014, s. 82). Det visuella stödet framträder inte enbart som ett komplement till språket, utan som en integrerad del av det språkliga meningsskapandet. För yngre barn kan dessa redskap fungera som en ingång till att förstå, tolka och uttrycka sig i samspel med andra.

Även tillgången till språkligt material framträder som betydelsefullt. När böcker och annat material är synligt och tillgängligt skapas fler tillfällen för språklig aktivitet, både i samspel med förskollärare och i barnens egen lek. Detta kan förstås som att miljön erbjuder resurser för språkligt deltagande, där barn ges möjlighet till kommunikativa handlingar. Vidare synliggör resultaten att det inte enbart är tillgången till material som är avgörande, utan även hur materialet används. När förskolläraren aktivt deltar i aktiviteter, exempelvis genom högläsning eller samtal kring bilder, skapas möjligheter för fördjupade språkliga interaktioner. Detta kan förstås som att lärmiljön både möjliggör spontana och planerade språkliga situationer, där språkutveckling sker i samspel mellan barns initiativ och förskollärares stöttning. Detta går i linje med Säljö (2014, s. 114–115) som betonar att gemensam förståelse skapas och upprätthålls genom språklig kommunikation, där barn genom deltagande i interaktion får möjlighet att ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla.

När förskollärarna samtalar med barnen, ställer frågor och sätter ord på det som sker kan detta förstås som stöttning inom den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2014, s. 122). Denna stöttning sker dock inte isolerat, utan i relation till de miljöer där barnen

befinner sig. I resultatet framgår det att barns språkutveckling främjas genom hur material placeras, hur grupper struktureras och hur förskolläraren är närvarande i miljön. Tillgängligheten till språkligt material kan därmed förstås som en del av de strukturer som möjliggör språklig interaktion. Ur ett sociokulturellt perspektiv bidrar materialet som artefakter till att skapa gemensamt fokus och interaktion (Säljö, 2014, s. 29–30). Detta kan tolkas som att miljöns organisering är avgörande för vilka språkliga möjligheter som skapas och vilka former av deltagande som blir möjliga.

Sammantaget visar analysen att lärmiljön inte enbart är fysisk, utan fungerar som en aktiv del i barns språkutveckling. Resultatet synliggör att språkutvecklande möjligheter uppstår i mötet mellan barn, förskollärare och de resurser som finns i miljön. Detta innebär att lärmiljön kan förstås som både en förutsättning för och en del av den språkliga interaktionen, där dess betydelse är beroende av hur den används i praktiken.

5.3 Utmaningar i det språkutvecklande arbetet

I detta avsnitt presenteras resultat utifrån studiens tredje forskningsfråga som handlar om vilka utmaningar som beskrivs av förskollärare i det språkutvecklande arbetet samt hur dessa hanteras. Resultatet visar att utmaningarna främst kan kopplas till organisatoriska faktorer, såsom barngruppens storlek, tidsbrist, bemanning och planeringsmöjligheter, samt till variationer i barns språkliga nivåer.

5.3.1 Organisatoriska förutsättningar och utmaningar

Det framkommer att barngruppens storlek och tidsbrist är en återkommande utmaning i det språkutvecklande arbetet. Samtliga förskollärare beskriver att stora barngrupper påverkar möjligheten att ge varje barn tillräckligt med språklig stimulans och individuellt stöd. Förskollärare 1 beskriver det som att ”det är svårt att hinna med alla barn när gruppen är stor, man vill ju ge alla tid att prata”. Samtidigt lyfter förskollärare 3 att ”man räcker inte alltid till, det blir lätt att man pratar mer till gruppen än med varje barn”. Utsagorna kan tolkas som att det sker interaktioner och språkutveckling mellan barnen samt mellan barn och förskollärare, som stödjer språkutvecklingen. Men att förskollärarna upplever att organisatoriska faktorer påverkar hur mycket nära och individuella språkliga interaktioner sker.

Flera förskollärare lyfter att tidsbristen påverkar deras möjligheter att arbeta medvetet med språket i alla situationer. Förskollärare 2 menar att ”man vet hur man vill jobba, men tiden räcker inte alltid till för att göra det fullt ut”, medan förskollärare 5 beskriver att ”i stressiga situationer blir det mindre samtal, man fokuserar mer på att få saker att fungera”. Intervjuerna visar att detta särskilt påverkar möjligheten att föra längre samtal med barnen och att följa upp deras språkliga initiativ. Samtidigt beskriver vissa förskollärare att de försöker hantera detta genom att dela upp barnen i mindre grupper när det är möjligt, vilket upplevs skapa bättre förutsättningar för språklig interaktion.

Flera förskollärare beskriver att organisatoriska faktorer, såsom bemanning, planeringstid och resurser, påverkar det språkutvecklande arbetet i förskolan. Flera förskollärare beskriver att brist på personal kan försvåra möjligheten att arbeta i mindre grupper och att ge barnen tillräckligt språkligt stöd. Förskollärare 5 menar att ”när vi är få i personalen blir det svårt att dela upp barnen och ge dem den tid de behöver”. Det framkommer även att planeringstid har betydelse för kvaliteten i det språkutvecklande arbetet. Förskollärare 1 betonar att ”man behöver tid att planera aktiviteter, annars blir det mest spontant”. Samtidigt beskriver vissa förskollärare att språkutvecklande arbete i stor utsträckning sker i vardagen, vilket gör att det ändå kan genomföras trots begränsade resurser. Dock framgår det att bättre organisatoriska förutsättningar skulle kunna skapa mer utrymme för ett mer medvetet och strukturerat arbete.

5.3.2 Variation i barns språkliga nivåer

Resultatet visar att flerspråkighet beskrivs både som en tillgång och en utmaning i det språkutvecklande arbetet. Förskollärarna lyfter att barn med olika språkliga bakgrunder kan behöva olika former av stöd för att utveckla sitt svenska språk. Förskollärare 4 beskriver att ”vi har många barn med olika språk, och det kan vara en utmaning att möta alla på rätt nivå”, medan förskollärare 2 menar att ”man vill ju stötta deras svenska, men också ta tillvara deras modersmål”. Flera förskollärare beskriver i sina intervjuer att samarbetet med vårdnadshavare är extra viktigt eftersom det ofta är vårdnadshavarna som kan modersmålet. Förskollärare 6 menar att:

Det kan också vara svårt att möta barn med flerspråkighet, att förstå vad barnet menar. Där tycker jag att det krävs att man har ett samarbete med vårdnadshavare. Att de kanske kan skriva några ord som barnet säger, det här betyder det här. Till exempel har vi fått en ordlista av en mamma.

Ovanstående utsaga kan förstås som att vårdnadshavarna fungerar som en viktig länk i att skapa förståelse och kontinuitet mellan hem och förskola. Förskollärare 1 beskriver att ”det kan vara svårt att förstå vad barnen vill säga när man inte har ett gemensamt språk”. Samtidigt blir de tidigare beskrivna strategierna, såsom visuellt stöd och kroppsspråk, särskilt betydelsefulla för att tillgodose de olika språkliga nivåerna. Förskollärare 3 beskriver att ”man får använda mycket bilder, tecken och kroppsspråk för att stötta kommunikationen”. Intervjuerna visar även att flerspråkigheten kräver ett medvetet arbetssätt där förskollärarna behöver anpassa sitt språk och sina metoder utifrån barnens förutsättningar.

En återkommande uppfattning bland förskollärarna är att variationen i barns språkliga nivåer utgör en utmaning i det språkutvecklande arbetet. De beskriver att barn befinner sig på olika nivåer i sin språkutveckling, vilket kräver anpassningar i både kommunikation och aktiviteter. Förskollärare 2 menar att ”barnen är på så olika nivåer, vissa pratar mycket medan andra knappt har börjat”. Samtidigt betonar förskollärare 1 att ”man behöver anpassa hur man pratar och vad man gör beroende på barnets nivå”. Vidare beskriver förskollärare 3 att ”det gäller att utmana de som

kommit långt, samtidigt som man stöttar de som är i början”. Dessa utsagor kan tolkas som att förskollärarna behöver göra didaktiska avvägningar för att möta varje barns individuella förutsättningar, vilket även synliggör förskollärarnas flexibilitet i det språkutvecklande arbetet.

5.3.3 Analys av utmaningar i det språkutvecklande arbetet

Resultatet visar att det språkutvecklande arbetet påverkas av flera faktorer, vilket kan förstås som att barns språkutveckling formas i ett samspel mellan interaktion och de villkor som omger verksamheten. De organisatoriska utmaningarna, såsom stora barngrupper och tidsbrist, kan förstås som att möjligheterna till nära och individuellt riktade språkliga interaktioner mellan förskollärare och barn minskar. Detta kan i sin tur innebära att förskollärarna får mindre utrymme att ge barnen individuellt stöd i deras utveckling. Däremot sker språkliga interaktioner mellan barnen, vilket innebär att språkutveckling inte enbart är beroende av förskollärares närvaro. Ur ett sociokulturellt perspektiv betonas det att lärande sker i samspel med andra, där språket fungerar som ett centralt redskap för att skapa mening (Säljö, 2014, s. 34). När förutsättningarna begränsar möjligheten till interaktion riskerar även barns möjligheter till språkligt deltagande att minska. Detta synliggör att organisatoriska villkor inte enbart påverkar arbetsbelastning, utan även kvaliteten i det språkutvecklande arbetet.

I linje med Säljö (2014, s. 121) kan barn visserligen delta i och följa resonemang med stöd, men det kan ta tid innan de själva kan uttrycka och använda kunskapen självständigt. När tiden inte räcker till och barngrupperna är stora kan dessa interaktioner bli mer ytliga eller riktade till gruppen snarare än till det enskilda barnet. Detta kan förstås som att möjligheterna till stöttning inom den proximala utvecklingszonen påverkas, då förskolläraren inte alltid har möjlighet att i samma utsträckning möta varje barns specifika behov. Samtidigt visar resultatet att förskollärares roll är betydelsefull för att skapa förutsättningar för individuellt stöd, trots organisatoriska utmaningar.

Vidare kan variationen i barns språkliga nivåer och flerspråkighet förstås som en utmaning i det språkutvecklande arbetet. Att barn befinner sig på olika nivåer innebär att förskollärarna behöver anpassa sitt språk och sina strategier, vilket kan kopplas till stöttning där varje barn behöver mötas utifrån sina förutsättningar. Detta kan förstås utifrån Vygotskij (2001, s. 331) som beskriver att det finns en skillnad mellan vad barn klarar på egen hand och vad de kan utveckla med stöd. Författaren betonar att denna utvecklingszon varierar mellan barn, och uppgifter blir mer hanterbara när de ligger nära barnets aktuella nivå. Användningen av exempelvis bildstöd och kroppsspråk kan här tolkas som artefakter som stödjer kommunikationen när det gemensamma verbala språket är begränsat.

Flerspråkighet kan i detta sammanhang förstås som en del av de språkliga resurser som barnen bär med sig in i förskolan. Resultaten visar att avsaknaden av ett gemensamt verbalt språk kan innebära utmaningar i kommunikationen.

Användningen av bildstöd, kroppsspråk och andra alternativa uttrycksformer kan därför förstås som medierande redskap som möjliggör kommunikation och deltagande (Säljö, 2014, s. 82–83). Detta synliggör att språkutveckling inte enbart sker verbalt, utan genom flera olika uttrycksformer i samspel med andra.

5.4 Sammanfattning av studiens analyserade resultat

Sammanfattningsvis visar analysen att barns språkutveckling sker i socialt samspel, där språket fungerar som ett centralt medierande redskap för meningsskapande. Förskolläraarnas språkutvecklande strategier, såsom benämning, repetition, samtal och användning av alternativa kommunikationsformer, kan förstås som stöttning som möjliggör barns språkutveckling inom den proximala utvecklingszonen.

Vidare framkommer att lärmiljön har stor betydelse, där material och visuellt stöd fungerar som artefakter som stödjer barns deltagande i språkliga sammanhang. Samtidigt är det förskollärares aktiva användning av dessa redskap som avgör i vilken utsträckning språkutvecklande möjligheter skapas.

Analysen visar även att organisatoriska förutsättningar, såsom barngruppens storlek och tidsbrist, kan påverka möjligheterna till språklig interaktion och individanpassad stöttning. Detta kan i sin tur påverka hur ofta och på vilket sätt barn ges möjlighet att delta i språkliga praktiker i förskolans vardag. Däremot framträder förskolläraarnas strategier, exempelvis arbete i mindre grupper, som sätt att skapa bättre förutsättningar för språkutveckling. Detta innebär att språkutveckling, ur ett sociokulturellt perspektiv, är beroende av barns möjligheter att delta i meningsfulla sammanhang där de får stöd att utveckla sitt språk i samspel med andra.

Avslutningsvis visar analysen att språkutveckling formas i samspelet mellan mediering, stöttning och de sammanhang där språket används. Detta innebär att språkutvecklande arbete bör förstås som en social praktik, där barns möjligheter att utveckla språk är beroende av deras deltagande i meningsfulla kommunikativa sammanhang.

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras studiens resultat i relation till tidigare forskning, med utgångspunkt i den analys som presenterats i föregående kapitel. Vidare innehåller kapitlet en metoddiskussion där studiens genomförande och val av metod diskuteras. Därefter presenteras studiens slutsats samt dess relevans för den framtida yrkesrollen. Kapitlet avslutas även med förslag på vidare forskning.

6.1 Vilka strategier beskriver förskollärare att de använder för att främja språkutvecklingen hos de yngre barnen?

I studiens resultat framkommer det att användandet av språkutvecklande strategier varierar hos de deltagande förskollärarna. Resultatet visar att barns språkutveckling formas i socialt samspel, där språket fungerar som ett centralt redskap för

meningsskapande. Detta ligger i linje med studiens sociokulturella utgångspunkt, där språkutveckling förstås som något som sker i interaktion med andra. I analysen framträder det att förskollärarnas strategier såsom repetition, kroppsspråk och att sätta ord på det som sker, benämna eller följa barnens intresse, utgör centrala delar i det språkutvecklande arbetet. Detta överensstämmer med Justice m.fl. (2018, s. 89) som framför att strategier behövs för att underlätta kommunikationen och att dessa är av betydelse för att ge barnen delaktighet i samtal. I likhet med denna studie framkommer att språkutveckling inte enbart sker i planerade aktiviteter, utan i stor utsträckning i vardagliga situationer.

Samtidigt kan resultatet kring språkutvecklande strategier problematiseras i förhållande till Fumero m.fl. (2024, s. 106), som lyfter att språkutvecklande strategier som anses vara mer avancerade används i begränsad utsträckning i förskolans praktik. Detta kan förstås som att det språkutvecklande arbetet ofta fokuserar på vardaglig kommunikation, såsom att initiera och upprätthålla samtal, snarare än att systematiskt utveckla barns ordförråd, begreppsförståelse och resonemangsförmåga. Det empiriska materialet visar att språkutvecklande arbete i stor utsträckning tar sin utgångspunkt i vardaglig interaktion, där benämning, upprepning och samtal i rutinsituationer framträder som centrala strategier. Språket används därmed främst som ett redskap för att möjliggöra delaktighet och kommunikation i stunden. Strategier som kan kopplas till mer fördjupad och begreppsutvecklande språkanvändning framträder däremot i mindre utsträckning i intervjuerna.

Vidare visar resultatet att högläsning, sång och användning av språkligt material är återkommande i det språkutvecklande arbetet. Detta ligger i linje med Zucker m.fl. (2010, s. 74–75), som lyfter betydelsen av interaktion i samband med högläsning. I studien framkommer dock inte i vilken utsträckning förskollärarna använder strategier som utmanar barn till mer avancerade resonemang, vilket Zucker m.fl. menar kan bidra till en fördjupad språkutveckling. Detta kan även förstås i relation till de utmaningar som framträder i resultatet, såsom stora barngrupper och tidsbrist, vilka kan begränsa möjligheten att genomföra högläsning på ett mer interaktivt och fördjupande sätt. I situationer där resurserna är begränsade kan fokus i stället riktas mot att genomföra aktiviteten, snarare än att utveckla den genom exempelvis öppna frågor och fördjupade samtal. Detta pekar på att det finns potential att vidareutveckla arbetet genom mer medveten användning av språkutvecklande strategier.

Sammanfattningsvis visar jämförelsen att studiens resultat i stor utsträckning bekräftar tidigare forskning kring betydelsen av interaktion och vardagliga strategier. Samtidigt synliggörs vissa skillnader, särskilt i hur aktivt förskollärare beskriver att de utvecklar barns språk, vilket kan bero på variationer i verksamheten eller hur arbetet framställs i intervjusituationerna. Det är även relevant att beakta att de förskollärare som valt att delta i studien kan ha ett särskilt intresse för språkutvecklande arbete, vilket kan ha påverkat hur arbetet beskrivs och därmed studiens resultat.

6.2 På vilket sätt utformas och används lärmiljön i förskolan för att främja det språkutvecklande arbetet?

Resultatet visar att lärmiljön har en central betydelse för barns språkutveckling, där särskilt visuellt stöd och tillgång till språkligt material framträder som viktiga faktorer. Detta överensstämmer med Williams m.fl. (2014, s. 232–234), som beskriver förskolan som en social miljö där språk utvecklas i samspel mellan barn, pedagoger och omgivning. I likhet med denna studie framkommer det att lärmiljön fungerar som en resurs som möjliggör kommunikation och delaktighet. I studiens analys förstås material och visuellt stöd som artefakter som stödjer barns meningsskapande.

Resultatet ligger i linje med Norling (2015, s. 71), som betonar att språkutveckling i förskolan inte kan förstås enbart utifrån den fysiska eller organisatoriska miljön, utan formas i samspel mellan miljö och pedagogers förhållningssätt. En skillnad som framträder i denna studie är dock att förskollärarna i hög grad betonar sin egen roll i att aktivt organisera och använda miljön tillsammans med barnen. Detta kan tyda på att lärmiljöns betydelse är beroende av hur den omsätts i praktiken, snarare än hur den är utformad, vilket kan förklara varför olika studier lyfter miljöns betydelse i varierande grad.

Sammanfattningsvis bekräftar resultatet tidigare forskning om lärmiljöns betydelse, men bidrar även med en skillnad genom att tydliggöra att det är i samspelet mellan den fysiska och materiella lärmiljön och förskollärarnas aktiva förhållningssätt som språkliga möjligheter skapas och synliggörs i praktiken.

6.3 Vilka utmaningar upplever förskollärare i arbetet med språkutveckling och hur hanterar de dessa?

Resultatet visar att organisatoriska faktorer, såsom stora barngrupper, tidsbrist och begränsad bemanning, utgör centrala utmaningar i det språkutvecklande arbetet. Dessa faktorer påverkar främst möjligheten att skapa kontinuerliga och fördjupade interaktioner med varje enskilt barn, vilket är betydelsefullt för barns språkutveckling. Resultatet kan förstås i linje med Norling (2015, s. 76), som visar att organisatoriska villkor, såsom stora barngrupper och tidsbrist kan begränsa förskollärares möjligheter att genomföra längre samtal och följa upp barns språkliga initiativ. I föreliggande studie framträder detta genom att förskollärarna beskriver hur kommunikationen i större utsträckning riktas mot hela barngruppen snarare än mot enskilda barn, vilket kan innebära att vissa barn får mindre utrymme att uttrycka sig. Samtidigt visar resultatet att förskollärarna försöker skapa strategier för att hantera dessa förutsättningar, exempelvis genom att dela upp barnen i mindre grupper. Detta kan förstås som ett sätt att skapa bättre villkor för interaktion och språklig stöttning, trots begränsade resurser. Det synliggör även förskollärarnas aktiva roll i att organisera undervisningen för att möjliggöra språkutveckling, trots begränsade resurser.

Vidare kan resultatet förstås i relation till Martín-Bylund (2024, s. 163), som betonar att språkutvecklande arbete är nära sammanflätad med omsorg, trygghet och relationellt samspel. I vår studie framkommer dock att tidsbristen i vissa situationer leder till att fokus förskjuts från språklig interaktion till att få verksamheten att fungera organisatoriskt. Detta kan tolkas som att även om förskollärarna har kunskap om språkutvecklande arbetssätt, påverkar de praktiska förutsättningarna i vilken utsträckning dessa kan genomföras. Vidare kan resultatet också förstås i relation till Zucker m.fl. (2010, s. 74–75), som betonar vikten av interaktion och samtal för barns språkutveckling. I föreliggande studie framkommer det att just dessa interaktioner påverkas negativt av organisatoriska begränsningar, vilket kan innebära att barns möjligheter till språklig utveckling varierar beroende på verksamhetens förutsättningar.

Resultatet visar att flerspråkighet och variation i barns språkliga nivåer upplevs som både en utmaning och en resurs. Detta överensstämmer till viss del med Classon och Åkerblom (2025, s. 51–53), som beskriver hur flerspråkigheten i förskolan ofta framställs som motsägelsefull i policytexter, där den både kan innebära möjligheter i verksamheten och samtidigt ställa krav på anpassning och stöd. I denna studie framkommer dock en mer praktisk bild, där förskollärarna beskriver konkreta strategier för att möta dessa utmaningar, exempelvis genom visuellt stöd, kroppsspråk och samarbete med vårdnadshavare. I analysen förstås dessa strategier som medierande redskap som möjliggör kommunikation när ett gemensamt verbalt språk saknas. En möjlig förklaring till denna skillnad kan vara att studiens fokus på förskollärares erfarenheter synliggör de praktiska lösningar som utvecklas i det dagliga arbetet. Tidigare forskning belyser i större utsträckning utmaningar på en övergripande nivå, medan denna studie tydligare visar hur dessa hanteras i praktiken.

Slutligen visar jämförelsen med tidigare forskning att studiens resultat i stor utsträckning bekräftar tidigare identifierade utmaningar inom det språkutvecklande arbetet. Samtidigt bidrar studien med en fördjupad förståelse för hur förskollärare aktivt försöker hantera dessa utmaningar genom olika strategier. Resultatet pekar dock på att dessa strategier inte fullt ut kan kompensera för bristande organisatoriska förutsättningar. Vilket visar att förskollärares möjligheter att arbeta språkutvecklande inte enbart avgörs av deras pedagogiska strategier, utan i hög grad av de organisatoriska förutsättningar som verksamheten erbjuder.

6.4 Sammanfattning av diskussionen

Sammanfattningsvis visar diskussionen att studiens resultat i stor utsträckning överensstämmer med tidigare forskning, samtidigt som vissa skillnader framträder. Förskollärares strategier, såsom benämning, repetition och kroppsspråk, möjliggör barns deltagande i kommunikativa sammanhang, men används främst för att skapa delaktighet snarare än att systematiskt utmana och utveckla barns språkliga förmåga.

Vidare bekräftas lärmiljöns betydelse som en viktig resurs för språkutveckling, där tillgängligt material och visuellt stöd fungerar som en resurs i det språkutvecklande arbetet. Samtidigt visar diskussionen att lärmiljöns betydelse är beroende av förskollärares aktiva användning i samspel med barnen.

Diskussionen synliggör även att organisatoriska faktorer, såsom tidsbrist och stora barngrupper, begränsar möjligheterna till fördjupad interaktion och individanpassad stöttning. Samtidigt visar resultatet att förskollärare använder olika strategier för att hantera dessa utmaningar. Flerspråkighet och variation i barns språkliga nivåer framträder som både en resurs och en utmaning, där alternativa kommunikationsformer fungerar som stöd för deltagande.

Sammantaget visar diskussionen att språkutvecklande arbete bör förstås som en social praktik, där barns möjligheter till språkutveckling är beroende av deras deltagande i meningsfulla kommunikativa sammanhang, samt av de förutsättningar som ges i verksamheten.

6.5 Metoddiskussion

I denna studie valde vi att använda semistrukturerade intervjuer som metod för datainsamling, då syftet var att fånga förskollärares beskrivningar av sitt språkutvecklande arbete med de yngsta barnen. Till skillnad från strukturerade intervjuer, som enligt Denscombe (2018, s. 269) i högre grad liknar ett frågeformulär med fasta svarsalternativ och ofta används i större kvantitativa studier, bedömde vi att en sådan metod inte var lika lämplig för vår studie. En mer strukturerad intervjuform hade kunnat begränsa möjligheten att fånga nyanserade resonemang och individuella perspektiv, vilket var centralt i relation till studiens syfte. Valet av semistrukturerade intervjuer möjliggjorde i stället en större flexibilitet i datainsamlingen.

Samtidigt innebär valet av semistrukturerade intervjuer vissa begränsningar, eftersom metoden bygger på deltagarnas egna beskrivningar och tolkningar. Detta kan påverka studiens tillförlitlighet. Vi har därför strävat efter att ställa öppna frågor och följa upp svar utan att styra deltagarnas resonemang (Denscombe, 2018, s. 269), vilket kan bidra till att stärka studiens trovärdighet. Det är även relevant att reflektera över hur intervjuguidens utformning kan ha påverkat studiens resultat. Eftersom frågorna fokuserade på språkutvecklande strategier, lärmiljö, förhållningssätt och utmaningar, kan detta ha bidragit till att just dessa aspekter framträder tydligt, medan andra delar kan ha fått mindre utrymme.

En annan aspekt som kan påverka studiens resultat är att intervjuerna genomfördes som personliga intervjuer, både fysiskt och digitalt. Detta möjliggjorde fördjupade samtal och följdfrågor, men kan samtidigt innebära att respondenterna anpassar sina svar utifrån vad de uppfattar som socialt önskvärt. Det finns därmed en risk att förskollärarna beskriver sitt arbete på ett mer positivt sätt, vilket kan påverka studiens tillförlitlighet. Denscombe (2018, s. 277) beskriver att respondenterna kan anpassa sina svar beroende på hur de uppfattar intervjuaren.

Urvalet i studien kan också ses som en begränsning. Eftersom ett subjektivt urval användes, med fokus på legitimerade förskollärare som arbetar med barn i åldrarna 1–3 år, blev antalet deltagare relativt litet. Detta innebär att resultaten inte kan generaliseras. Däremot har urvalet möjliggjort att vi fått ta del av deltagare med relevant erfarenhet, vilket stärker studiens relevans i relation till syftet (Denscombe, 2018, s. 68). Vidare kan användningen av rektorer som mellanled i urvalsprocessen ha påverkat vilka deltagare som inkluderats, då det finns en risk att förskollärare valts utifrån att de representerar verksamheten på ett positivt sätt. Detta kan ha påverkat variationen i materialet och därmed studiens resultat.

Vidare hade studiens resultat kunnat påverkas om flera metoder kombinerats. Förskollärarnas beskrivningar från intervjuerna hade exempelvis kunnat kompletteras med observationer, vilket möjliggjort en jämförelse mellan vad som uttrycks och hur arbetet faktiskt genomförs i praktiken. En sådan metodkombination hade kunnat synliggöra hur lärmiljön används i det dagliga språkutvecklande arbetet samt när och hur olika strategier används, och i vilken utsträckning detta överensstämmer med förskollärarnas beskrivningar. Observationer hade varit särskilt relevanta då icke-verbala uttryck, såsom kroppsspråk och mimik, ofta syns tydligare genom direkt iakttagelse, vilket är betydelsefullt då dessa visat sig vara centrala i arbetet med yngre barns språkutveckling.

Samtidigt hade en kombination av intervjuer och observationer varit tidskrävande och krävt mer omfattande datainsamling (Denscombe, 2018, s. 237). Observationer kan även påverka deltagarnas beteende, då forskarens närvaro kan störa den naturliga miljön (Denscombe, 2018, s. 306–307). Vidare finns etiska aspekter att beakta, eftersom förskollärare kan uppleva observationer som granskande (Eldén, 2020, s. 110), vilket i sin tur kan påverka resultatet. Mot denna bakgrund valdes observationer bort, då metoden bedömdes kunna påverka studiens tillförlitlighet.

Det är även relevant att reflektera över vår egen roll i forskningsprocessen. Vi har med oss egna erfarenheter och föreställningar om språkutvecklande arbete i förskolan, vilket kan ha påverkat både utformningen av intervjufrågor och hur vi tolkat deltagarnas svar. Vi har strävat efter att formulera öppna och icke-ledande frågor samt att förhålla oss lyhörda och neutrala i mötet med deltagarna. Samtidigt kan vårt bemötande, följdfrågor och sätt att bekräfta svar ha påverkat hur deltagarna valde att uttrycka sig, vilket bör beaktas vid tolkningen av studiens resultat.

Sammantaget bedöms den valda metoden vara lämplig i relation till studiens syfte, trots de begränsningar som identifierats. Metoden har möjliggjort en fördjupad förståelse av förskollärares beskrivningar av sitt språkutvecklande arbete med de yngsta barnen, samtidigt bör studiens resultat tolkas med hänsyn till de begränsningar som har identifierats.

6.6 Slutsats

Vår studie syftade till att undersöka hur förskollärare beskriver sitt arbete för att möjliggöra språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år, samt vilka resurser och

utmaningar som finns i det språkutvecklande arbetet. I inledningen lyftes att språkutveckling sker i både planerade och spontana sammanhang, samt att lärmiljö och interaktion har betydelse för barns språkliga möjligheter. Resultatet visar i linje med detta att förskollärare arbetar med språkutveckling genom både vardagliga och planerade aktiviteter, där interaktionen mellan förskollärare och barn framträder som central. Förskollärarna beskriver att de använder strategier såsom benämning, repetition, högläsning, sång och olika former av kommunikation för att främja barns språkutveckling.

Utifrån vårt resultat kan vi urskilja att språkutveckling i förskolan i stor utsträckning sker i det dagliga samspelet mellan barn och förskollärare. Där förskollärares sätt att kommunicera, bekräfta och vidareutveckla barns initiativ är betydelsefulla för att skapa förutsättningar för språkutveckling. Vidare visar resultatet att lärmiljön har betydelse för barns möjligheter att utveckla sitt språk. Förskollärarna beskriver att visuellt stöd och tillgängligt material används för att stödja barns kommunikation. Därmed blir lärmiljöns språkutvecklande potential beroende av hur förskolläraren organiserar och använder den i praktiken.

Vi drar slutsatsen att språkutveckling hos yngre barn i förskolan formas i ett samspel mellan förskollärares arbetssätt, lärmiljön och verksamhetens organisatoriska förutsättningar. Detta innebär att språkutveckling behöver förstås ur flera perspektiv och inte enbart som ett resultat av förskollärares arbetssätt och strategier. I relation till det som lyfts i inledningen, kring variationer i kvalitet och barns olika förutsättningar, synliggör resultatet att barns möjligheter till språkutveckling kan se olika ut beroende på hur dessa faktorer samspelar i praktiken. Detta synliggör frågor om likvärdighet och vikten av medvetna och reflekterade arbetssätt i förskolan.

6.7 Studiens relevans för den framtida yrkesrollen

Studiens resultat är relevant för den framtida yrkesrollen som förskollärare, då den tydliggör betydelsen av att arbeta medvetet med språkutveckling i såväl planerade undervisningssituationer som i vardagliga sammanhang. Resultatet visar att det dagliga samspelet mellan förskollärare och barn har en avgörande roll, vilket innebär att förskollärare behöver upprätthålla en hög grad av språklig medvetenhet i alla situationer där barn är delaktiga.

Vidare synliggör studien vikten av att aktivt och medvetet använda lärmiljön som ett pedagogiskt verktyg i det språkutvecklande arbetet. Enbart tillgång till material är inte tillräckligt, utan det krävs att förskollärare är närvarande och engagerade i hur materialet används, genom att stötta, utmana och skapa förutsättningar för barn att kommunicera och vidareutveckla sitt språk i olika sammanhang.

Studien belyser även att yrkesrollen innefattar att hantera en rad olika utmaningar, såsom stora barngrupper, tidsbrist och variation i barns språkliga förutsättningar. Detta ställer krav på flexibilitet samt förmåga att anpassa både strategier och arbetssätt utifrån den aktuella barngruppens behov och situation. Det innebär även att förskollärare behöver utveckla och tillämpa strategier för att hantera dessa

utmaningar, exempelvis genom att organisera verksamheten på ett sätt som möjliggör arbete i mindre grupper och därmed ger utrymme för mer individanpassad stöttning.

Avslutningsvis visar studien att den framtida yrkesrollen kräver både didaktisk medvetenhet och organisatorisk anpassningsförmåga. Förskollärare behöver kunna kombinera kunskap om språkutveckling med ett reflekterande och kritiskt förhållningssätt till verksamhetens organisatoriska förutsättningar, i syfte att skapa så goda möjligheter som möjligt för alla barns språkliga utveckling. Detta ligger i linje med *Lpfö18* (2025, s. 7, 16) där det betonas att utbildningen ska ge alla barn förutsättningar att utveckla sitt språk genom kommunikation, samspel och en stimulerande lärmiljö.

6.8 Förslag på vidare forskning

Utifrån studiens resultat framkommer flera områden som kan utvecklas genom fördjupad forskning. Ett av dessa områden är hur förskollärares arbetssätt och språkutvecklande strategier tar form i praktiken. Då det empiriska materialet i denna studie bygger på förskollärares beskrivningar genom intervjuer, skulle ytterligare kunskap kunna genereras genom att komplettera med observationer. En sådan metodkombination skulle möjliggöra en fördjupad förståelse för hur pedagogiska strategier används i det dagliga arbetet.

Vidare framstår barns flerspråkighet och språkliga variation som ett relevant område för fortsatt forskning. I studiens resultat framkommer det att detta upplevs som en utmaning i samtliga verksamheter, vilket kan tolkas som att det finns ett behov av fördjupad kunskap inom området. Ett förslag på framtida studier är därför att undersöka hur förskollärare kan arbeta med flerspråkighet och språklig variation på ett sätt som stärker och främjar barns språkutveckling i förskolan.

Slutligen framstår även de organisatoriska förutsättningarna som ett betydelsefullt område att undersöka vidare. Resultatet visar att faktorer såsom tidsbrist, personaltäthet och barngruppens storlek har en betydande påverkan på kvaliteten i det språkutvecklande arbetet. Genom att fördjupa kunskapen om dessa faktorer kan en ökad förståelse skapas för hur organisatoriska villkor påverkar det pedagogiska arbetet i förskolan. Vidare forskning inom detta område kan därmed bidra med kunskap om hur förändringar i verksamhetens organisering kan skapa bättre förutsättningar för barns språkutveckling.

7. Referenslista

- Agnafors, M & Levinsson, M. (2019). *Att tänka uppsats – det vetenskapliga arbetets grundstruktur*. Gleerups.
- Asp, E., Räikkönen, E., Rutanen, N., Aro, T., Salmi, P., & Laakso, M.-L. (2024). Declared Practices of Language Facilitation in Early Childhood Education and Care with Children Younger than Two Years. *Early Childhood Education Journal*, 53(4), 1265–1279. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01719-4>
- Classon, P., & Åkerblom, A. (2025). När språklig mångfald konstrueras som 'problem' – en analys av lokala språkpolicydokument i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 22(3), 38–55. <https://doi.org/10.23865/nbf.v22.612>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Eldén, S. (2020). *Forskningsetik - vägval i samhällsvetenskapliga studier* (1 uppl.). Studentlitteratur.
- Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.). (2024). *Handbok i kvalitativ analys* (4 uppl.). Liber.
- Fumero, K., Wood, C., & Phillips, B. (2024). Supportive language strategies for preschool dual language learners: Associations with early language outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 67(2), 101-110. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.12.002>
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children's language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42(1), 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Martín-Bylund, A. (2024). Inte ett rätt sätt. Professionellt (transspråkande) omdöme vid språkundervisning i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 21(1), 154–173. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.379>
- Nasiopoulou, P., Mellgren, E., Sheridan, S., & Williams, P. (2022). Conditions for Children's Language and Literacy Learning in Swedish Preschools: Exploring Quality Variations with ECERS-3. *Early Childhood Education Journal*, 51(7), 1305–1316. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01377-4>
- Norling, M. (2019). En studie om hur förskollärare och lärare resonerar om undervisningens innehåll i relation till barns språk-, läs- och skrivutveckling i förskola och förskoleklass. *Nordisk barnehageforskning*, 18(1), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.2958>
- Norling, M. (2015). *Förskolan: En arena för språkmiljö och språkliga processer* (Mälardalen University Press Publications 173) [Doktorsavhandling,

Mälardalens högskola, Akademin för utbildning, kultur och kommunikation]
DiVA: <http://mdh.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:783021>

Roos, C. (2025). *Teckenspråk och tecken som stöd i förskolan*. Skolverket.

Sheridan, S., & Gjems, L. (2016). Preschool as an Arena for Developing Teacher Knowledge Concerning Children's Language Learning. *Early Childhood Education Journal*, 45(3), 347–357. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0756-8>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/

Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö18 (rev.uppl.)*.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=13295>

Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Studentlitteratur.

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

Vygotskij, L. S. (2001). *Tänkande och Språk* (1 uppl.). Daidalos.

Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool - an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early Years (London, England)*, 34(3), 226–240. <https://doi.org/10.1080/09575146.2013.872605>

Zucker, T. A., Justice, L. M., Piasta, S. B., & Kaderavek, J. N. (2010). Preschool teacher's literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 65–83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>

Åkesson, E. (2024). Teoretisk tematisk analys. I Fejes, A. & Thornberg, R. (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 56–69). Liber.

8. Bilagor

8.1 Missiv

Hej!

Vi heter Sandra Kiesbye och Julia Johansson och ska genomföra ett självständigt arbete vid Mälardalens Universitet. Ämnet vi har valt är språkutveckling hos de yngsta barnen.

Syftet med studien är att undersöka hur förskollärare beskriver sitt arbete för att möjliggöra språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år. Vidare syftar studien till att undersöka vilka resurser som finns tillgängliga i det språkutvecklande arbetet samt vilka utmaningar som kan uppstå.

För att kunna fördjupa oss i ämnet, har vi för avsikt att genomföra 6–8 individuella intervjuer. Varje intervju beräknas att ta ca 30–45 minuter.

Det kommer att finnas möjlighet att läsa den färdiga uppsatsen när den är klar i databasen Diva.

Om du som tillfrågad förskollärare vill delta i intervjuerna vill vi även informera om att vi tar hänsyn till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Vilket innebär att du deltar frivilligt och kan avbryta ditt deltagande när som helst under studien, utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser. Deltagandet och materialet kommer att behandlas konfidentiellt och kommer endast att vara tillgängligt för oss och vår handledare under den tid vi genomför studien.

Information om personuppgiftsbehandling

Enligt GDPR har du/ni rätt att kostnadsfritt ta del av de uppgifter om dig som hanteras i projektet, och vid behov få eventuella fel rättade. Om du vill ta del av uppgifterna ska du kontakta Sandra Kiesbye eller Julia Johansson, se kontaktuppgifter nedan. Den rättsliga grunden för behandling av personuppgifter är samtycke. Du/ni kan också begära att uppgifterna om dig raderas samt att behandlingen av dina personuppgifter begränsas. Om du/ni är missnöjda med hur personuppgifterna behandlas har du/ni rätt att lämna in klagomål till integritetsskydds myndigheten. Personuppgiftsansvarig är Mälardalens Universitet.

Studien kommer att samla in och dokumentera personuppgifter via röstinspelning. För att säkerställa korrekt lagring och användning av uppgifterna kommer informationen att skyddas så att obehöriga inte kan ta del av dem. Data förvaras på lösenordskyddade datorer. Personuppgifterna kommer att koda (pseudonymiseras), vilket innebär att de inte kan kopplas direkt till dig som person. Efter avslutat projekt kommer personuppgifterna att raderas. Undersökningen kommer vi att presentera i form av en uppsats vid Mälardalens universitet och slutversionen läggs ut på databasen DIVA. Materialet kommer att förstöras efter att uppsatsen är klar.

Jag ger mitt samtycke till att delta i studien.

Namn

Namnförtydligande

Vi frågor och funderingar kontakta oss eller vår handledare för mer information.

Student: Sandra Kiesbye

Telefon: xxx-xxxxxxx

Mail: ske23001@student.mdu.se

Student: Julia Johansson

Telefon: xxx-xxxxxxx

Mail: jjn23002@student.mdu.se

Handledare: Ann Nehlin

Telefon xxx-xxxxxxx

Mail: ann.nehlin@mdu.se

Med vänliga hälsningar,

Sandra Kiesbye och Julia Johansson

8.2 Intervjuguide

Inledande bakgrundsfrågor

- Kan du berätta lite om din utbildningsbakgrund och hur länge du har arbetat i förskolan?
- Hur länge har du arbetet med barn i åldrarna 1–3 år?

Pedagogiska strategier och förhållningssätt

- Hur arbetar ni för att främja språkutveckling hos barn i åldrarna 1–3 år (t.ex. pedagogiska strategier)?
- Hur tänker du kring ditt eget förhållningssätt när det kommer till att främja språkutveckling hos barnen?
- På vilket sätt anpassar ni ert arbete utifrån barnens olika språkliga behov?

Lärmiljöns betydelse

- Hur använder ni lärmiljön för att stödja barns språkutveckling och kommunikation?
- Anser du att den sociala miljön och samspelet har betydelse för språkutveckling? På vilket sätt?

Resurser i det språkutvecklande arbetet

- Har ni några resurser att tillgå i arbetet med barns språkutveckling? I sådant fall, vilka?

Utmaningar och hantering

- Vilka utmaningar möter du i arbetet med att främja språkutveckling hos de yngsta barnen och hanterar ni dessa?
- Finns det situationer där ni upplever att det är särskilt svårt att möta alla barns språkliga behov? I sådant fall, ge gärna exempel.

Avslutande fråga

- Finns det något du tycker är särskilt viktigt att lyfta som vi inte har berört?