SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

ARBETSLAGS POSITIONER I SAMTAL OM DELTAGANDE I AKTIONSFORSKNING OM SPRÅKUTVECKLING

Fokusgruppintervjuer med arbetslag som medverkat i ett forsknings- och utvecklingsprogram

FÖRFATTARE:
Rebecca Olsson

SKOLPORTEN
LEDA & LÄRA
14/2026

SAMMANFATTNING

DENNA STUDIE UNDERSÖKER vilka diskurser som konstrueras i arbetslags tal om språkutvecklande arbetssätt inom ramen för FoU-programmet *Språkutvecklande förskola*. Genom en diskursanalytisk metod identifieras tre dominerande diskurser: kollegial, praktisk och pedagogisk. Studien visar att pedagogerna positionerar sig som reflekterande och forskande aktörer, men att deras aktörskap påverkas av organisatoriska strukturer och ledningsbeslut. Pedagogers språkutvecklande arbetssätt är viktigt att studera eftersom språkutveckling är centralt i förskolans uppdrag, och pedagogens roll är avgörande för att skapa kvalitativa lärandemiljöer. Resultaten bidrar med kunskap om hur professionsutveckling formas i vardaglig praktik genom språkbruk och kollegialt samspel.

Rebecca Olsson är förstelärare och arbetar på Arvidsborgs förskola i Kävlinge kommun.
E-post: rebecca.olsson@kavlinge.se.

Denna artikel har den 23 december 2025 accepterats för publicering i Skolportens numrerade artikelserie för utvecklingsarbete i skolan. Artikeln har granskats av en forskare som ingår i Skolportens granskargrupp.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens artikelserie Leda & Lära:
www.skolporten.se/forskning/utveckling/

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:
www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till redaktionen@skolporten.se

INNEHÅLL

INLEDNING 7

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING 9

TIDIGARE FORSKNING 11
Praktiknära forskning 11
Aktionsforskning, kollegialt lärande och språkutvecklande praktik i förskolan 12
Tidigare forskning om språkutvecklande arbetssätt i förskolan 12

METOD 15
Urval 15
Genomförande 16
Analysmetod 16
Forskningsetiska överväganden 17

RESULTAT OCH ANALYS 19
Pedagogers uppfattning om medverkan i forskning 19
Pedagogers tal om aktionsforskning 20
Pedagogers tal om språkutvecklande arbetssätt 21
Sammanfattning 22

DISKUSSION 25

SLUTSATSER 27

REFERENSLISTA 29

APPENDIX 33
Bilaga 1: Intervjuguide 33

INLEDNING

UNDER SENARE DECENNIER har praktiknära forskning etablerats som ett centralt inslag i svensk utbildningsvetenskap, inte minst genom olika samverkansformer där forskare och pedagoger gemensamt arbetar med utvecklingsfrågor i förskola och skola. Dessa initiativ syftar ofta till att stärka kopplingen mellan teori och praktik och till att stödja pedagogers professionella utveckling genom systematisk reflektion över den egna verksamheten (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Föreliggande studie tar sin utgångspunkt i ett sådant sammanhang och bygger på förskolepedagogers medverkan i Ifous Forsknings och utvecklingsprogram (FoU) *Språkutvecklande förskola*, som genomfördes mellan åren 2022–2025 tillsammans med flera kommuner med målsättningen att fördjupa förskolepedagogers kunskap om språkutvecklande arbetssätt i förskolan.

Inom FoU-programmen är aktionsforskning en vanligt förekommande metod, där pedagoger ges möjlighet att undersöka och utveckla sin egen praktik i samverkan med forskare (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Tidigare FoU-program har exempelvis letts av Vallberg Roth och haft fokus på didaktiska frågor i förskolans undervisning (Vallberg Roth m.fl, 2021). Forskning inom det skolpedagogiska fältet visar att medverkan i praktiknära forskning kan bidra till förändrade undervisningspraktiker, kollegialt lärande och professionsutveckling (Bleach, 2014; Bove m.fl, 2018; Jensen & Iannone, 2018; Leuverink & Aart, 2019; Fälth m.fl, 2014). Studier inom det förskolediddaktiska området pekar i liknande riktning, men är färre till antalet (Furu & Sandvik, 2019; Svedäng m.fl, 2018; Olsson, 2021; Simonsson & Cekaite, 2024).

Samtidigt finns ett behov av att fördjupa förståelsen av hur praktiknära forskning faktiskt förstås och ges mening i förskolepedagogers professionella vardag. Föreliggande studie synliggör vad som sker språkligt och diskursivt när pedagoger talar om sitt deltagande i FoU-program och om språkutvecklande undervisning. Praktiknära forskning kan här betraktas som en diskursiv arena där föreställningar om undervisning, professionalitet, ansvar och utveckling både produceras och förhandlas. Det som är specifikt för denna studie är att den inte utgör ett aktionsforskningsprojekt i sig utan är genomförd *inom ramen* för ett större aktionsforskningsprogram, FoU-programmet *Språkutvecklande förskola*.

Föreliggande studie riktar därmed fokus mot arbetslagens samtal efter genomfört utvecklingsarbete och analyserar hur pedagoger genom sitt språkbruk konstruerar mening kring språkutvecklande arbetssätt, forskning och kollegialt lärande. Med utgångspunkt i ett diskursanalytiskt perspektiv (Fairclough, 1992) undersöks vilka diskurser som framträder i arbetslagens gemensamma samtal och hur dessa kan förstås som uttryck för den praktik där professionell förståelse tar form. Med diskurs avses här ett mönster i språkbruket som uttrycker och formar sociala föreställningar, värden och normer. Diskurser är inte enbart individuella yttranden, utan socialt förankrade sätt att tala som reproducerar och förhandlar makt, identitet och institutionella strukturer (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Genom att analysera hur pedagoger talar om undervisning, forskning och kollegialt lärande kan diskurser som uttryck för den praktik där professionell förståelse tar form synliggöras.

Studien bidrar således med kunskap om hur praktiknära forskning inte enbart verkar genom metoder och aktiviteter, utan även genom hur pedagoger talar om, tolkar och positionerar sig i förhållande till forskning och undervisning i förskolan.

SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING

SYFTET MED STUDIEN är att undersöka vilka diskurser som konstrueras i arbetslags tal om deras medverkan i FoU Programmet *Språkutvecklande förskola*.

Frågeställningarna som tillämpats för att besvara syftet är:

- Hur beskriver arbetslagen sin språkutvecklande praktik?
- Hur positionerar sig pedagogerna som aktörer i relation till forskning, undervisning och kollegialt lärande?
- Vilka diskurser framträder i arbetslagens samtal om språkutvecklande arbetssätt?

TIDIGARE FORSKNING

DETTA AVSNITT KOMMER att presentera tidigare forskning som på olika sätt är relevanta för denna studies syfte. I avsnittet kommer begreppet praktiknära forskning att förtydligas och tidigare studier som kan relateras till ett språkutvecklande arbetssätt att beskrivas.

PRAKTIKNÄRA FORSKNING

PRAKTIKNÄRA FORSKNING HAR vuxit fram som ett centralt forskningsfält inom utbildningsvetenskapen, särskilt i sammanhang där pedagoger aktivt deltar i undersökningar av sin egen undervisningspraktik. Denna forskningsform syftar till att generera kunskap som är direkt användbar i den pedagogiska vardagen, snarare än att enbart bidra till teoretisk utveckling inom det akademiska forskarsamhället (Carlgren, 2005). I vissa sammanhang används även begreppet praxisnära forskning, vilket understryker kopplingen mellan teori och praktik i den kontext där undervisning faktiskt äger rum. Enligt Carlgren (2005) kännetecknas praktiknära forskning av att den utgår från pedagogers behov och erfarenheter, med målet att skapa förändring och utveckling i den egna verksamheten. Detta innebär att forskningen inte enbart syftar till att förstå eller problematisera undervisning, utan också till att förbättra den.

Runesson (2011) framhåller att pedagoger som medverkar i praktiknära forskning blir producenter av ny kunskap, vilket i sin tur påverkar vilka frågor som ställs och hur undervisningen betraktas. Genom att formulera nya typer av frågor om sin praktik bidrar pedagogerna till en fördjupad förståelse av undervisningens komplexitet. Praktiknära forskning kan organiseras i olika former, där aktionsforskning, learning studies och utvecklingsinriktade studier är vanliga exempel (Rönnerman, 2011; Carlgren, 2005; Runesson, 2011). Dessa metoder har gemensamt att de bygger på ett systematiskt och reflekterande arbetssätt där pedagoger undersöker sin egen praktik i samverkan med kollegor och forskare. Genom denna process skapas en kunskapsutveckling som är både kontextuell och professionsförankrad, vilket bidrar till att stärka pedagogers aktörskap och professionella identitet.

AKTIONSFORSKNING, KOLLEGIALT LÄRANDE OCH SPRÅKUTVECKLANDE PRAKTIK I FÖRSKOLAN

TIDIGARE STUDIER VISAR att aktionsforskning inom förskolan kan fungera som en struktur för att fördjupa pedagogers reflektion över den egna praktiken och samtidigt stärka det kollegiala lärandet. Till skillnad från mer traditionella utvecklingsinsatser kännetecknas aktionsforskning av att förändringsarbetet görs till en gemensam angelägenhet där pedagoger och forskare tillsammans identifierar utvecklingsområden, prövar nya arbetssätt och analyserar utfallet (Rönnerman, 2012). I detta arbete ges utrymme för professionella samtal som i högre grad fokuserar på undervisningens innehåll och pedagogiska förhållningssätt än på organisatoriska frågor, vilket annars ofta dominerar samtal i förskolans vardag (Alnervik & Alnervik, 2017).

Forskning om praktiknära aktionsforskningsprojekt i förskolan visar att deltagande pedagoger ofta utvecklar ett mer kritiskt och analytiskt språk för att tala om sin verksamhet. Genom gemensam analys, exempelvis av dokumentation och videoinspelningar, synliggörs vardagliga handlingar och rutinsituationer som annars tas för givna. Detta möjliggör ett skifte från individfokuserad återkoppling till ett kollektivt ansvar för undervisningens kvalitet, där förändring formuleras i termer av vi snarare än jag (Simons & Ruijters, 2004; Bergmark & Westman, 2022).

När aktionsforskning riktas mot flerspråkighet och språkutvecklande arbetssätt aktualiseras frågor som är tätt sammanflätade med pedagogers yrkesidentitet och undervisningsuppdrag (Simonsson & Cekaite, 2024). Tidigare studier visar att pedagoger genom deltagande i aktionsforskning utvecklar en ökad medvetenhet om hur språkande sker i lek, planerade aktiviteter och vardagliga rutiner, samt hur deras egna handlingar och interaktioner påverkar barns språkliga möjligheter (ibid). Detta bidrar till att stärka kopplingen mellan forskning och praktik och till att undervisningen i högre grad grundas i både vetenskaplig kunskap och beprövad erfarenhet (Hattie, 2015; Bergmark & Westman, 2022).

Simonsson och Cekaite (2024) visar även att organisatoriska förutsättningar spelar en avgörande roll för hur aktionsforskning tas emot och omsätts i praktiken. Ledningens engagemang och tillgång till tid för gemensam reflektion framstår som centrala faktorer för att pedagoger ska kunna delta aktivt och utveckla ett gemensamt professionellt språk kring undervisning och lärande (Eriksson, 2018; Hargreaves & O'Connor, 2019). Avsaknad av sådana strukturer riskerar att begränsa möjligheterna till fördjupade samtal och långsiktig utveckling.

Trots detta finns det fortfarande begränsad forskning som tar ett uttalat inifrånperspektiv på hur pedagoger själva beskriver och förstår sitt deltagande i praktiknära forsknings- och utvecklingsprogram, särskilt i relation till hur mening, ansvar och professionalitet konstrueras i kollegiala samtal. Detta pekar på ett behov av studier som inte enbart fokuserar på resultat av språkutvecklande insatser, utan även analyserar hur pedagoger språkligt och diskursivt positionerar sig själva, sin praktik och forskningens roll i verksamheten.

TIDIGARE FORSKNING OM SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT I FÖRSKOLAN

SPRÅKUTVECKLING UTGÖR EN central del av förskolans uppdrag, men att avgränsa vad som utgör ett språkutvecklande arbetssätt är inte oproblematiskt. Flera forskare menar att språket genomsyrar hela förskolans utbildning och därmed är närvarande i alla aktiviteter (Björk Willén, 2022). Det innebär att språkutveckling inte är begränsad till specifika undervisningsmoment, utan snarare formas i det dagliga samspelet mellan barn och pedagoger. I detta kapitel presenteras tidigare forskning som belyser hur språkutvecklande arbetssätt kan förstås, med särskilt fokus på pedagogens roll, återkommande aktiviteter och de strategier som används för att stödja barns språkliga utveckling.

SPRÅKUTVECKLING GENOM BOKLÄSNING OCH BOKSAMTAL

En stor del av forskningen om språkutvecklande arbetssätt i förskolan har fokuserat på bokläsningens betydelse. Hagen (2018) visar att bokläsning kan erbjuda barn ett rikt och varierat språk i meningsfulla kontexter, vilket i sin tur stärker språkförståelsen. Samtidigt har andra studier visat att högläsning ofta används i syfte att lugna barn snarare än att stimulera språklig utveckling (Damber, Nilsson & Ohlsson, 2013). För att bokläsning ska bli språkutvecklande krävs ett aktivt pedagogiskt engagemang, där samtal om textens innehåll, ord och begrepp ges utrymme (Grøver, Rydland, Gustavsson & Snow 2020). Gemensam läsning, där pedagoger läser med barnen snarare än för dem, lyfts fram som en strategi som möjliggör dialog, reflektion och begreppslig fördjupning (Grøver m.fl., 2020).

LEK SOM SPRÅKLIG ARENA

Leken har en framträdande roll i förskolans läroplan och betraktas som en grund för barns lärande och utveckling (Skolverket 2018, rev 25). Flera studier visar att leken erbjuder rika möjligheter till språklig interaktion, där barnen får använda och utveckla sitt språk i meningsfulla och kreativa sammanhang (Cekaite, Blum-Kulka, Grøver & Teubal, 2014; Riddarsporre & Persson, 2010; Norling & Lillvist, 2016). För att leken ska fungera som en språkutvecklande arena krävs dock att pedagogerna skapar förutsättningar för språkligt utmanande och stödjande miljöer. Norling och Lillvist (2016) visar exempelvis hur en temabok kan fungera som utgångspunkt för begreppsutvecklande lek, där pedagogerna aktivt deltar och fördjupar barnens språkliga uttryck.

RUTINSITUATIONER SOM SPRÅKLIGA MÖJLIGHETSRUM

Utöver planerade undervisningsaktiviteter lyfter forskningen fram vardagliga rutinsituationer som betydelsefulla för barns språkutveckling. Björk Willén (2022) beskriver hur återkommande aktiviteter såsom måltider, kapprumssituationer och vilostunder kan fungera som kontexter där barn får möjlighet att använda och utveckla sitt språk. I språkbadsförskolor som har ett extra fokus på språkutveckling används exempelvis ett tematiskt ordförråd som återkommer i olika sammanhang, vilket skapar kontinuitet och begriplighet för barnen oavsett modersmål (Mård-Miettinen m.fl, 2018). Aukrust och Rydland (2011) betonar vikten av att ord förklaras i sitt sammanhang, vilket gör rutinsituationer särskilt värdefulla eftersom de erbjuder upprepade och förutsägbara tillfällen för språkutveckling. Samtidigt visar tidigare forskning att dessa rutinsituationer inte alltid utnyttjas språkligt. Hellman (2010), Johansson (2005) och Månsson (2000) beskriver exempelvis i tre olika studier hur samtal under måltider ofta begränsas till uppmaningar om att smaka eller äta upp maten. Detta pekar på att pedagogens intentioner och agerande är avgörande för om en aktivitet får språkutvecklande karaktär.

PEDAGOGENS ROLL, SPRÅKLIGA STRATEGIER OCH MILJÖNS BETYDELSE

En återkommande slutsats i forskningen är att pedagogens roll är central i det språkutvecklande arbetet. Björk Willén (2022) menar att alla aktiviteter i förskolan potentiellt kan vara språkutvecklande, men att detta förutsätter att pedagogen är lyhörd, följer upp barnens språkliga initiativ och för samtalet vidare. Flera studier lyfter fram hur pedagoger genom strategier som att ställa öppna frågor, förklara begrepp och skapa dialog bidrar till att utveckla barnens språk (Björck-Åkesson, 2014; Kultti, 2012; Tuomela, 2002; Puskás & Björk-Willén, 2017). Grøver m.fl (2020) beskriver hur pedagoger genom sitt språkbruk och sin interaktion skapar en rik verbal miljö där barnen får möjlighet att förstå och använda nya begrepp i olika sammanhang. Flera forskare betonar även den fysiska och språkliga miljöns betydelse för barns språkutveckling. En textrik miljö, där barn omges av böcker, bilder, symboler och skrift, kan stimulera nyfikenhet och bidra till ett utökat ordförråd (Alatalo & Westlund, 2019). När miljön används aktivt av pedagogerna i samspel med barnen, skapas möjligheter för språkligt utforskande och begreppsutveckling.

SAMMANFATTNING

Den tidigare forskningen visar att praktiknära forskning spelar en viktig roll i utvecklingen av förskolans pedagogiska praktik, särskilt när pedagoger involveras aktivt i undersökningar av sin egen verksamhet. Genom exempelvis aktionsforskning skapas möjligheter för pedagoger att agera som kunskapsproducenter, vilket stärker professionsutveckling, kollegialt lärande och kopplingen mellan teori och

praktik. Fördjupade professionella samtal inom arbetslaget framhålls som centrala för att utveckla undervisningens kvalitet, samtidigt som organisatoriska förutsättningar såsom tid och ledningens stöd är avgörande för sådana processer.

Forskningen om språkutvecklande arbetssätt i förskolan visar att språkutveckling genomsyrar hela verksamheten och sker i såväl planerade aktiviteter som i lek och vardagliga rutinsituationer. Bokläsning, boksamtal, lek och återkommande vardagssituationer framstår som viktiga språkliga arenor, men deras språkutvecklande potential är beroende av pedagogens aktiva deltagande, språkliga strategier och intentioner. Pedagogens roll lyfts genomgående fram som avgörande för att skapa meningsfulla språkliga möjligheter för alla barn, inklusive flerspråkiga barn.

Sammantaget pekar forskningen på ett behov av studier som inte enbart fokuserar på språkutvecklande metoder, utan även analyserar hur pedagoger talar om, förstår och positionerar sitt arbete i relation till undervisning, språk, lek och deltagande i forsknings- och utvecklingsprogram. Dessa perspektiv utgör en central utgångspunkt för föreliggande studie, som analyserar vilka diskurser som konstrueras i pedagogers samtal om medverkan i ett praktiknära forsknings- och utvecklingssammanhang.

METOD

I DENNA STUDIE tillämpades fokusgruppsintervjuer som datagenererande metod (Denscombe, 2018). Denna metod gör det möjligt att analysera hur pedagogerna i arbetslagen talar om sin medverkan i ett FoU program. Fokusgruppsintervjuer skiljer sig från en-till-en-intervju då pedagogerna bygger sitt berättande i samspel med varandra vilket kan förstås som ett socialt samspel (jfr. Halkier, 2010). Forskaren leder därmed inte samtalet, utan kan snarare förstås som en moderator som möjliggör för alla att prata och att fokus i temat hålls (jfr. Halkier, 2010; Cohen m.fl., 2018). I fokusgruppsintervjuer interagerar pedagogerna vilket möjliggör för att många olika perspektiv kan synliggöras som kan byggas vidare på eller ifrågasättas och eventuellt problematiseras (Cohen m.fl., 2018).

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes via det digitala verktyget Zoom vilket möjliggör för mig som forskare att både kunna ta del av arbetslagets verbala tal och deras kroppsspråk och sociala interaktioner sinsemellan (jfr. Cohen m.fl., 2018).

URVAL

I DENNA STUDIE består urvalet av hela arbetslaget. Det innebär att informanterna i denna studie är både förskollärare och barnskötare, trots att förskollärarna ansvarar för att bedriva undervisning enligt läroplanen för förskolan. Samtidigt skriver läroplanen även fram att hela arbetslaget är delaktiga i undervisningen på olika sätt (Skolverket, 2018, rev 25). Det innebär att det både är förskollärare och barnskötare som involveras i den språkutvecklande undervisningen. Därmed blir hela arbetslagets tal om språkutvecklande arbetssätt relevant i relation till deras medverkan i ett FoU program, då de alla besitter olika kompetenser och erfarenheter från sina respektive yrkesroller, vilket får motivera studiens urval.

Den första kontakten skedde med rektorerna i Kävlinge kommun och i ett andra steg med förstelärarna med frågan om de kände till arbetslag som kunde vara intresserade av att delta. Dessa förstelärare rekommenderade vidare arbetslag, vilket möjliggjorde en successiv rekrytering av informanter och därmed gör mitt urval till ett snöbollsurval (Denscombe, 2018). Snöbollsurval menar Denscombe

Tabell 1: Översikt över deltagarna.

ARBETSLAG	ARBETSLAG 1	ARBETSLAG 2	ARBETSLAG 3	ARBETSLAG 4
Antal pedagoger	1 Fskl 1 Bsk	2 Fskl	2 Fskl	1 Fskl 1 Bsk
Ålder på barngrupp	2–3 år	4–6 år	2–4 år	1–2 år
Deltar i Ifous utvecklingsseminarier	Ja Fskl	Ja 1 Fskl	Nej	Nej

(2018) innebär att forskaren först kontaktar ett fåtal personer som uppfyller kriterierna för studien, i detta fall rektorer och förstelärare inom kommunen. Dessa ombeds sedan att rekommendera andra som också kan vara lämpliga deltagare. På så sätt ”rullar” urvalet vidare, likt en snöboll som växer när den rullar och fler informanter inkluderas successivt. Den inledande kontakten med rektorerna och förstelärarna ledde vidare till att kontakt kunde etableras med de arbetslag som deltagit i studien. Nedan finns en överblick över de arbetslag som är informanter i denna artikel. Tabellen synliggör även om arbetslaget har en pedagog som går på utvecklingsseminarier som Ifous anordnar. Dessa utvecklingsseminarier sker två gånger per år och kan förstås som ett fortbildningstillfälle.

GENOMFÖRANDE

SAMTLIGA INTERVJUER GENOMFÖRDES under våren med det digitala verktyget Zoom. Till intervjuerna användes en semistrukturerad intervjuguide, för att få arbetslagen att utveckla och beskriva sitt språkutvecklande arbetssätt i relation till sin medverkan i FoU-programmet (jfr. Denscombe, 2018). Den semistrukturerade intervjuguiden bestod av tre teman: *Upplägg*, *Aktionsforskning* och *Språkutveckling*. En fördel med att använda en intervjuguide är att samma frågor kunde ställas till alla arbetslag. Genom att ställa samma frågor till samtliga arbetslag ökar reliabiliteten då det är lättare att bedöma om det finns en mättnad i informanternas svar. Intervjuguiden möjliggör även att det blir lättare att analysera i transkriberingarna (Cohen, m.fl, 2019).

Alla fokusgruppsintervjuer med arbetslagen genomfördes med det digitala verktyget Zoom. Samtliga intervjuer tog 30–45 minuter att genomföra. Efter genomförda intervjuer transkriberades den insamlade data som i genomsnitt genererat fyra sidor av text med cirka 2100 ord per intervju med typsnitt Times new roman, 12 punkter. Sammanlagt har cirka 150 minuter inspelat material transkriberats vilket genererade 29 sidor och 11191 ord i Word.

ANALYSMETOD

FÖR ATT ANALYSERA fokusgruppsintervjuerna har en diskursanalytisk metod tillämpats (Fairclough, 1992). Det innebär att fokus ligger på hur pedagogerna talar om sin undervisning, vilka ord de använder, hur de uttrycker sig och i vilket sammanhang. Genom att studera språkbruket går det att tolka hur olika sätt att prata om språkutveckling speglar olika pedagogers synsätt, erfarenheter och värderingar (Fairclough, 1992). Analysmetoden, kritisk diskursanalys (Fairclough, 1992) har valts för att lyfta fram pedagogernas egna röster och ge en fördjupad förståelse för hur språkutveckling formas i praktiken. Genom att analysera samtalen på flera nivåer blir det tydligt hur språkbruket både uttrycker och påverkar undervisningen i förskolan.

Analysen av materialet utgår från tre nivåer: vad som sägs (text), hur det sägs och i vilket sammanhang (praktik), samt vilka större strukturer och idéer som påverkar samtalet (social kontext) (Fairclough, 1992). I textanalysen har särskild uppmärksamhet riktats mot grammatiska mönster som visar hur pedagogerna positionerar sig, exempelvis om de uttrycker säkerhet eller osäkerhet, eller om de beskriver sig själva som aktiva eller passiva i undervisningen. I nästa steg har materialet analyserats i relation till pedagogernas tidigare erfarenheter. Därmed har det varit viktigt att förstå hur tidigare erfarenheter och samtal påverkar hur pedagogerna formulerar sig idag om FoU programmet och aktionsforskning.

Slutligen har analysen kopplats till den bredare kontext som förskolan verkar inom, exempelvis styrdokument, organisatoriska strukturer och professionella normer. Genom att undersöka vilka idéer och värderingar som kan ligga bakom pedagogernas sätt att tala, blir det möjligt att synliggöra både möjligheter och utmaningar i det språkutvecklande arbetet.

FORSKNINGSETISKA ÖVERVÄGANDEN

DENNA STUDIE HAR genomförts med hänsyn till forskningsetiska principer enligt Vetenskapsrådets riktlinjer (2024), med särskilt fokus på informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttoprincipen. Eftersom studien bygger på fokusgruppsintervjuer med arbetslag från förskolorna har särskild omsorg lagts vid att skydda deltagarnas integritet och säkerställa frivilligt deltagande. Deltagarna informerades både skriftligt och muntligt om studiens syfte, upplägg, metod och hur det insamlade materialet skulle användas. De gav sitt informerade samtycke innan intervjuerna genomfördes och hade möjlighet att ställa frågor samt att när som helst avbryta sitt deltagande utan konsekvenser.

Intervjuerna spelades in via en digital plattform (Zoom) och transkriberades. Därefter avidentifierades allt material genom att namn, orter och andra känsliga uppgifter ersattes eller utelämnades för att säkerställa anonymitet. Materialet har förvarats säkert vilket innebär att detta har förvarats forskarens lösenordskyddade dator. Därav har endast forskaren har haft tillgång till inspelningar och transkriptioner. Eftersom fokusgruppsintervjuer innebär att flera personer deltar samtidigt har det funnits en medvetenhet om att konfidentialitet inte helt kan garanteras mellan deltagarna. Detta har tydligt kommunicerats i samband med samtyckesprocessen, och deltagarna har uppmanats att visa respekt för varandras integritet.

Studien har ett tydligt nyttoperspektiv då den syftar till att bidra med kunskap om pedagogers erfarenheter av FoU-program och språkutvecklande arbetssätt i förskolan. Genom att synliggöra hur pedagoger talar om sin undervisning och sin professionella utveckling kan resultaten användas för att stärka framtida forskningssamarbeten och utvecklingsinsatser inom det förskoledidaktiska fältet.

RESULTAT OCH ANALYS

DETTA RESULTAT OCH analysavsnitt utgår ifrån fokusgruppsintervjuer där hela arbetslag samtalar om sitt deltagande i FoU-programmet *Språkutvecklande förskola*. Resultaten i detta avsnitt har tagit form genom upprepade läsningar av pedagogernas tal om sitt deltagande i språkutvecklande förskola. Resultatet presenteras som tre olika teman vilka skapades vid dessa repeterade läsningar och presenteras närmare nedan. Analysen har genomförts i flera steg och har inspirerats av Faircloughs tredimensionella modell, där språkbruket analyseras på olika nivåer (Fairclough, 1992). Syftet har varit att synliggöra återkommande sätt att tala om undervisning, ansvar, forskning och kollegialt arbete, samt att förstå vilka föreställningar och maktrelationer dessa sätt att tala bidrar till att skapa och upprätthålla ett språkutvecklande arbetssätt.

PEDAGOGERS UPPFATTNING OM MEDVERKAN I FORSKNING

I PEDAGOGERNAS TRANSKRIBERADE tal framträder en mångfacetterad bild av medverkan. Pedagogerna använder uttryck som *vi har lagt mycket tid på det, vi har filmat, vi har löst det tillsammans, ingen har suttit ensam med analysen och vi har jobbat på olika sätt*. Detta verbala tal synliggör därmed att pedagogerna intar en aktiv och ansvarstagande medverkan i FoU programmet. I ovan citat använder pedagogerna kollektiva pronomen och gemenskapsorienterade formuleringar återkommande i sitt tal. Pedagogerna använder genomgående vi när de talar om analys, reflektion och genomförande. Dessa språkliga val konstruerar deltagandet i FoU-programmet som ett gemensamt åtagande snarare än individuella insatser. Detta sätt att tala konstruerar deltagandet i FoU programmet som något som ägs av arbetslaget snarare än av enskilda individer, vilket kan förstås som en kollegial diskurs där gemensamt arbete och delat ansvar utgör riktningen.

Samtidigt förekommer utsagor som *det har sett lite olika ut, vi har inte filmat så mycket som vi ville och det har varit svårt att prioritera*, vilket beskriver en osäkerhet, begränsningar och variation i engagemang i strukturen kring programmet. Denna variation beskrivs i pedagogernas tal påverka deras känsla av delaktighet och sammanhang. Därmed synliggör pedagogernas tal hur de positionerar sig i relation till sin egen medverkan ibland som aktiva och trygga, ibland som begränsade och osäkra.

Pedagogerna beskriver sin medverkan genom återkommande referenser till *utvecklingsdagar*, *kollegiala samtal* och *planeringstillfällen* vilket synliggör hur pedagogerna införskaffar och ingår i den organisation som finns för att gynna professionsutvecklingen. När pedagogerna talar om sin egen professionsutveckling så framkommer vissa förväntningar på deras roll i förskolans utvecklingsarbete som är kopplat till forskning. Pedagogerna beskriver att de förväntas *vara reflekterande*, tänka forskningsinriktat och arbeta med språkutveckling. Det innebär en förväntan på pedagogen om att denne skall kunna exempelvis skriva ner samtal (transkribera), analysera material, formulera forskningsfrågor och utveckla undervisningen utifrån forskning och beprövad erfarenhet. Denna förväntan beskrivs i pedagogernas tal som en norm men även

som någonting positivt genom utsagor såsom: *det är inte bara att öppna en bok och stänga den, nu vet vi vad vi gör och det är mer medvetet*. Samtidigt finns det flera utsagor av pedagoger som uttrycker *ibland blir det inte alltid som man tänkt* eller *det har sett lite olika ut*, vilket uttrycker en praktisk verklighet där det pedagogerna planerat för ofta möter motstånd i verkligheten och till och med fallerar.

Utifrån ett kritiskt diskursanalytiskt perspektiv framträder en kollegial diskurs. Denna diskurs har synliggjorts i pedagogernas tal genom användningen av det kollektiva pronomenet vi för att synliggöra det kollektiva åtagandet snarare än individuella insatser. I pedagogernas tal används den kollegiala diskursen för att skapa legitimitet och trygghet i utvecklingsarbetet. Kollegialiteten fungerar som ett sätt att göra uppdragets omfattning hanterbar, ansvar delas och svårigheter görs gemensamma. Kollegialiteten beskrivs som något som underlättar deltagandet i utvecklingsarbetet, eftersom ansvar och utmaningar delas mellan flera och ingen förväntas bära dem ensam. På så sätt skapas en känsla av gemenskap och trygghet, där pedagogerna upplever att de står tillsammans i arbetet med forskning och utveckling. Samtidigt visar analysen att denna betoning på kollegialitet också innebär att vissa förväntningar formas. Engagemang, delaktighet och vilja att reflektera tillsammans framstår som självklara inslag i den professionella rollen. Det blir därmed underförstått hur pedagogen bör agera som kollega, snarare än något som öppet diskuteras. Styrningen sker alltså inte genom uttalade krav eller regler, utan genom outtalade normer om ansvarstagande och deltagande. Detta innebär en risk för att skillnader i exempelvis tid, arbetsbelastning eller organisatoriska förutsättningar hamnar i skymundan.

Den kollegiala diskursen fungerar som ett viktigt stöd för pedagogerna genom att skapa samhörighet och gemensamt ansvar. Samtidigt bidrar den till att sätta ramar för hur pedagogerna kan och förväntas agera i utvecklingsarbetet. Genom sitt sätt att tala om arbetet reproducerar pedagogerna en praktik där ansvar delas inom kollektivet, men där det också blir individens uppgift att leva upp till de normer som kollegialiteten för med sig.

PEDAGOGERS TAL OM AKTIONSFORSKNING

I PEDAGOGERNAS TAL om aktionsforskning framträder en praktisk diskurs, där utveckling och lärande främst förstås genom konkreta handlingar i verksamheten. Denna praktiska diskurs synliggörs i pedagogernas tal genom återkommande språkliga uttryck som betonar görande, förändring och genomförbarhet. Pedagogerna använder exempelvis formuleringar som *vi har fått fantastiska resultat, det är hanterbart och genomförbart* och *vi har löst det tillsammans*, vilka konstruerar aktionsforskningen som något möjligt och direkt användbart i vardagen. Denna användbarhet i vardagen förstärks i pedagogernas tal genom att de ofta beskriver sitt arbete i konkreta termer, såsom att de planerar frågor inför högläsning, förändrar barns positionering i rummet eller använder lekfraser. Genom dessa exempel blir det tydligt hur teoretiska idéer omsätts till didaktiska handlingar. Även uttryck som *se sig själv i filmerna*, *prova nya saker* och *använda strategier även vid spontana tillfällen* visar hur reflektion och analys kopplas direkt till praktisk förändring. Lärande framstår därmed inte som något avskilt från handling utan som något som sker i och genom det dagliga arbetet, där även spontana situationer blir tillfällen för medvetna val.

Samtidigt synliggörs en viss osäkerhet i pedagogernas tal, exempelvis genom formuleringar som *det är svårt att mäta* och *det är mer en känsla än fakta*.Vilket synliggör att pedagogerna förhåller sig både reflekterande och kritiskt till de resultat som framträder, samtidigt som deras förståelse av dessa resultat tar form inom en tydligt praktiknära ram. Det innebär att kunskap inte enbart värderas utifrån mätbarhet eller tydliga bevis, utan också utifrån de erfarenheter som växer fram i det dagliga arbetet. Pedagogerna orienterar sig mot det de faktiskt ser, upplever och tolkar i mötet med barnen vilket gör att deras tolkningar av resultat blir nära knutna till den konkreta verksamheten. På så sätt blir pedagogernas erfarenheter och bedömningar avgörande för hur resultat tolkas, värderas och används i det fortsatta arbetet, där praktiska erfarenheter ges samma betydelse som mer formella sätt att mäta och analysera.

Den praktiska diskursen kännetecknas av ett språk som fokuserar på handling, genomförbarhet och konkreta förändringar i undervisningen. Genom att utgå från vardagliga situationer exempelvis lek, högläsning och interaktion görs aktionsforskningen begriplig och relevant. Reflektion och analys ges värde i den mån de leder till förändringar i praktiken vilket innebär att forskningen förstås och motiveras genom sin användbarhet i vardagen. Detta sätt att tala bidrar samtidigt till att skapa en tydlig bild av pedagogen som aktiv och handlingskraftig. Genom att beskriva sitt arbete i termer av vad de gör och utvecklar positionerar sig pedagogerna som kompetenta och medvetna yrkesutövare, vilket förstärks i uttalanden som *nu vet vi vad vi gör* och *det är mer medvetet*. Den forskningsbaserade utvecklingen görs därmed hanterbar genom att översättas till konkreta arbetssätt. Samtidigt innebär detta fokus på handling att ansvaret för utveckling i hög grad läggs på pedagogerna själva. När förändring framställs som något som sker genom justeringar i undervisningen hamnar andra villkor såsom tid, resurser och organisatoriska ramar i bakgrunden. Den praktiska diskursen bidrar därmed både till att stärka pedagogernas roll som förändringsaktörer och till att individualisera ansvaret för utveckling.

PEDAGOGERS TAL OM SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT

I PEDAGOGERNAS TAL om språkutvecklande arbetssätt framträder en pedagogisk diskurs som synliggör hur de förstår undervisning, utveckling och sitt eget ansvar i arbetet. Den pedagogiska diskursen blir synlig genom hur pedagogerna återkommande beskriver sin praktik i termer av medveten undervisning, planerade handlingar och kontinuerlig utveckling.

I pedagogernas tal kring det språkutvecklande arbetssättet uttrycks både säkerhet och tvekan kring effekter, metod och egen praktik. Pedagogerna beskriver detta så här: *vi har verkligen fått fantastiska resultat* och *barnens ordförråd har utvecklats*. Dessa citat synliggör att pedagogerna anser sig som kunniga och erfarna inom det språkutvecklande arbetssättet. Samtidigt förekommer utsagor såsom *det är svårt att mäta hur mycket språket tar in* eller *vi har ingen hård fakta, mer en känsla*, vilket kan indikera en självmedvetenhet hos pedagogerna kring hur de ska bedriva ett språkutvecklande arbetssätt samt ett behov av fortsatt fördjupning. Denna pendling i pedagogernas tal mellan säkerhet och osäkerhet synliggör ett förhållningssätt som möjliggör både självförtroende och en öppenhet mot lärandets komplexitet.

Något som framträder i pedagogernas tal om deras språkutvecklande arbetssätt är pedagogernas aktörskap. Det vill säga, när de talar om sig själva som aktiva i förändringsarbetet: *vi tillsatte lekfraser, vi förbereder och planerar för lek, vi analyserade filmerna*. Dessa utsagor synliggör hur pedagogerna styr, planerar och genomför sin undervisning och tillika hur de utvecklar sin professionella identitet.

Pedagogernas tal om hur de genomför sitt språkutvecklande arbetssätt domineras även av begrepp som *språkmedvetenhet, lektillgänglighet, responsivitet*. Alla dessa begrepp kan relateras till förskolans didaktik, det vill säga hur pedagogerna ska gå tillväga för att barnen ska tillägna sig språket. Pedagogerna beskriver att självobservation och kollegial feedback utgör förutsättningar för deras egen utveckling exempel på hur pedagogerna talar om sin egen forskande praktik är utsagor som: *filma sig själva, analysera sina röster*, och *anpassa förhållningssätt*. Pedagogerna talar om att små förändringar framställs som meningsfulla, exempelvis när en pedagog berättar att *Genom att sätta upp fyra bilder så startade samtal med barnen*. Men det är inte enbart strukturell förändring som betonas i pedagogernas tal, utan pedagogens ansvar för att göra skillnad i det lilla. Samtidigt visar materialet att pedagogernas arbete formas i relation till organisatoriska strukturer. I deras tal finns återkommande formuleringar som *rektorerna valde forskningsfrågan* och *vi var inte involverade i beslutet*, vilket synliggör att centrala beslut kring forskningsarbetet fattas på andra nivåer i organisationen. Pedagogerna hänvisar också till rektorer, förstelärare och forskare som de aktörer som initierar och strukturerar arbetet.

Trots detta uttrycker pedagogerna i stor utsträckning acceptans för denna ordning. De beskriver exempelvis att det *underlättar analysen när alla arbetar mot samma fråga*, vilket visar hur den gemensamma styrningen uppfattas som stödjande i praktiken. Denna

ansvarsfördelning framstår därmed som naturlig och funktionell i deras sätt att tala, snarare än som något som problematiseras.

Den pedagogiska diskursen synliggör ett sätt att tala där undervisning förstås som något medvetet, planerat och ständigt utvecklingsbart genom pedagogens egna handlingar. I pedagogernas beskrivningar framträder en bild av undervisning som något som kan påverkas genom reflektion, analys och förändring av det egna agerandet, där deras val i stunden får betydelse för barns lärande. Samtidigt blir det tydligt att detta arbete inte sker i ett vakuum, utan formas inom organisatoriska ramar där ansvar och inflytande är ojämnt fördelade. Pedagogerna förväntas ta ett aktivt ansvar för genomförande och utveckling, medan beslut om riktning och innehåll ofta fattas på andra nivåer i organisationen.

Genom sitt sätt att tala positionerar sig pedagogerna som aktiva, reflekterande och utvecklingsinriktade yrkesutövare som både kan och vill påverka sin praktik. De beskriver sig själva som engagerade i att analysera och förbättra undervisningen, vilket bidrar till en bild av professionen som kunnig och handlingskraftig. Samtidigt visar analysen att detta aktörskap är villkorat. Pedagogernas handlingsutrymme formas av strukturer där ramar och beslut i stor utsträckning sätts av andra, vilket innebär att deras möjligheter att påverka utvecklingsarbetets riktning är begränsade. På så sätt framträder en spänning mellan att vara en aktiv aktör i undervisningen och att verka inom en struktur där det inte är fullt ut möjligt att styra över förutsättningarna för detta arbete.

SAMMANFATTNING

AVSLUTNINGSVIS SAMMANFATTAS RESULTATAVSNITTET med fokus på hur avsnittet besvarar studiens frågeställningar.

- ★ Hur positionerar sig pedagogerna som aktörer i relation till forskning, undervisning och kollegialt lärande?

Pedagogerna positionerar sig som reflekterande och forskande aktörer, där de ser sig själva som delaktiga i att utveckla undervisningen genom självobservation, kollegial feedback och aktionsforskning. De beskriver sig själva som ansvarstagande och aktiva i förändringsarbetet. Samtidigt framträder en begränsning i aktörskapet när forskningsfrågor och beslut fattas av rektorer eller förstelärare. Detta visar på en spänning mellan självständighet och styrning där pedagogerna både accepterar och legitimerar top down strukturer. Pedagogernas aktörskap både stärks genom kollegialt lärande och försvagas genom top down strukturer. Deras aktörskap framstår därför som förhandlat och kontextberoende, snarare än entydigt stärkt.

- ★ Hur beskriver arbetslagen sin språkutvecklande praktik?

Arbetslagen beskriver sin språkutvecklande praktik som både medveten och strategisk, där planering, reflektion och användning av olika undervisningsstrategier står i centrum. De talar om konkreta handlingar såsom att sätta upp bilder, planera frågor inför högläsning och använda lekfraser för att stimulera barns språk. Samtidigt visar resultatet att arbetslagen inte enbart beskriver sin praktik som framgångsrik, utan också som komplex och ibland svår att genomföra. Utsagor om att ”det är svårt att mäta” eller att ”det inte alltid blir som man tänkt” synliggör en pendling mellan säkerhet och osäkerhet. Detta avviker från den mer idealiserade bild som tidigare forskning ofta ger och visar att språkutvecklande praktik i vardagen är beroende av organisatoriska förutsättningar, tid och kollegialt stöd.

- ★ Vilka diskurser framträder i arbetslagens samtal om språkutvecklande arbetssätt?

Tre dominerande diskurser framträder i arbetslagens samtal: en kollegial, en praktisk och en pedagogisk diskurs. Den kollegiala diskursen synliggörs i uttryck som betonar gemenskap och samarbete, där pedagogerna beskriver hur de löser uppgifter tillsammans och delar ansvar för analysen. Den praktiska diskur-

sen framträder i talet om konkreta undervisningsstrategier, där språkutveckling förstås som något som sker genom medvetna didaktiska val i lek, högläsning och rutinsituationer. Den pedagogiska diskursen synliggörs i talet om beslut som fattas av rektorer och förstelärare, vilket visar på en hierarkisk struktur där pedagogernas aktörskap ibland begränsas. I pedagogernas tal framträder ett mönster som synliggör att dessa diskurser inte är isolerade, utan samverkar och förhandlas i samtalen. Kollegialiteten fungerar både som metod och social struktur för lärande, den praktiska diskursen kopplar teori till vardaglig handling och den pedagogiska diskursen synliggör spänningen mellan självständighet och styrning. Denna spänning kan i en kritisk diskursanalytisk mening förstås som ett uttryck för hur makt fördelas och legitimeras inom organisationen. När beslut om forskningsfrågor beskrivs som fattade av rektorer, samtidigt som pedagogerna uttrycker samtycke till denna ordning, reproduceras en top down-struktur där pedagogernas aktörskap både begränsas och normaliseras som en naturlig del av utvecklingsarbetet.

DISKUSSION

DENNA STUDIE VISAR hur pedagogers tal om sitt deltagande i FoU-programmet *Språkutvecklande förskola* formas i ett komplext samspel mellan en kollegial, en praktisk och en pedagogisk diskurs. Dessa diskurser står i nära relation till tidigare forskning, men studiens resultat bidrar samtidigt med en kritisk problematisering av de föreställningar och antaganden som denna forskning ofta reproducerar. Tidigare studier betonar att praktiknära forskning och aktionsforskning leder till stärkt professionsutveckling, ökat kollegialt lärande och en mer medveten undervisning (Carlgren, 2005; Runesson, 2011; Rönnerman, 2012; Bergmark & Westman, 2022). I denna studies resultat bekräftas detta genom att pedagogerna framträder som aktiva, reflekterande och strategiska i sitt arbete med språkutvecklande undervisning. Samtidigt synliggör denna studies analys att tidigare forskning inte bara är en neutral kunskapsgrund, utan också påverkar hur pedagoger förstår och värderar sin praktik.

När pedagogerna använder begrepp som strategi, medvetenhet, analys och resultat orienterar de sig mot ett forskningsbaserat språk som definierar vad som framstår som legitim undervisning och professionellt handlande. På så sätt bidrar forskningen inte bara till kunskapsutveckling, utan också till att sätta ramar för pedagogernas självförståelse och handlingsutrymme.

Den kollegiala diskursen framträder som en central möjliggörande faktor i linje med forskning som framhåller vikten av gemensamma lärprocesser och kollegialt ansvar (Hargreaves & O'Connor, 2019; Alnervik & Alnervik, 2017). Pedagogernas återkommande användning av vi konstruerar ett kollektivt ansvar där utveckling förstås som något som sker tillsammans. Ur ett kritiskt perspektiv blir det dock tydligt att denna kollegialitet också är styrande. Den formar en förväntan om engagemang, reflektion och delaktighet vilket minskar utrymmet för alternativa sätt att agera.

Kollegialiteten fungerar därmed både som stöd och som en form av självreglering, där pedagogerna anpassar sig till rådande normer snarare än att problematisera dem. Detta riskerar att osynliggöra skillnader i organisatoriska förutsättningar, såsom tid och arbetsbelastning, vilket även tidigare forskning endast delvis uppmärksammar (Simonsson & Cekaite, 2024).

Den praktiska diskursen, där fokus ligger på vad pedagogerna faktiskt gör i sin vardag speglar forskningens betoning på aktionsforskningens praktiknära karaktär (Bergmark & Westman, 2022). Pedagogerna beskriver hur de planerar, prövar och förändrar sin undervisning vilket konstruerar en stark handlingsinriktning i deras praktik. Samtidigt synliggör analysen att denna diskurs bidrar till att individualisera ansvar för utveckling. När förändring kopplas till pedagogens egna handlingar hamnar strukturella villkor i bakgrunden. Tidigare forskning som framhåller pedagogens centrala roll (Björk Willén, 2022; Grøver m.fl., 2020) kan därmed förstås som delaktig i att förstärka denna individualisering. I praktiken innebär detta att pedagogen framträder som huvudansvarig för undervisningens kvalitet, vilket riskerar att förenkla de komplexa villkor under vilka undervisning faktiskt bedrivs.

Den pedagogiska diskursen synliggör parallellt hur organisatoriska strukturer och maktrelationer ramar in pedagogernas arbete. I enlighet med tidigare forskning framträder betydelsen av ledningens stöd och organisatoriska förutsättningar (Eriksson, 2018; Simonsson & Cekaite, 2024). Samtidigt synliggör studiens resultat att beslut om forskningsfrågor och inriktning ofta fattas på ledningsnivå och i stor utsträckning accepteras av pedagogerna som självklara. Ur ett kritiskt perspektiv kan detta förstås som en normalisering av hierarkisk styrning, där pedagogernas aktörskap möjliggörs inom givna ramar men samtidigt begränsas. Deras deltagande i aktionsforskning framstår därmed

som villkorat, de deltar aktivt i genomförandet men har begränsat inflytande över riktningen för utvecklingsarbetet.

Ett centralt resultat är hur dessa tre diskurser samverkar snarare än verkar isolerat. Den kollegiala diskursen möjliggör gemensam reflektion, den praktiska diskursen omsätter denna reflektion i handling, och den pedagogiska diskursen ramar in arbetet genom organisatoriska strukturer. Tillsammans formar de en professionell praktik där pedagoger både framträder som handlingskraftiga och anpassningsbara. De ges utrymme att utveckla sin undervisning, men inom ramar som de själva inte fullt ut kontrollerar.

SLUTSATSER

SYFTET MED DENNA studie har varit att undersöka vilka diskurser som konstrueras i arbetslags tal om deras medverkan i FoU-programmet *Språkutvecklande förskola*, samt hur pedagogerna beskriver sin språkutvecklande praktik och positionerar sig i relation till forskning, undervisning och kollegialt lärande. Genom analysen framträder en komplex bild där pedagogernas aktörskap både stärks och begränsas i relation till de diskurser som formar deras praktik.

Studien synliggör tre centrala diskurser: en kollegial, en praktisk och en pedagogisk som konstrueras i arbetslagens fokusgruppsintervjuer. Den kollegiala diskursen synliggörs genom betoningen på gemenskap och gemensamt ansvar, där pedagogerna beskriver hur de arbetar tillsammans och delar erfarenheter. Den praktiska diskursen framträder i fokus på konkreta handlingar och genomförbara strategier i undervisningen, där utveckling kopplas till vad pedagogerna faktiskt gör i vardagen. Den pedagogiska diskursen synliggör de organisatoriska ramar och maktrelationer som omger arbetet, där beslut om innehåll och riktning ofta fattas utanför arbetslaget. Dessa tre diskurser är tätt sammanvävda och samverkar i pedagogernas tal, vilket skapar en komplex förståelse av praktiknära forskning och språkutvecklande arbete.

Denna studie bidrar därmed med ett viktigt kritiskt perspektiv till det förskoledidaktiska forskningsfältet genom att visa att praktiknära forskning inte enbart är frigörande eller bemyndigande utan också deltar i att forma de villkor under vilka pedagogers arbete organiseras och förstås. För förskollärare innebär detta att deltagande i aktionsforskning både kan stärka den professionella identiteten och skapa nya former av ansvar och förväntningar. Särskilt tydligt blir detta i pedagogernas pendling mellan att uttrycka stolthet över resultat och osäkerhet kring vad som faktiskt gör skillnad.

Resultaten från studien har således betydande konsekvenser för hur aktionsforskningsprojekt kan tolkas och struktureras. För att praktiknära satsningar ska vara fungerande och utvecklande behöver delaktighet gå bortom genomförande och även omfatta inflytande över forskningsfrågor och processer. Annars finns en risk att praktiknära forskning reproducerar snarare än utmanar etablerade maktstrukturer. Genom att synliggöra hur diskurser formar pedagogers handlingsutrymme bidrar studien med kunskap som kan stödja en mer nyanserad och hållbar förståelse av professionsutveckling i förskolan, där både möjligheter och begränsningar erkänns.

REFERENSLISTA

- Alatalo, T. & Westlund, B. (2019) 'Preschool teachers' perception about read-aloud as a means to support children's early literacy and language development', *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), pp. 1–23.
- Alnervik, K., & Alnervik, P. (2017). *Pedagogiskt ledarskap och kollegialt lärande i förskolan* (Första upplagan). Liber.
- Aukrust, V.G. & Rydland, V. (2011) 'Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition', *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, pp. 198–207.
- Björck-Åkesson, E. (2014) 'Förskolan som barns språkmiljö', in *Resultatdialogen 2014*. Stockholm: Vetenskapsrådet, pp. 9–25.
- Björk Willén, P. (2022) *Språkutvecklande förskola: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Ifous.
- Bleach, J. (2014) 'Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development', *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), pp. 185–197. doi:10.1080/1350293X.2014.883719.
- Bove, C., Jensen, B., Wysłowska, O., Iannone, R.L., Mantovani, S. & Karwowska-Struczyk, M. (2018) 'How does innovative continuous professional development (CPD) operate in the ECEC sector?', *European Journal of Education*, 53(1), pp. 34–45. doi:10.1111/ejed.12262.
- Carlgren, I. (2005) 'Praxisnära forskning – varför, vad och hur?', in Carlgren, I. m.fl. (eds.) *Forskning av denna världen II*. Stockholm: Vetenskapsrådet, pp. 7–17.
- Cekaite, A., Blum-Kulka, S., Grøver, V. & Teubal, E. (2014) 'Children's peer talk and learning: Uniting discursive, social and cultural facets of peer interactions', I. Cekaite, A. m.fl. (eds.) *Children's Peer Talk: Learning from Each Other*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3–19.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Damber, U., Nilsson, J. & Ohlsson, C. (2013) *Litteraturläsning i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018) *Forskningshandboken*. 4th edn. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, I. (2018) 'Lärares medverkan i praktiknära forskning: Förutsättningar och hinder', *Utbildning och Lärande*, 12(1), pp. 27–40.

- Fairclough, N. (1992) ***Discourse and Social Change***. Cambridge: Polity Press.
- Fälth, L., Gustafson, S., Svensson, I. & Tjus, T. (2014) 'Lärarnas erfarenheter av deltagande i en datorbaserad interventionsstudie', ***Acta Didactica Norge***, 8(1), p. 8. doi:10.5617/adno.1100.
- Furu, A.-C. & Sandvik, M. (2019) 'Att stöda pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar', ***Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning***, 18(1). doi:10.7577/nbf.3243.
- Gunnarsson, K. (2018) 'Med rörelse och engagemang: en sociomateriell hållning till praktiknära skolforskning', ***Utbildning & Lärande***, 12(1), pp. 71–86.
- Grøver, V., Rydland, V., Gustavsson, J.-E. & Snow, E.C. (2020) 'Shared book reading in preschool supports bilingual children's second-language learning', ***Child Development***, pp. 1–19.
- Hagen, Å.M. (2018) 'Improving the odds: Identifying language activities that support the language development of preschoolers with poorer vocabulary skills', ***Scandinavian Journal of Educational Research***, 62(5), pp. 649–663.
- Halkier, B. (2010) 'Focus groups as social enactments', ***Qualitative Research***, 10(1), pp. 71–89. doi:10.1177/1468794109348683.
- Hellman, A. (2010) ***Kan Batman vara rosa?: förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola***. Doctoral dissertation. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Jensen, B. & Iannone, R.L. (2018) 'Innovative approaches to CPD in ECEC in Europe', ***European Journal of Education***, 53(1), pp. 23–33. doi:10.1111/ejed.12253.
- Johansson, I. (2005) ***Horizontal transitions. What does it mean for children in the early school years***. London: Open University Press.
- Kultti, A. (2012) ***Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande***. Doctoral dissertation. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Leuverink, K.R.K. & Aarts, R.R. (2019) 'A mixed methods study into teacher-researchers' research knowledge', ***International Journal of Learning and Development***, 9(2), p. 144. doi:10.5296/ijld.v9i2.14774.
- Månsson, A. (2000) ***Möten som formar: interaktionsmönster på förskola mellan pedagoger och de yngsta barnen i ett genusperspektiv***. Doctoral dissertation. Lund: Lunds universitet.
- Mård-Miettinen, K., Bergroth, M., Savijärvi, M. & Björklund, S. (2018) 'Svenska som andraspråk – språkbad i Finland', I. Björk Willén, P. (ed.) ***Svenska som andraspråk i förskolan***. Stockholm: Natur & Kultur, pp. 90–106.
- Nilsson, L. & Wiedel, D.O. (2018) 'Forskning i samverkan', ***Utbildning & Lärande***, 12(1), pp. 87–101.
- Norling, M. & Lillvist, A. (2016) 'Literacy related play activities', ***World Journal of Education***, 6(5), pp. 49–63.
- Olsson, R. (2021) ***Diskurser om undervisning i förskolan***. Masteruppsats. Stockholm: Stockholms universitet.

- Puskás, T. & Björk-Willén, P. (2017) 'Dilemmatic aspects of language policies in a trilingual preschool group', ***Multilingua***, 36(4), pp. 425–449. doi:10.1515/multi-2016-0025.

- Riddersporre, B. & Persson, S. (eds.) (2010) ***Utbildningsvetenskap för förskolan***. Stockholm: Natur & Kultur.

- Runesson, U. (2011) 'Lärares kunskapsarbete', I. Eklund, S. (ed.) ***Lärare som praktiker och forskare***. Stockholm: Stiftelsen SAF, pp. 6–18.

- Rönnerman, K. (2011) 'Aktionsforskning – kunskapsproduktion i praktiken', I. Eklund, S. (ed.) ***Lärare som praktiker och forskare***. Stockholm: Stiftelsen SAF, pp. 50–64.

- Skolverket (2018, rev. 2025) ***Läroplan för förskolan***. Stockholm: Skolverket.

- Simonsson, M., & Cekaite, A. (2024). Förskolepedagogers reflektioner kring att delta i ett aktionforsningsprojekt om flerspråkighet och lek. ***Venue***, (28), 3. https://doi.org/10.3384/venue.2001-788X.5481

- Svedäng, M., Halvars, B., Elfström, I. & Unga, J. (2019) 'Från komplexa frågor till konkret innehåll', ***Pedagogisk Forskning i Sverige***, 23(3–4), pp. 235–261.

- Tuomela, V. (2001) ***Tvåspråkig utveckling i skolåldern: en jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller***. Doctoral dissertation. Stockholm: Stockholms universitet.

- Vallberg Roth, A.-C., Aasa, S., Ekberg, J.-E., Holmberg, Y., Sjöström, J., & Stensson, C. (2021). ***Flerstämmig undervisning i förskola : Flerstämmig didaktisk modellering***. Hämtad från IFOUS website: https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-47092

- Vetenskapsrådet. (2017). ***God forskningssed***. https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

- Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). ***Diskursanalys som teori och metod***. Studentlitteratur.

APPENDIX

BILAGA 1: INTERVJUGUIDE

Avdelning och ålder på barn
Antal barn
Antal förskollärare och barnskötare
Deltar någon pedagog i utvecklingsseminarier?

TEMA 1: FOU-PROGRAMMET SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA-UPPLÄGG

1. Hur har upplägget av information kring Ifous programmet sett ut på er förskolan/område?

2. Har ni haft lokala nätverk?
   – Hur ofta? Vilka har ingått?

3. Beskriv hur ni upplevt er medverkan i FoU-programmet?
   – Vad har varit svårt/lätt/utvecklande/hämmande?

4. Hur skulle ni velat fått information/lagt upp informationen kring programmet om ni fick bestämma?
   – På vilket sätt hade detta hjälpt er medverkan i FoU-programmet?

TEMA 2: AKTIONSFORSKNING

5. Beskriv vilka områden ni valt att fokusera på i er aktionsforskning.
   – forskningsfrågor kopplat till detta
   – aktioner kopplat till forskningsfrågan

   Gemensam forskningsfråga eller inte, hur resonerar ni?
   – vilka datainsamlingsmetoder och analysmetoder har ni använt er av?
   – har ni fått fortbildning för att bedriva ert analysarbete, i så fall hur?

6. Har ni arbetat med olika språkhandlingar/aktioner som en del av ett projekt/tema eller har aktionerna varit fristående?

7. Vilka aktioner eller språkhandlingar har väckt ett särskilda intresse/nyfikenhet hos er pedagoger i relation till er språkutvecklande undervisning?
   – hur har ni fått syn på dessa aktioner, genom vilken metod?

8. Har aktionsforskningen bidragit med ett förändrat handlande i relation till ert språk-utvecklande arbetssätt?

TEMA 3: SPRÅKUTVECKLANDE ARBETSSÄTT

9. Hur skulle ni definiera språkutvecklande arbetssätt?

10. Beskriv hur er vardagliga språkutvecklande arbetssätt ser ut?

11. Er syn på språksyn hur skulle ni vilja beskriva den.
    – lutar ni mot någon särskild vetenskaplig teoretisk inriktning?

12. När bedrivs denna språkutvecklande undervisning? Var? Av vem?

13. Vilka svårigheter eller möjligheter upplever ni i den språkutvecklande undervisningen?

14. Har ert språkutvecklande arbetssätt förändrats under er medverkan i Ifous?

15. Tar ni del av annan kunskap som rör språk-utveckling förutom de kunskaperna ni får genom Ifous?
    - Var finner ni denna kunskap?

SKOLPORTEN