

**SKOLPORTENS NUMRERADE ARTIKELSERIE**  
FÖR UNDERVISNING, LÄRANDE OCH LEDARSKAP

---

## **»BARNSKÖTARE BYGGER BROAR«**

Språklig och kulturell mångfald  
som lärverktyg i förskolan

**FÖRFATTARE:**  
*Camilla Kulläng*

---



**SKOLPORTEN**

LEDA & LÄRA

**16/2026**



# SAMMANFATTNING

I **DENNA INTERVJUSTUDIE** berättar barnskötare med flerspråkig och interkulturell kompetens om sina lärdomar och utmaningar i Ifous forsknings- och utvecklingsprogram Språk-utvecklande förskola. De uttrycker en stolthet över att vara översättare mellan olika språk och kulturer för barn och vårdnadshavare. De berättar om förflyttningar i synsätt som har med kultur och samspelsmönster att göra. I intervjuerna framgår hur förändringar i synsätt och samspelsmönster krävt ett aktivt arbete som inledningsvis var förenat med osäkerhet, stress och tvivel. Förändringar av samspelsmönster beskrivs även ha förändrat synen på barnen och bidragit till egen språklig utveckling.

*Camilla Kulläng* arbetar som utvecklare av språkutvecklande arbetssätt i förskolan, Stöd- och utvecklingsenheten, Barn och ungdomsförvaltningen, Västerås stad.  
E-post: [camilla.kullang@vasteras.se](mailto:camilla.kullang@vasteras.se).

Denna artikel har den 7 maj 2026 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/](http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/)

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:  
[www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/](http://www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/)

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



# INNEHÅLL

<b>INLEDNING</b> .....	7
Interkulturellt förhållningssätt och transspråkande lärandestrategi .....	7
Språkpolicy och felaktiga föreställningar om flerspråkig utveckling .....	8
Flerspråkig familjepolicy och samarbete med vårdnadshavare .....	8
Språklig socialisation och kulturella skillnader .....	9
Praktikteorin och praxistriangeln .....	10
Västerås stads medverkan i Språkutvecklande förskola .....	11
<b>SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH METOD</b> .....	13
Syfte och frågeställningar .....	13
Metod .....	13
<b>RESULTAT</b> .....	15
Bakgrundsinformation .....	15
Resultat utifrån teman .....	16
<b>DISKUSSION</b> .....	23
Förändrade samspelsmönster och barnsyn i mötet med en ny språklig socialisation .....	23
Att blomstra i sin roll som flerspråkig och interkulturell pedagog i förskolan .....	24
Samverkan med vårdnadshavare .....	25
ELSA-modellens arbetssätt gynnar egen språkutveckling på svenska .....	25
Språkpolicy som verktyg för att uppnå en socialt inkluderande lärmiljö .....	26
<b>SLUTSATSER</b> .....	27
<b>REFERENSLISTA</b> .....	29



# INLEDNING

**FÖRSKOLANS VIKTIGASTE RESURS** är de människor som arbetar där, både pedagoger och chefer (Larsson & Björk-Willén 2020a). När relationerna mellan barn och pedagoger genomsyras av lyhördhet, omsorg och positivitet skapas goda förutsättningar för barns utveckling och lärande (Statens offentliga utredningar [SOU] 2020:67; Skolverket 2025:5). Flerspråkig utveckling påverkas av både mängden exponering för de olika språken och kvaliteten på den språkliga inputten (Björk-Willén 2022). En aktivt språkande försko-

lepersonal med kunskap om flerspråkig utveckling är central för en hög kvalitet på förskolans språkutvecklande arbete (SOU 2020:67). För flerspråkiga barn är dialog och nära kommunikation med pedagoger särskilt betydelsefulla (Skolforskningsinstitutet [SFI] 2023:01; SOU 2020:67). Samsyn och en gemensam förståelse av uppdraget på alla nivåer i organisationen är av största vikt för att hitta framgångsrika vägar för hur målen i förskolans läroplan ska uppnås (Larsson & Björk-Willén 2020a).

## INTERKULTURELLT FÖRHÅLLNINGSSÄTT OCH TRANSSPRÅKANDE LÄRANDESTRATEGI

**ETT INTERKULTURELLT FÖRHÅLLNINGSSÄTT** i förskolan innebär att alla språkliga och kulturella perspektiv värdesätts och att möten mellan dem aktivt underlättas (Salameh & Nettelbladt 2018). Detta kan även förstås genom begreppet *social inkludering*, vilket syftar på en lärmiljö där barns, familjers och personalens språkliga och kulturella kunskaper och olikheter tas tillvara och ses som en styrka (SFI 2023:01). Genom att dessa resurser omhändertas på ett medvetet och positivt sätt skapas broar mellan olika språk och kulturer. När hela verksamheten genomsyras av flerspråkiga, flerkulturella och dialogiska principer gynnas både barnens språkutveckling och den sociala inkluderingen (SFI 2023:01).

Ett transspråkande förhållningssätt bygger på en dynamisk språksyn där barnets alla språk ges utrymme och används som en tillgång (SFI 2023:01). Genom att flexibelt växla mellan språk skapas gemensam förståelse och transspråkande kan användas som en

medveten lärandestrategi för att stödja lärandet (SFI 2023:01). När barnet får använda modersmålet och svenskan parallellt gynnas barnets språkutveckling och barnet får använda alla sina språkliga resurser för att tänka och lära (SFI 2023:01; SOU 2020:67). Personal med samma modersmål som barnet kan höja kvaliteten i undervisningen (SOU 2020:26), men både Larsson och Björk-Willén (2020a) och SOU (2020:67) påpekar att språklig matchning är svår att genomföra i praktiken och att det dessutom krävs att flerspråkig personal har tillräckliga kunskaper i svenska språket.

## SPRÅKPOLICY OCH FELAKTIGA FÖRESTÄLLNINGAR OM FLERSPRÅKIG UTVECKLING

**SPRÅKPOLICY HANDLAR OM** de uppfattningar, normer och regler som styr hur språket används i olika sammanhang och kan finnas på flera nivåer – varje familj, förskola, kommun eller land kan ha en mer eller mindre uttalad språkpolicy (Björk-Willén 2022). Enligt Puskás (2018) används begreppet språkpolicy för att synliggöra både explicita och implicita regler som styr användningen av ett eller flera språk i en viss kontext. I förskolan uttrycks språkpolycyn tydligt i läroplanen där det står att barn ska få möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (Lpfö18, rev. 2025; Larsson & Björk-Willén 2020a). Enskilda för-

skolor kan konkretisera detta genom att beskriva när och hur olika språk används, men sådana lokala språkpolycys är ovanliga (Larsson & Björk-Willén 2020a). Larsson och Björk-Willén (2020a) menar att en nedskrivna språkpolicy är viktig eftersom den säkerställer att undervisningen grundas i forskning. Utan en sådan riskerar felaktiga föreställningar om flerspråkighet – exempelvis att flera språk förvirrar barnet, orsakar förseningar eller att alla bör tala svenska oavsett språkkompetens – att styra pedagogiska beslut (Larsson & Björk-Willén 2020a).

## FLERSPRÅKIG FAMILJEPOLICY OCH SAMARBETE MED VÅRDNADSHAVARE

**NEVES LINDGREN (2023)** har studerat språkpolycys i två flerspråkiga familjer med somaliskt ursprung och fann att deltagande familjer hade formulerat språkpolycys i syfte att främja flerspråkighet och föra vidare det somaliska språket till nästa generation. En explicit språkpolicy inom flerspråkiga familjer innebär ett medvetet och genomtänkt ställningstagande som omfattar familjens språkanvändning, föräldrars ideologier och syn på språk och deras mål för barnets flerspråkiga utveckling och identitetsskapande. Studien poängterrar att det är ett tidskrävande jobb att upprätthålla en flerspråkig familjepolicy och att det finns utmaningar utanför den egna familjen såsom den enspråkiga norm som fortfarande råder i det svenska samhället, samhällets syn på den minoritetsgrupp som familjen tillhör och den egna minoritetsgruppens förväntningar på att barnet ska utveckla modersmålet.

Förskolans läroplan lyfter betydelsen av ett nära samarbete med hemmet (Lpfö18, rev. 2025), och när föräldrars kunskaper om barnet och kulturen tillvaratas stärks barnets språkutveckling (SFI 2023:01). Larsson och Björk-Willén (2020a) rekommenderar därför att förskolan redan vid inskolningen kartlägger familjers språkpolicy för att kunna erbjuda rätt stöd. Håland Anveden (2020) framhåller att nyfikna frågor kan synliggöra familjens tankar och önskemål, vilket

kan ligga till grund för hur samarbetet kan utformas med hänsyn till vilka aktiviteter som känns naturliga i relation till familjens situation och kulturella bakgrund (SFI 2023:01). Ett sådant samarbete, grundat i läroplanens värdegrund och aktuell forskning, kan bidra till att möta de utmaningar som följer av att upprätthålla en flerspråkig familjepolicy och skapa goda förutsättningar för barnets fortsatta flerspråkiga utveckling (Håland Anveden 2020; Neves Lindgren 2023; SFI 2023:01).

## SPRÅKLIG SOCIALISATION OCH KULTURELLA SKILLNADER

**NÄR ETT BARN** lär sig språket lär det sig samtidigt regler för kommunikativa beteenden som tillhör kulturans normer och värderingar. Detta kallas enligt Salameh och Nettelbladt (2018) för *språklig socialisation* och globalt sett finns två huvudtyper: gruppcentrerad och individcentrerad. Tabell 1 visar en översikt över de två språkliga socialisationerna (Salameh & Nettelbladt 2018).

Forskarna Ingleharts och Welzels (2023) har tagit fram en kulturkarta (se figur 1) där kulturella skillnader i världen förklaras utifrån två skalor. Den liggande axeln (x-axeln) mäter synen på livet i en rangordning från ren överlevnad till livskvalitet, tillit och självförverkligande. Ju högre värde på skalan desto viktigare är individens frihet. Den stående axeln (y-axeln) mäter traditionella värderingar där religiösa föreställningar och respekt för auktoriteter har låga värden. Sekulära och rationella värderingar hamnar högre upp på skalan.

Utifrån kulturkartan kan den gruppcentrerade språkliga socialisationen kopplas till mer traditionella värderingar (y-axeln). Enligt Salameh och Nettelbladt (2018) betonas i den gruppcentrerade språkliga socialisationen individens beroende av andra och att det

finns moraliska plikter. Barnen ska själva observera och lyssna för att lära sig språket.

Utifrån kulturkartan kan den individcentrerade språkliga socialisationen kopplas till värden där individens frihet värdesätts (x-axeln). Enligt Salameh och Nettelbladt (2018) betonas självständighet, självförtroende och personlig framgång i den individcentrerade språkliga socialisationen. Enligt det synsättet är det den vuxnes uppgift att lära barnen språket.

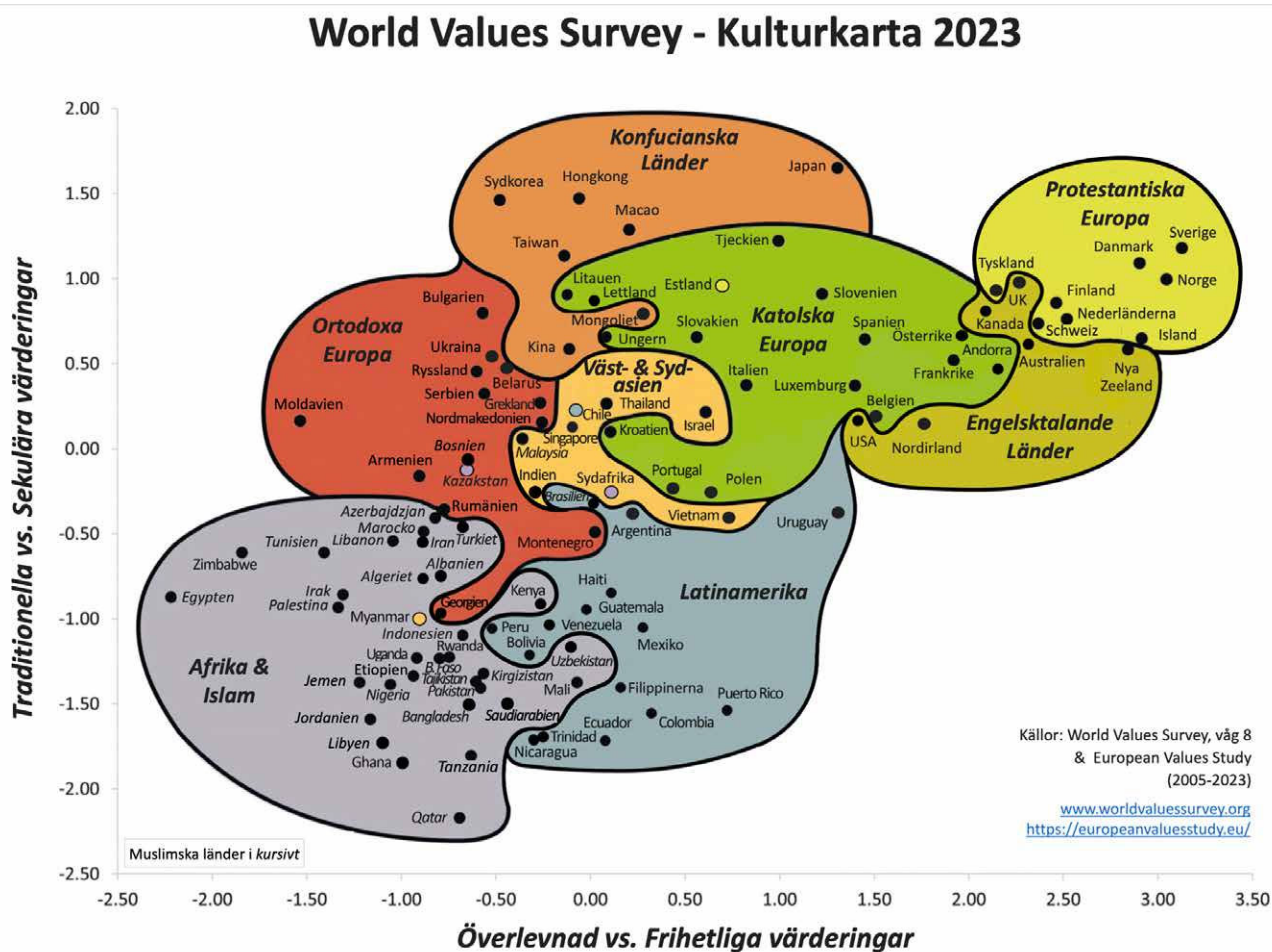
I de flesta kulturer återfinns drag från båda huvudtyperna av språklig socialisation och skillnaderna gäller snarare hur mycket och i vilka situationer de olika dragen återfinns. Salameh och Nettelbladt (2018) poängterar att eventuella skillnader och likheter mellan kulturer är generaliseringar som används för att beskriva gruppen och inte den enskilda individen, som kan följa eller inte följa de mönster som observerats. Kultur- och samspelsmönster är flytande och föränderliga över tid och förändringar av ursprungsmönster sker i mötet med en ny kultur (Salameh & Nettelbladt 2018). Även inom samma land skiljer sig olika socialisationsmönster åt och skillnader finns också mellan olika samhällsklasser (Larsson & Björk-Willén 2020b).

**Tabell 1: Gruppcentrerad och individcentrerad språklig socialisations syn på språkutveckling (Salameh & Nettelbladt 2018, ss. 22, 25–31).**

<b>KOLLEKTIVISM – GRUPPCENTRERAD</b> Barnet växer upp språkligt	<b>INDIVIDUALISM – INDIVIDCENTRERAD</b> Barnet uppfostrats språkligt
Flerpartskommunikation dominerar, vilket innebär kommunikation mellan flera personer. Barnet deltar ofta i samtal, samspel och aktiviteter med andra barn.	Tvåpartskommunikation dominerar, vilket innebär kommunikation mellan två personer. Barnet deltar ofta i samtal, samspel och aktiviteter med en vuxen.
Samtal mellan vuxna och barn sker när barnet utvecklat tillräckliga språkliga kunskaper för att kunna föra samtal.	Barnet ses som en kommunikationspartner till den vuxne redan från födseln.
Barnet behöver få höra språket i sin helhet för att lära sig språket. För att barnet ska bli språkligt kompetent behöver den vuxne använda ett korrekt språk utan förenklingar. För att hjälpa barnet att förstå används upprepning av samma budskap i sin helhet.	Vuxna behöver förenkla och anpassa sitt sätt att prata till små barn, för att underlätta för barnet att delta i samspel och utveckla sitt språk.
Moraliska aspekter är viktiga redan tidigt. Barnet förväntas visa respekt, observera, använda artighetsfraser och uppföra sig i sociala sammanhang.	Vuxna efterfrågar tidigt barnets åsikter och erfarenheter och uppmuntrar barnet att ställa egna frågor vid till exempel sagoläsning.
Vuxna ställer äkta frågor, där den som frågar inte redan vet svaret. Barnet uppmuntras inte att ställa frågor och behöver inte heller svara på kontrollfrågor.	Vuxna ställer frågor som de själva vet svaret på (kontrollfrågor) för att barnet ska kunna visa upp sina språkliga kunskaper.

Figur 1: Kulturkarta 2023 (Ingleharts & Welzels World Value Survey 7 2023)

<https://www.iffs.se/world-values-survey/>



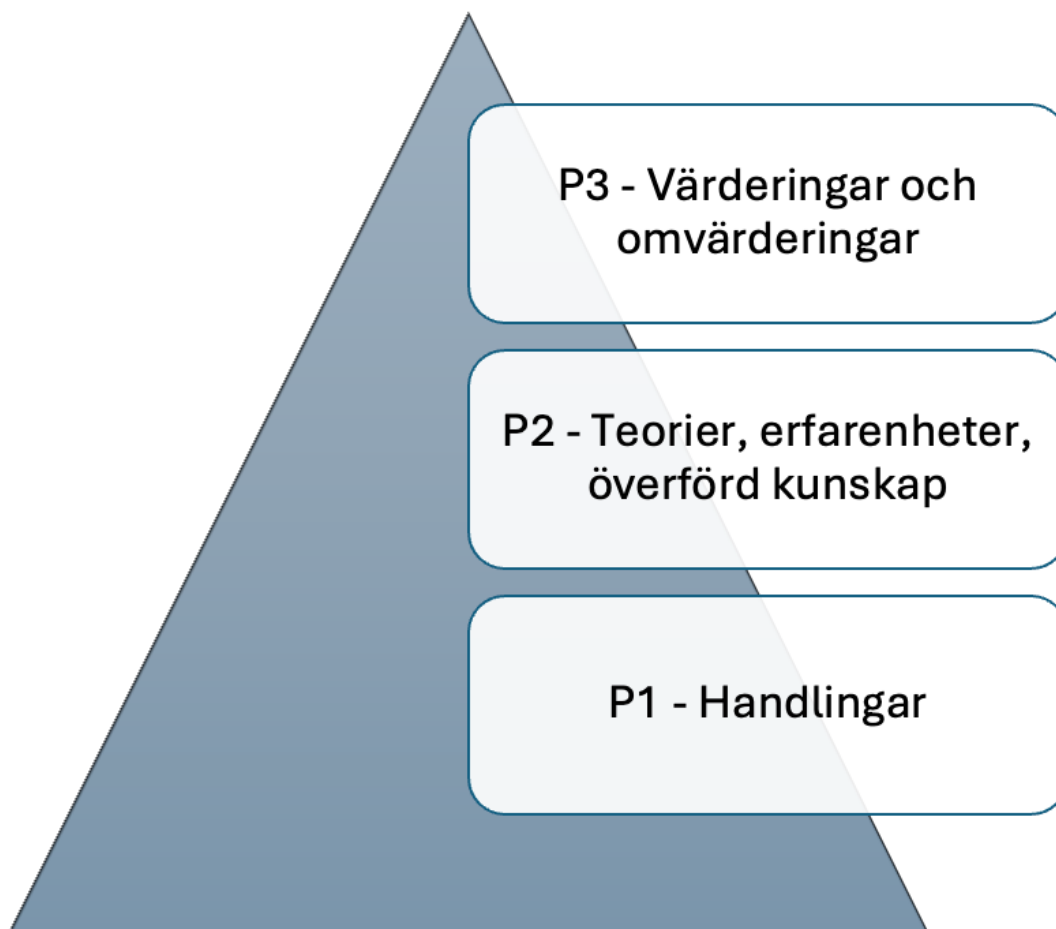
## PRAKTIKTEORIN OCH PRAXISTRANGELN

**ENLIGT LAUVÅS, HOFGAARD** Lycke och Handal (2018) består praktikteorin av erfarenheter, kunskaper och värderingar som individen bär med sig inom sitt praktikområde. Nämnda forskare har utvecklat en visuell tankemodell som kallas praxistrangeln. Triangelns tre nivåer kan beskrivas på följande sätt: P1 är handlingsnivån och den går att synliggöra genom observation av vad barn och vuxna gör. P2 är den teoribaserade nivån och handlar om de teorier, antaganden och erfarenheter som förklarar varför vi agerar som vi gör. P3 är den etiska nivån och innefattar individens värderingar och moral. P3-nivån synliggörs genom samtal om vilka värderingar som ligger bakom varför vi gör som vi gör exempelvis genom

att prata om hur vi ser på barn och hur vi ser på språk (Olin Almqvist 2023b; Gyllander Torkildsen & Nehez (2020).

Praxistrangeln kan fungera som stöd i kollegiala samtal för att nå fördjupad reflektion. Genom att utgå från observationer kan man undersöka varför man handlar som man gör och därigenom synliggöra erfarenheter, tanke sätt och lärande. För att samtalen ska leda till en förändring av handlandet i praktiken behöver de röra sig bortom P1-nivån och fördjupas via P2 till P3-nivån, samt avslutas på P1-nivån igen (Gyllander Torkildsen & Nehez 2020; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal 2018; Olin Almqvist 2023b).

Figur 2: Praxistriangeln (Gyllander Torkildsen & Nehez 2020, ss. 70; Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal 2018, ss. 100)



## VÄSTERÅS STADS MEDVERKAN I SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA

**PROGRAMMET SPRÅKUTVECKLANDE FÖRSKOLA** (SpråkFör) under ledning av det fristående forskningsinstitutet Ifous, pågick under åren 2023–2025. I programmet SpråkFör användes *ELSA-modellen*, som står för *Eget Lärande genom Språkstödjande Aktioner*, framtagen av forskarna Nordberg och Rönnerman (Rönnerman & Nordberg 2022). ELSA-modellen är en strukturerad modell som utifrån observationer gör förskolepersonalen medveten om hur de kommunicerar med barnen och hur de i vardagliga situationer kan förändra sina samspelsmönster för att gynna språklig utveckling. Förändringar i samspelsmönster, i didaktiska val och i lärmiljön kallas aktioner. Arbetslaget provar och följer på vilket sätt aktionerna bidrar till

att stödja barnens språkliga utveckling (Rönnerman & Norberg 2022).

I Västerås deltog nio förskolor i utvecklingsarbetet som hållits samman av verksamhetschef, förskolornas rektorer och tre processledare. Två processledare, däribland artikelförfattaren, var utbildade logopedier och anställda som utvecklare av språkutvecklande arbetssätt i förskolan (språkutvecklare). Under det första året fanns språkutvecklarna med som handledare i arbetslagen och därefter minskades deras närvaro i arbetslagen till några tillfällen per termin. Varje arbetslags aktionsforskning leddes av en utsedd mellanledare, vanligtvis en förskollärare.



# SYFTE, FRÅGESTÄLLNINGAR OCH METOD

## SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

**SYFTET MED STUDIEN** är att få kunskap om den utvecklingsresa som barnskötare med flerspråkig och interkulturell kompetens har gjort genom att delta i Språkutvecklande förskola (SpråkFör). Studiens frå-

geställning är: Vad är det barnskötare med flerspråkig och interkulturell kompetens pratar om när de berättar om sina lärdomar och utmaningar?

## METOD

**I DET HÄR** avsnittet beskrivs insamling och bearbetning av data som ligger till grund för studien samt vilka etiska överväganden som gjorts.

### URVAL, DATAINSAMLING OCH DATASKYDD

Tre kvinnliga barnskötare valdes ut för intervju i syfte att besvara studiens frågeställning. Inklusionskriterierna var att barnskötaren hade varit med under hela programtiden (2023–2025), genomfört minst en hel aktionsforskningsprocess med sitt arbetslag och bidrog till förskolans verksamhet med flerspråkig och interkulturell kompetens. Urvalet baserade sig på artikel-författarens loggboksanteckningar från handledning med arbetslagen och citat från vad barnskötarna sagt vid handledning användes som ingång till att prata om flerspråkiga och interkulturella erfarenheter.

Intervjuerna var av kvalitativ ostrukturerad karaktär med öppna och icke-styrande frågor, de var även semistrukturerade vilket innebär att följdfrågor ställ-

des utifrån barnskötarnas svar (Hobson & Townsend 2010).

Intervjuerna spelades in och transkriberades och materialet sparades digitalt på kommunens säkra server och endast artikelförfattaren hade tillgång till materialet.

### ANALYS

Forskningsmetoden är kvalitativ och fokus vid analysen har varit att få syn på mer förståelseinriktade mönster (Bjørndal 2022; Hobson & Townsend 2010). De skriftliga transkriptionerna bearbetades genom systematisk färgkodning där kategorier identifierades och tematiserades för att hitta gemensamma teman (Olin Almqvist 2023a). Sex teman hittades i materialet. Artikelförfattarens analys och tolkning har kontinuerligt kontrollerats mot det ursprungliga materialet för att säkerställa att slutsatserna är rimliga.

## **METODDISKUSSION OCH ETISKA ÖVERVÄGANDEN**

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2024) har tillämpats i samband med datusamlingen och genomförandet av studien. Barnskötarna gav muntligt samtycke efter att ha fått information om att intervjuvaren skulle användas till en utvecklingsartikel. Intervjufrågorna skickades ut i förväg. För att säkerställa anonymitet erbjöds deltagarna att välja egna alias och de heter i artikeln Natalie, Mariana och Fatima. Namn på kollegor som förekom i citaten har ersatts med Lena och Klara.

Artikelförfattaren hade en etablerad relation med barnskötarna, vilket enligt författarens egen upplevelse bidrog positivt till en fördjupning i samtalen. Dock fanns en potentiell maktobalans som kan ha påverkat öppenheten i svaren. Tre faktorer upplevdes särskilt

ha bidragit till fördjupning i samtalen: att utgå från deltagarnas egna citat, att knyta an till gemensamma erfarenheter från handledningstillfällen samt en avslutande skattning (redovisas inte i denna artikel). Flera av de mest intressanta berättelserna uppkom vid skattningen, vilket kan ha berott på att det vid skattningen erbjöds ett visuellt stöd, att fokuset flyttades från intervjusituationen till skattningsmaterialet samt att deltagarna visste att intervjun snart skulle avslutas.

Barnskötarna delade öppet med sig av känslor och erfarenheter i kontaktzonen mellan olika kulturer. Artikelförfattaren har kontinuerligt gjort etiska överväganden kring vilka delar av berättelserna som är relevanta att lyfta utifrån studiens syfte. Urvalet är litet och resultatet är inte generaliserbart, vilket inte heller var studiens syfte.

# RESULTAT

**RESULTATET FOKUSERAR PÅ** att djupare förstå de lärdomar och utmaningar som deltagandet i SpråkFör har inneburit för de intervjuade barnskötarna, och avser besvara frågeställningen:

Vad är det barnskötare med flerspråkig och interkulturell kompetens pratar om när de berättar om sina lärdomar och utmaningar? Resultatdelen är uppdelad i två avsnitt: bakgrundsinformation och resultat utifrån teman.

## BAKGRUNDSINFORMATION

I **DETTA AVSNITT** finns varje arbetslags aktionsforskning kortfattat beskriven samt barnskötarnas egen berättelse om språklig kompetens, socialisation och kulturella erfarenheter.

### AKTIONSFORSKNING I ARBETSLAGEN

I ELSA-modellen väljer varje arbetslag ut en situation som kartläggs genom videofilmning. Filmning används för att få syn på hur både vuxna och barn kommunicerar och pratar i utvald situation. Förändringar i situationen genomförs (aktioner) och utvärderas genom att situationen filmas på nytt (Rönnerman & Norberg 2022). Här nedanför beskrivs varje arbetslags utvalda situation och genomförda aktioner.

Natalies arbetslag (yngrebarnsavdelning) valde lunchen, eftersom den upplevdes vara en stressig situation där det var mer fokus på själva ätandet än på att samtala. Under processens gång genomfördes olika aktioner. Exempelvis placering i mindre sammanhang med bestämda platser, medvetet inleda samtal med utvalda barn, lyssna in och besvara alla barnens kommunikationssätt, medvetet skapa flera tillfällen för kommunikation, använda bildstöd och TAKK (Tecken som Alternativ och Kompletterande Kommunikation).

Marianas arbetslag (yngrebarnsavdelning) valde lunchen, eftersom den upplevdes gå på rutin utan språkutvecklande syfte. Under processens gång genom-

fördes olika aktioner. Exempelvis medvetet använda ett rikt språkbruk, spegla och utvidga barnens yttranden, använda bildstöd och TAKK samt skapa förutsättningar för transspråkande genom att placera barn och pedagog med samma modersmål vid samma bord.

Fatimas arbetslag (yngrebarnsavdelning) valde hallen, eftersom de upplevde situationen stressig med mycket spring och rörelse utan fokus på undervisning. Under processens gång genomfördes olika aktioner. Exempelvis mindre grupper i hallen, fokusord med bildstöd och TAKK, rikt språkbruk genom ordmoln.

### SPRÅKLIG KOMPETENS, SPRÅKLIG SOCIALISATION OCH KULTURELLA ERFARENHETER

Samtliga barnskötare är uppvuxna i mellanöstern, närmare bestämt i Syrien och Libanon. De har flyttat till Sverige i vuxen ålder och behärskar och använder flera andra språk utöver det svenska språket. Natalie starkaste språk är arabiska, vilket hon behärskar på en akademisk nivå och hon förstår nästan alla dialekter. I sin yrkesroll använder hon arabiska med både barn och vårdnadshavare. Mariana har vuxit upp med syrianska hemma och arabiska i skolan och hon använder båda dessa språk i samtal med barn och vårdnadshavare. Fatima pratar både syrianska och arabiska och förstår lite kurdiska. I sin yrkesroll har hon mest användning av arabiska i samtal med både barn och

**Tabell 2: Barnskötarnas beskrivning av språklig socialisation i olika länder och kulturer.**

BESKRIVNING AV KULTUR- OCH SAMSPELSMÖNSTER I UPPVÄXTLAND OCH/ELLER URSPRUNGSFAMILJ	REFLEKTION OM MÖTET MED DEN SVENSKA KULTUREN
Bor i stora familjer.	
Barn lär sig språket genom att prata med andra barn.	
De vuxna pratar och berättar inte så mycket för barnen.	
Barn förväntas lyssna och inte säga något. Vid matbordet uppfattas barn som ouppfostrade om de pratar och frågar. I skolan förväntas eleverna lyssna på läraren och inte uttrycka sina egna tankar eller diskutera med varandra.	Barn uppmuntras tidigt att säga vad de vill, tycker och tänker.
Barn förväntas vara artiga och visa vuxna respekt genom att exempelvis inte titta den vuxne (eller en person med högre status) direkt i ögonen, att inte säga emot, tilltala med titlar som "herr" och "lärare".	Barn förväntas tilltala pedagoger med förnamn och att titta varandra i ögonen uppfattas inte respektlöst.
Kroppsspråket används mycket mer, framför allt gester och händerna används för att förklara saker och ting.	
Mer högljudda diskussioner.	När personer från den svenska kulturen hör personer från vår kultur ha en helt vanlig diskussion, tror de att de bråkar.
Barn ska vara rena och fina. Barn vistas inte i naturen. Det finns exempelvis inga platser för att leka med sand.	I Sverige är barnen ute i alla väder.
Vuxna hjälper till att klä på och av barnen kläderna och matar dem fram till 3-4 års ålder.	På förskolan övas redan 1-åringar att äta, klä på och av sig själva.
Det anses vara en stor risk att sätta i halsen om barnet pratar med mat i munnen.	

vårdnadshavare. Att hon förstår de kurdisktalande barnen underlättar många situationer, även om hon inte kan svara barnen på kurdiska.

I tabell 2 finns barnskötarnas beskrivning av samspelsmönster som förekom i familjen och/eller landet

där de vuxit upp samt deras reflektion om mötet med den svenska kulturen. Barnskötarna beskriver utöver det kulturella skillnader som inte har med samspelsmönster att göra. Dessa omnämns redan här eftersom de återkommer i resultatdelen utifrån teman.

## RESULTAT UTIFRÅN TEMAN

I **DETTA AVSNITT** redovisas resultat utifrån de sex teman som framkom vid intervjuerna (figur 3).

### 1. FÖRÄNDRAD SYN PÅ FLERSPRÅKIG OCH INTERKULTURELL KOMPETENS

De tre barnskötarna använder sin flerspråkiga kompetens i varierande grad i förskolorna. Alla ser den som en tillgång vid familjens introduktion till förskolan, då det gemensamma språket skapar trygghet och gör

att barn och vårdnadshavare känner sig sedda. Fatima berättar hur hon finns tillgänglig som översättare mellan språken i det sociala samspellet:

*Vi har ett barn som är så tyst eftersom hon inte kan svenska. Så fort jag kommer pratar hon. Hon har så mycket hon vill berätta. Jag hjälper till så att hon gör sig förstådd till barn och pedagoger. Jag är glad att jag kan flera språk så att jag kan hjälpa till (Fatima).*

**Figur 3: Teman som framkom vid intervjuerna med barnskötarna.**



Två av barnskötarna säger att deras syn på sin flerspråkiga och interkulturella kompetens har förändrats under åren med SpråkFör. Särskilt Mariana sätter ord på hur hon har utvecklats som flerspråkig pedagog i förskolan: ”Innan SpråkFör var jag inte säker på om jag fick prata arabiska med barnen. Kanske skulle någon säga att nej, hon pratar arabiska, det är inte bra för barnens utveckling.” Numera känner hon sig trygg med att hon kan växla mellan språken och hon vet att det gynnar barnens språkutveckling mer än om hon bara skulle prata svenska på förskolan. Mariana berättar att forskningen om transspråkande och den bekräftelsen hon fått från språkutvecklaren vid handledning varit särskilt avgörande för hennes utveckling.

*Genom SpråkFör har jag fått en djupare insikt i hur jag kan använda min flerspråkiga kompetens på ett mer medvetet och strukturerat sätt för att främja barnen språkutveckling. Idag är jag stolt över att jag har tre språk. Jag kan hjälpa barnen med deras språkutveckling. Jag växlar mellan arabiska och svenska i samtal, vid bokläsning, i gemensam lek, för att förklara och skapa förståelse. Genom att använda denna metod ser jag hur barnen känner sig mer delaktiga och trygga i språkinläringen. På så sätt bidrar jag till att skapa en språklig och kulturell bro mellan barnet och den nya värld som barnet håller på att lära känna (Mariana).*

Mariana berättar att kollegorna börjat fråga efter hennes flerspråkiga kompetens mer nu än tidigare. De frågar oftare vad barnen försöker säga när barnen pratar arabiska med dem. ”Det gör en stor skillnad för barnets trygghet att det känner att någon förstår mitt språk”. Mariana upplever att kollegorna under SpråkFör-åren allt oftare frågat om barnets språkförmåga

på arabiska och hon har börjat göra kartläggningar av barnens språkliga färdigheter på arabiska.

Mariana lyfter också att hennes kunskaper om kultur och traditioner som barnet har med sig hemifrån är en tillgång som leder till många samtal mellan henne och barnen.

*Jag har blivit mer medveten om hur språk och kultur hör ihop. Genom att använda barnens modersmål och kultur i lärmiljön känner de sig trygga, sedda och bekräftade, vilket stärker deras språkutveckling och självförtroende (Mariana).*

## **2. SAMVERKAN MED VÅRDNADSHAVARE UTIFRÅN ERFARENHETER AV OLIKA SPRÅK OCH KULTURER**

Mariana pratar varmt om vikten av samarbete mellan förskola och hem om barnets flerspråkiga utveckling. Hon refererar till det arabiska ordspråket ”En hand klappar inte ensam”. Innan SpråkFör vågade hon inte ge föräldrarna några särskilda råd om språkutvecklingen, men med forskningsbaserad kunskap i ryggen och sin egen dokumentation känner hon sig idag trygg med vad som stödjer flerspråkiga barns utveckling. Hon anser att föräldrarna har ett viktigt ansvar hemma för barnets språkutveckling. Numera uppmantrar hon föräldrarna att läsa på arabiska hemma och föreslår att de kan ta hjälp av ett äldre syskon som kan översätta samma bok till svenska. Hon berättar om ett utvecklingssamtal hon hade nyligen:

*Jag märkte att det arabiska språket inte är så utvecklat som det svenska språket är. När jag pratade med mamman om det höll hon med. Vi pratade om att syskonen pratar svenska hemma och att det bara*

är föräldrarna som pratar arabiska. Jag uppmunt-  
rade dom att fortsätta prata arabiska hemma. Att  
läsa böcker på arabiska. Fem–sju minuter per dag  
kommer göra en stor skillnad för barnets ordförråd  
i framtiden. Jag brukar också berätta om mina egna  
erfarenheter och vad forskningen säger. Det är jät-  
te viktigt att man pratar sitt modersmål med barnet.  
Annars kommer det att försvinna (Mariana).

Fatima berättar om en diskussion som varit på försko-  
lan där hon arbetar, som handlade om att arabisktalande  
personal uppmanades att sluta prata arabiska med vård-  
nadshavare på gården, med motiveringen att föräldrarna  
behöver lära sig svenska. Hon säger att det känns fel att  
tala svenska med någon som inte förstår, när de delar  
samma språk: ”Föräldrarna kommer ju till mig för att  
de vill berätta något om sitt barn. Jag gör det som känns  
rätt och säger alltid på båda språken när flera personer är  
närvarande så att alla ska förstå vad samtalet handlar om”.

Vidare berättar Fatima om hur hon brukar förklara  
för föräldrarna sådant som skiljer sig mellan kulturer,  
för att undvika att förskola och hem gör på olika sätt:

*Jag berättar alltid för våra föräldrar hur det fungerar  
här på förskolan. Jag förstår dem mycket bättre än  
mina svenska kollegor. För jag vet hur det är i deras  
kultur. Men jag berättar också hur vi gör här på  
förskolan och hur mina kollegor tänker (Fatima).*

Vanliga frågor från föräldrarna brukar handla om att  
barnen på förskolan övas i att äta och klä på/av sig  
själva, att föräldrarna inte vill att barnen ska bli klad-  
diga och frågor om varför de leker med sand utom-  
hus. Hon säger att hon försöker hjälpa föräldrarna att  
förstå den nya kulturen och att hon känner igen sig  
själv i föräldrarnas frågor från när hon var ny i den  
svenska kulturen:

*Jag har gjort samma resa med mina egna barn. Jag  
vet hur hjälpt jag blev av att en barnskötare med  
min kulturella bakgrund hjälpte mig och förklarade  
när jag var ny i den här kulturen (Fatima).*

### 3. FÖRÄNDRADE SAMSPELSMÖNSTER KOPPLADE TILL SPRÅKLIG SOCIALISATION

Både Natalie och Mariana, vars arbetslag har aktions-  
forskat i måltidssituationen, sätter tydligt ord på att de  
övade på ett helt nytt samspelsmönster när de började  
prata med barnen vid matbordet. Båda berättar att

de från början var helt tysta i måltidssituationen. Vid  
intervjun med Natalie utgick vi från ett citat som  
hon sa när arbetslaget var i början av sin aktionsforsk-  
ning: ”Det är kulturellt, man äter vid matbordet och  
man pratar inte”. När vi under intervjun fördjupar  
samtalet om citatet, berättar hon att det var samspels-  
mönstret i den familj där hon växte upp, men att det  
inte fungerade så i alla familjer. Tvärtom är maten en  
våldigt social tillställning i uppväxtlandet:

*Jag växte upp i en familj där man inte sitter och  
pratar så mycket. Pratar du med mat i munnen kan  
du sätta i halsen. Eller så upplevs du som jobbig.  
Eller ouppfostrad om du pratar med mat i munnen  
och frågar mycket. Dom brukade säga att vi tar det  
här efter maten. Så jag vågade inte prata så mycket  
(Natalie).*

Vidare berättar Natalie om hur det inneburit mycket  
tankekraft, mod och övande att börja språkligt agera  
på ett nytt sätt:

*Jag vågade inte prata så mycket i början. Jag hade  
inte kunskap om att prata och öppna samtal vid  
matbordet. Jag var så stressad i början. Jag tänkte att  
det här är jättefarligt. Vad ska jag säga till barnen?  
Vad ska dom säga? Jag trodde att det skulle bli kaos  
vid maten. Kommer alla att prata samtidigt? Vad  
blir det? Det var jättesvårt för mig (Natalie).*

Natalie berättar att det tog hela terminen innan hon  
kände sig bekväm med att samtala med barnen vid  
matbordet och att hon numera känner sig trygg med  
det nya samspelsmönstret:

*Nu vet jag vad som förväntas av mig. Vad jag ska  
göra och hur jag ska säga. Jag börjar berätta något  
själv. Jag ställer en öppen fråga. När jag säger något,  
då börjar barnen prata med mig och med varandra.  
Jag är gnistan (knäpper med fingrarna). Man måste  
ha ett syfte och mål med samtalet, att barnen ska  
lära sig något. Vi ska leda samtal så att barnen ut-  
vecklar sig på något sätt (Natalie).*

Mariana berättar att hon under åren med SpråkFör  
lärt sig flera olika samspelsstrategier och att hon lärt  
sig verktyg att använda när det är tyst. ”Jag pratar  
mycket med barnen, även dom som inte själva pratar  
eller svarar. Jag sätter ord på saker och vad jag gör och  
det hjälper barnet vidare.” Hon berättar att det tog

ungefär två månader innan de nya samspeletsstrategierna började komma per automatik i samspelet och att de numera finns med naturligt utan att hon behöver tänka så mycket på när hon använder dem. Hon säger att det allra viktigaste är mötet med barnen:

*För mig är härvarande det viktigaste av allt. För är jag härvarande är jag tillgänglig. Att jag lyssnar. Att jag inte bara är fysiskt här. Då hinner man med i alla olika situationer. Det är viktigt för språket att vara härvarande. Jag sätter mig nära, ger barnen tid att försöka uttrycka sig på något sätt (Mariana).*

Under intervjun med Fatima utgick vi från ett citat som hon sa vid utvärderingen av arbetslagets aktionsforskning i hallen: "I vår kultur gör vi allt åt barnen". Fatima beskrev hur hon vid första filmningen i hallen var stressad och gjorde allt åt barnen utan att själv prata. Den första aktionen som arbetslaget gjorde var att förändra organisationen så att endast en vuxen och några få barn var i hallen samtidigt. Så här beskriver hon de snabba effekter aktionen gav på samspeletsklimatet:

*Första gången vi filmade oss i hallen var jag så stressad. Det var skämmigt att titta på filmen. Jag tog av barnen kläderna och hängde upp dem utan att säga något. Vi började med att dela upp oss i mindre grupper och då försvann stressen i hallen. Redan efter två-tre veckor märkte jag skillnad (Fatima).*

Vidare berättar hon om sin upplevelse vid utvärderingen av hur arbetslaget utvecklat sitt språkstödande arbete:

*Som i sista filmen. Jag är så stolt över den. Jag har blivit lugnare och jag ger barnen mer tid. Jag väntar lite. Förut var jag så snabb. Nu frågar jag och så väntar jag en stund på att barnet ska svara. Får jag inget svar, så försöker jag på ett nytt sätt. När jag ger mer tid ser jag att de kan själva. Så jag har mer tid att prata. Numera pratar jag hela tiden. Ibland känner jag att jag pratar för mycket. Men nej, de behöver det. Hade jag inte sett mig på film i början kanske jag hade fortsatt på samma sätt (Fatima).*

Avslutningsvis berättar Natalie att hon tidigare undvikit ögonkontakt:

*Jag brukade inte titta folk i ögonen när jag pratade med dem. Det har jag jobbat mycket med faktiskt.*

*För jag märkte att barnen behöver få ögonkontakt med mig. Så det är barnen som har hjälpt mig med det här. Nu har jag upptäckt att det inte är så farligt att ha ögonkontakt (Natalie).*

#### **4. FÖRÄNDRAD BARNSYN KOPPLAD TILL SPRÅKLIG SOCIALISATION**

Samtliga barnskötare sätter ord på hur deras syn på barnen har ändrats i och med aktionsforskningen. Så här säger Natalie:

*Alltså nu. Jag ser på barnen som likvärdiga samtalspartners. Förut tänkte jag att barn är ju barn. Vad vill de säga? Dom vill äta och leka. Det är det dom vill. Men nu när jag sitter och samtalar med dom. Jag har lärt mig jättemycket av barnen. Och jag ser på dom på något annat sätt. Dom är jättekompetenta (Natalie).*

Även Fatima beskriver hur hon förändrat sitt sätt att se på barnen:

*Tidigare tänkte jag att barn inte kan. Jag tänker särskilt på ett barn som var väldigt tyst och inte försökte eller reagerade som andra barn. När vi gjorde en aktion där en pedagog gick ensam in i hallen med det här barnet så såg vi saker. När barnet fick tiden så kunde han allt. Jag fick en aha-upplevelse. Jag tänkte herregud, hur tänkte jag om det här barnet? Det var inte rätt av mig att tänka så. Numera har jag tagit bort orden att barn inte kan och att barn inte förstår (Fatima).*

I och med dessa erfarenheter berättar Fatima hur hon ändrat hela sitt tänk om barn som inte har ett talat språk och som uttrycker sig genom att skrika. Hon beskriver hur hon börjat lyssna mer och försöker ta reda på vad det är barnen vill och att hennes förståelse för barnen ökat. Vidare berättar Fatima hur hon nu försöker föra vidare sina nya kunskaper om barn till kollegor som ännu inte gjort samma upptäckter som hon.

#### **5. EGEN SPRÅKUTVECKLING PÅ SVENSKA**

Samtliga barnskötare berättar om en egen språklig utvecklingsresa genom sitt deltagande i SpråkFör. Fatima beskriver hur förskolan är en viktig plats för hennes egen språkutveckling:

*Jag använder svenska här på jobbet och om jag är på en affär eller någonstans. Inte så mycket mer. Så jag känner mig inte 100 procent med svenskan. Det var många nya ord som vi sa i hallen exempelvis skoknekt. Jag hade aldrig hört det (Fatima).*

Hon beskriver en rädsla för att lära barnen fel ord och hur hon alltid aktivt letar efter ord som hon är säker på vad de betyder:

*Jag är rädd att säga fel till barnen, att barnen ska lära sig fel. Kan jag inte ett ord försöker jag alltid hitta ett annat ord som jag kan. Men jag vill jättegärna lära mig svåra ord så att jag kan använda dom och lära barnen dom (Fatima).*

Vidare beskriver Fatima hur hennes eget ordförråd på svenska utvecklades när arbetslaget började aktionsforska i hallen och hur hon i filmerna hörde kollegorna använda ord för saker som hon inte visste vad de hette på svenska:

*Jag sa ta av dig skorna. Jag ville säga öppna kardborrebandet men jag kunde inte det ordet. Och jag frågade inte. Men när mina kollegor benämnde kardborreband i filmerna då lärde jag mig det också. Så jag blev mer säker. Det var mycket tydligt för mig och jag lärde mig massor (Fatima).*

Särskilt hjälpsamt för den egna språkutvecklingen beskrivs arbetssättet med fokusord vara och det underlättar att fokusorden finns uppskrivna vid olika stationer i lärmiljön. När fokusorden finns där vågar Fatima använda svårare ord tillsammans med barnen:

*Det var fokusorden som hjälpte mig mycket. De hjälper mig fortfarande. Exempelvis element. Jag vet att det här är ett element (pekar på elementet). Men att det står skrivet, alltså jag ser att jag inte säger fel (Fatima)*

Mariana berättar att hennes ordförråd på svenska vuxit sedan hon börjat transspråka med barnen:

*Jag lär mig många nya ord. Vi säger transspråkandet. Att jag har det här verktyget hjälper mig vidare med min egen språkutveckling på svenska också (Mariana).*

Vidare berättar Mariana att arabiska är hennes tanke- och språk. Ett exempel på detta är hur hon vid logg-

boksskrivande snabbare får ner sina tankar om hon skriver på arabiska, medan när hon skriver upp citat som barnen sagt på svenska går det snabbare att skriva på svenska.

Två av barnskötarna berättar att de innan SpråkFör inte vågade fråga sina kollegor om ord som de inte förstod på svenska, men att de numera vågar göra det. Natalie säger att hon vågar fråga om vad ord betyder, även nu när hon arbetar med nya kollegor. Vi pratar om handledningstillfället dagen innan där hon frågade sina kollegor om vad det är för skillnad mellan barns delaktighet och samspel. Så här berättar Natalie:

*Jag vågade inte fråga något sådant tidigare. Alltså, jag tänkte hundra gånger igår att de kommer tro att jag är dum i huvudet som frågar en sådan fråga. Men jag vill lära mig mycket så jag bryr mig inte. Jag känner mig mer trygg i den här synen på yrkesrollen. Förr i tiden kände jag mig osäker på saker och ting. Jag vågar fråga många flera saker nu (Natalie).*

## 6. LEDARES STÖD FÖR BARNSKÖTARNAS UTVECKLINGSRESA

Tre olika ledare nämns av barnskötarna som viktiga för den egna utvecklingsresan och dessa är: förskollärare, rektor och språkutvecklare.

Ett indirekt stöd från förskolläraren är barnskötarnas beskrivning av att arbetslaget gett varandra tid att kunna genomföra sina aktioner eller skriva i loggboken. Förskolläraren har fungerat som arbetslagets mellanledare och haft rollen att ge sina kollegor denna typ av stöd i vardagen. Natalie berättar att förskolläraren varit ett viktigt bollplank, särskilt då avdelningen under en period var utan förskollärare. Hon säger att hon sökte bekräftelse från förskolläraren både på att hon gjorde och tänkte rätt. Så här berättar Fatima om hur viktiga erfarna förskollärare varit för hennes utveckling:

*Jag lär mig jättemycket av mina kollegor som har jobbat här jättelänge. Jag kommer från en helt annan kultur. Allt som finns här finns inte i vår kultur. Vi har inte lärt oss allt det här. Jag ser hur mina kollegor Lena och Klara gör. Deras sätt med barnen, de är väldigt lugna tillsammans med barnen. Jag försöker alltid lära mig. Inte bara vara instängd i vår kultur. Det är inte så vanligt hos oss att barnen*

*pratar så mycket. Men barn som är födda här, de har lärt sig att prata, diskutera, säga vad de tycker om eller inte (Fatima).*

Två barnskötare nämner stödet från rektor och språkutvecklare som viktiga för deras utvecklingsresa. Den ledarhandling som är gemensam för deras beskrivningar är att få bekräftelse, känna sig sedd och trodd på. Så här säger Natalie om rektors stöd: ”Det känns att hon tror på mig och det är den känslan hon lägger i mig. Det gör att jag vill kämpa och utvecklas i min roll.” Språkutvecklaren beskrivs ha tillfört nya kunskaper om språkutveckling och flerspråkighet som barnskötarna inte tidigare kände till:

*Språkutvecklaren har bidragit till att jag fått ett nytt sätt att se på språkutveckling i vardagen. Jag minns i början. Vid vår första filmanalys hade vi som arbetslag svårt att hitta något att reflektera kring. Men med språkutvecklarens handledning lärde vi oss att se både det som fungerar väl och det som kan utvecklas i vårt sätt att kommunicera med barnen. Språkutvecklarens roll har varit central i mitt lärande och varit en stödjare till vårt språkprojekt (Mariana).*



# DISKUSSION

**DEN HÄR ARTIKELN** har sin utgångspunkt i en nyfikenhet om hur barnskötare med flerspråkig och interkulturell kompetens har upplevt sin medverkan i FoU-programmet Språkutvecklande förskola. Nedan

diskuteras vad som underlättat och hindrat deras utvecklingsresa i relation till forskning om kultur- och samspelsmönster, språkutvecklande och interkulturellt arbetssätt samt förskolans läroplan.

## FÖRÄNDRADE SAMSPELSMÖNSTER OCH BARNSYN I MÖTET MED EN NY SPRÅKLIG SOCIALISATION

**KULTURKARTAN** (INGLEHARTS & Welzels 2023) visar att Sverige präglas av stark individualism, medan barnskötarna i studien vuxit upp i mer traditionella och gruppcentrerade kulturer (se Sverige och Libanon i kulturkartan). Salameh och Nettelbladt (2018) berättar att kultur- och samspelsmönster skiljer sig åt mellan gruppcentrerad och individcentrerad språklig socialisation (se tabell 1). Barnskötarnas beskrivning av samspelsmönster i uppväxtländerna överensstämmer med gruppcentrerad språklig socialisation och deras reflektion över samspelsmönster i Sverige överensstämmer med individcentrerad språklig socialisation (se tabell 2). I intervjuicitaten finns beskrivningar som visar att barnskötarnas samspelsmönster i början av utvecklingsresan överensstämde med dem i gruppcentrerad språkliga socialisation. Vilket innebär att barnskötarna i arbetet med ELSA-modellen behövt öva sig på ett helt nytt sätt att språkligt agera tillsammans med barnen, nämligen samspelsmönster typiska för individcentrerad språklig socialisation (Rönnerman & Norberg 2022; Salameh & Nettelbladts 2018).

Intervjuerna ger fördjupad förståelse för den tid och det aktiva arbete som ligger bakom förändrade samspelsmönster i praktiken – särskilt när normer för språkliga beteenden skiljer sig åt. Natalie beskriver tvivel och farhågor inför att börja samtala vid matbordet och hon upplevde stress och osäkerhet kring hur hon skulle göra. Hon säger att det tog en hel

termin, men att hon numera känner sig trygg med det nya samspelsmönstret. Exemplet kan relateras till praktikteorin och praxistriangeln (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal 2018) som säger att kollegiala samtal behöver nå den etiska nivån (P3-nivån) och att det kan behövas omvärderingar av tidigare normer och värderingar, innan individen börjar göra förändringar på handlingsnivå (P1-nivån).

Även en förändrad syn på barnen kan kopplas till de kulturella skillnader som finns beskriven i tidigare forskning (Ingleharts & Welzels 2023; Salameh & Nettelbladt 2018) och det framkommer i intervjuerna hur synen på barnen hänger ihop med den vuxnes samspelsmönster. Två av barnskötarna beskriver hur deras tidigare tystnad tillsammans med barnen handlade om att de inte såg barnen som likvärdiga samtalspartners. Via gemensamma aktioner i arbetslaget började de träna sig på att samspela och prata med barnen i rutsituationer (hallen, matbordet). Tack vare aktionerna upptäckte de hur mycket barnen faktiskt kunde och hade att säga, när den vuxne ändrade på sitt eget sätt att bemöta barnen. Att arbetslagen gjorde filmanalyserna tillsammans hjälpte barnskötarna att få syn på sitt eget samspel, men också att få se hur kollegorna gör när de samspelar och pratar med barnen och därmed få en modell för ett nytt sätt att språkligt agera på.

Barnskötarna beskriver hur de utvecklat en ökad lyhördhet för barns olika kommunikativa signaler så-

som att skrik också är kommunikation som kan tolkas och besvaras. Genom ökad lyhörddhet har insikter om vad barnen behöver av dem vuxit. Ett sådant exempel är när Natalie berättar hur hon övat sig på att ta ögonkontakt med barnen, då hon märkte att de behövde det av henne som språkstödjande pedagog. Salameh och Nettelbladt (2018) berättar att ögonkontakt är ett särskilt viktigt interaktionsmönster som dominerar i västerländska kulturer där samspel mellan två personer värdesätts. De berättar att i kulturer där flerparts-kommunikation är vanlig, så vänds i stället barnets ansikte mot gruppen. Vidare berättar de att det kan finnas olika statusförhållanden i samtal, vilket även Ingleharts och Welzels (2023) kulturkarta berör där det ingår i mer traditionella värderingar att visa respekt för auktoriteter. Detta tar även en av barnskötarna upp, när hon berättar att i kulturen där hon vuxit upp så tittar en

person av lägre status inte en person av högre status i ögonen (se tabell 2). Enligt Puskás (2018) finns underförstådda regler som styr användningen av språk och Nordberg (2020) säger att analys med ELSA-protokollet bidragit till att synliggöra aspekter av pedagogernas egna språkstödjande handlingar som de tidigare inte reflekterat kring. I ljuset av de insikter och utmaningar som barnskötarna i den här studien beskriver, blir det viktigt att inte förutsätta att regler för samspelsmönster är självklara för alla som jobbar i förskolan. I stället är det hjälpsamt att synliggöra samspelsmönster genom att explicit prata om dem (Puskás 2018).

Centralt för barnskötarnas utveckling har varit stödet av kollegor, men också stödet från ledare. De ledarhandlingar som barnskötarna beskriver som viktiga är att ge bekräftelse och att visa att du som ledare ser och tror på medarbetarens förmåga att utvecklas.

## ATT BLOMSTRA I SIN ROLL SOM FLERSPRÅKIG OCH INTERKULTURELL PEDAGOG I FÖRSKOLAN

**BARNSKÖTARNA BESKRIVER HUR** de fungerar som en bro mellan olika språk och kulturer. Intervjuerna visar att förskolan är en språklig och kulturell mötesplats för personal, vårdnadshavare och barn, vilket ligger i linje med förskolans uppdrag så som det beskrivs i läroplanen: ”Förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av mångfald. Kännedom om olika levnadsvillkor och kulturer kan bidra till att utveckla förmågan att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar” (Lpfö18, rev. 2025, ss. 5).

Alla tre barnskötarna använder sin flerspråkighet i arbetet, särskilt vid familjens introduktion till förskolan och när det svenska språket är ett helt nytt språk för barnet. Det gemensamma språket och förståelsen för barnets kulturella erfarenheter skapar längre samtal och stärkta relationer, något som forskning lyft fram som centrala kvalitetsfaktorer i förskolan (Larsson & Björk-Willén 2020b; SFI 2023:01; Skolverket 2025:5; SOU 2020:67). Resultaten tyder på att flerspråkig kompetens inte bara underlättar kommunikationen utan också bidrar till att skapa de positiva och lyhörda relationer som främjar barns utveckling och lärande.

Barnskötarna uttrycker en stolthet över sin flerspråkighet och beskriver hur användningen av barnens

olika språk underlättar och skapar gemensam förståelse, vilket i forskningen beskrivs som en av fördelarna med transspråkande (SFI 2023:01). Särskilt Mariana beskriver en nyfunnen trygghet i att använda transspråkande som en medveten lärandestrategi. Tidigare var hon osäker på om det var tillåtet att använda det gemensamma modersmålet tillsammans med barnen. Numera känner hon sig trygg med att forskningen stödjer att parallell användning av flera språk bidrar positivt till barns språkutveckling (SOU 2020:67). Genom aktionsforskningen och sin egen dokumentation har hon fått syn på barnens flerspråkiga utveckling. Hon beskriver att hennes flerspråkiga kompetens i ökad utsträckning tas tillvara i verksamheten, exempelvis genom att kollegor oftare vänder sig till henne för att fråga vad barnen försöker uttrycka samt genom att hon kartlägger barnens språkliga förmågor på modersmålet. Att läsa Marianas intervjuer visar att hennes teoretiska kunskaper om flerspråkiga barns utveckling går i linje med aktuell forskning (Björk-Willén 2020; SOU 2020:67). Det blir tydligt hur hennes flerspråkiga och interkulturella kompetens bidrar till att höja kvaliteten på den språk-utvecklande undervisningen (SOU 2020:67), då hon genom sitt förändrade förhållningssätt ser hur barnens multikompetens i språk utvecklas.

## SAMVERKAN MED VÅRDNADSHAVARE

**NEVES LINDGREN (2023)** framhåller att det är tidskrävande att upprätthålla en flerspråkig familjepolicy. Ett nära samarbete med vårdnadshavare, grundat i läroplanens värdegrund och aktuell forskning, kan stärka barnets fortsatta flerspråkiga utveckling (Håland Anveden 2020; SFI 2023:01). Enligt SFI (2023:01) är det viktigt att de aktiviteter som förskolan föreslår för vårdnadshavare känns naturliga i relation till familjens situation och kulturella bakgrund. Här visar Marianas berättelse hur hon anpassar sina råd utifrån familjen hon möter. Vidare berättar hon om en förändring i sin yrkesroll. Tidigare vågade hon inte prata om språkutvecklingen med vårdnadshavarna. Numera samtalar hon gärna om flerspråkig utveckling och hon understryker hur viktigt samarbetet mellan hem och förskola är för att barnet ska utveckla och bibehålla en flerspråkig kompetens.

Vidare stöttar barnskötarna vårdnadshavare i att förstå värderingar och arbetsätt i svensk förskola. Särskilt Fatima berättar om samtal med vårdnadshavare

där hon använder sig utav sin egen erfarenhet av att ha gjort omvärderingar på P3-nivån i praxistriangeln (Lauvås, Hofgaard Lycke & Handal 2018). Ett sådant exempel är hur hon som ny förälder i förskolan upplevde det som helt främmande att ett ettårigt barn övades i att äta själv. Numera ser hon fördelarna och förklarar för vårdnadshavare att förskolan övar barnets självständighet. Detta är helt förenligt med förskolans läroplan som säger att förskolan ska skapa bästa möjliga förutsättningar för att barn ska kunna utvecklas rikt och mångsidigt genom att samarbeta med hemmet (Lpfö18, rev. 2025). Fatima understryker att skillnaderna blir stora för barnet om hem och förskola gör på helt olika sätt. Hon visar genom egen erfarenhet hur kultur- och samspelsmönster är flytande och föränderliga över tid och ger egna exempel på hur hon förändrat sitt ursprungliga sätt att tänka och se på barns utveckling och lärande i mötet med en ny kultur (Salameh & Nettelbladt 2018).

## ELSA-MODELLENS ARBETSSÄTT GYNNAR EGEN SPRÅKUTVECKLING PÅ SVENSKA

**BRISTANDE KUNSKAPER** I svenska språket är en utmaning i förskolan (SOU 2020:67). Därför är det intressant att barnskötarna berättar om hur ELSA-modellens arbetsätt även gynnar deras egen språkutveckling. Att se och höra kollegor prata med barnen på filmerna, arbetet med fokusord och transspråkande, har varit hjälpsamma arbetsätt som gynnat deras egen språkutveckling. De har också blivit tryggare i att fråga om ord som de inte förstår.

Det finns i intervju materialet en intressant beskrivning av hur den flerspråkiga hjärnan tar hjälp av hela sin språkliga kompetens bland barnskötarnas svar. Det är när Mariana berättar om hur hon skriver sina loggboksanteckningar, där citat sagda av barnen skrivs på svenska och reflekterande tankar skrivs på arabiska. Hennes beskrivning av hur hon använder sina olika språk på olika sätt och i olika sammanhang är en nyckel för att förstå hur flerspråkighet fungerar. Tyvärr matchas flerspråkiga barn och personal sällan

utifrån sina språkkunskaper och att göra så innebär organisatoriska utmaningar (Larsson & Björk-Willén 2020a; SOU 2020:67). I rapporten från SFI (2023:01) betonas vikten av en lärmiljö där barnens, familjernas och personalens språkliga och kulturella kunskaper och olikheter omhändertas på ett medvetet och positivt sätt för att skapa broar mellan olika språk och kulturer. Här har svenska förskolor stora utvecklingsmöjligheter som kräver att man organisatoriskt tänker utanför boxen för att få till fler tillfällen för flerspråkiga barn att få använda alla sina språk för att tänka och lära.

## SPRÅKPOLICY SOM VERKTYG FÖR ATT UPPNÅ EN SOCIALT INKLUDERANDE LÄRMILJÖ

**INTERVJUERNA VISAR ATT** det finns osäkerhet bland flerspråkig personal kring om och hur andra språk än svenska får användas i förskolan. Särskilt en diskussion som förekommit på en förskola om att arabisktalande personal inte får prata arabiska med vårdnadshavare på gården, i syfte att vårdnadshavare ska lära sig svenska, skapade osäkerhet och tvivel. Larsson och Björk-Willén (2020a) menar att en lokal språkpolicy skulle ge tydlighet och motverka sådana oklarheter.

Både Larsson och Björk-Willén (2020a) och Neves Lindgren (2023) beskriver hur felaktiga föreställningar om flerspråkighet – och en stark enspråkig norm – fortfarande präglar det svenska samhället och påverkar svensk förskola. Detta strider mot forskning som förespråkar en dynamisk språksyn där alla barnets språk används som resurs och där transspråkande är en integrerad del av undervisningen (SFI 2023:01). Detta är även i linje med läroplanen, som betonar att barn ska ges förutsättningar att utveckla både svenska,

sitt modersmål och sin kulturella identitet (Lpfö18, rev. 2025). Det framgår också i läroplanen att arbetslaget ska ta ansvar för att utveckla tillitsfulla relationer mellan förskola och hem och föra fortlöpande samtal med barnets vårdnadshavare om barnets trivsel, utveckling och lärande (Lpfö18, rev. 2025). Det står ingensans på vilket språk de här samtalen ska äga rum eller att det är förskolans ansvar att vårdnadshavarna lär sig det svenska språket.

Med en egen språkpolicy kan förskolan säkerställa att attityder, normer och arbetsätt formuleras utifrån vetenskaplig grund och förskolans värdegrund. Den skulle också ge stöd för att hantera diskussioner som inte följer aktuell forskning och förskolans läroplan. Sedan juli 2025 har både förskollärare och rektorer ett tydligare uttalat ansvar i läroplanen för att undervisningen vilar på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet samt genomförs i enlighet med de nationella målen (Lpfö18, rev. 2025).

# SLUTSATSER

**STUDIEN VISAR HUR** förskolan fungerar som en språklig och kulturell mötesplats för både personal, vårdnadshavare och barn med olika språkliga och kulturella erfarenheter. Barnskötarna uttrycker en stolthet över rollen som brobyggare mellan olika språk och kulturer. De berättar om förflyttningar i synsätt som har med kultur och samspelsmönster att göra. Barnskötarna använder sina egna kunskaper om kulturmöten och flerspråkighet för att underlätta för vårdnadshavare som i svensk förskola möter nya värderingar och synsätt på barn, språk och lärande. Den flerspråkiga kompetensen blir ett aktivt lärverktyg i mötet med både barn och vårdnadshavare. När svenskan och modersmålet används växelvis i samtal med barn upplevs det ge positiva effekter på barnets språkutveckling, på relationen med barnet samt på barnskötarens egen språkutveckling på svenska.

Intervjuerna synliggör det aktiva arbete som ligger bakom att förändra språkhandlingar i praktiken – särskilt när olika normer för språkliga beteenden skiljer sig åt. Att börja använda sin flerspråkiga och interkulturella kompetens kräver ett hårt eget arbete samt ett klimat som genomsyras av öppenhet, tillit, trygghet och förståelse från kollegor och ledning. ELSA-modellens arbetssätt – med videofilmning och kollegiala samtal som centrala inslag – har varit avgörande för att hjälpa till i processen att göra omvärderingar av synen på barn, språk och lärande och på sin roll som språkstödjande pedagog i förskolan.

Framtida forskning skulle kunna inkludera förskollärare och personer som vuxit upp i individcentrerad språklig socialisation för att undersöka om liknande omvärderingar av hur man ser på barn, språk och lärande förekommer även i dessa grupper. Detta med tanke på att denna studies resultat fångar upp de intervjuade barnskötarnas enskilda upplevelser och inte kan generaliseras till en större grupp (Salameh & Nettelbladt 2018). Samt att kopplingen mellan samspelsmönster och utbildningsnivå också skulle vara intressant att titta närmare på (Larsson & Björk-Willén

2020b). Det vore värdefullt att intervjua fler pedagoger med erfarenheter av olika språk och kulturer för att få en bredare bild av hur deras kompetenser tas tillvara i den svenska förskolan, samt om det finns goda exempel på verksamheter som möjliggör ett mer interkulturellt och flerspråkigt arbetssätt – något som tidigare identifierats som en utmaning i svenska förskolor (Larsson & Björk-Willén 2020a; SOU 2020:67).



# REFERENSLISTA

- ★ Björk-Willén, P. (2022). *Språkutvecklande förskola – En kunskapsöversikt om språkutvecklande arbete i förskolan*. Ifous rapportserie 2022:1. <https://www.ifous.se/wp-content/uploads/2022/01/202201-ifous-fokuserar-sprakutve-cklande-arbete-i-forskolan-f.pdf> (Hämtad 25-05-04)
- ★ Bjørndal, C. R. (2022). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- ★ Gyllander Torkildsen, L & Nehez, J (2020). *Att leda utvecklingsprocesser i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur, ss. 69 – 70.
- ★ Hobson, A. & Townsend, A. (2010). Interviewing as Educational Research Method(s). I Hartas, D. (red.) *Educational Research and Inquiry*. Continuum, ss. 223 – 238. <https://www.researchgate.net/publication/287991930> (Hämtad 25-07-04)
- ★ Håland Anveden, P. (2020). *Den inkluderande förskolan – en handbok*. Lund: Studentlitteratur, ss.196.
- ★ Inglehart, R. & Welzel, C. (2023). *World Cultural Map – World Values Survey 7*. <https://www.iffs.se/world-values-survey/> [https://www.iffs.se/media/24186/kulturkartan\\_2023\\_sv.pdf](https://www.iffs.se/media/24186/kulturkartan_2023_sv.pdf) (Hämtad 25-10-21)
- ★ Larsson, K. & Björk-Willén, P. (2020a). *Att leda språkutvecklande och flerspråkigt arbete i förskolan – en huvudmans arbete med att skapa förutsättningar för alla barns språkutveckling. Förskolan som arena för barns språkutveckling. Rapport 1*. Halmstads kommun.
- ★ Larsson, K. & Björk-Willén, P. (2020b). *Språkutvecklande och flerspråkigt arbete i förskolan. Förskolan som arena för barns språkutveckling. Rapport 2*. Halmstads kommun.
- ★ Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K. & Handal, G. (2018). *Kollegahandledning med kritiska vänner*. Lund: Studentlitteratur, ss. 96–101.
- ★ Neves Lindgren, J. (2023). *North-South entanglements in Somali-Swedish family language policy: Practices, ideologies and everyday challenges*. Department of Swedish Language and Multilingualism, Stockholms universitet, ss. 5, 59, 60. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1813106/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 25-10-20)
- ★ Nordberg, A. (2020). Aspects of teachers' language and communication support in Swedish preschools after a second phase of implementation. *Early Child Development and Care*, 192:7, 1108 – 1118. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2020.1841181#abstract> (Hämtad 25-06-04)
- ★ Olin Almqvist, A. (2023a). *Analys – ett viktigt verktyg i verktyglådan* [Föreläsning]. Malmö Live: 23.03.08

- ★ Olin Almqvist, A. (2023b). *Att vara mellanledare i förskolan, med ansvar för professionellt lärande och kollegial handledning* [Föreläsning]. Malmömassan: 23.10.27
- ★ Puskás, T. (2018). Språkpolicy på samhällsnivå och i praktiken. I Björk-Willén, P. (red) *Svenska som andraspråk i förskolan*. Stockholm: Natur & Kultur, ss 142 – 144.
- ★ Rönnerman, K. & Nordberg, A. (2022). *Språkstöd i förskolan genom aktionsforskning*. Lärarförlaget.
- ★ Salameh, E-K. & Nettelblatt, U (2018). *Språkutveckling och språkstörning hos barn. Flerspråkighet – utveckling och svårigheter*. Lund: Studentlitteratur, ss. 20–32.
- ★ Skolforskningsinstitutet (2023:01). *Språkutveckling och social inkludering. Att stödja barn med ett annat modersmål än svenska i förskola och förskoleklass*. <https://www.skolfi.se/wp-content/uploads/2023/08/Sprakutveckling-och-social-inkludering-SoK-losenord.pdf> (Hämtad 25-12-18)
- ★ Skolverket rapport 2025:5. *Segregation och likvärdighet i förskolan*. <https://www.skolverket.se/download/18.4cb468a3193deb60ded29cc5/1738689022790/pdf13192.pdf> (Hämtad 25-12-18)
- ★ Skolverket 2025. *Läroplan för förskolan, Lpfö 18 reviderad 2025*.
- ★ Statens offentliga utredningar (SOU 2020:67). *Förskola för alla barn – för bättre språkutveckling i svenska*. <https://www.regeringen.se/contentassets/73de9759ac8a41548fe7a7a7e3641b73/forskola-for-alla-barn--for-battre-sprakutveckling-i-svenska-sou-202067/> (Hämtad 25-12-18)
- ★ Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed 2024*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html> (Hämtad 25-12-18).





**SKOLPORTEN**