



Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-20 30 00
www.hkr.se

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Våren 2015

Magister i Pedagogiskt arbete
15 Högskolepoäng, avancerad nivå

Det mesta händer i huvudet

Förskollärares och barnskötares tal om arbetet med
interkulturalitet och flerspråkighet

Författare
Ingmarie Bengtsson

Handledare
Charlotte Tullgren

www.hkr.se

Det mesta händer i huvudet

Förskollärares och barnskötarens tal om arbetet med interkulturalitet och flerspråkighet

Abstract

Studiens syfte är att undersöka hur förskollärare och barnskötare, vilka har deltagit i kompetensutveckling inom Förskolelyftet, beskriver sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet i förskolan.

Tidigare forskning inom området pekar på att pedagogerna verkar lämnade att själva tolka det uppdrag de är ålagda att utföra enligt rådande styrdokument. Ett *vi och de andra*-perspektiv dominerar liksom att svenskheten och det svenska språket utgör normen.

Studien är kvalitativ och tar teoretiskt avstamp i kritisk pragmatism med Cherryholmes som företrädare.

Datainsamlingen har utförts med fokusgruppsintervjuer som metod, med tre grupper i två kommuner i södra Sverige. Samtliga har också deltagit i en kompetensutvecklingsinsats inom Förskolelyftet.

Resultatet visar att viljan att förstå andra och sig själv i arbetet för allas möjlighet till deltagande på lika villkor är stark. Medvetenhet om fördomar och generaliseringar har ökat och också hur viktig utbildning och kompetensutveckling är för alla.

Processen som satts igång beskrivs pågå mest i det egna huvudet och även om detta lyfts fram som förutsättning för förändring, finns det en ambivalens i sättet att tala om alla individers hemkultur, eftersom detta begrepp i vissa fall står för något som representerar en grupp och alltså återgår till att handla om *de andra*.

Ämnesord: Interkulturalitet, flerspråkighet, förskola, kompetensutveckling

Innehåll

1 Inledning.....	4
1.1 Syfte och frågeställningar.....	4
1.2 Bakgrund	5
1.3 Studiens avgränsning.....	6
2 Litteraturgenomgång	7
2.1 Från utlänningar till mångfald.....	7
2.2 Förskolans uppdrag	9
2.2.1 Uppdrag gällande mångfalden	9
2.2.2 Uppdrag gällande språket.....	11
2.2.3 Uppdrag gällande föräldrar och familj	12
2.3 Behov av kompetensutveckling	14
3 Teoretiskt perspektiv – kritisk pragmatism.....	16
4 Metod	18
4.1 Val av metod - fokusgrupp.....	18
4.2 Val av grupper.....	19
4.3 Genomförande	19
4.4 Bearbetning och analys	20
4.4.1 Analysmetod.....	20
4.5 Tillförlitlighet och giltighet.....	21
4.6 Etiska överväganden	21
4.7 Metodkritik.....	21
5. Resultat.....	23
5.1 Olika begrepp-samma betydelse?.....	23
5.2 Att ges tillgång till språket.	25
5.3 Förhållningssätt	26
5.4 Egen förändring.....	28
5.5 Utbildning och kompetensutveckling.....	30
6 Diskussion	32
6.1 Språket som villkor för deltagande	32
6.2 Vi och de andra	33
6.3 Utbildningens betydelse	33
6.4 Till sist.....	34
7 Sammanfattning	35
Referenser.....	36

1 Inledning

Sedan 1970-talet har förskolan setts som en mötesplats för barn och familjer i ett mångkulturellt samhälle med allt vad det innebär av olika erfarenheter och bakgrund. Syftet med denna studie är att undersöka hur förskollärare och barnskötare, vilka har deltagit i kompetensutveckling inom Förskolelyftet, beskriver sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet i förskolan. Eftersom forskningen inom området interkulturalitet i förskolan och skolan är ganska ringa i omfattning (Björk-Willén, Gruber & Puskás, 2013), även internationellt sett enligt Bunar (2010), känns det angeläget att ytterligare forska inom området.

I förskolans läroplan beskrivs det mångfacetterade uppdrag förskolorna har, vilket bland annat innebär att lägga grunden till ett livslångt lärande, att samarbeta med och vara ett stöd för familjerna, att stödja barnen i kunskapsutvecklingen och att, i allt, möta alla barn och deras behov och ta vara på deras olikheter för att skapa mångfald i lärandet samt **stödja barnen i språkutvecklingen, både i modersmål och i svenska** (Skolverket, 2010). **Puskás (2013) beskriver dilemmat personal i förskolan har för att omsätta detta i praktiken. Eftersom det lämnas åt dem att tolka det uppdrag läroplanen ger blir deras egna erfarenheter av vad som är gynnsamma metoder att arbeta efter det som styr arbetet..**

Under flera år har jag undervisat om, och diskuterat, interkulturalitet och flerspråkighet i olika sammanhang. Idén med att ta del av yrkesverksammas upplevelser av detta och sitt eget förhållande till ämnet har vuxit fram och mynnade i ett beslut att i en kvalitativ studie undersöka detta.

1.1 Syfte och frågeställningar

Studiens övergripande syfte är att undersöka hur förskollärare och barnskötare, vilka har deltagit i kompetensutveckling inom Förskolelyftet beskriver sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet i förskolan.

Detta leder till följande **forskningsfrågor**:

- Hur beskriver förskollärare/barnskötare sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet?

- Hur beskriver de att kompetensutveckling förändrar deras syn på sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet?

1.2 Bakgrund

Mitt intresse för området grundar sig i mångårig erfarenhet av arbete på förskola med en ökad mängd barn till invandrade föräldrar. Som lärare på förskolläraryrket och i kurser inom förskolelyftet, har jag också uppfattat ett stort intresse och behov av att diskutera interkulturalitet och flerspråkighet, och vad det innebär i praktiken. Denna studie kan vara ett bidrag till forskningen inom området.

Förskolan har en lång tradition i Sverige och är något de flesta känner till. Från början var det endast till för barn till yrkesarbetande mödrar, oftast ensamstående. I takt med samhällets förändring har också synen på förskolans uppdrag och verksamhet förändrats, från att ha varit fokuserat på barns omsorg till att sedan 1998 varit en egen skolform med egen läroplan (Skolverket, 2010) och med fokus på barns lärande.

Sveriges kommuner har ett ansvar att se till att all personal i skola och förskola får den kompetensutveckling som behövs för att skolan/förskolan ska kunna möta alla barn och elever (SOU, 1999:63). Enligt denna utredning är behovet av kompetensutveckling stor för verksamma lärare eftersom utvecklingen är snabb avseende omvärldens betydelse för skolans förändring.

Lorentz (2013) menar att kunskapen om hur vi ska leva i ett mångkulturellt samhälle behöver öka i skola och samhälle och hänvisar till regeringens proposition *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning* (Regeringens proposition, 2009/10:89) där det ökade kravet på lärare och förskollärare betonas. I *Det blågula glashuset* (SOU, 2005:56) tas bristerna i lärarutbildningen, avseende att möta de mångkulturella barngrupperna och klasserna, upp. Skolverkets redovisning av Förskolelyftet 2009-2010 sammanfattas som följer, ”Förskolelyftet har bidragit till personalens ökade medvetenhet, vilket i sin tur har stor betydelse för förskolans måluppfyllelse” (Skolverket, 2011) därför ser jag det som intressant att undersöka hur förskollärare och barnskötare som deltagit i en kompetensutvecklingsinsats inom Förskolelyftet, med titeln *Flerspråkighet och interkulturalitet* talar om ämnet. Denna kurs sträcker sig över en termin och innehåller föreläsningar, seminarier och diskussioner, både på fysiska träffar och över nätet.

1.3 Studiens avgränsning

I ett inledningsskede var avsikten att endast utgå från interkulturalitet i undersökningen, detta för att arbetet inte skulle bli för omfattande. Men eftersom språket är en kulturmarkör (Gruber & Puskas, 2013) som jag bedömer inte kan särskiljas från det interkulturella synsättet och arbetet, föll valet på att använda båda begreppen. I stödmaterialet *Komma till tals*, beskrivs språket som ouplösligt förbundet med identitetsutvecklingen.

Det ger självkänsla och utvecklingsmöjligheter. Språket gör att vi kan tänka, drömma, lära och uttrycka oss. Att kunna ett språk är att fungera i den kultur man befinner sig. Att kunna två eller flera språk betyder tillgång till flera världar (Myndigheten för skolutveckling, 2006, s.7).

Men det finns också en tendens till att fokusering på språket har hindrat arbetet med övriga frågor och blivit en markör för en grupp med särskilda behov (SOU, 2006:40) vilket inte kan förbises i sammanhanget.

När begreppet flerspråkighet används är det i relation till språkets användning som redskap för kommunikation och möjlighet till deltagande och behandlar inte teorier om språkutveckling och andraspråksutveckling.

2 Litteraturgenomgång

I detta avsnitt kommer relevant litteratur och forskning inom området att presenteras.

2.1 Från utlänningar till mångfald

Att Sverige innan 1950-talets arbetskraftsinvandring varit ett kulturellt homogent samhälle beskriver Lunneblad (2006) som en förståelse med modifikation och menar att uppdelningen av samhället i bland annat utbildning, språk, och ekonomiska tillgångar alltid har funnits i Sverige, vilket har bidragit till att det formats olika kulturella miljöer. Skillnaden är att diskussionen idag handlar om, förutom kulturella, även etniska och religiösa skillnader i det mångkulturella samhället.

Ett av problemen som nämns i tidigare forskning av bland andra Lunneblad (2006) och Lahdenperä (2004) är att olika begrepp används jämbördigt och utan att ha definierats, exempelvis *invandrare*, *kulturell mångfald*, *mångkulturell*, *interkulturell* och *transkulturell*. Problemet med att de används parallellt är att värdet av de olika begreppen kan tolkas olika. Även Lorentz (2013) tar upp detta problem och diskuterar det ur ett internationellt perspektiv där han menar att beskrivningen av det mångkulturella samhället används inom EU på olika sätt och beskrivs på olika sätt, ofta i samband med att problem med invandringen tas upp. I Kanada, däremot finns det en lag ”för bevarande och främjande av kulturell mångfald i Kanada” (Lorentz, 2013). Komplexiteten med definitioner av olika begrepp kan tänkas ytterligare förstärkas med Cherryholmes (1988), diskussion om att alla definitioner också förändras över tid och i olika kontexter. Rådande politiska strömningar och internationella överenskommelser påverkar troligen också hur och vilka begrepp som används och i vilket syfte, vilket kan vara intressant att ha i åtanke i denna studie.

I denna uppsats väljer jag att definiera skillnaden, mellan mångkulturalitet och interkulturalitet i första hand, eftersom jag uppfattar att dessa båda begrepp blandas och används utan närmare definition. Mångkulturell betecknar en samexistens av olika kulturer, medan interkulturell betecknar en handling eller process, alltså det som sker i samverkan mellan olika kulturer (Lahdenperä, 2010; Lorentz, 2013; Lorentz & Bergstedt, 2006; Lunneblad, 2006). Ett problem som Lunneblad (2006) diskuterar, är att mångkulturalitet först och främst förknippas med skolor och förskolor i segregerade områden med många invandrare och att fokus lagts på frågor om tvåspråkighet. Detta har, enligt författaren, skapat

ett bristperspektiv där dessa kan ses som problemskolor/problemförskolor. Lorentz och Bergstedt (2006) menar att det är heterogeniteten, vilken betecknar en mångkulturell lärandemiljö, som måste uppmärksammas för att interkulturell kommunikation ska bli möjlig. Interkulturellt lärande kan medföra att social inkludering skapas med hjälp av ett gemensamt språk, enligt författarna, som också påpekar att dagens mångkulturella skola kräver lärare med såväl social som interkulturell kompetens.

I och med *Invandrarutredningens huvudbetänkande* (1974:69) ändrades begreppet utlänningar till invandrare, och samtidigt lades grunden för en invandrapolitik med syfte att arbeta med åtgärder för att invandrare och deras barn skulle kunna etablera sig i det svenska samhället (Björk-Willén, Gruber & Puskás, 2013). I *Barnstugeutredningen* (SOU 1972:26; SOU 1972:27) diskuteras invandrabarnens behov av hjälp och stödåtgärder och förskolan förväntas förse barnen med det svenska språket och förbereda dem för att slussas in i det svenska skolsystemet.

I förskolans förnyade läroplan (Skolverket, 2010) används begreppet *kulturell mångfald* och förskolan förväntas stödja barn i att utveckla en flerkulturell tillhörighet. Fokus har alltså, i styrdokument, förflyttats från att se på invandrade som bärande av problem med behov av särskilda åtgärder till något som ska tillföra samhället något på lika villkor. I praktiken finns det dock en risk för begreppsförvirring och att olika benämningar inom området används oreflekterat kan vara problematiskt.

Begrepp som mångkulturell, multikulturell, tvärkulturell, tvåspråkig, internationalisering och globalisering används jämbördigt utan att dessa begrepp definierats (Lahdenperä, 2004, s.14).

Med den ökade tillströmningen av invandrabarn i den svenska förskolan är också många måna om att marknadsföra sig som mångkulturella och flerspråkiga (Björk-Willén, Gruber & Puskás, 2013). Men vad innebär detta i realiteten? Resulterar det i ett kulturellt ”jippo” enbart bestående av temadagar där man får smaka mat från olika länder eller att flaggor som representerar de länder barn (eller deras föräldrar) kommer ifrån sätts upp i tamburen? Detta, som Björk-Willén, Gruber och Puskás (2013) benämner som *vardagsnationalism*, kan då verka både inkluderande och exkluderande i sitt sätt att markera tillhörighet till vissa grupper, där etnisk eller nationell tillhörighet eller utanförskap markeras. Även om då tanken är god och vill visa på den mångfald som finns i en barngrupp kan den istället visa på en tillhörighet till något annat än det svenska, som också är normen, och därmed markera ett utanförskap. Lunneblad (2006) har i sin avhandling undersökt hur förskollärare samtalar om vad de menar

med ett mångkulturellt arbetssätt och hur de genomför det. I ett exempel som lyfts fram menar han att invandrabarnen och deras familjer görs till det annorlunda och som då kan bidra till att definiera det svenska, det som anses normalt. Han fann också att arbetslagen som pratade om att arbeta mångkulturellt inte i praktiken arbetade på det sätt de själva hade beskrivit.

2.2 Förskolans uppdrag

Förskolans uppdrag innehåller många delar och ställer stora krav på personalen. Kraven har också förtydligats i och med att förskolan blev en egen skolform och det första steget till det livslånga lärandet. I detta avsnitt redogörs för en del av detta.

2.2.1 Uppdrag gällande mångfalden

Läroplan för förskolan Lpfö98 (Skolverket, 2010) gör tydligt att demokrati, jämlikhet och solidaritet ska råda i svenska förskolor. Ingen ska utsättas för diskriminering på grund av etnicitet, kön, religion m.m, utan verksamheten ska verka för att empatisk förmåga och omtanke om andra ska utvecklas. Här tas också upp den kulturella mångfald som den växande rörligheten mellan länder bidrar med och som ökar möjligheten att lära sig respekt för alla människor oavsett deras bakgrund. Begreppet mångfald i detta avseende, menar Lunneblad (2006) och Lorentz (2013), ses nog inte som något problematiskt. Alla vill nog ha mångfald men menar olika saker med det. I praktiken visar forskningen att det mångkulturella ses som problematiskt och att det finns en tendens att utgå från det svenska som norm och definiera barn till invandrade föräldrar som *de andra*, de som ska anpassas och som behöver särskilda insatser och extra stöd. (Lahdenperä, 2010; Lorentz & Bergstedt, 2006; Lunneblad, 2006). Lunneblad (2006) tar i sin avhandling upp de vida formuleringar i förskolans styrdokument som kan tolkas som motsägelsefulla. Detta betonar också (Runfors, 2013), som menar att det är oklart vad läroplanen menar med benämningen kulturell mångfald och att hur det ska hanteras och arbetas med lämnas åt pedagogerna att tolka. Läroplanen är tydlig med att alla barn ska fostras till ”öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt” (Skolverket, 2010, s.5), men vad detta innebär i praktiken kan vara svårt för förskolans pedagoger, vilka arbetar med både omsorgsuppdraget och det pedagogiska uppdraget. Läroplanens skrivning, ”Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (Skolverket, 2010, s. 6), torde vara tydlig men nästa mening lämnar ett frågetecken. ”Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och

barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet” (ibid, s. 6). Detta skulle kunna tolkas i ett ”vi-och-dom” perspektiv till motsats till att det skulle gälla alla barn.

Att vara medveten om sitt eget kulturella arv och hur det påverkar arbetet i förskolan är viktigt för pedagogerna (Myndigheten för skolutveckling, 2008). Tid för reflektion och diskussioner är nödvändig för att förändra attityder och förhållningssätt, enligt detta referens- och metodmaterial. Den svenska förskolan kan anses vara präglad av svensk medelklasskultur. Detta kan göra det svårt för barn med annan bakgrund än den svenska medelklassen att känna igen sig vilket kan medföra risk för att dessa barn bli missgynnade.

Förskolan skall vara en kulturell och social mötesplats där mångfalden tas tillvara men enligt Lunneblad (2006) är det svenskheten som utgör normen. Björk-Willén, Gruber och Puskás (2013) menar att även om förskolan benämns flerkulturell så finns det en risk att detta mest ses som ett exotiskt inslag i den traditionella verksamheten som är svensk, och som reproduceras i svenskhetens tecken. Detta med avsikt att stötta barn till invandrade föräldrar, och med andra språk, att lära sig det svenska och att anpassas till att passa i den svenska skolan. Med svenskheten som referensram menar Lunneblad (2006) att känslan av *Vi och De andra* reproduceras och bibehålls. Att en förskola är mångkulturell kopplas ofta ihop med att den ligger i invandrartäta, segregerade bostadsområden och i förskolor som har flest eller alla barn med etniskt svenskt ursprung ser sig inte behöva fördjupa sig i ett interkulturellt förhållningssätt. I sin avhandling beskriver Lunneblad (2006), att pedagogernas målsättning är att lyfta fram kulturell och språklig mångfald men istället osynliggörs denna eftersom pedagogerna undviker att prata om olikheter och istället utgår från ett kompensatoriskt förhållningssätt där man tar sitt avstamp i det svenska och negligerar andra erfarenheter och behov. Ett interkulturellt förhållningssätt speglar en verksamhet där allas erfarenheter, intressen och behov tas tillvara för att skapa nya och fördjupade insikter och kunskaper. Med ett kompensatoriskt förhållningssätt förstärks det önskvärda, i det här fallet svenskhet och svenska språket, och istället för att uppmuntra andra språk och kulturella yttringar försöker man stötta barnen i att bli mer svenska och tala mer svenska. Det finns en risk för att de inte ses som kompetenta utan att de har brister som de måste få hjälp med.

Att förskolan är en del av den nationella utbildningsinstitutionen innebär också att rollen som nationell fostrare har blivit starkare och också har som uppgift att förbereda barnen för skolans språk som är svenska (Björk-Willén, Gruber & Puskás, 2013).

2.2.2 Uppdrag gällande språket

Hur barn utvecklar sitt språk, både modersmål och andra språk är ett område som inte denna undersökning syftar att belysa. Språket som en möjlighet att kommunicera är dock en viktig del för att kunna ingå i och förstå ett sammanhang. Att helt tekniskt kunna behärska ett språk med ord och grammatik betyder inte att man förstår det som sägs mellan raderna, det som är kulturellt betingat och som kräver en djupare förståelse. I ett interkulturellt perspektiv blir det intressant hur förståelsen för hur arbetet med att stötta barn i utvecklingen av både modersmål och andra språk ser ut på förskolorna. Kultti (2012) diskuterar i sin avhandling betydelsen av pedagogernas synliggörande av de olika språk som representeras av barn i gruppen. Lärarna i denna undersökning ansåg att de behöver ha större kunskap om språk och kulturer och resultatet visar också att lärarnas självreflektion och egna uppfattningar har betydelse. Författaren menar att en viktig fråga för pedagogerna i förskolan är huruvida kunskaperna i det svenska språket är en förutsättning för deltagande i verksamheten.

Språket är en ouplöslig del av identiteten. Det ger självkänsla och utvecklingsmöjligheter. Språket gör att vi kan tänka, drömma, lära och uttrycka oss. Att kunna ett språk är att fungera i den kultur man befinner sig. Att kunna två eller fler språk betyder tillgång till fler världar” (Myndigheten för skolutveckling 2006, s.7).

Läroplanens skrivning att ”förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål” (Skolverket, 2010, s.7), lämnar åt pedagogerna att tolka och genomföra, vilket medför att det ser olika ut i olika förskolor och att det därför inte ger alla barn samma förutsättningar att utvecklas språkligt. Den enskilde pedagogens kunskap och intresse av området påverkar, liksom institutionella förutsättningar, samt arbetslagens förhållningssätt och syn på arbetet med barn till invandrade och med annat modersmål än svenska (Gruber & Puskás, 2013). Det finns, enligt författarna, en risk att barn till invandrade och som talar fler språk än ett per automatik bedöms som en grupp och att deras faktiska kunskaper eller användning av dessa språk inte uppmärksammas. Språket kan då ses som en etnisk markör som kan verka segregande.

När det gäller barns språkutveckling finns det en benägenhet att fokus hamnar på det faktum att ett barn talar ett annat modersmål än svenska och vad hemmets påverkan har för betydelse i detta sammanhang. I Skolverkets stödmaterial *Flera språk i förskolan* (2013) belyser man andra faktorer som kan ha betydelse i sammanhanget, exempelvis föräldrarnas socioekonomiska status och utbildning och menar att det inte bara är barn med svenska som andraspråk som behöver stödjas och stimuleras i sin språkutveckling. **Alla barn gynnas i sin**

språkutveckling av att "utsättas" för ett språkbad där personalen på förskolan finns med i barnens lek och andra situationer för att ge de ord och begrepp för att kunna delta i och påverka de situationer de möter (Lindö, 2009). Närvarande och deltagande pedagoger gör detta språkbad möjligt när de inser att språkutveckling sker i meningsfulla sammanhang under hela dagen. Gibbons (2009) använder begreppet *scaffolding*- stöttning av barn och elever i sin andraspråksinlärning. Även om fokus ligger på elever i skolan, kan detta vara relevant även för barn i förskolan då det handlar om lärares förhållningssätt och att använda ett rikt språk i reella sammanhang. Författaren, som utgår från ett sociokulturellt perspektiv, menar att barn med annat modersmål inte får behandlas som en heterogen grupp utan som vilka barn som helst med olika erfarenheter, kultur, språk och bakgrund med sig i bagaget. Förskolans möjlighet att erbjuda en stimulerande språkmiljö genom att språket används i meningsfulla sammanhang ses som viktigt för alla barn oavsett bakgrund. Att barn med annat modersmål inte behandlas som en heterogen grupp i gruppen är viktigt, i dagens mångkulturella och flerspråkiga grupper är det just denna variation som utgör gruppen (Gibbons, 2009).

Puskás (2013) problematiserar detta och beskriver de dilemman som kan finnas kring frågan om hur barns lärande ska främjas i förskolor där deras förutsättning för språkande varierar. I en undersökning av hur språkutvecklande aktiviteter genomförs har författaren problematiserat en del av de dilemman som förskollärare kan möta i vardagens praktik. Hon menar att det kan vara en utmaning att organisera och upprätthålla språkstimulerande aktiviteter som är utvecklande för individer som kommit olika långt i språkutveckling och har olika kunskaper i svenska. Det faktum att förskolans lärare har i uppdrag att arbeta flerspråkigt, fast förskolan som institution är enspråkigt svensk, kan ge upphov till en värdekonflikt och lämnas åt lärarna att hantera utefter egna erfarenheter, kunskaper och föreställningar om flerspråkiga barns språkutveckling (Puskás, 2013). Precis som Gibbons (2009) och Lindö (2009), menar Puskás (2013) att syftet med språkande i förskolan inte enbart är att lära sig ett språk utan också är ett sätt att lära sig att förstå sammanhang, nå samförstånd och göra lärandet meningsfullt och lustfyllt.

2.2.3 Uppdrag gällande föräldrar och familj

Alla barn och föräldrar ska känna sig välkomna och trygga i förskolan. Om mottagning och integration skall bli framgångsrik är det enligt Bunar (2010) absolut nödvändigt att samverka med föräldrarna. Stora krav ställs på personal som arbetar i förskolan. Den långa traditionen av omsorg präglar fortfarande den svenska förskolan, samtidigt som barns utveckling och

lärande allt tydligare sätts i fokus, inte minst sedan förskolan blev en egen skolform med nationell läroplan. Att alla barn från tre års ålder numera har rätt att delta i förskolans verksamhet 15 timmar i veckan oavsett om föräldrarna har omsorgsbehov eller ej, menar Björk-Willén, Gruber och Puskás (2013) generellt ger barn till invandrade mindre möjlighet till tillträde till förskolan, eftersom arbetslösheten i dessa grupper är högre och föräldrars förvärvsarbete och studier fortfarande styr tiden som barnen vistas i förskolan. Detta menar de är anmärkningsvärt eftersom förskolan är det första steget i ett livslångt lärande med uppgift att ge alla barn och ungdomar lika stor möjlighet till utbildning oavsett var de bor eller vilken social bakgrund de har.

För att skapa ett förtroende hos föräldrarna, menar Lahdenperä (2004) att lärarna bör arbeta med ett interkulturellt förhållningssätt, där de är medvetna om att olika kulturbakgrunder och utbildning kan försvåra kontakten med föräldrarna. Nyfikenhet och öppenhet för att lära sig om barn och deras familjer är en viktig del i detta förhållningssätt. Språksvårigheter och ömsesidig osäkerhet är vanligt och föräldrar kan ha en erfarenhet av att skolan är något man inte är välkommen till. I många länder finns det inte förskola som liknar svensk förskola och det gäller för personalen att bygga upp ett förtroendefullt klimat. På förskolan har man i stort sett daglig kontakt med fräldrarna och detta ser Björk-Willén (2013) som nyckeln till att göra föräldrar och barn trygga. I *Sverige, framtiden och mångfalden-från invandrapolitik till integrationspolitik* beskrivs detta på följande sätt:

Förskolan och skolan kan utgöra platser där man både kan lära känna varandra och lära av varandra. Förutsatt att de visar öppenhet för mångfalden kan förskolan och skolan utvecklas till attraktiva mötesplatser som alla föräldrar oavsett etnisk och kulturell bakgrund med förtroende sänder sina barn till. Ingen skall behöva vända förskolan eller skolan ryggen på grund av rädsla och otrygghet. (Proposition 1997/98:16).

Språkförbistringar och osäkerheten hos föräldrar inför vad som förväntas av dem, gör att samtal mellan personal och föräldrar kan vara ojämlika. Uppdraget att ge föräldrar möjlighet till delaktighet och inflytande i förskolans verksamhet (Skolverket, 2010) blir därför en stor utmaning för personalen på förskolan i strävan att bemöta barn och familjer på ett likvärdigt sätt (Björk-Willén, 2013). Föräldrarnas rätt att aktivt ta del av och påverka innehållet i förskolans verksamhet utnyttjas mest av de resursstarka föräldrarna. Detta, menar författaren, lägger ett stort ansvar på personalen att aktivt arbeta för att alla föräldrar känner delaktighet. Den dagliga kontakten i tamburen, när barnet hämtas och lämnas, kan anses som det viktigaste för att skapa en trygghet för barnen och deras familjer. Björk-Willéns undersökning

av samtalen vid hämtning och lämning visar att de inte ser likadana ut. De föräldrar som talar svenska får utförligare information om verksamhetens pedagogiska innehåll och ställer också fler följdfrågor. Detta tolkas inte som ovilja från personal eller föräldrar utan att svårigheter i kommunikationen och bristande tid resulterar i att samtalen med föräldrar med bristande kunskaper i svenska stannar vid att handla om barnens välmående och konkreta, praktiska saker. Lunneblad (2004) beskriver i sin avhandling att personerna i undersökningen talar om barnens hemkultur. I en strävan att inte bemöta invandrarfamiljer som en homogen grupp, torde att utgå från alla barns hemkulturer vara eftersträvansvärt för personal på förskolan. Att varje barns kulturella bakgrund ses som en viktig pedagogisk resurs, och att detta också avspeglas i den verksamhet som bedrivs, innebär också att varje barn måste bli medveten om sin egen kulturella bakgrund och att denna ses som en resurs.

2.3 Behov av kompetensutveckling

Eftersom det i forskningen talas om vikten av att personal som möter barn och familjer visar intresse för och har kunskap om olika kulturer och språk, är det intressant att undersöka vad som sägs om utbildning och kompetensutveckling inom området. Bunar (2010) menar, i sin forskningsöversikt, att lärarutbildningen är dåligt anpassad till att ge blivande lärare kunskap om mötet med det mångkulturella och påtalar också vikten av kompetensutveckling av verksamma lärare. Enligt rapporten är pedagogerna dåligt förberedda att möta kraven efter avslutad utbildning. Lunneblad (2006) skriver att lärarutbildningen bör ha interkulturalitet som ett genomgående inslag, men då inte som ett fristående ämne utan som ett förhållningssätt med betoning på utbildningens demokratiska uppdrag. Lahdenperä (2004) menar att kontinuerlig kompetensutveckling inom området behövs för såväl personal som ledning. Även här betonas att det interkulturella är ett arbetssätt och inte bara ett eget kunskapsområde. Tryggvasson, Sandberg och Sandström beskriver, efter genomförda forskningscirkel, hur deltagarna i positiva ordalag beskriver sitt förnyade sätt att se på sitt eget arbete efter att ha läst litteratur och diskuterat med kolleger (Studies in social Sciences 2011:1, 2011).

Fortbildningsinsatsen *Förskolelyftet*, vilket Skolverket fick i uppdrag att genomföra 2009, har efter en första etapp utvärderats 2011. Inledningsvis sammanfattas utvärderingen som följer: ”Förskolelyftet har bidragit till personalens ökade medvetenhet, vilket i sin tur har stor betydelse för förskolans måluppfyllelse” (Redovisning av regeringsuppdrag, Dnr 2011:203). Denna satsning omfattades av *Barns språkliga och matematiska utveckling* samt *Uppföljning*

och utvärdering av verksamheten. Utvärderingen visade att en efterfrågan av fortbildning inom naturvetenskap och teknik efterfrågas, och numera finns även en satsning inom ämnet interkulturalitet och flerspråkighet.

Sammanfattningsvis kan ett interkulturellt förhållningssätt leda till ett interkulturellt lärande som ses som exempel på utbildning som bejakar mångfald och motverkar likhetstänkande (Lorentz, 2006). För att detta ska kunna genomsyra förskolans verksamhet och uppfylla läroplanens (Skolverket, 2010) krav på en värdegrund genomsyrad av demokratiska värderingar, är det av stor betydelse att lärarutbildningen arbetar för att detta också ska förmedlas till blivande lärare. Det vi-och-de andra-perspektiv som Lunneblad (2006) beskriver visar att det är viktigt att ge blivande och verksamma lärare verktyg för att arbeta aktivt för den flerkulturella tillhörighet på lika villkor som förespråkas.

3 Teoretiskt perspektiv – kritisk pragmatism

Jag tar, i detta arbete, teoretiskt avstamp i kritisk pragmatism, ett perspektiv som företräds av bland annat Cleo Cherryholmes, en amerikansk statsvetare som specialiserat sig på utbildnings- och läroplansfrågor. Som pragmatismens frontalfigur inom pedagogiken kan John Dewey nämnas. Han ansåg att kunskap måste vara till nytta och ha verklighetsanknytning (Stensmo, 2007). Detta anknyter Cherryholmes till och menar också att det inte finns några absoluta sanningar utan att all tolkning av både det som sägs och det som läses är avhängigt kontexten och beroende av rådande politiska diskurser (Cherryholmes, 1988). För att tolka och förstå det man vill undersöka krävs ett kritiskt förhållningssätt och en förståelse inte bara för de rådande strömningarna i samhälle, kulturer och grupper utan också kunskap om historiens inverkan på den kontext som studeras.

Cherryholmes (1988) använder Michel Foucaults begrepp *diskurs* och Jaques Derridas begrepp *dekonstruktion* i sitt resonemang. Foucault (2002) beskriver begreppet *diskurs* som den rådande maktstrukturen och menar att samtalen i det offentliga rummet i en viss kontext kan visa vem det är som styr samtalet, vem som lyssnar och vad som sägs. Talet kan då tänkas bibehålla och skapa maktstrukturer som styr vad som anses ”normalt” i sammanhanget. Derridas begrepp *dekonstruktion* beskrivs som en metod att läsa texter där man delar sönder texten och undersöker dess beståndsdelar. Texternas giltighet blir beroende av att en liten grupp kan komma fram till en gemensam definition av ordens betydelse.

När Cherryholmes (1988) diskuterar detta vidare menar han att det är skillnad på det talade språket och det skrivna eftersom det finns en samtidighet i ett samtal som gör det möjligt att uppnå konsensus om meningen med det sagda. Texter, däremot, kan skrivas i en tid, med rådande normer och värderingar och läsas i en helt annan, vilket gör det svårt att tolka och förstå vad som var den ursprungliga meningen. Han hävdar vidare att talet om talet *metanarratives* alltid är tidsbundet i förhållande till gällande kunskapssyn, intresserelaterat till intressenter som producerar kunskap såväl som intresset från dem som pratar och i förhållande till politik, kultur, historia och ekonomi. I förhållande till forskning och utbildning menar han att man måste förhålla sig kritiskt till rådande system och hela tiden omvärdera och förändra sättet att bedriva detta på. I kritisk pragmatism finns det inget absolut rätt eller fel eller någon objektiv traditionell standard att förhålla sig till och jämföra övertygelser mot. Det ger oss en möjlighet att vara öppna för och kritiska till att inse och se att det finns dominerande strukturer som också verkar hindrande inför utveckling. Forskning i en

pragmatisk tradition försöker klargöra syften och drivs av förväntade konsekvenser. Vilka val man som forskare gör påverkas också av vart man vill komma i förlängningen.

Beginning with what he or she thinks is known and looking to the consequences he or she desires, our pragmatist will pick and choose how and what to research and what to do (Cherryholmes, 1992, s. 14).

Cherryholmes' (2000) epistemologiska hållning är att människans kunskap bestäms av hennes språk. Eftersom språket ändras över tid och rum varierar också kunskapen. Den ontologiska utgångspunkten är även den att språket bestämmer människans uppfattning om verkligheten.

Språket är viktigt för att handskas med och förhandla vår väg i världen. Dess formbarhet, flexibilitet och dubbeltydighet kräver tolkning och kritik av tolkningarna (Cherryholmes, 2000, s. 24).

I grunden för tolkande forskning ligger ett intresse för konsekvenser som har samband med hur människor förstår och tolkar sin värld. Kritiska forskare fokuserar på de konsekvenser som uppstår av förtryck i sociala relationer och även av de konsekvenser som följer på människors ökade medvetenhet om hur de också varit en del i sitt eget förtryck (Cherryholmes, 1988). Eftersom det enligt författaren inte finns någon absolut sanning att mäta övertygelser eller tankar mot, menar han att det är i den kontext man befinner sig man måste undersöka konsekvenserna av hur just det fenomen eller system man är intresserad av fungerar, alltså vilka möjliga praktiska konsekvenser dessa handlingar får i just denna kontext.

Critical pragmatism is realistic because it begins with what is in place. Critical pragmatism is relativistic because it is relative to what is in place (Cherryholmes 1988, s. 185).

Som läroplansteoretiker hävdar Cherryholmes att det är de olika politiska strömningarna som bestämmer vad läroplaner ska innehålla och med tanke på hur läroplaner och styrdokument har ändrat innehåll över tid, vilket presenteras i denna studie, ger detta perspektiv en möjlighet att tolka hur detta påverkar uttalandena i analysen av fokusgruppsintervjuerna. Därmed ser jag det också som ett värdefullt bidrag till den knappa forskning som finns inom området.

4 Metod

I en kvalitativ undersökning är syftet inte att ta reda på sanningar utan att tolka och förstå människors uppfattningar om sin verklighet. I detta avsnitt redogör jag för val av metod för, och genomförandet av, min studie.

4.1 Val av metod - fokusgrupp

Att arbeta med fokusgrupper innebär att man samlar en grupp människor som under en begränsad tid får diskutera ett givet ämne med varandra (Wibeck, 2010).

Valet av metod föll på intervjuer i fokusgrupper. Detta är ett lämpligt sätt när syftet är att studera människors föreställningar om ett givet ämne och deras värderingar om, och attityder till detta ämne (Wibeck, 2010). Fokusgruppsintervjuer kan utföras strukturerat med givna frågor styrt av en samtalsledare, moderator, eller i friare form med inledande frågor och moderatorn som passivare åhörare. Valet föll på det senare eftersom jag ville påverka gruppens samtal så lite som möjligt. Av samma anledning valde jag att inte använda mig av semistrukturerade fokusgruppsintervjuer, d.v.s. delvis strukturerade intervjuer med frågor utifrån en intervjuguide.

I denna undersökning utfördes gruppintervjuerna med mig som passiv moderator efter att ha introducerat samtalsområdet. Wibeck (2010) menar att det kan vara positivt att minska intervjuarens styrande roll då de intervjuade då kan känna sig mer avslappnade. Gruppdynamiken kan också medföra att de goda idéerna ökar. Kvale (1997) menar att i en kvalitativ undersökningsmetod är det kommunikationen av kunskap som får betydelse, vilket styrker tanken på att utnyttja processen i en grupp för att studera hur upplevelser beskrivs. Nackdelen kan vara att diskursivt konstruerade roller påverkar vad som sägs och hur handlingsutrymmet fördelas (Wibeck, 2010) vilket kan leda till konformitet och polarisering i samtalet (Halkier, 2010). Under intervjuerna var ytterligare en kollega, tillika studiekamrat, närvarande som observatör. Även om syftet i denna undersökning inte är att urskilja vem som säger vad kan en observatör se andra saker som utspelar sig, som miner och gester som kan vara svåra att uppfatta för moderatorn.

4.2 Val av grupper

Litteraturen belyser olika aspekter som kan vara viktiga att ta ställning till i valet av deltagare i fokusgruppsintervjuer, som ålder, kön, utbildning mm (Halkier, 2010; Wibeck, 2010). I denna studie skulle man kunna säga att grupperna presenterade sig själva. En första kontakt togs med den förskolechef som var kontaktperson för en av de kurser jag haft och frågan ställdes om hon trodde att deltagarna i kursen skulle vara intresserade av att delta i studien. Hon återkom efter ett par dagar med positivt svar och presenterade två grupper, en med förskollärare och en med barnskötare som var mycket positiva till att delta. Uppdelningen gav upphov till funderingar men eftersom Wibeck (2010) skriver att det kan vara till fördel med homogena grupper för att deltagarna ska känna sig jämlika, blev beslutet att behålla de föreslagna grupperna.

Den tredje gruppen kom till efter att jag träffat en annan förskolechef, en av deltagarna i samma kurs i en annan kommun. Vid förfrågan om intresse att delta i studien blev det åter ett mycket positivt svar och efter ett par dagar kom ett mail med besked om att en grupp deltagare var klar. Denna grupp bestod av en blandning av förskollärare och barnskötare från olika förskolor i kommunen.

I samtliga tre grupper deltog sex kvinnor med varierande ålder och yrkeserfarenhet. Samtliga har deltagit i en fortbildningsinsats där jag varit kursansvarig och kände varandra från denna kurs samt mer eller mindre även tidigare. Fortbildningsinsatsen som åsyftas är en kurs inom Förskolelyftet, med titeln *Flerspråkighet och interkulturalitet*, vilken sträckte sig över en termin och bestod av föreläsningar och litteraturseminarier, både vid fysiska träffar och nätbaserat. Deltagarna var verksamma förskollärare och barnskötare som läste denna kurs parallellt med sitt ordinarie arbete på förskolor.

4.3 Genomförande

Både det fysiska och sociala rummet är viktiga faktorer när man planerar och genomför fokusgruppsintervjuer. Valet av platser för genomförandet överlämnades till de personer jag hade kontaktat och som valt ut grupperna. Detta resulterade i att jag och min kollega åkte till de förskolor som grupperna valt ut och genomförde intervjuerna där. På förskolorna var det ordnat så att vi fick möjlighet att sitta ostört i ett rum. Deltagarna satt runt ett bord och jag som moderator satte mig lite utanför för att inte ge intryck av att vara samtalsledare. Observatören placerade sig en bit ifrån bordet för att inte få deltagarna att känna sig iakttagna,

vilket det enligt Wibeck (2010) kan finnas en risk för, särskilt om observatören för anteckningar. Intervjuerna spelades in, och eftersom syftet i denna studie inte är att utröna vem som säger vad, var detta en lämplig metod. Stämningen upplevdes som positiv och avslappnad och talutrymmet fördelades så att alla kom till tals och fick tala till punkt. Vid de tillfällen samtalen avstannade, lät jag det vara tyst en stund och inväntade deltagarna som oftast fortsatte på egen hand. Vid ett fåtal tillfällen summerade jag vad som tidigare sagts och bad deltagarna att fortsätta utveckla och ge konkreta exempel på vad de menade. Observatören fick även tillfälle att ställa någon sammanfattande fråga i slutet av intervjun. Efteråt hade jag och observatören möjlighet att reflektera och sammanfatta våra intryck och upplevelser av intervjuerna, vilket antecknades.

4.4 Bearbetning och analys

Fokusgruppsintervjuerna, som varade mellan 40 och 50 minuter vardera, transkriberades direkt efter genomförandet. Jag har bemödat mig om att skriva ut materialet så detaljrikt som möjligt men i vissa sammanhang, där det varit ohörbart, är detta markerat, likaså har jag på några ställen utelämnat beskrivningar av enskilda barn, föräldrar och händelser som jag har bedömt inte är av värde för undersökningen. Jag har både lyssnat ett flertal gånger och läst det transkriberade materialet många gånger samt färgmarkerat olika återkommande teman som jag upptäckt i samtalen.

4.4.1 Analysmetod

För att kunna hitta teman i det omfattande transkriberade materialet lästes det många gånger med utgångspunkt i tidigare forskning, aktuell litteratur och studiens frågeställningar;

- Hur beskriver förskollärare/barnskötare sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet?
- Hur beskriver de att kompetensutveckling förändrar deras syn på arbetet med interkulturalitet och flerspråkighet?

I detta arbete utkristalliserade sig uttalanden inom vissa kategorier som efterhand grupperades i teman med undergrupper.

4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Traditionellt har en studies tillförlitlighet bedömts utefter om den har kunnat påvisa sanna fakta. En annan forskare skulle också kunna genomföra samma studie med samma utfall. Detta är inte målet inom kvalitativa studier utan där använder forskaren sig själv som subjekt i arbetet och det handlar istället om att göra metoder, analys och bearbetning tillräckligt genomskinligt och tydligt så att andra ska kunna bedöma om arbetet är väl genomfört (Halkier, 2008).

4.6 Etiska överväganden

Forskare ska vara noggranna med att respektera deltagarna i undersökningen och se till att de inte lider någon skada genom sin medverkan (Denscombe, 2009). Deltagarna i denna studie upplystes om att deras medverkan var frivillig, och de anmälde själva intresse för att delta i studien. De informerades om studiens syfte och hur resultatet ska publiceras, samt att de när som helst kunde avböja fortsatt medverkan och att den information de lämnade skulle behandlas konfidentiellt. De fyra huvudkraven, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialiteskravet och nyttjandekravet är grundläggande i forskningen för individens skydd (Stukät, 2005). Informationen som deltagarna har fått uppfyller dessa krav.

4.7 Metodkritik

Min strävan är inte att få fram några absoluta sanningar med denna studie, det är heller inte möjligt enligt Cherryholmes (1988), eftersom det inte finns några absoluta sanningar utan allt är tolkningar av den kontext man befinner sig i, vilka erfarenheter man bär med sig och också avhängigt vilka politiska diskurser som råder i samhället för tillfället. Min ambition är att försöka tolka och förstå de beskrivningar om hur de intervjuade upplever sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet. Att som forskare förhålla sig kritisk till sin egen forskning är något som också bör finnas med som ett medvetet förhållningssätt. Förväntningar av det som ska uppkomma kan påverka det man väljer att uttolka, menar författaren.

Eftersom fokusgrupperna, som jag nämnt tidigare, i stort sett presenterade sig själva, var det angeläget att undersöka om alla varit positiva till att delta och inte hade blivit beordrade. Det framkom att de alla hade anmält sitt intresse för att delta och var mycket intresserade. Fördelen med att deltagarna i de respektive grupperna känner varandra var att det inte

behövde läggas tid på att skapa en trygg stämning, risken med detta kan dock vara att det finns osynliga maktstrukturer som styr vem som talar och om vad (Halkier, 2008; Wibeck, 2010). Det faktum att alla har varit deltagare i den kurs där jag undervisat, gav också upphov till funderingar om huruvida detta påverkade deltagarna i sina uttalanden. För att motverka detta var jag tydlig med att det inte handlade om en utvärdering av kursen eller min roll som undervisande lärare.

5. Resultat

I denna del redovisas resultatet av fokusgruppsintervjuerna. Pedagogernas utsagor grupperades i fem teman; Olika begrepp-samma betydelse, Att ges tillgång till språket, Förhållningssätt, Egen förändring och Utbildning och kompetensutveckling. Utvalda citat belyser temats innehåll.

5.1 Olika begrepp-samma betydelse?

I intervjuerna framhålls mångfald som ett begrepp som är aktuellt och användbart. Flera andra begrepp används för att beskriva hur man arbetar med mångfald, t.ex. mångkulturellt och interkulturellt, men det begrepp som återkommer mest frekvent är hemkultur. Syftet med intervjuerna var att pedagogerna skulle berätta om hur de arbetar med interkulturalitet och flerspråkighet. Beskrivningen av hur man blivit medveten om hur man har trott sig arbeta interkulturellt kommer upp.

... och då tänker man; ja men nu jobbar vi interkulturellt för vi pratar om vilka länder de är ifrån och... ja, vi skriver välkommen på alla språk i hallen liksom. Ja, men det är ju bara en liten del.

Hur lätt det är att fokusera på det som är olika, det exotiska, är något som beskrivs som vanligt. Dels med flaggorna men också att man uppmanat barn att berätta om olika seder och bruk och tagit för givet att alla från samma land känner igen sig i detta. Beskrivningar av hur man istället bör fokusera på likheter och låta olikheterna vara en tillgång är flera, till exempel att vi alla har ett hem och en familj även om de ser väldigt olika ut.

... alltså, att man tänker på att det här har vi gemensamt och det är det här vi ska jobba med, att få med alla barnen, att alla känner att vi är lika värda, alla bor i ett hus och alla har någon form av familj och alla tycker om någon sorts mat eller favoritfärg, eller vad man...

Att hemkulturen inte enbart gäller barn och familjer från andra länder är också något man har tagit fasta på.

– Jo. det tänker jag på rätt mycket... hemkulturen... att så lever jag och så lever du och...

– Ja, även om vi bara är några här inne så har vi ju olika saker med oss.

Förskolors olika kultur fördes också på tal och benämndes som förskolors hemkultur utan att vidare problematiseras. Talet om vilka erfarenheter man bär med sig kom fram som något viktigt för att jobba med allas lika värde och mångfald. Det uttrycks en önskan att förstå andra och vad de har för bakgrund.

Man har ju ingen aning om vad de har med sig i bagaget när de kommer... och det är kanske mycket som de över huvud taget inte skulle behöva ha med sig... när de kommer hit.

Det ges också uttryck för försök att förstå sig själv i förhållande till sina upplevelser.

– Mycket har man ju i sin egen ryggsäck, hur man är fostrad själv... det kommer ju upp till ytan.

Viljan att förstå andra och sig själv och att arbeta för allas lika värde är stark. Man beskriver hur medvetenheten har ökat om fördomar och generaliseringar som finns både hos sig själv och hos andra. Talet om hemkultur som något som gäller alla individer påtalas flera gånger men hemkultur står i uttalanden för ”de andra”, som en grupp.

Det man upplever är på nåt sätt att dom här barnen lever i två världar... dom har en värld hos oss på förskolan och sen när dom går hem så är dom i en annan värld... i hemkulturen. Och det är ju knepigt för dom alltså.

Det talas mer om att förstå de andra och viljan att hjälpa, och ödmjukheten inför det svåra i att komma till ett främmande land, än hur man definierar ett interkulturellt arbetssätt och hur det skulle kunna se ut. Svårigheter att hinna med, och språkliga barriärer tas upp som hinder för att kunna arbeta med mångfalden på det sätt man skulle önska.

Det finns en ambivalens både i hur begreppen används och hur man talar om hemkultur som något som är individuellt men som i vissa sammanhang står för en grupp. Tolkat med Cherryholmes som grund kan man se hur talet och begreppen i olika kontexter får olika betydelse. I utbildningskontexten, med de nya insikter som kursen har bidragit till, verkar man tala om individen men jag tolkar det som att när man talar om den kontext som gäller vardagen i verksamheten, faller man tillbaka i att åter gruppera barn och föräldrar i ett ”vi och de andra”. Detta blir tydligt i de citat jag tagit med som exempel och som belyser den nyvunna insikten om att alla har en hemkultur kontra det sista citatet där man återigen talar om hemkulturen som något som tillhör ”dom här barnen” och att det blir ”knepigt” för dem att gå mellan två världar.

5.2 Att ges tillgång till språket.

Under temat språk samlas utsagor som gäller språkutveckling, andraspråksutveckling, hemspråk och skolans krav. Pedagogerna talar om att de har uppnått en större medvetenhet om hur viktigt språket är för att känna delaktighet och att de också ser vilken skillnad det gör när de verkligen lyssnar till hur barnen pratar och vad de säger. Att använda många ord och att medvetet se språket som en del av de teman man arbetar med, och i den vardagliga kommunikationen, beskrivs som ett mer medvetet sätt att ”språkbada” barnen och att göra dem motiverade att utveckla det svenska språket. Vikten av att skapa goda relationer med barnen för att de ska börja använda svenskan är också något som diskuteras.

... kanske är det för att det barnet inte har någon relation till någon som pratar svenska än, så att svenska är inget språk som talas av någon som barnet ännu tycker om och det... så har jag också börjat tänka sen kursen.

Hur både barn och föräldrar har visat uppskattning på olika sätt när pedagogerna visat intresse för deras hemspråk, är något som tas som bevis för att de har ett annat sätt att se på alla språk som viktiga. Att uppmuntra föräldrarna att använda hemspråket och också tydliggöra för flerspråkig personal att det ses som en tillgång att de pratar med barn med samma språk, beskrivs som en ny insikt som har givit positiva ringar på vattnet. En pedagog berättar att hon hade uppmuntrat en vikarie att prata med barnen på deras gemensamma språk, vilket vikarien inte trodde var accepterat. Någon dag senare hade föräldern till ett barn kommenterat detta:

”Har ni haft någon här som pratat vårt språk? För han hade varit så glad att han fick prata liksom.” Ja då kom jag ju på att hon hade varit hos oss då... så då kände jag att, ja det hade jag inte tänkt på innan den här kursen...

Pedagogerna beskriver också hur de har blivit bättre på att ta hjälp av föräldrarna för att kunna förstå barnen. Bara att kunna några få ord på barnens hemspråk menar de underlättar kontakten och kommunikationen med barnen, samtidigt som man upplever att föräldrarna uppskattar att de blir tillfrågade.

Men man märker även på föräldrarna, för vi har ju frågat dom också... och vad heter det här på ert språk då? Och först har dom ju inte riktigt förstått då heller vad man är ute efter men... men glädjen sen att... jaha, men ni är faktiskt intresserade och höra... och veta... ja, hur vi säger det.

Att skolan kommer att ha förväntningar på barnens kunskaper i svenska är något som oroar pedagogerna. Särskilt femåringarna som ska börja i förskoleklass och de barn som bara har varit i förskolan en kort tid.

..., femåringarna många utav dom har väldigt dåligt språk och dom ska upp vidare i skolan, hur ska man göra för att stärka dom?

Här följer ytterligare ett uttalande:

Jo, men det är nog svårare för dom som jobbar med enbart femåringarna nu att känna att barnen är färdiga att släppa över, fast det är klart det är väldiga skiftningar i varje barngrupp med språket.

Om det finns uttalade krav från skolan, eller om det enbart är pedagogernas föreställningar om vilka skolans förväntningar kommer att vara, framkommer inte men en hänvisning görs till skolans mål att alla elever ska kunna läsa och skriva på svenska när de slutar grundskolan. Trots att individuella förutsättningar och behov påtalas i flera sammanhang verkar resonemanget om att göra barnen redo att möta skolan handla om att alla då förväntas vara lika.

Även om intresset för andra språk beskrivs och pedagogerna berättar om hur de bemödar sig om att lära sig några ord på de språk som finns representerade i barngruppen, för att visa barnen att alla språk är viktiga, handlar samtalen mycket om hur de ska arbeta för att stötta barnen i att lära sig svenska, att göra dem redo för det svenska samhället och den svenska skolans krav. **Citaten tidigare i detta avsnitt belyser detta.**

En avslutande tolkning av detta avsnitt blir att det finns en nyvunnen insikt hos pedagogerna att barnen i verksamheten, deras föräldrar samt personal med annat modersmål inte har haft samma möjlighet som de andra att delta på lika villkor. I ljuset av Cherryholmes teori ser jag det som att detta har varit en fråga om vem som har varit auktoriserad att tala. En ökad grad av barns och föräldrars delaktighet märks, enligt uttalanden, **när personalen visar sitt intresse i de dagliga mötena.**

Och då blir ju också, som du säger, föräldrarna mer... delaktiga, dom tycker ju om när man är intresserad, precis som vi tycker att nån... om nån frågar nåt om mej... det tycker man ju om att man får lite... nån undrar nåt... genuint intresse.

5.3 Förhållningssätt

Att få föräldrar att känna sig välkomna och trygga beskrivs som grunden för att också barnen ska känna sig trygga. Trygghet är ett begrepp som återkommer ofta samt att bemöda sig om

att bygga äkta relationer genom att visa intresse för familjerna och deras bakgrund och nuvarande situation. Att inte generalisera utan att möta alla föräldrar som olika individer beskrivs också som viktigt och en insikt som har stärkts under kursen. Följande tre citat belyser detta.

... vi har jobbat med detta mycket på förskolan, just att man intresserar sig för föräldrarna... deras bakgrund och ja, det dom kan berätta och det dom vill berätta.

..., jag kan möta olika föräldrar på olika... för dom är olika, har olika behov,...

... och inte ha det här att, ja den kommer därifrån och då är dom på ett sånt här sätt, att man lite buntar ihop dom, för jag menar dom är ju ändå individer.

En mer ödmjuk inställning, som också har förändrat bemötandet av olika familjer, beskrivs som en följd av att genom kursen ha fått större kunskaper och en fördjupad förståelse. Ansvar för att föräldrarna ska förstå är pedagogernas, menar man, och det förekommer reflektioner om hur det skulle vara att tvingas flytta till ett helt annat land där man inte förstår seder och bruk. Att förklara detta och att verkligen försäkra sig om att föräldrarna förstår, inte bara förskolans verksamhet utan även samhällets förväntningar på dem, tas upp som ett ansvar för pedagogerna. Ett uttalande, som kan tolkas som medvetenhet om att mötet mellan pedagoger och föräldrar inte sker på lika villkor är följande;

... ansvaret ligger ju hos dig som pedagog, det ligger ju inte hos föräldrarna, på det viset för att ni står liksom... ni är liksom inte på samma... samma våglängd.

Förhållningssättet i arbetet med barnen beskrivs på liknande sätt. Att vara närvarande, intresserad och att bygga upp en trygg relation anses viktigt, samt att se barnen som individer och inte som en grupp definierad utifrån vilket land de kommer från. Närvarande pedagoger nämns som viktiga.

... vi pratar mycket om det här att va närvarande hela tiden... alltså att vi som pedagoger är väldigt *med*.

Återigen kommer framtiden och skolan upp som ett orosmoln på horisonten. Det är inte bara föräldrarna som ska hjälpas in i det svenska samhället, utan även barnen ska förberedas för de olika förväntningar som kommer att finnas på dem i framtiden. Vilka dessa förväntningar tros vara är inget som uttrycks.

För det är vår uppgift att vi ska hjälpa barnen in i samhället och dom ska bli fungerande samhällsmedborgare i det svenska samhället.

Förskolan är begriplig men i skola väntar annat, dock är det ingen som verkar vara klar över vad dessa andra förväntningar består av.

... barnen ska få den här tryggheten att man förstår vad det är som förväntas av mig, på förskolan är det en sak men sen kommer dom upp i skolan, då förväntas lite andra saker av mig också.

Medvetenhet om sin egen roll och hur viktigt det egna förhållningssättet är betonas vid ett flertal tillfällen. Att granska sig själv och att utvärdera sitt arbete med barnen beskrivs som en utmaning som också kräver trygghet i arbetslaget. Även om det uttrycks att man alltid har varit flexibel och arbetat med barnens bästa för sina ögon, vittnar en del utsagor om nya insikter om hur viktigt det är att kunna se nytt och anpassa sig.

Och då måste man ju rannsaka sig själv. Barnen, jag kan ju inte förändra dom men jag kan ju förändra vad jag gör mot dom för att få igång dom på olika sätt.

I samtalen framträder en kritisk syn på det egna förhållningssättet och en medvetenhet om att detta är en förutsättning för utveckling av yrkesrollen.

5.4 Egen förändring

Under den förra rubriken samlades utsagor om förhållningssätt. Här följer beskrivningar av hur pedagogerna beskriver upplevelsen av sin egen personliga förändring efter genomgången kompetensutveckling. Större medvetenhet, djupare insikt och större förståelse är återkommande i pedagogernas beskrivningar. Även om många vittnar om lång erfarenhet av att arbeta med barn från många olika länder uttalar sig flera personer om att de har börjat tänka i annorlunda banor och en vilja till förändring kan också tolkas in i följande citat:

Jag trodde att jag visste ganska mycket men det gjorde jag verkligen inte.

Att denna pågående process kan innebära en förändring i förhållningssätt ger nästa röst uttryck för. Det föregås av samtal om hur olika förutsättningar olika människor har för att möta det nya och främmande när de kommer till Sverige.

... förståelse på ett helt annat plan än vad jag hade innan eller vad någon av oss, tror jag, hade innan.

Flera i grupperna menar att de alltid ansträngt sig för att möta alla barn men det uttrycks också flera gånger att man har fått nya insikter och en större medvetenhet om att man kanske har behandlat "de andra" som en homogen grupp med samma förväntningar på dem oavsett bakgrund och behov.

... det var lite såhär aha-upplevelse för mig under utbildningen just det här att... för det är lättare att tolka det här med mångfalden som att det är från olika kulturer, olika länder... men även en helsvensk förskola har ju en mångfald också.

Pedagogerna beskriver att de har fått mycket ny kunskap om interkulturalitet och flerspråkighet genom deltagande i kompetensutvecklingen. Viljan att förmedla sina nyvunna insikter till kollegerna är stor men man beskriver också svårigheten med detta eftersom den egna processen, bearbetning av allt det nya, är pågående.

Den största skillnaden, kan jag ju känna, om detta vi har läst och vi har ältat väldigt mycket så är det den största skillnaden i huvudet... på oss.

Ja, jag vrider ju ut och in på mig själv.

Att få med kollegerna på tåget beskrivs som en sorts missionärsarbete och att det är långt kvar innan detta lyckas. Eftersom deltagarna i kursen har haft möjlighet att diskutera med varandra upplever de att de har kommit längre än kollegerna i processen. Vad denna process innebär preciseras däremot inte.

Dom har ju det där ältastadiet kvar, där vi var...

Oj, vi har långt kvar innan vi har fått med våra kolleger på det här i samma tänk.

Sen gäller det bara att föra processen vidare så att alla är med i samma...

Pedagogerna beskriver att de har fått en större säkerhet i diskussioner med kolleger och också i mötet med föräldrar. Att kunna luta sig mot den forskning och litteratur man har läst och sedan diskuterat under kursen ger möjlighet att motivera varför man tycker och handlar på ett visst sätt.

Nu har jag läst det, nu kan jag säga; Så är det, det är viktigt att dom får tala sitt hemspråk. Innan kanske man bara... tyckte och tänkte det men... forskningen är faktiskt sån.

Upplevelsen av att olika åsikter kan vara positiva för utveckling tas också upp.

... det är ju i krockarna, när det händer en krock... alltså av åsikter, olika, det är ju då man får tänka till och sätta igång något i sitt huvud och kanske även på den andra som tycker något annat än jag.

Vad samhället säger menar pedagogerna ligger i linje med deras förändrade sätt att tänka och upplevs också som ett stöd i diskussioner.

... hela samhället pratar ju om det här, hur viktigt det är med interkulturalitet och mångfald och det känns som att... man känner sig stärkt... att man har gått kursen...

Det viktigaste verkar vara det som händer i det egna huvudet, men även processen när det egna möter andras tankar och åsikter talas om som något viktigt där samtalet och diskussionerna gör att det händer saker. Även ett samhällsperspektiv, med de rådande strömningarna, visar att det finns många nivåer inom denna process; Det som händer på det personliga planet, det som händer i möten med barn, föräldrar och kolleger och det som händer i förhållande till de rådande strömningarna på ett samhällsplan.

Diskussionerna, åsiktskrockarna, som leder till nya insikter och förändringar hos alla parter ligger i linje med det som kritisk pragmatism beskriver. Även om det inte finns givna sanningar och även om ständig föränderlighet råder, kan samtalet leda fram till något som är gemensamt i den kontext som just då råder. Rådande diskurser i samhället påverkar också denna process.

5.5 Utbildning och kompetensutveckling

Bekräftelse av den egna yrkesrollen är en positiv effekt av att utbilda sig enligt flera uttalanden. Den ökade medvetenheten bidrar till att få upp ögonen för hur man jobbar.

Man tänker tillbaka på kursen det här hur viktigt det är att... ja en ökad medvetenhet, och det tycker jag att man har blivit stärkt i sin yrkesroll också via det...

Även om det uttrycks att det man tillägnat sig under kursen kommer övriga kolleger till godo menar många att alla skulle ha nytta av att gå samma utbildning. Diskussioner föregår på gemensamma planeringsmöten och många av kollegerna, som inte har gått kursen, har visat stort intresse för att också läsa den litteratur och de arbeten som kursdeltagarna presenterat. Att hålla diskussionen levande är en ambition men det finns en farhåga att det kan rinna ut i

sanden efter ett tag om det inte avsätts tid för att fortsätta dessa diskussioner. Att alla skulle ha nytta av att få samma kompetensutveckling vittnar följande citat om;

Jag känner att själva insikterna och diskussionsfrågorna skulle hela förskolan vara förtjänt av att kunna ha som intern fortbildning.

Ytterligare en röst med samma budskap:

Men sen som vi sa skulle vi tycka det var önskvärt att alla läste det.

Många uttalanden vittnar om ett stort intresse från kolleger som inte gått kursen. De uppges ha läst mycket litteratur och deltagit i många diskussioner. Man önskar dock att alla fick ta del av samma utbildning för att man ska kunna diskutera på samma nivå, så att det inte blir tillfälliga diskussioner som försvinner i brist på gemensam tid. Samtidigt som man talar om en gemensam process, med ringar som sprider sig på vattnet, finns det också ett islag av att se sig som förmedlare av kunskap och att man inte har hunnit berätta allt för kollegerna.

Detta leder till en avslutande fundering på vad utbildningen får för konsekvenser, förutom alla positiva sådana som beskrivs under intervjun. Återigen tolkar jag en ambivalens i hur man ser på detta. Å ena sidan pratar man om en pågående process, både i det egna huvudet och med kolleger som gått samma kurs, å andra sidan pratar man om att förmedla kunskap som kan uppfattas som den rätta. Makt är ett centralt begrepp hos Cherryholmes (1988) som menar att det finns ett intimt förhållande mellan kunskap och makt och att utbildning kan förändra maktförhållanden i samhället. Men även vem som har talets makt påverkar och detta blir för mig en konflikt i denna analys. Vilka konsekvenser kan utbildning och kompetensutveckling få om deltagarna uttalar att de har kunskap som ska förmedlas till de andra?

Till sist vill jag kommentera analysen av resultatet i förhållande till forskningsfrågorna.

- Hur beskriver förskollärare/barnskötare sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet?
- Hur beskriver de att kompetensutveckling förändrar deras syn på sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet?

Den första frågan har fått belysande och rikliga beskrivningar. Den andra frågan om *hur* de beskriver att kompetensutveckling förändrar deras synsätt har inte fått ett tydligt svar. Det beskrivs *att* deras syn förändras men att det är en process som pågår i deras huvud och min tolkning är att det är detta som beskrivs som det viktigaste.

6 Diskussion

Efter att ha redovisat studiens resultat i föregående avsnitt kommer jag att diskutera några områden som jag finner intressanta.

6.1 Språket som villkor för deltagande

Läroplanen för förskolan betonar vikten av att alla barn ska få möjlighet att delta på lika villkor, att de ska stödjas i sin språkutveckling både gällande modersmål och svenska och att verksamheten ska genomsyras av ett demokratiskt förhållningssätt där barn ska få möjlighet att utveckla en flerkulturell tillhörighet (Skolverket, 2010). I resultatet framkommer en stark önskan att arbeta efter dessa intentioner och pedagogerna uttrycker att de anstränger sig för att inkludera alla barn i verksamheten och att de också försöker hitta lösningar för att kunna kommunicera med barnens föräldrar. De uttrycker svårigheter att kommunicera på grund av sin brist på kunskap om språk samt svårigheten att lära sig, eller ens känna igen, olika språk, vilket stämmer överens med resultatet i Kulttis (2002) avhandling som visar att förskollärarna anser sig ha behov av större kunskap om inom området. Även om de intervjuade talar om vikten av att kunna några ord på de språk som är representerade, återkommer uttalanden om att det är svenskan som måste stärkas. Detta för att det betraktas som det gemensamma språket på förskolan men också för att det, enligt pedagogerna, är nödvändigt att barnen kan tillräckligt bra svenska när de kommer till skolan. Detta stämmer överens med det Lunneblad (2006) och Björk-Willén, Gruber och Puskás (2013) kommit fram till och ser som ett problem, eftersom det finns risk för att strävan efter kulturell och språklig mångfald negligeras.

Jag vill också lyfta fram språket ur ett annat perspektiv, nämligen när det gäller hur språket är en del av de diskurser som styr vem som är auktoriserad att tala och vad man talar om i den kontext man befinner sig, rumsligt och tidsmässigt. Cherryholmes (1988) talar om att maktförhållanden och olika intressenter påverkar de institutionella fenomen som råder och att de förändras över tid och rum. Språket, menar han, är viktigt för vår möjlighet att förhandla och handskas med vår omvärld. Pedagogerna uttrycker också hur värdefullt det är att diskutera och mötas i ”krockar” som uppstår och som kan få det att hända saker både hos en själv och hos den andre. Vem som äger rätt att föra talan i dessa diskussioner behandlas inte, men i förhållande till maktperspektivet skulle det vara intressant att veta om det är de

pedagoger som har tillägnat sig nya uttryck i en utbildningskontext som tar, eller ges, denna rätt.

6.2 Vi och de andra

Tidigare forskning vittnar om en problematik när det gäller användandet av flera olika begrepp, t.ex. interkulturalitet, kulturell mångfald och mångkulturalitet, utan att dessa definieras och problematiseras (Lahdenperä, 2004; Lunneblad, 2006). Pedagogerna i studien använder också olika begrepp och jag tolkar det som om **dessa begrepp** används i samma betydelse. Det som används oftast är dock hemkultur vilket har använts mycket under kursen. Är det bara ännu ett begrepp som står för samma sak, eller har det en annan innebörd? Under intervjuerna talas mycket om vikten av att vara medveten om sin egen hemkultur, att alla familjer oavsett bakgrund har en hemkultur och att även förskolor har sin hemkultur. Men det talas också om *de andras* hemkultur och vilka problem det kan innebära för dem att skifta mellan olika kulturer. Jag vill belysa den ambivalens som tycks finnas mellan ambitionen att se alla som en tillgång och att även förstå sin egen roll i detta, och behovet av att gruppera för att kunna förstå och hantera verksamheten. Möjligen kan det också finnas en ambivalens mellan det som diskuteras i en utbildningskontext och pedagogernas verksamhetskontext **eftersom pedagogerna uttrycker att inte alla är på samma plan i diskussionerna när man kommer tillbaka till arbetslaget efter diskussioner med andra deltagare i kompetensutvecklingen.**

Tidigare forskning (Lunneblad, 2006), visar att det svenska är det normativa i förskolan, detta bekräftas av Björk-Willén, Gruber och Puskás (2013), som menar att även om många förskolor marknadsför sig som mångkulturella stannar detta ofta vid exotiska inslag som av andra kulturers seder och bruk och problematiseras inte för att på djupet jobba interkulturellt. Pedagogerna i min studie menar dock att de har blivit medvetna om att de har jobbat mest på ytan och uttrycker en önskan att fördjupa sig i, och analysera sitt förhållningssätt. **Möjligheter till förändring kan tolkas som en konsekvens av kompetensutveckling**

6.3 Utbildningens betydelse

Att det interkulturella är ett förhållningssätt och inte ett isolerat kunskapsfält, samt att lärarutbildningen behöver stärka detta, är forskningen enig om (Bunar, 2010; Lahdenperä, 2004; Lorentz, 2013; Lunneblad, 2006). Även behovet av kontinuerlig kompetensutveckling

tas upp i samband med detta. Detta överensstämmer med pedagogernas uttalanden i studien om en önskan om fortsatt kompetensutveckling, samt att de önskar att alla skulle få möjlighet att delta. De menar att det är svårt att förmedla den kunskap de har tillägnat sig till kollegerna. Detta för att de har ägnat mycket tid åt att diskutera med varandra under kursens gång och det tar, enligt pedagogernas uttalanden, tid för de andra att komma ikapp och diskutera på samma nivå. I detta sammanhang tas också den process som pågår i det egna huvudet upp.

Förutom den nya kunskap som pedagogerna har tillägnat sig, pratar de om betydelsen av bekräftelse av det arbete de redan utför och av yrkesrollen. Detta, menar de, medför en större säkerhet i diskussioner med kolleger och i mötet med föräldrar.

Hur gör man då för att ”få alla med på tåget”? Jag upplever det som ännu ett område där det råder ambivalens. Å ena sidan talar man om en gemensam process, å andra sidan är man tveksam till om det ska gå att förmedla en ny kunskap till de kolleger som inte deltagit i kompetensutvecklingsinsatsen. Med Cherryholmes i ryggen ställer jag frågan om vad utbildningen egentligen ger, förutom allt det positiva som pedagogerna i studien uttrycker. Är det kanske så att nya grupper av ”vi och de andra” bildas, där de som har gått kursen har makt att ta ordet? Vilket ansvar har vi då att forma utbildning och kompetensutveckling för att motverka detta?

6.4 Till sist

Syftet med studien var att undersöka hur förskollärare och barnskötare talar om flerspråkighet och interkulturalitet. Ambitionen har inte varit att finna en sanning utan att försöka förstå en grupp pedagoger när de berättar om detta och hur de beskriver att kompetensutveckling inom området har påverkat dem. Jag tycker att jag har fått en rik bild av detta och hur viktigt det är att den process som sätts igång i det egna huvudet också blir möjligt att fortsätta att utveckla och bearbeta tillsammans med andra för att arbetet med flerspråkighet och interkulturalitet ska utvecklas och komma alla barn tillgodo.

7 Sammanfattning

Förskolans uppdrag innefattar bland annat att stödja barn i sin språkutveckling, både vad gäller det svenska språket och, i förekommande fall, det egna modersmålet. Att alla ska ha möjlighet att delta i verksamheten och i vårt alltmer mångkulturella samhälle på lika villkor är en annan sida av uppdraget (Skolverket, 2010). Forskning inom området är sparsam och pedagogerna är lämnade att tolka sitt uppdrag efter bästa förmåga.

Studiens syfte är att undersöka hur barnskötare och förskollärare talar om sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet samt hur deras deltagande i kompetensutveckling inom ämnet påverkat detta.

Tidigare forskning visar att det finns en tendens i den svenska förskolan att svenskheten och det svenska språket utgör normen, trots att man talar om allas rätt att delta på lika villkor och trots att man gärna marknadsför sig som en mångkulturell förskola (Björk-Willén, Gruber & Puskás, 2013; Lunneblad, 2006). Ett *vi och de andra* dominerar och i en vilja att uppmärksamma barn från andra kulturer blir ofta resultatet att det istället blir en etnisk markör som visar utanförskap.

För att undersöka hur barnskötare och förskollärare talar om sitt arbete med interkulturalitet och flerspråkighet användes fokusgruppsintervjuer som metod. Dessa transkriberades och uttalanden sorterades i grupper som sedan analyserades med hjälp av kritisk pragmatism som teoretiskt raster. Detta innebär bland annat att det inte finns några absoluta sanningar utan att all tolkning av både det som sägs och det som läses är avhängigt kontexten och beroende av rådande politiska diskurser (Cherryholmes, 1988).

Tolkningen av resultatet visade att det finns en ambivalens i talet om allas individuella hemkultur å ena sidan, och vår och de andras hemkultur å den andra sidan. En gemensam språklig plattform med talet om allas språk som lika viktiga, kontra svenska som det eftersträvansvärda och nödvändiga, är en annan motsägelse som utkristalliseras. Processen som sätts igång under en utbildning eller en kompetensutveckling beskrivs som viktig och där det händer mycket i det egna huvudet. Vidare forskning skulle kunna vara att undersöka vad som händer i ett arbetslag när inte alla är med i samma process. Genererar det ett ojämlikt förhållande där den som har tillägnat sig nya kunskaper tar makten?

Referenser

- Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (2013). Förskolan som internationell välfärdsinstitution. Perspektiv och begrepp. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. [1. uppl.] Stockholm: Liber, ss. 11 - 23.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande - En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. [Vetenskapsrådets rapportserie, 6:2010] Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Cherryholmes, C. (1988). *Power and Criticism*. New York: Teachers College Press.
- Cherryholmes, C. (1992). Notes on Pragmatism and Scientific Realism. *Educational Researcher*, 21(6), 13-17.
- Cherryholmes, C. (2000). Pragmatismens innebörder och dess konsekvenser. *Utbildning och demokrati*, 9 (3), 13-29.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (2002). *Sexualitetens historia. Bd 1, Viljan att veta*. [Ny utg.] Göteborg: Daidalos.
- Gibbons, P. (2002). *Stärk språket stärk lärandet*. Portsmouth, USA: Heineman.
- Gruber, S. & Puskás, T. Förskolan i det mångkulturella samhället. Från invandrabarn till flerspråkiga barn. (2013). I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. 1. uppl. Stockholm: Liber, ss. 24 - 44.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Malmö: Liber.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. [Göteborg studies in educational sciences 321]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, R. (2009). *Det tidiga språkbudet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2006). *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. (2013). *Interkulturell pedagogisk kompetens*. Lund: Studentlitteratur.

- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. [Diss.] Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Myndigheten för skolutveckling. (2004) *Komma till tals- flerspråkiga barn i förskolan*.
- Puskás, T. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan. Ideologiska dilemman och vardagspraktik. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. [1. uppl.] Stockholm: Liber, ss. 45-77.
- Regeringens proposition 2009/10:89. *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*.
- Runfors, A. (2013). Policy, praktik och politik. I Björk-Willén, P., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. [1. uppl.] Stockholm: Liber, ss. 137-150.
- Skolverket, (2010). *Läroplan för förskolan - Lpfö98* (rev.2010). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2011). *Redovisning av regeringsuppdrag*, Dnr 2011:203. Stockholm.
- Skolverket. (2013). *Att bana väg för nyanländas lärande - mottagande och skolgång*. Stockholm.
- SOU 1972:26. *Förskolan: Betänkande D1 avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1972:27. *Förskolan: Betänkande D2 avgivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- SOU 1974:69. *Invandrarutredningen 3, Invandrarna och minoriteterna: huvudbetänkande av Invandrarutredningen*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda - En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:56. *Det blågula glashuset - strukturell diskriminering i Sverige. Betänkande av Utredningen om strukturell diskriminering på grund av etnisk eller religiös tillhörighet*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (2007). *Pedagogisk filosofi: en introduktion*. [2. rev. uppl.] Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2005, 2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tryggvasson, M-T., Sandberg, A & Sandström, M. (2011). Utmana förskollärares föreställningar - om lärprocessen i tre forskningscirklar. I Lahdenperä, P. (red.)

Forskningscirkel- arena för verksamhetsutveckling i mångfald. [Studies in social sciences] Västerås: Mälardalens högskola, ss. 133-152.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod.* Lund: Studentlitteratur.