

# Identitetsutveckling i den interkulturella förskolan

**Förskollärares tolkningar av läroplansuppgiften i arbetet med barns identitet i en multietnisk förskola.**

Av: Katharina Sjöqvist

Handledare: Synne Myrebøe & Henrik Bohlin

Examinator: Daniel Bodén

Södertörns högskola | Lärarutbildningen

Kandidatuppsats 15 hp

Utbildningsvetenskap C | Höstterminen 2020

Förskollärarytbildning med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad, 210 hp



*Identitetsskapandet  
blir att spinna en meningsfull,  
röd tråd av det egna livet.*

*Det utgör ett försök  
att urskilja en kontinuitet  
i en ofta diskontinuerlig tillvaro.*

(Goldstein-Kyaga & Borgström, 2009)

## *Abstract*

### **Identity development in the intercultural preschool**

The study examines how preschool teachers reason about and work with children's identity development in a multiethnic preschool. A hermeneutic interpretive approach based on Ricoeur's action theory is used to interpret together with the preschool teachers what their linguistic actions can lead to. The study is based on observations, questionnaires and reflective conversations with six experienced preschool teachers in a preschool with a high proportion of children without Swedish as one of their mother tongues. A key result is that preschool teachers work to make children's different cultural identities visible. The preschool teachers in the study are consistently positive about multilingualism, see multilingualism as an important part of children's identity and have an intercultural pedagogical approach. The results of the study also show that for these preschool teachers, dialogue and interaction with guardians is important, but is made more difficult when preschool teachers and guardians cannot meet in a common language.

**Keywords:** #identity #curriculum #cultural diversity #interculturality #multilingualism #communication

### **Identitetsutveckling i den interkulturella förskolan**

Studien undersöker hur förskollärare resonerar kring och arbetar med barns identitetsutveckling i en multietnisk förskola. En hermeneutisk tolkningsansats med utgångspunkt i Ricoeurs handlingsteori används för att tillsammans med förskollärarna tolka vad deras språkliga handlingar kan leda till. Studien bygger på observationer, enkät och reflekterande samtal med sex erfarna förskollärare i en förskola med hög andel barn utan svenska som ett av sina modersmål. Ett centralt resultat är att förskollärarna arbetar med att synliggöra barns olika kulturella identiteter. Förskollärarna i studien är genomgående positiva till flerspråkighet, ser flerspråkighet som en viktig del av barns identitet och har ett interkulturellt pedagogiskt arbetssätt. Studiens resultat visar också att för dessa förskollärare är dialog och samspel med vårdnadshavare viktigt, men försvåras när inte förskollärare och vårdnadshavare kan mötas i ett gemensamt språk.

**Nyckelord:** #identitet #läroplan #kulturell mångfald #interkulturalitet #flerspråkighet #kommunikation

**Tack till:**

**Farhad Jahanmilan**, för peppande inspirerande samtal över kaffet i en Coronatom högskolerestaurang en solig septemberdag. Ditt engagemang gav mig tillit till att ruva det här långsamt utvecklande ägget.

**Eva Svanerud**, för allt stöd och alla utvecklande frågor under min tid som förskollärostudent. Du är en förebild som förskollärare och jag är tacksam över att ha fått ha just dig som handledare, eftersom du visat samma tilltro till min utveckling och glädje över mina framsteg som du visar varje barn.

**Mina respondenter**, som välkomnat mig i er vardagsprofession, låtit mig studera ert arbete och i reflektionssamtalen generöst lyft på locket till era lärarhjärnor och låtit mig ta del av era tankar. Utan er hade det inte blivit någon studie. Tack!

**Mina kolleger**, för att ni hejat på mig under de här årens alla kurser och haft tålamod med att jag "bytt glasögon" en gång i månaden, då jag jobbat och studerat parallellt. Ert dagliga arbete är min inspiration.

**Min familj**, all min kärlek till er, som under de här studieåren inte bara stått ut med allt stök, alla boktravar och min stundom både fysiska och mentala frånvaro, men också uppmuntrat, hejat på mig och delat min glädje över varje avklarad tentamen.

**Min isländska cowboymusa Hreinn**, för att du under uppsatsarbetets uppförsbackar matat mig med din musik från Islands mäktiga vidder - en sann interkulturell välgärning. Kærar þakkir!

**Synne**, för ditt kloka handledarskap där du vid rätt tillfällen kommit med idéer som utmanat och utvecklat mina tankegångar. Tack **Henrik** för starkt och stärkande in hopp som vikarie ända in i mål.

**Min eminenta rebelliska handledargrupp, grupp 13**, för stöttning 24/7, med och utan kapten. Tack!

Sist men inte minst vill jag tacka **Evy**, vars enastående argumentationsförmåga en gång fick mig att hoppa på omskolningen till förskollärare och stöttat mig under processen.

# Innehåll

<b>1. Inledning och problemområde .....</b>	<b>1</b>
1.1 Identitetsbegreppet i läroplanen .....	1
1.2 Befolkningsstatistik .....	2
1.3 Samhällsdebatt och identitetspolitik .....	3
<b>2. Syfte och frågeställning.....</b>	<b>4</b>
<b>3. Tidigare forskning.....</b>	<b>5</b>
3.1 Identitet och interkulturalitet .....	5
<b>4. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp.....</b>	<b>9</b>
4.1 Ricoeurs handlingsteori .....	9
4.2 Identitet .....	9
4.3 Etnicitet, multietnicitet och mångkulturalism.....	10
4.4 Den tredje identiteten och postnationell identitet .....	11
4.5 Kultur som meningssystem.....	13
<b>5. Metod.....</b>	<b>14</b>
5.1 Hermeneutisk tolkning.....	14
5.2 Kvalitativ metod .....	15
5.3 Urval .....	15
5.4 Materialinsamling .....	16
5.5 Bearbetning av material, anonymisering .....	18
5.6 Analys av material .....	18
5.7 Forskningsetik .....	19
5.8 Validitet och reliabilitet .....	21
<b>6. Resultat .....</b>	<b>22</b>
<b>6.1 Identitetsutveckling utifrån läroplansmålen .....</b>	<b>22</b>

6.1.1 Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman.....	22
6.1.2 Att utveckla en trygg identitet .....	24
6.1.3 Kulturell identitet i ett mångfaldssamhälle .....	26
<b>6.2 Språkliga handlingar i identitetsutvecklande syfte .....</b>	<b>27</b>
6.2.1 Identifikationsmöjligheter .....	27
6.2.2 Att berika barns språk.....	29
6.2.3 Identitetsutveckling i samspel med vårdnadshavare .....	30
<b>6.3 Ett interkulturellt arbetssätt? .....</b>	<b>31</b>
<b>7. Resultatanalys, diskussion och slutsatser .....</b>	<b>35</b>
7.1 Resultatdiskussion .....	35
7.1.1 Ett interkulturellt arbetssätt .....	35
7.1.2 Identifikationsmöjligheter .....	35
7.1.3 Hur resonerar förskollärare kring identitetsutveckling? .....	36
7.1.4 Hur uttrycker sig förskollärare i syfte att utveckla barns identitet?.....	37
7.1.5 Försvårande omständigheter .....	38
7.2 Metoddiskussion .....	39
7.3 Slutsatser .....	40
7.4 Fortsatt forskning .....	40
<b>8. Källor och litteratur .....</b>	<b>42</b>

## **Bilagor**

Bilaga 1: Samtyckesblankett för deltagande i studie

Bilaga 2: Enkät till respondenter

Bilaga 3: Identitetsbegreppet i läroplanerna

Bilaga 4: Verksamhetsbild föreställande ”Hej” och räkneorden 1–5.

# 1. Inledning och problemområde

När jag växte upp, i ett samhälle utanför en mellansvensk kuststad under 1970- och 80-talet, var min skolklass utifrån sett extremt homogen. Min förstaklass bestod av 23 svenskfödda elever med blont eller cendréfärgat hår, svenskfödda föräldrar och liknande socioekonomisk bakgrund. På studentbilden från 1990 finns en adopterad flicka, i övrigt elever av svenskt ursprung. Ingen av klasskamraterna talade något annat språk än svenska, så det var en ny värld som öppnades för oss alla när engelskundervisningen började i årskurs 3.

Under låg- och mellanstadiet sträckläste jag böckerna om Katitzi, den svenskromska flicka vars uppväxtvillkor Katarina Taikon självbiografiskt skildrat i totalt 13 böcker, som både filmatiserats och kommit ut i nytryck 2015. Jag minns hur jag och mina vänner lekte Katitzi och förfasades över hur romerna behandlades av det svenska samhället. Katitzi är en modig, självständig flicka som vågar sätta sig upp mot auktoriteter och hennes kringresande liv tedde sig både spännande och otryggt. I somras läste jag en intervju med Katarina Taikons dotter, som under uppväxten mobbades till skam för sitt romska ursprung och idag arbetar som specialpedagog i en stockholmsskola: *"Det finns så många barn i dag som inte får bjuda på sin identitet och som känner att ingen är intresserad av det de har att berätta. Fast nu är det inte bara romer, utan barn och ungdomar som kommit hit från hela världen."* (Sydegård 2016) vilket fick en värld av motstridiga upplevelser att åter öppna sig för mig. Hur blir det för barn som upplever att ingen är intresserad av deras identitet och som inte får bjuda på den? Eftersom jag vidareutbildat mig inom flerspråkighet och interkulturalitet och brinner extra för dessa läroplansmål beslöt jag mig för att studera identitet kopplat till interkulturalitet närmare i denna uppsats.

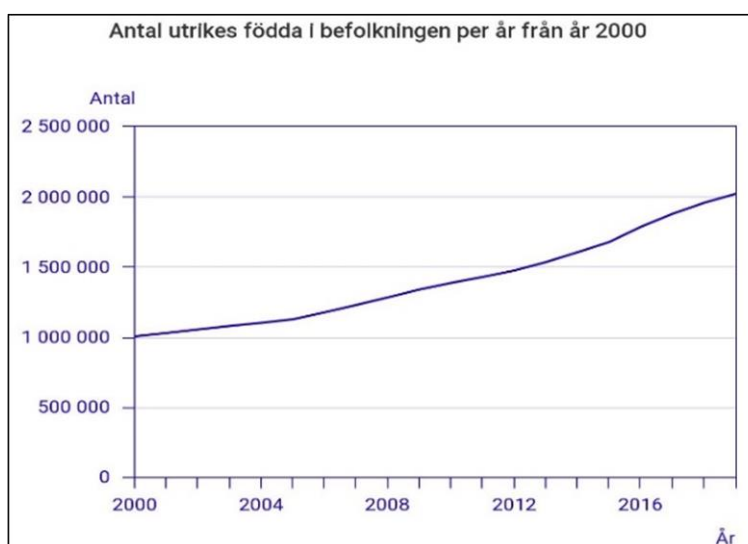
## 1.1 Identitetsbegreppet i läroplanen

Identitetsbegreppet har under det senaste decenniet fått utvidgat utrymme i läroplanen. En jämförelse mellan Lpfö -98, rev. 10 och Lpfö 18 ger vid en sökning fler träffar i den senaste läroplanen. Den stora förändringen är ändå att begreppet kulturell identitet har utvidgats, från att gälla barn med utländskt ursprung till att omfatta alla barn. Medan den förra läroplanen uttrycker att förskolan ska sträva efter att de barn *"som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål"* (Skolverket 2010, s. 13, min kurs.) anbefaller Lpfö 18 att förskolan ska ge *varje*

*barn* förutsättningar att utveckla ”sin kulturella *identitet* samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald” (Skolverket 2018b, s. 14, min kurs.). *Alla* barn ska nu ges förutsättningar att utveckla en kulturell identitet och de ska göras *intresserade* av olika kulturer, få *kunskap* om och *förstå* de värden som följer av att leva i ett mångfaldssamhälle. Att kulturell identitet getts större utrymme skulle delvis kunna hänga samman med den identitetspolitiska diskussion som intensifierats under det senaste decenniet och som ges visst utrymme i avsnitt 1:3 Samhällsdebatt och identitetspolitik.

## 1.2 Befolkningsstatistik

Samtidigt som det kulturella identitetsbegreppet fått utökat utrymme i förskolans läroplan har det svenska samhället genomgått en befolkningsförändring. Under de senaste tjugo åren har andelen utrikesfödda folkbokförda i Sveriges befolkning fördubblats, från strax över en till drygt två miljoner. Nära en femtedel, 19,6 procent av



Källa: Statistiska centralbyrån, SCB (2020)

befolkningen, var i slutet av 2019 utrikesfödda (SCB 2020). Att Sverige blivit ett alltmer mångkulturellt och multietniskt samhälle råder ingen tvekan om.

Skolverket redovisar en tilltagande skolsegregation under de senaste femton åren och pekar på ökande stigmatisering och risken att detta utgör ”en negativ påverkan på den sociala sammanhållningen i samhället när skolan allt mindre är en plats där elever med olika bakgrund och förutsättningar möts” (Skolverket 2020, s. 76, 78). Eftersom skolsegregationen ”har en negativ påverkan på likvärdigheten och riskerar försämra skolväsendets förmåga att kompensera för elevernas skilda förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (ibid, s. 78) tänker jag att effekterna av segregation torde påverka barns identitetsutveckling. Det innebär att även förskolan, som det första steget i barns utbildning, har stora möjligheter att utöva inflytande över barns identitetsskapande.



### 1.3 Samhällsdebatt och identitetspolitik

Identitetsbegreppet har inte bara fått större utrymme i förskolans senaste läroplan. Även den politiska debatten har genomsyrats av identitetspolitiska inlägg, för och emot att definiera människor i olika grupper. Identitetspolitik är ”en strategi för att stärka enskilda gruppers position i samhället” (Nationalencyklopedin 2020). Artikeln beskriver strategier som identitetspolitiska rörelser använder för att stärka sin position, men även den kritik dessa rörelser utsatts för (ibid.). En ofta förekommande invändning i debatten är att fokus på hudfärg och etnisk bakgrund skymmer idén om alla människors lika värde, vilket torde vara en överordnad princip i en demokratisk rättsstat.

Essensen i kritiken mot identitetspolitiken, som hörs från såväl höger- som vänsterfalanger i den politiska debatten, uttrycks av Agell, fil. dr i litteraturvetenskap och kulturskribent, i artikeln *Den ovillige medborgaren – identitetspolitik, motupplysning, dekonstruktion*.

I den moderna sekulära demokratin är samhällsmedlemmarna *i första hand* medborgare, blott i andra hand svenskar, blattar, rasifierade, bögar, queera, hetero – och/eller arbetare, kvinnor, gamla eller unga, fattiga eller rika. Den radikala identitetspolitiken, däremot, har helt och hållet anammat det högerkonservativa ifrågasättandet av det upplysta förnuftets medborgarskapstanke. I stället för att vara medborgare står det var och en fritt att i första hand identifiera sig som olik, annorlunda, utanför, förtryckt, som ”kränkt” och i denna gest samtidigt fördöma den demokratiska statsapparaten som en totalitär terrormaskin. (Agell 2016)

Vem som har rätt att definiera andras identitet är en tanke som utvecklas i avsnitt 4.4, om multietnicitet, samt i avsnitt 4.5, om den tredje identiteten av Goldstein-Kyaga & Borgström.

Agell vill, i likhet med interkulturalitet som medel och mål för förskolans utveckling hos Lahdenperä (2018a, s. 15) och Lorentz (2018, s. 68), se en återgång till dialogiska möten där utrymme ges för en mer komplex syn på varandra och där vi i stället för att uttrycka oss kategoriskt gradvis öppnar upp för djupare förståelse genom dialog.

Det är hög tid att återupprätta samtalet, på alla nivåer; dialogiska förståelsemodeller måste åter ses som grundläggande för demokratin, och den självbild som akademisk forskning förmedlar till samhällsmedborgarna måste än en gång utgå från hermeneutiska, historiografiska metoder och inte från en förutfattad, politiserad idé om västerlandets ondska och de vetenskapliga begreppens härskarkaraktär. (Agell, 2016)

Med denna uppmaning till hermeneutiskt tolkande i åtanke tar jag mig an denna studie i hur förskollärare ser på barns identitetsutveckling i en multietnisk förskola i Sverige år 2020.

## **2. Syfte och frågeställning**

Uppsatsens syfte är att undersöka hur förskollärare arbetar med barns identitetsutveckling i en multietnisk förskolemiljö.

- Hur resonerar förskollärarna kring identitet utifrån läroplansmålen i en multietnisk förskola?
- Hur använder förskollärarna sig av språket, i språkliga handlingar, och i vilka syften när det gäller förskolebarns identitetsutveckling?

Ett underliggande syfte är att försöka utröna i vilken utsträckning de sex förskollärarna har ett interkulturellt arbetssätt.

### 3. Tidigare forskning

#### 3.1 Identitet och interkulturalitet

Under det senaste decenniet har flera examensarbeten vid förskolläraryr utbildningar i Sverige behandlat frågan om barns identitetsutveckling i förskolan. Samtliga utgår från läroplanens skrivningar kring identitet. Uppsatsen *Barns möjlighet att utveckla sin identitet i förskolan* (Park & Wennblom 2019) finner fem arbetssätt med vilka förskollärarna arbetar identitetsstärkande med förskolebarn. I *Identitet i förskolan. Förskollärares förståelse för identitet* (Högberg & Lindevall 2013) redogörs för elva olika typer av identiteter, där den etniska är vanligast att förskollärare identifierar. Slutligen vill jag lyfta studien *Hur pedagogers ord kan påverka barns identitetsutveckling* (Börjesson & Axelsson 2018) som tar fasta på hur pedagoger tilltalar barn och vilka eventuella konsekvenser de olika tilltalsätten kan få för barns identitetsutveckling. Ingen av studierna har låtit förskollärarna reflektera kring sina uttalanden eller tar hänsyn till den interkulturella aspekten, vilket gör min studie i dessa hänseenden unik.

Johannes Lunneblads avhandling *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* syftar till ”att analysera förskolans kultur- och identitetsre/producerande uppgift i relation till samhällets kulturella mångfald” (Lunneblad 2006, s. 20). Lunneblad avgränsar mångfaldsbegreppet till den etniska aspekten med hänvisning till att han ser denna som främst betonad i förskolans styrdokument (ibid.) Ett av studiens resultat är att trots att pedagogernas intentioner är att lyfta fram barngruppens språkliga och kulturella mångfald blir den i stället osynliggjord. Lunneblads tolkning är att såväl brist på tid, kunskaper och material spelar in, men även ”att mångfalden osynliggörs då pedagogerna undviker att prata om olikheter, eftersom de framställer det som viktigt att alla barnen behandlas på ett liknande sätt” (ibid, s. 175). Lunneblad synliggör pedagogernas tankar kring mångkulturalitet och en viktig del i avhandlingen är när pedagogerna hittar en metod för att arbeta med barnens ”hemkulturer”, vilket innebär en perspektivförvandling, från att tidigare ha omfattat de andra, de som avviker från det svenska, till att innefatta alla barns erfarenheter (ibid, s. 168–171). Metodskillnaden liknar den perspektivförvandling jag belyste i inledningen av min studie, där Lpfö 18 tydliggör att förskolan ska ge *varje barn* förutsättningar att utveckla ”sin kulturella identitet samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald” (Skolverket 2018, s. 14). Efter avhandlingen har Lunneblad gett ut boken *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter* som presenterar

avhandlingens viktigaste resultat och har kommit ut i tre upplagor (2009, 2013 och 2018), den senaste reviderad med aktuell forskning och reviderade läroplaner. Eftersom den senaste läroplanen (Lpfö 18) trädde i kraft den 1 juli 2019 är den stora förändringen gällande kulturell identitet som jag nämner i inledningen inte med. Lunneblad vill lyfta fram hur förskolan kan arbeta mer socialt inkluderande och främja mångfaldsperspektivet (Lunneblad 2018, s. 7). Relevant för min studie är resultatet i Lunneblads studie kring barns identifikationsmöjligheter. Lunneblad finner att ”den kulturella mångfalden inte är en identifikationsmöjlighet *i sig*, utan artikuleras som det *annorlunda* i relation till det *vi* som görs i förskolans praktik” (Lunneblad 2006, s. 176). Det handlar konkret om hur personalen sätter ord på det *annorlunda*, exempelvis uttalandet ”andra firar andra saker” vilket enligt Lunneblad på mikronivå kan tolkas som en del av processen av identitetsförhandling, där personalen uttrycker de identifikationsmöjligheter förskolan erbjuder (ibid, s. 177). Eftersom det gått 14 år sedan Lunneblad gjorde sin studie är jag intresserad av hur det ser ut i dagens förskola. Ser jag några tecken på förändring? Vilket är det *vi* som görs i förskolans praktik? Finns språkliga handlingar som uttrycker mångkulturella identifikationsmöjligheter?

En notering om det problematiska i begreppet identitetspolitik, som jag nämnde i inledningen, är hur Lunneblad 2013 använder begreppet i ett avsnitt om identifikationsmöjligheter: ”I grunden är detta en fråga om identitetspolitik, d.v.s. hur identiteter formas av andra människors erkännande eller frånvaro av erkännande” (Lunneblad 2013, s. 94) men i en senare upplaga väljer att utesluta begreppet och ändrar meningen till ”I grunden är detta en fråga om hur barnens förståelse av sig själva formas av andra människors erkännande eller frånvaro av erkännande” (Lunneblad 2018, s. 102). I analysen kommer jag att undersöka vilka identifikationsmöjligheter förskollärarna i studien ger barnen.

Pirjo Lahdenperä är professor emerita i pedagogik vid Mälardalens högskola och legitimerad psykolog med lång erfarenhet av forskning och utveckling av interkulturalitet. Studiens interkulturella aspekt och teoretiska utgångspunkter vilar till stor del på Lahdenperäs forskning. I Lahdenperäs antologi *Den interkulturella förskolan. Mål och arbetssätt*. (2018) tar varje kapitel upp forskningsresultat och beprövad erfarenhet i syfte att bidra till utveckling av pedagogers interkulturella kompetens (Lahdenperä 2018a, s. 20). Bokens olika aspekter av interkulturell pedagogisk kompetens används i min analys. Även Skolverkets material

*Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling* (Lahdenperä 2018b) är relevant, då Lahdenperä där utgår ifrån den senaste läroplanen, Lpfö 18, och hur förskola och skola kan utveckla interkulturell pedagogisk kompetens. ”Om barn och ungdomar ska lära sig att leva sig in i andra människors villkor och värderingar samt personalen ska hjälpa dem att överföra ett kulturarv med värden, traditioner, historia, språk och kunskaper är det ytterst viktigt att personalen är kunnig om migration och har utvecklat sin interkulturella pedagogiska kompetens” (Lahdenperä 2018b, s. 4). Lahdenperä sammanfattar forskning kring identitetsutveckling och konstaterar att ”identitet utvecklas i en relationell process med miljöer och de sociala sammanhang som vi är en del av” (Lahdenperä, 2018a, s. 49), en utgångspunkt jag använder i min studie för att få fatt i vilka identifikationsmöjligheter förskollärarna skapar för barnen i den förskola de arbetar. Läroplansmålen som anger att barn ska utveckla en förståelse för värdet av att leva i ett mångfaldssamhälle pekar på ett interkulturellt förhållningssätt, där dialog och gemensamt meningsskapande är i fokus (Lahdenperä 2018a, s. 14). ”Ömsesidig respekt, erkännande av varandras olikheter och behov, jämlikhet, jämställdhet och social rättvisa är några av de etiska värden som ofta förekommer som mål för interkulturalitet” (ibid.).

Elisabet Langmann skriver kapitlet *Läraryrkets interkulturella dimensioner* i den för året aktuella antologin *Perspektiv på interkulturalitet*. Langmann, lektor i pedagogik vid Södertörns högskola, konstaterar att det är ”inte ovanligt att lärarstudenter och verksamma lärare upplever att det är lättare att integrera ett interkulturellt förhållningssätt i undervisningen om den skola eller förskola de är verksamma på beskriver sig själv som mångkulturell snarare än monokulturell” (Langmann 2020, s. 26). I ett resonemang kring olika kulturers föreställda homogenitet och den pluralistiska sfären en klass eller barngrupp utgör lyfter Langmann hur skillnaden mellan mång- och interkulturell undervisning snarare ligger i att olika undervisningssituationer rymmer olika grader av möjligheter till interkulturella möten (ibid.) Langmann diskuterar balansgången i det interkulturella förhållningssättet, hur lärare å ena sidan är ålagda att ”värna om och bevara ett samhälles kulturarv och traditioner i mötet med eleverna” (ibid, s. 28) och samtidigt avgöra när det är lägligt att ”öppna för nytänkande och kritiskt utforskande” (ibid.). Balansgången liknar den Lpfö 18 uttrycker, kring barns kulturella identitetsutveckling: *”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald”* (Skolverket 2018b, s.14). Detta dubbla uppdrag syns även i direktiven kring flerspråkighet: *”Barn med annat modersmål än svenska ska ges möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål”* (ibid, s. 9), en undervisningsaspekt som

blir tydlig i arbetet med flerspråkiga barns språkutveckling och som jag återkommer till i resultatdiskussionen.

Forskningsrapporten *The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism* (Åkerblom & Harju 2019) är intressant då den utgår från läroplanens skrivningar om identitet, mångkulturell identitet och nationalism. Anne Harju är fil.dr. i socialt arbete och docent i barn och ungdomsvetenskap vid Malmö högskola och Annika Åkerblom är universitetslektor i barn- och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. Artikeln är publicerad i början av 2019, men forskningen bygger på den gamla läroplanens (Lpfö -98, rev. 16) skrivelser kring språk- och identitetsutveckling, vilket är nödvändigt att ta i beaktande, eftersom Lpfö 18 tydligt uttrycker att *alla* barn ska utveckla sin kulturella identitet (Skolverket 2018b, s. 14).

The preschool curriculum singles out children from national minorities and children with a foreign background, saying that those children should 'receive support in developing a multicultural sense of identity', but it does not mention the aim to support all children's [sic] development of this kind of identity, pointing at possible tensions regarding how the preschool aims differ for various categories of children. (Åkerblom & Harju 2019 s. 6)

Direktivet kring språkutveckling är inte förändrat. Barn med annat modersmål ska ges förutsättningar att utveckla både svenskan och sitt modersmål (Skolverket 2016, s.7; Skolverket 2018, s. 9). Författarna pekar ut hur läroplanen skapar olika kategorier av barn, för vilka förskolans mål skiljer sig och där "det andra" barnet, med invandrarbakgrund, får en kompensande pedagogik (Åkerblom & Harju 2019 s. 10). Författarna tolkar resultatet av sin forskningsrapport som att målet inte är att skapa en ny idé om nationen som mångkulturell idé där varje medborgare är en mångkulturell medborgare, snarare är målet att skapa en nation där "de andra" tolereras, men inte som en del av nationen (ibid, s. 11).

Slutligen vill jag lyfta fram *Interkulturell pedagogisk kompetens* (2018) av Hans Lorentz, fil. dr i pedagogik. Bokens syfte är höja lärares interkulturella pedagogiska kompetens, för att "motarbeta förekomsten av främlingsfientlighet, diskriminering och mobbning i skolan" (Lorentz 2020, s. 12) och Lorentz resonerar kring hur ökad globalisering och mångfald ökar vikten av ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv i dagens skola (ibid, s. 193). Vägen till interkulturell pedagogisk kompetens förklaras stegvis och Lorentz används i studiens analysdel, för att synliggöra interkulturell pedagogisk medvetenhet.

## 4. Teoretiska utgångspunkter och centrala begrepp

### 4.1 Ricoeurs handlingsteori

Inom den hermeneutiska tolkningstraditionen finner vi filosofen Paul Ricoeur, som utmärker sig som brobyggare i dikotomin mellan natur- och humanvetenskap, mellan människan som å ena sidan varande objekt följande vissa lagbundenheter, å andra sidan subjekt med fri vilja, avsikter och syften som går att undersöka och förstå (Thomassen 2007, s. 187–188). Thomassen redogör för Ricoeurs handlingsteori, med vilken handlingar tolkas med hjälp av samma modell som texter. Ricoeur menar att handlingar är ingripanden i världen och att utförandet av handlingar påverkar omgivningen och leder till förändring. Handlingen kan få konsekvenser som inte aktören hade avsett, men när handlingen väl är utförd blir den självständig, autonom och har satt spår i omgivningen. Dessa spår leder framåt, till vad som sker efter handlingen, vilka spår handlingen lämnat eller vilka nya möjliga världar som öppnat sig (ibid, s. 189–190). Utifrån Ricoeurs handlingsteori undersöks förskolläraernas språkliga uttalanden till barnen genom att se dessa som handlingar som får konsekvenser och vars avsikt i efterhand går att tolka. Den tolkning som görs är dels min, utifrån min förförståelse, dels förskolläraernas, i reflektionssamtalen. Det jag kallar reflektionssamtal är de samtalsliknande intervjuer jag hade med varje förskollärare i slutet av materialinsamlingen. Dessa beskrivs mer ingående i avsnitt 5.4 Materialinsamling, på sidan 17.

Ricoeur hävdar att handlingar går att förklara utifrån två motsatta förklaringsmodeller: orsaks- och ändamålsförklaringar. En orsaksförklaring är något vi inte kan påverka, händelser vi inte kan styra men som kan förklaras, medan ändamålsförklaringar är de handlingar för vilka vi har motiv, syften och avsikter, baserade på medvetna bedömningar, vilka kan förstås (Thomassen 2007, s.190). I studien kommer begreppet *språkliga handlingar* att användas. De språkliga handlingarna avser de uttalanden som förskollärarna gör under de observerade situationerna och den analyserande process som följer är en tolkning av vilka spår den språkliga handlingen kan ha lämnat efter sig.

### 4.2 Identitet

Av hänsyn till studiens omfång har jag valt att begränsa mig till tre av läroplansutdragen, vilka används i enkät och analys: ”*Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman*”

(Skolverket 2018b, s. 8), *”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin identitet och känna trygghet i den”* (ibid, s.13) och *”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald”* (ibid, s.14).

För att få bättre förståelse för hur Skolverket ser på identitetsbegreppet söker jag på kulturell identitet i Skolverkets forskning. En forskningsartikel om hur mångfalden ställer krav på den pedagogiska kompetensen (Hjelmér 2020) belyser studier av bland andra Lahdenperä, Lunneblad och Lillvist och Heikkilä. Artikelförfattaren framhåller Lillvist och Heikkiläs begrepp ”multietnisk identitet, vilket snarare bygger på en syn på identiteten som en process och ett resultat av de erfarenheter som barn får med sig från olika miljöer och sammanhang” (ibid.).

### **4.3 Etnicitet, multietnicitet och mångkulturalism**

I uppsatstiteln använder jag begreppet ”multietnisk” förskola. Att välja begrepp är inte okomplicerat, eftersom det innebär ett ställningstagande utifrån min utgångspunkt som forskande och både kultur och etnicitet är mångfacetterade begrepp. Mångkultur brukar definieras som en beskrivning av ett samhälle där medborgarna har ”skilda etniska, kulturella eller religiösa bakgrunder” (Lunneblad 2018, s. 15) och i avhandlingen redogör Lunneblad för kulturbegreppets många innebörder, allt från kulturella aktiviteter som konst, till olika levnadssätt, ofta normativa och hierarkiskt ordnade kategoriseringar, men landar i att presentera kultur som en föränderlig process av meningsskapande (Lunneblad 2006, s. 18–19).

Forskning beskriver etnicitet och multietnicitet som en komplex process där migration och känslan av ett hemland är komponenter men där det kan uppstå problem om vi kopplar individer till kultur, eftersom den kulturella identiteten inte är statisk (Lillvist & Heikkilä 2018, s. 47). Dessutom finns en risk med att kategorisera människor utifrån kultur, eftersom vi inte vet vilken kultur de identifierar sig med (ibid.) men att kategorisera efter etnicitet kan också bli problematiskt eftersom begreppet ”hemland” ofta gäller ”landet där du hade ditt hem innan du kom hit, eller innan dina föräldrar kom hit” (Lillvist & Heikkilä 2018, s. 45) vilket kan väcka motstridiga känslor eller inte vara en relevant del av ett barns identitet (ibid, s. 48) och även den multietniska identiteten bör således ses som en komplex process (ibid, s. 47).



En förtydligande begreppsförklaring är den som Nationalencyklopedin gör gällande, under etnisk grupp: ”etnisk grupp, namngiven grupp av människor med myter om ett gemensamt ursprung, en gemensam historia, någon eller några former av gemensam kultur (religion, språk, traditioner etc.), en förankring till ett territorium och en känsla av intern solidaritet” (Nationalencyklopedin 2020, etnisk grupp). Här finner jag det viktigt att lyfta Lunneblads invändningar mot ett okritiskt användande av begreppet etnicitet, eftersom det tenderar att dela in människor i grupper på ett avgränsande sätt som i likhet med rasism tillskriver människor oföränderliga egenskaper (Lunneblad 2018, s. 24). Lunneblad lyfter frågan om vem som har makten att definiera någon annans etniska identitet och poängterar hur etniska identiteter är situations- och kontextberoende (ibid, s. 25).

Avgörandet för valet att använda begreppet multietnisk förskola föll slutligen på min personliga erfarenhet. I min förskoleprofession möter jag vårdnadshavare och barn, ofta svenskfödda barn, som gärna lyfter sin eller familjens etniska bakgrund: Jag är kurd från Irak, vi är från Somalia/Vitryssland/Bangladesh eller vill berätta hur något går till i deras hemländer. Beroende på hur stor min förförståelse är för hur det är att leva i dessa länder, i egenskap av minoritets- eller majoritetsbefolkning, får jag olika mycket information, men även utan förförståelse förstår jag att hemlandet ofta är betydelsefullt för familjer som emigrerat.

Begreppet hemland undersöks av Lillvist och Heikkilä ur olika perspektiv och deras slutsats är att vi i förskolan behöver fokusera på de etiska och demokratiska aspekterna i vårt uppdrag, genom att utgå ”mer från *vem* barnet är och mindre från *vad* barnet är i termer av etnicitet, språk, nationalitet, kön, eller hemland” (Lillvist & Heikkilä 2018, s. 57). I min studie har etnicitet betydelse som en av flera samspelande komponenter i den kulturella identitetsutveckling vi i förskolan har i uppdrag att ge varje barn förutsättningar att utveckla (Skolverket 2018b, s. 14) och jag menar att människor kan ha flera etniska identiteter, precis som Goldstein-Kyaga och Lahdenperä beskriver i nästa stycke, om den tredje identiteten.

#### **4.4 Den tredje identiteten och postnationell identitet**

Utifrån ett forskningsprojekt och efter intervjuer med omkring 60 personer ur tre generationer i tre länder har Goldstein-Kyaga och Borgström skrivit samman resultaten i boken *Den tredje identiteten. Ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet* (2009). Resultatet blev att de fann en typ av ”nya identiteter som är gränsöverskridande,

mångdimensionella, kontextuella och föränderliga i olika situationer, där nationella och etniska identiteter ofta utgör aspekter, det vill säga en typ av 'tredje identitet', som är 'både-och' snarare än ett uttryck för den ena eller andra identiteten". De konstaterar att människor med den tredje identiteten naturligt växlar mellan kulturer och att dessa människor har en tendens att avstå från att värdera olika kulturer, till förmån för att värna om människovärdet. Även om kategoriseringar sker står människovärdet högst. (Goldstein-Kyaga & Borgström 2009, s. 110–111).

Genom att vi ständigt möter människor från andra kulturer än vår egen, inte minst genom användandet av Internet, väcks ständigt frågan om vår identitet. Detta sker eftersom vi då konfronteras och omdefinierar oss själva i kontrasten. Det synes oss som om etnicitetsbegreppet blivit alltför snävt och klumpigt för att beskriva den situation människor befinner sig i det globaliserade samhället. (ibid, s. 111)

Goldstein-Kyaga och Borgström förklarar hur vårt samhälle blivit alltmer komplext, i synnerhet i våra större städer, vilket medfört att gränser förändrats och vår identitet inte längre kan sägas tillhöra "enskilda, distinkta grupper" (ibid. s. 11). Ungdomarna i Goldstein-Kyaga och Borgströms studie beskrivs ofta inte kunna identifiera tillhörighet med en etnisk grupp, eller ens två. De flesta "befinner sig konstant i en multietnisk situation och växlar mellan olika kulturella kontexter" (ibid.).

Pirjo Lahdenperä använder begreppet postnationell identitet och menar att det är av största vikt att barn och ungdomar med migrationsbakgrund får möjlighet "att utveckla en kosmopolitisk värdegrund och en demokratikompetens för att de ska kunna arbeta med demokratiseringsprocesser i Sverige, sina ursprungsländer eller internationellt" (Lahdenperä 2018b, s. 9–10).

Lahdenperä förklarar att den postnationella identitet dessa barn och ungdomar besitter inte kan knytas till endast en nation och beskriver målet som "flerspråkiga, flerkulturella, postnationella och kosmopolitiska medborgare med demokratikompetens" (ibid. s. 10). Vidare använder Lahdenperä begreppet interkulturell identitetsformering för att beskriva den möjlighet till interkulturella möten som uppstår när människor med "rötter i olika kulturer med olika lojaliteter" (Lahdenperä 2018b, s. 10) möts och formas i den gemensamma svenska skolkulturen. Hon understryker återigen vikten av demokratisk och interkulturell kompetens: "I en alltmer globaliserad och konfliktfylld värld med krig, våld, katastrofer och extremistiska grupperingar kan inte dessa kompetenser underskattas" (ibid.).

Både postnationell identitet och den tredje identiteten är intressanta begrepp i relation till min studie, då en postnationell identitet, eller det Goldstein-Kyaga & Borgström beskriver som den tredje identiteten mycket väl skulle kunna vara upplevd verklighet för en del av de 77,9 procent barn utan svenska som modersmål i den förskola studien bedrivs på. När jag använder begreppet multietnisk förskola är det således inte endast en beskrivning av en förskola där multipla etniska nationaliteter samlas, men också en förskola där människor kan antas ha en utvidgad etnisk tillhörighet, en tredje identitet.

#### **4.6 Kultur som meningssystem**

Lahdenperäs modell av olika meningssystem, utifrån ett socialkonstruktivistiskt antagande om kultur som ”meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv” (Lahdenperä 2018a, s. 14, modell s. 16), utgör ett stöd i analysen. Modellen åskådliggör hur begreppen nationalism, integration, etnisk kultur och språkundervisning/språkstöd fylls med innehåll i ett mono-, mång- respektive interkulturellt arbetssätt. Under rubrik 6.3 används Lahdenperäs modell som stöd i tolkningen av att försöka utröna i vilken utsträckning de sex förskollärarna har ett interkulturellt arbetssätt.

En stor del av kulturen är osynlig för ögat. Lahdenperä liknar den i en modell vid ett isberg, vilken beskrivs i resultatdelen, under rubrik 6.3 Ett interkulturellt arbetssätt.

## 5 Metod

### 5.1 Hermeneutisk tolkning

Eftersom studien syftar till att förstå hur förskollärare arbetar med barns identitetsutveckling och grundar sig på observationer, enkät och samtal ser jag det lämpligt att använda en tolkande metod. Hermeneutikens etymologiska ursprung är grekiskans *hermeneuein*, som betyder att tolka eller uttolka, och den hermeneutiska tolkningen var ursprungligen en lära om texttolkning, främst för att med tekniker och metoder förstå texter som skrivits längre bak i historien, i en annan kontext men har utvecklats in i vår tid och är idag en tradition för tolkning och förståelse (Thomassen 2007, s. 178–179).

Den hermeneutiska forskarens roll är öppen och engagerad och forskaren betraktar forskningsobjektet ”utifrån sin egen *förförståelse*” (Patel & Davidsson 2019, s. 33). Forskarens tankar, känslor och kunskap om forskningsobjektet ses som en tillgång i tolknings- och förståelseprocessen (ibid). Eftersom min lärarutbildning är erfarenhetsbaserad och jag har arbetat i förskolan i nästan 30 år har jag en förförståelse för forskningsobjektet och kan ofta identifiera mig med förskollärarnas språkliga handlingar. Däremot kan jag endast tolka deras avsikter. Med en hermeneutisk tolkning söker uttolkaren förstå människors intentioner och avsikter genom tolkning av hur de yttrar sig i handlingar och talspråk (ibid, s. 33). Göran Wallén, docent i vetenskapsteori, konkretiserar hur en hermeneutisk tolkning går till.

Vid tolkandet växlar man mellan del- och helhetsperspektiv. Man uppmärksammar motsättningar mellan del och helhet. Varje nytt textavsnitt som man läser kan leda till ett nytt sätt att förstå tidigare avsnitt. Tolkandet framskrider genom en växling mellan den aktuella delen man arbetar med och den framväxande helheten. Tolkningar måste ske i förhållande till en kontext. (Wallén 1996, s. 33–34)

I min studie utgör varje förskollärares skriftliga enkätsvar en del. En annan del är varje förskollärares språkliga handlingar, transkriberade till text. Slutligen utgör de reflekterande samtalen viktiga delar som bidrar till helheten. Helheten utgörs av såväl samtlig empiri från varje enskild förskollärare som av den totala empirin i studien. På så sätt kan delen studeras i förhållande till helheten och förståelsen öka. Förståelsehorisont är ett centralt begrepp inom hermeneutisk tolkning och liknas vid gränsen mellan det som är möjligt och inte möjligt att förstå (Patel & Davidsson 2019, s. 34). Genom att forskaren och det studerade så att säga

befinner sig på en likvärdig nivå, där forskaren är mån om att förstå och går in i tolkningen med empatisk medkänsla, kommer förståelsehorisonten att flyttas (Patel & Davidsson 2019, s. 34). Slutmålet med den hermeneutiska tolkningen är inte tydligare angivet än att söka efter något ”som finns bakom det omedelbart observerbara” (ibid, s. 35). I den här studien skulle det vara förskollärarnas bakomliggande avsikter med de språkliga handlingarna. Thomassen beskriver det som att målet med tolkningen är förstå det som öppnar sig ”framför” texten (Thomassen 2007, s. 189), i mitt fall framför förskollärarnas språkliga handlingar.

## **5.2 Kvalitativ metod**

För att skapa förståelse för mina forskningsfrågor har jag valt en kvalitativ metod. En kvalitativ studie är inriktad på att tolka och förstå och är sedan 1960-talet en väl etablerad metod som syftar till att nå djupare i det studerade, ofta subjektiva företeelser, som människors känslor, uppfattningar och interaktioner (Patel och Davidsson 2019, s. 52–53). Tonvikten i en kvalitativ metod ligger i språket, på orden, till skillnad från i den kvantitativa metoden, där siffror och mätdata utgör resultatet (ibid, s. 55). Den forskare som använder en kvalitativ metod har nytta av sin förförståelse vilken ”betraktas som en tillgång snarare än en begränsning då en mångfald av tolkningar antas ge en fylligare kunskap om det studerade” (ibid, s. 54). Den kvalitativa forskningen innebär ofta ”ett växelspel mellan teori och data där läsning av forskningslitteratur, teori och tidigare forskning varvas med datainsamling och analys” (ibid, s. 55).

## **5.3 Urval**

Urvalsförfarandet är gjort med hänsyn tagen till den rådande covid-19-pandemin. Under perioden för mitt uppsatsskrivande tar de flesta förskolor inte emot besökare utifrån, vilket har begränsat mitt urval till en förskola som gör det. Eftersom jag ville observera hur förskollärarna använder språket i olika situationer i arbetet med barnen var det nödvändigt att få komma in i förskolan. Även om förskollärarna och barnen tillbringar en stor del av dagen utomhus, befinner de sig inomhus i olika omfattning beroende på barnens ålder och alla äter lunch inomhus.

I den valda förskolan är 77,9 procent av barnen flerspråkiga utan svenska som ett av sina modersmål. Andel barn med endast svenska som modersmål är 7,4 % och barn som har svenska som ett av sina modersmål utgör 14,7 %. Vårdnadshavarna har rötter i Europa, Afrika, Sydamerika och Asien och i familjerna talas 20 olika språk. Samtliga i personal styrkan är

flerspråkiga, 41 % med annat modersmål än svenska och de talar 12 olika språk. Uppgifterna har hämtats från en språkkartläggning som kommunen beställt av förskolans aktuella förhållanden i oktober 2020. Ytterligare barn har tillkommit, där svenska inte är ett av barnens modersmål, vilket talar för att andelen flerspråkiga barn utan svenska som modersmål sannolikt är högre än 77,9 procent i den aktuella förskolan.

Sex förskollärare från samma förskoleenhet deltar som respondenter i min studie. Fem av dessa har jag observerat i arbetet med barnen och den sjätte har bara besvarat enkäten. Eftersom denna förskollärare har 35 års förskollärarefarenhet var det relevant för mig att höra dennas synpunkter, trots att förskolläraren för tillfället inte arbetar med en fast barngrupp. De sex förskollärarna arbetar med barn i åldrarna 1–5 år, vilket ger en bra spridning som är representativ för förskolebarns ålder. Deltagarna fick först muntlig information om studien och när de visat intresse fick de samtyckesblanketten (bilaga 1) där studiens forskningsområde, materialinsamling och etiska riktlinjer framgår.

#### **5.4 Materialinsamling**

Metoderna för materialinsamling är observation med ljudupptagning av förskollärarnas språkliga handlingar, anteckningar för att notera omständigheter och mina tankar under observationen, samt en enkät med öppna svarsalternativ. Därefter görs en reflektionsintervju med varje respondent utifrån innehållet i observationerna. Under ljudupptagningen har jag i situation 1: samling befunnit mig bredvid, nära eller bakom förskolläraren, i situation 2: övergång på ett rörligt men tillräckligt nära avstånd för att kunna ta upp ljud och i situation 3: matsituationen antingen suttit mitt emot eller snett mitt emot förskolläraren, så att jag kunnat se dennes blickriktning och ansiktsuttryck. Ljudupptagningen, med telefonapplikationen Röstmemo, höll en nästan uteslutande god kvalitet och endast vid ett fåtal tillfällen har jag tvingats notera något som ohörbart. Enkäten skickades ut via e-post och respondenterna ombads besvara den inom fyra dagar.

Svaren inkom under ett tidsspänn på tre till åtta dagar med en svarsfrekvens på 100%. En påminnelse skickades ut till ett par förskollärare, som då besvarade enkäten. Samtliga förskollärare har besvarat varje fråga utförligt, vilket gav ett bra underlag för analysen. Enkäten (se bilaga 2) är utformad med öppna frågor (Hjalmarsson 2014, s. 159) där respondenterna får skriva så utförligt de vill och inleds med två bakgrundsfrågor kring förskollärarens

examinationsår och erfarenhet. Hjalmarsson poängterar att det är fördelaktigt att sortera enkäten i olika delområden (ibid, s. 160) vilket jag också gjort. Den första delen utgörs av tre rubriksatta frågor kring identitet och den andra av tre frågor kring interkulturalitet.

De reflekterande samtalen inleddes nio dagar efter att jag emottagit det sista enkätsvaret. Ursprungligen hade avsatts en kalendervecka för analys av materialet innan jag och förskollärarna skulle mötas igen för en avslutande reflektion. I forskningssammanhang, som i de flesta andra sammanhang, är det inte ovanligt med tidsfördröjningar av olika anledningar, vilket jag i efterhand inser att jag borde ha räknat med i det redan pressade tidsschemat. Väntetiden kunde dock fyllas med närstudier och analys av det befintliga materialet och jag bedömer att det var till fördel för analys och resultat.

Eftersom jag uppfattar att reflektion ses som ett positivt begrepp inom förskolan valde jag att kalla de avslutande intervjuerna för reflektionssamtal. De var också utformade mer som samtal än intervjuer, eftersom respondenten hade möjlighet att påverka samtalets innehåll utifrån observationsmaterialet. Utifrån Patel och Davidssons modell över intervjuens grad av standardisering och strukturering (Patel & Davidsson 2019, s. 99) kvalificerar sig reflektionssamtalen under låg grad av både strukturering och standardisering, med beskrivningen ”intervjuer där man önskar göra en kvalitativ analys av resultaten” (ibid.). Samtalen är dock noggrant förberedda, för att täcka de frågeområden jag vill få utökad förståelse kring, vilket rekommenderas av Patel och Davidsson (ibid, s. 100) och var en förutsättning för att jag skulle kunna hålla tiden. Tiden var avsatt till exakt 30 minuter och varje förskollärare fick en egen utskrift av de transkriberade observationerna, att behålla efter samtalet. Samtalen hölls i avskilda rum i förskolan med ett avstånd mellan respondenten och mig på de rekommenderade 1,5 till 2 meter. Vid det sista reflektionssamtalet var det inte möjligt att sitta avskilt hela tiden, vilket till viss del inverkade menligt på samtalsfokus eftersom förskolläraren fick ta ansvar för barn samtidigt som vi pratade. Jag bedömer ändå att även detta samtal fördjupade förståelsen för förskollärarens syn på identitetsutveckling och att vi hann reflektera över förskollärarens språkliga handlingar innan vi blev avbrutna.

## 5.5 Bearbetning av material, anonymisering

Observationsmaterialet består av 46 sidor transkriberad text, mina kommentarer inräknade, från tre observerade situationer per förskollärare, totalt ca 150 minuters ljudupptagning. Transkriptionen från ljud till text gjordes noggrant samma dag och den transkriberade texten består övervägande av förskollärarnas språkliga uttalanden, markerade med talstreck. Där det behöver tydliggöras att uttalandet bygger på ett barns uttalande har detta skrivits ut. Exempelvis: ”Barnet fortsätter peka på tröjor och säger: Samma det här, samma det här, samma det här... - *Jaa, ni har tröjor allihopa. Lite olika färger*”.

Enkätsvaren och den transkriberade texten har lästs parallellt, för att i den dagliga verksamheten finna exempel på det förskollärarna skriver om. Exempelvis: Om en förskollärare skriver om arbetet med att lyfta fram flerspråkigheten i barngruppen, syns det i observationsmaterialet? Materialet för varje förskollärare har lästs om upprepade gånger tills kategorier utkristalliserats. I kategoriseringen har jag utgått från mina forskningsfrågor och för att göra materialet överskådligt presenteras resultatet under två rubriker kopplade till forskningsfrågorna, med underrubriker där det behövs. Efter den första noggranna genomläsningen, i flera steg, förberedde jag för varje förskollärare ett antal kategoriserade områden ur materialet som jag ville få en djupare reflektion kring.

Mina respondenter tog förskollärexamen mellan åren 1983 och 2019. Mellan det första examenstillfället och det sista ligger 36 år. Tillsammans har de sex förskollärarna hundratjugotre års erfarenhet av att arbeta i förskola och även om det inte innebär att den som examinerades först har längst erfarenhet har jag valt att benämna dem efter examinationsår. Den förskollärare som examinerades 1983 kallas i analysdelen F1 och den som tog examen 2019 blir följaktligen F6. Jag menar att examinationsåret ger ett informationsmässigt mervärde, jämfört med om jag hade valt fiktiva namn på respondenterna. Alla barns namn är fingerade.

## 5.6 Analys av materialet

I analysen har jag utgått från Lahdenperäs modell av olika meningssystem (Lahdenperä 2018a, s. 16) för att få fatt i om förskollärarna har ett interkulturellt arbetssätt. I tolkningen har även Lunneblad (2018), Lorentz (2018), Lillvist och Heikkilä (2018) och Langmann (2020) använts.



De mönster jag funnit i de transkriberade observationerna har jag tolkat utifrån min egen förförståelse av arbete i förskolan och försöker få reda på mer om i reflektionssamtalet med förskolläraren. Ett exempel på ett mönster är förskolläraren som nästan genomgående säger ”varsågod” följt av barnets namn i den pedagogledda leken. Ett annat är då ett av barnen benämns med sitt förnamn betydligt fler gånger än de andra barnen. Enligt den hermeneutiska metoden har jag utgått från min egen förförståelse, för att i reflektion med förskollärarna finna möjliga orsaker till deras språkliga handlingar. Med hjälp av Ricoeurs handlingsteori undersöks vilka spår handlingen lämnat eller vilka nya möjliga världar som öppnat sig (Thomassen 2007, s. 189). I analysen undersöks även vilka identifikationsmöjligheter barnen på den här förskolan ges, ett begrepp hämtat från Lunneblads avhandling (2006, s. 176–177) och vars resultat jag jämför mitt material med.

## 5.7 Forskningsetik

Studenter som skriver examensarbete behöver förhålla sig till ett forskningsetiskt regelverk (Löfdahl 2014, s. 32) och jag utgår ifrån Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer (2002) när det gäller forskningsetiska ställningstaganden i studien. En utgångspunkt för att skydda deltagarna i en forskningsstudie är individskyddskravet, vilket uttrycks i fyra huvudkrav:

1. **Informationskravet:** Deltagarna, i det här fallet mina respondenter, ska informeras om forskningsuppdragets syfte och en beskrivning av undersökningens upplägg. De ska också göras medvetna om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst, samt gärna om var resultatet kommer att publiceras (Vetenskapsrådet 2002, s. 7). Informationen har getts muntligt och skriftligt (bilaga 1).

Löfdahl belyser skillnaden mellan forskningsetik och forskarens etik, där den senare rör frågor av känslig art, som kan ligga i en gråzon i regelverket och som därför måste tas särskild ställning till varje gång de uppkommer (Löfdahl 2014, s. 35). I min studie uppkom en situation där en av respondenterna hade synpunkter på metoden för datainsamling, vilket jag vill redogöra för. En förskollärare hade försiktiga invändningar mot att jag skulle använda videoupptagning. Jag bad att få återkomma och övervägde alternativet: ljudupptagning av förskollärarnas språkliga handlingar. När jag kom fram till att jag valt videoupptagning för att vara säker på att inte missa något, beslöt jag mig för att använda ljudupptagning tillsammans med papper och penna, för att kunna anteckna omständigheter i omgivningen. Under transkription och tolkning har jag varit

tacksam över den metodrevideringen. Videoupptagning på 30 minuter gånger fem förskollärare skulle utgöra totalt 150 minuters filmat material. Med tanke på att så mycket ovidkommande information skulle finnas med hade det varit ett ansträngande arbete att bara fokusera på förskollärarens språkliga handlingar. Jag tror dessutom att ljudkvaliteten förbättrades av att det var enbart ljudinspelning, eftersom jag kunde hålla mig närmare förskolläraren.

En mindre justering i ordningsföljden av materialinsamling har gjorts. I samtyckesbrevet står att deltagarna först ska svara på en enkät, därefter bli observerade och slutligen delta i ett reflekterande samtal kring det observerade materialet. Efter övervägningar kring syftet med enkäten ändrade jag ordningsföljden. Först blir förskollärarna observerade, därefter skickas enkäten ut och när alla enkäter kommit in och jag analyserat det empiriska materialet träffas vi för enskilda reflektioner på 30 minuter per förskollärare. Anledningen till att ordningsföljden ändrades är att enkätens preliminära syfte är att söka få fatt i om förskollärarna har ett interkulturellt arbetssätt, enligt Lahdenperä (2018a, s. 16, 18–19). Eftersom undersökningen avslutas med enskilda reflektioner med var och en finns möjlighet att fördjupa de tankar förskollärarna lyfter i enkäten vid detta avslutande tillfälle.

2. **Samtyckeskravet:** Innebär att deltagarna själva har rätt att bestämma om de ska medverka eller ej (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Eftersom min studie innefattar en aktiv insats (observation av språkliga handlingar och reflektionssamtal) ska deltagarna skriva under en blankett för samtycke (bilaga 1, s. 2). Vidare innefattar regelverket att deltagarna har rätt att avbryta sitt deltagande i studien utan att de utsätts för påtryckning eller att det medför negativa påföljder (Vetenskapsrådet 2002, s. 10).
  
3. **Konfidentialitetskravet:** Undersökningens deltagare anonymiseras och förskolan kan inte identifieras av utomstående. Det ska vara praktiskt omöjligt för utomstående att komma åt de uppgifter som inhämtats som går att koppla till person. (ibid, s. 12). Under studien har det insamlade materialet (enkäter, anteckningar och ljudfiler) förvarats oåtkomligt för obehöriga och avslutad studie kommer allt material att raderas. Förskollärarna är införstådda med att de i studien kommer att benämnas efter examinationsordning (F1-F6) och har tillfrågats huruvida de är bekväma med att deras uttalanden kommer att kunna identifieras av varandra. Samtliga deltagare godkände utan invändningar.

4. **Nyttjandekravet:** Informationen som framkommer i studien får bara användas i forskningssyfte. (Vetenskapsrådet 2002, s. 14). Hartman understryker uppsatsförfattarens rätt till sitt eget arbete, vilket också innebär det fulla ansvaret. Dessutom är examensarbetet att likna vid en offentlig handling, för allmänheten tillgänglig att ta del av (Hartman 2003, s. 133–134) vilket respondenterna gjorts medvetna om.

### 5.8 Validitet och reliabilitet

I en kvalitativ studie mäts kvalitet, studiens validitet, i förhållande till hela forskningsprocessen (Patel & Davidsson 2019, s. 133). Allt ifrån huruvida datainsamlingen utgör ett tillräckligt underlag för att tolka en annan människas livsvärld till hur forskaren förmår använda sin egen förförståelse vägs in i bedömningen av studiens validitet (ibid, s. 134). Det handlar om ”att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av människans livsvärld, att beskriva uppfattningar eller en kultur” (ibid, s. 133). Reliabilitet handlar om att undersöka på ett sätt som är tillförlitligt (ibid, s. 129) och i en kvalitativ studie ställs denna alltid i förhållande till kontexten. Om exempelvis den studerade ger olika svar vid olika tillfällen behöver det inte tyda på låg reliabilitet. Det skulle kunna bero på att den studerade ändrat inställning eller lärt sig något sedan det förra tillfället (ibid, s. 133–134).

I min studie återkommer frågor kring identitet och interkulturalitet, vilket har gett ett fylligt underlag att analysera och frågeställningarna kan undersökas utifrån olika perspektiv. Vad skriver förskolläraren, vad säger förskolläraren och hur reflekterar förskolläraren över de språkliga handlingarna? Triangulering är en metod för att försäkra sig om att få ett utförligt dataunderlag och innebär att samla data på flera sätt och att jämföra innehållet för att se om utfallet blir detsamma (ibid, s. 135). Studien bygger på observationer, enkäter och reflektionsamtal, vilket är att betrakta som triangulering. Patel och Davidsson påpekar att i transkription från observation till text kan exempelvis gester, mimik och kroppsspråk gå förlorat (ibid, s. 135–136). I studien har jag antecknat betydelsefulla omständigheter, exempelvis när pedagoger ler, vänder sig bort eller använder tecken som stöd, för att komplettera med dessa omständigheter i den transkriberade texten.

## 6. Resultat

### 6.1 Identitetsutveckling utifrån läroplansmålen

Resultaten presenteras utifrån studiens två frågeställningar. Den första delen handlar om hur förskollärare resonerar kring och arbetar med barns identitetsutveckling utifrån läroplanen. Rubrikerna är satta utifrån de tre läroplansutdrag studien undersökt, se 4.3 Identitet.

#### 6.1.1 Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman

Två av sex förskollärare uppger med säkerhet hur många språk barnen på deras avdelningar talar eller omges av. Min tolkning är att förskollärarna lagt tid på att kartlägga detta, kanske i syfte att hitta barn med gemensamma språk eller att lära sig ord på barnets modersmål. Alla sex förskollärare är positiva till flerspråkighet, ser den som en resurs och en *”tillgång både för individen och samhället”* (F5), *”en ingång till att förstå och möta världen och livet med fler perspektiv”* (F1), *”med fler språk kan man väcka nyfikenhet för fler barn på ett lekfullt sätt - tex räkneord, tack”* (F3), *”flerspråkighet ger barnen tillgång till att kommunicera med fler i sin omgivning och bygga upp intresset för andra språk”* (F2) och att förskolans mångfald återspeglar samhällets mångfald: *”Att barnen redan från unga år får ingå i sammanhang där de får möjlighet att lära sig att språk och människor är lika värda. Att vi berikar varandra”* (F4).

Frågan gällde flerspråkighet som resurs och tillgång för barnen men hälften av förskollärarna kopplar flerspråkighet till identitet: *”Flerspråkighet är något bra och berikande, och det är en del av barnens identitet”* (F6). *”Då en del av barnens identitet kommer från deras modersmål och kultur ser jag det som en tillgång för barnen. Ett välutvecklat modersmål lägger grunden för att utveckla ytterligare språkkunskaper”* (F5). *”Flerspråkighet och användandet av sina språkliga resurser bidrar till att självkänslan och identiteten stärks”* (F1). Det F1 uttrycker om att identiteten stärks utvecklas senare: *”Inflytande och påverka sin utbildning, och i livet. Barnet har lättare att tillgodogöra sig ytterligare språk”*. Hur använder förskollärarna flerspråkigheten i verksamheten, tillsammans med barnen?

När ettåringarna äter lunch frågar F1 ett barn "Vatten? Agua?" varpå barnet nickar och F1 serverar barnet vatten, för att därefter tilltala ett annat barn på svenska. I en samling där det talas svenska benämns cirklar i olika färger genom att förskolläraren och barnen tillsammans säger färgens namn. Ett barn säger "black" vid den svarta cirkeln och F5 svarar skrattande: "Oj då, nu blev det överkurs, nu blev det engelska". Förskolläraren fortsätter benämna färgerna på svenska, vilket jag tolkar som att undervisningen i den här aktiviteten är planerad att hållas på svenska. På dörren in till avdelningen sitter hälsningsfrasen hej på 10 olika språk och i vuxenhöjd hänger räkneorden 1–5 på fyra olika språk (bilaga 4). F5 skriver i enkäten:

Som jag nämnde tidigare så uppmuntrar jag vårdnadshavare att prata och läsa på sitt modersmål för barnen för att skapa ett naturligt intresse för både det talade och skrivna språket. Jag brukar också visa barnen ett genuint intresse för deras modersmål och att jag är nyfiken på det. Detta brukar jag göra genom att be barnen lära mig t. ex. att säga saker på deras modersmål. Jag har lärt mig att säga hej på alla olika språk vi har på avdelningen och håller nu på att lära mig räkna till 5. Jag tror att jag på detta sätt visar dem att deras modersmål är viktigt för mig och att jag på så sätt stärker deras identitet och ger dem en trygghet i att det är ok att använda även sitt modersmål på andra platser än i hemmet. Jag hoppas det ger dem en känsla av att jag tycker alla delar av deras liv är viktigt.

Att lära sig hälsa och räkna på åtta främmande språk (svenska och engelska borträknat) är ingen liten uppgift vid sidan av förskollärarens komplexa uppdrag, men det har F5 prioriterat för att visa barnen att deras modersmål är viktigt: "Alla är lika mycket värda och att arbeta med olika språk är ett sätt att praktiskt visa barnen det". Dessutom vill F5 "att barn med svenska som modersmål får en förståelse för att andra språk är lika viktiga som svenskan i förskolans värld". Även F3 uttrycker en vilja att visa nyfikenhet för barnens modersmål och försöka lära sig "några ord på barnens språk". F3 vill "få barn att känna att de kan dela med sig till mig på samma sätt som jag kan dela med mig av vad jag kan" och hoppas att "det kan göra att barn vågar säga saker på sitt eget modersmål och höra att det kan vara lika svårt för mig som för dem att lära sig".

F4 framhåller svenska språkets betydelse:

För flera av barnen på är jag en av få sverigefödda förebilder de har och jag arbetar aktivt med att dela med mig av mitt ordförråd [...] och jag vill ge barnen så många ord, synonymer och sånger och texter jag kan.

Samtidigt utforskar F4 och barnen musikaliska termer på andra språk i en musiksamling: ”*Långsamt och piano. Men långsamt kunde vi inte vad det hette på musikspråk, så då letade vi reda på det. Hur gjorde vi för att hitta det? Var letade vi först?*”.

Flera av förskollärarna använder tecken som stöd. Tecken är inget språk, men ”en metod för att stödja kommunikation. TAKK bygger på tecken i det svenska teckenspråket. Betydelsebärande ord tecknas samtidigt som man talar” (Specialpedagogiska skolmyndigheten 2020). I de sammanhang där förskollärarna använde stödtecken noterade jag att barnens uppmärksamhet dels stannade på förskolläraren, dels att flera barn imiterade tecknen samtidigt som de uttalade ordet de tecknade. Ingen av förskollärarna nämner i enkäten att de använder stödtecken men när vi samtalar kring det i reflektionssamtalet och de upptäcker att de tecknat uppfattar jag att de blir glatt överraskade, att det är något de önskar göra. En av förskollärarna säger att ”*det går av bara farten*”, då hon arbetat med barn utan talat språk och är van att teckna.

### **6.1.2 Att utveckla en trygg identitet**

Förskollärarna uttrycker i enkäten att trygghet, uppmuntran, att barnen blir sedda och får bekräftelse på sina initiativ är centralt i deras arbete med att utveckla barns identitet och känna trygghet i den. I reflektionssamtalet talar vi om ett barn som blir tilltalat med sitt förnamn betydligt fler gånger än de andra barnen i gruppen. Abdullah får höra sitt namn hela 33 gånger under de observerade situationerna på totalt 31 minuter. F6 uttrycker förvåning över antalet, men förklarar sina tankar kring detta:

Jag tänker att det här barnet för det första inte använder verbalt språk. Jag menar, han uttrycker sig med kroppen men pratar inte. Han tar inte för sig. Han kan plötsligt stå med tårarna rinnande utan att vi sett vad som hänt och han kan inte berätta riktigt. Jag vill lyfta fram honom, ge honom mer plats, vägleda honom.

Jag säger att jag märkte att Abdullah gick iväg på egna turer och inte kom självmant när gruppen samlades. ”*Precis, jag vill att han ska känna sig som en i gruppen, det är viktigt för mig, att jobba relationsskapande*”, svarar F6. Förskollärarens språkliga handling, att tilltala Abdullah frekvent, är ett sätt att uppmärksamma, vägleda och lyfta fram honom. På avdelningen med ettåringar är det Balthazar som lyfts fram, dels genom att tilltalas med sitt förnamn oftare än de andra barnen i gruppen, dels genom att han får visa de andra hur man håller och öser i en samlingsaktivitet. F1 förklarar:

Han har behov av extra stimulans, det är dels hemsituationen, dels att han gått hos oss redan ett år och skulle egentligen behöva vara med barn i sin egen ålder. Det blir att han tar efter de här yngre, för att bygga relation, det blir inte sådant han utvecklas av. Då försöker jag lyfta fram honom, som här, i den här aktiviteten är det ett moment han tycker om, då får han visa.

F1 förklarar att det ingår i uppdraget att *"följa och leda barnet"* samt *"att göra barnen viktiga för sig själva och för varandra, att skapa relationer och bygga identiteter"*. När F3 läser transkriptionen över sina språkliga handlingar, reflekterar hon över hur hon lägger orden, hur tydlig hon är. *"Det märks ju hur mån jag är om att bli förstådd, att barnet ska lyckas"*, säger F3 skrattande. F3 är mån om att barnen ska lyckas, som jag tolkar det i syfte att stärka barnets tilltro till sin egen förmåga, att utveckla en positiv identitetsbild som förskolebarn. Även den relationsskapande biten är viktig för F3:

Det är ju så att jag har en relation med alla barn, det är energikrävande med en stor barngrupp, att ha fokus på varje relation, varje barn, det tar mycket energi. Sen, att hålla koll på, medan man pratar, vem var det nu som ville säga något, det är ju viktigt att hålla kvar det, att kolla av vad var det du ville säga.

Jag inflikar att det är mycket som ska få plats i arbetsminnet. *"Ja precis. Det är väl inte konstigt om man blir trött och stressad, när jag ser det här (pekar på pappret) hur mycket jag är igång, hur många relationer och samtal..."*

På avdelningen med de äldsta barnen noterar jag att nästan alla barn får höra "Varsågod" följt av deras förnamn. I reflektionssamtalet lyfter jag det med F4, som blir förvånad över att inte alla barn fick höra varsågod:

Var det inte? Oj, det var inte min tanke. Då kanske jag blev distraherad av något, så jag missade det. Men absolut, det är något alla ska få höra, jag har ingen tanke om att bara några ska. Alla behöver tydlighet.

F4 uttrycker i enkäten att en viktig del i arbetet är *"att skapa en gemensam grund för gruppen där varje individ kan känna sig trygg och sedd"*. Ett av verktygen är dagliga pedagogledda gruppstärkande lekar och ett annat är de *"mindre projektgrupper som sätts ihop på olika sätt för att ge barnen möjlighet att bli och bli"*. F4 förklarar detta med att bli, till skillnad från att vara, i relation till identiteten:

I en grupp kan ett barn först vara den som blir introducerad eller tar en avvaktande roll för att vid ett senare tillfälle få bli den i en grupp som leder. Att barnen ges möjlighet att få prova olika roller och få förståelse för att man blir olika i olika situationer.

### 6.1.3 Kulturell identitet i ett mångfaldssamhälle

Förskollärarna är eniga om att läroplansmålet riktar sig till alla barns utveckling av en kulturell identitet: *"Jag tänker att det gäller alla barns kulturella identitet och genom det även få kunskaper kring det som kan vara lika eller olika i förhållande till andra barns kulturella identitet"* (F2), *"Klart att det gäller alla barn. Ömsesidighet för att skapa något nytt (som när man blandar samman alla ingredienserna i ett recept)"* (F1), *"Det gäller självklart alla barn"* (F5), *"Jag tolkar det som att det gäller alla barn"* (F3), *"Jag anser att det gäller alla"* (F4) och *"Det gäller alla barn oavsett"* (F6).

Eftersom Lpfö -18 trädde i kraft först den 1 juli 2019, för drygt ett år sedan, hade jag inte räknat med att alla förskollärare skulle ha tagit till sig den stora förändringen. Även de som uttrycker sig något vagare (jag tänker/tolkar/anser) beskriver i efterföljande meningar hur de arbetar med att utveckla barns kulturella identitet. F2 skriver:

I undervisningen kan det synas genom att vi exempelvis lyfter och samtalar kring nationalitet, etnicitet, livsstil, religion och plats eller region. Jag tänker att den kulturella identiteten kan påverkas och vara föränderlig i mötet med andra i olika sammanhang.

F6 lyfter individer i gemenskap och framhåller relationer och samspel:

Förskolan är en plats för gemenskap och vi möter olika individer med olika erfarenheter, vi försöker uppmuntra och stötta barnen i det de gör och säger/visar och vi lär oss och av varandra. Mångkultur eller en öppen förskolekultur där alla är välkomna och vi bygger relationer och samspelar med varandra.

Även F4 framhåller gemenskapen i förskolans kultur: *"Jag tänker att vår kultur är det vi skapar tillsammans"*.

Förskollärarna kan se begränsningar i utformandet av barns identitet i en mångkulturell förskola. F1: *"Begränsningar - när personal inte är positiva modeller"*, Även F2 lyfter begränsningen i när pedagoger saknar kompetens:

Det handlar mycket om ett förhållningssätt som sker i vardagen där pedagogers relationskompetens är viktig och hur vi möter barnen. I det ligger också att lyfta barnens olika modersmål och bakgrund i olika sammanhang vilket kan vara en utmaning i stora barngrupper.



F3 förklarar att en begränsning kan vara när det är svårt att nå föräldrarna, vikten av att föräldrarna förstår verksamheten och kan intressera sig för barnens lärande, samt att det behövs mer tid i en grupp med flerspråkiga barn:

Begränsningarna är att det tar lång tid i en barngrupp där få barn förstår svenska, man behöver barn med ett bra svenskt språk som resurs för att de andra barnen lättare ska få möjlighet att lära sig svenska och kunna göra sig förstådda i samhället.

Även F5 lyfter den ibland bristande kommunikationen med vårdnadshavare, som beror på att *"alla pedagoger inte talar alla barnens modersmål"*.

## **6.2 Språkliga handlingar i identitetsutvecklande syfte**

Den andra resultatdelen inriktar sig på förskollärarnas språkliga handlingar i identitetsutvecklande syfte. Rubrikerna är hämtade ur de kategorier som uppkom i genomläsningen. I slutet av denna del görs en mindre analys över ett interkulturellt arbetssätt.

### **6.2.1 Identifikationsmöjligheter**

När vi kommer till matsalen frågar kocken F4 om vilka barn som har tagit vilken typ av mat. Jag tolkar frågan som att kocken vill försäkra sig om att barnen fått den mat just de ska ha. F4 svarar: *"Nej, det är minus, det är bara Samira som är vegetarian, sen är det Savita och Adriana som, eller det är lite olika..."*.

Även om meningen inte är så tydligt formulerad, situationen var lite pressad eftersom F4 höll på att locka ett motvilligt barn till bordet och kocken stod ungefär fyra meter bort, finns det två saker som utmärker sig i uttalandet. Det första är *"det är minus"* och det ligger ingen värdering i detta minus, men är ett relativt vanligt sätt att uttrycka sig om våra olika typer av specialkost i förskolan. Vissa är allergiska och andra äter viss mat för att deras föräldrar har bestämt det. Utan min förförståelse hade jag troligen fått fråga respondenten om detta, eftersom *"det är minus"* hade låtit värderande. Att *"det är lite olika"* är ett uttalande som går igen i förskollärarens enkätsvar. F4 skriver att *"på samma sätt som två från samma kultur kan vara lika eller olika kan även två från olika kulturer vara lik eller olik"*, vilket jag tolkar som att se bortom de yttre kulturella omständigheterna, att olikheter inte handlar om vilken etnisk

bakgrund eller hemkultur barnet har, att det kan vara lite olika. F4 uttrycker också: *"Jag försöker att se människan som den är, personen bakom"* och *"vi lever i samhället med likvärdig respekt för alla"*.

En annan förskollärare pratar om likheter och olikheter när det gäller kläder som ett barn uppmärksammar genom att peka på och säga "samma det här". F6 svarar: *"Ja, det är samma. Likadana byxor nästan. Svarta byxor. Jaa."* Barnet fortsätter peka på tröjor och säger: *Samma det här, samma det här, samma det här...* *"Jaa, ni har tröjor allihopa. Lite olika färger."* F6 lyfter fram likheter i barnens klädsel, att alla har tröjor, och olikheter, att tröjorna har olika färger. F6 är i sitt enkätsvar mycket tydlig med att läroplansutdraget i enkätfråga 3 gäller alla barn: *"Det gäller alla barn oavsett"*. F5 skriver:

Att lära varandra och av varandra är en stor del av min undervisning i förskolan. Att vi lär oss att vi alla är olika men ändå lika och unika. Att vi alla visar respekt för varandra är en grundsten för att ett mångkulturellt samhälle ska fungera enligt mig. Att vi ser varandras olikheter som tillgångar och ser hur vi kan berika varandra.

Mångkultur och många perspektiv uttrycks på målade prosa av F1:

Förskolans tillgång är det mångkulturella! Den bidrar till den böljande dynamik som uppstår där och kan leda till att det berikar livet med många olika perspektiv. Det blir på så sätt naturligt för barnen att växa upp tillsammans på en arena att utveckla positiva attityder och empati gentemot andra och sig själv.

F1 utvecklar detta under reflektionssamtalet, då vi talar om att de yngsta barnen kanske inte blir tillfrågade hemma om de "önskar kikärtor" och om de vill äta dem i soppan eller separat, något jag observerade i matsituationen med F1 och ettåringarna. Dessa skillnader ser inte F1 som något som blir ett problem för barnen: *"Jag tänker att det blir som två identiteter. Hemma och i förskolan, att man kan göra på olika sätt, det gör bara barnen mer rika"*. F1 förtydligar hur olika situationer utvecklar oss: *"Det är precis som när vi är ute och reser. Då händer det ena och det andra som vi inte varit med om förut och det påverkar ju oss, får oss att se på nya sätt på världen."*

Även F5 förklarar hur pedagogerna i samlingsituationen sätter sig där de ser att det behövs, *"det är inte vid samma barn varje dag, det kan vara olika var det behövs"*. I samlingen får alla barn en figur med en färg och ska leta efter en likadan för att veta var de ska sitta. Alla

barn utom två blir tillfrågade om vilken figur de fick. Jag undrar hur det kommer sig. F5 svarar att de får andra ”uppgifter” (här gör F5 citationstecken med fingrarna): *”Just dom barnen har redan greppat det där, det är ingen utmaning för dom. Alla barn har ännu inte fattat det med att dom får en figur och ska leta efter en likadan, vad den heter och vilken färg den har”*. Jag frågar om barnen får olika uppgifter utifrån sina olika behov och F5 svarar att *”ja, det är lite olika vad dom får”*.

### 6.2.2 Att berika barns språk

Alla förskollärare i studien uttrycker i enkäten att de bedriver ett medvetet språkutvecklande arbete vilket bekräftas av observationerna. I transkriptionerna markeras deras uttalanden med ett nytt talstreck för varje uttalande som följer på någon annans. På så sätt blir det möjligt att se när förskolläraren är i dialog och i längre monolog. Genomgående syns att förskollärarna låter barnen komma in i samtalet, vilket möjliggör en dialog. I reflektion med F6 berättar jag att jag lagt märke till att F6 benämner var mössan ska ligga: *”Den tar vi in till din hylla här innanför”*, i stället för bara *”vi tar med den in”*. Även *”ett trasigt gem”* benämns med sitt rätta namn. F6 svarar: *”Ja, jag försöker verkligen arbeta språkmedvetet, försöker utveckla barnens språk, inte bara säga den och där utan tänka på att benämna”*.

Lite senare nämner jag att av de observerade situationerna talar F6 minst i matsituationen. F6 berättar att det är ett medvetet arbetssätt för att undvika hög ljudnivå: *”Det kan annars bli svårt för barn i den här åldern att få i sig mat. Vi är här och nu, pratar kring det vi gör när vi äter. Bekräfta, benämna och stötta, det ser jag som min roll i matsituationen”*. Förhållandet kan också vara det motsatta. I reflektion med F1 och ettåringarna berättar jag att jag upptäckt att F1 talar mest i matsituationen. F1 förklarar: *”Mm, det gör jag kanske, men det är viktigt att poängtera att det här handlar inte om mig, jag är inte huvudpersonen. Tillsammans, det är vi tillsammans här”*. I enkäten beskriver F1 hur hon arbetar för att utveckla barns kulturella identitet och där är det språkutvecklande arbetet centralt:

Möjliggör kommunikationen mellan barnen genom att muntligen återge det som barnen uttrycker (tolkar) Delar barnen i mindre grupper och olika konstellationer. Upprepar det barnen säger på sitt modersmål och svenska. Ger positiv uppmuntran individuellt och i grupp när alla lyssnar. Följer barnens initiativ. Erbjuder aktiviteter efter analys av barnens intressefokus och deras behov av att utveckla färdigheter. Stöttar språkutveckling genom sång, rörelse, skapande. Använder begreppen inom de olika ämnesområdena. Benämner saker vid dess rätta namn i stället för *”ta den”*.

I ett reflektionssamtal lyfter jag att jag noterar att F5 använder flera ord för att soppan är god: delikat soppa, den utsökta soppan. F5 svarar: *”Ja, jag försöker berika språket, ge barnen många ord som dom kan använda”*. Att medvetet berika barnens språk med synonymer återfinns i samtliga förskollärarnas språkliga handlingar, men flera förskollärare lyfter de stora barngruppernas inverkan på språkutvecklande arbete och barns identitetsutveckling. F4 skriver: *”jag arbetar aktivt med att dela med mig av mitt ordförråd [...] och jag vill ge barnen så många ord, synonymer och sånger och texter jag kan”*, men tillägger att de stora barngrupperna är ett hinder i arbetet:

I de stora grupper som förskolorna har tror jag inte barnen får de bästa förutsättningarna för att utveckla sitt språk och sin identitet fullt ut. Visst gör vi så gott vi kan men jag tror inte barnen får det talutrymme som de behöver. Personalens utbildningsnivå samt barnsyn tror jag också påverkar.

Under reflektionssamtalet lyfter F3 hur tidsbrist kan ge en känsla av otillräcklighet i förskolläraryrket:

Alltså, jag kan verkligen sakna att ha tid att fördjupa samtalen med barn, det ger så mycket för utvecklingen, inte bara för språket. När jag var ny på den här arbetsplatsen hade jag inte hunnit ta lika mycket ansvar. Då kunde jag sitta och bygga lego med barnen, vi pratade om allt möjligt som var viktigt för barnen. Jag fick tid att lära känna barnen, bara genom att vara med i deras legobyggande. Dom fick prata klart och jag kunde lyssna, svara och så vara i ett längre samtal. Inte bara att ett barn säger något och jag lyssnar men jag kan inte fråga mer för det är så många barn som också vill få prata.

### **6.2.3 Identitetsutveckling i samspel med vårdnadshavare**

Gemensamt för förskollärare 1, 3, 4, 5 och 6 är att de via digitala informationskanaler, i olika möten och utvecklingssamtal vill förmedla för vårdnadshavarna vad barnen är med om i förskolan och vilken utveckling de gör. F2 arbetar inte i en fast barngrupp men uttrycker betydelsen av samspel med vårdnadshavare: *”En viktig del av barnens identitet är språket och där lyfter jag ständigt hur viktigt det är att de bygger ett rikt modersmål i hemmet samtidigt som det svenska språket i förskolan”*.

Den dagliga kontakten beskrivs av flera förskollärare som betydelsefull. F6: *”Jag försöker möta upp vårdnadshavare främst vid hämtning på eftermiddagen, berätta lite om dagen och vad respektive barn har upplevt under dagen”* och F5 uttrycker samma inställning: *”Den dagliga kontakten är självklart viktigt. Att jag dagligen visar att jag är intresserad av att lära känna*

dem och deras barn”, samt att F5 menar att det är viktigt ”att jag förklarar för föräldrarna att vi tillsammans hjälper barnet att lära och utvecklas”. F4 redogör för samspelet med vårdnadshavare utifrån barnets identitetsutveckling:

Berättar och visar på barnets lärande, vilket jag ser som barnets utveckling av dess identitet. Jag visar intresse för barnens hemkultur och språk. Pratar med föräldrarna om det är saker kring barnen jag undrar om, eller om det är något som barnet försöker berätta för mig om som jag inte förstår.

Språkförbistringar kan utgöra ett hinder från att samspela med vårdnadshavare, vilket F3 skriver:

Sen är det svårt att föra samma dialog med föräldrar som inte behärskar svenska. Men i den mån det går försöker jag att få föräldrar intresserade av vad deras barns vardag innehåller.

### 6.3 Ett interkulturellt arbetssätt? En analys utifrån kultur som meningssystem

Att försöka utröna i vilken utsträckning de studerade förskollärarna har ett interkulturellt arbetssätt är det sista stycket i resultatkapitlet. Lahdenperäs modell av olika meningssystem, ett socialkonstruktivistiskt antagande om kultur som ”meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv” (Lahdenperä 2018a, s. 14, 16), utgör ett stöd i analysen.

	Nationalism	Integration	Etnisk kultur	Språkundervisning/ Språkstöd
Monokulturellt	Etnonationalism	Assimilering	Likhet/ annorlundahet	Enspråkighet/ tvåspråkighet
Mångkulturellt	Medborgarnationalism	Mångkulturella områden	Essentialistisk Nationella kulturer	Flerspråkighet Modersmålsundervisning utanför schemat
Interkulturellt	Postnationalism Världsmedborgare	Integration genom olikheter	Meningssystem	Transspråkande Modersmål viktigt och modersmåls lärare som interkulturell resurs

Modell av olika meningssystem. Lahdenperä 2018a, s. 16.

I denna del har jag övervägande använt mina transkriberade observationer av förskollärarnas språkliga handlingar, då jag finner observationer mest tillförlitliga när det gäller att undersöka

arbetsätt. Observationerna kompletteras vid behov med enkätsvar och uttalanden från reflektionssamtalet, för att tydliggöra förskollärarnas arbetsätt. Till grund för min förförståelse i analysen av en interkulturell verksamhet ligger Lahdenperäs definition:

För att en verksamhet eller förskola ska kunna betraktas som interkulturell bör de olika kulturerna samverka genom att man bejakar barnens och personalens olikheter med deras skiftande bakgrunder och kompetenser, samt att man tar tillvara olikheterna i undervisningen och i de övriga verksamheterna. (Lahdenperä 2018a, s. 15)

Ett utmärkande drag i empirin, det insamlade materialet, är att alla förskollärare är positivt inställda till flerspråkighet. Flerspråkighet, i modellens fjärde kolumn, förekommer i mångkulturella miljöer, där det finns människor som talar flera språk, men att använda sig av transspråkande, den vedertagna svenska termen för det engelska translanguaging, innebär "en gränsöverskridande och dynamisk rörelse mellan språken" (Skolverket 2018a, s. 14) och ett aktivt användande av begrepp på olika språk. Två av förskollärarna berättar att de försöker lära sig ord på barnens olika språk och använder dessa tillsammans med barnen. En av förskollärarna brukar hälsa på barn med deras modersmål: *"Jag har tagit reda på vilka som talar vilka språk och sen vad hej heter. När jag hälsade på en 2-åring på gården med Salam såg jag hur han lyste upp"* (F5). Att låta språken synas i förskolemiljön, som F5 gjort, är också en transspråkande aktivitet. Skolverket beskriver att när lärare synliggör språken neutraliseras prestigeänkandet om olika språk och barnen medvetandegörs om språkens lika värde (Skolverket 2018a, s. 53). Detta som F4 uttrycker i: *"Att barnen redan från unga år får ingå i sammanhang där de får möjlighet att lära sig att språk och människor är lika värda"*.

Att kodväxla, som F1 gör då hon frågar ett barn om hon vill ha "agua" är ett sätt att låta barnens modersmål ta plats i förskolan. När F4 letar efter den musikaliska termen för långsamt och i musiksamlingens instruktioner kodväxlar mellan svenska och "musikspråket" är likaså ett uttryck för transspråkande och i fallet med musikspråket har det fördelen att det blir ytterligare ett språk barnen kan mötas i, precis som med svenskan men där de flesta är nybörjare. F2 brukar betona vikten av modersmålet för vårdnadshavarna: *"där lyfter jag ständigt hur viktigt det är att de bygger ett rikt modersmål i hemmet samtidigt som det svenska språket i förskolan"*. Eftersom kommunen där förskolan ligger inte använder modersmåls lärare i förskolan blir det extra viktigt att använda de språkliga resurser som finns i personalstyrkan. Det görs på förskolan och även om, som F5 uttrycker *"alla pedagoger inte talar alla barnens modersmål"* ser jag

att förskollärarna använder transspråkande i sin undervisning. F4 använder svenska och ”musikspråket” i musiksamling med barn och F5 benämner språken, både genom att synliggöra dem i miljön och i den språkliga handlingen ”*nu blev det engelska*”, när ett barn kodväxlar mellan svenska och ett av sina modersmål, engelska.

Ingen av förskollärarna använder termerna ”världsmedborgare” eller ”postnationalism”, begreppen i modellens första kolumn. Lillvist och Heikkilä hänvisar till Lahdenperäs forskning när de förklarar ”begreppet postnationell, vilket innebär att man har sina rötter i olika kulturer, behärskar flera språk och att man kan umgås i många kontexter” (Lillvist & Heikkilä 2018, s. 54). I den här förskolan har nära hälften av personalstyrkan ett annat modersmål än svenska (se 5.2 Urval) vilket jag tänker har betydelse för hur en postnationell identitet förmedlas till barnen via personalens egna erfarenheter. I den här förskolan finns en hög grad av möjligheter till interkulturella möten (se Langmann 2020, s. 26) och min uppfattning är att förskollärarna använder dessa möjligheter, i syfte att vidga barnens språkliga världar. Min tolkning är alltså att den genomgående positiva synen på barnens modersmål och synen på modersmålets betydelse för identitetsutvecklingen tyder på att förskollärarna har en bild av barnen som blivande eller varande ”världsmedborgare”, i betydelsen att barnen bör ges möjligheter att kommunicera med så många som möjligt.

I Lahdenperäs andra kolumn över olika meningssystem står ”integration genom olikheter”. I stycket om identifikationsmöjligheter i resultatdelen finner jag stöd för att peka på den interkulturella raden när det gäller de studerade förskollärarnas syn på integration genom olikheter. Därtill uttrycker F1 att interkulturalitet handlar om: ”*Ödmjukhet inför att människor har olika referensram, värderingar, normer. Hur vi tillsammans kan berika, lära och möta varandra*” och F6 skriver: ”*En möjlighet att ta del av olika människors syn, erfarenheter, språk, musik, sagor, mat, traditioner, tankar och idéer*”, vilket ger uttryck för ett interkulturellt förhållningssätt. F5 uttrycker det på ett sätt som jag upplever till stor del genomsyrar verksamheten i den studerade förskolan: ”*att vi alla är olika men ändå lika och unika (...) Att vi ser varandras olikheter som tillgångar och ser hur vi kan berika varandra*”.

När det gäller den tredje kolumnen, meningssystem, försöker jag tolka utifrån vad jag sett i observationerna och kan läsa mig till i enkäterna, men underlaget räcker inte till för att förstå hur förskollärarna ser på kultur som meningssystem. Ur hälften av förskollärarnas enkätsvar kan jag skönja en inställning om att kulturer inte främst har att göra med etnisk härkomst:

*”Jag tänker att den kulturella identiteten kan påverkas och vara föränderlig i mötet med andra i olika sammanhang”, ”vi alla oavsett var vi eller våra föräldrar är födda lever i ett mångkulturellt samhälle” och ”Alla länder, inkl. Sverige har likheter och olikheter i dialekter och traditioner”.*

För att bättre förstå kulturella aspekter tar jag stöd av en figur i Lahdenperä (2018a, s. 17) föreställande kultur som isberg. I modellen tas sju olika aspekter av kultur upp. De synliga aspekterna är bara två: Artefakter och produkter, som mat, musik, byggnader och konst är den första. Den andra är traditioner, firande och uppförande, exempelvis hur man strukturerar sin tid. Under ytan finns kulturens osynliga aspekter, vilka har med normer och värdesystem att göra. Där finns, indelade i fem områden, kulturella aspekter som språk, historier, berättande, jargong, värdesystem, trosföreställningar, religion, synen på rätt och fel, kommunikation och relationer, könsroller, sinnesstämningar och känslouttryck, samt personlighetsaspekter såsom självuttryck och självbild. De osynliga aspekterna av en kultur är långt fler än de synliga och jag tänker att dessa aspekter på kultur som meningssystem skulle kunna användas för att undersöka förskolan som kultur. Lahdenperä menar att modellen av isberget kan användas som utgångspunkt för att förstå hur socialisation och uppfostran förmedlas i ett meningssystem (Lahdenperä 2018a, s. 17). Med F4:s uttalande *”Jag tänker att vår kultur är det vi skapar tillsammans”* är min tolkning att förskolans egen kultur rymmer många aspekter av isberget och att det kan vara givande för förskollärarna att utgå från modellen, som Lahdenperä föreslår *”för att få förståelse och kunskap om olika meningssystem”* och *”som hjälp för ökad interkulturell kompetens”* (ibid, s. 17).



## 7. Resultatanalys, diskussion och slutsatser

### 7.1 Resultatdiskussion

#### 7.1.1 Ett interkulturellt arbetssätt

Det underliggande syftet med studien, huruvida förskollärarna har ett interkulturellt arbetssätt, analyserades i den avslutande resultatdelen. Förskollärarnas interkulturella arbetssätt visar sig i ord, i handling och i inomhusmiljön. Jag valde att tolka resultatet utifrån Lahdenperäs modell över olika meningssystem, vilket var ett sätt att begränsa de många aspekterna av interkulturalitet. En mer omfattande analys av förskollärarnas interkulturella arbetssätt skulle kunna göras utifrån Lorentz pedagogiska utvecklingsmodell ”Från dekonstruktion till interkulturell medvetenhet” (Lorentz 2018, s. 135). Modellen utgår ifrån ett antal nyckelbegrepp, via en pedagogisk process som beskrivs ingående i kapitel 6, mot delmål och där slutmålen utgörs av kommunikativ, social och medborgerlig kompetens (ibid, s. 133–194). Lorentz menar att den pedagogiska processen skulle kunna kallas en bildningsresa i postmodern tappning (ibid, s. 14).

#### 7.1.2 Identifikationsmöjligheter

Ett av de mer anmärkningsvärda resultaten i studien är skillnaden jämfört med den studie Lunneblad gjorde 2006. Lunneblads studie visar att barngruppens språkliga och kulturella mångfald osynliggörs, eftersom pedagogernas förhållningssätt är att undvika att prata om olikheter och i stället framställer som viktigt att alla barn behandlas på ett liknande sätt (Lunneblad 2006, s. 175). Lunneblad konstaterar att ”den kulturella mångfalden inte är en identifikationsmöjlighet *i sig*, utan artikuleras som det *annorlunda* i relation till det *vi* som görs i förskolans praktik” (ibid, s. 176). Resultatet i min studie skiljer sig markant vad gäller den kulturella mångfalden som identifikationsmöjlighet. Förhållandena är till viss del lika. Kontexten är en multietnisk förskolemiljö i ett område med hög andel utrikesfödda. Lunneblad har förvisso studerat förskolan i sin avhandling under ett drygt år, men bortsett från omfattningen ligger 14 år och två läroplansrevideringar mellan studierna. Flera förändringar har ägt rum de senaste 14 åren som skulle kunna bidra till att förklara skillnaderna i våra resultat. I inledningen visade jag hur den svenska befolkningsstatistiken förändrats på 20 år och där går att utläsa att mellan Lunneblads studie och min har andelen utrikesfödda svenskar ökat med nästan en miljon. Dessutom har EU:s nyckelkompetenser för livslångt lärande antagits efter

2006. Lorentz pekar särskilt på kompetens 2: Kommunikation på främmande språk och 6: Social och medborgerlig kompetens som några av de kompetenser EU, enligt Lorentz, låter få kvantitativt störst utrymme och där EU använder begreppet interkulturell förståelse (Lorentz 2018, s. 91–93).

Ett exempel från min studie är när F2 skriver att de olika kulturella identiteterna kan lyftas fram av pedagoger med kunskaper kring det. ”Barnen möter många i sin vardag på förskolan med olika kulturella identiteter i en mångkulturell förskola. Jag tänker att det är bara om pedagoger lyfter fram det som det blir synligt, vilket kan vara en utmaning i stora barngrupper och om pedagoger har kunskap kring det.” Här är det inte tydligt om F2 med ”det” menar kunskap om de olika kulturella identiteterna eller kunskap kring interkulturell pedagogik. Egentligen är det oviktigt, eftersom det centrala är innebörden: att olika kulturella identiteter bör synliggöras. Jag ser samma inställning, uttryckt på olika sätt, hos alla sex förskollärare i min studie. I relation till Lunneblads resultat är detta det motsatta. ”Barnen skall inte särbehandlas eller ges uppmärksamhet för sina individuella avvikelser vare sig dessa värderas som positiva eller negativa” (Lunneblad 2006, s.141). I den förskola jag studerar uttrycker förskollärarna att förskolan utgörs av *individer* som är *olika* och att *olikhet* är det normativa. Lorentz påpekar:

Ett interkulturellt pedagogiskt perspektiv är motsatsen till en immanent eller etnocentrisk pedagogik, som var mycket framträdande i svensk skola under tiden 1950–1990, och som utgick från att vi alla är lika och att pedagogiken ska utgå från att vi alla går i en skola för alla, där vi alla ska behandlas lika. (Lorentz 2018, s. 68)

I Skolverkets forskningsöversikt konstaterar Lahdenperä att ”identitet utvecklas i en relationell process med miljöer och de sociala sammanhang vi är del av” (Lahdenperä 2018a, s. 49), vilket med tanke på hur stor del av sin uppväxttid barn tillbringar i förskolan ger fördjupad förståelse för förskolans betydelse för barns identitetsutveckling.

### **7.1.3 Hur resonerar förskollärare kring identitetsutveckling?**

Resonemangen i enkäten skiljer sig från de resonemang som uppstod i reflektionssamtalen. Det var inte så att förskollärarna ändrade inställning, men i gemensam reflektion kring ett specifikt fenomen i verksamheten, deras egna språkliga handlingar, uttryckte de sig mer konkret och specifikt.

Barn som har svårt att komma in i gruppen och i låg grad uttrycker sig verbalt uppmärksammas särskilt genom att tilltalas mer frekvent med sina förnamn. Ett barn får visa de andra barnen något det är intresserat av och behärskar, vilket är ett sätt att synliggöra barnet i gruppen och stärka barnets identitet. Förskollärarna uttrycker vikten av att jobba relationsskapande, ”att göra barnen viktiga för sig själva och för varandra, att skapa relationer och bygga identiteter” och ”jag vill att han ska känna sig som en i gruppen, det är viktigt för mig, att jobba relationskapande”. Lillvist och Heikkilä menar att förskolan, utifrån ett demokratiskt och etiskt perspektiv, bör motverka stereotyper utifrån etnisk bakgrund och i stället fokusera på vem barnet är (Lillvist & Heikkilä 2018, s. 57) precis som de här förskollärarna gör. Jag tänker att när barnen blir äldre, dessa är bara 1 och 2 år, bör ett samtal som initieras av barnet kring etnisk identitet inte undvikas, eftersom det då riskerar att bli som i Lunneblads studie, att barnens olikheter osynliggörs.

#### **7.1.4 Hur uttrycker sig förskollärare i syfte att utveckla barns identitet?**

Flera förskollärare uttrycker att de vill att barnen ska lyckas och är därför extra tydliga i sin kommunikation. En genom att uttrycka sig extra tydligt: ”Det märks ju hur mån jag är om att bli förstådd, att barnet ska lyckas” och en annan genom att tydliggöra när det är varje barns tur i leken med ordet ”Varsågod” följt av barnets namn. ”Alla behöver tydlighet”. Flera förskollärare använder också tecken som stöd, TAKK, i sin kommunikation med barnen, vilket är en tydliggörande kommunikationsmetod. Det är inget förskollärarna lyfter fram i sitt medvetna arbete med att utveckla barns identitet, varken i enkäten eller under reflektionssamtalen, men min tolkning är att de blir glatt överraskade och påpekar att det står i transkriptionen. En förskollärare säger under reflektionen att ”det går av bara farten”, då hon arbetat med barn utan talat språk och är van att teckna.

Ett framträdande resultat är förskollärarnas positiva inställning till flerspråkighet i relation till identitetsutveckling. Två av sex förskollärare, som arbetar på samma avdelning, går aktivt in för att lära sig allt ifrån ”några ord” till att hälsa och räkna till fem på åtta för henne främmande språk. I en kunskapsöversikt om flerspråkighet presenteras transspråkande inte som en specifik metod, mer som ”ett förhållningssätt och strategier i undervisningen” (Skolverket 2018a, s. 48) ”I den ena situationen kan fokus ligga på att positivt stärka elevernas identitetsutveckling och i den andra på inhämtning av ämneskunskaper” (Skolverket 2018a, s. 49). Att förskollärarna använder transspråkande och att det syns i undervisningen är en tydlig mångkulturell

identifikationsmöjlighet. När en av förskollärarna förberett en aktivitet där svenska är undervisningsspråket och ett barn kodväxlar till engelska benämner förskolläraren det engelska språket, men fortsätter undervisningen och aktiviteten på svenska. Läroplanen påvisar att barn med annat modersmål än svenska ska ges möjligheter att utveckla både svenskan och modersmålet (Skolverket 2018b, s. 9), vilket jag menar att förskolläraren i exemplet gör. Hade hon fortsatt undervisningen på engelska, eller blandat in fler modersmål, hade de barn som behövde få öva det svenska språket snarare blivit förvirrade. Här behåller förskolläraren undervisningsspråket i aktiviteten, men genom att benämna det engelska ordet som engelskt ges alla barn möjlighet att kategorisera ord i olika språk och stärker den engelsktalande elevens identitet. Exemplet visar hur förskollärare använder språket och i vilka syften när det gäller barns identitetsutveckling.

Goldstein-Kyaga och Borgströms studie pekar ut en tredje identitet, där ”betydelsen av perspektivering, kosmopolitisk empati, både-och-identiteter och en betoning av människovärdet oberoende av etnisk tillhörighet” synliggörs. Författarna betonar att detta inte är en självklarhet, men en möjlighet för människor. ”Det är enklare och tryggare att söka sig in i de rena identiteternas hemtrevliga fantasilöshet. Människan har alltid haft möjlighet att välja – vissa mer än andra. Det gäller också under globaliseringen” (Goldstein-Kyaga & Borgström 2009, s. 111). I den förskola jag har studerat, där förskollärarna uppvisar ett interkulturellt förhållningssätt, blir de värden Goldstein-Kyaga & Borgström lyfter fram synliga.

Under studiens gång har jag fått djupare förståelse för värdet av förskolans läroplan, för även om den, som många hävdar, är tolkningsbar, menar jag att den är betydelsefull för att ge förskolan en demokratisk och interkulturell inriktning i ett pluralistiskt samhälle.

### **7.1.5 Försvårande omständigheter**

Slutligen, ett viktigt resultat utifrån studiens syfte är vilka omständigheter som försvårar förskollärarnas arbete med barns identitetsutveckling. Flera förskollärare uttrycker vikten av ett samarbete med vårdnadshavarna, men att samarbetet försvåras när föräldrarna inte kan svenska och förskolläraren inte talar vårdnadshavarens språk. Jag tolkar förskollärarna som att det här blir ett hinder i barns utveckling av kulturell identitet och att barnet, som går i förskola och i de

flesta fall lär sig svenska, blir lidande när samarbetet mellan förskola och vårdnadshavare av någon anledning inte fungerar. Lahdenperä ägnar ett kapitel åt ”Barnuppfostran och föräldrasamverkan – hinder och möjligheter” och pekar på att även om det är den enskilda läraren som samverkar med föräldrarna i förskolan så ligger ansvaret för att uppdraget kan utföras hos kommunerna och det är ledningens ansvar att skapa förutsättningar för att det interkulturella uppdraget kan utföras, eftersom Barnkonventionen anger att detta är barnets rättigheter (Lahdenperä 2018a, s. 68–69). Det kan röra sig om allt från att få föräldrar att förstå vikten av samverkan och få tolk till möten, till att möjliggöra att föräldrar får kontakt med andra föräldrar i syfte att motverka isolering och främja integration. Lahdenperä framhåller att målet är att barnet, i stället för att leva *mellan* två världar, ska få leva ”*med* två eller flera världar, och kan utveckla en kosmopolitisk identitet” med vilken chansen ökar att barnet vill verka för att främja världsarbete för fred och demokratiseringsprocesser (Lahdenperä 2018a, s. 72–73).

## 7.2 Metoddiskussion

Allt insamlat material har varit betydelsefullt för min förståelse av hur förskollärarna arbetar med barns identitetsutveckling i en multietnisk förskolemiljö, men har tagit mycket tid i anspråk i anskaffning, bearbetning och tolkning. Målet med urvalet var att få ökad förståelse och genom att förskollärarna arbetar med barn i olika åldrar och på olika utvecklingsnivåer nå en större variation i förståelsen för fenomenet. Reflektionssamtalen med förskollärarna öppnade för möjligheter att fördjupa hur de ser på barns identitetsutveckling och sin egen roll i den processen. Jag hade trott att förskollärarna i högre grad skulle ge orsaksförklaringar till sina handlingar, alltså förklaringar för saker vi inte kan påverka, se Thomassen 2007, s. 190. Så var det endast vid två tillfällen. Det ena berodde på ett kommunikativt missförstånd mellan förskolläraren och kollegan och det andra berodde på att inte information kunnat lämnas över på grund av inställd planeringstid. I övrigt ledde reflektionssamtalen till fördjupad förståelse för förskollärarnas språkliga handlingar, både för mig och dem, vilket en förskollärare uttryckte med orden: ”Det här var både roligt och lärorikt”.

Under reflektionssamtalen kom förskollärarnas intentioner med arbetet fram och Ricoeurs handlingsteori var användbar när det gällde att se orsaks- och ändamålsförklaringar.

Efter samtalen, under arbetet med studiens resultat, skickade jag över mina tolkningar av det förskollärarna sagt under samtalen. Eftersom jag bara antecknat och inte spelat in

reflektionssamtalen var det viktigt att förskollärarna fick möjlighet att förtydliga sig och godkänna sina uttalanden.

Den hermeneutiska tolkningen passade bra för det min studie ville undersöka och under arbetet har likheterna med det interkulturella förhållningssättet vid flera tillfällen slagit mig. Den egna förförståelsen är central i både den hermeneutiska tolkningen och ett interkulturellt förhållningssätt. Du utgår ifrån dig själv och behöver granska dina egna förgivetta taganden och fördomar. I ett samtal med andra utökas förståelsen, vilket leder till att du ser på materialet, eller på världen, ur ett vidgat perspektiv. Jag tycker att valet av kvalitativ metod och en hermeneutisk forskningsansats hjälpt mig att få en förståelse för förskollärarnas arbete med barns identitetsutveckling i den interkulturella förskolan. Det har varit en process av tolkningar, men i slutet har min förståelsehorisont förflyttats. Studien kan bidra till utökad förståelse för forskningsfältet, men gör inga anspråk på att omfatta något utöver min tolkning av dessa sex förskollärares arbete med identitetsutveckling i den aktuella förskolan.

### **7.3 Slutsatser**

Studien visar att förskollärarna på flera sätt har ett interkulturellt arbetssätt. Den förskola med de sex förskollärare jag studerat skiljer sig markant i förhållningssätt och arbetssätt gentemot den förskola Lunneblad studerade 2006. Förskollärarna i min studie arbetar med att synliggöra olika kulturella identiteter, likheter och olikheter vilket öppnar för mångkulturella identifikationsmöjligheter för barnen. Förskollärarna arbetar relationsskapande och gruppstärkande och arbetar aktivt för att synliggöra barnet och stärka identiteten. Alla förskollärare är tydliga i sin kommunikation och flera uttrycker att de är extra tydliga för att barnet ska lyckas. Alla sex förskollärare är positivt inställda till flerspråkighet och hälften kopplar flerspråkighet till identitetsutveckling. Samtidigt arbetar de medvetet för att utveckla det svenska språket. Förskollärarna uttrycker att samarbetet med vårdnadshavare försvåras när inte vårdnadshavare talar svenska och de inte kan ha den för barnets identitetsutveckling värdefulla samverkan och kontakten.

### **7.4 Fortsatt forskning**

Studien fördjupar förståelsen för hur sex förskollärare tolkar läroplanens skrivningar kring identitetsutveckling i förskolan och hur de arbetar med barns identitetsutveckling, men vi får

varken veta hur barnen eller deras vårdnadshavare ser på identitetsutveckling i en mångkulturell multietnisk och flerspråkig kontext. Det kunde vara intressant att undersöka hur äldre förskolebarns upplevda identitet formuleras av dem själva, av vårdnadshavare och av förskollärare. I relation till Goldstein-Kyaga och Borgströms studie kunde begreppet den tredje identiteten studeras utifrån ett förskolebarns identitetsutveckling.

Lunneblad lyfter behovet av fortsatt forskning då det behövs ”lyftas fram goda exempel, där man funnit vägar att gå för att integrera samhällets mångfald i praktiken” (Lunneblad 2006, s. 179). Jag håller med Lunneblad om att det, fortfarande 2020, behövs fortsatt forskning kring barns identitetsskapande i den mångkulturella förskola vi har nästan överallt i Sverige idag.

## 8. Källor och litteratur

### Otryckta källor

Fem observationer på vardera tre observerade situationer per förskollärare: 144 minuter ljudinspelning, totalt 46 sidor transkriberad text (8–22/10 2020)

En enkät i mailform med åtta frågor till sex förskollärare (22/10–1/11 2020)

Fem reflektionssamtal med fem förskollärare på vardera 30 minuter, totalt 150 minuter (11–18/11 2020)

### Tryckta och elektroniska källor

Agell, Fredrik (2016). Den ovillige medborgaren – identitetspolitik, motupplysning, dekonstruktion. *Tidskriften Respons*, (3) <http://tidskriftenrespons.se/artikel/4150/> [2020-11-30]

Hjelmér, Carina (2020). Mångfald i förskolan ställer krav på den pedagogiska kompetensen. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/mangfald-i-forskolan-staller-krav-pa-den-pedagogiska-kompetensen> [2020-10-08]

Lahdenperä, Pirjo (2018b). *Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling*. Stockholm: Skolverket. [https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31480/1576585148460/Interkulturalitet\\_i\\_undervisning\\_och\\_skolutveckling\\_Pirjo\\_Lahdenpera\\_2018\\_1003.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.32744c6816e745fc5c31480/1576585148460/Interkulturalitet_i_undervisning_och_skolutveckling_Pirjo_Lahdenpera_2018_1003.pdf)

Nationalencyklopedin, *identitetspolitik*. <http://www.ne.se.till.biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/identitetspolitik> (hämtad 2020-11-30)

Nationalencyklopedin, *etnisk grupp*. <https://www-ne-se.till.biblextern.sh.se/uppslagsverk/encyklopedi/1%C3%A5ng/etnisk-grupp> (hämtad 2020-11-30)

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö -98, rev. 10*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018a). *Greppa flerspråkigheten – en resurs i lärande och undervisning*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/forskning-forskolan/2018/greppa-flersprakigheten?id=3905> [2020-11-30]



Skolverket (2018b). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2020). *Skolverkets lägesbedömning 2020*. Rapport 2020:1, Stockholm: Skolverket.  
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/rapporter/2020/skolverkets-lagesbedomning-2020> [2020-11-30]

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2020) Tecken som AKK. <https://www.spsm.se/for-laromedelsproducenter/producera-tillgangliga-laromedel/egenskaper-och-funktioner-som-okar-tillgangligheten/tecken-som-akk/> [2020-11-22]

Statistiska Centralbyrån, SCB (2020). Utrikes födda i Sverige. <https://www.scb.se/hitta-statistik/sverige-i-siffror/manniskorna-i-sverige/utrikes-fodda/> [2020-10-25]

Sydegård, Anki (2016) Katarina Taikons dotter: Jag fick aldrig vara stolt över min mamma! *Må Bra*, 6 mars. <https://www.mabra.com/relationer/katarina-taikons-dotter-jag-fick-aldrig-vara-stolt-over-mamma/> [2020-10-25]

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*, <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> [2020-10-29]

Åkerblom, Annika & Harju, Anne (2019). *The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism*. *Children's Geographies*, DOI: 10.1080/14733285.2019.1566517 (<https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566517>) [2020-10-29]

## **Examensarbeten**

Finns att hämta i Digitala Vetenskapliga Arkivet, DiVA: <https://www.diva-portal.org/smash/search.jsf?dswid=8654>

## **Litteratur**

Goldstein-Kyaga, Katrin, Borgström, Maria (2009). *Den tredje identiteten. Ungdomar och deras familjer i det mångkulturella, globala rummet*. Södertörn Academic Studies 39. Huddinge: Södertörns högskola.

Hartman, S. (2003). *Skrivhandledning för examensarbete och rapporter*. Stockholm: Natur & Kultur.

- Hill, Helena (red.) (2020). *Perspektiv på interkulturalitet*. Huddinge: Södertörns högskola.
- Hjalmarsson, Maria (2014). Enkäter till förskollärare. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, s. 157–165.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2018a). *Den interkulturella förskolan*. Stockholm: Liber. [2020-11-08]
- Langmann, Elisabet (2020). Läraryrkets interkulturella dimensioner – en pedagogisk reflektion. I: Hill, Helena (red.) (2020). *Perspektiv på interkulturalitet*. Huddinge: Södertörns högskola, s. 21–35.
- Lillvist & Heikkilä (2018). Vad är ett hemland? I: Lahdenperä, Pirjo (red.) (2018). *Den interkulturella förskolan*. Stockholm: Liber, s. 44–59.
- Lunneblad, Johannes. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lunneblad, Johannes (2013). *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, Johannes. (2018). *Den mångkulturella förskolan. Motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, Hans (2018). *Interkulturell pedagogisk kompetens. Integration i dagens skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber.
- Löfdahl, Annica (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I: Löfdahl, A., Hjalmarsson, M., & Franzén, K. (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber, s. 32–43.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2019). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Thomassen, Magdelene (2007). *Vetenskap, kunskap och praxis. Introduktion i vetenskapsfilosofi*. Malmö: Gleerups.
- Wallén, Göran (1996). *Vetenskapsteori och forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Stockholm 2020-10-05

**[Bilaga 1, s. 1: Samtyckesblankett]**

**Information om studien Identitetsskapande i den interkulturella förskolan**

Jag är student på ett av förskolläraryrkesprogrammen vid Södertörns högskola. Denna sista termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och mitt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om hur förskollärare arbetar med barns identitetsskapande i den interkulturella förskolan.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka förskolan xxx vid två överenskomna tillfällen under veckorna 41–42. Jag skulle då vilja be dig: 1. Innan observationstillfället: fylla i en kortare enkät via mail eller för hand. 2. Observera dig tillsammans med barnen i tre situationer (samling, övergångssituation mellan inomhus och utomhus och matsituationen) 3. Efter observationen, delta i ett reflektionstillfälle på cirka 30 minuter, utifrån materialet. Min metod för inhämtning av material är enkät, video/ljudupptagning och anteckningar.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang än det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om ditt medgivande för deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information.

Vänliga hälsningar, Katharina Sjöqvist

[Telefonnummer]

[Mailadress]

Handledare: Synne Myreböe, Fil.dr, lektor i idéhistoria

Södertörns Högskola

[Mailadress]

**[Bilaga 1, s. 2: Formulär för samtycke i studien]**

Jag **samtycker** till att delta i studien.

Namn: .....

Namnunderskrift.....

Formuläret återlämnas till Katharina Sjöqvist senast den 2020-10-06.

## [Bilaga 2: Enkät, webbaserad]

### Enkät till förskollärare i studien "Identitet i den interkulturella förskolan"

Enkäten består av en bakgrundsfråga samt sex frågor som du besvarar utifrån ditt uppdrag som förskollärare. Den första delen handlar om identitet, den andra om interkulturalitet.

#### Bakgrund:

1. Vilket år blev du färdig förskollärare/fick din förskollärarexamen?
2. Hur många års erfarenhet har du av att arbeta i förskola?

#### Identitet

Utifrån följande läroplansutdrag kring identitet, hur ser du på ditt uppdrag som förskollärare?

1. *"Språk, lärande och identitetsutveckling hänger nära samman."* (Lpfö 18, s. 8) **Hur många språk talar barnen på din avdelning? (Om barnen inte talar: hur många olika modersmål finns?) Hur ser du på flerspråkighet som en resurs och tillgång för barnen?**
2. *"Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin identitet och känna trygghet i den"* (Lpfö 18, s.13) **Hur arbetar du med att ge varje barn förutsättningar att känna sig trygg i sin identitet?**
3. *"Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin kulturella identitet samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald"* (Lpfö 18, s.14) **Gäller detta utdrag främst barn med utrikesfödda föräldrar, eller alla barn? Hur tolkar du det? Hur syns detta arbete i din undervisning?**

#### Interkulturalitet

1. "Den ökande mångfalden i det svenska samhället medför att förskolepersonal dagligen möter barn och föräldrar med skiftande kulturell bakgrund, vilket ställer höga krav på lärarnas interkulturella pedagogiska kompetens" (Lahdenperä 2018). **Vad innebär interkulturalitet för dig?**
2. **Hur samarbetar du med vårdnadshavarna i utvecklingen av barns identitet?**
3. **Vilka möjligheter och begränsningar ser du att utformandet av barns identitet har i en mångkulturell förskola?**

### [Bilaga 3: Identitetsbegreppet i läroplanerna]

#### **Identitet i Lpfö-98, rev. 10: 3 träffar**

”Språk och lärande hänger ouplösligt samman liksom språk och *identitetsutveckling*.”  
(Skolverket 2010, s. 7)

”Förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar sin *identitet* och känner trygghet i den” (ibid, s. 9)

”Förskolan ska sträva efter att varje barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella *identitet* och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål (ibid, s. 10).

#### **Identitet i Lpfö 18: 5 träffar**

”Inget barn ska i förskolan bli utsatt för diskriminering på grund av kön, könsöverskridande *identitet* eller uttryck (...)” (Skolverket 2018b, s. 5)

”Språk, lärande och *identitetsutveckling* hänger nära samman.” (ibid, s. 8)

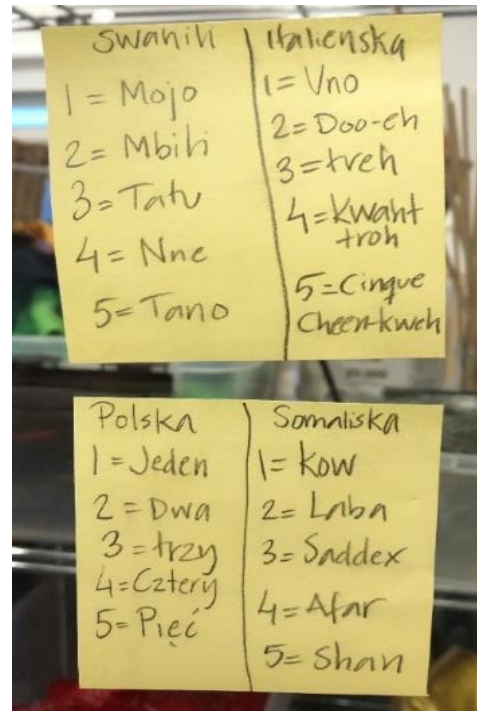
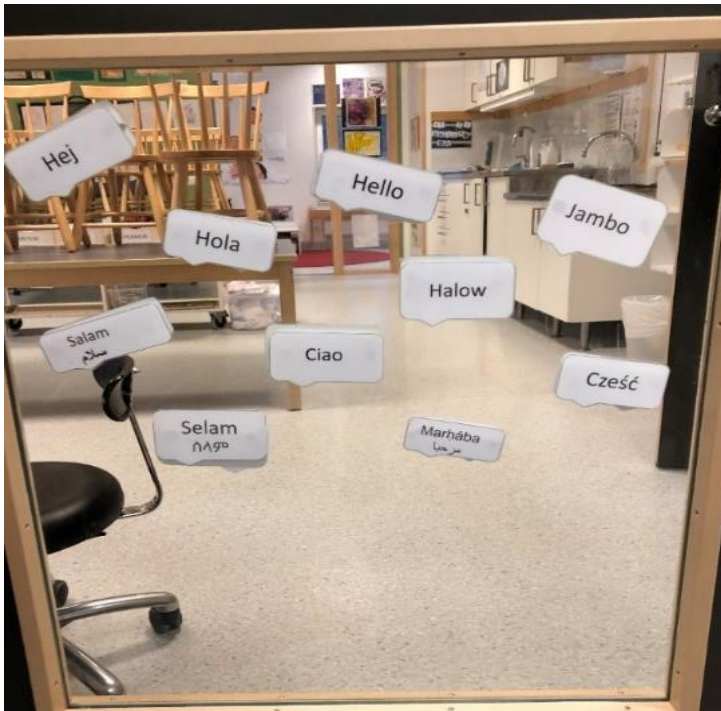
”Barn som tillhör de nationella minoriteterna, där urfolket samer ingår, ska även stödjas i sin språkutveckling i sitt nationella minoritetsspråk och främjas i sin utveckling av en kulturell *identitet*.” (ibid, s. 9)

”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin *identitet* och känna trygghet i den samt medvetenhet om rätten till sin kroppsliga och personliga integritet” (ibid, s. 13)

”Förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla sin kulturella *identitet* samt kunskap om och intresse för olika kulturer och förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglad av mångfald (...)” (ibid, s. 14)

Notering: Min kursivering av identitet.

**[Bilaga 4: Verksamhetsbild, en dörr till en avdelning på förskolan]**



**Bild ovan vänster:** Ordet "hej" på de 10 språk barnen på avdelningen talar. Respondent F4 berättar att eftersom orden sitter i barnens läshöjd har många barn lärt sig ordbilderna och brukar stå och läsa tillsammans.

**Bild ovan höger:** På andra sidan dörren, i vuxenhöjd, sitter post-it-lappar med räkneorden ett till fem på fyra olika språk. F4: "De är för mig, det är de språken jag övar just nu".