

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Examensarbete 15 hp | | Hötterminen 2014
Interkulturell förskollärarytbildning

Alla är olika, men vissa är mer olika

– En kritisk diskursanalys av förskollärares
tolkningar och beskrivningar av kulturbegreppet
och värdegrundsarbete

Av: Erika Olsson Aas
Handledare: Linda Mursted
Examinator: Staffan Nilsson

södertörns
högskola

SÖDERTÖRN UNIVERSITY

Abstract:

Title: *Everyone is different from each other, but some people are more different than others.*

Author: Erika Olsson Aas

The purpose of this thesis was to study how preschool teachers interpret the values of the preschool curriculum that relates to culture and how the teachers describe how they work with these values in their professional practice. The study is based on social constructive and discourse analytic perspectives. I have studied how preschool teachers construct the concept of culture and the values of the preschool curriculum through a specific way to describe this. A specific way to talk about something is called a discourse. In other words I have studied preschool teachers expressed discourses about culture and their professional practice with the values of the preschool curriculum.

To study this, I've done interviews with four preschool teachers. In the interviews I let the teachers interpret the words from the pre-school curriculum that relate to culture and describe how they work with these in their professional practice.

In the next step I used the transcribed interviews for the discourse analysis. I did the analysis by searching for discursive patterns in what preschool teachers say. It appeared that all preschool teachers used the same words in the interpretations and descriptions, and that some of these words were described to have internal relationships between each other. The words that were described to relate to each other were: *The family and The preschool*, *Similarity and Difference*, and *The individual and the Group*.

But the words and the relationships were described in different ways in the interpretations of the curriculum and in the descriptions of the practical work. I interpreted this to be two different discourses, one discourse about the words in curriculum and one discourse about their practical work. I call these: *The discourse about the theory* and *The discourse about the practice*. Within the discourse about the theory all children were described as culturally different from each other and that was a positive value that the pre-school should plan the work around. The work should also be planned around the children's individual interests and cultures. The relationship between the family and the preschool were described as an important and unproblematic part of this work.

In the discourse about the practice only some children was described as different. It was the children that by the teachers were interpreted as non-Swedish. Only these where described to have an individual culture, different from the Swedish culture. They were describe as different from “us”, from the Swedes. In this discourse the relationship with the so called different children’s families were described as a very important part of the preschools work with culture, but the relationship with the children of the interpreted Swedish families was not described to be as important. To work with what the preschool teachers described as a Swedish culture was also very important so that the different children would be able to be a part of the group, the swedes.

Finally, I looked at how these two discourses relate to other discourses within the school system that I have seen in other scientific studies. When doing so, I saw both similarities and differences from other discourses. The way to describe some children to be different from others, different from “us” was one similarity, but the aim to plan the pre-schools work around the children’s individual interests was for example different from the other discourses.

Keywords: Culture, pre-school teachers, values of the preschool curriculum, discourse analysis.

Sökord: Kultur, diskursanalys, värdegrundsarbete, förskollärare.

Innehållsförteckning

Abstract:	2
Innehållsförteckning	4
Del 1: Inledning, bakgrund och uppsatsen syfte	6
1.0 Inledning.....	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och frågeställningar	7
Del 2: Teori	8
2.0 Teoretiska perspektiv	8
Socialkonstruktionism.....	8
Diskursen och makten	10
Små och stora diskurser.....	12
Kritisk diskursanalys	12
.....	13
Förskollärares diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete	13
2.1 Centrala begrepp:	14
2.2 Tidigare forskning.....	16
2.3 Källkritik	20
Del 3: Metod.....	21
3.0 Genomförande.....	21
3.1 Intervjumodell	21
3.2 Analysmodell	22
3.3 Urval	23
3.4 Etiska överväganden	23
3.5 Teori- och metodreflektion.....	24
Del 4: Resultat och analys.....	25
4.0 Diskursen om teorin - tolkningar av läroplanen.....	27
4.1 Likhet och Olikhet - Alla är olika, självklart och enkelt.....	28
4.2 Individen och Gruppen – att utgå ifrån barnet	29
4.3 Familjen och Förskolan – Samarbetet med alla	30
.....	30
4.4 Sammanfattning av diskursen om teorin.....	30
.....	31

4.5 Diskursen om praktiken – Beskrivningar av det praktiska arbetet.....	31
.....	33
4.6 Likhet och Olikhet – Vissa är olika, konflikt och problem	33
.....	35
4.7 Individen och Gruppen – att anpassa sig till gruppen	35
4.8 Familjen och Förskolan – samarbetet med vissa.....	36
.....	38
4.9 Sammanfattning av diskursen om praktiken	38
.....	38
.....	38
Del 5: Slutsats och diskussion.....	38
5.0 Förskolläraernas diskurser	38
5.1 Förskollärarna i diskursordningen.....	39
5.2 Skillnaden från diskursordningen - Individen i första rummet	40
5.3 Likheten med diskursordningen - Vi och dem	41
5.4 Slutreflektion	41
.....	42
5.5 Möjlig vidare forskning	42
Del 6: Litteraturförteckning	43
.....	44
Del 7: Bilagor	45
7.1 Intervjufrågor	45
7.2 Valda delar ur läroplanen	46

Del 1: Inledning, bakgrund och uppsatsen syfte

1.0 Inledning

Olika barn leka bäst? Det är oktober år 2014, det har precis varit riksdagsval i Sverige och tidningen *Förskolan* har gjort ett tema-nummer om kulturell mångfald, som ett ställningstagande mot valresultatet. Chefredaktören Helena Ingvarsdotter uttrycker en oro över att ett främlingsfientligt parti har fått en så stor del av rösterna och en rädsla inför att hon anser att för mycket fokus läggs på människors olikheter eller som hon kallar det på ”de andra” (Tidningen förskolan, 2014, nr. 8, s.5). Namnet på tidningens tema är just *Olika barn leka bäst* och det innehåller flertalet artiklar om det praktiska arbetet i olika förskolor med värdegrundens mångkulturella uppdrag. Det uppdrag som formulerar att förskolan ska arbeta för att barn ska lära sig att se värdet med en kulturell mångfald och få kunskap om olika kulturer. Det uppdrag som samtidigt kontrasteras med att barnen ska förmedlas vårt så kallade kulturarv. (Lpfö 1998, rev 2010, s.6) ”Om vi möter varje människa som en individ så blir det inte så svårt, tänker jag” skriver Helena Ingvarsdotter (Tidningen förskolan, 2014, nr. 8, s.5). Men hur enkelt är det egentligen, utifrån de förutsättningar och anvisningar vi har i förskolan? Tidningen framställer arbetet som något självklart, oproblematiskt, enbart positivt och fritt från strukturer som påverkar, påverkas av och reproducerar de idéer som finns kring kultur. Så gärna vill vi pedagoger likt tidningen *Förskolan* att det ska vara enkelt. Vi vill alla det som vi tror är det bästa för de barn vi dagligen möter i vårt arbete. Men motsägelserna och svårigheterna finns ändå där att ta ställning till. Kan vi i förskolan verkligen sträva mot både en nationell och en mångkulturell identitet och hur gör vi i så fall det i praktiken?

1.1 Bakgrund

Den svenska förskolans uppdrag är mångfacetterat. Förskolan ska tillgodose barn och deras familjers behov av såväl utveckling, fostran och lärande som av omsorg då de vuxna arbetar eller studerar. Förskolan är det första steget inom ett svenskt utbildningsväsende med starka ambitioner gällande likvärdighet, alla barn ska erbjudas samma möjligheter till kvalitetsutbildning genom hela systemet. All förskoleverksamhet i Sverige måste därför som

grund följa samma två styrdokument. I dessa två styrdokument för verksamheten; skollagen samt *Läroplan för förskolan*, (1998 reviderad 2010) står uppdraget formulerat. Här samsas bland annat riktlinjer för personalens ansvars- och arbetsfördelning, miljön och öppettiderna med målformuleringar kring barns motoriska och sociala utveckling samt lärande inom språk, matematik, naturvetenskap, teknik och estetiskt skapande. Men i läroplanen finns också den värdegrund som förskolan ska vila på skriven. Om jag återkopplar detta till frågan om likvärdighet så innebär det att det är denna värdegrund som alla barn i alla svenska förskolor ska fostras inom, åtminstone i förskolan.

En av de saker som värdegrunden omfattar är kulturbegreppet, ett begrepp som har en vid mening. Kultur kan definieras som allt det som människor har skapat så som religion, språk, maträtter, musik eller bildkonst. Läroplanens värdegrund förordar kulturskapande, överföring av kultur och kulturella värden till barnen samt bemötandet av barnens familjers kulturarv. Vilka dessa kulturella värden och kulturarv är samt hur detta ska göras i praktiken står däremot inte. Tanken är att personalen och huvudmännen ska forma förskolans verksamhet kring sina tolkningar av styrdokumentens formuleringar. Tolkningarna får därav också naturligtvis konsekvenser för vilken verksamhet som erbjuds barnen och deras familjer. Det innebär att vilka kulturella värden som barnen fostras in i på förskolan blir beroende av personalens egna tolkningar av vilka dessa bör vara. Därför ser jag det som intressant att titta närmare på hur förskollärare tolkar läroplanens värdegrundsformuleringar kring kulturbegreppet, samt hur de beskriver att de formar sitt arbete utifrån dessa formuleringar.

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka vilka diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete som går att se i förskollärares tolkningar av förskolans läroplan, samt hur dessa förskollärares tolkningar relaterar till andra diskurser inom skolväsendet kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete. Undersökningen kommer att utgå från följande frågeställningar:

- Hur tolkar förskollärarna de valda delarna ur läroplanens värdegrund?
- Hur beskriver förskollärarna att de i praktiken arbetar med de valda delarna ur

läroplanens värdegrund?

- Hur beskriver förskollärarna relationen mellan de tolkningar de gör av de valda delarna ur läroplanens värdegrund och sin utbildning, sin erfarenhet och sin syn på förskolläraryrket?
- Hur beskriver förskollärarna relationen mellan barngruppens, arbetslagets och föräldragruppens sammansättning på sin arbetsplats och sitt arbete med de valda delarna ur läroplanens värdegrund?

Del 2: Teori

2.0 Teoretiska perspektiv

Syftet och frågeställningarna som jag har valt är starkt sammankopplade med det teoretiska perspektiv som ligger till grund för den här undersökningen, vilket valet av begreppet diskurs vittnar om. Begreppet diskurs betyder förenklat ett visst sätt att se på och beskriva något. Frågan om vad som är det sanna eller riktiga sättet att se på detta något är inte det som är relevant för diskursanalysen, att göra en diskursanalys innebär istället att undersöka hur detta specifika sätt att se på, beskriva och handla efter ser ut. (Börjesson och Palmblad, 2007, s.8 och 13) Diskursanalys som verktyg kan därför sägas tillhöra en socialkonstruktionistisk vetenskapstradition.

Socialkonstruktionism

Socialkonstruktionism kretsar nämligen just kring idén att det inte finns någon verkligt objektiv sanning, våra bilder av världen och dess fenomen är tvärtom socialt konstruerade av våra värderingar, vårt språkbruk och våra handlingar. Världen ses alltid utifrån ett visst perspektiv (Börjesson och Palmblad, 2007, s.9-11). Ett exempel är sättet att se på inlärningsteorier. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är frågan om lärande en fråga om vad framgångsrikt lärande, kunskap och undervisning anses vara. Det som på en viss plats eller i ett visst sammanhang anses vara viktig kunskap skapar vilka undervisningsmetoder som blir framgångsrika. Att exempelvis temaarbete, en variationsrik miljö och en utgångspunkt i barnets intressen anses vara framgångsrikt enligt Malaguzzis Reggio Emilia

filosofi beror på att det korrelerar väl med den fria människosyn och det starka demokrati-ideal som genomsyrar filosofin. Alltså finns det ingen inlärningsteori som är för evigt den mest framgångsrika i alla sammanhang, utan det är helt beroende av våra värderingar. Med andra ord så skapar vi våra pedagogiska verksamheter utifrån våra diskurser, vårt sätt att tänka och tala, kring vad en framgångsrik inlärningsmetod är.

Detta synsätt skiljer sig en del från klassisk vetenskapsteori som traditionellt sätt är ett sökande efter sanning, även om den sanningen ständigt måste vara möjlig att överbevisa med hjälp av nya bevis (Thúren, 2007, s.9). I en positivistisk vetenskapstradition ses exempelvis världen som möjlig att studera ifrån ett närmast objektivt perspektiv med hjälp av empiriska undersökningar. I enlighet med en positivistisk syn skulle frågan om vad som är en framgångsrik undervisningsmetod kunna få ett sant svar genom att testa olika metoder med hjälp av experiment eller genom att jämföra olika metoder med hjälp av ett stort antal standardiserade observationer. Den metod som får mest eller flest framgångsrika resultat kan då fastställas som den bästa. Detta ska kunna överbevisas om en annan undersökning visar på ett annat resultat (Brinkkjaer och Höyen, 2013, s.41-42). Detta resonemang fungerar däremot inte i en socialkonstruktionistisk förståelse. Snarare är fallet att något är sant i ett visst sammanhang och falskt i ett annat. Ingenting kan vara framgångsrikt utan en rådande diskurs kring vad som är framgångsrikt.

Dessa skillnader får självklart konsekvenser för vetenskapen och de vetenskapliga metoderna. Om forskaren i en positivistisk tradition ses som att denne samlar in sin data om det som ska undersökas så ses en forskare in en socialkonstruktionistisk tradition som en producent av data (Börjesson och Palmblad, 2007,s.16; Svensson och Ahrne, 2011, s. 21-22). Världen kan inte objektivt observeras, utan vi producerar kunskapen om världen när vi undersöker den. Då forskaren ställer frågor, observerar eller analyserar så gör denne det alltid utifrån sitt perspektiv, sin förförståelse, helt enkelt sin diskurs. Det påverkar i sin tur resultatet. Detta ska inte förstås som fel eller enbart problematiskt, men det ställer krav på forskarens självmedvetenhet och självkritik. Du behöver veta vilket perspektiv du tittar ifrån för att förstå dina egna slutsatser. Men du behöver också förstå hur du kan påverka informanternas svar med dina frågeformuleringar eller din analys av en observation med din förförståelse. För en socialkonstruktionist gäller detta för all forskning, ingen är fri från subjektivitet och det finns inga neutrala forskningsresultat!

Diskursen och makten

En starkt inflytelserik diskursanalytiker med ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är Michel Foucault. Foucault brukar till och med beskrivas som diskursanalysens fader och grundaren av ett nytt sätt att se på kunskap, makt och historia. I en förenklad översikt kan Foucaults arbete delas in två delar, den tidiga *Arkeologiska* och den senare *Genealogiska*. Under den arkeologiska perioden fokuserar Foucault sitt tänkande och skrivande kring vad han kallar en mänsklighetens arkeologi, vilket handlar om hur människan konstruerar kunskap, diskurser och historieskrivning. Den genealogiska perioden fokuserar på hur makt konstrueras och verkar och utgör en slags grund för en poststrukturalistisk förståelse över makt. Skiljelinjen mellan de olika perioderna ska förstås som i viss mån suddiga, mycket av Foucaults arbete skulle kunna sägas passa in i båda och i teoribildningen finns också flera samband mellan kunskap, historia, diskurs och makt. (Winter-Jørgensson och Phillips, 2000, s.19-21)

Enligt Foucault så finns ingen absolut kunskap, utan enbart ”perspektiviskt vetande” (Foucault, 2008, s.115). Kunskapen om världen konstrueras istället inom diskurser, eller kanske utifrån diskurser. En diskurs är inte enbart det som sägs om något eller hur det sägs, utan även vad som inte sägs och de sätt som människor är och beter sig på. Det vill säga hela sociala praktiker. Det finns vidare inte heller enbart en dominerande diskurs, alltså inte enbart en aktuell diskurs på en viss plats eller en viss tid. Överallt, hela tiden, finns flera diskurser som ställs mot varandra och kämpar om tolkningsutrymmet. (Foucault, 2008, s.181-182)

På samma sätt som det inte finns någon absolut kunskap så finns det heller inte någon absolut verklig historia, enligt Foucault. Han vänder sig mot synen på historieskrivningen som ett slags minne av vad som verkligen har hänt. Han är mot idén om att den historiska utvecklingen har skett utifrån bestämda mål i en linjär kontinuitet och mot att olika historiska epoker utgjorts av enbart ett visst sätt att tänka eller leva. Istället förstår Foucault historien som en process fylld med parallella diskurser, diskontinuitet och även slumpmässiga händelser som har påverkat den. Men genom en klassisk historieskrivning försöker vi att bilda en gemensam identitet, en väv av traditioner, språk, tänkande och idéer som ska ha utvecklats linjärt fram tills idag, att luta oss mot i förståelsen av det vi menar med en gemensam kultur. Denna förståelse är i Foucaults mening felaktig, tvärtom existerar ingen bestående, enhetlig kultur och då heller inga så kallat främmande kulturer. (Foucault, 2008, s.118-122) Det innebär i den här uppsatsen att det som i läroplanens värdegrund beskrivs som ett gemensamt kulturarv enbart existerar för att de skapats i en i efterhand konstruerad historieskrivning som

bygger på idén om att något sådant finns. Egentligen finns ingen avgränsad gemensam svensk kultur, utan snarare kanske flera parallella kulturella rörelser som har verkat växelvis. Det innebär också att det inte finns några andra avgränsade kulturer som tillhör andra folkgrupper eller nationaliteter än svenskar. Alltså finns inga så kallade svenskar eller icke-svenskar i någon kulturell mening. Nationsskapet blir en enbart juridisk funktion.

Vad gäller Foucaults förståelse av makt så finns i den ett samband mellan diskursen, maktens mekanismer och historieskrivningen som är relevant för den här uppsatsen. Han utgår från att makt traditionellt sätt har förståtts som något juridiskt, som regler, lagar och förbud som verkar så att regerande makthavare kan styra sina undersåtar. Denna enkla förklaring av maktens mekanismer ställer sig däremot Foucault kritisk till. (Foucault, 2008, s. 206) Så hur fungerar då makten och dess mekanismer enligt Foucault? Till att börja med så finns det inte enbart en makt eller en centralmakt som reglerar andra grupper. Foucault menar att likt parallella diskurser så finns alltid flera parallella former av makt. Det kan betyda olika instanser som juridiska instanser, skolformer eller ekonomiska maktenheter. Dessa maktenheter verkar inte enbart med hjälp av förbud, regler eller lagar. Som styrmedel används också verktyg som diskursiv disciplinering och reglering samt hierarkiska relationer. (Foucault, 2008, s.209-211) Att upprätthålla hierarkier i ett samhälle eller någon mindre enhet gör att makten synliggörs och upprätthålls. Om du agerar rätt så kan du klättra i hierarkin, därför vill du inte heller gå emot makten, i tron om att själv kunna nyttja den. Disciplinering sker genom att övervaka och bedöma människors färdigheter, förmågor och beteenden. Just det är idag skolväsendets uppgift, att fostra, utbilda och bedöma människor utifrån en bild av vad kunskap är. På så sätt utövar skolväsendet en stor makt över enskilda individer och deras liv. (Foucault, 2008, s.214-215) Makten utövas också med hjälp av andra former av regleringar av befolkningen, till exempel folkhälsostatistik, mödravård, BVC-kontroller och bostadsbyggande (Foucault, 2008, s.216-217). Denna disciplinering och reglering görs utifrån en diskursiv, perspektivisk, förståelse om vilka beteenden, förmågor och färdigheter som är positiva och vilken typ av livsstil som är den rätta för befolkningen i stort.

Därav går det att säga att det är när en diskurs blir allmängiltig och på sätt blir ramen för normer, värden och kvalificeringar som den blir ett maktmedel. Så när en diskurs kring kulturbegreppet och vad svensk kultur är blir allmängiltig genom att tillskrivas en historisk kontinuitet, då blir den ett maktmedel. Ett maktmedel genom vilket vem som är normal och vem som är icke-normal bestäms, utifrån hur väl de anses passa in i diskursen. De diskurser som råder kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete inom skolväsendet konstruerar alltså,

i enlighet med Foucaults diskursiva maktbegrepp, vem som äger rätten till att definiera våra så kallade gemensamma värderingar som skolväsendet ska fostra in kommande generationer i. Hur diskursen inom skolväsendet ser ut kring vad en svensk kultur är, vem som definieras att tillhöra den och vad som inte anses vara förenligt med den ger makten till dem som ramas in i detta att också definiera dess innehåll.

Små och stora diskurser

Foucaults forskning och teorier kretsar kring vad som kan kallas för stora diskurser. En stor diskurs är ett sätt att tänka, tala och handla som aktualiseras i många delar av samhället och på flera nivåer. Ett exempel på en stor diskurs är den patriarkala strukturen och dess diskurs. Den patriarkala strukturen innebär, enligt feministisk teoribildning, en skillnad i maktfördelning mellan män och kvinnor som genomsyrar flera av samhällets delar över hela världen. Kring strukturen finns också sätt att tänka och tala kring män, kvinnor och maktfördelning mellan dem, som alltså utgör en patriarkal diskurs. En liten diskurs är, till skillnad från en stor diskurs, enbart lokalt förankrad, även om den kan relatera till större diskurser. Exempelvis så är ett visst sätt att tänka och tala om arbetslagets arbetsfördelning på en specifik förskola en liten diskurs. Men den diskursen kan relatera till större diskurser kring utbildning, ansvar eller förskolans uppdrag som genomsyrar hela den svenska förskolan. (Börjesson och Palmblad, 2007, s.14) Min utgångspunkt i den uppsatsen är att de beskrivningar och tolkningarna som förskollärare gör kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete är små diskurser, vilka på olika sätt relaterar till andra små och stora diskurser, såväl inom som hela skolväsendet och samhället i stort.

Kritisk diskursanalys

Fairclough är en annan diskursanalytiker, som har arbetat vidare utifrån Foucaults teorier och utarbetat en teori och en diskursanalytisk metod som tillhör det som kallas för kritisk diskursanalys. Den kritiska diskursanalysen innehåller båda lingvistiska och sociologiska delar, det vill säga att den ser på såväl språkliga som sociala praktiker och även på hur dessa relaterar till varandra. För att förstå detta behöver vi förstå den skillnad som teorin gör mellan diskurs och social praktik, på ett sätt som skiljer sig en aning från Foucaults diskursbegrepp. *Diskursen* står hos Fairclough enbart för de språkliga handlingarna, hur exempelvis fenomen,

begrepp eller händelser beskrivs. Diskursen är vidare en del av en *Social praktik* som innehåller även fler aspekter än de rent språkliga. (Winter-Jørgensson och Phillips, 2000, s.70) En diskurs är alltså ett visst sätt att prata om något inom en social praktik och de språkliga handlingar som genomförs inom diskursen kallas för *Diskursiva praktiker*. Alla de diskurser som uttrycks inom en viss social praktik genom de diskursiva praktikerna utgör *Diskursordningen* för den specifika sociala praktiken. (Winter-Jørgensson och Phillips, 2000, s.72-76). En förskola är ett exempel på en social praktik inom vilken det finns diskursiva praktiker, som personalmöten, föräldrasamtal eller läroplanstolkningar, som konstrueras av den gällande diskursordningen, till exempel hur pedagogerna ser på barn. Men där finns också andra sociala praktiker, som hur vuxna i praktiken bemöter barn. Dessa tre delar påverkar och påverkas av varandra. Diskursordningen och de diskursiva praktikerna både konstruerar och konstrueras av hela den sociala praktiken (Winter-Jørgensson och Phillips, 2000, s.76).

Förskollärares diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete

De förskollärare som jag intervjuar skapar en text, det vill säga sina tolkningar och beskrivningar, inom den diskursiva praktiken läroplanstolkning. Den diskursiva praktiken är en del av den sociala praktiken förskolan, som är en del av det större skolväsendet. Förskollärarnas tolkningar och beskrivningar utgör små diskurser som på olika sätt relaterar till andra små diskurser inom samma sociala praktik. Tillsammans utgör dessa små diskurser diskursordningen inom den sociala praktiken. Denna diskursordning relaterar i sin tur till större diskurser kring liknande ämnen på en större samhälls nivå. De större diskurserna påverkar också diskursordningen inom den sociala praktiken och vidare de enskilda förskollärarnas diskursiva tolkningar av läroplanen på ett liknande sätt i en cirkulär relation. Utifrån denna förståelse så skapas förskollärarnas diskurser kring kulturbegreppet och läroplanens värdegrund på så sätt i relation till vissa små och stora diskurser. De diskursiva tolkningarna som förskollärarna gör påverkar i sin tur hur förskollärarna arbetar med värdegrunden i praktiken. I förlängningen innebär det att diskurserna kring vad värdegrundsarbete bör vara konstruerar själva värdegrundsarbetet. Därav blir en kritisk diskursanalys av förskollärares tolkningar av läroplanen ett fruktsamt sätt att komma närmare vad värdegrundsarbete i förskolan, med fokus på kulturbegreppet, kan innebära.

2.1 Centrala begrepp:

Värdegrundsarbete:

Innebär i den här uppsatsen allt det aktiva och medvetna arbete som lärare och andra yrkesverksamma inom skolväsendet gör för att synliggöra de normer och värden som står i läroplanerna och införliva dem i barnens och ungdomarnas medvetande och agerande. Det kan vara allt i fråga om att i ett arbetslag diskutera, tolka och reflektera över innebörden av värdegrunderna i läroplanerna till det dagliga arbetet med undervisning, omsorg och rutiner, likväl som mer riktade projektarbeten eller liknade. Huvudsaken är att värdegrunden är en del av det innehåll som fokuseras. (Lindgren, 2002, s.41-42)

Kultur, kulturell praktik och kulturell tillhörighet:

Kultur innebär i den här uppsatsen allt som människan har skapat, det vill säga språk, religion, maträtter, musik, normer, värden och så vidare. En kulturell praktik är då ett visst sätt att praktisera kulturella skapelser på; ett visst språk, en viss musik, ett visst sätt att måla eller vissa vardagliga eller större normer att bygga gemenskap på. Begreppet kulturell praktik går att förstås på ett liknande sätt som Fairclough definierar social praktik (Winter-Jørgensson och Phillips, 2000, s.70). En kultur kan vara gemensam för en större grupp människor, ett mindre kompisgäng, en förskola, en familj eller någon annan konstellation. Ett kompisgäng har vissa normer och värden för hur människor bör agera, se ut, tänka och så vidare. Kanske har de även gemensamma intressen i specifika kulturella praktiker, exempelvis ridning eller schackspel. Detta gör att de ingår i en kulturell tillhörighet; kompisgänget. Vidare kan kompisgänget kanske ha dessa kulturella praktiker, normer och värden gemensamt med andra kompisgäng, som de då tillsammans bildar en större kulturell tillhörighet med.

Svenskt:

I den här uppsatsen utgår jag ifrån en förståelse för kultur som socialt konstruerad. Detta innebär en icke-essentiell syn på nationella kulturer. Jag utgår inte ifrån att finns en exempelvis svensk kultur som historiskt sett har sett likadan ut för alla personer på alla platser i Sverige och som är möjlig att så kallat bevara. Istället menar jag att det som är svenskt

skapas av hur vi beskriver och tänker kring vad som är svenskt. (Björk-Willén, Gruber, och Puskás, 2013, s.13-15) Att många personer till exempel firar jul i Sverige har inte att göra med att det är en historiskt, bestående svensk kulturell praktik, utan på att dem tänker att det är det och därmed konstruerar det som svenskt genom att också göra det. Detta går att jämföra med Foucault syn på historieskrivning som jag beskriver under rubriken Diskursen och makten. Vad som är svenskt är alltså detsamma som vad diskursen kring vad som är svenskt är. Då jag använder begreppet svenskt menar jag därmed vad som diskursivt uppfattas som svenskt eller som svenska kulturella praktiker.

Utländsk bakgrund:

Till att börja med ska jag förklara varför jag anser att begreppet utländsk bakgrund är användbart genom att visa på några begrepp som jag väljer att inte använda. Jag väljer att inte använda begreppet invandrare om barn och deras familjer i den här uppsatsen. Det är på grund av att uttrycket syftar specifikt på att en person som är född i ett land flyttar till ett annat, det vill säga invandrar till ett nytt land. De personer som benämns som invandrare i offentlig svensk debatt, men även av lärare i den tidigare forskning som jag har läst, är inte alltid just det. Utan istället blir invandrare som ett paraplybegrepp för alla människor som på grund av sitt utseende, religion eller andra kulturella praktiker inte uppfattas som svenska, trots att de kanske är födda och uppvuxna i Sverige. Jag anser därför att begreppet är missvisande. Jag kommer inte heller att använda begreppet etnicitet i den här uppsatsen, även det på grund av att jag uppfattar det som missvisande samt heller inte i linje med min teoretiska utgångspunkt. Etnicitet syftar till förståelsen av att människor som har en gemensam historia, språk, religion eller traditioner och ofta bor i ett geografiskt avskärmat område utgör en etnicitet, ett visst folkslag (Björk-Willén, Gruber, och Puskás, 2013, s.13). Detta förutsätter en relativt statisk kultursyn där kultur ses som överförbart från generation till generation, och gör medlemmarna i en viss grupp till passiva mottagare av färdiga kulturella praktiker. Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är det inte möjligt att skriva under på.

Att då istället tala om personer med utländsk bakgrund innebär för mig att syfta till barn som antingen är födda i ett annat land än Sverige, eller har familj som är födda eller lever i ett annat land. Det behöver då inte syfta till att dem barnen eller deras familjer tillhör en viss kulturell praktik som inte uppfattas som svensk. Det betyder också att de barn som inte har en utländsk bakgrund tvärtom kan tillhöra en kulturell praktik som inte uppfattas som svensk. På

så sätt skiljer jag mellan geografiskt ursprung och kulturell tillhörighet.

2.2 Tidigare forskning

Jag har valt att använda mig av forskning som på olika sätt undersöker uppfattningar eller praktiker kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete inom skolväsendet. Jag har sedan plockat ut de resultat från forskningen som på något sätt relaterat till de resultat som jag har fått av min undersökning. Det gör samtlig forskning i den här översikten användbar i analysen av mitt resultat.

Boken *”Det här är ett svenskt dagis”* är utgiven av Ronström, Runfors och Wahlström (1998) för *Mångkulturcentrum* i Botkyrka kommun i Stockholms län. Boken bygger också på en undersökning gjord på daghem i samma område, författarna benämner det själva som en ”etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten norra Botkyrka”. Den teoretiska grunden för undersökningen utgår ifrån ett perspektiv där miljön på de undersökta daghemmen ses som konstruerade kulturer, på ett liknande sätt som jag gör i denna uppsats (s. 25-47). Norra Botkyrka är ett bostadsområde där en stor andel av barnen som bor där har utländsk bakgrund. Av författarna benämns det som att Norra Botkyrka är ett område som utgörs av mångfald och därav har specifika förutsättningar för daghemsverksamhet (s.20-22). Det undersökningen fokuserar på är hur den konstruerade, svenska, daghemskulturen möter de kulturer som barnens familjer anses tillhöra. Det görs genom intervjuer med daghemspersonal som får beskriva sitt arbete. Arbetssätten betecknas vidare med hjälp av kapitelnamn som att ”Möta det annorlunda”, ”Att bemästra mångfalden” eller ”Det svenska.

Det framkommer att personalen ser det som en stor del av sitt arbete att förmedla, visa på och fostra in barnen i den så kallade svenska kulturen. Detta görs bland annat genom firandet av traditioner som man anser vara svenska. Det finns även ett stort fokus på arbetet med att barnen ska lära sig det svenska språket (1998, s.120-139). På grund av detta framhålls det som viktigt att personalen ska vara svensk, det vill säga född i Sverige och svensktalande (s.123). Det finns en stor betoning på gemenskap, att alla barnen ska vara en del av gruppen och därför är arbetet med det svenska viktigt. Det blir också viktigt att fostra in barnen i den så kallade dagiskulturen som ses som specifik för den egna förskolan eller svenska förskolor generellt. Till exempel att komma i tid, ha kläder för utomhusbruk eller att individen måste ge med sig för gruppen. De barn och föräldrar som inte ställer upp på detta ses som att dem får

lära sig att anpassa sig eller helt enkelt vända hem från förskolan igen. (s.87-119) De förskollärare som är verksamma idag måste förhålla sig till den värdegrund som formulerar förskolans värderingar och förhållningssätt till frågor som berör kulturbegreppet. Pedagogerna i daghemmen i norra Botkyrka på 1990-talet, kunde förhålla sig mer fria i relation till arbetet med kulturbegreppet, svenskhet och mångfald, på grund av avsaknaden av en läroplan. Begreppsapparaten som används av såväl författare som de intervjuade pedagogerna är ett intressant exempel på det. Två exempel är begreppen *Invandrare* och *Avvikande beteende*. Begreppen används på ett sätt som jag uppfattar som oproblematiskt för de intervjuade. De används också i relation till varandra. Barn och deras föräldrar benämns som invandrare med ett avvikande beteende.

Nationell Förskola med mångkulturellt uppdrag av Björk-Willén, Gruber och Puskås (2013) är en serie sammansatta artiklar som berör motsättningen i förskolans värdegrundsuppdrag mellan att fostra barn in i en svensk, nationell kultur och samtidigt arbeta för att mångkulturellt samhälle. (s.11-13) Denna motsättning i läroplanens formuleringar är också det som har fått upp mitt intresse för syftet med min uppsats, författarna uppmärksammar samma otydlighet i uppdraget kring kulturbegreppet som jag själv gör.

Författarna menar att skolans och förskolans nära anknytning till välfärdsstatsbyggandet i Sverige har gjort dem till självklara förmedlare av så kallat svenska normer och värderingar, till verktyg för att bygga nationen. Ett Sverige för alla svenskar (s.17). Denna nära anknytning har också lett till en svensk självuppfattning som innebär att begrepp som demokrati, jämlikhet och solidaritet uppfattas som kännetecknen för en svensk kultur, något som författarna kallar för en slags välfärdsnationalism. (s.17-18) Sedan 1960-talet har det också funnits en medveten strävan att på olika sätt inom skolväsendet förhålla sig till att en stor andel av Sveriges befolkning har invandrat från andra länder. Författarna visar på hur uppfattningen genomgående sedan dess har varit att de invandrade barnen eller barn med invandrade föräldrar utgör en säregen grupp, med kulturer som skiljer sig från den svenska kultur som är förskolans och skolans uppdrag att fostra barnen in i. Invandrade görs till bärare av kultur, ses som avvikare och i vissa fall som problem, utifrån kulturella och språkliga aspekter. Stort fokus i arbetet med motsättningen mellan det som anses vara en svensk, nationell kultur och mångkultur läggs därför på att betona dessa skillnader. Författarna menar att nästa fråga i arbetet blir hur barn och pedagoger ska förhålla sig till skillnaderna, ska alla barn assimileras in i det som anses vara svenskt eller ska förskolan integrera barnens uppfattade kulturer i verksamheten? (s.29) I detta dubbla uppdrag, att både

förmedla den svenska nationens kulturarv och att stärka barn som tillhör andra kulturer i en flerkulturell identitet, ingår det för förskolan att göra gränsdragningar mellan det svenska och det icke-svenska, och att definiera vilka barn som hör vart.

Artikeln *Värdeöst värdegrundsarbete?* av Lindgren (2002) är en analys av den översikt över värdegrundsarbete i svensk grundskola, som har samlats in av *Värdegrundscentrum* vid Umeå universitet. Värdegrundscentrum har låtit ett större antal skolor skicka in beskrivningar av projekt och arbetssätt som de använder i värdegrundsarbetet och demokratifostran. Det framkommer att det finns en stor variation i tolkningarna, men att det i många skolor finns ett stort fokus på så kalla gemensamma värden och assimilation av elever med utländsk bakgrund till det som anses vara svenskt. Sällan finns en diskussion eller problematisering av demokratibegreppet och stor fokus ligger på arbetet med elevers individuella inflytande. På så sätt menar Lindgren att det har skett ett fokusskifte i synen på demokrati och medborgarskap från något politiskt och kollektivt till något individuellt och juridiskt. (s.41-44) Däremot så framgår det att det ofta finns en stävan efter att uppnå en konsensus, kompromiss eller likatänkande vid tillfällena då elever får inflytande snarare än att det blir ett tillfälle att visa på oliktankande, vilket är något som den dåvarande läroplanen Lpo94 trycker på är en del av grundskolans uppdrag. Enligt Lindgren så innebär det en risk att skolan blir till en normeringspraktisk i vad och hur eleverna ska tänka och vara snarare än en erfarenhet av demokratiska processer (s.48-49).

Från SOU-rapporten (Statens offentliga utredningar) *Utbildningens dilemma*, (2006:40) så har jag använt artiklarna *Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar* av Granstedt samt *Sunt förnuft: en fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete* av Dahl och Lundgren.

Granstedts artikel utgör en diskursanalys av en del av hennes aktionsforskningsprojekt *Lärares strategier i den mångkulturella skolan*, där hon analyserar vilka föreställningar som framkommer kring elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar i gruppsamtal med två arbetslag om begreppet *Invandrarelev*. Utöver diskursanalys så bygger Granstedts teori på *Critical race theory*, en socialkonstruktivistisk teori kring hur idéer om etnicitet, ras och kultur konstrueras på ett sätt där en strukturell rasism är inbäddad i förståelsen, mer eller mindre medvetet. De diskursiva uttryck som undersöks i Granstedts analys är något som hon kallar för *Tolkningsrepertoarer*, vilket innebär att ta fram de olika värdeladdade tolkningar som finns i lärarnas samtal av eleverna deras föräldrar och begreppet *invandrarelev* som

relaterar till etnicitet, ras eller kultur, men som av lärarna själva uppfattar som naturliga, icke-värdeladdade. (s.251-255) Granstedt plockar fram nio olika tolkningsrepertoarer, varav fem är relevanta för min uppsats och som jag väljer att här redogöra för.

Den första handlar om att se eleverna som en del av skolans mångkulturella projekt, det vill säga att arbeta för integration av olika grupper i samhället. Lärarna uttrycker att eleverna ska tillföra sin egen kultur, gärna i form av att inom olika projekt visa upp sina så kallade hemkulturer i form musik, mat eller andra kulturella skapelser. Denna uppvisning av kulturella skillnader menar lärarna ska leda till kulturella möten mellan svenskar och icke-svenskar. (s.259-261) På samma sätt som syns hos Björk-Willén, Gruber och Puskàs (2013) syns här återigen exempel på hur fokus ligger på att trycka på kulturella skillnader och att det är de som anser sig tillhöra det svenska majoritetssamhället, i detta fall lärarna, som får makten att dra gränsen för vem och vad som inte gör det. Den andra tolkningsrepertoaren är en förutsättning för den första och innebär just att definiera vem som tillhör vi, svenskarna, och vem som tillhör de, invandrarna. Granstedt kallar det för att se eleven som den andre. (s.262-264)

I den tredje tolkningsrepertoaren ses eleven som en gisslan, fast mellan hemmet och skolan, inte hemma i någon kultur och inte heller frivilliga deltagare i någon av dem. Om en elev vill delta i en muslimsk fredagsbön exempelvis ses dem som tvingade av sina föräldrar, men om samma elev följer med till kyrkan vid exempelvis jul, ses det som att föräldrarna inte tar ansvar. Eleverna anses helt enkelt inte välja själva, utan mer eller mindre tvingade in i det som uppfattas vara två olika kulturer.(s.265-266)

De fjärde och femte tolkningarna hör även de ihop med synen på föräldrarna och är i viss mån motsägelsefulla. Den ena innebär att se föräldrarna som bristfälliga och den andra att se föräldrarna som kompetenta. I det som uppfattas som problematiskt med elever; språkliga svårigheter, skolsvårigheter och så vidare beskylls föräldrarnas så kallade kulturer. Antingen så är föräldrarna okunniga eller oengagerade eller så är de helt enkelt alltför stränga. Men vad gäller arbetet med skolan som ett integrationsprojekt så ses föräldrarna som kompetenta och oersättliga. Det är en självklarhet att föräldrar ska delta i uppvisandet av hemkulturer och den typen av samarbete mellan hem och skola är en föregivet tagen förutsättning för ett mångkulturellt arbete. (s.266-268)

Dahl och Lundgren gör även de en diskursanalys, som påminner mycket om min undersökning, där de analyserar vilka diskursiva uttryck för rasism som finns i sex intervjuade

lärargruppernas beskrivningar av arbetet med målen kring normer och värden i den förra läroplanen för grundskolan, Lpo94. Dahl och Lundgren utgår även som Granstedt från *Critical race theory*. Likt Granstedt har de också stött på att det enbart är elever med utländsk bakgrund som tillskrivs att tillhöra en kultur och att det är de kulturena som orsakar de eventuella problem som eleven hamnar i. Andra kulturer än den svenska ses som något negativt, ofta kopplas det ihop med till exempel patriarkala strukturer. (s.284-289) Här framhålls den svenska kulturen som en demokratisk och jämlik kultur, på samma sätt som Björk-Willén, Gruber och Puskàs (2013) beskriver den svenska självuppfattningen. Detta resonemang kring kultur kan kopplas till en syn på den egna kulturen som natur, som självklar, naturgiven och enbart sunt förnuft, medan andra människor ses som konstruerade och icke-naturliga.

Hur lärarna beskriver vad värdegrundsarbete innehåller i teorin; demokrati, jämställdhet, solidaritet och jämlikhet, skiljer sig mycket ifrån hur de beskriver att de arbetar med värdegrunden i praktiken. I praktiken läggs fokus på vardagliga rutiner, tillsägelser och rättelser av elever som inte anses bete sig enligt förskrivna normer samt uppfostran av eleverna till att vara artiga, lyda auktoriteter. (s.290-293) Att det finns en skillnad mellan teori och praktik vad gäller värdegrundsarbete är även det något som jag kommer att återkoppla till i min analys.

2.3 Källkritik

Jag har varit tvungen att göra ett avgränsat urval av litteratur till såväl min teori som i forskningsöversikten. Till exempel har så Michel Foucault publicerat ett enormt stort antal böcker, artiklar och även många av de föreläsningar som han har hållit i sin karriär. Jag valde därför efter att ha gått igenom en stor del av det teoretiska materialet att använda mig av en översikt av en del av Foucaults artiklar och föreläsningar på ämnet diskurser, boken *Diskursernas kamp*. Med respekt för att det skulle vara väldigt svårt att ringa in hela hans teoribildning så valde jag de texter som berör vad en diskurs är, hur makt fungerar diskursivt samt hur historieskrivning görs i relation till diskursiva uppfattningar. Det är frågor som jag anser direkt relaterar till min undersökning. Utöver Foucault så har jag använt mig av kursboken *Diskursanalys som teori och metod* för att beskriva diskursanalysmetoden kritisk diskursanalys. Jag valde att inte gå direkt till källan Fairclough, dels på grund att jag av tidsbrist valde att fokusera på Foucault originalkällor och dels för att jag ville få en översikt

av metoden som även används av andra forskare än enbart Fairclough och då på ett lite annat sätt. Jag har också använt en del annan kurslitteratur i teoriöversikten. Det är för att jag har velat ha en bred översikt över socialkonstruktionismen som är en bred och spretig teoribildning, vilken skulle vara svår att omfamna bara med hjälp av en eller flera enskilda forskare. Hade jag däremot haft mer tid så skulle det ha varit eftersträvansvärt att enbart använda primärkällor.

Forskningsområdet som min undersökning hör hemma i är också det väldigt omfattande. Det finns mycket forskning om värdegrundsarbete i både grundskolan och förskolan. Dock berör all forskning om värdegrundsarbete inte kulturbegreppet, utan ofta handlar det om frågor kring demokrati eller barns inflytande. Dessutom ville jag hitta forskning som delade mitt teoretiska perspektiv eller fokuserade på diskurser kring värdegrundsarbete, kulturbegreppet och svenskhet, för att kunna se en diskursordning som kunde användas i analysen av mitt resultat. Därför kunde jag enkelt avskärma min översikt på ett sätt som inte förbisåg någon viktig forskning. Däremot måste jag fortfarande vara ödmjuk inför att jag kan ha missat något som skulle visa på exempelvis någon annan diskurs än de som framkommer i den här tidigare forskningen.

Del 3: Metod

3.0 Genomförande

Jag har i den här undersökningen valt att fokusera på små diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete inom förskolan och hur dessa relaterar till andra små diskurser inom skolväsendet. Undersökningen kan sägas vara uppdelad i två delar. Intervjuerna är den första delen och utgör grunden för mitt empiriska material i diskursanalysen, som är undersökningens andra del. Intervjuerna har på sätt varit ett sätt för mig att producera den data som jag behöver för att få fram mitt resultat. Den kritiska diskursanalysen utgör den andra delen, där jag analyserar materialet som jag har producerat i intervjuerna för att komma fram till en slutsats som svarar till mitt syfte och mina frågeställningar.

3.1 Intervjumodell

Jag har själv valt ut delar ur läroplanens värdegrund som jag anser berör kulturbegreppet. Det är fem citat, hämtade från sidan fem och sex ur Läroplan för förskolan. Citaten finns som en bilaga på sidan 46 i den här uppsatsen. För att sedan ta reda på hur förskollärare tolkar dessa utdrag ur läroplanens värdegrund så har jag gjort kvalitativa, semistrukturerade intervjuer med förskollärare. Jag har använt ett mindre antal öppna, fasta frågor som berör hur de tolkar formuleringarna, hur de arbetar och hur de tror att deras arbetsplats påverkar tolkningarna och arbetssättet. Utöver det så har jag gett följdfrågor direkt kopplade till det som beskrivs av förskollärarna. Valet av intervjuform beror framförallt på att jag behöver detaljerade beskrivningar av förskollärarna för att kunna göra en diskursanalys, varav jag har låtit deras egna beskrivningar snarare än mina frågor styra samtalet. (Ahrne och Eriksson-Zetterquist , 2011, s.40) Intervjuerna består alltså av den diskursiva praktiken läroplanstolkning, vilken är en del av den sociala praktiken förskolan. Genom sina tolkningar och beskrivningar i intervjuerna så ger förskollärarna uttryck för diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete.

3.2 Analysmodell

De transkriberade intervjuerna är de texter som har utgjort grunden för den kritiska diskursanalysen. Jag har gjort analysen genom att leta efter diskursiva mönster i intervjuerna. Det första mönster som framstod var att samtliga förskollärare använde samma återkommande ord, både i tolkningarna av läroplanen och beskrivningarna av deras värdegrundsarbete. Orden var: familjen, förskolan, likhet, olikhet, individen samt gruppen. När jag sedan i nästa steg letade efter mönster i hur orden användes såg jag att vissa av orden beskrevs ha olika relationer till varandra. Utifrån vilka ord som beskrevs ha relationer till varandra så formulerade jag tre olika begreppspar: Familjen och Förskolan, Likhet och Olikhet samt Individen och Gruppen.

När jag sedan tittade efter mönster i hur relationerna mellan orden inom begreppsparen beskrevs såg jag att de beskrevs olika beroende på om förskollärarna tolkade formuleringarna i läroplanen eller beskrev sitt praktiska arbete. Hur relationerna beskrevs analyserade jag som uttryck för olika diskurser om läroplanens formuleringar och det praktiska arbetets utformning. Detta gjorde att jag identifierade två olika diskurser som delades av samtliga förskollärare, en diskurs i tolkningen av läroplanen och en diskurs i beskrivningen av det praktiska arbetet.

Som ett sista led i analysen har jag relaterat förskollärarnas diskurser till de diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete som framkommer i den tidigare forskning som jag har redogjort för ovan, det vill säga till diskursordningen inom den sociala praktiken.

3.3 Urval

Förskollärare ska ha en speciell roll att ansvara för den pedagogiska verksamheten i förskolans arbete enligt läroplanen. Förskollärare har också en speciell utbildning, inriktad på att tolka läroplanen och omsätta dess formuleringar i den praktiska verksamheten. Det innebär att förskollärare i enlighet med styrdokumentet och utbildningen ska ha en ledande roll i utformandet av värdegrundsarbetet. Därför har jag valt att enbart intervjua förskollärare i det här examensarbetet. Jag söker inte efter att ge en generell beskrivning av förskollärares tolkningar och arbetssätt. Inte heller efter att koppla tolkningarna till vissa kategoriseringar, så som kön eller ålder. Det jag vill titta på är hur förskollärares diskurser ser ut och hur dem relaterar till diskursordningen inom skolväsendet i övrigt. Därför har mina urvalskriterier heller inte varit mer specifika än att de som jag intervjuar är utbildade och yrkesverksamma förskollärare.

Jag har mejlat ut en förfrågan om villiga informanter till cirka tio förskolechefer på olika förskolor i Stockholm med information om att jag ska göra ett examensarbete och vilket syftet, frågeställningarna, metoden samt mina urvalskriterier är. Tre av förskolechefer dessa svarade på mitt mejl. Förskolecheferna har sedan vidarebefordrat kontaktuppgifter till förskollärare inom deras enheter som har varit intresserade av att ställa upp på en intervju. Det har resulterat i att jag har intervjuat fyra förskollärare från fyra olika förskolor, inom tre enheter. Alla intervjuer var väldigt djupgående och omfattade mellan en till två timmar var, totalt har jag producerat cirka sju timmars inspelat material. Alla intervjuade förskollärare är verksamma i Stockholmsområdet. En förskollärare arbetar i innerstaden, en i en så kallad villaförort och två i vad som brukar kallas socioekonomiskt svaga förortsområden.

3.4 Etiska överväganden

Mitt syfte kan tänkas vara ett känsligt ämne för mina informanter. Till att börja med så kan det kännas svårt att reflektera över sig själv, sin roll och sina erfarenheter. Att jag sedan också

ska tillskriva svaren en diskurs och koppla dessa till andra diskurser kan vara nog så känsligt. Men frågan om kultur är ofta, däribland i läroplanen, starkt ihopkopplat med frågor om identitet, etnicitet, maktförhållanden och svenskhet/icke-svenskhet. Detta är starkt politiserade frågor med tydliga värderingsskillnader människor emellan, samt ihopkopplat med normativa synsätt. Därför finns en stor risk både för att informanterna känner sig granskade och för att de kanske svarar i enlighet med vad de tror att normen föreskriver. Det kan göra det svårt att få ärliga svar. Ett försök till en lösning på problemet handlar om de etiska överväganden som jag har gjort. För det första är det självklart viktigt att upprätthålla informanternas anonymitet. Detta görs i uppsatsens text dels genom att inte benämna ålder, kön eller andra kategoriseringar, dels så används inga namn utan istället kallas förskollärarna för Förskollärare A, Förskollärare B, Förskollärare C och Förskollärare D.

För det andra är det viktigt med deras frivillighet. Informanterna har därför varit väl informerade om vad de ställer upp på. I breven till förskolecheferna har jag att beskrivit syfte, frågeställningar och vad bakgrunden till mitt intresse är. Jag har även betonat att jag inte försöker sätta dit informanterna på något sätt eller strävar efter att syna deras arbetssätt i sömmarna, för att se om det stämmer med hur jag anser att det borde göras. Informanterna som sedan frivilligt har ställt upp har god tid i förväg, mellan en till två veckor, fått att läsa igenom de läroplansutdrag och intervjufrågor som sedan använt i intervjuerna. På så sätt har de kunnat förbereda sig, men har också möjligheten att inte ställa upp. Den möjligheten kvarstod även under hela intervjuerna. På och inför intervjuerna har jag även tydliggjort att jag själv inte har de rätta svaren på hur dessa formuleringar ska tolkas eller arbetas med, för att försöka ta bort informanternas rädsla inför att svara på något sätt som de tror kan ses som fel. Efteråt så har jag att låtit informanterna läsa igenom mina sammanställningar av intervjuerna för att se att det stämmer överens med vad de faktiskt sa. Även den färdiga uppsatsen har de innan publicering fått läsa, om de har önskat.

3.5 Teori- och metodreflektion

Enligt den socialkonstruktionistiska teorin finns som nämnt inga objektiva forskningsresultat, utan resultatet är helt avhängigt forskarens förståelse, synsätt, arbetssätt och tolkningar. Det betyder att den här undersökningens resultat troligtvis skulle ha sett annorlunda ut om någon annan hade gjort den. Exempelvis så tror jag att resultatet, analysen och diskussionen som jag nedan kommer att redogöra för hade sett väldigt annorlunda ut om jag hade utgått ifrån en

annan syn på vad som är kultur. Att jag förstår kultur som helt socialt konstruerat innebär att jag inte kan förstå förskollärarnas tolkningar och beskrivningar i relation till en gemensam svensk kultur - kontra främmande kulturer - utan deras beskrivningar och tolkningar blir tvärtom en del av konstruktionen av vad som är svenskt. Hade jag istället förstått svenskheten som konstant och historiskt linjär så kanske istället hade tolkat deras beskrivningar och tolkningar på ett annat sätt. Detta får naturligtvis konsekvenser i analysen.

Även hur jag har gjort mina intervjuer och min diskursanalys samt hur jag använder begreppet diskurs har fått konsekvenser för uppsatsen. Hade jag till exempelvis inte själv valt ut de delar ur läroplanen som jag ansåg tillhöra kulturbegreppet, utan låtit förskollärarna välja vilka delar som de själva tolkar beröra kultur så hade kanske helt andra diskursiva mönster uppstått. Ett annat exempel är att jag i analysen har valt att plocka fram enbart två diskurser. Diskurser som av någon annan kan tolkas vara väldigt breda, i och med att de berör många olika begrepp så som familjen och individen. Jag gjorde så på grund av att jag såg gemensamma drag mellan två olika sätt att beskriva begreppen. Om jag istället hade utgått ifrån att förskollärarnas sätt att prata om varje enskilt begrepp utgjorde en egen diskurs så hade resultatet blivit ett annat. Men jag ansåg att det viktigaste resultatet i relation till mitt syfte och i relation till den diskursordning som jag sett i den tidigare forskningen var de diskursiva skillnader som uttrycktes mellan tolkningen av läroplanen och beskrivningen av det praktiska arbetet.

Återigen; det finns inga neutrala forskningsresultat, utan all forskning är beroende av forskarens förförståelse och diskursiva synsätt. Den här uppsatsen måste därför förstås genom de ögon som den teori, de centrala begrepp och den metod som jag har beskrivit erbjuder, inte som en objektiv sanning.

Del 4: Resultat och analys

I min analys av intervjuerna framkommer mönstret att alla förskollärare använder samma återkommande ord i sina tolkningar av läroplanen och sina beskrivningar av sitt praktiska arbete med formuleringarna. Orden beskrivs även ha vissa inbördes relationer. De återkommande orden har jag därför formulerat i följande begreppspar utifrån vilka ord som av förskollärarna beskriver stå i relation till varandra:

- *Likhet och Olikhet*
- *Individen och Gruppen*
- *Familjen och Förskolan*

Både när förskollärarna tolkar utdragen ur läroplanens värdegrund och när de beskriver sitt praktiska arbete så gör de det genom att beskriva hur relationerna mellan begreppen inom de olika begreppsparen ser ut eller bör se ut. Men däremot så beskriver de hur relationerna inom begreppsparen bör se ut på olika sätt beroende på om de tolkar formuleringarna i läroplanen eller om de beskriver sitt praktiska arbete med den. Det innebär att när förskollärarna tolkar läroplanen så uttrycker de att relationerna inom begreppsparen ser ut på ett sätt, men i beskrivningen av det praktiska arbetet så uttrycker de att relationerna ser ut på ett annat sätt. Med andra ord så ger förskollärarna uttryck för olika diskurser kring relationerna beroende på om de talar om läroplanen eller om praktiken, det sker ett slags diskursbyte mellan när de tolkar läroplanen och när de beskriver hur de omsätter läroplanens formuleringar i praktiken. Jag väljer att kalla det för att förskollärarna har en *Diskurs om teorin* och en *Diskurs om praktiken*.

Hur begreppsparen och relationerna inom dem beskrivs är som sagt däremot mycket likt förskollärarna emellan. Det innebär att samtliga förskollärare ger uttryck för till stor del samma diskurser. Därför kommer jag här att redovisa resultatet som att det finns två olika diskurser, som delas av samtliga förskollärare, men även visa på mindre variationer inom diskurserna. Jag kommer först att visa på hur diskursen om teorin ser ut och sedan visa på hur diskursen om praktiken ser ut. Parallellt med beskrivningarna av förskollärarnas diskurser så kommer jag löpande i texten att relatera dessa till diskurserna i diskursordningen som har framkommit i den tidigare forskningen.

4.0 Diskursen om teorin - tolkningar av läroplanen

Arbetet med värdegrunden beskrivs av samtliga som en central och viktig del av förskolläraryuppsdraget. Det ses som en grund för resten av arbetet, det som förskollärare bör utgå från i utformandet av sitt arbetssätt. Flera av förskollärarna uttrycker dock att deras och förskolans uppdrag egentligen innebär något annat, än vad de tolkar att läroplanen formulerar att de ska göra. I ett av citaten från värdegrunden i läroplanen användes ordet kulturarv; ”att överföra ett kulturarv”(Lpfö.1998, rev. 2010) är en del av förskolans uppdrag. En förskollärare säger exempelvis att det inte går att förmedla ett kulturarv på det sätt som hen uppfattar att läroplanen föreskriver, på grund av att det rent generellt inte går att överföra kunskap från en person till en annan. ”Men jag tror att det är viktigt att vi utgår ifrån barnen, vi vuxna ska inte överföra vår kultur, utan vi ska utgå från barnens kultur och utveckla den utifrån vår förståelse för omvärlden” (Förskollärare C). På ett liknande sätt resonerar en annan av förskollärarna kring överförandet av det gemensamma kulturarvet. Förskolläraren berättar att hen uppfattar att citatet syftar till att förskolan ska överföra det så kallat svenska kulturarvet till barnen, men att det inte stämmer överens med vad hens egentliga uppdrag är. Uppdraget förklaras som ett uppdrag att stödja barnen i deras egna kulturer, som de själva individuellt konstruerar.

Då har vi ju misslyckats med vårt uppdrag om de tror att på förskolan så kanske vi lär ut en kultur, kanske den svenska, svenska traditioner, inte är öppna för andra”. Så för mig handlar det om att stötta barnen i den de är, att se varje individ (...) Det skapas i olika sammanhang, det skapas med olika människor. (Förskollärare B)

De båda förskollärarna uttrycker en uppfattning om att förskolläraryuppsdraget är något som inte enbart formuleras av läroplan och skollag, utan det är något annat som finns även bortom styrdokument. Hur det uppdraget då konstrueras blir beroende av den enskilda förskollärares personliga värderingar, erfarenheter och kunskaper. ”Sen är det ju väldigt olika från skola till skola och mellan pedagoger, hur svårt man väljer att göra det för sig och vilken inriktning man har. Bara i min klass var det ju väldigt olika” (Förskollärare C).

Den fråga som alla förskollärare ständigt återkommer till i tolkningarna av läroplanen var frågan om vad kultur egentligen är. På flera sätt går det att se samband i deras resonemang kring vad kulturbegreppet innehåller eller bör innehålla. Övergripande går det att förklara med att de till en början inte vill dra några gränser för vad kultur är. ”Kultur kan vara så mycket!” (Förskollärare A) ”Kultur det finns överallt”. (Förskollärare B), förklarar två av förskollärarna det som. Men då jag ber förskollärarna att ge exempel så framstår en tydligare bild av vad de anser tillhöra kultur. Normer och värderingar, konst och skapande verksamhet, musik, sagor och berättelser, traditioner, språk, religion och mat kan sammanfatta de exempel som förskollärarna tar upp i tolkningarna av kulturbegreppet.

Ja, göra med lera eller play-doh, Ja men också då vi läser för barnen, vad det finns för litteratur och sagor och sagogestaltande kanske eller sånger. Hur man är mot sin omgivning. Att vi ska lära att man ska vara snäll och empati, att det kan göra ont på någon annan, att det kan göra ont på dig. (Förskollärare A)

Men det finns ju ändå en stomme, ett kulturarv som jag vill ska finnas med lite praktiska saker, lite sånger, musik. Jag tänker att det är ett arv som man bär med sig med sånger, med rim och ramsor. (Förskollärare D)

Alla förskollärare nämner även att det finns en specifik förskolekultur som är unik för varje enskild förskola. ”Vi har våra drop-in frukostar, vi har en trollfest på höstterminen, istället för halloween, som är våra egen tradition” (Förskollärare D). Något som är intressant att uppmärksamma är hur de exempel som förskollärarna ger kring sin förskolas egna specifika förskolekultur ofta är liknande exempel. Det som beskrivs som unikt för den egna förskolan går alltså igen på flera förskolor.

4.1 Likhet och Olikhet - Alla är olika, självklart och enkelt

Begreppet olikhet används av samtliga förskollärare i tolkningen av de valda

värdegrundsdelarna. De tolkar att citaten visar på en inställning om att alla är olika och att olikhet är något positivt. Att arbeta med att visa på barnens olikheter ses som en självklar del av värdegrundsarbetet. ”I den här man ju mer medvetenhet om det här med att vi är olika och att det är utifrån det vi ska jobba. Inte att va allt för liksträviga”. (Förskollärare C) ”Att jobba väldigt mycket med att olikheter är en tillgång och att mångfald är positivt” (Förskollärare B). Olikheten och hur positiv den är, är något som förskollärarna återkommer till lika ofta som frågan om vad kultur egentligen är. Olikhet beskrivs av förskollärarna som en slags fundamental förståelse för människor som lägger grunden för hur de ser på förskolans uppdrag. Alla människor tolkas vara olika från varandra, oavsett vart de kommer ifrån. ”Det är inget konstigt. Ja för att alla är olika liksom”. (Förskollärare A) Förskollärarna uttrycker samtidigt att det inte finns någon olikhet barnen emellan i och med att alla är olika varandra, alla är lika olika. Det spelar ingen roll från vilken familj barnen kommer, vilket språk de talar eller vilken religion de tillhör, ingen är mer olik än någon annan. Alla ses som unika individer, med individuella kulturer.

4.2 Individen och Gruppen – att utgå ifrån barnet

Alla förskollärare refererar på ett eller annat sätt till kultur som något personligt, något som är beroende av ens personliga erfarenheter och ställningstaganden. ”Som de själva väljer. Jag tycker att det är föränderligt. Det behöver inte va nåt som du tar med dig hit. Utan det skapas hela tiden, det blandas” (Förskollärare B). Kultur ses som något individuellt snarare än kollektivt. Jag uppfattar att förskollärarna har en stark vilja att stödja barnen i att vara egna individer. Jag uppfattar också att det ses som viktigt att utgå ifrån barnen som individer i såväl värdegrundsarbetet som i förskolans verksamhet generellt. Det innebär att arbetet med kulturbegreppet i förskolan blir beroende av vilka barn som finns på förskolan. De barnens individuella kultur och olikheter sinsemellan är det som förskolan ska utgå ifrån i arbetet med kultur; det vill säga i traditionsfirande, kring normer, värderingar och i skapande verksamhet. Det barnen vill göra och har erfarenhet av hemifrån ska förskolan plocka upp och bygga vidare på. ”Inte ens för att man visar det, det måste komma från individen själv. Så man kan inte utveckla, utan man kan utmana barnet att utveckla sig själva” (Förskollärare C). Att utgå ifrån barnet och barnets intressen är något som är speciellt för förskollärarnas diskurser i relation till den diskursordning som jag har sett i den tidigare forskningen. Den åsikten lyfts helt enkelt inte fram på samma sätt någon annanstans inom diskursordningen.

4.3 Familjen och Förskolan – Samarbetet med alla

Att ha ett samarbete med barnens familjer beskrivs som något positivt av alla förskollärare. Det är genom samarbetet med familjerna som förskolan kan utgå ifrån barnens individuella kulturer. I likhet med hur lärarna i Granstedts (2006) och Dahl och Lundgrens (2006) rapporter uttrycker att delaktiga föräldrar till barn med utländsk bakgrund är en förutsättning för att arbeta med det mångkulturella uppdraget, så uttrycker förskollärarna som jag intervjuar att föräldrarna är nyckeln till att föra in olika kulturer i förskolan. ”Ja mötet mellan hem och förskola. Och barnen är en del av det hemmet så. Jag tror det är viktigt för barnen också att se att föräldrarna är delaktiga i förskolan” (Förskollärare B). Beskrivningen av hur samarbetet bör gå till påminner också om vad Granstedts lärargrupper förespråkar, genom att föräldrarna ska ta med musik eller mat hemifrån som ska representera deras hemkulturer. ”Men vi uppmanar föräldrarna väldigt mycket att dela mig sig av sånger, böcker allt möjligt” (Förskollärare B). Detta uttrycker förskollärarna att alla förskolor ska göra, oavsett hur barngruppens eller föräldragruppens sammansättning ser ut eller vilket område förskolan ligger i.

Men förskollärarna tolkar också läroplanen som att förskolan ska komplettera hemmet och erbjuda barnen kultur som de inte får ta del av där. Då handlar det dels om att få ta del av de övriga barnen i barngruppens kulturer, i och med att alla anses ha olika kulturer, men även om det som förskollärarna menar är den specifika förskolans egen kultur. Det viktiga är dock att det inte står i konflikt med familjens kultur, förskolan ska komplettera inte konkurrera med hemmet.

Det kanske är nåt barn som väldigt gärna vill vara med i luciatåget nu om man har det men föräldrarna eller hemmet liksom vill inte det och då får vi ju acceptera det. Att säga att vi kanske, vi har det här luciatåget men vi har också nån annan form där alla delta (Förskollärare A)

4.4 Sammanfattning av diskursen om teorin

Förskollärarna tolkar läroplanens formuleringar utifrån förståelsen att alla människor är olika

varandra, oavsett bakgrund. Den olikheten är något positivt och förskolan ska representera och framhålla värdet med denna samhällets kulturella mångfald. Förskollärarna uttrycker också inledningsvis att kulturbegreppet är väldigt brett och att kultur är något personligt och individuellt som var och en konstruerar själv. Jag vill sammanfatta förskollärarnas diskurs om teorin med meningarna; alla är olika, allting är kultur och var och en skapar sin egen kultur utifrån sin individuella olikhet. I diskursen ingår även att förskolan bör arbeta utifrån olikhet och individualitet i samarbete med barnens familjer, samt genom att ge barnen verktyg att utvecklas snarare än att förmedla och visa på rätt eller fel.

4.5 Diskursen om praktiken – Beskrivningar av det praktiska arbetet

Sitt eget praktiska arbete med kulturbegreppet och värdegrunden reflekterar förskollärarna över som helt påverkat av deras egna utbildningar, erfarenheter och inställningar. ”Jag är helt övertygad om att min erfarenhet, det jag har mött under hela mitt yrkesverksamma liv, mina arbetsplatser, min utbildning har påverkat mig jättemycket. I mina möten, i hur jag tänker ” (Förskollärare D)

Annars kanske man inte ser allting i ett nytt ljus, och det gjorde inte jag innan jag började utbilda mig, utan det var ett jobb som vilket som helst. De förskolor jag har jobbat på har givit mig en konkret erfarenhet som man inte kan få på samma sätt på utbildningen. (Förskollärare C)

Samtliga förskollärare delar åsikten om att värdegrundsarbetet på olika sätt pågår hela tiden i förskolans verksamhet. Det förklarar exempelvis att det inte går att skilja ut värdegrundsarbetet till något specifikt projektarbete. ”Det går inte att avgöra vart värdegrundsarbetet börjar och slutar” förklarar förskollärare C det som. På så sätt skiljer sig förskollärarnas diskurser kring värdegrundsarbetet från Värdegrundscentrums översikt över värdegrundsarbete i grundskolan. Eftersom översikten visade att värdegrundsarbetet oftast skedde i form av separata projekt snarare än integrerat i hela verksamheten (Lindgren, 2002, s.42). Men i förskollärarnas beskrivningar av hur de arbetar med dessa delar av läroplanens värdegrund går det ändå att se att tre huvudsakliga områden som de beskriver tillhöra arbetet.

Det första området kan förklaras som förskolans vardag, det andra området är traditionsfirande och det tredje området omfattar bildskapande, musik, teater, litteratur och lek.

Det värdegrundsarbete som pågår i förskolans vardagliga verksamhet är det som har med normer och värderingar att göra, berättar förskollärarna. ”Det pratar vi om varje dag, vad vi har för normer, gränser. Regler vi har på vår avdelning” (Förskollärare D). I det vardagliga går det att skönja att det är de normer och värderingar som tolkas vara förskolans och det svenska samhällets som barnen ska tillgodogöra sig. ”Samtidigt så måste vi ju vara medvetna om att det är ju det här som står i läroplanen som vi ska föra vidare till barnen (...) för vi har ju ändå ett uppdrag att förmedla det svenska samhällets nuvarande normer och värden” (Förskollärare A).

Tre av förskollärarna tar explicit upp traditionsfirande som en del av förskolans arbete med kulturbegreppet. Det handlar både om de traditioner som tolkas vara svenska men också traditioner som tillhör den egna förskolans specifika kultur. ”Vi har diskuterat mycket det här med hur vi firar våra traditioner. Det är väl klart att vi ska fira lucia, men den religiösa biten av julen den lägger vi bort för den ska inte tillhöra förskolan” (Förskollärare D). Förskollärarna tar upp behovet av att fira traditioner enbart då de pratar om barn med utländsk bakgrund. Ett slags kunskapsöverförande ges ofta som motiv till traditionsfirandet, barnen med utländsk bakgrund ska få kunskap om hur traditioner firas i Sverige.

Det ska finnas, för de som inte har det hemma ska ha det här. Möta det och se det och få en förståelse. Det är viktigt att få det så man vet att så här firar många i Sverige och vi kan göra det hemma hos oss också beroende på vilken typ av familj man lever i. (Förskollärare D)

Den inställningen, att förskolan ska ge barn med utländsk bakgrund en kunskap om det svenska samhället, liknar motivet till arbetet med ”Det svenska” på förskolorna i Norra Botkyrka som Mångkulturcentrum har studerat (Ronström, Runfors och Wahlström, 1998, s.119-124).

De tre förskollärare som nämner att traditionsfirande är en del av förskolans praktik är också de som i tolkningen av läroplanen menar att förskolan bör fira andra traditioner än de

som associerades till som svenska. Däremot så är det ingen av de som beskriver att de gör det i sin verksamhet.

Asså vi befinner oss ju i en svensk förskola så jag tänker att först och främst så är det det svenska kulturarvet som vi ska förmedla. Men sen så är vi ju ett multikulturellt samhälle och även att man ska vara öppen och ta in liksom eller försöka förmedla att det finns också andra kulturer, alla gör inte som i Sverige. (Förskollärare A)

Den skapande verksamheten ses som ett avskilt moment och är den del av arbetet som förskollärarna beskriver som det arbetsområdet då barnen fick möjlighet att utveckla sin egen kultur, det vill säga varken familjens eller förskolans kultur.

Dels lek, deras projketerande just nu håller vi på med jobb. Det kan också vara när de håller på med teater sådär att de leker skådespelare. Men vill man få med sig barnen är det viktigt att utgå ifrån barnen, vad de gör, inte att vi... (Förskollärare C)

4.6 Likhet och Olikhet – Vissa är olika, konflikt och problem

Även om alla barn i förskollärarnas tolkningar av läroplanen beskrivs som olika så går det i deras beskrivningar av deras praktiska arbete att se att enbart vissa tolkas som olika. I praktiken tolkas det alltså finnas något gemensamt, något som är likt för vissa och som vissa andra är olika ifrån, istället för att alla beskrivs som olika varandra. Det som är det gemensamma är det som tolkas som svenskt och de barn som inte tolkas vara svenska är de som är olika. Begreppet olik, parallellt med begreppet annan kultur, är nämligen begreppen som används för att beskriva barn med utländsk bakgrund av samtliga förskollärare. ”Sen är det klart att det kan ha med etnicitet att göra, att man kan jobba med människor som har föräldrar som födda i ett annat land”. (Förskollärare B)

Jag har föräldrar som kommer från ett annat land eller jag är född i

ett annat land så kommer jag till Sverige, då har jag ju flerkulturellt. Jo det är klart att det påverkar, det gör det. Ja. Men sen kanske jag behöver möta föräldrarna på olika sätt för att man har olika normer och värderingar med sig sen tidigare. (Förskollärare A)

Den olikhet som beskrivs som en självklar enkelhet i tolkningen av läroplanen beskrivs dessutom som något problematiskt i det praktiska arbetet. Om familjerna i praktiken är olika vad man beskriver som förskolans kultur så skapar det problem.

För där mötte jag hemskt mycket olikheter, jag fick möta familjer som fick vända upp och ner på hela min värld. Ja till exempel det som man ser daglig kommunikation och information. Att det jag såg tidigare, att ger du en muntlig förklaring, ger du ett brev så tror du att budskapet har gått fram. Många gånger handlade det om en krock, man hade inte förstått, man hade inte fått förklarat för sig att vi skulle göra de här sakerna. Så vi fick vara väldigt tydliga. (Förskollärare D)

Bland annat berättas det om att i situationer då föräldrar står för andra normer och värderingar än förskolan så är det viktigt att stå upp för förskolans normer och värderingar så att barnen får tillgodogöra sig dem. ”Om en pojke till exempel inte får ha nagellack hemma så måste han få ha det här. Vi måste stå för läroplanens värderingar. Alla ska ha samma möjligheter” (Förskollärare B). De barn som kommer från familjer som inte ses som svenska beskrivs som avvikande, den avvikelser är problematisk och det skapas en konflikt mellan barnets familj och förskolans värderingar. Då uttrycker förskollärarna att de måste stå upp för sina svenska förskolevärderingar, vilka ses som de rätta.

Det här synsättet påminner om synen som lärarna ger uttryck för inom diskursordningen i den tidigare forskningen. Exempelvis så beskrivs barn med utländsk bakgrund i daghemmen i norra Botkyrka i mångkulturs centrum's undersökning som avvikande (Ronström, Runfors och Wahlström, 1998, s.101-110) och de elever som uppfattades ha icke-demokratiska värderingar ansågs ha det på grund av att de kom från en annan kultur än den svenska i Dahl och Lundgrens undersökning. (2006,s. 285) Konflikter

och problem tolkas som att de skapas av barnens olikhet från det som uppfattas som det svenska samhällets kultur och värderingar.

4.7 Individen och Gruppen – att anpassa sig till gruppen

Det är flera av förskollärarna som framhåller vikten av att ingen av barnen ska vara utanför gruppen och ett av motiven för värdegrundsarbetet sägs vara just att skapa en gemenskap, att stärka gruppen.

Vi har ju inte hunnit suttit ner så himla mycket vi pedagoger och prata liksom så vad innebär värdegrunden för mig, vad man liksom lägger för vikt i det ordet eller vad det betyder för mig. Men däremot är vi ju eniga om att det är viktigt liksom att stärka gruppen.
(Förskollärare A)

Kultur beskrivs alltså även som något kollektivt snarare än individuellt. Att då till exempel arbeta med de normer och värderingar som anses vara de gemensamma svenska blir ett sätt att anpassa barnen till gruppen, majoritetssamhället och på så sätt minimera risken att de ska hamna utanför, såväl på förskolan som i sitt framtida liv. ”(...) desto äldre dem blir desto mer syns det och då till slut så tycker de barnen som har förstått det här och fungerar socialt, har de här sociala koderna och så, att de här är konstiga och då hamnar dem som på efterkälken och blir utanför. Och det vill vi ju inte!” (Förskollärare A) I diskursen om praktiken ses det som viktigt att värdegrundsarbetet är en form av normeringspraktik, just så som Lindgren (2002) beskriver att grundskolans värdegrundsarbete är (s.49). Det är viktigt för att barnen ska kunna vara en del av gruppen, det gemensamma svenska samhället, i sitt framtida liv.

Det som dock är gemensamt mellan diskursen om teorin och diskursen om praktiken är förskollärarnas inställning att utgå ifrån de barn som finns i barngruppen i värdegrundsarbetet och arbetet med kultur. I praktiken innebär det dock att arbetet med en kulturell mångfald blir viktigt enbart om barnen i barngruppen uppfattas som att de har utländsk bakgrund. Om barnen uppfattas som svenska är det istället naturligt att enbart arbeta med det som tolkas vara den svenska kulturen. Ambitionen som uttrycks i tolkningen av

läroplanen att barnen ska få ta del av varandras individuella kulturella olikheter försvinner i diskursen om praktiken, genom tolkningen att det enbart är vissa som är olika. Om alla barn tolkas vara svenska – och därför lika varandra – så bör förskolan utgå ifrån den svenska kulturen. Om barnen har utländsk bakgrund – och därför tolkas vara olika från svenskar – så bör förskolan arbeta med denna kulturella olikhet.

4.8 Familjen och Förskolan – samarbetet med vissa

Att samarbeta med och göra barnens familjer delaktiga är som sagt en strategi som alla förskollärarna nämnder i tolkningen av läroplanen. Den strategin sågs som självklar även inom diskursen om praktiken. Att samarbeta med familjen är även där det sätt som förskolan kan arbeta med att en kulturell mångfald. Men detta samarbete, att barnen så att säga ska visa upp sin hemkultur antingen själva eller genom sina föräldrar, beskrivs inte som självklar på samma sätt i det praktiska arbetet om föräldrarna tolkas att vara svenskar. Samarbetet behövs enbart om barnen tolkas tillhöra dem som är olika från den svenska kulturen. De barn och familjer som uppfattas som olika eller att tillhöra en annan kultur blir både orsaken till att förskolan ska arbeta med andra kulturer än den svenska likväl som metoden för att göra det. Barn med utländsk bakgrund får återigen stå som representanter för ett mångkulturellt uppdrag (Granstedt, 2006).

Vilka barn som av förskollärarna tolkas som svenska och vilka som tolkas som att de har utländsk bakgrund är däremot inte enbart beroende av vilket land barnen eller deras familjer är födda i eller vilket språk de talar. Jag ser en tydlig skiljelinje mellan förskollärarnas beskrivning av den egna förskolans kulturella mångfald, beroende på i vilket typ av socioekonomiskt område som den ligger i. Två av förskollärarna beskriver på olika sätt sina förskolor som mångkulturella, det är de två förskollärarna som arbetar i så kallade förortsområden. De både beskriver konkreta arbetssätt som de använder för att arbeta med den kulturella mångfalden. Det handlar om att barnen får sätta upp olika typer av flaggor som representerar deras hemkultur, att barnen tar med sig mat eller musik hemifrån, att man diskuterar olikheter med barnen i samling eller projektarbeten eller att man satsar extra på språkutveckling.

Jag har en fördel tycker jag som jobbar i ett område med stor

variation på människor som kommer från olika kulturer, har olika erfarenheter och olika språk. Jag gillar det. Det är viktigt. Så vi har många diskussioner om att stärka barnen i deras hemspråk och kultur. Vi har ju även i slutet av terminen då föräldrarna får ta med sig mat som dem har lagat hemma. (Förskollärare B)

Vi har ju en ganska stor, om man nu vill förklara sig så, mångkulturalitet på den här förskolan. Många människor från olika platser i världen, men också i från olika kulturella tillhörigheter både inom och utanför de nationella gränserna. Och det gör ju att man måste vara väldigt vaksam på hur man jobbar med såna här frågor så att det verkligen är för alla på nåt sätt. (Förskollärare C)

De andra två förskollärarna menar först att de inte har några barn i sina barngrupper med utländsk bakgrund, men vid närmare eftertanke så kommer båda två på att det faktiskt finns.

Om man nu skulle ha ett barn som kom inflyttad nu eller ja va född utrikes kanske man skulle prata om det på ett annat sätt. Det är naturligt att man pratar om det för det existerar. Nu existerar det inte så då kanske man inte uppmärksammar, pratar om det. Vi har ingen nu som är född utanför Sveriges gränser. Jo vi har faktiskt två!” (Förskollärare A).

Ja, men sen är det olika för vi har fyra olika förskolor och de ligger i olika områden. Så att det är väldig skillnad, på en av våra förskolor har de mer interkulturella dagar där de lagar mat tillsammans och sånt. Det är för att de har varit tvungna. Det här med att utveckla en flerkulturell tillhörighet, då tänker jag så här att ja det är ju en skyldighet att göra när jag möter det. För jag gör ju inte det här. Eller inne hos oss så har vi flerspråkighet eller flera olika länder, (Förskollärare D)

Att det finns barn med utländsk bakgrund på förskolorna gör inte att förskollärarna ser förskolorna som mångkulturella och därför finns heller inget behov av att arbeta med andra kulturer än den svenska. Barnen med utländsk bakgrund tolkas som svenskar bland annat genom referenser till att de bor i radhus eller inte är religiösa. Det går att förstå som att barnens sekulära medelklassbakgrund gör att de tolkas som svenskar, inte som olika. Att vara olika, att inte vara svensk, innebär alltså att inte tillhöra det som uppfattas vara medelklassens kultur.

4.9 Sammanfattning av diskursen om praktiken

Diskursen om praktiken bygger på en uppfattning om att alla inte är olika, utan att det finns något gemensamt som vissa skiljer sig ifrån. Att vissa är olika. Den här olikheten innebär att inte vara svensk. Den som inte tillhör medelklassen eller den som är religiös är olika, är inte svensk. Om det finns barn på förskolan som är olika är det viktigt att arbeta med denna kulturella olikhet genom att samarbeta med barnens familjer och låta de dela med sig av sin hemkultur i form av mat, musik eller traditioner. Men olikheten kan också vara problematisk och konfliktfylld, om det istället handlar om normer och värderingar. Då måste förskolan stå upp för det som anses vara förskolans värderingar, så att barnen kan anpassa sig till och passa in i gruppen, in i det svenska medelklassamhället.

Del 5: Slutsats och diskussion

5.0 Förskollärarnas diskurser

Min slutsats är att förskollärarna gav uttryck för sinsemellan mycket lika diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete, men att det var två olika diskurser i tolkningen av läroplanen och i beskrivningen av det praktiska arbetet. Det går att förklara som en diskurs om teorin och en diskurs om praktiken. Hur förskollärarna använde begreppet olika på ett tvetydigt sätt, både som något positivt och som något problematiskt är ett väldigt tydligt exempel på skillnaden mellan teori och praktik. I teorin ses olikhet som något allmänt, men i praktiken så gällde det bara vissa. De som ses som olika, problematiska och konstiga förstås till stor del som de barn som har utländsk bakgrund. En olikhet och en kultur som inte står för samma som förskolan gör. Detta bemöts då som att barnen i praktiken ska assimileras in i

förskolans och det som anses vara det svenska samhällets kultur, normer och värderingar.

Förskolläraryupdraget innebär till stor del att just omvandla teori till praktik, både den vetenskapliga teori som utbildningen ger grunden till och dels läroplanens formuleringar. En orsak till att förskollärarna gav uttryck för två olika diskurser skulle kunna vara en generell komplexitet med att omvandla teori till praktik. Teorin kan stå för en diskurs som förskollärarna har lärt sig att de bör ha medan i praktiken så har de kanske en annan diskurs. Att omvandla den diskurs som de har utifrån teorin till praktiken blir då svårt. Om vi ska förstå det utifrån Foucaults diskursbegrepp så skulle det kunna betyda att den diskurs som förskollärarna intar i beskrivningen av sin praktik är så pass allmän att förskollärarna inte ens är medvetna om att de har den och att den faktiskt skiljer sig från den diskurs de har om teorin. Diskursen att vissa är olika från det som uppfattas som svenskt är så självklar att den inte upplevs som problematisk i relation till att alla samtidigt är olika. Den utgör helt enkelt den diskursiva makten.

En annan förklaring till denna skillnad mellan diskursen om teorin och diskursen om praktiken skulle kunna vara just på motsägelsen i läroplanens formuleringar. Jag uppfattar att den skillnad som finns mellan diskursen om teorin och diskursen om praktiken även återfinns i läroplanens formuleringar. Att både arbeta för att överföra ett gemensamt kulturarv och en mångkulturalitet betyder att förskolan både måste skilja ut något gemensamt, något lika, och samtidigt skilja ut vilka som är olika från detta, som ska stå för mångkulturaliteten. Motsägelsefullheten kräver att förskolan drar gränser för de lika och de olika. Att förskollärarna skiljer mellan de tolkningar de gör av teorin och de tolkningar de gör av praktiken kan förstås som en slags pragmatisk lösning av motsägelsefullheten som omfattar båda delarna. Förskollärarna kan resonera som att alla egentligen är olika men i praktiken enbart göra vissa till olika för att kunna utföra uppdraget.

5.1 Förskollärarna i diskursordningen

Det finns både likheter och skillnader mellan förskollärarnas diskurser och den diskursordning som framkommer i den tidigare forskning som jag har tagit del av. De diskursiva skillnader som jag har hittat innefattar att utgå ifrån individperspektivet i tolkningen av läroplanen såväl som i det praktiska arbetet, att värdegrundsarbete inte går att särskilja från resten av den pedagogiska verksamheten samt att kultur beskrivs som något personligt konstruerat i

tolkningen av läroplanens formuleringar. Likheterna med diskursordningen är synen på att det ändå i praktiken finns en gemensam svensk kultur som barn med utländsk bakgrund är olika från, att ett samarbete med familjerna där de visar upp sina hemkulturer är nödvändigt för ett mångkulturellt arbete samt att de barn som lever i familjer vars normer och värderingar är allt för olika skolväsendets måste fostras in i det uppfattat gemensamma för att passa in i gruppen. Diskursen om teorin skiljer sig därigenom på flera sätt från diskursordningen, medan diskursen om praktiken tvärtom har många likheter med diskursordningen. Jag kommer nu att diskutera det som jag anser vara den största skillnaden respektive den största likheten under rubrikerna nedan.

5.2 Skillnaden från diskursordningen - Individen i första rummet

Den enligt mig största skillnaden mellan diskursordningen som jag har sett i den tidigare forskningen och förskollärarnas diskurser är individperspektivet, viljan att utgå ifrån barnet som genomgående uttrycks av förskollärarna. Jag uppfattar att det beskrivs med en sådan självklarhet av samtliga förskollärare i intervjuernas alla delar att det går att förstå som själva grunden för deras tolkningar av kulturbegreppet och värdegrundsarbetet. Samtidigt beskrivs det även av samtliga som en grund för hela förskolans arbete. Någon liknande åsikt återfinns inte någon annanstans i diskursordningen. Kanske handlar det om en mer generell pedagogisk skillnad mellan förskolan, daghemmen och grundskolan än en syn på kultur? Att förskolan ska utgå ifrån barnet och barnets intressen är något som står skrivit i förskolans läroplan. (Lpfö, 1998, rev.2010, s.9) Att förskollärare uttrycker den diskursen kan alltså förstås av att det är en del av diskursen som formar deras sociala praktik. Samma formulering återfinns däremot inte i grundskolans läroplan och är just kanske därför inte självklar på samma sätt för till exempel grundskollärare.

Vad som däremot kan tolkas framgå i förskollärarnas beskrivningar av sitt praktiska arbete är att de kanske inte alltid utgår ifrån ett individperspektiv i värdegrundsarbetet, utan snarare kopplar barn till vissa kollektiv utifrån diskursiva uppfattningar om kulturbegreppet. Barnen blir då individuella medlemmar av kollektivet och bemöts utifrån vad det kollektivet tolkas vilja, vara eller behöva. De barn som tolkas tillhöra det svenska kollektivet ges den verksamhet som svenska barn bör få medan de barn som uppfattas tillhöra det andra kollektivet de olika, de med utländsk bakgrund måste erbjudas en annan typ av verksamhet. Barnen delas in i ett vi och ett dem.

5.3 Likheten med diskursordningen - Vi och dem

Detta indelning i Vi och Dem går igenom hela diskursordningen. Grunden för indelningen är också hela tiden idén om vem som är svensk och vem som inte är det. Utifrån mitt teoretiska perspektiv finns som sagt inte något bestående svenskt. Det förskollärarna gör då de tolkar vissa barn som svenska och vissa som olika från svenskheten blir då själva konstruerandet av svenskheten. ”Du firar Ramadan och då firar du på det här sättet och titta det är liknande, vi firar födelsedagar vi firar jul”(Förskollärare D). Här är det underförstått både vilka Vi är och vad Vi gör, Vi är svenskarna som firar jul och födelsedagar. Det är Vi som har rätt att definiera vem som tillhör Vi och därför kan bestämma att du inte är en del av den gemenskapen.

Förskolläraren som säger uttalandet om Ramadan gör det med ett för mig uttalat uppsåt att inkludera och lyfta det barn som just har firat Ramadan. På samma sätt gör de lärare som Granstedt (2006) beskriver använda sig av elever med utländsk bakgrund som representanter för skolans mångkulturella projekt. Men på samma sätt som de lärarna då väljer ut vilka elever som tillhör den svenska gemenskapen och vilka som är representanter för mångkultur, så visar förskolläraren genom sitt ordval att barnet inte är en del av de som tillhör vi. Makten ligger här ur ett diskursivt maktbegrepp, hos denna grupp med så kallade svenskar, det vill säga pedagogerna, att bestämma att den som till exempel firar Ramadan inte kan klassas som svensk. Svenskheten konstrueras till en maktfaktor med tydliga gränser för vilka som får vara innanför och vilka som lämnas utanför.

5.4 Slutreflektion

Vad framgår egentligen av den här uppsatsen? Hur enkelt är uppdraget som formuleras i läroplanens värdegrund? Vad kan vi förstå av förskollärares tolkningar av kulturbegreppet och värdegrunden och vilka konsekvenser kan det få de barn som tar del av förskolans verksamhet? Av de förskollärare som jag har intervjuat framgår att det ses som att det borde vara enkelt. Men motsägelsefullheten som jag ser i läroplanen ser jag även i intervjuerna, så det kanske ändå inte är så enkelt som det önskas. Förskollärarna har svårt att hålla sig till ett mångkulturellt förhållningssätt helt och hållet, utan faller även in på synen av det evigt gemensamma, det rätta svenska som ses som förskolans uppdrag. Det kan innebära att barnen

i förskolan bara får ta del av det som ses som det svenska kulturarvet, alltså tvärtemot vad förskollärarna uttrycker att läroplanen formulerar att förskolan ska erbjuda. Det kan också innebära att vissa barn lämnas utanför gemenskapen, ses som alltför olika och i längden även som problematiska. Däremot uttrycks av alla förskollärare som jag intervjuar en stark vilja att det inte får vara så. Så kanske kan den här motsägelsen istället vara en möjlighet till att förskolan faktiskt får fundera på vad kulturbegreppet och värdegrundsarbete bör innebära. Att vrida och vända på svårigheten till en möjlighet. Att söka efter lösningar på något som inte måste vara ett problem.

5.5 Möjlig vidare forskning

För att ta reda på mer om förskollärares diskurser kring kulturbegreppet och värdegrundsarbete skulle en gruppintervjustudie med liknade frågor som jag använde i den här undersökningen kunna vara relevant. Genom gruppintervjuer skulle gränserna för diskurserna kunna visa sig tydligare. Vad blir okej respektive inte okej att uttrycka i en grupp med andra förskollärare eller i förskolans arbetslag? På så sätt kan ramarna för diskurserna visas. Det kan också vara intressant att se om det finns samma eller olika diskurser inom ett arbetslag. Om det finns flera konkurrerande, vilken eller vilka diskurser får i så fall företräde, vilka innehar den diskursiva makten? Hur barn ser på och beskriver kultur och svenskhet skulle även det vara väldigt intressant att ta reda på genom intervjuer med barn. Skiljer sig barns diskursers från vuxnas? På vilket sätt, och har barnen i så fall någon möjlighet att påverka diskursen?

Det skulle även vara spännande att undersöka det praktiska arbetet med värdegrunden i förskolan genom observationer. Hur ser arbetet i praktiken ut, när sker arbetet och vilka diskurser ger pedagoger såväl som barn uttryck för i arbetet? Jag tror att vi behöver få tag om både diskurserna kring kulturbegreppet och värdegrundsarbetet samt hur uppdraget praktiseras, för att i förlängningen kunna påverka praktiken till att inte fungera på ett utestängande sätt utan tvärtom ge barn större möjligheter till aktivt deltagande både i förskolans praktik och i det större samhället.

Del 6: Litteraturförteckning

Ahrne, Göran och Svensson Peter, *Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt I*: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Ahrne, Göran och Eriksson-Zetterquist, Ulla, *Intervjuer I*: Ahrne, Göran och Svensson, Peter (red) (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.

Brinkkjear, Ulf och Höyen, Morianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.

Björk-Willén, Polly, Gruber, Sabine och Puskás, Tünde (2013). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.

Börjesson, Mats och Palmblad, Eva (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.

Dahl, Aino och Lundgren, Marcus, *Sunt förnuft: en fokusgruppsstudie om lärares syn på värdegrundsarbete*, ur, *Utbildningens dilemma* (2006:40). Statens offentliga utredningar, Regeringskansliet.

Foucault, Michel, *Diskursernas kamp* (2008). Stockholm: Brutus Öhstling bokförlag, Symposium.

Granstedt, Lena, *Lärares tolkningsrepertoarer i samtal om en grupp elever med utländsk bakgrund och deras föräldrar*, ur, *Utbildningens dilemma* (2006:40) Statens offentliga utredningar, Regeringskansliet.

Lindgren, Joakim (2002). *Värdelöst värdegrundsarbete?* artikel i *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*. Umeå universitet.

Thurén, Torsten (2013). Andra upplagan. *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm:Liber.

Läroplan för förskolan, (1998, rev.2010), Skolverket.

Ronström, Owe, Runfors, Ann och Wahlström, Karin (1998). ”*Det här är ett svenskt dagis*”. *Botkyrka: Mångkulturellt centrum*.

Winter Jörgensson, Marianne och Phillips Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*, Stockholm: Studentlitteratur.

Del 7: Bilagor

7.1 Intervjufrågor

1. Beskriv din utbildning och ditt arbete i förskolan. När, var, hur länge, varför, någon speciell pedagogisk inriktning?
2. Hur tolkar du de utvalda delarna ur läroplanens värdegrund?
3. Ser du något samband eller någon motsättning mellan de valda delarna?
4. Vilken betydelse/plats anser du att de valda värdegrundsdelarna har samt bör ha i förskolläraryrket?
5. Vilken betydelse/plats anser du att de valda värdegrundsdelarna har på din nuvarande arbetsplats?
6. Vilka delar av förskolans verksamhet anser du tillhöra arbetet med de valda värdegrundsdelarna?
7. Vilka delar av arbetet på din nuvarande arbetsplats anser du tillhöra arbetet med de valda värdegrundsdelarna?
8. Beskriv hur du anser att du i praktiken på din nuvarande arbetsplats arbetar med dessa valda värdegrunds delar med barnen. Ge exempel.

9. Hur tror du att din utbildning och din erfarenhet har påverkat hur du tolkar de valda värdegrundsdelarna samt ser på och praktiserar arbetet med dem?

10. Hur tror du att sammansättningen i barngruppen, föräldragruppen samt personalgruppen på din nuvarande arbetsplats påverkar hur du arbetar med dessa valda värdegrundsdelar?

7.2 Valda delar ur läroplanen

I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. (s.6)

Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. (s.6)

Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. (s.6)

Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet. (s.6)

Alla föräldrar ska med samma förtroende kunna lämna sina barn till förskolan, förvissade om