

Södertörns högskola | Institutionen för kultur och lärande
Kandidatuppsats 15 hp | Självständigt arbete i förskoledidaktik |
Höstterminen 2015 | Förskolläraryrket med interkulturell profil

”Ja, vi är hela världen bara
här.” – En studie kring förskolan som
normproducerande institution.

Av: Maria Sjöström Hedberg & Angelica Hedström
Handledare: Victoria Kawesa
Examinator: Linda Murstedt

södertörns
högskola

SÖDERTÖRN UNIVERSITY

Titel: "Yes, we are the whole world only here" – A study about the preschool as norm-producing institution.

Author: Maria Sjöström Hedberg & Angelica Hedström

Mentor: Victoria Kawesa

Term: Fall 2015

Abstract:

The aim of this study is to use empirical investigation to collect data and analyze the constructed normative ideas and concepts within the discourse of interculturality. We used the perspective of social constructions as a means of understanding the underlying normative discourses.

We used critical white studies to get an alternative understanding on the constructed normative discourses. The investigation was an ethnographic study of a preschool in a multicultural suburb in Stockholm. We used quality methods such as focus groups discussions as the main material for our discourse analysis and did ethnographic observations as a complement.

The results showed that the preschool teachers constructed interculturality in the same way as we understand multiculturalism and thought the Swedish language to be one of the most important elements in their definition of interculturality. They constructed the families at the preschool in a position where they stood in opposition against the families in the inner city of Stockholm, which stands for the normative white majority society.

Nyckelord: Interkulturalitet, förskola, vithet, diskursanalys, fokusgruppsdiskussion.

Keywords: Intercultural perspective, preschool, white studies, discourse analysis, focus group discussion.

1	INLEDNING OCH BAKGRUND	1
1.1	INLEDNING	1
1.2	BAKGRUND	2
1.2.1	<i>Begreppsförklaring</i>	2
1.2.2	<i>En segregerad förort</i>	3
2	TIDIGARE FORSKNING	4
2.1	FÖRSKOLAN SOM NORMPRODUCERANDE INSTITUTION	4
2.1.1	<i>"Normalitet"</i>	4
2.1.2	<i>"De andra"</i>	5
2.1.3	<i>Pedagogers syn på kulturell mångfald</i>	6
2.1.4	<i>Skolväsendet i förorten</i>	8
3	TEORETISKA PERSPEKTIV	8
3.1	SOCIALKONSTRUKTIVISM	8
3.2	"VI OCH DEM"	10
3.3	VIT "SVENSKHET"	11
3.3.1	<i>Postkolonialt perspektiv på interkulturalitet</i>	12
3.4	ETT INTERKULTURELLT PERSPEKTIV	12
4	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	13
5	MATERIAL OCH METOD	13
5.1	ETNOGRAFISK OBSERVATION SOM METOD	14
5.2	FOKUSGRUPPSDISKUSSION SOM METOD	14
5.3	DISKURSANALYS SOM METOD	16
5.3.1	<i>Dekonstruktion</i>	18
5.4	URVAL	18
5.4.1	<i>Beskrivning av förskolan och informanterna</i>	19
5.5	GENOMFÖRANDE	19
6	ETISKA PERSPEKTIV	21
6.1	FORSKNINGSETISKA PRINCIPER	21
6.2	FORSKARROLLEN	21
7	ANALYS OCH RESULTATDISKUSSION	23
7.1	ANALYS AV EMPIRIN	23
7.1.1	<i>"Ja, vi är hela världen bara här."</i>	23
	<i>Citat som främst berör konstruktioner av interkulturalitet.</i>	23
7.1.2	<i>"... dem är ju inte annorlunda."</i>	27
	<i>Citat som främst berör "vi och dem".</i>	27
7.1.3	<i>"Men vi tror inte de har det så mycket hemifrån, så att, som svenska barn."</i>	32
	<i>Citat som främst berör vit "svenskhett".</i>	32
7.2	RESULTATDISKUSSION	36
8	SLUTDISKUSSION	40
9	KÄLL- OCH LITTERATURFÖRTECKNING	43
10	BILAGOR	46
10.1	INTERVJUGUIDE	46
10.2	MALL FÖR FOKUSGRUPPSDISKUSSION	49
10.3	MEDGIVARBLANKETT INFÖR OBSERVATION	50

1 Inledning och bakgrund

I detta kapitel ges en introduktion till valt ämne samt en begreppsförklaring av de begrepp som vi ansåg relevanta att reda ut för vidare förståelse i texten. Kapitlet avslutas med bakgrundsfakta kring hur segregation kan förstås, på grund av att det vidare i uppsatsen kommer att vara relevant.

1.1 Inledning

Vår utbildning har genomsyrats av begreppet interkulturalitet, i och med det har ett stort intresse väckts i oss för hur vi i vår framtida yrkesroll kan inta ett interkulturellt förhållningssätt. Lahdenperä (2008) menar att kultur är meningssystem medan interkulturalitet innebär ett samspel mellan individer, att vi är delaktiga i att producera mening och att det präglas av respekt, öppenhet och gränsöverskridande. Som Lahdenperä skriver innefattar kulturbegreppet många aspekter. Vi har dock medvetet valt att genomföra vår studie på en förskola i Rinkeby där en hög procent av invånarna har utländsk bakgrund och har därmed exkluderat andra aspekter som till exempel kön, sexualitet eller funktionsnedsättning.

Anledningen till ovanstående är främst på grund av att vi intresserar oss för hur förskolans verksamhet kan verka interkulturellt i en miljö av en mångfald som består av individer med utländsk bakgrund. Men även på grund av att en människas bakgrund och kultur på många sätt går hand i hand och sammanflätas (se till exempel Lahdenperä, 2008). En anledning till att vi valde denna förskola var att de hade ett uttalat arbete av att arbeta med barn med utländsk bakgrund. Olika begrepp som förekommer i studien kring individer med utländsk bakgrund är beroende på vilka begrepp tidigare författare eller informanterna använder. Dock vill vi påpeka att vi är medvetna om att på grund av vilket begrepp vi använder i studien kan det också innebära en viss förförståelse och normerande värderingar. På grund av alla dessa olika begrepp och definitioner som florerar började vi fundera över hur vi själva uppfattas och blir definierade, utefter bakgrund. Detta förstärkte känslan av att det var nödvändigt att lägga till perspektivet ”vit svenskhet” i studien som presenteras senare.

På grund av vår framtida yrkesroll som förskollärare där vi ska förhålla oss till läroplanen för förskolan bland annat, finns det här en relevans att framhålla vad förskolan har för riktlinjer som behandlar begreppet ”kultur”. Där finns bland annat följande citat:

”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.” (LPFÖ, 98, rev. 2010, s.6)

Även skolverket (2004) behandlar kulturbegreppet och betonar betydelsen av att pedagoger i förskolan intar ett interkulturellt förhållningssätt. Alltså existerar det vissa grundprinciper kring kultur och interkulturalitet men i själva praktiken är det ofta upp till pedagogerna att tolka dessa riktlinjer. Dessutom vill vi förhålla oss kritiska till begreppet ”överföring” som här framhålls i läroplanen. Är det så att det överförs icke ifrågasatta normativa värderingar, som en del av kulturöverföring? Denna fråga är en stor anledning till varför vi i vår studie har valt att titta på hur pedagogernas tolkningar kring interkulturalitet och angränsande begrepp kan konstrueras och reproduceras inom normativa rådande förståelser av interkulturalitet.

1.2 Bakgrund

1.2.1 Begreppsförklaring

Kultur

Vår förståelse av kultur är i enlighet med regeringsrapporten *Främlingsfienden inom oss* från SOU (2012:74) där det nämns en definition av kulturbegreppet som någonting föränderligt och som en konstruktion. Kultur anses vara bland annat beteenden och meningsskapande som både hänvisar till det kollektiva och det individuella. Begreppet kan innefatta både inre och yttre uttryck. Detta är även likt vad Lahdenperä (2008) avser med kulturbegreppet då hon beskriver det som ”meningssystem” (s. 29).

Interkulturalitet

Vi förhåller oss i studien till Pirjo Lahdenperäs (2008) definition av interkulturalitet vilken lyder: ”*Interkulturalitet* som begrepp refererar till ordet *inter* respektive *kultur*. *Inter* betyder växelverkan eller mellanmänsklig interaktion...” (2008, s. 29). Hon lägger även till att betydelsen av interkulturalitet innefattar hur kulturer berikar varandra, att de samverkar med varandra och inte existerar som separerade fenomen.

Mångkultur

Vidare menar Lahdenperä (2008, s. 29) att mångkultur betecknar det som interkultur gör, bortsett från växelverkan och social interaktion. Mångkultur innebär alltså att många kulturer lever sida vid sida utan utbyte av varandra. Detta innebär alltså inte samma sak som interkultur gör för oss i studien.

Utländsk bakgrund

Enligt SCB (hämtad 2015) definieras ”utländsk bakgrund” som: ”Utrikes födda, eller inrikes födda med två utrikes födda föräldrar.”

Etnicitet

I rapporten *Främlingsfienden inom oss* (SOU, 2012:74), hänvisas definitionen av etnicitet till Hanna Wikström, som menar att etnicitetsbegreppet inom forskning visar på olika linjer. Dels en linje där det hävdas att individer föds in i sin etnicitet. Alltså att en människas etnicitet är oföränderlig och med detta synsätt kan etniciteten ses som en egenskap. Den andra linjen, som konstruktionister använder sig utav, menar att etnicitet inte är medfött. Det är istället så att en människa *blir* sin etnicitet genom sociala relationer och inläring. I och med att vi i denna studie ansluter oss till socialkonstruktivismen hävdar även vi att etnicitet är något föränderligt och inlärt, alltså går vi på den andra definitionen av etnicitet.

Vit ”svenskhet”

Mattson (2005, s. 139-153) beskriver hur ”svenskhet” inte alltid är givet till exempel på grund av medborgarskap eller deltagande i så kallad ”svensk kultur”. Hon menar istället att aspekter som ”vithet” spelar in. Att se någon som ”icke-svensk” är beroende av denna aspekt menar Mattson. Därmed är den vi kallar för ”svensk” beroende av dess förkroppsligande av vithet. Detta är vad vi i studien menar med vit ”svenskhet”.

1.2.2 En segregerad förort

I rapporten *Den segregerade integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder* (2006:73) från SOU diskuteras segregation i relation till förorter. Där kan vi utläsa hur en förort inte endast utgörs av dess geografiska läge utan snarare av vilka grupper av människor som lever där. Individer som lever där kan befinna sig i utkanten av samhället då dessa definieras efter normer som har med vit ”svenskhet” och ”invandrarskap” att göra. ”De andra” associeras med förorten i den bemärkelsen att ”invandrare” sätts utanför det ”svenska” och inte ses som en del av majoriteten. En förort anses inte vara en förort om den befolkas av vita ”medelklassvenskar” i den utsträckning som en förort som befolkas av ”invandrare” gör. Rådande diskurser kring segregation befäster ett utanförskap av ”de andra” och skapar föreställningar och en dikotomi kring ”vi” och ”dem”. Makten ligger därmed hos de vita ”svenskarna” som får ett överläge gentemot ”de andra”. Segregation kan ses som ett resultat av diskriminerande strukturer kring klass och etnicitet som förstärker ett utanförskap.

I stadsdelen Rinkeby där vi har utfört vår undersökning har 90,7% av befolkningen utländsk bakgrund (*Statistik om Stockholm*). Rinkeby har även kommit att symbolisera segregation (se

till exempel Bunar, 2001). För oss blev det av intresse att genomföra vår studie där då pedagogerna har erfarenhet av att arbeta med familjer med utländsk bakgrund och av att arbeta i en stadsdel som anses av många vara segregerad.

2 Tidigare forskning

I detta kapitel redovisas tidigare forskning som har gjorts kring valda ämnen. Det vill säga interkulturalitet och relaterade begrepp, samt hur det kan förstås i förhållande till normer och föreställningar, det vill säga normativa diskurser som existerar i samhället. I och med att vi nedan presenterar diskurser som tidigare studier visar på existerar inom skolväsendet, kommer vi i analys och resultatdelen knyta an till hur dessa diskurser förhåller sig till vår studie. Nedan nämnda forskning är relevant för vår studie då vi med hjälp av den har kunnat orientera oss i fältet kring interkulturalitetsforskning inom skolväsendet och därmed fått en förståelse för hur normer och värderingar kring ämnet skapas och upprätthålls.

2.1 Förskolan som normproducerande institution

2.1.1 "Normalitet"

René León (2001) talar i och för sig om skolan då han presenterar sina tankar om de normer som finns inom institutionen. Vi anser ändå denna artikel vara relevant då den innehar en idé om skolväsendet som institution där "svenska" normer skapas, vidmakthålls och befästs. Här framhålls att diskurserna "annorlundahet" och "normalitet" präglar dessa institutioner där diskursen "normalitet" representerar den vita svenska majoriteten. Vad som anses vara normalt syns i olika styrdokument för dessa institutioner, menar León, de speglar vad som anses vara "rätt" och vad som anses vara "fel". Eftersom dessa lagar och regler anses vara "normala" och "rätta" uppfattas de också som en del av verkligheten, ungefär som "naturliga", menar León. Vilket i förlängningen skulle innebära, att de *inte* ses som socialt konstruerade och därför inte ifrågasätts i någon större utsträckning. Tolkningsföreträdet innehas av de människor som tillhör den vita majoriteten, medan andra kategoriseras som de avvikande från normen "vit svensk".

León skriver vidare att språkfrågor är det som tydligast lyfts då det gäller elever med utländsk bakgrund i skolan. Han skriver att detta förvisso är en nödvändighet då det kommer till en lyckad skolgång men att det också åsidosätter andra viktiga aspekter. Eftersom skolan är en

mötesplats för många individer, produceras det där normer, regler och kategoriseringar mellan elever, lärare och så vidare. Skolväsendet behöver förhålla sig till att diskurserna ”invandrare” och ”svenskar” sätts som motsatser till varandra. Dessutom är ”invandrare” ett begrepp som både kan fungera stigmatiserande och som har mindre tolkningsföreträde medan ”svenskar” är en diskurs som visar på majoriteten och det ”normala”. Det som behöver hända är att barnen behöver få se att deras bakgrunder och erfarenheter, deras familjer, språk och kultur, är tillgångar som bejakas av lärarna och inte något som sätts i opposition till det som uppfattas som det ”normala”. Denna form av lösning kallas enligt León för en ”diversifierad normalitet”. Att skapa en ”diversifierad normalitet” innebär att göra det annorlunda till det normala, att ta in barnens olikheter och göra dessa inkluderade i skolans verksamhet. Detta är av relevans för vår forskning då det pekar ut både problemområden och en eventuell lösning inom dikotomin ”vi och dem”.

2.1.2 ”De andra”

Johannes Lunneblad (2006) har gjort en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område. Likt León (2001) menar även Lunneblad att förskolan är en institution som bär en identitets-re/producerande uppgift, vilket i sin tur är en del i uppdraget att socialisera framtidens demokratiska medborgare. Enligt Lunneblad är förskolan bidragande till att barnen finner en identitet med hjälp av en institution i samhället. Lunneblads studie visar tecken på svårigheten inom arbetet med förskolans kulturella mångfald då barnen med utländsk bakgrund hamnar i ett utanförskap då de uttrycks som annorlunda från det ”vi” som anses vara den vita svenska majoriteten i samhället och på förskolan.

I Lunneblads studie analyseras pedagogernas syn på det mångkulturella arbetssättet och resultatet behandlar hur pedagogerna ansåg det mångkulturella arbetssättet vara lämpat för ”de andra”, som ett kompensatoriskt arbetssätt för att stärka ”de andras” identitet. Den normativa diskursen i samhället om ”de andra” är att de anses sakna det ”svenska”, vilket anses vara en brist och avvikelser, något som leder till att utbildningssystemet antar ett kompensatoriskt förhållningssätt trots att de istället borde ta vara på barnens erfarenheter och kunskaper. Lunneblad menar också att kulturbegreppet i det mångkulturella samhället som förskolan ingår i har kommit att bli något exotiskt, med betoning på mat och traditioner till exempel. Något som också reproducerar tanken om ”de andra” som något som inte omfattas av majoritetsnormen, utan konstrueras som spännande och annorlunda.

Pedagogerna i Lunneblads studie osynliggör mångfalden genom ett undvikande av att tala om olikheter. Då de framhåller vikten av att alla barn behandlas lika resulterar det istället i att barnens olikheter inte lyfts fram. Genom att framhålla förskolan som "vi" hamnar vad som anses vara "andra" kulturer utanför som ett "dem". Lunneblad diskuterar maktaspektens involvering när det handlar om "vi och dem" som, han menar, grundar sig i etnicitet. Han menar att genom att göra "invandrabarnen" och deras familjer till något annorlunda, på grund av klädsel, seder eller språk, så sätts det i motpol till det normala, det vill säga "vi" som då blir det svenska. Genom att det svenska sätts som norm så hamnar "de andra" lägre ner i hierarkin. Vad eller vilka som representerar "de andra" är ständigt föränderligt för att makten i det "normala" ska kunna upprätthållas. Genom att upprätthålla normen av vad "vi" är och vad "de" är, fortsätter reproduktionen av exkluderande maktstrukturer. Detta kan skapa fasta skilda kategorier istället för interaktiva kategorier enligt ett interkulturellt arbetssätt. Vad Lunneblad ser i sina resultat är viktigt för oss då vi i studien ämnar studera liknande ämnen med bland annat "vi och dem"-diskursen.

2.1.3 Pedagogers syn på kulturell mångfald

Ann Runfors (2003) har i sin avhandling, likt Lunneblad (2006), fått ett resultat där lärare främst uppmärksammade kompetenser och erfarenheter som saknades hos barnen. Hon har tittat på hur skolans anställda uppfattade direktiv om att respektera en kulturell mångfald. Runfors tittade även på hur pedagogerna kunde använda kulturell mångfald som en resurs. Detta i och med att hanteringen av direktiven var upp till de anställda att konkretisera. Av de anställda på skolan blev kulturbegreppet en definition av vad som ansågs "annorlunda" mot det "normala" och det eftersträvansvärda. Runfors använder termen "pluskultur" då hon syftar till vad som av lärarna ansågs vara berikande kulturella företeelser, det var till exempel musik, mat och traditioner, sådant som kan betecknas som "föremål" och som går att duka upp på ett "kulturellt smörgåsbord" (s. 235). Hon använder också termen "minuskultur" för sådant som inte ansågs vara eftersträvansvärt. "Minuskulturen" bestod i sådant som inte anses som " normalt" i form av relationer som inte stöds av majoritetskulturen eller att individen inte föregår det kollektiva. Runfors benämner detta som sådant som har en icke-åtråvärd social innebörd.

Runfors har i sin avhandling även sett att människan som fri och oberoende var ett eftersträvansvärt ideal hos de anställda på skolan, även om de själva ansåg sig veta barnens bästa. Barnen i studien sågs av de anställda som en homogen grupp med specifika behov. De

olikheter som personalen benämnde hos barnen var avvikelser från vad som de ansåg vara en normal utveckling och brister inom vissa kompetenser. Språkkompetensen var det som Runfors såg att de anställda hade fokus på i denna utvecklingskurva på grund av att språket sågs som det viktigaste verktyget för integration. Även León (2001) pratar om att synen på det svenska språket hos barn med utländsk bakgrund, är tydligt uppmärksammat av pedagoger.

Runfors (2003) använde i sin studie dels ett konstruktivistiskt perspektiv och kunde därmed se, delvis, hur det svenska språket fick en sammanhållande funktion. Runfors berättar även hur de anställda gärna ville individualisera barnen och inte generalisera utefter etnisk bakgrund, dock kategoriserades olika individer som ”invandrarbarn” som sedan sätts i opposition och underordning i förhållande till ”svenska barn” som i sin tur leder till ”icke-svenskhet”, som vi ser som en exkludering från det normativa vita svenska majoritetssamhället. Barnen blev till en homogen grupp där den etniska bakgrunden utgjorde fokus för tilldelningen av kompetenser av pedagogerna. Vad Runfors här talar om ser vi även att León (2001) och Lunneblad (2006) har lyft fram angående den normativa diskursen kring interkulturalitet som också är av vikt för vår studie, då ett utpekande av dessa diskurser gör det möjligt för oss att göra vidare studier i ämnet.

Lahdenperä (2008) skriver i sin studie om hur hon frågar personal på skolor hur begreppet ”mångkultur” kännetecknas och de allra flesta svar handlade om andelen elever med etnisk bakgrund alternativt olika modersmål och språkgrupper. Att olika skolledares beskrivningar av barn med utländsk bakgrund även består i en beskrivning av *andra* värderingar, *annat* modersmål och så vidare fick i studien en betydelse att skolan reproducerar och befäster vissa konstruktioner. Språket var även någonting som ansågs problematiskt då det kom till föräldrakontakten, då många föräldrar inte pratade svenska. Problematiken låg i att föräldrarna därmed inte förstod hur skolan arbetade, hur verksamheten skulle se ut och att skolan vill bistå med diverse resurser för barnen. Att dessa föräldrar ses som en problematik, menar författaren, kan bero på fördomar och allmänt negativa attityder men att det ändå existerar en svårighet i att förmedla svensk lagstiftning samtidigt som att ta hänsyn till eventuella synsätt på styrdokument. Kopplat till vår studie innebär denna information att vi fått förståelse för ovanstående, med till exempel synen på det svenska språket som av stor vikt. I och med den vetenskapen har vi vidare utgångspunkter i genomförandet av vår studie.

2.1.4 Skolväsendet i förorten

Nihad Bunar (2001) har gjort fyra stycken studier som presenteras i en avhandling där han i en del skriver om Rinkeby, där även vår studie är gjord. Bunar har i avhandlingen inspirerats av Bourdieu eftersom han ville titta på hur relationer mellan olika aktörer, levda erfarenheter och representationer såg ut. Därmed har han även studerat hur strukturer och individer hänger samman och kunnat visa på hur enskilda individer påverkas av andras synsätt kring kulturers olikheter.

Bunar menar sammanfattningsvis att Rinkeby sitter i en svår socioekonomisk sits men att det ändå pågår många projekt för att bryta segregationen som Rinkeby präglas av. I studierna visas exempel på skolor i området som utvecklat styrdokument och arbetssätt där de ämnar hantera segregation och stigmatisering. Exempel som framhålls i studierna, på hur skolorna genomför ovanstående, är bland annat ett starkt engagemang, att ge eleverna redskap till att bli ”någon”, samt att ha visioner om förändringar och att dessa är institutionaliserade. Bunar menar även att en anledning till att Rinkeby har den stämpeln det har, är socialt konstruerad genom de förväntningar och normer som är en del av hela det svenska samhället. Detta är en utgångspunkt som vi förhållit oss till i vår studie och därmed fått en förståelse för synen på Rinkeby och segregation.

3 Teoretiska perspektiv

I detta kapitel presenteras vår teoretiska ram. Övergripande har vi valt ett socialkonstruktivistiskt perspektiv. Vidare förklaras analysredskapen och teorier kring begreppen; vit ”svenskhet”, ”vi och dem”, samt ett interkulturellt perspektiv.

3.1 Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivismen har haft stor inverkan på samhällsvetenskapen under modernare tid, menar Wennerberg (2001). En av anledningarna är att denna ”ism” inte tar något för givet, menar författaren, utan den innehar ett kritiskt drag som ifrågasätter vad som anses vara ”verkligt”. Socialkonstruktivism handlar därför om från vilket perspektiv man ser verkligheten. Våra upplevelser av världen är alltså socialt konstruerade, menar Wennerberg vidare, där en del är språket. Det är vi människor som skapar språket gemensamt och det är just språket som utgör grunden för hur vi strukturerar vår tillvaro. Det finns olika förgreningar av socialkonstruktivism men det gemensamma är att de alla innehar en funktion som

”demaskerar” och ”dekonstruerar” det som anses vara naturligt. Den viktigaste innebörden är att teorin används för att, som sagt, ifrågasätta det som uppfattas som självklart och naturligt. Vad Wennerberg kallar ”socialkonstruktivism 1” används ofta då forskare eller studenter vill ansluta sig till något som innehar en kritisk riktning och som går emot traditionella föreställningar med tämligen låsta funktioner.

Socialkonstruktivismen, menar Brinkkjær och Høyen (2013) är kopplad till diskursteorin som innebär att vår verklighet är konstruerad, den är beroende av den kulturella kontexten vi lever i. Vår verklighet är tolkad av oss själva och även formad därefter och därmed intresserar sig detta perspektiv för hur individer formar sin verklighet. Socialkonstruktivismen tittar på individens förståelse och beskrivning av hennes upplevelsevärld. På sättet vi förstår vår verklighet, hur vi pratar om den samt hur vi bemöter den kan förklaras som en diskurs. Enligt författarna vill vi människor organisera och sätta in denna förståelse i en ordning och därmed skapas maktstrukturer. Inom socialkonstruktivismen, skriver Winther Jørgensen och Phillips (2000), är vår uppfattning om verkligheten en produkt av historiska och kulturella föreställningar. Inom socialkonstruktivismen finns det en undran om det existerar någon form av essens över huvud taget. Begreppet anti-essentialism är övergripande för denna syn, alltså att människor inte *är* utan *blir*, då våra inre inte är något självklart som är givet i förväg.

För att motivera användandet av ett socialkonstruktivistiskt perspektiv vill vi framhålla att vi är medvetna om att teorins inriktning representerar en syn på kunskap som föränderlig och att hade någon annan gjort denna studie, med hjälp av andra teorier hade den förmodligen sett annorlunda ut. Vi ansåg dock att socialkonstruktivismen var det perspektiv som låg närmst till vår studie då den förespråkar att vår upplevelsevärld är socialt konstruerad. De normer som skapas i samhället är därmed socialt konstruerade där vissa normer blir överordnade. Det i sin tur påverkar vilka diskurser i samhället som blir normerande, vad gäller till exempel förståelsen av vad interkulturalitet är.

Vidare knutet till vår studie innebär teorin att pedagogerna i studien skapar en ”verklighet” som de själva konstruerar. Pedagogernas utsagor är för oss alltså relevant att dekonstruera för att utvinna kunskap om vad de konstruerar som en verklighet i deras interkulturella praktik. Med hjälp av socialkonstruktivismen, övriga kritiska begrepp och en diskursanalys kunde vi ta reda på vilka konstruktioner som används av förskolepedagogerna när de resonerar kring

begreppet ”interkulturalitet” och hur deras utsagor förhåller sig till normativa diskurser i samhället om interkulturalitet.

3.2 ”Vi och dem”

Baserat på tidigare information om bland annat dikotomier, kan detta ses mynna ut i diskursen ”vi och dem”. Detta verkar, baserat på vårt kunnande, ganska etablerat inom forskning som behandlar kultur på förskolan. Lunneblad (2006) visar på hur barn med utländsk bakgrund hamnar i ett utanförskap på förskolan då de hamnar i en kategori som inte är förenligt med det ”vi” som existerar på förskolan. Pedagogerna i Lunneblads studie verkar avse ett interkulturellt arbete vara riktat mot dessa barn, ”de andra”. Genom att dessa barn klassificerades som annorlunda på grund av deras språk, klädsel eller seder så sattes det i motsats till det ”naturliga” eller ”normala”, alltså det som klassas som ”vi”.

Brantefors (2011) pekar på flera olika diskurser som redan existerar inom skolväsendet, bland annat ”andrafiering” och ”vi och dem”. Detta kan leda till diskriminering, menar Brantefors. ”Dem” är ofta väl definierat medan ”vi” inte är det utan istället utgår från majoriteten och dess värderingar är de som tas för givna. Eftersom det ser ut på detta sätt, menar författaren, riktas ett interkulturellt förhållningssätt mot ”de andra”. I sin avhandling studerar Brantefors styrdokument för skolan, då hon vill ta reda på om dessa medverkat till diskurserna som ovan nämnts och i resultatet beskrivs hur den svenska läroplanen är en ”andrafieringens läroplan”. Detta leder till att alla barn i skolan inte kan delta som likar i samhället då ”de andra” ständigt reproduceras medan majoriteten ”vi” tas för givet.

Kopplat till vår studie innebär denna information att vi kunde analysera vårt material och se hur pedagogerna förhöll sig kring dessa diskurser, alltså dikotomin ”vi och dem” som grundar sig i en sorts andrafiering av individer. Brantefors (2011) pratar ju i och för sig om skola och inte förskola men vi menar att detta ändå går att applicera på förskolan då det handlar om skolväsendet. Dessutom finns annan forskning som visar på hur ”vi och dem” reproduceras i förskolan (Se till exempel Lunneblad 2006 & Runfors 2003). Vidare menar vi med ovanstående perspektiv, att det grundar sig i ett socialkonstruktivistiskt perspektiv då det framhåller något socialt konstruerat. Vi hoppas genom dessa perspektiv, och att lägga ”vithet” som en faktor i ”vi och dem” diskursen, kunna bidra med vidare kunskap och kritiskt tänkande.

3.3 Vit "svenskhet"

Ett begrepp som vi anslutit oss till i studien kallas vit "svenskhet". Anledningen till detta är att vi ville analysera vår data utifrån ett perspektiv där ett synliggörande av bilden som "svensk" innefattar flera aspekter. Detta ser vi dessutom som ett begrepp, som i varje fall för oss, inte är så utbrett inom forskningen om interkulturalitet. Detta perspektiv utgår från ett socialkonstruktivistiskt synsätt då, som författarna Hübinette, Hörnfeldt, Farahani och León Rosales (2012) skriver att "ras" är någonting som *görs* och synen på det "svenska" är socialt konstruerat. Dessa författare menar vidare att forskningen inom detta område, som de ansluter sig till, kallas kritisk ras- och vithetsforskning. Denna forskning är relativt besparat på svenska texter, dock presenterar de några forskare i Sverige som anslutit sig till kritiska vithetsstudier, bland andra Anna Adeniji och Katarina Mattson.

Vidare i inledningen till antologin *Om ras och vithet i det samtida Sverige* (2012) skriver ovanstående författare om hur att vara "svensk" är förenat med att vara vit. De menar att normen utgår från att "etnisk svensk" är likställt med att vara "vit svensk" medan "invandrare" betyder "icke-vit svensk". Författarna menar att gränsdragningar utifrån en individs utseende eller hudfärg spelar in på samma sätt som då det gäller genus/kön. Författarna använder begreppet "ras" i boken då de vill synliggöra olika grupper av människors upplevelser av exkludering eller inkludering. Att inte framhålla dessa gränsdragningar skulle betyda att de osynliggörs, menar författarna och genom att tala om aspekterna "vithet" och "ras" vill de synliggöra normer och strukturer där vithet spelar in som en privilegierad position i samhället. De vill synliggöra hur dessa gränsdragningar konstrueras utifrån andra normer än enbart medborgarskap et cetera. En anledning till att vi måste börja titta ur ett sådant perspektiv, menar författarna är på grund av att en stor del av den svenska befolkningen utsätts för diskriminering särskilt på grund av att de konstrueras som "icke-svenska", alltså att de inte anses förkroppsliga "vit svenskhet".

Författarna pekar på statistik som säger att "icke-vita" lever i större utsatthet än "vita" individer i Sverige. De menar att detta ofta förklaras med att de har "annorlunda, kultur, språk eller religion", men att då glöms perspektivet "vithet" och förkroppsligandet av det bort och osynliggörs. Även om vi gör kategoriseringar utifrån utseende så är vad som räknas som "vit" eller "icke-vit" beroende av plats och tid. Författarna menar vidare att inom kritisk forskning analyseras dikotomier. Alltså motsättningar och skillnader mellan två olika positioner där den ena pekas ut som normen medan den andra pekas ut som en avvikelse från normen. Vanliga

dikotomier är, enligt författarna bland andra svensk/invandrare och vit/icke-vit (Hübinette, Hörnfeldt, Farahani och León Rosales, 2012).

Mattson (2005) skriver även hon, att synen på en individ som ”svensk” innehar vissa uppfattningar där en behöver bli uppfattad och kategoriserad som ”svensk” av andra individer. Detta kommer inte naturligt på grund av födelseland eller ett deltagande i en ”svensk” kultur utan, som sagt, innehar andra aspekter. Dessa aspekter innefattar, enligt Mattson, ”vithet” och ”västerländskhet”. De människor som blir sedda som ”svenskar” i Sverige har ett tolkningsföreträde och tillgång till privilegierade sammanhang där andra exkluderas.

3.3.1 Postkolonialt perspektiv på interkulturalitet

Som ett ytterligare fördjupande kring synen på vithet vill vi framhålla Robert Amans (2014) avhandling. Han har tittat på EU-policys, utbildningar och litteratur inom ämnet interkulturalitet och menar att interkulturalitet oftast ses ur ett eurocentriskt perspektiv. Genom sina analyser har han fått resultatet att så kallad interkulturalitet leder till att västerländska länder ses som normen som andra länder, till exempel utomeuropeiska länder, ska anpassa sig efter. Detta, menar Aman, är ett arv efter kolonialismen och att för att kunna uppnå interkulturalitet behövs ett postkolonialt perspektiv. Detta för att motverka vidare västerländskt förtryck och dominans. Aman förespråkar att begreppet *interculturalidad* istället borde användas då det syftar till att individer ska få använda sina egna språk et cetera för att kunna forma sina egna tankegångar och därmed återerövra sin identitet.

Vi menar att även om Aman inte direkt pratar om normer kring vithet så förespråkar han ett postkolonialt perspektiv där den eurocentriska västerländska utgångspunkten inte ska ses som det överlägsna och det rätta. Detta är en del av kritiska ras- och vithetsstudier, vilket vi ansluter oss till, och ser därmed inte interkulturalitet som något förgivettaget, utan att det behöver granskas, vilket vi gör i vår studie. Baserat på vad som här framhållits, menar vi, att vit ”svenskhet” ses ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv utifrån en kritisk blick på vithet som en del av det koloniala arvet. Dessutom kände vi, som tidigare förklarats, att vithet var viktigt att anlägga på studien då detta perspektiv lyfter något som ovanstående författare menar ofta blir bortglömt i studier som omfattar interkulturalitet.

3.4 Ett interkulturellt perspektiv

Som vi tidigare skrivit definierar Pirjo Lahdenperä (2008) interkulturalitet som:

”*Interkulturalitet* som begrepp refererar till ordet *inter* respektive *kultur*. *Inter* betyder växelverkan eller mellanmänsklig interaktion, och *kultur* i betydelsen att någonting är kulturellt, dvs. ”meningssystem vilka ger ordning och inriktning i människans liv”.” (s. 29)

Om det existerar en mångkulturalism innefattar det inte nödvändigtvis ett interkulturellt förhållningssätt eftersom individerna som ingår i mångkulturen kanske inte interagerar med varandra. För att kunna ta fasta på värden som interkulturalitet innebär, till exempel jämlikhet och demokrati behövs också kunskap om hur bland annat stereotyper, sociala ojämlikheter och diskriminering påverkar vårt sociala samspel, menar Lahdenperä. Hon skriver att i en interkulturell organisation, som för oss skulle betyda förskolan, är kommunikationen av största vikt. För att kunna hantera eventuella motsättningar eller konflikter kräver det interkulturella arbetssättet att dessa tydliggörs och hanteras för att kunna förändras. Men då mycket av våra värderingar och den egna kulturen blir osynlig på grund av att den är förgivettagen, innebär det en problematik att kunna förstå och analysera.

I vår studie anlade vi ett interkulturellt perspektiv då vi likt Lahdenperä (2008) ansåg att det är av vikt att lyfta och ifrågasätta aspekter som ett interkulturellt förhållningssätt innebär. Att lyfta förgivettagna värderingar och kulturella föreställningar blev därmed relevant.

4 Syfte och frågeställningar

Baserat på tidigare framhållna resonemang är syftet med studien att få en bredare kunskap om hur pedagogerna på den valda förskolan resonerar angående interkulturalitet och aspekter kring interkulturalitet. Genom en diskursanalys och dekonstruktion (se 5.3.1) som metod vill vi komma åt de underliggande normativa diskurserna om interkulturalitet i pedagogernas utsagor.

- Vad uttrycker pedagogerna för tankar kring interkulturalitet?
- Vilka rådande normer och föreställningar ser vi när vi dekonstruerar pedagogerna utsagor?

5 Material och metod

I detta kapitel presenteras de metoder vi valt att använda oss av samt hur och vad vi gjorde för att genomföra vår studie. Under rubriken ”genomförande” kommer en mer utförlig

beskrivning av vårt tillvägagångsätt i studien. Genomförandet har skett i enlighet med nedanstående presenterade metoder.

5.1 Etnografisk observation som metod

Patel och Davidson (2011) anser att observation främst används i utforskande undersökningar, där den vunna kunskapen kan bidra till vidare studier. Det används ofta som ett komplement till andra studier, men kan såklart användas utan andra metoder. Författarna menar att observation ger forskaren en möjlighet att samla kunskap som rör beteenden, ageranden och händelser i dess kontext. Vid observation är det viktigt för forskaren att göra skillnad på vad som är verkligheten och vad som är tolkning av verkligheten, med andra ord måste forskaren vara objektiv till vad som sker och inte lägga någon värdering i händelserna. Eftersom vi utgår från ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, sker tolkning av verkligheten hela tiden då verkligheten är en konstruktion. Vi har därför till skillnad från vad Patel och Davidson menar kring att forskarens värderingar ska sparas till analysen, tolkat verkligheten och konstruerat den under våra etnografiska observationer. Vi valde att använda oss av en ostrukturerad form av observation i och med att vi skulle observera redan förbestämda aktiviteter.

Patel och Davidson (2011) menar att ostrukturerade observationer kräver förberedelse och oftast kan observatören själv ringa in sitt intresseområde med hjälp av tidigare kunskaper. Med hjälp av denna förkunskap kan observatören lokalisera vem/vilka som ska observeras, vilken/vilka situationer, om miljön är av intresse, hur anteckningar ska ske samt under vilken tidsram. Vid en ostrukturerad observation är det vanligt att observatören noterar stödord under observationens gång, för att minnas vad hen sett. Författarna ser det också som positivt att ta en paus för att sammanställa informationen mer utförligt efter ett tag i rummet, för att sedan återvända tillbaka och fortsätta.

5.2 Fokusgruppsdiskussion som metod

Fokusgruppsdiskussioner som vi har använt oss av i studien är en kvalitativ metod och Dahlin-Ivanoff (2015) definierar fokusgruppmetoden som en diskussion mellan en grupp individer där fokus ligger på ett aktuellt huvudämne eller tema. Fokusgrupper sker alltså mer fler individer inkluderade och därför förstår vi, utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, att studien kunde sett annorlunda ut med enskilda intervjuer. Det är viktigt med en noggrann planering innan utförandet av fokusgrupper, menar Dahlin-Ivanoff vidare. Särskilda aspekter att ta hänsyn till kan vara nyckeldiskussionsfrågor, gruppsammansättning, gruppledarens roll

och funktion och beskrivning av genomförandet, skriver författaren. Vi utgick från en mall som presenteras av Dahlin-Ivanoff i planeringen av våra fokusgruppsdiskussioner, för att få en omfattande bild av hur en sådan metod kan gå till och bör innehålla. Likt vad författaren förespråkar tog vi hänsyn till våra roller som gruppleddare, där vi ledde diskussionen, ställde följdfrågor och förespråkade ett öppet klimat. I och med denna mall tog vi även hänsyn till gruppens homo- och heterogenitet och dess relevans för intervjun.

Hetero- och homogeniteten ska tas i åtanke när gruppdeltagarna väljs ut så en får ut det som är tänkt av diskussionen, skriver Dahlin-Ivanoff. Deltagarna ska ha erfarenhet, olika perspektiv och vara insatta i det valda ämnet. Det är viktigt att deltagarna har något gemensamt så att de känner en samhörighet. Det finns olika teorier kring hur deltagarna ska vara bekanta eller inte sedan innan. Författaren hänvisar till Kitzinger (1994) när hon skriver att människor som känner varandra kan känna en förtroendefull miljö och öppna upp för en mer öppen diskussion. Men det finns, som sagt, även forskare som upplever att människor som inte känner varandra kommer att ha en mer öppen diskussion då det blir lättare att våga framhålla sina egna åsikter.

Dahlin-Ivanoff skriver att angående formuleringen av nyckelfrågor ska dessa vara formulerade så att de skapar diskussion. De ska vara tydliga och fokuserade. De ska även vara förståeliga och vara av intresse för målgruppen. Formuleringen av frågorna är viktiga då diskussionerna är tänkta att pågå utan gruppleddarens inblandning till största mån. Vi gjorde vår intervjuguide, med fokus på studiens syfte, innan vi var på det klara med vilken form av intervjuer som skulle ske. När vi sedan fick erbjudande om att kunna föra intervjuer med så pass många pedagoger att det gick att få ihop fokusgrupper, upptäckte vi att våra teman var relevanta för fokusgruppsintervjuer. Under observationerna fick vi en djupare bild av vilka frågeställningar vi kunde använda oss av i fokusgruppsdiskussionen. En kvalitativ metod som fokusgruppsdiskussioner lämpade sig väl för vår forskning i och med att pedagogerna erbjöds ett stort svarsutrymme samt möjlighet till diskussion kring vårt huvudämne interkulturalitet. Detta hjälpte oss med material till analysen av vad pedagogerna konstruerade för verklighet på förskolan.

Genom samspelet mellan individerna i en fokusgrupp kan ny kunskap byggas upp. Personerna kan uttrycka flera förståelser och meningar och olika perspektiv, med egna ord, de svarar varandra och även utmanar varandra i en diskussion. Förståelse för varandra är möjlig genom

de uttalade, delade erfarenheterna och insikten om att vi delar en gemenskap. De kan bli medvetna om aspekter och perspektiv de inte har funderat över tidigare. Likt socialkonstruktivismens innebörd är även fokusgrupper byggda på att människor utformar sin kunskap i samspel med andra. Bara interaktionen individer emellan kan bli till ett slags lärande. Förståelse är något som växer fram i interaktion, menar Dahlin-Ivanoff. Genom att lyssna på andras åsikter innan en uttrycker en egen åsikt kan bidra till ett nytt sätt att tänka och att omvärdera sin egen förståelse. Detta kan bli till en heuristisk process där deltagarna kan lära av varandra och de skapar en ny bedömning av sin egen förståelse av sin livssituation och både deltagarna och forskaren lär sig. Forskaren, i detta fall vi, blir en lyssnare som lär sig av deltagarna som anses vara experter på forskningsämnet skriver Dahlin-Ivanoff (2015).

Dahlin-Ivanoff menar att denna metod är bra för att se skillnader mellan vad människor säger och vad de gör, genom att det lyfts olika perspektiv och åsikter. Fokusgrupper är lämpliga för att kombinera med andra metoder, kvalitativa eller kvantitativa, likt vad vi gjort då vi även utfört observationer som komplement till fokusgrupperna. Vi hoppas att kunna bidra, med hjälp av denna metod, till att djupare kunskap och nya reflektioner lyfts och presenteras i pedagogernas arbetslag och för oss. Meningen med studien är ju till stor del att kunna bidra med kunskap om hur förståelse kring interkulturalitet kan konstrueras.

5.3 Diskursanalys som metod

Brinkkjær och Høyen (2013) skriver att två, av flera, vetenskapsteoretiska riktningar fått särskild användning inom pedagogik, nämligen socialkonstruktivism och diskursteori. De använder en definition av diskurs som - språk som både återger och frambringar en social struktur, den skapar även människors samverkan med samhället. Diskurs är språkanvändning och nyttjandet av språk i förhållande till institutioner, normer och strukturer. När en diskursanalys genomförs intresserar sig forskaren för språkanvändningen inom ett specifikt område. Vi använde oss av vårt empiriska material som var våra diskussioner från fokusgrupperna som grund till vår diskursanalys. Analysen kan sedan användas i syfte till att visa en rådande maktstruktur och hur individer kan förstå olika fenomen som ”naturliga”. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskurser skapar en verklighet för individer och språket utgör en subjektiv verklighet.

Saar och Löfdahl (2014) diskuterar kring begreppet diskurs och de skriver att det används i analyser av sociala fenomen. De relaterar till förskolan när de skriver att en diskurs kan

innebära faktorer och omständigheter, som banar väg eller inte, för hur det talas och resoneras om något, till exempel förskolan. På den vägen kan en diskursanalys ta reda på vad vilka föreställningar som produceras, befasts och görs till "sanningar". Dessa författare skriver vidare att en diskursanalys är en lämplig metod när det kommer till studier angående förskolan då det öppnar upp för en granskning av vad som blir osynligt och vad som exkluderas, även hur normer, praktiker och förgivettaganden blir till. Detta kan vara en stor del då det brukar pratas om att förskolans verksamhet blir till då olika individer tolkar styrdokument et cetera. I vår studie ville vi i enlighet med ovanstående ta reda på just osynliga normer och praktiker kring interkulturalitet.

Börjesson (2003) menar att frågor ur ett diskursanalytiskt tankesätt berör människors upplevelsevärldar och vilka föreställningar som dessa baseras på. Språket har alltså en framträdande roll, och i frågorna som vi som forskare ställer bör vi fundera över *hur* någonting sägs men även hur ett alternativ kunde sett ut. Gränserna berör ju även det som inte sägs därför analyserade vi även tystnader i pedagogernas utsagor när vi gjorde en diskursanalys. Dessutom menar Börjesson (2003) att en diskurs växer fram genom samspel mellan individer där en maktaspekt existerar då olika individer har olika mycket handlingsutrymme. Diskursanalysen vi genomförde handlar om just informanternas samspel i egenskap av pedagoger på en förskola där de har makt i relation till barnen och föräldrarna. Deras utsagor har inverkan på det handlingsutrymme som ges till barnen och föräldrarna.

Då Bergström och Boréus (2012) skriver om begreppet diskurs menar de att, det gemensamma för begreppet med olika inriktningar är att det syftar till någon form av språkanvändning som används inom en "social praktik" (s. 23). Det är därför begreppet är väsentligt för studier inom samhällsvetenskap, då det inom sociala praktiker skapas regler och normer människor emellan. I vårt fall är det den sociala praktiken på förskolan som är av intresse då det är en mångkulturell förskola där fenomenet "interkulturalitet" bör vara framträdande. Även om det, enligt oss, bör vara framträdande på alla förskolor.

Bergström och Boréus (2012) har skrivit specifikt om tre olika inriktningar inom diskursanalysen – det poststrukturalistiska, den anglosaxiska samt den kritiska. Vi ämnar i vår studie framhålla de mer generella dragen för diskursanalys som vi tidigare nämnt och som kommer att återkomma i texten, det gör vi på grund av ett intresse och en lämplighet för uppsatsen. Vi menar att en diskursanalys är lämplig som metod för vår studie då vi anser det

av stor vikt att framhålla hur människor, genom språket, möjliggör och/eller förhindrar olika sätt att förstå världen.

5.3.1 Dekonstruktion

Vi har valt begreppet *dekonstruktion* att utgå ifrån i vår diskursanalys. Winther Jørgensen och Phillips (2000), skriver att en diskursanalys går ut på att dekonstruera strukturer som bygger upp vår ”verklighet”. Genom dekonstruktion kan en visa på att strukturerna i vår vardag är ett ”... resultat av politiska processer med sociala konsekvenser.” (Winther Jørgensen och Phillips, 2000, s. 56). Dekonstruktion är det som görs för att påvisa att olika element kunde sett ut på ett annorlunda sätt, de kunde hängt ihop annorlunda. Dekonstruktionen är det som påvisar att en diskurs är kontingent och författarna menar även att en dekonstruktion kan visa på motsägelser. För att tydliggöra begreppet ytterligare, menar Nationalencyklopedin (hämtad 2015), att dekonstruktion står för

”... i stället för att räkna med en självskrivnen grundläggande enhet i det litterära verket, dess språk och tematik, tar dekonstruktionen fasta på eventuella ”sprickor” i strukturen. Det gäller att avtäcka motsägelser mellan vad som synes vara författarens intention och vad texten faktiskt säger. Skilda läsarter kontrasteras och sätts i samspel med varandra.” (Nationalencyklopedin, hämtad 2015-11-09)

Utgångspunkten för oss blir därmed att i diskursanalysen ta reda på vad det är pedagogerna säger och vad de menar när det säger det. Genom att läsa pedagogernas utsagor och markera ut de citat som uttrycker osynliga normativa diskurser genom kategoriseringar gör vi en dekonstruktion av utsagorna och synliggör dessa underliggande normativa diskurser.

5.4 Urval

Vi sökte efter olika förskolor som kunde vara av intresse, vi tittade särskilt efter om någon förskola hade ett uttalat arbete med någon form av inriktning av interkulturalitet. Vi valde en förskola i Rinkeby då denne, enligt dem själva, hade ett uttalat arbete med familjer med utländsk bakgrund. Vilket vi ansåg var en bra förutsättning för ett interkulturellt arbete. Förskolan kontaktades via mail och vi fick god kontakt med förskolechefen som i sin tur informerade pedagogerna, samt utformade fokusgrupperna. Tillsammans med förskolechefen bestämde vi en tid och plats för fokusgruppsdiskussionerna. Vi ansåg att gruppdynamiken verkade i enlighet med vad Dahlin-Ivanoff (2015) skriver angående hetero- och homogenitet då pedagogerna har en gemensam arbetsplats men ändå olika perspektiv och erfarenheter inom interkulturalitet och förskolans verksamhet.

5.4.1 Beskrivning av förskolan och informanterna

Den aktuella förskolan ligger i Rinkeby och har barn i åldrarna 1 år till 5 år. I och med att vi har uttalat förskolans geografiska läge kommer vi ej delge någon mer specifik information kring den då vi följer de forskningsetiska principerna som vetenskapsrådet (2002) tagit fram som bland annat omfattar anonymitet. Detta gäller även pedagogerna som deltog i vår studie. Vi kommer därför hålla oss kort när det kommer till personlig information. Det var totalt 8 pedagoger som deltog och dessa hade blandad befattning likväl som erfarenhet. Även förskolechefen deltog utöver dessa 8 pedagoger, dessa har vi gett slumpmässiga fiktiva namn i vår studie på grund av anonymisering i enlighet med vetenskapsrådet (2002) forskningsetiska principer. Flera av pedagogerna var flerspråkiga vilket var något som de själva benämnde som något positivt.

5.5 Genomförande

I enlighet med ovan framhållna information om valda metoder presenterar vi nedan vårt tillvägagångssätt.

Vi genomförde etnografiska observationer under en dag och sedan fokusgruppsdiskussioner. På det sättet kunde vi få en uppfattning om hur verksamheten kan se ut samt höra pedagogernas tankar kring förskolans verksamhet. Vi valde att genomföra observationerna några dagar innan fokusgruppsdiskussionerna med anledning av att vi önskade ha möjlighet att se över det insamlade materialet innan fokusgruppsintervjuerna, och eventuellt se om vi kunde komplettera något till våra intervjufrågor. Därav kommer observationerna ej användas som exempel i analysen. Observationen skedde på två avdelningar där en del av pedagogerna som senare skulle delta i fokusgruppsdiskussionerna arbetade. Vi gjorde våra observationer under två timmar då vi satt med i rummet där barnen hade sina aktiviteter, men ungefär var 15:de minut tog vi en paus utanför. Genom att befinna oss i rummet och observera samspelet kunde vi på varsitt håll anteckna vad vi ansåg vara av värde för vår undersökning, och sedan möttes vi upp utanför för att jämföra, anteckna mer omfattande och föra en kort diskussion för att sedan återvända in i lokalen för att fortsätta observationen. Det vi tittade på i våra observationer var framförallt kommunikationen och relationerna mellan pedagoger och barn. Samt vad barnen hade för inflytande över verksamheten just då, vad som tilläts och förbjöds av pedagogerna, alltså vilka beteenden och handlingar som uppmuntrades eller inte. Även den fysiska miljön var en faktor som vi observerade. Vi såg också över den aktuella stämningen och inte bara konkreta handlingar som genomfördes. Detta hjälpte oss som sagt att få en

djupare inblick i verksamheten och ytterligare ett tillfälle att se över våra intervjufrågor inför fokusgruppsdiskussionerna.

Efter observationerna genomfördes två stycken fokusgruppsdiskussioner. Dessa skedde under två tillfällen direkt efter varandra. De pågick drygt en timma per tillfälle och vid det första tillfället deltog fyra pedagoger och vid det andra tillfället deltog fyra pedagoger samt en förskolechef. Vi var lokaliserade på den aktuella förskolan i en kontorslokal, på grund av att det var vad verksamheten tillät. Under fokusgruppsdiskussionerna var vi båda med i rummet och antecknade lite stödord under samtalets gång. Vi tog på oss en roll att föra diskussionen framåt och försöka täcka in de ämnen vi önskade höra pedagogernas tankar om, med hjälp av våra nyckelfrågor. Vi ville finnas som ett stöd för deltagarna samt försökte se till att inte lägga någon värdering i det vi yttrade för att undvika att informanterna påverkades. Genom att använda oss av ljudupptagning som sedan transkriberades hade vi möjlighet i efterhand att återkomma till pedagogernas samtal samt höra deras tonlägen. Under transkriberingen valde vi att ordagrant skriva ner allt vad pedagogerna sa, samt notera pauser och betoning på vissa ord. Vi skrev ner kroppsspråk som vi mindes samt ansåg vara av relevans, till exempel när en informant pekade på sin kollega vid tilltal. Allt material transkriberades och även analyserades för att vi skulle få en helhet och därmed kunna utläsa återkommande teman.

Vidare efter fokusgruppsdiskussionerna genomfördes en diskursanalys på det transkriberade materialet av pedagogernas utsagor. Det transkriberade materialet bestod i cirka 30 sidor nedskrivet text och det vi började med var att läsa dessa ett flertal gånger för att få en överblick över återkommande teman. Egentligen vill vi säga att vi började analysen redan under transkriberingen då vi behövde lyssna om vid många tillfällen för att få citaten korrekt nedskrivet. Boréus (2015) skriver att det som bör startas med i en diskursanalys är just att försöka få en överblick över texten för att det då kan uppstå ledtrådar om vad som anses relevant och ledtrådar till vilka frågor som bör ställas i analysen. Det var i detta läge som vi upptäckte de teman som uppstod i texten ibland var av annan karaktär än vad vi hade förväntat oss. Via diskussioner med varandra kunde vi reda ut vilka teman som vi ansåg mest relevanta och återkommande.

Genom att vi sedan dekonstruerade pedagogernas uttalanden kunde vi börja utröna en grund i vilka diskurser pedagogerna verkade inom. Vi tittade på vilka föreställningar pedagogerna uttryckte som en del av den konstruerade ”verkligheten”. Vi hade stort fokus på att analysera

tystnader, det vill säga sådant som inte sägs men ligger som en motsättning till ett uttalande. Vidare i analysen, då vi började få en klarare bild av vad denne innehöll, började vi analysera utifrån våra teoretiska perspektiv och kopplade detta till valda begrepp. Dock ser vi socialkonstruktivismen som sådan att den är en förutsättning för att kunna genomföra en diskursanalys och en ram för studien.

6 Etiska perspektiv

Nedan presenteras våra etiska perspektiv, både enligt de forskningsetiska principerna samt våra tankar kring forskarrollen.

6.1 Forskningsetiska principer

Vi har i studien förhållit oss till forskningsetiska principer från vetenskapsrådet (2002) som består av fyra huvudteman: informations-kravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Den första punkten innebär att informanten ska upplysas om studiens syfte samt villkor för informantens deltagande. Vid fokusgruppsdiskussionernas början informerades alla deltagare kring ovanstående. Den andra punkten vidrör medgivande, då detta är nödvändigt. I och med att vi genomförde observationer i verksamheten, där också barnen vistades, delades medgivandeblankett ut till barnens föräldrar. Förskolechefen hjälpte oss att dela ut dessa samt se till att dessa blev påskrivna innan vi genomförde observationerna. Punkt tre omfattar informanternas bestämmanderätt angående deltagande i studien, vilket även innefattar att de kan avbryta sin medverkan under studiens gång, vilket vi muntligt påpekade innan fokusgruppsdiskussionerna påbörjades. Punkt fyra hör ihop med punkt tre på det sätt att om en informant väljer att avbryta sin medverkan i studien ska denne inte påverkas på ett negativt sätt. Punkt fyra kändes inte som något vi behövde påpeka för informanterna då denna punkt snarare riktas mot oss i forskarrollen.

6.2 Forskarrollen

Saar och Löfdahl (2014) menar att när en diskursanalys ska genomföras är det viktigt för forskaren att veta vilket synsätt som påverkar denne. Då förförståelse och teorier om ett specifikt ämne kan påverka resultatet behöver forskaren försöka klargöra teoriernas och förförståelsens relevans för ämnet, för att slippa vara medproducent i en diskursbildning. Forskarrollen innebär istället att upptäcka diskursers, faktorers och praktikers konsekvenser och upprättande i verksamheten. Börjesson (2003) skriver också att det är av vikt att forskaren intar en reflexiv hållning då det handlar om de diskurser som styr forskaren. Börjesson

diskuterar kritik mot diskursanalysen och menar att den i en del anseenden inte räknas som "äkta" kunskap men han argumenterar för att en diskursanalys handlar om vad forskaren söker för svar och därmed skapas en fördjupad insikt hur världen konstrueras. Vilket han menar inte är någon "liten sak".

Anledningen till att vi ovan framhåller information kring forskarens roll i en diskursanalys är att vi vill visa på att vi är införstådda med att vi inte kan dra generella slutsatser i studien. Vi gör en tolkning av utsagorna vilket hänger samman med vårt socialkonstruktivistiska perspektiv och därmed kan en konstruerad verklighet ses som "äkta kunskap" vilket kan tas reda på med en diskursanalys. Vi vill bidra med en analys som presenterar hur några pedagoger resonerar kring interkulturalitet, vilket i sin tur kan få påverkan på deras förhållningssätt och andras.

Vi vill även påpeka att vi har förståelse för att vi har en förförståelse. Det vill säga att vi båda har erfarenhet av att arbeta i förskola och har säkerligen därför bildat oss vissa uppfattningar angående valda ämnen för studien. Vi är även införstådda med att vi tillhör en dominerande grupp i samhället, det som vi hänvisar till som det "vita svenska majoritetssamhället", och är därmed privilegierade inom diskurser om "svenskhet" och vem som tillhör det svenska "vi". Vi är medvetna om att vi förkroppsligar vithet. På grund av det kan vi riskera att återskapa ett "vi" och ett "dem" om vi inte har full förståelse för vår positionering och förhåller oss kritiska till den.

För att motverka ovanstående har vi, under arbetets gång, fört diskussioner med varandra, vår handledare och utomstående parter för att därigenom reflektera kring vithet och dess privilegier. Dessutom har vi genomfört hela studien tillsammans för att dagligen kunna föra en öppen dialog samt diskutera problematiken i att använda olika begrepp relaterade till studien, bland annat "interkulturalitet", "ethnicitet" och "kultur". Vi har tillsammans försökt att upptäcka och diskutera varandras värderingar. Vi har även arbetat och tolkat våra intervjufrågor under tiden vi skrev dem, men även efter analysen för att ge oss en förståelse om frågorna och kritiskt förhålla oss till våra tolkningar. Även under fokusgruppsdiskussionerna och analysen hade vi ovanstående i åtanke för att så lite som möjligt påverka våra informanter och materialet, även om vi är medvetna om att vi alltid, på något sätt, är medkonstruktörer. Något annat vi har reflekterat över i forskarrollen är vad Brantefors (2011) skriver om, nämligen att ett interkulturellt förhållningssätt ofta ses av

människor som något som ska riktas mot ”de andra”. I och med detta anser vi att det då reproduceras ett ”vi och dem”, något som vi vill undvika. Därför har vi försökt att lyfta i studien, att ett interkulturellt arbetssätt bör lyftas överlag, men då kritiskt granskas.

7 Analys och resultatdiskussion

Vi har i detta kapitel utgått från en diskursanalytisk metod och dekonstruerat pedagogernas utsagor i enlighet med vad bland andra Winther Jørgensen och Phillips (2000) och Wennerberg (2001) skriver. Detta för att utröna eventuella normativa diskurser som pedagogerna verkar inom. I analysen har vi utgått från vårt teoretiska perspektiv, socialkonstruktivism samt de olika begrepp som vi tidigare förklarat, och kommer således använda oss av begrepp som; vit ”svenskhet”, ”vi och dem” samt interkulturalitet. Då vi analyserar utifrån dessa begrepp utgår vi från vad författarna som framhålls under rubriken ”Teoretiska perspektiv” uttrycker. Då andra författare nämns kommer deras namn uttalas i texten.

Vi har valt att lyfta de citat och analyser som enligt oss känns mest relevanta för vår studie. Vi tolkar den konstruerade verkligheten utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och med hjälp av en diskursanalytisk metod. I och med studiens ringa omfattning finns inte möjlighet att foga in all vår insamlade data. Dock har vi arbetat med all data samt gjort en analys av det för att på så sätt ringa in vad som är relevant. Vi vill påpeka att citaten som framhålls inte alltid är i direkt relation till varandra, men de har återgetts ordagrant. Anledningen till valda citat är att vi vill påvisa de genomgående teman i olika frågor och vi har valt ut de citat som bäst representerar dessa teman vi upptäckt i analysen. Under rubriken ”Resultatdiskussion” tydliggör vi våra resultat och kopplar vidare till teoretiska utgångspunkter, begrepp samt tidigare forskning.

7.1 Analys av empirin

7.1.1 ” Ja, vi är hela världen bara här. ”

Citat som främst berör konstruktioner av interkulturalitet.

Nedan framhållna citat uppstod under en diskussion kring vad interkulturalitet innebär.

Diana: Men det är ju mötet mellan personer som kommer från olika bakgrunder, länder kulturer och så, det är väl det //...// det är väldigt välkänt för oss.

Cornelia: Multikulturellt menar du? Alltså jag måste säga att jag känner ingen skillnad alls. Jag hade jobbat i andra förskolor och jag kommer här. Finns barnen från andra kulturer? Ja! Men (*Betoning på "Men". Egen anm.*) den som inte finns är skillnad.

Bianca: Alltså det handlar ju mycket om fördomar och förhållningssätt tycker jag, alltså jag tror att det här är första stället jag nu på inskolningen har sett en förälder ta mat ur en skål på bordet med händerna. Eh, och jag sa ingenting. Alltså då kände jag verkligen, oh, det här är inte min plats för jag har ingen aning om varför den här personen tar maten med händerna, men det är mycket sådana utmaningar. Att släppa sin egen rätt, för att det finns ju inget rätt och fel när det kommer till kultur. Utan det handlar om att våga släppa lite på garden, släppa in lite. Det kan jag tycka är såhär lite wow, när, just en sådan grej. Som jag är född här, uppvuxen här, har alltid spritat mina händer du vet, tappar någon skeden på golvet så tar man fram en ny. Alltså du vet, det är väldigt sådär med hygien i förskolan och så gör föräldern bara sådär (*gestikulerar med händerna. Egen anm.*).

I dessa citat svarar pedagogerna i samma diskussion på vad de anser att interkulturalitet innebär. Dessa citat visar på hur pedagogerna svarade med ord som "möten", "kultur", "respekt" och "acceptans". Även om "möten" kan ses som en förutsättning för interkulturalitet står det i ovanstående sammanhang i relation till andra begrepp som snarare implicerar ett möte utan meningsutbyte enligt oss. Intressant är hur ord som betecknar interkulturalitet enligt vår definition, som "samspel" "utbyte" och så vidare uteblir i sammanhanget. Pedagogernas tal om interkulturalitet speglar deras konstruktion av begreppet som att det handlar om mångkultur och finns detta så finns automatiskt interkulturalitet. Vi kan se att barnen görs till en homogen grupp genom pedagogens tal om att det existerar barn från olika kulturer på förskolan men det är ingen skillnad på barnen. Genom att uttrycka att "jag är född här" och vidare dra en parallell till att sprita händerna och ta en ny sked om den hamnar på golvet så kopplar pedagogen vit "svenskhet" till vad pedagogen själv anser vara god hygien. Därmed andrafierar hon föräldern då denne inte gör som pedagogen. Eftersom den andrafierade föräldern ses som just "den andre" i motsättning till det vita "svenska" kan denne bli en symbol för det "icke-svenska" och därmed det "icke-vita", vilket medverkar i dikotomin "vi och dem".

Cornelia: Ja det är precis som du säger alltså, pedagogerna måste sträva mycket mer efter den, alltså sträva mycket mer än en svensk förskola eftersom, som du säger, att barnen har inte det svenska språket. De har kanske modersmål, och de är kanske duktiga på det, för jag har sett barn

som pratar somaliska med (*Pekar på pedagog. Egen anm.*) som pratar somaliska och de är jätteduktiga på det, men det fattas den.

Anna: Men det är så på alla förskolor tycker jag, alla barn som har tvåspråkiga de har brist oftast, på svenska språket, och det är därför vi är här för att prata och stärka deras svenska språk.

Bianca: Men det blir skillnad, eftersom vi pratar tvåspråkighet, en del har ju oftast svenskan hemifrån och ett annat språk, men här är ju inte svenskan en del av modersmålet utan de lär sig ju svenska som andraspråk, (Diana: Här på förskolan), alltså de lär sig kanske senare i livet, jag tycker inte vi kan jämföra hur de pratar svenska mot deras modersmål, det är ju andraspråk.

Ovanstående citat är uttalade i följd efter varandra som de återges. I analysen, då vi dekonstruerade pedagogernas tal, upptäckte vi det genomgående temat ”språk” då vi frågade om interkulturalitet. Genom framhållna citat vill vi visa på hur diskussionen både lyfte att barnen ansågs kompetenta inom sina modersmål, men också hur avsaknad av det svenska språket ansågs vara en ”brist”. Dessutom uttrycks en tanke om att det är pedagogens främsta uppgift att stärka det svenska språket och barnens språkbegåvning tas därigenom inte tillvara på i konstruktionen av en förståelse för interkulturalitet, utan istället konstrueras bristande språkkunskaper i svenska språket som en brist av ”svenskheter”. De språk som barnen behärskar stämplas och konstrueras som att inte ingå i svenskheten.

Nedanstående citat svarar på frågan om förskolan kan anses som ”multietnisk”. Pedagogerna skrattar och svarar tillsammans bekräftande innan de kommer in på diskussionen.

Förskolechefen: Självklart!

Marwa: Ja, du behöver bara kolla på oss! Det speglar sig på förskolan.

Laila: Ja, vi är hela världen bara här.

Marwa: Jag menar, vi har ju en sådan öppenhet med det här mångkulturella, dels för att vi har den här bakgrunden och barnen sin så det är lättare att komma i kontakt med varandra, samtidigt att acceptera varandra och liksom se oss som en enhet. Istället för att se det som att det bara är så många av oss. Vi möts någonstans där i mitten.

Ovanstående citat är uttalade i följd efter varandra som de återges. Även här talar pedagogerna om att på grund av att det existerar en mångkultur på förskolan leder det automatiskt till en öppenhet, de påtalar att på grund av olika etniska bakgrunder fungerar

kontakten dem emellan enkelt. Alltså att det interkulturella arbetet automatiskt skapas på grund av en öppenhet av mångkulturen. De gör en skillnad i sitt tal på barn och pedagoger, och konstruerar därmed pedagoger som en enhet medan barnen ses som en annan enhet. Dock så görs alla till en och samma homogena grupp då det kommer till den kulturella bakgrunden, istället för att synliggöra olikheter. Detta kan ses resultera i att det konstrueras ett "vi" vilket i sin tur förutsätter att det finns ett "dem".

Förskolechefen: Men ni möter ju också det här med föräldrarna. Där finns kanske ett ännu starkare behov *(av att arbeta interkulturellt. Egen anm.)* eftersom ni möter föräldrar med en annan kultur. Vi har haft diskussioner många gånger. Hur ska vi hantera vissa värderingsfrågor? För det är inte så självklart alla gånger; det som står i läroplanen och i Sverige är lag är inte så självklart för alla föräldrar. *(betoning på ordet "Alla". Egen anm.)*

Förskolechefen, som kan anses som någon med hög auktoritet i personalgruppen, påtalar att behovet av att arbeta interkulturellt främst råder kring föräldrakontakten. Hon hänvisar till styrdokument för förskolan och menar att alla föräldrar inte har en medvetenhet om dessa. Igen påtalas ett möte mellan kulturer, vilket inte är förenligt med vår definition av interkulturalitet, som inte endast betecknar ett tillstånd och hon påtalar även att värderingsfrågor kan leda till diskussion. Att förståelse ska uppnås hos föräldrarna kring hur verksamheten ser ut var något genomgående hos informanterna i våra fokusgruppsdiskussioner. Därmed visas här hur vita "svenska" normer och värderingar anses behöva förstås av föräldrarna på förskolan. Förskolechefen visar på hur det kan finnas olikheter inom värderingar men att förskolan som representerar det svenska samhället anses som det "rätta" och därmed det "normala" och normativa.

I diskussionen angående svenska normer på denna förskola har nedanstående citat hämtats.

Förskolechefen: Här menar du? Alltså på den här förskolan? *(betonar ordet "Här". Egen anm.)*
Om vi har svenska normer? Bara kolla på oss!

Förskolechefen: Men här finns inte riktiga normer, det som är vackert här och det som når verkligen interkulturalitet kan aldrig ha som ståndpunkt i att det som jag tycker är min norm är det rätta och den bästa vägen. Här fungerar det inte så och det kommer de föräldrarna som är sin bästa vägen och där måste vi sitta och kunna prata om hur vi gör för ditt barn här blir. Alltså jag behöver inte köra politiskt, jag behöver inte göra lag av det som sägs men jag måste komma överens med var en och av föräldrarna så den känner sig trygg att vi tillsammans med dem och

vi gör det bästa för deras barn.//...// Men det kräver en lång dialog och det kräver att du inte ställer en rak mur framför för det kommer aldrig att ge någonting. Så snart jag ställer en mur ”så här är det här i Sverige”, den andra kommer att ställa en ännu högre mur för ”nej det tycker inte jag och det är mitt barn vi pratar om”. Så här finns inga normer så, vi diskuterar allt och allt är alltid på diskussionsbordet. Och såklart jag som känns som att //...// för att det finns en lag i Sverige som vi måste följa men jag kan aldrig presentera det på det viset till föräldrarna, för det fungerar inte.

Dessa två uttalanden är ej i direkt följd, men i samma diskussion. Här tolkar vi, återigen, hur en struktur kring interkulturalitet konstrueras genom att det på förskolan existerar en mångkultur. Då verkar det också förutsättas att interkulturaliteten kommer automatiskt. Förskolechefen uttrycker upprepade gånger att det inte finns några normer och att det måste finnas en medvetenhet om att ens egna normer inte alltid är de rätta. Vi tolkar detta som motsägelsefullt då vi enligt ett socialkonstruktivistiskt perspektiv utgår från att det existerar normer. Genom att hon säger att ”så här är det i Sverige” antar vi att hon menar att på förskolan är vi ”svenska” och följer ”svenska” normer vilket inte stämmer överens med vår definition av interkulturalitet.

7.1.2 ”... dem är ju inte annorlunda.”

Citat som främst berör ”vi och dem”.

I en diskussion om arbete i ett område som av många anses segregerat möter vi dessa citat.

Diana: Här är det mycket, alltså barnen behöver mycket närhet här (Bianca: Jaa), mycket uppmärksamhet, mycket närhet. Nu kan jag inte säga hur allas hemförhållanden ser ut, men (*betoning på ”Men”. Egen anm.*) det märks att de vill ha mycket närhet, mycket uppmärksamhet (Bianca: Och bekräftelse på allt.) och bekräftelse så att de känner sig trygga. Sen (*betoning på ”Sen”. Egen anm.*) kommer liksom språket kommer senare, men just det här med närheten och bekräftelsen, identitetsutvecklingen.

Pedagogen hänvisar till att hon inte kan tala för hur barnens hemförhållanden ser ut och gör sedan uttalanden om hur hon upplever att barnen har ett stort behov av närhet. Genom att anta att barnen behöver mycket närhet i förskolan så kan man dra en motsats till vad de får hemma, det vill säga mindre närhet. Detta kan konstruera en negativ syn på föräldrarna då närhet, uppmärksamhet och bekräftelse är något som kan anses, kulturellt, som av stor vikt för barns välbefinnande. Barnen konstrueras till en homogen grupp där alla anses ha samma

behov, alltså blir dessa familjer till ett homogent ”dem” med samma bristande hemförhållanden. I och med att ett ”dem” uttrycks vilka innehar bristande hemförhållanden, tolkar vi att det även finns ett ”vi” med goda hemförhållanden.

Anna: Där jag ser skillnad, när jag jobbade, jag jobbade inne i stan på en liten förskola där, skillnaden där var att föräldrarna, alla föräldrar där var akademiskt utbildade. De kom ju och frågar hela tiden, och man vet att de är med på takterna, och de kommer med tips och ifrågasätter, barnen själv står där och pratar. En tvååring ska försöka argumentera. Då tänker jag ”en tvååring? Jaha” och så kommer man hit och då ska man lära, här, en tvååring grunden på språket, kan inte argumentera kan inte lika stadigt språket. Men...

Bianca: Men de tvååringarna argumenterar ju på ett annat sätt, de visar ju jättestarkt vad de vill. Särskilt X (*avdelning. Egen anm.*) barn, väldigt sådär...

Anna: ...på ett annat sätt precis.

Här gör pedagogen en generalisering som konstruerar föräldrarna på förskolan ”inne i stan” som mer kompetenta och ansvarstagande på grund av hög utbildning vilket resulterar i att barnen får ett stort ordförråd. Motsatsen till detta blir då att föräldrarna på förskolan i Rinkeby konstrueras som passiva och inte uppfostrar sina barn enligt de förgivettagna antaganden om vit ”svenskhet” som här innebär att kunna hävda sig och argumentera. När pedagogen vidare talar om hur barnen på denna förskola ligger på en helt annan nivå språkligt tolkar vi det som att hon menar att föräldrarna har en negativ inverkan på barnens språkutveckling. Pedagogen säger att föräldrarna i innerstan är ”med på takterna” vilket vi tolkar som att hon menar att de är involverade i förskolans verksamhet. I och med dessa kategoriseringar av föräldrarna skapas olika positioner där, som sagt, föräldrarna görs till ”utbildade innerstadsföräldrar” och kontrasten till det skulle då bli exempelvis ”utbildade förortsföräldrar”. Alltså ett ”vi” och ett ”dem”.

Bianca: Alltså även med föräldrarna här tycker jag, alltså dem, dem är ju inte annorlunda. Alltså jag har utvecklingssamtal kan jag säga på precis samma sätt som på alla andra förskolor där jag har jobbat, jag lägger upp föräldramöten på samma sätt med Power Point utifrån läroplanen och lyfter upp vad vi jobbar med och varför och hur, så att det handlar ju snarare om ett fokus på hur verksamheten måste vara inriktad som skiljer sig tror jag. Och här är det ju, språket måste ju komma nästan först här (alla pedagoger säger: Mm och håller med.) för att de ska ju vidare till skolan sen och då måste de ha ett stort ordförråd.

Pedagogen hänvisar till hur föräldrakontakten, via möten, varit på andra förskolor. Pedagogerna anser inte föräldrarna på denna förskola vara annorlunda, jämfört med de andra föräldrarna men genom detta uttalande sker en andrafiering av föräldrarna på förskolan i vår studie. Pedagogerna anser att det som kan vara skillnad kan vara fokus på verksamheten, då pedagogerna anser språket vara av stor vikt i denna förskola. Genom att hänvisa till att barnen behöver ett stort ordförråd till då de börjar skolan gör pedagogerna det tydligt varför hon anser att språket är viktigt. Förskolan konstrueras som skolförberedande institution med detta uttalande.

Bianca: Sen om jag tittar på, vi gör ju trespaltsobservationer på varje barn varje termin och dokumenterar dem. Och om man tittar på alltså hur de ligger till utvecklingsmässigt, man kan ju uppleva att de känns senare om man jämför mot barn i innerstan, de områdena, men alltså tittar man på utvecklingskurvor och hur det brukar se ut så är dem precis som alla andra barn i samma ålder. Bara att de kanske inte är lika framåt eftersom de kanske är //...// de dealar med mycket mer här. Det är fler språk, och det är fler intryck och jag menar när så här små barn ska liksom kodväxla och jaa, det krävs mycket innan det är en färdig språkfärdighet. Att kunna växla mellan olika språk och göra språkval i olika situationer. Så att de barnen skulle jag säga, har större utmaningar än vad vi har nästan. Alltså faktiskt.

Bianca gör antydningar till att lyfta barnen som lika kompetenta som ”barn i innerstan”. Ett sådant uttalande syftar indirekt på att barnen på förskolan i Rinkeby kan ses som att de inte är lika långt fram i språkutvecklingen. Bara för att dessa barn går i denna förskola i Rinkeby visar inte utvärderingen pedagogerna hänvisar till att de ligger efter i utvecklingen, som pedagogerna antyder. Att hon gör denna jämförelse kan peka på att barnen på denna förskola anses ha bristfälliga språkkompetenser. Hon påtalar att det troligen har andra orsaker än att barnen inte *kan*, som gör att barnens färdigheter inte syns lika tydligt som på en annan förskola. Att istället vända det till barnens perspektiv kan visa på att pedagogerna försöker sätta sig in i vad barnen ”måste hantera”, vilket hon menar är många språk och intryck. Samt att hon försöker se lösningar som kan förklara hur de bör arbeta.

Laila: Innan jag jobbade här så jobbade jag i olika förskolor i andra kommuner där det var mest svenska barn så jag kan se skillnad på barnen som är här och barnen som var där. Det är väldig skillnad, att de andra barnen var mer självständiga, här behöver barnen mer hjälp med att klä på sig och så. De bara står där och väntar att jag hjälper dem med att stänga jackan och sånt. Jag reflekterar över där hemma – de föräldrar som serverar dem allt, de har kanske förväntningar här på att pedagogerna ska göra lika annars så tycker de kanske att fröknarna inte är så snäll fast

vi tränar ju baren på andra sätt. De får öva för vi vill ju att de klarar sig själv innan de går till förskoleklassen till exempel för där är det inte samma nivå.

Marwa: För det speglar sig ju mycket på det här med uppfostran och så hur det är i deras hemländer och hur det är i Sverige, och hur man får det ihop till en samverkan och att vi samspelar med dem. Så vissa saker som hon påstår att är självklara för oss, till exempel att barnen ska vara i tid klockan 9 på morgonen och förstå samlingen och dennes innebörd, att vi går iväg på utflykt – för dem är det såhär: att vi har kommit till förskolan och det är vårt jobb. Oavsett om det är halv tio eller tio. Sådant kan skiljas åt i kulturer.

Ovanstående citat är ej uttalade i direkt följd, men i samma diskussion. Då pedagogen uttrycker ”svenska barn”, menar vi, vad hon egentligen syftar på är ”vita, svenska barn”, likt vad bland andra Mattson (2005) säger. Eftersom pedagogen gör en gränsdragning mellan ”svenska barn” och ”barnen här” betyder det således att ”barnen här” inte är ”svenska” och därmed inte ”vita svenskar”. I citatet med Marwa vill vi visa på hur pedagogerna gör en skillnad mellan ”svenska familjer” och ”deras familjer”, med andra ord förpassas ”deras familjer” till att bli annorlunda än normen som i detta fall är den ”vita svenska familjen”. Vita ”svenska” barn är i Lailas citat mer självständiga medan barnen på den aktuella förskolan konstrueras som mindre självständiga och antas behöva mycket hjälp då de enligt pedagogen inte kan klä sig själva, de konstrueras som passiva samt att de behöver tränas i att passa in i normen dominerande normen kring vita ”svenska” barn.

Pedagogen Laila uttrycker även vikten av en förberedelse inför skolan och det framtida livet som barnen ska möta. När pedagogen hänvisar till hur barnen behöver förberedelsen blir det indirekt en ton av att föräldrarna inte möter sina barn på rätt sätt enligt vad samhället har för krav. Det vill säga att för att kunna bli goda samhällsmedborgare, alltså lika som barnen i innerstaden, står de i behov av förskolans kunskaper och överföring av ”kunskap”. I båda citaten kan vi se en konstruktion av ett ”vi och dem” genom att pedagogerna gör en gränsdragning av vilka som anses vara ”svenska”. Marwa visar en förståelse för att vissa saker anses som självklara för dem, men ej för andra. Genom att hon säger ”... för dem är det såhär...” ger hon sig själv tolkningsföreträde och anser sig veta hur föräldrarna tänker. Det ser vi som en del av att reproducera och upprätthålla dominerande normer och kategoriseringar av svenskhet som vit. Marwa gör en gränsdragning mellan ”deras kultur” och dess motsats, alltså ”vår kultur” där ”deras kultur” inte ses passa in i det vitnormativa ”svenska” samhället.

Nedanstående citat uppstod ur en diskussion kring eventuella värdekonflikter som kan uppstå i verksamheten. Något som alla pedagogerna bedömde kunde uppstå.

Laila: Ett exempel är att föräldrar inte gillar att deras barns kläder bli så smutsiga hela tiden, med sand och så. Men det är så att här betyder smutsigt kul! Det är en upplevelse och det är kul att lära sig genom leken. Men dem (*föräldrarna. Egen anm.*) vill att de ska se ut så här, som en docka. Till exempel så: Vad har ni gjort idag? Och vi säger att vi har varit i parken. De är ute i parken kanske bara för att leka så som när de tar med barnen till parken och bara låter dem leka. När vi låter dem leka så har vi uppgifter. Det är lite som kan vara skillnad.

Här tolkar vi att det visas ett tydligt ”vi och dem” tänk mellan förskolan och föräldrarna där förskolan konstrueras som att den avspeglar den normativa vita ”svenskheten” och föräldrarna som ”de andra” som inte omsluts av den vita ”svenskheten”. Pedagogerna berättar hur föräldrarna är och betar sig, som om föräldrarna vore en oföränderlig homogen grupp. Förskolan konstrueras som en representant av ”det rätta” med meningsfulla uppgifter vilka gör som i opposition till föräldrarna. Föräldrarna konstrueras som om de inte har förståelse för att barns lek är viktig. De konstrueras även som att de inte förstår att lek många gånger går hand i hand med att bli smutsig.

När vi frågar pedagogerna om det finns en ”svensk norm” på förskolan får vi ett enhetligt nej, som svar. Vidare under fokusgruppsdiskussionen anser vi att deltagarna yttrar sig om vita ”svenska normer”.

Bianca: Jag tycker att vi har en egen kultur på det här huset, alltså väldigt, jag tänker att en av anledningarna till att jag älskar att jobba här det är just öppenheten mellan pedagogerna framförallt. Det är väldigt högljutt (skrattar) på ett väldigt positivt sätt alltså (Diana: Det känns varmt) alla tar plats, alla känner sig trygga att höras och det är väldigt mycket respekt väldigt mycket kärlek. Och det är helt tvärtom kan jag säga vad jag har upplevt på svenska normens förskola. Det är mycket kyligare mycket mer mitt och ditt eller hit och dit. Här är det mer, lite varmare.

Anna: Men arbetssättet tycker jag att vi jobbar precis som en förskola inne i stan. Jag tycker vårt arbetssätt //...// är... (Diana: Jaja, arbetssättet...)

Bianca: Eller verksamhetens innehåll i alla fall.

Ovanstående citat är presenterade i den följd de har uttalats. Här yttrar Bianca att det existerar en egen kultur, avskild från den vita ”svenska” förskolans kultur, därmed förknippar hon även kulturer och normer med varandra. Hon pratar ju väldigt positivt om den egna förskolan

medan den vita ”svenska” förskolan konstrueras som innehavare av en negativ atmosfär. Å andra sidan menar Anna och Diana att arbetssättet är likt, jämfört med en förskola inne i innerstaden. Vi tolkar, att även här skapas ett ”vi” i form av förskolans pedagoger och ett ”dem” i form av den ”svenska” förskolan.

7.1.3 ”Men vi tror inte de har det så mycket hemifrån, så att, som svenska barn.”.

Citat som främst berör vit ”svenskhet”.

Här har vi frågat angående föräldrarnas inflytande i förskolans verksamhet. Marwa svarar på om de har inflytande.

Marwa: Ja till en viss mån, så det inte överskrider alla våra egna värderingar. Men jag tror också det handlar om det här med kunskapen igen. Om det förstår varför barnen är här och vårt arbete till exempel. Vi bjuder in dem när de hämtar sina barn och: Nu ska ni inte bara springa ut, nu ska vi visa vad barnen har gjort, kom in. Låt barnen ta sitt ansvar och städa efter sig och se efter så barnen kan samtala med dig även på förskolan. För barnen är det synligt vad de gör här när de är här, men så fort de går härifrån så kanske de glömmer bort. //...// Men det är det, om igen, att man uppmuntrar. Ibland känns de som om vi tar hand om deras barn och tar hand om dem också samtidigt! Vi måste liksom uppfostra dem också! Men jag menar, det lönar sig i längden när man ser föräldrar som har kommit med i tråden nu och bara uppskattar vårt arbete och förstår det vi är inne på. De accepterar sandlådslekarna och så.

I denna kommentar finns många exempel på hur föräldrarna ska motta pedagogernas och förskolans värderingar, de bör hålla med pedagogerna och ska helst inte komma med synpunkter som överstiger pedagogernas värderingar och åsikter. Enligt vår diskursanalys och tolkning konstruerar pedagogen föräldrarna som att de måste uppfostras och ser det som en vinst när föräldrarna uppskattar förskolans arbete och förstår innebörden. Detta tolkas av oss som att det handlar om att föräldrarna ska assimileras och underordna sig till och inte ett verkligt lyssnande på föräldrarna perspektiv som värdefullt. Vi kan också se hur föräldrarna infantileras och anses behöva anpassas och åtgärdas för att passa in i förskolan och därmed det som anses vara den normativa vita ”svenskheten”.

Här diskuterar pedagogerna kring matsituationen och att äta med kniv, gaffel och sked eller händerna.

Diana: Jo men det där, alltså, det är bara en del av utbildningen, en del av verksamheten, det måste vi lära barnen. Självklart, tycker jag. (Bianca: Ja alltså bordshyfs om man säger) Men

samtidigt kan man också lyfta upp de gångerna de äter med händerna och kanske diskutera när de blir lite äldre. ”Men varför äter du just med händer” Brukar du göra det hemma eller? Med vilken maträtt?” Sådär kan man ju diskutera, men inte att ska göra ”nej, nej, nej sådär får du inte göra. Det är jättefel att äta med händerna”.

Samtidigt som pedagogen påtalar att en skuldbeläggning av barnet vore fel, hävdar hon att det är en självklarhet att verksamheten ska lära barnen ”bordshyfs”. Vi tolkar hennes utsagor som att hon konstruerar en skillnad mellan bra och dåligt bordshyfs. Vi tolkar att pedagogen konstruerar att äta med händerna som dåligt bordshyfs som strider mot dominerande normer om ”svenskhets”. Pedagogerna konstruerar här, genom sitt tal, normer kring normalitet och avvikande, vilket kan ses resultera i ett ”vi och dem”.

Detta citat kommer från en diskussion om traditionsfirande i förskolan.

Sofia: Så när vi har kommit hit så säger dem: men jag vill inte att mina barn ska lära sig de här låtarna och så, men så ser de mig som sjunger och jag sjunger! Jag har ju inte bytt religion! Jag sjunger och det är helt okej. Då får de en helt annan bild och det är på det sättet vi ger dem förtroende, det är inte farligt. De är bara barn, de förstår inte texten det är bara, varför ska vi låta barnen gå åt sidan..? De ska få känna att de också är delaktiga. Vi gör sådana saker ibland men vi missförstår varandra och försöker ge lite kunskap att det är inte farligt, det är så vi försöker samarbeta med föräldrarna. Det är okej. Så man inte stänger in sig.

Även detta citat visar i analysen hur pedagogerna verkar anse det av vikt ”att få med föräldrarna på tåget”. Vi tolkar detta som att på det sätt pedagogerna pratar om att få föräldrarna att känna sig delaktiga egentligen grundar sig på att överföra förskolans normer och värderingar som är en del av majoritetssamhället. Citatet visar inte på ett utbyte, ett samspel eller en dialog, utan snarare att pedagogerna och verksamheten representerar det som enligt de själva styrs av styrdokument. Genom att Sofia uttrycker att barnen ändå inte förstår texten, är det ingen fara att de är med i en kristen tradition även om de själva inte tillhör den religionen. Vi tolkar detta som att det blir en form av att få barnen och föräldrarna in i majoritetssamhället och det som anses ”normalt”. Detta citat kan även ses symbolisera hur föräldrarna konstrueras till att vara ”dem”, när deras perspektiv inte anses följa förskolans förbestämda aktiviteter.

På frågan om det finns delar av barnets kultur som inte går att inkludera i verksamheten får vi svar som:

Bianca: Det är väl religionen, skulle jag säga (de andra pedagogerna håller med och säger: Mm) eftersom förskolan ska ju enligt, jag tror det är skollagen, reglera att vara, alltså religionsfri.

Diana: Alltså vi predikar ju inte, men just de här kulturella delarna lyfter ju vi upp. Till exempel som Eid eller halloween eller jul. (Bianca: Och påsk också) Man behöver ju inte fira de här högtiderna, men (betoning) man ska ändå vara uppmärksam om att de finns eftersom vi lever i Sverige och där så förekommer då, det är det vi gör, lyfter upp dem, man kan vara med och klappa och dansa men man behöver inte just fira. Och det är det vi förklarar för barnen. Men vi går aldrig in så djupt på att vad man ska tro på och inte tro på.

Cornelia: Men ibland, jag kan tänka mig att kulturen går, alltså, väldigt flätande med religionen och det kunde inte inspektörerna där borta (*syftar på tidigare arbetsplats. Egen anm.*) förtydliga.

Bianca: Jag tänker som, att det är bra, att lyfta upp. Och presentera hela konceptet för barnen. För jag menar, hur mycket vi än ska vara religionsfria, så är ju religion alltid en del av barnet. Alltså de får ju med sig de värderingar och de rutiner som det innebär att tillhöra en religion (Anna: Men det ska ju föräldrarna också sköta.) Jaja men jag menar hur mycket vi än tänker att vi, det är klart att vi inte ska undervisa i religion, men det kan också anses som att, som Eid till exempel det är jättestort inom islam. Ska vi då låtsas som att, som att det regnar ute? Eller samma sak vid jul, ska vi låtsas som att det regnar då? För att skolan ska, eller förskolan ska vara religionsfri, det går ju inte heller, alltså man måste ju i alla fall presentera idén. Prata om det och vill barnen ha någon form av firande, då får man väl fira det på något sätt som blir inkluderande, tänker jag.

Ovanstående citat är inte uttalade i direkt följd till varandra, men i samma diskussion. Först och främst är det här tydligt att pedagogerna styrs av den dominerande diskursen om majoritetssamhället då en pedagog uttrycker ”vi lever i Sverige och där så förekommer...”. Genom det så rättfärdigar pedagogen deras verksamhets beslut kring högtider till exempel, utan, för oss till synes, vidare reflektion. Intressant är även att pedagogerna menar att religion är den del av barnens bakgrund som är problematisk att lyfta i verksamheten men att vissa traditioner och högtider inte är religiöst kopplat utan istället är kopplat bara till kulturen och samhället. Samtidigt finns det en tanke om att religionen är en del av barnet och att kultur och religion är sammansvetsat. Tolkat av oss konstrueras olikheter i barnens bakgrunder som problematiska för verksamheten. Däremot verkar pedagogerna anse att om det undanhålls viss samhällsinformation om olika högtider och de ej lyfts upp (i alla fall de stora högtiderna som pedagogerna pratar om, till exempel jul, lucia, halloween och Eid) exkluderas barnen från

majoritetssamhället. Även om pedagogerna visar på att de uppmärksammar olika högtider är majoriteten av dessa tagna från det vita, svenska majoritetssamhället.

Under en diskussion om ”svenska” normer kommer utevistelse i skogen på tal. Nedan presenteras utvalda citat från diskussionen.

Diana: ... de har ju koll, någorlunda koll ändå för vi har ju varit med dem i skogen ganska mycket och lärt dem att nu är det höst och bladen, löven skiftar färg och, så vi försöker ju så gott vi kan. Men vi tror inte de har det så mycket hemifrån, så att, som svenska barn.

Anna: Det tror jag är kultur också, som jag sa.

Bianca: Alltså jag har pratat med många föräldrar under inskolningen där jag har försökt, alltså behövt att. Alltså säger jag på en annan förskola i ett annat område ”kom med lämpliga kläder för rätt årstid” då ”aha” (*knäpper med fingrarna. Egen anm.*). Säger jag det här, de förstår inte det, många förstår ju för de har vart med i svängen ett tag, kanske har flera barn i förskola, men de flesta tittar på mig som ett frågetecken. Utan vi får ju verkligen vara mer konkreta, det här med vad vi behöver, att ditt barn är litet, ditt barn sitter ner då blir det blött och kallt. Det här är ett par galonbyxor och när de förstår ”jahaa, men vad bra, tack så mycket”. Det är ju inte så att de inte lämnar det som barnen behöver för att de är snåla, inte har pengar eller skiter i utan många gånger handlar det om att det vet inte. Det är första barnet och de kör sina barn i vagnen...

Cornelia: Och vissa förstår inte det, till exempel en mamma kom in idag och sa ”ska ni gå ut?”. En svensk skulle vara jätteglad, de flesta vill att barnen ska gå ut varje dag. ”Nej för det börjar att regna” (*menar att förälder sa så. Egen anm.*). Och ja sa att idag har vi samling, alltså den somaliska samlingen och svensk samling. Så vi kommer inte gå ut sa jag och hon var glad. Och jag tror det ligger mycket där, en förälder de såg sitt barn som hade lekt lite med vatten och blev lite blöt här (*visar mudden på tröjärmen. Egen anm.*) de började bli, alltså jättearga. ”Varför mitt barn är blött?” alltså, men en svensk ”ja men de leker så det är okej” alltså. Och det är olika kultur. Så att vissa barnen inte ska bli blöta och sådär och sådär. Men det //...// det ligger i kultur.

De ovanstående tre första citaten är återgivna i direkt följd till varandra, medan det fjärde citatet uttalades senare i diskussionen. Då pedagogerna konstruerar en skillnad på ”deras” barn och ”svenska” barn kan vi direkt tolka detta som att ”deras” barn inte räknas in i kategorin vita ”svenska” barn. Vi anser att pedagogerna konstruerar här föräldrarna som innehavare av bristfällig kunskap, relaterat till förskolans verksamhet. Pedagogerna verkar konstruera att det är dem som ger barnen den kunskap de behöver om det svenska, till

exempel väder och årstider. De konstruerar att detta är främmande för barnen och föräldrarna på grund av att de har en ”annan” kultur. Det konstrueras en gränsdragning mellan vad som anses vara ”rätt” kunskap i förhållande till förskolan, genom att pedagogerna konstruerar föräldrarna som passiva mottagare av information som ska förmedlas till dem via pedagogerna. Pedagogerna konstruerar den homogena gruppen vita ”svenskar” med egenskaper som att dessa förstår att barn som blir blöta har lärt sig något.

7.2 Resultatdiskussion

I detta kapitel presenteras resultaten från analysen närmare och kopplas till relevant, tidigare framhållen, litteratur och våra teoretiska perspektiv och begrepp. Här har vi valt att skriva under en gemensam rubrik då vi i analysen upptäckte att de teman vi upptäckte samt har framhållit i analysen sammanfaller med varandra i många fall.

Genom en diskursanalytisk metod som innefattar dekonstruktion av pedagogernas utsagor såg vi övergripande att pedagogernas tal om interkulturalitet konstruerar förskolans verksamhet som en institution där vita ”svenska” normer befästs och reproduceras. Enligt Léon (2001) finns det många olika institutioner i vårt samhälle som reproducerar vita ”svenska” normer på grund av till exempel institutionens styrdokument. Brantefors (2011) bekräftar denna tanke när hon menar att skolans läroplan medverkar i en ”vi och dem”-diskurs. I vår analys tycker vi oss se hur pedagogerna känner ett ansvar, som yrkesprofessionella, att vidta förskolans styrdokument i verksamheten, även om dessa styrdokument kan reproducera normativa föreställningar och tolkandet av styrdokumentet oftast är baserat på en konstruktion av en verklighet genom social praktik. När pedagogerna i vår studie pratar om bland annat bordsskick och julfirande, är det en reproduktion av normativa föreställningar kring den vita ”svenskheten” som en norm som konstrueras i opposition till ”de andra” som inte anses ingå i denna vita ”svenskhet”.

I vår analys uttrycker pedagogerna att de anser det vara av vikt att ”få med föräldrarna på tåget”, vilket innefattade att styrdokument och regler kring förskolans verksamhet behövde förstås av föräldrarna. Detta är något som även Lahdenperä (2008) skriver om då hon menar att det ansågs vara problematiskt för informanterna i hennes studie att inte kunna nå fram till föräldrarna som ej talade svenska. Problematiken låg i själva förmedlingen av lagar och styrdokument. Då det övergripande visades att förskolan i studien sågs som en form av normproducerande institution, menar vi att vi i analysen, såg hur ett ”vi” och ett ”dem

konstruerades. I enlighet med Lunneblad (2006) som skriver att förskolan ofta ses som ett "vi" där framtida samhällsmedborgare ska skapas med normer och förväntningar som det innebär, upptäckte vi liknande i vår analys. Då pedagogerna manifesterade ett "vi" skapades också ett "dem" i form av föräldrar och delar av samhället utanför, till exempel andra förskolor och förskolorna i Stockholms innerstad, som av pedagogerna sågs som "svenskar". Även barnen sågs delvis som "de andra" och konstruerades som en homogen grupp med likartade behov.

Som Lunneblad (2006) upptäckte i sin studie, att barnen med utländsk bakgrund konstrueras som annorlunda än de "svenska" barnen, görs dessa barn till ett enhetligt "dem" i brist på det "svenska". Kopplat till vår studie, menar vi, att pedagogerna benämnde barnen på förskolan som en homogen grupp där brister i svenska språket samt brister i form av vetskap om passande kläder till varierande årstider, bland annat, kan resultera i ett kompensatoriskt förhållningssätt. Detta förhållningssätt kan innebära att familjerna på förskolan behöver förstå förskolans syfte och deras verksamhet för att kunna "vara med på tåget". Vilket vi såg i analysen. Lunneblad (2006) skriver om just det kompensatoriska förhållningssättet han såg hos pedagogerna i sin studie. Även Runfors (2003) menar att pedagogerna såg barnen som bärare av "det normala" eller "det avvikande" och att vissa av barnen klassades som "svenska", samt vissa som "icke-svenska" på grund av deras etniska bakgrund. I sig behöver det kanske inte vara problematiskt att utgå från barnens eller föräldrarnas etniska bakgrunder i delar av förskolans verksamhet. Dock, anser vi, att det blir problematiskt då synen på vem som är "svensk" står i opposition till vem som räknas som "icke-svensk" och att det "svenska" konstrueras som vit och det "normala", även att det "icke-svenska" ses som en homogen grupp individer som inte är vita likt vad Hübinette, Hörnfeltdt, Farahani och León Rosales skriver (2012). Ramarna avgränsas för vem som får delta i den vita "svenskheden" och baserat på ett användande av det begreppet kunde vi i analysen se hur pedagogerna konstruerade en homogen grupp av "icke-vita svenskar".

Pedagogerna talade om sin egen förskola som "icke-svensk", dock har vi svårt att tro att alla barnen hade andra medborgarskap än svenska. Alltså ser vi det som att pedagogerna konstruerar svenskhet som vit "svenskhed", likt hur Mattson (2005) och Hübinette, Hörnfeltdt, Farahani och León Rosales (2012) beskriver det. Att verka inom en diskurs där vit "svenskhed" sätts som norm, kan, som Bunar (2001) skriver, påverka hur individer och stadsdelar stämplas och tilldelas ett utanförskap. I pedagogernas tal konstrueras en dikotomi

mellan vita "svenska" barn, föräldrar och förskolor och "deras" barn, föräldrar och förskola. Även om de inte benämner "deras" barn som "icke-vita svenskar" konstrueras de automatiskt som det, då en gränsdragning sker på grund av jämförelse mellan "vi" och "dem". Till exempel i pedagogernas uttalanden om barnen i innerstan i förhållande till barnen som går på förskolan i studien. Även om dessa barn är "svenska" tolkade vi i analysen hur pedagogerna utgår ifrån att de har en "annorlunda" kultur som ofta anses som homogen precis som den vita "svenska" kulturen ses som homogen. Som León (2001) menar nedvärderas "de andras" kultur i jämförelse med den normativa vita "svenska" kulturen och de individer som är innehavare av den "annorlunda" kulturen blir därmed andrafierade och normativa diskurser om svensk kultur reproduceras.

Som Bunar (2001) såg i sina studier försökte pedagogerna i området Rinkeby ge barnen redskap till att bli "någon". I dekonstruktionen av pedagogernas tal tolkade vi hur pedagogerna kände ett liknande ansvar, som det Bunar (2001) lyfter. De uttrycker att de vill ge barnen någonting extra. Till exempel då de säger att "svenska barn redan kan språket", "de har akademiker tillföräldrar" och "de är ifrågasättande" medan barnen på deras förskola "kräver mycket uppmärksamhet, närhet och bekräftelse". Runfors (2003) såg hur pedagogerna på hennes förskola ansåg att ett ideal var för en individ att bli fri och oberoende, vilket även detta stämmer överens med vår analys. Då pedagogerna gjorde uttalanden liknande ovanstående om att barnen på deras förskola behövde "något extra", som inte barnen som gick i förskola i innerstaden behövde, tolkar vi att idealet även här konstrueras som fri och oberoende. Lärarna i Runfors studie kände ett stort ansvar i att kompensera för "invandrabarnens" bristande språkkompetenser så att de på den vägen kunde få samma valmöjligheter inför det framtida livet i samhället. Även våra informanter beskrev vikten av att barnen skulle få samma möjligheter som de vita "svenska" barnen och i likhet med vad Runfors (2003) skriver om "samhällsliv" menade pedagogerna i vår analys, "det framtida skollivet". Vilket vi tolkade som något som pedagogerna förhåller sig till då det gäller normer och värderingar kring interkulturalitet i förskolans verksamhet.

Pedagogerna menade i intervjuerna att religionen är den del av barnens kultur som ses mest problematiskt att ta vara på i verksamheten. Samtidigt säger de att religion är lika med traditioner, språk och att allt är tätt sammanflätat. Det kan eventuellt resultera i att stora delar av barnens och familjernas erfarenheter och bakgrunder blir svåra att ta tillvara på. Då vi i analysen ser hur pedagogerna anser att traditioner och religion är sammanlänkade kan det

anses motstridigt att det ändå tas tillvara på främst normativa vita ”svenska” traditioner, till exempel jul och påsk, vilket vi tolkar kan leda till ytterligare ett ”vi och dem” där interkulturaliteten blir osynlig, om barnens erfarenheter och bakgrunder inte tas tillvara på.

Då pedagogerna pratar om interkulturalitet och svarar på frågan hur de tolkar begreppet uttrycker de tankar om språklig mångfald, att möta en kultur, att visa acceptans, släppa på sina tankar kring rätt och fel, samt att pedagogerna verkar anse det självklart att interkulturalitet existerar då det på förskolan finns en kulturell mångfald. I studien har vi utgått från Lahdenperäs (2008) definition om interkulturalitet som betecknar samspel och växelverkan. Detta innebär att pedagogernas syn på interkulturalitet inte är förenligt på alla punkter med vår definition. Att ”acceptera” ser inte vi som ett utbyte, utan snarare som en form av tolerans. Från ett postkolonialt perspektiv bekräftar detta vad Aman (2014) menar då han säger att begreppet interkulturalitet oftast förknippas med ett eurocentriskt perspektiv, alltså att ”vårt” synsätt på interkulturalitet innefattar att ”vi” har de ”rätta” värderingarna och perspektiven, men behöver ”tolerera” ”de andras”. Pedagogerna pratade även om interkulturalitet i enlighet med vår definition, vid ett tillfälle, då de berättade att de i vissa samlingar räknade på olika språk, där barnen fick bidra med att lära de andra på ett språk de behärskade.

I vår analys såg vi hur båda grupperna diskuterade språk i direkt relation till interkulturalitet. Den språkliga mångfalden på förskolan sågs av pedagogerna som både ett berikande och ett hinder. León (2001) såg hur språkfrågor var det som tydligast lyftes av pedagoger hos barn med utländsk bakgrund. Dock menar han att detta fokus kan åsidosätta andra viktiga aspekter. Runfors (2003) skriver, även hon, att språkkompetensen ansågs vara bland det viktigaste verktyget att behärska för barnen enligt pedagogerna i hennes studie, något vi även tolkade i vår analys. Vi menar, konstruktionen kring det svenska språket som ett viktigt verktyg speglade sig i vad pedagogerna sa och att diskussionerna kom att handla mycket om just språk. Ovanstående kan eventuellt visa på att pedagogerna ser språket som en slags sammanhållande funktion som är viktig för integration, i en miljö av språklig mångfald, precis som Runfors (2003) menar. Det kan även visa på hur det svenska språket sätts som norm där inte alla språk lyfts och tilldelas lika värde i enlighet med ett interkulturellt förhållningssätt, utan snarare visar på Amans (2014) resonemang inom interkulturalitet där det västerländska ses som överlägset.

8 Slutdiskussion

I slutdiskussionen lyfter vi de mest framträdande resultaten för studien och svarar därmed på studiens frågeställningar. Här framgår även hur resultaten ställs till den tidigare forskningen vi presenterat.

Frågeställningarna för studien är:

- Vad har pedagogerna för tankar om interkulturalitet?
- Vilka rådande normer och föreställningar ser vi när vi dekonstruerar pedagogernas utsagor?

Resultaten för studien visar hur:

- Pedagogerna verkar dra liknande paralleller mellan mångkultur och interkultur.
- Språket är en viktig del i pedagogernas definition av interkulturalitet.
- Vi tolkar att pedagogerna konstruerar ett ”vi och dem” där ”vi” ses enligt vit ”svenskhet” och ”dem” är innehavare av en ”annorlunda” kultur som står i opposition till ”vi”.
- Pedagogerna konstruerar barnen och föräldrarna på den aktuella förskolan i opposition till det vita ”svenska” majoritetssamhället genom sina uttalanden.
- Pedagogerna gör uttalanden som pekar på att det är av stor vikt att föräldrarna tar del av information om förskolans verksamhet. Förskolan konstrueras i detta sammanhang som en institution som förmedlar vit ”svenskhet” enligt oss.

Då pedagogerna verkade se sig själva som, i egenskap av sitt yrke, bärare av normer och värderingar som vi tolkar som en del av vad som uppfattas som vit ”svenskhet”, enligt tidigare definition i denna studie, resulterade det i deras tal, att de reproducerade normativa strukturer om ”vi och dem” och ”de andra”. Dessa normer, som vi kunde se i analysen, var bland annat hur att äta med händerna konstruerades som ett ”avvikande” från det normala, hur barnen konstruerades som passiva i jämförelse med de vita ”svenska” barnen i innerstan och hur föräldrarna ansåg vara i behov av att informeras om förskolans verksamhet utan att de till synes gavs handlingsutrymme för att påverka denne. Detta kan ses resultera i en ”vi och dem”-diskurs, där pedagogerna blir en del av ”vi” i egenskap av sin yrkesroll och barnen och föräldrarna blir ett ”dem”. Ibland framhålls både barn och pedagoger som ett enhetligt ”vi”, dock medverkar ej föräldrarna där.

Enligt tidigare forskning i ämnet diskuterar författare (se t.ex. Lunneblad 2006, Runfors 2003, Bunar 2001 och Leon 2001) hur dikotomier som ”vi och dem” och ”normalitet och avvikande” kan produceras på olika nivåer i skolväsendet. Vad vi har lagt till i vår studie är perspektivet ”vit svenskhet” och försöker därmed förstå hur pedagogerna i vår studie har en förförståelse om vilka barn som räknas in som ”svenskar”. Vad Léon (2001) framhåller som en lösning på ovanstående dikotomier, är en diversifierad normalitet. Med det menar han att olikheter inte ska framstå som avvikande från majoriteten utan istället att ses som en del av vad anses vara normalt. Och vi menar att genom begreppet vit ”svenskhet” kan vi få syn på rådande normer och föreställningar som vi inte tidigare granskat i särskilt stor utsträckning, och därmed synliggöra vad som konstrueras som ”normalt” och ”avvikande”, vilka som konstrueras som svenskar och icke-svenskar, vilka tillhör ett ”vi” och vilka som görs till ett ”dem”.

Vi har i studien visat att interkulturalitet är ett begrepp som används inom förskolan idag, men begreppet är även öppet för tolkning av pedagoger i förskolans verksamhet. Då pedagogerna tolkar begreppet, har vi sett att pedagogerna anser att mångfalden i barnens bakgrunder, i sig, utgör ett interkulturellt arbete. Om interkulturalitet istället förstås enligt vår och Lahdenperäs (2008) definition skulle detta innebära att pedagogerna på den aktuella förskolan faktiskt inte intar ett interkulturellt perspektiv, utan istället att de arbetar på en förskola där mångkultur existerar. Vi har under studiens gång frågat oss själva om interkulturalitet är ett begrepp som fungerar användbart då det verkar tolkas på många olika sätt. Som Aman (2014) skriver, utgår ett interkulturalitet förhållningssätt oftast från ett eurocentriskt perspektiv. I vår studie fick vi ett resultat där vad Aman skriver visar sig i pedagogernas syn på ”svenskhet” och ”icke-svenskhet”.

Vi förespråkar vad Léon (2001) skriver kring att sträva efter en diversifierad normalitet och att på vägen förhålla oss kritiska till eventuella rådande normer och värderingar som är förgivettagna och anses vara de ”rätta”. Vi har under studien fått förståelse för att begreppet interkulturalitet inte bör existera fristående från vidare kritisk granskning. På grund av att vi i vår studie intar ett socialkonstruktivistiskt perspektiv där interkulturalitet likt andra fenomen har olika betydelser beroende på vem som praktiserar det och vart det praktiseras, ser vi det som en anledning till varför ett interkulturellt förhållningssätt ständigt bör granskas och utvärderas.

Baserat på studiens resultat anser vi det behövas vidare forskning kring hur vi tillsammans kan uppnå en diversifierad normalitet, som León (2001) kallar det. Där barnens bakgrunder lyfts och konstrueras som tillgångar och inte sätts emot ”normaliteten”. Som Lahdenperä (2008) skriver, för ett interkulturellt förhållningssätt krävs det att normativa värderingar lyfts upp och granskas. Vidare forskning, bör enligt oss, inneha en form av kritiskt perspektiv där förgivettagande av normer just lyfts upp och granskas. Därför vore det intressant att se mer forskning kring interkulturalitet där vithet är en synlig aspekt.

9 Käll- och litteraturförteckning

Aman, Robert (2014). *Impossible interculturality?: education and the colonial difference in a multicultural world*. Diss. (sammanfattning) Linköping : Linköpings universitet, 2014

Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2012). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. 3., [utök.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Brantefors, Lotta (2011). *Kulturell fostran: En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning*. Diss. (sammanfattning) Uppsala : Uppsala universitet, 2011

Brinkkjaer, Ulf & Høyen, Marianne (2013). *Vetenskapsteori för lärarstudenter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö: Univ., 2001

Boréus, Kristina (2015) *Diskursanalys* i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur

Dahlin-Ivanoff, Synneve (2015) *Fokusgruppsdiskussioner* i Ahrne, Göran & Svensson, Peter (red.) (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Hübinette, Tobias, Hörnfeldt, Helena, Farahani, Fataneh & León Rosales, René (red.) (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum

Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt ledarskap: förändring i mångfald*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

León, René (2001). *På väg mot en diversifierad normalitet*. I: Bigenstans, Aina & Annick Sjögren (2001). *Lyssna*. Tumba:Mångkulturellt centrum.

Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2006

Läroplan för förskolan Lpfö 98. 2., rev. uppl. (2011). Stockholm: Skolverket

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442> Hämtad: 151105

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Univ., 2003

Saar, Tomas och Löfdahl, Annica (2014) *Om perspektiv på barn, barndom, förskola*. i Löfdahl, Annica, Hjalmarsson, Maria & Franzén, Karin (red.) (2014). *Förskollärarens metod och vetenskapsteori*. Stockholm: Liber

Wennerberg, Søren Barlebo (2001). *Socialkonstruktivism: positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber ekonomi

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur

Elektroniska källor

Calderon, Lena (2004). *Komma till tals: flerspråkiga barn i förskolan*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1860> Hämtad: 151105

Mattson, Katarina (2005) *Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och "det vita västerländska"* i: Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2005). *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering : rapport*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer

Tillgänglig på internet: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2005/06/sou-200541/> Hämtad 151105

Dekonstruktion (u.å) *Nationalencyklopedin*. Tillgänglig på internet: <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/dekonstruktion> Hämtad 151109

Statistik om Stockholm. Tillgänglig på internet: <http://www.statistikomstockholm.se/index.php/omradesfaktax> Hämtad 151103

Statistiska centralbyrån. Tillgänglig på internet: http://www.scb.se/sv/_Vara-tjanster/Regionala-statistikprodukter/Fardiga-tabellpaket/Definitioner/ Hämtad 151103

SOU 2006:73. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering (2006). *Den segregande integrationen: om social sammanhållning och dess hinder : rapport*. Stockholm: Fritze

Tillgänglig på Internet: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2006/07/sou-200673/> Hämtad: 151105

SOU 2012:74. Utredningen om ett effektivare arbete mot främlingsfientlighet (2012). *Främlingsfienden inom oss: betänkande*. Stockholm: Fritze

Tillgänglig på internet:
<http://www.regeringen.se/contentassets/59ee0dc5b7dd4411b66e0c51adcdf75b/framlingsfienden-inom-oss-sou-201274> Hämtad 151105

Vetenskapsrådet (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Tillgänglig på Internet:
http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf Hämtad 151105

10 Bilagor

10.1 Intervjuguide

Hej, vi vill börja med att tacka för att ni tar er tid att delta i vår studie.

Vår studie handlar om pedagogers uppfattning och arbete om och med interkulturalitet på en förskola i ett multietniskt område. Med interkulturalitet, menar vi, att olika kulturer interagerar och lär av varandra, att vi bemöter varandra med öppenhet och respekt. Istället som begreppet mångkulturalism kan innebära, att många kulturer lever tillsammans, är interaktionen och lärandet det centrala i begreppet interkulturalitet.

Just kulturbegreppet kan innebära mycket, som till exempel, kön, klass, etnicitet, hemkultur eller sexualitet. Vi väljer att fokusera till största del på etnicitet och hemkultur i vår studie. I studien kommer vi att ta upp ”svenskhet” som norm i förskolan. Med det menar vi situationer där det som anses vara ”typisk svenskt” kommer till uttryck och får tolkningsföreträde.

Era uppgifter kommer behandlas konfidentiellt i enlighet med vetenskapsrådets forskningsetiska principer - vilket innebär att ni kommer vara anonyma.

Tack igen!

Med Vänliga Hälsningar

Angelica Hedström och Maria Sjöström Hedberg

Inledning:

- ❖ Vad är er befattning?
- ❖ Hur länge har ni arbetat inom förskola?
- ❖ Hur länge har ni arbetat på denna förskola?
- ❖ Vill ni påstå att detta är en sk ”multietnisk” förskola?

Interkulturalitet: Hur fungerar era teorier kring interkulturalitet i praktiken?

- ❖ Är begreppet interkulturalitet välkänt för er?
 - Hur tolkar ni det?
- ❖ Finns behovet att arbeta interkulturellt?
 - Varför?
 - Varför inte?
- ❖ Vilka fördelar och möjligheter anser ni att det finns med att arbeta interkulturellt?
- ❖ Vilka utmaningar anser ni att det finns med att arbeta interkulturellt?
- ❖ Upplever ni att det finns resurser för att arbeta interkulturellt?
 - Vilka? Till exempel kunskap, ekonomiska förutsättningar, etc.
- ❖ Kan ni ge ett konkret exempel på när ni upplever att ni har ett interkulturellt förhållningssätt i verksamheten?

Identitetsskapande:

- ❖ Hur upplever ni att arbeta i en stadsdel som upplevs av många segregerad?
 - Tror ni det är någon skillnad från andra stadsdelar som inte upplevs som segregerade?
- ❖ *”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”. (lpfö,98, rev-10, s. 6)*
 - Hur tänker ni kring detta?
- ❖ *”Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet”. (lpfö,98, rev-10, s.6)*
 - Hur tänker ni kring detta?
- ❖ Uppmärksammar ni barnens olika språk i verksamheten?

- Om ja: Hur?
- Vilka möjligheter och/eller utmaningar ser ni med detta?
- ❖ Tar ni tillvara på barnens olika bakgrunder och erfarenheter?
 - Om ja: Hur?
 - Vilka möjligheter och/eller utmaningar ser ni med detta?
- ❖ Finns det delar av barnens kultur och erfarenheter som inte går att inkludera i verksamheten?
 - Varför?
 - Varför inte?

”Svenskhet” som norm.

- ❖ Känner ni att det finns en ”svensk” norm på förskolan?
 - Om ja: På vilka sätt?
 - Vart tror ni de kommer ifrån? Tex läroplanen, egna värderingar, etc.
- ❖ Reflekterar ni över sådana normer i ert arbete?
 - Om ja: På vilket sätt?
- ❖ Upplever ni att det kan uppstå värdekonflikter pga de ”svenska” normerna?
 - Om ja: Hur bemöter ni dessa?
- ❖ Vilka traditioner uppmärksammar ni?
 - Hur?
 - Varför?

10.2 Mall för fokusgruppsdiskussion

Mall hämtad från Ahrne och Svensson (red.) (2015, s. 85)

Datainsamling:

- *Syfte:* Vi vill i våra fokusgruppsintervjuer ta reda på pedagogers tankar och tolkningar om och av begreppet interkulturalitet och hur en kan ha ett interkulturellt förhållningssätt i sin yrkesroll. Vi vill också belysa möjligheter och eventuell problematik inom ämnet.
- *Nyckeldiskussionsfrågor:* Se intervjuguide.

Fokusgruppssammansättning:

- *Inkludering:* I studien ingår pedagoger på en förskola i stadsdelen Rinkeby. Förskolan menar att de arbetar aktivt med barngruppen som består i en etnisk mångfald. Pedagogerna är utvalda av förskolechefen.
- *Homogenitet:* Ska uppnås genom att pedagogerna har samma arbetsplats och liknande arbetsuppgifter.
- *Heterogenitet:* Fås genom skillnader i tolkningsbara begrepp och antaganden i läroplanen. Kan även uppnås genom att de har olika befattning.
- *Antal grupper:* 2 fokusgruppsdiskussioner kommer att genomföras.
- *Antal deltagare per grupp och gruppssessionens längd:* Det kommer att ingå 4 deltagare/grupp och varje session kommer att pågå ca en timma/grupp.

Gruppledare:

Gruppledaren, som har rollen att guida diskussionen är vi två studenter från Södertörn. Vi har förberett genom att tydligt gå igenom ämnen och frågor som fokusgruppen ska lyfta.

Genomförande:

- *Tidigare kontakt:* Vi har tagit kontakt med förskolechefen som i sin tur har haft kontakt med pedagogerna och gett dem information. Vi har även genomfört observationer på förskolan två dagar innan intervjun ska genomföras och där etablerat en del kontakt med pedagogerna.
- *Introduktion:* Introduktion av gruppledarna. Presentation av syftet. Presentation av genomförande. Vi kommer starta upp med enklare frågor såsom befattning och erfarenhet.
- *Plats för fokusgruppen:* Vi kommer att ses på pedagogernas arbetsplats.

10.3 Medgivarblankett inför observation



Flemingsberg 15XXXX

Hej föräldrar på förskolan XX!

Vi är studenter på Förskolläraryt utbildning med interkulturell profil vid Södertörns högskola. På den 7:e terminen på utbildningen skriver vi ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för förskolans praktik och vårt kommande yrke som förskollärare. Studien kommer att handla om interkulturellt arbete i förskolan.

För att samla in material till studien skulle vi gärna vilja besöka er ett par dagar under vecka X. Vi skulle då vilja observera barngruppen samt göra intervjuer med pedagoger.

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

Med detta brev vill vi be om ert medgivande för ert barns deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär. I sådant fall kommer även barnen att bli åldersadekvat informerade om studien och de ges då också möjlighet att besluta om sitt eget deltagande.

Kontakta gärna oss eller vår handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Maria Sjöström Hedberg och Angelica Hedström

Maria Sjöström Hedberg

Telefonnummer

E-post

Angelica Hedström,

Telefonnummer

E-post

Victoria Kawesa

Södertörns högskola

Kontor: Telefonnummer

Mobil: Telefonnummer

E-post



Formulär för samtycke till deltagande i studie.

Jag/vi **samtycker** till att mitt/vårt barn deltar i studien.

Barnets namn:

Vårdnadshavares namnunderskrift/er

Formuläret återlämnas till **XX** senast den **XX/XX**. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.