

Södertörns högskola | Institutionen för Kultur och kommunikation
Magisteruppsats 15 hp | Pedagogik med interkulturell inriktning |
Vårterminen 2010

”Konstruktionen av en diversifierad normalitet.”

– En studie av hur det interkulturella
perspektivet kan yttra sig i några
förskolepedagogers didaktiska överväganden
och praktik.

Av: Sara Dalgren
Handledare: René León Rosales

Abstract

The aim of the present study is to describe and analyse how an inter-cultural perspective presents itself in the didactic considerations and in the practice of preschool teachers on a multiethnic preschool.

The theoretical perspective upon which the study is founded is social constructivism, but in addition to this Ingegerd Municio's idea of two existing discourses present within the institutions in the Swedish educational system, as well as René León's concept of a diversified normality, has been used as theoretical tools and points of departure.

The empirical investigation consists of a qualitative field study at a multi-ethnic preschool, where participating observation and group interviews have been used to collect data. In these teachers from the preschool have participated.

The results and the analysis of the data show that an inter-cultural perspective surfaces in the didactic considerations and in the practice of the preschool teachers in their construction of a diversified normality. The diversified normality thus constructed is constituted through different social processes. I have here identified the following ones: the preschool teachers emphasize differences among the children in general, they allow that the children behave differently and they allow them to be different; they recognize "cultural" differences, differences in origin, and frames of reference, and they recognize that the children at the preschool are bilingual.

Key words: preschool teachers, didactic considerations, intercultural perspective, the construction of a diversified normality.

Innehållsförteckning

Abstract

1 Förord	4
2 Inledning	5
2.1 Mång-, inter, monokultur och didaktiska överväganden, begreppspreciseringar.....	5
2.1.1 Kultur.....	5
2.1.2 Mångkultur och interkultur.....	7
2.1.3 Monokultur.....	8
2.1.4 Didaktiska överväganden.....	8
2.2 Tidigare forskning.....	10
2.2.1 Avgränsning.....	10
2.2.2 Det otydliga kulturmötet.....	10
2.2.3 Det här är ett svenskt dagis.....	12
2.2.4 Den mångkulturella förskolan.....	14
3 Problemformulering	19
3.1 Övergripande syfte.....	19
3.2 Frågeställningar.....	19
4 Teoretiska utgångspunkter och perspektiv	21
4.1 Grundläggande teoretiskt perspektiv.....	21
4.2 Två diskurser som omger utbildningsväsendets institutioner.....	22
4.2.1 Det monokulturella perspektivets diskurs och dess villkorande av pedagogisk praktik.....	23
4.2.2 Det interkulturella perspektivets motdiskurs.....	25
4.2.2.1 Interkulturell pedagogik och konstruktionen av en diversifierad normalitet.....	25
5 Metod	31

5.1 Metodologiska utgångspunkter och perspektiv.....	31
5.1.1 Den kvalitativa vetenskapliga metoden.....	31
5.1.2 Interkulturell pedagogisk forskning.....	32
5.1.3 Etnografi.....	32
5.1.4 Närhet/distans, självreflexivitet och min egen förförståelse.....	34
5.2 Etiska överväganden.....	35
5.3 Datainsamling/genomförande.....	35
5.3.1 Fältstudien, beskrivning av förskolan och informanterna.....	35
5.3.2 Genomförande av fältstudie.....	36
5.3.3 Fältstudien, material.....	38
6 Resultat och analys.....	39
6.1 Datapresentation.....	39
6.2 Analysförfarande.....	39
6.2.1 Min tolkning av förskolepedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet.....	40
6.3 Att konstruera en diversifierad normalitet.....	40
6.3.1 Kategori ett: att konstruera en diversifierad normalitet genom att lyfta upp olikheter generellt..	41
6.3.2 Kategori två: att konstruera en diversifierad normalitet genom att låta barnen vara/göra olika...	42
6.3.3 Underkategori till kategori två: kulturella olikheter/referensramar.....	45
6.3.4 Kategori tre: att konstruera en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet.....	46
6.3.5 Underkategori till kategori tre: språkutvecklande arbetssätt, kopplat till flerspråkighet.....	50
6.3.6 Underkategori till kategori tre: barnens ursprung, kopplat till flerspråkigheten.....	51
7 Diskussion och slutsatser.....	56
8 Avslutande reflektioner.....	59
Referenser	

1 Förord

I denna uppsats har jag valt att undersöka och skriva om det interkulturella perspektivet, eftersom jag tror att det är ett perspektiv på undervisning och lärande som behövs för 2000-talets pedagoger och lärare.

Jag har själv mångårig bakgrund av arbete som förskollärare. Erfarenheter ifrån detta arbete säger mig att det är av yttersta vikt att pedagoger/lärare, ur ett interkulturellt perspektiv, reflekterar över förskolans mångfald i sina didaktiska överväganden. Genom att göra det, skulle det enligt min mening, gå att komma runt den pedagogiska vardag som flera författare (däribland exempelvis: Lahdenperä, 1997; Lorentz, 2007; Runfors, 2003; SOU 2005:56; Tesfahuney, 1999) skildrar i något som jag skulle vilja benämna eländesbeskrivningar. En pedagogisk vardag som utmärker sig genom att i mångt och mycket utgå ifrån ett normativt, monokulturellt och etnocentriskt perspektiv.

Jag har i en tidigare studie undersökt några förskolepedagogers didaktiska överväganden i en mångetnisk lärandemiljö och dess kontext. En utav de slutsatser jag då drog, var att förskolepedagoger genom att använda sig av ett reflekterat tänkande kan erövra ett interkulturellt förhållningssätt. Förskolepedagogers didaktiska överväganden är jag intresserad av att undersöka vidare. Jag är särskilt intresserad av att undersöka om och i så fall, hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Min utgångspunkt för detta val är att jag inte vill göra ytterligare en eländesbeskrivning, utan snarare en studie där fokus ligger på att se hur det interkulturella perspektivet kan utgöra en motdiskurs som kan utmana den monokulturella diskursen. Med andra ord är jag intresserad av att studera hur ett interkulturellt förhållningssätt kan medverka till goda didaktiska praktiker när det gäller etnisk mångfald och frågor om normalitet och makt i förskolan.

2 Inledning

Det här är en studie av förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Närmare bestämt handlar uppsatsen om hur det kan se ut, när några förskolepedagoger väljer att ha det interkulturella perspektivet som grund för sina didaktiska överväganden och sin praktik.

2.1 Mång- inter-, monokultur och didaktiska överväganden, begreppspreciseringar

Tre begrepp som förekommer ofta i denna uppsats är mångkultur, interkultur och monokultur. En diskussion av deras respektive innebörd kan således ses som en del av studiens teoretiska utgångspunkter. För att läsaren ska kunna förstå och följa mitt resonemang, även innan vi kommer till det avsnittet, avser jag att i det följande redogöra för min tolkning av dessa ibland mångtydiga begrepp.

2.1.1 Kultur

Det som de ovan nämnda begreppen har gemensamt är att de alla är ordsammansättningar som utgår ifrån kulturbegreppet. Kulturbegreppet är ett ytterst komplext och mångfacetterat begrepp, vilket i sig, enligt Stier (2004), har hundratals olika definitioner. Jag kommer i denna uppsats att utgå ifrån ett antropologiskt perspektiv på kulturbegreppet, vilket enligt Öhlander (2005:21)

(...) utgör ett sammanfattande ord för bland annat livsstil, typiska beteenden, specifika traditioner, normer man lever efter, ideal och värden som är centrala, sätt på vilka verkligheten uppfattas och tolkas eller hur något (t.ex. smärta, ilska eller glädje) gestaltas och förmedlas.

Hedencrona och Kós-Dienes (2003:15) i sin tur beskriver kulturbegreppet på följande vis:

(...) kultur innefattar en grupps idévärld och värderingar, aktivitets- och beteendemönster samt organisationsformer, som förs vidare från generation, till generation genom inlärningsprocesser. Kulturer är inte statiska, utan utvecklas hela tiden både inifrån och på grund av yttre påverkan (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003:15).

Med andra ord skulle kulturbegreppet i en antropologisk mening kort kunna sammanfattas som ”sätt att leva på”.

Jag vill här nämna att kulturbegreppet i den allmänna diskussionen ofta tenderar att reduceras till att handla enbart om det som kan kallas för etnicitet, men jag vill mena att det är viktigt att skilja dessa två begrepp åt och tala specifikt om etnicitet, när det är etnicitet som fokuseras¹. Jag vill också mena att kultur handlar om mycket mer än det som skulle kunna kallas för etnicitet. Jag skulle istället vilja beteckna etnicitet som en utav många kulturella kontexter vari en individ vistas. Andra kulturella kontexter skulle då exempelvis kunna vara kön/genus, klass, sexualitet, ålder/generation, storstad/landsbygd, etc. Jag vill mena att alla dessa kulturella kontexter implicerar vissa ”sätt att leva”, vilka i sin tur konstrueras och reproduceras genom en individs socialisationsprocess. Intersektionalitetsperspektivet² (de los Reyes & Mulinari, 2005) låter oss förstå att en individ inte kan ha endast en statisk och essentiell kulturtillhörighet, utan vi innehar alla flera föränderliga kulturtillhörigheter. Dessa olika kategorier av kulturella kontexter samspelar och bildar just mitt unika spektra av kulturtillhörigheter, som sedan skapar ett visst sätt att leva.

Efter detta resonemang kring kulturbegreppet vill jag ändå betona att jag, i den föreliggande studien, har gjort en medveten avgränsning och låter etnicitet och kanske framförallt etniskt

¹ Jag vill likväl markera att jag är medveten om den kritik som har riktats mot en oproblematiserad användning av etnicitetsbegreppet, framförallt utifrån ett postkolonialt perspektiv, då det postkoloniala perspektivet har som utgångspunkt, ”...att kolonialismen i hög grad fortfarande präglar världen. Postkolonialismen kan således ses som en kritik av det synsätt som betraktar och analyserar samtida kulturella processer som placerade utanför och bortom kolonialismens historia” (Eriksson et al, 1999:16). Att tala om etnicitet idag, är med andra ord, enligt Eriksson, Eriksson Baaz och Thörn (1999), också att tala om en ”kulturell ras” (att jämföra med kolonialismens biologiska ras) och de hävdar att det ”generella” användandet av etnicitetsbegreppet, ofta utgår ifrån en essentialistisk och ”andrafierad” syn på kulturbegreppet. De skriver: ”Ett av de begrepp som problematiserats inom ramen för postkolonial teori är etnicitet - ett begrepp som dessutom har fått förnyad aktualitet genom diskussionen om det ’mångkulturella samhället’. Problemet med detta begrepp är ... att det fortfarande är präglad av den koloniala och eurocentriska diskursen – det är alltid ”de Andra” som har en etnicitet och inte vi här i väst” (Eriksson et al, 1999:45). Mulinari och Neergaard (2004) använder sig genomgående av begreppet ras istället för etnicitet. De beskriver hur det genom att använda sig av begreppet ras går att visa på de kulturessentialistiska föreställningar som finns i användandet av etnicitetsbegreppet, likaså för att belysa hierarkiseringsprocesser.

² Intersektionalitetsperspektivet har sitt ursprung i feminismen, då som en kritik mot att det var de vita medelklasskvinnorna som hade tolkningsföreträde inom den akademiska feministiska rörelsen. Svarta feminister i USA visade på det dubbla förtryck de var utsatta för, i egenskaper av kvinnor och svarta (de los Reyes & Mulinari 2005). Författarna till boken ”*Intersektionalitet*”, de los Reyes och Mulinari (aa) pekar i sin text på hur olika relationer av över- och underordning i ett socialt sammanhang behöver belysas tillsammans, då de menar att det är just *relationerna* mellan de olika kategorierna (exempelvis kön, klass, etnicitet, sexualitet) som kan skapa ett slags *multipelt förtryck*. Det är i dessa relationer mellan de olika kategorierna, samt deras olika över- och underordning som det intersektionella perspektivet har sin bas. de los Reyes och Mulinari argumenterar övertygande för hur viktigt det är att maktanalyser görs med det flerdimensionella intersektionella perspektivet som grund.

ursprung fokuseras, framför kön/genus, klass, sexualitet, et cetera. Detta för att jag har en strävan efter att studera hur det interkulturella perspektivet på pedagogik kan bidra till goda didaktiska praktiker när det gäller just etnisk mångfald.

2.1.2 Mångkultur och interkultur

Mångkulturbegreppet i sin tur, är ett komplext begrepp i den bemärkelsen att dess innebörd, enligt Lorentz (2007:16), allt mer har fått en negativ konnotation och har kommit att handla om

(...) allt som har sagts eller skrivits om människor som kommer från andra kulturer, om utlänningar, om invandrare, om flyktingar, om invandrabarn, om invandrarproblem, om ”de andra”, om de som inte är som oss (...)

Lorentz och Bergstedt (2006:16) tar sin utgångspunkt i Europarådets definition och menar att mångkulturalitet inte ska kopplas till negativa värderingar, utan istället att begreppet mångkulturell ska ses som en värdeneutral beteckning för ett tillstånd/en situation/en position. Enligt Lorentz och Bergstedt (aa) definierar Europarådet begreppet interkulturell som en beteckning för former av handling/aktion/rörelser. Med andra ord, så skulle mångkulturell kunna vara beteckningen för hur något är och interkulturell vara beteckningen för hur någon agerar, hur någon gör. Det är också den distinktionen jag väljer att lägga betoningen på, i min användning av begreppen. Mångkulturell får i min text beteckna ett tillstånd, medan interkulturell kommer att representera en aktion, en handling.

För att konkretisera nämnda begrepp, och knyta an till min studie, kan vi då se att exempelvis en förskola där det vistas individer som har olika etniska ursprung, skulle kunna betecknas som en mångkulturell förskola i etnisk bemärkelse, närmare bestämt som mångetnisk förskola. När ett perspektivöverskridande sker och de olika kulturerna (individerna med olika etniskt ursprung, olika sätt att leva på) möts och samspelar på lika villkor, det är då vi kan tala om interkultur. Lahdenperä (2004:15) skriver

Interkulturellt är således en term som antyder en process, ett gränsöverskridande, interaktion och ömsesidighet och samtidigt sätter kvalitativa och värdemässiga aspekter på kulturmöten. Ömsesidig respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa är bland de etiska värden som ofta förekommer som mål för ett interkulturellt syn- och arbetssätt i uppfostran och utbildning.

Lorentz (2009:118) i sin tur skriver

Interkulturalitet kan man definiera som att olika kulturer samverkar och berikar varandra. Interkulturalitet är det övergripande begreppet för allt som det interkulturella i olika möten orsakar, åstadkommer, resulterar i och lämnar efter sig.

Jag vill mena att interkulturalitet inbegriper ett innehåll, ett arbetssätt, men framförallt ett förhållningssätt i mellanmänniska möten. Detta förhållningssätt innebär i allmänhet, bland annat att ett perspektivöverskridande sker, samt att tolerans, nyfikenhet, strävan efter jämlikhet, empati, respekt för ”den andre”, kritiskt tänkande, och ömsesidig kommunikation är närvarande. För en pedagog/lärare i synnerhet innebär ett interkulturellt förhållningssätt också att vara en reflekterande praktiker och kunna reflektera-i-handling (Schön, 2005). En reflexivitet där pedagogen i sin praktik hela tiden utvärderar och ifrågasätter sin undervisnings/lärandesituation, för att antingen fortsätta som tidigare, eller förändra något.

2.1.3 Monokultur

Begreppet monokultur används i föreliggande text som något som står i kontrast mot interkultur, framförallt i bemärkelsen av förhållningssätt. Ett monokulturellt förhållningssätt är, vill jag mena, ett förhållningssätt som utgår ifrån den etnocentriska, förgivettagna föreställningen att de ”kulturella” (jfr med definitionen av kulturbegreppet ovan) egna referensramarna, vilka är ett resultat av den egna primära socialisationsprocessen och uppfostran, ses som något som också är referensramar för alla andra och värderas också som de normala och bästa referensramarna (jfr Tesfahuney, 1999). Monokulturalitet implicerar därmed ett visst förhållande mellan normalitet/avvikelse. Det egna sättet att leva ses som det normala och ”de andras” sätt att leva ses som avvikande, annorlunda och konstigt. Vi skulle då kunna anta att för en medlem utav majoritetsbefolkningen i Sverige, är ”svensket” den etnicitet/kultur som aldrig benämns, eftersom att det är den som är den ”normala”. Det som istället uppmärksammas och benämns som ”eticitet/kultur” är det ”ickesvenska”, eftersom det avviker från det ”normala”.

2.1.4 Didaktiska överväganden

Ytterligare ett begrepp som är ständigt närvarande i uppsatsen och studien, är didaktiska överväganden. Didaktik betyder läran om undervisning (Säfström & Svedner (red.), 2000) och i den nya skollagen definieras undervisning på följande vis: ”sådana målstyrda processer

som under ledning av lärare eller förskollärare syftar till utveckling och lärande genom inhämtande och utvecklande av kunskaper och värden” (prop. 2009/10:165, sid. 214). Med andra ord kan begreppet undervisning förstås som, lärares målmedvetna organisering och ledning av barns och elevers läroprocesser. Lärare i den bemärkelsen är också de lärare som arbetar på förskolan; förskollärare. Dessa lärare delar sin arbetsplats med en annan yrkeskategori, nämligen barnskötare. I den föreliggande studien har jag inte för avsikt att skilja dessa yrkeskategorier åt, utan benämner de båda som förskolepedagoger. Jag vill mena att förskolepedagoger, i likhet med alla andra sorter av pedagoger och lärare, reflekterar kring sin undervisning och, om vi ska utgå ifrån Schöns (2005) begrepp reflektion-i-praktik, också i sin undervisning dvs. samtidigt som de agerar/praktiserar, utifrån vissa centrala didaktiska frågor – vad? hur? varför? och för vem? (Jancke & Wiklund Dahl, 2010). Dessa centrala frågor, är de frågor som pedagogerna utgår ifrån i sina didaktiska överväganden. Pedagogerna reflekterar över vad som ska läras, hur det ska läras, varför det ska läras och vem som ska läras.

I föreliggande studie ligger fokus på att undersöka om och i så fall, hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Förskolepedagoger arbetar på en utbildningsinstitution benämnd förskola. I samhället i stort vill jag mena att det existerar två diskurser³, eller sätt att strukturera verkligheten på, som kontrasterar varandra, den monokulturella och den interkulturella (jfr Muncio, 1993). Dessa diskurser omger förskoleinstitutioner, likväl som de återfinns och reproduceras i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Den monokulturella diskursen har länge (vilket jag återkommer till längre ned i texten) varit den dominerande, den rådande och förgivettagna, men jag vill mena att den interkulturella diskursen är en motdiskurs som på senare tid har fått alltmer utrymme. Jag är intresserad av att studera om och i så fall, hur den interkulturella diskursen yttrar sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. För det är just där, i de didaktiska övervägandena, som jag vill mena, att förskolepedagoger väljer vilket perspektiv de ska ha som grund för sitt pedagogiska praktiserande, det monokulturella, eller det interkulturella. Det perspektiv som pedagogerna väljer (medvetet, eller omedvetet), vill jag påstå villkorar ”resultatet” av deras didaktiska överväganden och praktik, med andra ord, vad de säger och hur de agerar. Det som jag således är intresserad av att undersöka, är rent konkret vad några förskolepedagoger säger och

³ När jag i uppsatsens text talar om diskurser, utgår jag ifrån följande definition: ” (...) en diskurs är *ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)*” (Winther Jørgensen & Phillips, 2000:7).

hur de agerar, om och i så fall när de väljer att låta det interkulturella perspektivets diskurs ligga till grund för sina didaktiska överväganden och sin praktik.

2.2 Tidigare forskning

2.2.1 Avgränsning

Jag ämnar i detta avsnitt att kort redogöra för innehållet i tre tidigare studier som har relevans för mitt problemområde. Jag har gjort en tydlig avgränsning, i valet av dessa tre tidigare studier. Jag har med min problemformulering som grund, samt med tanke på den föreliggande studiens ringa omfattning, valt att utgå ifrån den forskning som har bedrivits i Sverige, på förskolor, samt av forskare som har varit intresserade av kultur, etnicitet, kulturmöten och i viss mån interkulturell pedagogik och fann då dessa tre studier som de mest adekvata att redogöra för här.

Dessa tre etnografiska förskolestudier har bedrivits under en tidsperiod på nästan 20 år, och om vi tittar på resultaten och författarnas slutsatser, kan vi, skulle jag vilja hävda, urskilja en positiv utveckling från monokulturellt förhållningssätt till ett allt mer interkulturellt förhållningssätt hos de i studierna medverkande pedagogerna. Låt oss börja hos Ehn.

2.2.2 Det otydliga kulturmötet

Ehn är etnolog och har i sin etnografiska undersökning (Ehn, 1986), bestående av deltagande observationer och intervjuer, velat studera

(...) hur kulturell mångfald organiseras på förskolan. Hur märks det att barnen kommer från olika länder? Hur bemästrar barn, personal och föräldrar kulturella skillnader? Vad händer när svenskar och invandrare möts på ett daghem? (Ehn, 1986:12)

Här skulle jag vilja göra läsaren uppmärksam på Ehns formuleringar och val av begrepp. Hos honom får begreppet kulturell mångfald innebörden av att ”komma från olika länder” och att vara ”svensk” eller ”invandrare”. Med andra ord får kulturell mångfald betyda etnisk mångfald. Detta begreppsval är ett exempel på det jag tidigare nämnde, att kulturbegreppet får beteckna etnicitet.

En slutsats som Ehn (1986) drar i sin studie, är att de kulturella skillnaderna mellan det som Ehn kallar för ”svenska” barn och ”invandrabarn” inte märks, utan tonas istället ned av

pedagogerna. Med Ehns ord, så pågår på förskolan ett ”otydligt kulturmöte”. Ehn (1986) skriver att han hade förväntat sig mera uttalade konfrontationer mellan kulturbärare, men så var sålunda inte fallet. Istället fanns det hos pedagogerna en ”positiv” eller ”negativ tolerans” inför barnen med utländsk härkomst avvikelse och annorlundahet.

Daghemmet som kulturmötesarena exemplifierar åtminstone två sätt att bemästra mångfalden. Den personal som jag kallat ”positivt tolerant” visar intresse för avvikelse och stimuleras av variationen. För de ”negativt toleranta” däremot är strävan efter kontroll i arbetet förenad med en aversion mot alla sorters skillnader mellan människor (Ehn, 1986:165).

Den negativa toleransen hos pedagogerna yttrar sig, enligt Ehn, genom ”vänlighet, etniskt ointresse, och en beslöjad kritik av föräldrarna”. Pedagogerna är vänliga mot föräldrar och barn, men bejakar inte barnens erfarenheter, ursprung och språk. ”Här gör vi inte skillnad på barnen” (Ehn, 1986:135) säger en utav pedagogerna. Istället understryks likheterna barnen emellan. Även hos barnen finns det ett motstånd mot att avvika från att vara ”svensk”, eftersom de, enligt Ehn, inte vill identifiera sig som ”polack, chilinare, eller jugoslav”.

Normaliteten hos de negativt toleranta pedagogerna i Ehns studie, består av att vara ”svensk”, att tala god svenska, eller i alla fall att leva och bete sig som en ”svensk”. De avvikelser från normen som finns hos barn och/eller föräldrar tonas ned, eller bemöts med likgiltighet. ”Hon är som ett svenskt barn, vilket som helst, säger personalen uppskattande” (Ehn, 1986:134) och detta säger de om ett barn som av Ehn beskrivs som ”snäll och välartad”. Med andra ord, ett välanpassat barn som sköter sig, likställs med att vara som en ”svensk”. Den enda avvikelsen som uppmärksammas är språket som barnen talar, den ”dåliga svenskan”. Nedan följer exempel ur studien, som jag skulle vilja påstå är exempel på hur de negativt toleranta förskolepedagogerna konstruerar normalitet.

Ehn (aa) skriver om hur personal och föräldrar uttrycker oro för att barnen inte har en ”bra svenska”. Fokus ligger sålunda mest på bristen av en bra svenska istället för på flerspråkigheten i sig. Detta skulle jag vilja mena är ett uttryck för det som Ladberg (2000) kallar för enspråkiga fördomar, närmare bestämt att ”det är ovanligt, besvärligt och svårt att lära sig och att tala flera språk” och ”det normala och naturliga är att tala ett språk, eftersom man i ett land talar ett språk, språk och nationer hör ihop”. Ehn (1986) skriver att barnen i hans studie ”blandar språken”, vilket ses som problematiskt av personalen som vill koppla in

talpedagogen. Barnen har ”bristfällig svenska” även enligt författarens ord. Hemma hos en pojke talas tre språk, vilket ses som något ytterst negativt av personalen och de uttrycker oro för hans språk och sätt att leva på. Jag vill här göra kommentaren att fenomenet ”att blanda språk”, benämns av nutida språkforskare (däribland Håkansson, 2003) som kodväxling, vilket ses som någonting naturligt för en flerspråkig individ och ett tecken på stark språklig kompetens.

Ehn (1986) beskriver vidare hur barnen vid ett tillfälle får rita sina familjer, och hur en barnskötare tycker att det är märkligt att ett utav barnen också har ritat mormor, farmor och farfar som inte bor i Sverige, utan i Etiopien, samt flera bröder som inte heller personalen hade någon vetskap om. Senare när Ehn talar med flickan i fråga visar det sig att de bröder hon har ritat är flickans morbröder. Men istället för att intressera sig för detta och kanske utröna att det är just morbröder det är fråga om, tycker personalen bara att det är märkligt och rycker på axlarna och går vidare. Dessa ovanstående exempel på vad Ehn kallar för ett otydligt kulturmöte, innefattar det som jag vill benämna monokulturellt förhållningssätt hos pedagogerna.

Dessutom beskriver Ehn ett ointresse för det ”kulturellt främmande” hos barnen, hos personalen. När barnen pratar om exempelvis sitt ursprungliga hemland ”faller det platt till marken”.

På Lugnet ger barnens ursprung sällan anledning till samtal om kulturella skillnader. Livet i andra länder är inte något som personalen anknyter till i samvaron med barnen. Invandrarnas bakgrund skjuts verkligen i bakgrunden (Ehn, 1986:134).

2.2.3 Det här är ett svenskt dagis

Ronström, Runfors och Wahlströms (1998) studie är en uppföljning av Ehns studie. Liksom Ehn gör dessa etnologer sina studier på förskolor i norra Botkyrka, men tio år senare. Författarnas fokus har varit att undersöka personalens ”... förhållningssätt till sitt arbete i det etniskt brokiga norra Botkyrka” (Ronström et al, 1998:7). Där Ehn fann ett otydligt kulturmöte, vilket innebar att de etniska olikheterna tystades ned och inte uppmärksammades, finner dessa författare i stället att

(...) svenskhet blivit en allt viktigare fråga. De anställda beskrev nu uttalat barnstugorna som medium för förmedling av ”svensk kultur”. I våra ögon kom

förskolorna därför att framstå som en slags experimentverkstäder där innebörden av ”det mångkulturella Sverige” bearbetades och kulturella processer synliggjordes (Ronström et al, 1998:7).

Författarna skriver om hur förskolan kan ses ”(...) som en arena där (...) svenskhet gestaltas och förmedlas” (Ronström et al, 1998:29).

I kapitlet ”att möta det annorlunda” skriver författarna (aa) om pedagogernas, som jag skulle vilja göra gällande, monokulturella och etnocentriska förhållningssätt gentemot sitt arbete på de mångetniska förskolorna, samt om hur pedagogerna konstruerar normalitet. Vi får veta att pedagogerna ser olikheternas ursprung i hemmet, det är föräldrarna och deras ”icke-svenska” kultur, som gör barnen olika och annorlunda, det är i de ”icke-svenska” hemmen som annorlundaheten skapas. Pedagogerna konstruerar enligt min mening normalitet när de beskriver att barnen (och föräldrarna) är annorlunda. De är ”försenade och smutsiga”, ”identitetslösa och asociala” i den meningen att barnen har dålig jaguppfattning och inte lyssnar och tar hänsyn. De är ”innesittare”, eftersom föräldrarna inte vill att barnen ska gå ut när det är blött eller kallt. Vidare är barnen (och föräldrarna) annorlunda eftersom de är ”muslimer” och får specialkost, barnen är ”bråkiga och osolidariska” eftersom de, enligt pedagogerna, inte har lärt sig att leka hemma, då de tittar på tv istället eller får hjälpa till med hushållssysslor för mycket. De är ”ängsliga och pryda” för nakenhet vid bad/vattenlek, föräldrarna är ”oengagerade” eftersom de inte kommer och hämtar sina barn på förskolan själva utan istället skickar syskon för denna uppgift. Föräldrarna är också, enligt pedagogerna ”ointresserade” då de inte kommer på utvecklingssamtal och/eller föräldramöten.

Hur förhåller sig pedagogerna då till dessa annorlundaheter? Enligt författarna (aa) kan pedagogerna förhålla sig positivt eller negativt. Matannorlundaheterna är inte förknippade med ett negativt värde, utan de har normaliserats. Muslimerna som inte äter fläsk är annorlunda på samma sätt som de barn som på grund av allergi får specialkost. Även kläder och tidspassning får representera annorlundaheter som har normaliserats. Personalen ordnar extrakläder för dem som inte har funktionella kläder att gå ut i, likaså har samlingen flyttats på från klockan 9 till 11, eftersom flera barn kom för sent. Dessa olikheter har nu blivit normala eftersom de var så frekvent förekommande. Författarna (Ronström et al, 1998) kallar dessa annorlundaheter för ”invanda olikheter”, vilka har blivit ”integrerade”, och som personalen kan möta utan svårigheter. Sedan finns andra, obehagliga och ”svårhanterliga avvikelser”, vilka har blivit ”problematiserade” av personalen. Dessa är avvikande

barnuppfostringsideal och avser exempelvis aga, som av pedagogerna ses som något ickeacceptabelt, könsroller, där föräldrarnas olika behandling av pojkar och flickor inte är rätt, samt föräldrarnas bristande engagemang i barnen, vilket enligt pedagogerna, kan manifesteras genom att föräldrarna inte talar med barnen, eftersom de anser att barn är för små för att förstå, och att de inte ser barnen som individer, utan som en del av ett kollektiv samt att barnen, enligt pedagogerna, inte är rena utan smutsiga.

Författarna beskriver hur personalens intervju svar återspeglar en samstämmighet dem emellan; att framhålla och utgå ifrån ”det svenska” i sitt arbete på förskolan. ”Det svenska” är för pedagogerna det svenska språket, ett särskilt förhållningssätt till att vistas i naturen och det som pedagogerna kallar för de svenska traditionerna. Pedagogerna gör en skillnad mellan dessa tre ”svenskheter” och håller det svenska språket som det absolut viktigaste, att lära barnen ”en bra svenska”. ”Genom språkträning, naturvistelser och firandet av traditioner förmedlas kunskaper, beteenden och värden som personalen själva framhåller som ’typiskt svenska’ (Ronström et al, 1998:169). Varför är det då av så stor vikt för personalen att accentuera det svenska? Författarna resonerar och har olika hypoteser, förmodligen framhåller personalen ”det svenska”, för att hitta minsta gemensamma nämnare för barn, pedagoger och föräldrar att utgå ifrån i den pedagogiska verksamheten. Men genom att göra detta, artikuleras också en strävan efter assimilering. Pedagogerna strävar efter ”att vara lika” och behöver då finna något att ha gemensamt. Författarna lyfter fram att denna strävan efter likhet, med svenskhet som utgångspunkt, i själva verket kan vara ett sätt för personalen att arbeta för jämlikhet och allas lika värde. De konstruerar, enligt min mening, en normalitet som utgår ifrån likhet i strävan efter jämlikhet.

2.2.4 Den mångkulturella förskolan

Ytterligare tio år senare utkommer Lunneblad (2009) med ”Den mångkulturella förskolan” . Denna bok bygger på Lunneblads avhandling, vilken, i likhet med de ovan refererade studierna också är en etnografisk studie som har genomförts på en förskola. Syftet för Lunneblads studie ”... var att försöka förstå hur pedagogerna talade om ett mångkulturellt arbetssätt” (Lunneblad, 2009:10). Lunneblad fortsätter i Ehns, Ronströms, Runfors och Wahlströms fotspår och skriver hur han ”... har intresserat sig för hur pedagogerna förhöll sig till den kulturella mångfalden i barngruppen och vilka möjligheter barnen gavs att förstå sig själva och samhället, genom förskolans verksamhet” (Lunneblad, 2009:10).

Lunneblad diskuterar, fenomenet ”det mångkulturella Sverige” och hur den allmänna diskussionen handlar om att Sverige som mångkulturellt samhälle är någonting förhållandevis nytt, Lunneblad menar dock att detta är en sanning med modifikation, eftersom det svenska samhällets invånare alltid har levt i olika kulturella kontexter, beroende på deras ekonomiska och kulturella kapital. Dessutom, skriver Lunneblad, har ju etniska minoriteter länge existerat, även om de inte har erkänts, i Sverige. Denna diskussion, vill jag mena, visar hur perspektivet har förskjutits, under de år som har gått sedan Ehns studie.

Vidare skriver Lunneblad (aa, jfr Lorentz, 2007) om begreppet invandrare som något som implicerar ”de andra”. Han säger sig tycka att det är ett problematiskt begrepp just därför, men väljer ändå att använda sig av detsamma, för att inte, som han skriver, ”tappa närheten” till sina informanter, eftersom det är just detta ord som de har använt sig av. Detta förfarande ställer jag mig tveksam till, då jag vill mena att genom användandet av ”invandrarbegreppet” gör Lunneblad sig skyldig till att reproducera den ”annorlundahet” som han själv ifrågasätter då han, ur ett anti-rasistiskt perspektiv, diskuterar problematiken kring användningen av samma begrepp. Men Lunneblad (2009) menar att ute i ”verkligheten” har detta inte någon betydelse, så av den orsaken använder han sig av detta begrepp i sin text.

Lunneblad (aa) beskriver i kapitlet ”Förskolan och invandrabarnen” (märk här att det inte är några informanter som talar, utan Lunneblad som väljer ordet ”invandrabarn” till en rubrik för ett kapitel), hur innehållet i förskolans styrdokument har sett ut, från 70-talets barnstugeutredning, via 80-talets pedagogiska program och fram till förskolans första läroplan, som utkom 1998. I de förstnämnda talas om invandrabarn, men i läroplanen (Lpfö 98) talas om barn med utländsk bakgrund. Så varför väljer då Lunneblad att använda begreppet invandrabarn? Jag vill mena att han i sitt begreppsval reproducerar den negativa innebörd som han själv skriver att beteckningen invandrabarn implicerar, en form av annorlundahet och avvikelser från normen svenskhet. Lunneblad skriver att: ”Invandrabarnen benämns i dessa texter som barn med utländsk bakgrund” (Lunneblad, 2009:41). Vilket, vill jag påstå, kan tolkas som om invandrabarnen, enligt Lunneblad, är den ”rätta och ursprungliga” beteckningen. Dock behöver det inte nödvändigtvis vara Lunneblads intention att låta det monokulturella perspektivet ligga till grund för hans begreppsval, utan det kanske snarare är så att det är uttryck för en diskursiv påverkan. För samtidigt skriver Lunneblad följande:

Medieforskaren Ylva Brune (2004) beskriver hur begreppet invandrare sedan mitten av 1970-talet har varit en etablerad kategori i media och samhällsdebatten. Begreppet *invandrare* har fått en glidning mellan en denotativ innebörd – personer som har invandrat, och en konnotativ innebörd – de som är annorlunda och inte en av oss. Invandrarbegreppet ges en laddning som bidrar till att skapa stereotyper och bestämda roller med reducerande egenskaper, där invandraren i återkommande berättelser ställs mot dominerande normer och ideal (Lunneblad, 2009:57).

Jag vill dock återigen peka på problematiken i Lunneblads användning av begreppet invandrare/invandrarbarn, eftersom han, enligt min mening, reproducerar just det i ovanstående citat nämnda, när han väljer att använda invandrarbegreppet genomgående. Likväl går det att se på Lunneblads tudelade användning av, samt resonemang kring, begreppet invandrare, som ett belegg för att det existerar två perspektiv; det monokulturella och det interkulturella, samt att båda dessa perspektiv ges utrymme i Lunneblads resonemang.

Lunneblad (aa) lyfter fram hur slutbetänkandet av Barnomsorg och skolkommittén (SOU 1997:157), vilket ledde fram till förskolans första läroplan, betonar att ett mångkulturellt arbetssätt innebär att lägga fokus vid inte bara det som kallas för kulturella och etniska olikheter, utan också individuella olikheter. Individuella olikheter som: ”Längd, vikt, hårfärg, familjeförhållanden, erfarenheter, intressen, eventuella handikapp, boendeförhållanden (...)” (SOU 1997:157, sid. 77), på en mer generell nivå. Barnomsorg och skolkommittén menar att detta är viktigt för att ”Barn som tidigt ser likheter och olikheter mellan människor som självklara, har större möjligheter att både möta kraven och se tillgången i kulturell mångfald” (SOU 1997:157, sid. 77).

I kapitlet ”Mångkulturella mål” beskriver Lunneblad hur personalens ”mångkulturella⁴ arbetssätt” uttrycks. Detta sker bland annat genom att pedagogerna formulerar mål och metoder för det mångkulturella arbetet, vilket blir ”... att sjunga eller läsa ramsor på andra språk än svenska” (Lunneblad, 2009:74). En av de studerade förskoleavdelningarnas pedagoger berättar också att det mångkulturella arbetssättet handlar om sånger och ramsor, men även ”de andras” (”invandrarfamiljernas”) lekar och traditioner. Strategin för hur pedagogerna ska kunna uppmärksamma ”de andras” traditioner och högtider, blir genom att

⁴ Lunneblad väljer mångkulturellt där jag skulle ha valt mono- eller interkulturellt. Jag vill mena att ett mångkulturellt förhållningssätt eller arbetssätt per definition inte existerar, utan det är just mono- eller interkulturellt som kan vara förhållningssätt, eller arbetssätt. Mångkulturellt är, enligt min mening, bara beteckningen för ett tillstånd.

föräldrarna ska komma till förskolan och berätta. För att detta ska kunna genomföras, anser pedagogerna att de behöver veta vilka som är invandrabarn och invandrabarn blir då lika med de barn som har föräldrar som firar andra högtider, alternativt har andra traditioner än de typiskt svenska, dvs. ”de andra”, de som avviker från den svenska normen, de som gör annorlunda. Även i denna studie konstrueras, enligt min mening, en normalitet utifrån ”det svenska” som norm, av pedagogerna och likaså reproduceras de avvikande ”invandrabarnens” annorlundahet.

En situation som Lunneblad beskriver, belyser hur det normala är att fira jul och det avvikande är att inte fira jul, när pedagogen säger ”Andra firar andra saker” (Lunneblad, 2009:96). I en annan situation finner vi likheter med Ehns studie, när pedagogerna betonar likhet istället för olikhet, då de svarar ett barn som undrar över varför vissa barn får ”annan” mat [utan fläsk förmodar jag], med att säga ”det är samma”.

Det som dock skiljer sig i denna studie, jämfört med de två tidigare refererade, är att pedagogerna trots allt konkretiserade och genomförde det som Lunneblad kallar för det ”mångkulturella arbetet”. I kapitlet ”från mångkultur till hemkultur” beskriver Lunneblad temasamlingar kring boken ”*Aja baja Alfons Åberg*”, vilken handlar om när Alfons bygger en helikopter och flyger till djungeln. Pedagogen tar utgångspunkt i boken och barnen får låtsas att de har landat någonstans.

Under de fortsatta temasamlingarna under vårterminen arbetade arbetslaget vidare med Alfons helikopter. Vid de tillfällen då man flög till platser som låg utanför Sverige sjöng man sånger eller läste en ramsa och räknade på barnens modersmål. Några av barnen hade med sig ramsor eller sånger hemifrån. Men det var alltså inte bara barnen med annat modersmål än svenska som hade med sig ramsor och sånger hemifrån, utan även de svenska barnen uppmärksammades genom att man sjöng sånger eller läste de ramsor som de hade med sig (Lunneblad, 2009:116).

Arbetet avstannade inte där, utan mångfalden uppmärksammades även på andra sätt i den pedagogiska verksamheten. Med utgångspunkt i barnens hemkultur lyftes olikheter, så som flerspråkighet upp som något positivt. Detta förfarande av pedagogerna, innebär en förskjutning från att tala om ”de andras” kultur till att prata om allas hemkultur, en kulturell mångfald som inte bara handlar om etnicitet. En ny sorts normalitet konstrueras av pedagogerna.

Sammanfattningsvis vill jag konstatera, att i dessa tre studier har de medverkande pedagogerna gått från att förhålla sig positivt eller negativt toleranta till ”de andra”, via ett tydligt framhållande av ”det svenska”, till att förhålla sig till en mångfald som inte bara reduceras till att handla om etnicitet, utan handlar om barnens olika hemkulturer. Jag vill här göra kommentaren att detta mönster även, enligt min mening, skulle kunna återfinnas i generella strukturer i en samhällslig utveckling. Det är dock inte i de samhällsliga generella strukturerna på makronivå som studiens fokus ligger, utan i pedagogiska praktiker på mikronivå.

3 Problemformulering

Med utgångspunkt i ovan refererade studier, samt de inledningsvis nämnda ”eländesbeskrivningarna”, har jag ett intresse av att studera förskolepedagoger och deras didaktiska överväganden och praktik i verksamheten på en mångetnisk förskola. Mitt intresse är främst att studera hur förskolepedagogerna, i sina didaktiska överväganden och praktik, förhåller sig till den omgivande samhällskontexten, vilken innefattar både en monokulturell och en interkulturell diskurs. Framförallt är jag, vilket jag redan har nämnt, intresserad av att se vad jag får för resultat om jag väljer att lägga fokus på förskolepedagogernas eventuella val av det interkulturella perspektivet som grund för sina didaktiska överväganden och praktik. Anledningen till att jag vill göra detta, är för att med studien kunna bidra med en teoretisk förståelse för vad som konkret utmärker en, enligt min mening, god interkulturell pedagogik och didaktik för förskolepedagoger. Jag vill dock understryka att jag är medveten om att det på en samhällelig makronivå existerar generella diskriminerande strukturer, som givetvis också artikuleras i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Det är dock inte det som jag är intresserad av att studera, utan jag avgränsar mig till att endast försöka benämna de processer på mikronivå, som enligt min mening, ligger till grund för en interkulturell pedagogik och didaktik hos några förskolepedagoger.

3.1 Övergripande syfte

Det övergripande syftet för denna studie blir således att beskriva och analysera om och i så fall, hur det interkulturella perspektivet yttrar sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik, på en mångetnisk förskola. Vad de i studien medverkande pedagogerna faktiskt säger och gör, om och i så fall, när de låter det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska överväganden och praktik.

3.2 Frågeställningar

Det övergripande syftet nyanserar jag, genom att formulera följande frågeställningar:

- Om det interkulturella perspektivet yttrar sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik, hur yttrar det i så fall sig?

- Vad säger och gör de i studien medverkande förskolepedagogerna, om och i så fall, när de låter det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska överväganden och praktik?

4 Teoretiska utgångspunkter och perspektiv

Under denna rubrik avser jag att inledningsvis beskriva studiens grundläggande teoretiska perspektiv, socialkonstruktivismen. Därefter redogör jag för de två diskurser som omgärdar det svenska utbildningsväsendets institutioner. Slutligen försöker jag beskriva hur konstruerandet av en diversifierad normalitet, skulle kunna vara ett sätt för förskolepedagoger att erkänna och inkludera barns skilda erfarenheter, (etniska) bakgrunder och språk, i läroprocesserna.

4.1 Grundläggande teoretiskt perspektiv

Det grundläggande teoretiska perspektivet för denna uppsats och studie, är det socialkonstruktivistiska. Genom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv förstås verkligheten som en social konstruktion (Barlebo Wennerberg, 2001, Berger & Luckmann, 1998).

Barlebo Wennerberg (2001) redogör för innebörden av verkligheten som social konstruktion och menar att det som vi kallar för verkligheten, inte är av naturen förhandsbestämd och given, utan socialt konstruerad. Att verkligheten är socialt konstruerad, betyder att något, eller någots beskaffenhet "(...) är en följd av en rad olika sociala processer som efter hand resulterar i att (...) [något har] fått den form den har idag" (Barlebo Wennerberg, 2001:57).

Om jag tolkar det ovanstående och knyter an till normalitetsbegreppet och dess innebörd för förskolepedagoger, vill jag mena att normalitet på en förskola inte kan ses som något av naturen givet och förgivettaget, utan att det som uppfattas som "normalt", hela tiden konstrueras socialt av de människor som vistas i det aktuella sammanhanget, exempelvis pedagoger. Förskolepedagoger konstruerar således, i sin pedagogiska och sociala praktik, normalitet.

Barlebo Wennerberg (aa) beskriver socialkonstruktivismen som ett generellt kritiskt perspektiv. Ett kritiskt perspektiv i den bemärkelsen att verkligheten som på ytan kan ses som naturligt och av naturen given, istället ses som skapad av det som under ytan är sociala påverkansprocesser. Författaren skriver vidare om hur socialkonstruktivismen kan dekonstruera och demaskera det som på ytan ses som naturligt, för att istället fokusera på de sociala mekanismerna. Socialkonstruktivismen håller nämligen naturligheten i sig för en

illusion och en social konstruktion, i den bemärkelsen att det inte är naturen, utan de sociala processerna, i verkligheten, som skapar verklighetens naturlighet.

Med det socialkonstruktivistiska perspektivet som grund, går jag nu vidare med att redogöra för de två diskurserna som omger utbildningsväsendets institutioner i Sverige – det monokulturella perspektivets diskurs och det interkulturella perspektivets diskurs.

4.2 Två diskurser som omger utbildningsväsendets institutioner

För att komplettera mitt grundläggande teoretiska perspektiv, vill jag också använda mig av Mucios (1993) idé om två diskurser som omger utbildningsväsendet och dess institutioner i Sverige, som teoretiskt ”verktyg” och utgångspunkt.

Mucio (1993) lägger fram hypotesen

(...) att skolpolitiken är ett uttryck för två med varandra konkurrerande diskurser, båda starkt förankrade i svenskt tänkande och språk. Den ena diskursen är den nationella självförståelsens, den andra det demokratiska credots. Medan den förra bygger på ett skiljande av *oss* från *andra*, ett skiljande som ger inskränkningar av rättigheter, bygger den andra på ett antagande om *allas lika* rättigheter (Mucio, 1993:111).

Mucio menar, att den nationella självförståelsens diskurs kan beskrivas innefatta ”svenskhet” som normalitet och en klar gränsdragning mellan vi och dem, där de som kallas invandrare och minoriteter betraktas som avvikande och annorlunda och sålunda exkluderas. Här ses ”icke-svenskhet” som någonting negativt och hotfullt ur ett etnocentriskt perspektiv. Vidare innefattar diskursen idén om nationalstaten, och trots flera hundra års existens av de som nu är erkända som nationella minoriteter förekommer ”(...) bilden av Sverige som ett språkligt och kulturellt homogent land, fram till det att invandringen efter andra världskriget ändrade detta(...)” (Mucio, 1993:117). Mucio hävdar att denna, i den nationella självförståelsens diskurs representerade bild av Sverige, inte bara är en beskrivande bild, utan också ett eftersträvanvärt mål, inom utbildningsväsendet och dess institutioner.

Vidare menar Mucio (aa) att det demokratiska credots diskurs istället innehåller en inkludering av det som kallas för invandrare och minoriteter och hänvisar till riksdagsbeslutet från 1975, vilket drog upp riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken. Dessa riktlinjer

hade jämlikhet, valfrihet och samverkan som mål för nämnda politik. Gällande skolpolitiken, drar Muncio paralleller till hemspråksreformen från 1977, vilken har tvåspråkighet som mål för det som kallas invandrare och minoriteter. Utöver detta, nämner Muncio också propositionen 1990/91:19 som ett exempel, eftersom den förespråkar att arbetet för jämlikhet och mot diskriminering och främlingsfientlighet fortsätter, samt att samhället beskrivs som mångkulturellt.

Muncio (1993) menar att den nationella självförståelsens diskurs tidigare har uttryckts officiellt, men numera inofficiellt och att det demokratiska credoets diskurs numera uttrycks officiellt, men kanske inte alltid inofficiellt.

Muncio (aa) beskriver i sin artikel refererad ovan, en bild av två olika diskurser som omger utbildningsväsendet och dess institutioner, i Sverige. Hon visar hur det som jag kallar för den monokulturella diskursen länge har varit den dominerande, både officiellt och inofficiellt, men även hur den interkulturella diskursen har vunnit alltmer mark, framförallt på den officiella, retoriska nivån, medan den har haft svårare att etablera sig på den inofficiella nivån.

Jag vill då mena att dessa två diskurser skulle kunna kallas för det monokulturella perspektivets diskurs och det interkulturella perspektivets diskurs och vidare att dessa två diskurser kan yttra sig i pedagogers/lärares didaktiska överväganden och praktik. Detta avser jag att gå lite närmare in på i de följande avsnitten.

4.2.1 Det monokulturella perspektivets diskurs och dess villkorande av pedagogisk praktik

I det följande har jag för avsikt att kontextualisera fenomenet mångetnisk förskola genom att beskriva det som jag kallar för det monokulturella perspektivets diskurs. Jag kommer att ta upp hur det monokulturella, hegemoniska, euro- och etnocentriska perspektivet är norm för utbildningsväsendet i Sverige och hur denna strukturella normativitet, enligt min mening, villkorar pedagogers didaktiska överväganden och praktik, samt deras konstruerande av normalitet. Lite senare i texten kommer jag dock att lyfta fram hur det interkulturella perspektivets diskurs kan utgöra en motdiskurs som utmanar den traditionella, normativa och länge förgivettagna monokulturella diskursen och hur den interkulturella pedagogiken, och det interkulturella förhållningssättet, kan fungera som en motvikt mot detta.

Lorentz (2007, 2009), Lahdenperä (2001), Tesfahuney (1999) med flera, hävdar att Sveriges utbildningssystem har ett monokulturellt, etnocentriskt, eurocentriskt och exkluderande innehåll, vilket i sig medför en strukturell diskriminering, där "... svenskheten är utgångspunkt, norm och mål för undervisningen (Lahdenperä, 2001:75)."

Lorentz (2007, 2009) skriver om "talet om det mångkulturella" och hur den monokulturella diskursens socialt och språkligt konstruerade innehåll, påverkar pedagogers förhållningssätt i deras pedagogiska praktiserande. Det som sägs om det mångkulturella konstruerar en verklighet som innebär en viss normalitet och vissa avvikelser/annorlundaheter. Denna språkligt konstruerade verklighet är en, skulle jag vilja mena, monokulturell, etnocentrisk och diskriminerande verklighet. Jag tolkar det som Lorentz i citatet nedan menar att den dominerande diskursen om det mångkulturella medför att vissa individer inkluderas i normaliteten, medan andra exkluderas, andrafieras och betraktas som avvikare och annorlunda.

I det jag kallar för den dominerande diskursen om det mångkulturella har det genom språkets hjälp skapats motsatsförhållanden, ett vi-och-dom tänkande som sägs stå för verkligheten. Representationen inom det mångkulturellas diskurs har inom skolans ramar inneburit användning av begreppet *svensk* i relation till begreppet *invandrare*, t.ex. *svenska barn* i relation till *invandrabarn*. Det sistnämnda blir en form av kollektivt identitetsbegrepp som har *representation* som ett viktigt element. Dessa beskrivningar skapar emellertid inte en representation av hela befolkningen i Sverige, utan det skapar endast en representation av "vi svenskar" och "de andra som inte är svenskar" (Lorentz, 2009:80–81).

En annan författare som också diskuterar den monokulturella diskursen och dess villkor är Elmeroth (2008). I sin bok betitlad "*Etnisk maktordning i skola och samhälle*" vill Elmeroth

(...) beskriva och förklara hur etnisk maktordning skapas och upprätthålls i skola och samhälle, men också visa vilka möjligheter som finns för att inom förskola och skola arbeta för ett interkulturellt förhållningssätt (Elmeroth, 2008:7).

I den monokulturella diskursen ingår det som Elmeroth kallar för etnisk maktordning och enligt författaren har den etniska maktordningen vissa mekanismer. Elmeroth beskriver hur den etniska maktordningen yttrar sig genom en social orättvisa, där andrafieringen av personer med utländsk härkomst är en del av makthierarkin i samhällen, vilken i sin tur verkar både strukturellt och individuellt. Hon tar upp det postkoloniala perspektivet och

argumenterar för att det är det postkoloniala arvet, som gör att vi har en etnisk maktordning i Sverige. Denna etniska maktordning utgör ett sätt att definiera och konstruera ett "svenskt vi" som är lika med en hegemonisk normalitet, gentemot "de andra ickesvenska" som avvikare. Författaren refererar till Foucaults verk "*Vansinnets historia*" från 1983 och skriver om normalitet-avvikelse som diskursiva konstruktioner. De rådande diskurserna kring vad som är normalt och "förnuftigt", samt vad som är avvikelser och "oförnuftigt", reproduceras genom människors sociala interaktion. "Foucault visar hur de normalas behov av de onormala är grunden för konstruktionen av 'dom andra'. Dvs. grupper som avviker från den egna" (Elmeroth, 2008:17).

4.2.2 Det interkulturella perspektivets motdiskurs

Som motdiskurs till den monokulturella diskursen kommer den interkulturella diskursen in och jag avser att i det följande redogöra för hur det interkulturella perspektivet på undervisning och lärande, det som kan benämnas för interkulturell pedagogik, är det som pedagoger kan använda sig av för att möta den monokulturella diskursen. Jag kommer här att redogöra för hur pedagoger/lärare, med hjälp av ett interkulturellt förhållningssätt, kan konstruera en diversifierad normalitet.

4.2.2.1 Interkulturell pedagogik och konstruktionen av en diversifierad normalitet

Hur kan då pedagoger välja att förhålla sig till den monokulturella diskursen? Enligt min mening med hjälp av ett interkulturellt förhållningssätt. Bigenstans och Sjögren (2001) menar att istället för att som lärare/pedagog inta ett "bristtänkande" kring barnen med ickesvensk etnisk bakgrund och arbeta kompensatoriskt, behöver pedagogerna lyssna på barnens erfarenheter och bygga vidare med dem som grund. Detta kan enligt Bigenstans och Sjögren göras med det interkulturella perspektivet på undervisning, det vill säga den interkulturella pedagogiken.

Lorentz (2009) redogör för varför och hur pedagoger och lärare i dagens mångkulturella samhälle⁵ behöver använda sig av den interkulturella pedagogiken. Lorentz skriver:

⁵ När Lorentz benämner samhället som mångkulturellt, refererar han till statistiska siffror från SCB:s statistikdatabas och syftar på individer med "utländsk bakgrund", dessa har minst en förälder som är född i ett annat land än Sverige och de uppgår då enligt dessa siffror till 2 miljoner (20 % av befolkningen).

Samhällets globala och mångkulturella karaktär ställer också krav på hur vi människor, t.ex. lärare och elever, förhåller sig till olikhet och skillnad. Det gäller att utveckla strategier för att hantera och förhålla sig till kulturella och sociala skillnader (Lorentz, 2009:44).

Vidare skriver han att

Viktiga frågor i mångkulturella lärandemiljöer handlar ofta om olikhet, likhet och tolerans. Tolerans, dialog, jämställdhet och acceptans av skillnader borde på ett begripligt språkligt sätt utgöra kommunikationen om demokratins roll i samhället (Lorentz, 2009:46).

Lorentz (aa) förklarar varför han anser att det är extra viktigt för lärare och pedagoger som arbetar i det han kallar för mångkulturella lärandemiljöer, att arbeta med sådana didaktiska ställningstaganden som vad man vill göra och hur man gör det. Detta för att realisera och förverkliga skolans demokratiska uppdrag som är formulerat i läroplanerna, samt för att följa likabehandlingslagen som finns uttryckt i likabehandlingsplanerna. Tillvägagångssättet som Lorentz menar att lärarna och pedagogerna ska använda sig av, är den interkulturella pedagogiken. Lorentz refererar till Lahdenperä som beskriver interkulturell pedagogik som ett förhållningssätt, snarare än ett ämne i sig. När Lorentz definierar interkulturell pedagogik, skriver han följande: "... en benämning på ett praktiskt pedagogiskt arbete där ett mångfaldstänkande och ett arbete med ett mångfaldsperspektiv blivit det mest förekommande" (Lorentz, 2009:107–108). Självt vill jag betona den inkluderande delen av pedagogiken. Interkulturell pedagogik implicerar, vill jag mena, inkluderande pedagogiska arbetssätt och synsätt.

För att återgå till Lorentz resonemang, menar han sålunda att det ytterst är i lärarens/pedagogens förhållningssätt som läroplanernas värdegrund, och då de demokratiska värdena i synnerhet, yttrar sig och iscensätts. Genom att inta ett interkulturellt förhållningssätt, kan läraren/pedagogen förverkliga dessa värden på bästa sätt för det enskilda barnet. Med andra ord skulle jag vilja mena att det är läraren/pedagogen som realiserar och iscensätter de retoriska intentionerna i utbildningsväsendets styrdokument, genom sitt agerande i praktiken.

Lorentz (aa) skriver hur vi med hjälp av det interkulturella perspektivet, språkligt kan konstruera en ny social verklighet, med inkludering och "vi-känsla".

Lorentz skriver vidare:

I den svenska pedagogiska skoldiskursen har det under nästan hela 1900-talet varit ett ickeifrågasatt axiom att jämlikhet och rättvisa inom utbildning endast kunde uppnås genom att behandla alla utifrån den s.k. 'likhetsprincipen'. Utbildning och lärande i skolan har länge betraktats som rättvis om detta har skett efter en generell likhetsprincip, d.v.s. lika metoder, lika regler, lika bemötande och lika handläggning (Lorentz, 2009:133).

Jag vill här återigen dra paralleller till de ovan nämnda kontextuella diskurserna som jag menar villkorar pedagogers didaktiska överväganden och praktik. Om en pedagog låter den monokulturella diskursen ligga till grund för sina didaktiska överväganden, vill jag mena att hans/hennes tillämpade pedagogik skulle utgå ifrån det som Lorentz kallar för den ickeifrågasatta, förgivettagna "likhetsprincipen", som inbegriper en viss sorts konstruerad normalitet. Men om pedagogen istället låter den interkulturella diskursen ligga till grund för sina didaktiska överväganden, så skulle hans/hennes tillämpade pedagogik i stället innefatta en konstruktion av en annan sorts normalitet.

Genom att tillämpa en interkulturell pedagogik, kan läraren/pedagogen, enligt Elmeroth (2008) "bryta", den etniska maktordningen och öppna upp för ett lärande som verkligen betonar allas lika värde.

Innebörden i interkulturell pedagogik leder till förändringar, som sätter avtryck i förskolan och skolan. När vi ser olikheter som tillgångar och inte problem, kan vi möta elevers skilda erfarenheter med intresse och respekt. Med flera språk och flera kulturer i klassrummet finns möjligheter till kunskapande och värdegrundande utbildning. Elever lär sig genom möten med varandra både om sig själva och om andra perspektiv än det egna (Elmeroth, 2008:115).

Likaså talar Elmeroth om det interkulturella förhållningssättet som "erkännandets pedagogik" och menar då att lärarna/pedagogerna erkänner eleverna och barnens erfarenheter och inkluderar dem i läroprocesserna, i motsats till det monokulturella förhållningssättet som exkluderar barnens språk och erfarenheter (jfr Bigenstans & Sjögren, 2001).

Ett sätt att använda sig av barnens erfarenheter i sitt arbete är att göra det som i den normerande monokulturella diskursen räknas som annorlunda och avvikande, exempelvis förskolebarnens flerspråkighet, till någonting normalt och positivt. Detta argumenterar León

(2001) för då han introducerar begreppet diversifierad normalitet. León diskuterar problematiken kring den språkliga dikotomin svensk/invandrare och ordens immanenta innebörder, där svenskheten är det normala och allt annat är avvikelser. För att kunna förändra detta tillstånd menar León att mötet mellan elever/barn och lärare/pedagoger bör genomsyras av en diversifierad normalitet, där barns/elevs skilda erfarenheter, bakgrunder och språk bejakas av de vuxna, som också bygger vidare på dessa i läroprocesserna (jfr Elmeroth, 2008). León diskuterar den diskursiva normaliteten kontra den diskursiva annorlundaheten/avvikelsen och påpekar att en diversifierad normalitet är extra viktig för lärare och pedagoger som är verksamma i så kallade utsatta områden, då normaliteten, enligt León förorsakar ”segregerande mekanismer”.

Normaliteten är resultatet av de maktförhållanden som råder mellan olika grupper i samhällets olika fält, där de dominerande grupperna har tolkningsföreträde. Övriga lever i ett samhälle vars institutioner speglar denna maktstruktur, och måste därför utveckla strategier för att förhålla sig till sitt eget utanförskap och underläge, samtidigt som de bibehåller en positiv bild av sig själva. Ett samhälles dominerande värderingar och normer uppfattas ofta vara nästintill naturgivna, självklara och universella (León, 2001:20).

Längre fram i sin artikel refererar León till Cummins och hur han använder begreppet *empowerment*.⁶ Cummins (1996) fokuserar på hur ojämlika maktrelationer i samhället mellan majoritets- och minoritetsbefolkning, också påverkar lärar- och elevinteraktionen i klassrummet och som en direkt följd därav, elevs skolframgång eller skolmisslyckande. Cummins menar då att empowerment, vilket han själv definierar på följande vis ”(...) *the collaborative creation of power*” (Cummins, 1996:15), av eleverna kan ske om skolan respekterar och bekräftar barnens flerspråkighet och uppmanar dem att vara stolta över sin kulturella bakgrund.

León kallar denna empowerment för ”Ett samarbetande maktförhållande(...) Makten utövas inte över andra, utan skapas av samtliga deltagare, så att alla bejakas i sin identitet och stärks i förmågan att uppnå förändring i sin sociala situation och i sitt liv” (León, 2001:21).

⁶ Tesfahuney översätter empowerment, med ”bemyndigande av människor” som ett sätt att komma bortom en monokulturell utbildning, genom att bl.a. ”... bygga på en grundläggande öppenhet inför olika perspektiv” (Tsefahuney, 1999:79).

För att uppnå en process av empowerment hos elever med utländsk bakgrund måste dikotomin svenskar-invandrare motarbetas. Arbetet måste på något sätt bejaka de identitetsmarkörer som hittills skapat deras annorlundahet (såsom modersmål, religiös tillhörighet, historia, föräldrarna). Ett sätt är att ta in det annorlunda i skolans ordinarie verksamhet och sociala liv, att ge det legitimitet i skolans värld. Det vill säga, att göra det annorlunda normalt. Detta är vad jag kallar *en diversifiering av normaliteten* i skolan (Leön, 2001:21–22).

Hur kan förskolepedagoger då konkret göra för att diversifiera normaliteten? Ett sätt är att utgå ifrån vad Norell Beach (1995) skriver. Norell Beach menar att fokus måste flyttas från att ”vi svenskar”, ska arbeta för ”de andra” till att gälla ett pedagogiskt arbete för alla barn.

En av tyngdpunkterna i den här boken ligger på pedagogens ansvar och möjlighet att aktivt lyfta fram mångfalden som något positivt, spännande och helt acceptabelt, att betrakta yttre olikheter och inre likheter, jämföra och experimentera. Det gäller olikheter av alla de slag, som att vara rödhårig, komma från Somalia, ha en pappa som är popidol, sakna ett ben, vara ovanligt tjock, tala arabiska eller skånska. Istället för att släta ut och inte låtsas om skillnader och olikheter ska vi lyfta fram dem, lära barnen att inte skygga för olikheter, att de är okej, spännande och en tillgång – alla barn. Det handlar om aktiv icke-diskriminering, anti-rasism, kamp mot fördomar och stereotypa föreställningar (Norell Beach, 1995:8).

Norell Beach skriver om vikten av att låta barnen uppmärksamma de yttre olikheterna för att sedan gå vidare och se de inre likheterna. Utöver detta skriver Norell Beach om hur de olika värden som olikheter förknippas med, kommer från de vuxna. Hon menar att barn ser och konstaterar att en olikhet finns, men de lägger ingen särskild värdering i det, värderingarna får de lära sig av de vuxna. Och då kan vi välja mellan att tona ned olikheter och göra de otydliga (jfr med pedagogerna i Ehns studie, från 1986), eller lyfta upp dem och ladda dem med ett positivt värde och därigenom konstruera en diversifierad normalitet. Norell Beach menar att pedagoger, genom att uppmärksamma och lyfta fram olikheter, men också genom att se de inre likheterna, stärker barnens empatiska förmåga, vilket i sin tur är grunden för att kunna följa barnkonventionens artikel två, som handlar om ickediskriminering. Norell Beach betonar också hur leksaker och annat material (böcker, bilder, etc.) bör präglas av mångfald.

Det författaren här beskriver är konkret hur förskolepedagoger kan konstruera en diversifierad normalitet och varför. Jag skulle vilja använda Elisabeth Elmeroths ord och kalla det för en erkännande pedagogik. En inkluderande, interkulturell förskolepedagogik i praktiken.

5 Metod

5.1 Metodologiska utgångspunkter och perspektiv

I följande del av uppsatsen har jag för avsikt att redogöra för mitt tillvägagångssätt och det material som ligger till grund för studiens resultat och analys. Men innan vi kommer dit, väljer jag att kort inleda med ett avsnitt om kvalitativ metod, eftersom jag, med utgångspunkt i min problemformulering, anser att det är den kvalitativa forskningsmetoden som är relevant för mig att använda mig av. Därefter kommer jag att redogöra för mina övriga metodologiska utgångspunkter, vilka är; interkulturell pedagogisk forskning, den etnografiska forskningsansatsen, samt självreflexivitet.

5.1.1 Den kvalitativa vetenskapliga metoden

Andersson och Sköldberg (2008) menar att den samhällsvetenskapliga forskningen idag rör sig mellan två metodologiska positioner, den ena är den kvantitativa, med ”rena data” och otolkade, objektiva ”fakta”, och den andra är den kvalitativa, med en syn på data och fakta som något som genomsyras av bland annat kultur, språk och subjektiva tolkningar. I en historisk redogörelse beskriver Andersson och Sköldberg hur den så kallade positivismen, vilken utgår ifrån att den data/fakta som ska samlas in och systematiseras är observerbar, mätbar och sålunda kvantifierbar, från slutet av 60-talet fick kritik, framförallt från vänstern, men senare även av allt fler. Positivismens kritiker menade enligt Andersson och Sköldberg (aa) att det som är observerbart inte är allt. Den observerbara ”verkligheten” kan i själva verket vara uttryck för ”... djupare liggande företeelser” (aa, sid.34). Med andra ord så är de data/fakta som vi observerar, ”avspeglningar” av dessa djupare underliggande skikt och mönster. Alvesson och Sköldberg visar också på förförståelsens betydelse för forskaren. De menar att forskaren inte kan komma ”tom” och utan idéer till en forskningsprocess, utan att förförståelsens ”tankebagage” styr forskarens tolkning och reflektion. Följaktligen existerar det inte, enligt att sådant resonemang, några objektiva iakttagelser.

Andersson och Sköldberg (aa) menar att deras bok är ett bidrag till den ”reflekterande forskningen”, vilken enligt författarna har de två grundelementen tolkning och reflektion. Nämda författare menar att den reflekterande forskningen kontextualiserar empirin och är ytterst försiktig med att hävda att den är en objektiv bild av ”verkligheten”. Istället försöker

den reflekterande forskningen visa på den kritiska reflektionens betydelse i alla led i forskningsprocessen.

Detta synsätt tilltalar mig, då jag är benägen att hålla med nyssnämnda författare när de visar hur viktig forskarens kritiska reflektion är igenom hela forskningsprocessen. Jag inser hur viktig reflektion är för min egen forskningsprocess och är sålunda intresserad av Andersson och Sköldbergs reflekterande perspektiv på den kvalitativa forskningsmetoden.

5.1.2 Interkulturell pedagogisk forskning

Lahdenperä (1999:46) menar att den interkulturella pedagogiska forskningens ”(...) uppgift bl.a. är att tydliggöra etnocentriska och monokulturella föreställningar i skola och utbildning” för att sedan kunna ”(...) åstadkomma förändringar i synsätt och interaktion(...)”. Jag vill mena att många forskare, och däribland de som jag har refererat till ovan, klart har tydliggjort etnocentriska och monokulturella föreställningar i utbildningsväsendets institutioner, men som jag inledningsvis redan har nämnt är jag själv inte intresserad av att göra just detta i min studie. Mitt fokus ligger istället på den effekt som Lahdenperä menar att den interkulturella pedagogiska forskningen kan frambringa, närmare bestämt själva förändringen i synsätt och interaktion från etnocentriskt och monokulturellt, till ett interkulturellt.

5.1.3 Etnografi

Etnografi är en grekisk term som betyder folkbeskrivning (Kullberg, 2008). Enligt Kullberg (aa) har forskningsansatsen sitt ursprung i antropologin och etnologin och termen etnografi syftar både på en datainsamlingsmetod under ett fältarbete, samt den färdiga studiens text (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kullberg, 2008). Etnografi som datainsamlingsmetod innebär att en studie bedrivs under ett fältarbete, där ett fenomen, eller en företeelse studeras i sin ”verkliga” miljö. Forskaren använder sig främst av deltagande observationer, samtal/intervjuer, samt insamlande och studerande av artefakter för att samla in data. Datan dokumenteras i fältnotiser, dagbok och/eller loggbok (Alvesson & Sköldberg, 2008; Kullberg, 2008).

Jag har under fältarbetet som ligger till grund för mitt empiriska material, använt mig av deltagande observationer och intervjuer/samtal som datainsamlingsmetod. Observationerna har dokumenterats med hjälp av papper och penna eller filmkamera och intervjuerna/samtalen har dokumenterats med diktafon.

Bryman (2009:2007) definierar deltagande observationer som "(...) regelbundna observationer av hur deltagarna (...)" i en viss "(...)miljö beter sig". Kullberg (2004:92) å andra sidan, menar att deltagande observation är något mer än bara observerande och beskriver "(...) deltagande observation som ett pågående och intensivt observerande, lyssnande och talande (...). Öhlander (Kajser & Öhlander, 1999) beskriver hur en etnolog på fältet kan variera mellan öppna och fokuserade deltagande observationer, beroende av vilken slags empiri forskaren är ute efter. Mina deltagande observationer var av den fokuserade varianten då jag hade min problemformulering som utgångsläge. Kullberg (2004) skriver om fyra olika roller, med tillhörande olika uppmärksamhetsfokus: den totala deltagaren, deltagare som observatör, observatör som deltagare, samt den totala observatören. Jag valde att ta rollen som Kullberg benämner som observatör som deltagare, eftersom jag observerade mer än jag deltog.

När det gäller intervjuerna/samtalen, har jag valt att utgå ifrån Kvaless (1997) syn på den kvalitativa forskningsintervjun. Kvale beskriver hur den kvalitativa forskningsintervjun med fördel kan användas då forskaren söker efter den intervjuades egna perspektiv. Vidare beskriver Kvale den kvalitativa forskningsintervjun som en semi-strukturerad sådan; som någonting mittemellan ett öppet samtal och ett strängt strukturerat frågeformulär. Den kvalitativa forskningsintervjun, enligt Kvale, utgår från ett frågeformulär som är koncentrerat kring vissa teman. Jag valde att ha det ovanstående som utgångspunkt, när jag genomförde mina intervjuer. I enlighet med min problemformulering försökte jag, under samtalens gång, ha mina informanternas perspektiv i fokus och det var också problemformuleringen som fick bestämma mitt val av teman för samtalen.

En variant av intervjuer är gruppintervjun och Bryman (2009) menar att det finns två sorters gruppintervjuer. Gruppintervjun som behandlar flera olika frågeställningar benämner Bryman (aa) som gruppintervju. En gruppintervju som däremot behandlar ett visst tema, eller ämnesområde betecknar Bryman fokusgrupp. "En fokusgrupp handlar om en form av gruppintervju där det finns flera deltagare närvarande, en tyngd på att frågorna rör ett förhållandevis väl avgränsat område, ett fokus på samspelet i gruppen och på den gemensamma betydelsekonstruktionen" (Bryman, 2009:325).

5.1.4 Närhet/distans, självreflexivitet och min egen förförståelse

Då jag, som tidigare har arbetat som förskollärare, genomförde min studie på en förskola, anser jag att det är viktigt att problematisera min närhet till den studerade verksamheten och informanterna. Det finns många som kritiserar och bestämt avråder forskare från att undersöka sin egen "hemmaplan", med andra ord ett fält som man själv har erfarenhet av och professionell kunskap om, då man som forskare lätt blir "hemmablind" och inte har tillräcklig distans till det undersökta fenomenet (jfr t.ex. Närvänen 1999 och Repstad, 1999). Enligt Repstad (1999) kan det bli så att man som forskare då "väljer sida" och därför inte kan förhålla sig kritisk till det studerade, vilket sålunda gör det svårt att objektivt beskriva det man studerar. Samme författare skriver dock också om fördelarna med närhet till fältet. Repstad menar att forskarens närhet gör att studien faktiskt blir roligare att genomföra och att det blir lättare för forskaren att förstå det studerade. Jag skulle också vilja nämna att min närhet till förskolekontexten och informanterna kan göra att jag blir insläppt på ett annat sätt, än vad en okänd person skulle bli. Jag tror och vill mena, att jag med fördel kan få en annan öppenhet och ett annat tillmötesgående, just tack vare min närhet. Mitt val av plats för fältstudien är ett medvetet val, och min närhet till det undersökta fenomenet är något som jag behöver förhålla mig till under studiens gång. Detta har jag också försökt att göra, genom att under samtliga delar av studien, reflektera över min närhet till studiens fält och hur det påverkar alltifrån problemformulering, till resultat och analys.

Ett sätt att hantera den ovan beskrivna närheten till den studerade verksamheten är genom det som skulle kunna kallas för självreflexivitet. Ehn och Klein (2007) skriver om detta och om vikten av att som forskare förhålla sig reflexiv och ifrågasätta sig själv och den egna förförståelsen i mötet med dem/det som studeras. Nämnda författare tar upp vikten av att, som forskare, vara medveten om att man genom studiet av de andra också studerar sig själv och hur forskaren och informanterna skapar/konstruerar den verklighet som studeras tillsammans. De menar "(...) att när vi beskriver andra så säger vi samtidigt också något om oss själva" (Ehn & Klein, 2007:46). Med andra ord så konstruerar jag och informanterna tillsammans den verklighet som studeras och beskrivs och med hjälp av självreflexivitet går det att förhålla sig till detta. Ehn och Klein skriver följande, när de ska beskriva hur forskaren faktiskt kan gå tillväga. "Konkret innebär det att etnologen observerar sin egen observation och begrundar sitt tänkande och frågar varför hans eller hennes "fakta" och tolkningar ser ut som de gör" (Ehn & Klein, 2007:80).

5.2 Etiska överväganden

I enlighet med Vetenskapsrådets (2002) etiska råd och riktlinjer för den humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningen, informerade jag de medverkande förskolepedagogerna om mitt övergripande syfte med fältstudien, innan de fattade sina beslut om deltagande och pedagogernas och barnens namn är fingerade. Eftersom jag har dokumenterat mina deltagande observationer delvis på film, har även barnens föräldrar blivit vidtalade om detta. Ett föräldrapar ville inte att jag skulle filma deras barn, så då gjorde jag inte det. Ytterligare en aspekt värd att nämna är att det på en utav de två avdelningar, där jag genomförde mitt fältarbete, vistas ett barn som är i behov av särskilt stöd av pedagogerna. Den pedagog som arbetar på denna avdelning och medverkar i studien, bad mig särskilt (av som jag tolkade det, hänsyn till barnets integritet) att inte studera och dokumentera pedagogernas arbete med just detta barn. Detta respekterade jag naturligtvis.

5.3 Datainsamling/genomförande

Jag har i min datainsamling utgått ifrån den etnografiska forskningsansatsen och som datainsamlingstekniker har jag använt mig av deltagande observationer, vilka dokumenterades med hjälp av videokamera och penna och papper, samt gruppintervjuer/samtal, som dokumenterades med hjälp av en digital diktafon. Materialet som genererades härur har jag försökt att koda, klassificera och meningskategorisera, med min problemformulering som utgångspunkt för relevanta kategorier. Utifrån den första meningskategoriseringen av filmmaterialet, valde jag ut vissa specifika filmsekvenser för att sedan visa dem för pedagogerna under våra gruppintervjuer/samtal.

5.3.1 Fältstudien, beskrivning av förskolan och informanterna

Förskolan där jag har gjort mitt fältarbete ligger i en av Stockholms södra förorter. Förskolan består utav fem avdelningar, med totalt ca 75 barn. Barnen som vistas på förskolan är flerspråkiga, då majoriteten av dem har ett annat modersmål än svenska, men de flesta är födda här i Sverige. Det är fyra förskolepedagoger som medverkar i studien. Här följer en kort presentation av dem.

Sophie är 23 år och har arbetat som barnskötare på förskolan Granen i två år. Hon arbetar på avdelning Hunden där 18 tre- och femåringar vistas. Sophie beskriver att hon ”redan som liten

fångades av ett intresse att jobba med barn”, eftersom hon ”har ett stort intresse av psykosocialt beteende och av all sorts kultur och hur det kopplas till människans utveckling”. Hon påtalar också, när hon får frågan om varför hon arbetar just på Granens förskola, att hon ”gillar att arbeta med människor från olika kulturer och att ständigt få ’kulturkrockar’. De öppnar verkligen mina ögon och får mig att växa mer”.

Klara är 62 år och började arbeta som barnskötare för 19 år sedan, men vidareutbildade sig till förskollärare och har arbetat som det i 14 år, varav 7 år på förskolan Granen. Klara arbetar på avdelning Hunden tillsammans med Sophie (och två andra pedagoger, som inte medverkar i studien). Klara ”vill arbeta på en kommunal förskola i ett mångkulturellt område” och sökte sig därför till förskolan Granen.

Frida är 40 år och har arbetat som förskolepedagog i 21 år. Frida började även hon som barnskötare, då hon ”halkade in, för att en förskola behövde vikarie”. Frida tyckte dock från början att yrket passade henne, eftersom hon ”vill arbeta med människor. Det engagerar mig och ger mycket tillbaks”. Efter ca 15 år som barnskötare, vidareutbildade sig även Frida och bytte arbetsplats och sedan tre år tillbaka, är hon förskollärare och arbetar på förskolan Granen. På Granen arbetar hon eftersom hon ”är intresserad av det mångkulturella och även intresserad av att aktivt arbeta med och utveckla ’språkarbetet’ på förskolan”, men också för att förskolan ligger nära hemmet. Frida arbetar på avdelning Katten, där det vistas 14 fyraåringar.

Yvonne är 62 år och har arbetat som förskollärare i 27 år, och på förskolan Granen i 10 år. Yvonne har framförallt arbetat som en ordinarie pedagog, men arbetar sedan ca fyra år tillbaka som en så kallad ateljépedagog. Som sådan arbetar hon inne i förskolans ateljé, där hon tar emot grupper om tre till fyra barn i taget, i ca en till två timmar åt gången. Yvonne sökte sig till förskolläraryrket eftersom det ”då var ett fritt yrke, man kunde välja mycket själv inom vilka områden man ville satsa. Jag valde skapande verksamhet”. Som svar på frågan om varför hon arbetar på just Granens förskola, säger hon: ”jag ville arbeta här med barn som har ett annat modersmål än svenska”.

5.3.2 Genomförande av fältstudie

Jag har utfört en tidigare studie på samma förskola, en första kontakt med pedagogerna var således redan etablerad. När jag inledde mitt arbete med denna aktuella studie, var jag

intresserad av att låta samma förskolas pedagoger vara informanter igen, eftersom jag antog att den redan etablerade kontakten skulle underlätta för mig att bli ”inläppt”. Detta antagande visade sig stämma och jag fick tid på ett personalmöte för att informera om min studie. På mötet vände jag mig till hela personalgruppen, för att på så vis kunna nå så många av förskolans pedagoger som möjligt. Det visade sig dock att det inte var så många som var intresserade av att medverka, utan endast fyra stycken av ca 20 pedagoger visade sitt intresse och då var två utav dessa, dessutom två som redan hade medverkat i den tidigare studien. Efter samtal med de fyra intresserade pedagogerna, bestämde vi tillsammans att en utav dem (Sophie) skulle vara kontaktperson och länk mellan mig och de övriga medverkande pedagogerna. Det var genom henne som alla praktiska detaljer, så som ”tidsbokning” för mina observations- och intervjutillfällen, ordnades.

Jag har under ca sex månaders tid, från december 2008, till maj 2009, vistats ungefär en dag i månaden, på dagtid, på förskolan för att observera. Utöver detta har jag vid tre andra tillfällen, under samma period, intervjuat/samtalat med pedagogerna i grupp, på kvällstid. Under mina deltagande observationer, har jag försökt att i möjligaste mån, smälta in så gott jag har kunnat och jag har försökt att inte välja ut några specifika situationer att observera, utan det enda jag har utgått ifrån, är att försöka följa en pedagog i taget, för att så att säga inte bestämma mig i förväg för vad jag vill se, utan istället bara låta förskolepedagogernas praktik ”skölja över mig”. Under gruppintervjuerna/samtalen, har jag dock valt fokus. Med min problemformulering som utgångspunkt har jag valt ut de filmsekvenser som har visats för pedagogerna. Jag har då valt sekvenser som enligt min mening visar pedagoger som konstruerar en diversifierad normalitet. Jag har också i gruppintervjuerna/samtalen låtit problemformuleringen styra mina frågor. Jag har ställt frågor som –”hur tänkte du här?” för att få ta del av pedagogernas didaktiska överväganden och pedagogerna har förklarat. Pedagogerna har också reflekterat gemensamt och samtalat om dels vad de har sett på film, dels har de fört allmänna didaktiska resonemang med varandra. Däremot har jag inte haft någon intervjumanual med färdiga frågor med mig till intervjutillfällena, utan jag har velat se dessa tillfällen mer som gemensamma samtal kring pedagogiska och didaktiska teman, mellan mig och pedagogerna.

5.3.3 Fältstudien, material

Under fältstudien utfördes deltagande observationer under sex olika dagar, samt tre samtal/gruppintervjuer. Materialet som genererats härur, består utav skriftliga anteckningar i dagbok, ca tre timmars filminspelning, samt ca sex timmars ljudinspelning. Ljudinspelningarna har delvis transkriberats.

7 Resultat och analys

Som jag inledningsvis har nämnt, har jag under denna studie inte velat göra ytterligare en eländesbeskrivning, utan har tagit en annan utgångspunkt för min datainsamling. Jag har valt att studera om och i så fall, hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Vad förskolepedagogerna faktiskt säger och gör när det låter det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska överväganden och praktik. Det jag har kommit fram till, och det som jag också kommer att försöka beskriva i det följande, är att det interkulturella perspektivet yttrade sig i de i studien medverkande förskolepedagogernas didaktiska överväganden och praktik genom att de i olika sociala och pedagogiska processer konstruerade en diversifierad normalitet. Detta genom att dels lyfta upp olikheter generellt, dels genom att låta barnen vara/göra olika, men kanske framförallt genom att bekräfta barnens flerspråkighet.

7.1 Datapresentation

I det följande kommer jag att översiktligt presentera de olika kategorierna av förskolepedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet, för att sedan beskriva de olika kategoriernas konkreta innehåll, med hjälp utav olika exempel ur den insamlade empirin, samt min egen tolkning och analys av dessa exempel. Först vill jag dock kort redogöra för mitt analys- och tolkningsförfarande.

7.2 Analysförfarande

Jag vill mena att förskolepedagoger i sitt pedagogiska praktiserande hela tiden konstruerar normalitet. Detta gör de under inflytande av de omgivande kontextuella monokulturella och interkulturella diskursernas villkor. I sina didaktiska överväganden, beslut och handlingar väljer pedagogerna, medvetet, eller omedvetet, vilken av diskurserna som ska få väga tyngst – den monokulturella, eller den interkulturella. När förskolepedagogerna låter det interkulturella perspektivet ligga till grund för deras didaktiska beslut och praktik, agerar de ut detta genom att konstruera en diversifierad normalitet. De konstruerar, genom reflektion och handling i olika sociala processer, en diversifierad normalitet.

Jag har låtit mig inspireras av Leóns användning av begreppet diversifierad normalitet, igenom stort sett hela forskningsprocessen. I min problemformulering och under fältarbetet, men lika mycket under sammanställningen av mitt material och under analysen av detta material. Jag har försökt urskilja när pedagogerna ”gör det annorlunda normalt” och hur det konkret yttrar sig.

I det följande vänder jag åter till observationerna och intervjuerna ifrån fältstudien och försöker tolka dessa exempel, där förskolepedagogen medvetet, eller omedvetet, enligt min mening, konstruerar en diversifierad normalitet. Jag har i analysförfarandet försökt att bearbeta och meningskategorisera (Kvale, 1997) det insamlade empiriska materialet, genom att koda det i olika kategorier.

I enlighet med socialkonstruktivismen, studiens grundläggande teoretiska perspektiv, väljer jag att se förskolepedagogernas didaktiska överväganden och praktik, som exempel på de sociala processer som Barlebo Wennergren (2001) menar ligger till grund för, och resulterar i en specifik social konstruktions kännetecken. I detta fall, en social konstruktion av en diversifierad normalitet och dess kännetecken.

7.2.1 Min tolkning av förskolepedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet

I mitt tolkningsförfarande är jag medveten om att min närhet till fältet, medför en viss typ av subjektiva perspektiv och personliga tolkningar, och detta har jag på ett självreflexivt vis, försökt att förhålla mig till. Jag har ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv valt att se mig själv, i min roll som forskare, men också i egenskap av före detta förskolepedagog, som en medkonstruktör av den verklighet som jag själv studerar. Jag vill då mena att datan och tolkningarna/analysen av den, är socialt, historiskt, kulturellt betingad och färgad av min förförståelse. En förförståelse som delvis grundar sig i erfarenheterna av mitt tidigare arbete som förskollärare. Efter att ha poängterat detta, går jag nu vidare med själva presentationen och analysen av studiens empiri.

7.3 Att konstruera en diversifierad normalitet

I det följande har jag för avsikt att presentera studiens resultat, det vill säga att den interkulturella diskursen yttrar sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och

praktik, genom deras konstruerande av en diversifierad normalitet. Jag har här benämnt och kategoriserat de sociala processer som, enligt min mening, ligger till grund för de i studien medverkande pedagogernas konstruktion av en diversifierad normalitet på följande vis:

Kategori 1. Att lyfta upp olikheter generellt.

Kategori 2. Att låta barnen vara/göra olika. Underkategori. Kulturella olikheter/referensramar

Kategori 3. Att bekräfta barnens flerspråkighet. Underkategori. Språkutvecklande arbetssätt. Underkategori. Barnens ursprung.

För läsaren kan det tyckas märkligt att det är så många exempel som inte har med etnicitet att göra. Jag vill dock mena att dessa exempel är relevanta, i den meningen att de visar hur förskolepedagogerna genom att lyfta upp generella olikheter, samt låta barnen vara/göra olika, kan komma bort från att låta likheter och olikheter bara handla om ”svenskhet” och ”icke-svenskhet” och att de genom detta förfarande, tillsammans med barnen i en social process, konstruerar en diversifierad normalitet där barnen, genom att få uppmärksamma generella likheter och olikheter, får större chanser att också uppmärksamma och se etnisk mångfald som en tillgång (jfr SOU:157). Dels är de relevanta för att jag vill mena att det går att dra paralleller mellan ett interkulturellt förhållningssätt och en, i min mening, ”god” pedagogik, där pedagogen på ett lyhört och följsamt vis möter varje barn där det befinner sig, vilket är grunden för att också kunna uppmärksamma, erkänna och bekräfta etnisk mångfald.

7.3.1 Kategori ett: att konstruera en diversifierad normalitet genom att lyfta upp olikheter generellt

Jag redogör under denna rubrik för två tillfällen, där jag anser att pedagogerna lyfter upp generella olikheter för barnen.

Observation av samling på avdelning Hunden. Klara och barnen sorterar barnens namnlappar (lappar med barnens namn på, som sätts upp på en flätkavla på väggen, vid upprop) efter bokstaven som namnet börjar på. De resonerar tillsammans kring *hur olika långa och korta namnen kan vara*⁷, hur många eller hur få bokstäver de kan bestå utav, trots att de börjar på samma bokstav. De

⁷ En del av min tolkning är att jag har kursiverat det som jag har sett som extra intressant och talande.

jämför de konkreta ordbilderna och ser att de är olika långa, eftersom de består utav olika många bokstäver.

Observation i ateljén. Yvonne är i ateljén med fyra stycken femåringar. Barnen sorterar tidigare målade pappersremсор efter färg. Yvonne säger ”- *Ser ni, fastän det är samma färg så kan den se väldigt olika ut*”. De diskuterar tillsammans de olika färgnyanserna, hur de ser ut och vilka de tycker mest om.

I dessa två exempel, vill jag mena, att pedagogerna utgår ifrån de likheter som redan är kända för barnen; färgen och initialbokstaven, för att sedan lyfta upp olikheter, nyanser och olika sorters bokstavskombinationer. Detta är, skulle jag vilja påstå, exempel på när förskolepedagoger konstruerar en diversifierad normalitet, genom att göra det som Norell Beach (1995), samt Barnomsorg och skolkommittén (SOU 1997:157) efterfrågar. Pedagogerna flyttar, enligt min mening i dessa exempel, fokus från att olikheter handlar om ”svenskar” och ”icke-svenskar”, till att göra gällande att fokus ligger på olikheter av alla slag.

7.3.2 Kategori två: att konstruera en diversifierad normalitet genom att låta barnen vara/göra olika

Något som ligger nära den ovanstående kategorin är när pedagogerna, enligt mina tolkningar, konstruerar en diversifierad normalitet, genom att låta barnen vara/göra olika. Det som skiljer dessa två kategorier åt, är att i den förra handlar det om fysiska objekt (om nu färgnyanser kan räknas som ett fysiskt objekt) och dess olikheter, men i denna, handlar det om subjekt, närmare bestämt förskolebarn, som är/gör olika.

Observation i ateljén. Yvonne är i ateljén med tre stycken treåringar. Två flickor kommer in, de pratar lite med Yvonne som berättar att de ska få måla. Yvonne visar förklädena och ber barnen att sätta på sig dem. *Den ena flickan vill inte och Yvonne föreslår då att hon kan sitta lite bredvid och titta på istället*, vilket flickan accepterar och också gör. En pojke kommer in och *vill spika på en stubbe istället för att måla och han får göra det*. Efter en stund sätter flickan som tidigare inte ville på sig ett förkläde och börjar måla och efter ytterligare en stund kommer också pojken och sätter sig vid bordet där de andra sitter. Yvonne frågar pojken om han vill måla, men han skakar på huvudet. Kort därefter går dock även denna pojke och hämtar ett förkläde och börjar måla.

Jag vill mena att pedagogen vid detta tillfälle visar för barnen att det är legitimerat att göra olika, det normala blir i och med denna pedagogs agerande inte bara ett sätt att göra på (att börja måla direkt efter pedagogens uppmaning), utan det kan vara olika för olika barn. Jag vill mena att detta är ett exempel på en social process som skapar en diversifierad normalitet.

Ett annat exempel är, när en pedagog vid påklädning i hallen bemöter två barn på olika sätt, utifrån vad hon anser att de behöver.

Observation av påklädning i avdelning Hundens hall. Klara förhåller sig, under en påklädningssituation, på olika sätt till två olika barn. Dessa barn är båda två treåriga pojkar, som ska sätta på sig en extra tröja under jackan. Den ena pojken uppmanar Klara verbalt: ”- Gå och hämta din gröna tröja som ligger på din hylla”. Pojken gör också detta. Den andra pojken går Klara och hämtar tröjan till och säger samtidigt: ”- Titta Gabriel, jag går och hämtar en extra tröja till dig. Den behöver du för att du inte ska frysa”. Sedan sätter hon på honom tröjan. Den första pojken uppmanas av Klara att själv försöka sätta på sig tröjan och han klarar också det. Klara tittar på mig som filmar och säger: ”- *Det kan vara lite olika, som du ser*”.

Här visar pedagogen, enligt min tolkning, en lyhördhet inför barnens olika behov och att alla barn inte behöver vara ”självständiga och kompetenta” på samma sätt. Om pedagogen hade haft den monokulturella diskursen som grund för sina didaktiska överväganden vid detta tillfälle, där jag vill göra gällande att ett särskilt självständigt (och ”kompetent”) beteende hos barn ingår i normaliteten och premieras, hade måhända de båda pojkarna förväntats gå och hämta och sedan sätta på sig tröjan själva, på samma sätt.

Ytterligare exempel på hur pedagogerna konstruerar en diversifierad normalitet, genom att låta barnen vara/göra olika, följer nedan.

Samtal/gruppintervju. Yvonne ifrågasätter avdelning Hundens arbetssätt och uttrycker att hon inte förstår varför pedagogerna har samling med bara de stora barnen, och klockan elva, istället för klockan nio. När det gäller valet att ha samling med bara delar av gruppen säger Klara: ”- Då tänker vi så här, att vi *har så många olika åldrar i vår grupp* och när vi provade att ha samling med hela gruppen så som vi hade förut, då blev det så splittrat och tog så lång tid, eftersom det var många av de *mindre som inte hade hunnit med sina blöjbyten*

och sen att *de inte hade riktigt samma intressen*. Så vi kör alltså med en delad samling. Klockan 11 börjar vi med de största och 10-15 minuter senare plingar vi i triangeln igen och släpper in småbarnen, som då har hunnit byta sin blöja och sitta i soffan därute och tittat i en liten bok.” Klara berättar om hur de låter de större barnen berätta för de mindre vad som ska hända, eller vad de ska äta för mat. Sophie berättar om hur femåringarnas intressen inte är samma som treåringarnas, samt om hur femåringarna kan räcka upp handen, vänta på sin tur, vill prata länge och hur treåringarna inte orkar sitta och lyssna, eller vänta på sin tur.

Samtal/gruppintervju. Sophie talar om fördelen att ha två olika åldrar representerade i barngruppen, treåringar och femåringar. Hon förklarar hur ”- de små får vara små och de stora vara stora” och att *olika gamla barn kan göra olika saker*. Detta menar hon skapar ett gott samarbete barnen emellan. ”- De små får hjälp av de stora med att vässa pennor, klippa, eller dra upp dragkedjan och sånt”.

Observation inomhus på avdelning Hunden. Vid 11-tiden börjar barnen att gäspa och Klara frågar om de är trötta, och om de är lite hungriga. ”- JAAA”, säger barnen samstämmigt och Klara tar fram en banan och frågar barnen om de vill ha banan. ”- Jaa, och dricka vatten”, säger barnen. Klara berättar för mig att de har lite frukt nere på avdelningen (vilket inte är populärt hos kokerskan), så att barnen kan få när de uttrycker ett behov för det. Klara säger till mig att i början (när de tog ned frukt på avdelningen) gav de bara till vissa barn (de allra yngsta) på ett visst klockslag, men att de nu efter några månader har släppt helt på det. ”- *Det kan faktiskt vara olika*”, säger Klara och menar att det är *barnens olika behov, oavsett ålder*, av extra mellanmål i form av frukt som styr och pedagogernas uppgift är att vara lyhörda för när detta behov uttrycks.

Jag vill här lyfta fram betydelsen av Klaras till synes anspråkslösa kommentarer ”- Det kan faktiskt vara olika” och ”- Det är lite olika, som du ser”, då jag vill hävda att dessa kommentarer åskådliggör att hon i sina didaktiska överväganden konstruerar en diversifierad normalitet.

7.3.3 Underkategori till kategori två: kulturella olikheter/referensramar

En kategori som ligger som en underkategori till den ovanstående, om att låta barnen vara/göra olika, är den här kategorin där pedagogerna resonerar kring kulturella olikheter/olika referensramar.

Samtal/Gruppintervju. Klara och Sophie diskuterar fenomenet att äta med kniv och gaffel. Sophie frågar sig ”- Ska man tvinga barn att äta med kniv och gaffel, eller ska man låta dem äta med händerna?” Klara svarar då: ”- Jag tänker så, att vi är lite för stelbenta oftast, att vi tar för givet att man måste äta med kniv och gaffel för att ha ett bra bordsskick, men det finns ju människor som har ett väldigt bra bordsskick, fastän de aldrig i sitt liv har sett en kniv och gaffel. Däremot är det ju så att vi är en förskola i Sverige och barnen kommer att gå i en skola i Sverige och majoriteten där äter med kniv och gaffel. Men jag tycker att vi skulle kunna vara lite öppnare mot barnen och säga det, att jag förstår att du inte använder kniv och gaffel hemma, men här så tycker vi att det är bra att du gör det, jag vill att du provar. Men om de inte kan, eller inte vill, så tycker jag inte att man ska pressa på. Det är faktiskt ett riktigt dilemma som vi har här. Det finns ju många som tycker att det är fullkomligt självklart att i Sverige äter vi med kniv och gaffel och ät inte med fingrarna, för det är äckligt.” Sophie säger: ”- Yasemins teknik alltså, hon tar maten och doppar den i såsen och äter den, utan att kladda. Så hon har ett jättebra bordsskick och hon är snabb på att äta maten med händerna.” Klara resonerar vidare kring hur hon känner igen diskussionen ifrån när hon började arbeta på förskolan Granen under höstterminen 2002. Då deltog hon i en så kallad ”breddutbildning” i svenska som andraspråk. Den nämnda utbildningen riktades mot alla pedagoger, från förskola, fritidshem och grundskola, i förskolan Granens område. Klara säger: ”- Säkert 96 % av dem som var närvarande tyckte att det var ju för bedrövligt att de [förskolebarnen] inte kunde lära sig äta med kniv och gaffel och det måste man göra, för sen börjar man i skolan och där äter alla med kniv och gaffel. *Jag har aldrig tyckt att det är helt nödvändigt att äta med kniv och gaffel. För jag tycker att man måste ju följa med och se individen. Hur funkar det för just den*

här individen? Vad är det som är bra för honom/henne? Vad har han eller hon med sig hemifrån? Det är ganska väsentligt att det är positivt vid matsituationen och nummer ett, att man blir mätt, nummer två att man har lite trevligt. Bestick är inte det väsentligaste! De har ju bara lärt sig på ett annat sätt än vad jag har lärt mig. För deras mammor och pappor och de de känner kanske gör på det här sättet. Det beror ju på vår kulturella bakgrund.”

Observation av vattenlek på avdelning Katten. Frida sitter med när pojkarna har vattenlek. Förskolan har [för att gå föräldrarna till mötes] *delat upp vattenleken pojkar och flickor för sig.* Pojkarna är *inte nakna* utan har kalsonger på sig.

Jag vill mena att pedagogerna, genom sitt resonemang och agerande, tydligt representerar en medvetenhet över att vi alla utgår ifrån våra olika referensramar och kulturella raster, samt att pedagogerna, genom att vara medvetna om detta, och utan att hålla några specifika referensramar som mer normala och mer värda än några andra, konstruerar en diversifierad normalitet.

7.3.4 Kategori tre: att konstruera en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet

Den kategori som tydligt utmärker sig med flest exempel, är den där pedagogerna konstruerar en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet. Exempelen är i förhållande till de andra kategorierna många fler, och tillsammans (men inte var och en för sig) bildar de enligt min mening ett mönster som visar hur de i studien medverkande förskolepedagogerna erkänner och bekräftar barnens flerspråkighet.

Observation inomhus på avdelning Hunden. Klara har inskolning med en ny pojke och är tillsammans med honom och två andra treåringar vid avdelningens affärsdisk med tillhörande kassaapparat, pengar och matvaror. Barnen leker affär och pojken plockar bland matvarorna/frukterna/grönsakerna av plast. Klara sitter på knä bredvid (och blir serverad låtsaskaffe) och *benämner allt som barnen leker med på svenska och frågar sedan barnen vad det heter på deras modersmål. Barnen svarar och Klara upprepar.*

Observation av samling på avdelning Hunden. Klara berättar för barnen att: ”-Idag ska vi få äta Deniz önskelunch, Deniz, vad blir det?” Deniz säger att det

blir köttbullar och pommes frites. ”- Just det” säger Klara ”- och till efterrätt blir det granatäpple”. Klara berättar vidare för barnen att *hon undrade vad granatäpple hette på kurdiska och att hon därför hade pratat med Deniz mamma och frågat henne.* ”- Och jag lärde din mamma att säga granatäpple”.

Observation av samling på avdelning Katten. Barnen och pedagogerna har samling och när de ska ropa upp en pojke, visar det sig att han inte är där, utan i Tyskland, talar några barn om. ”*Och på kurdiska heter det Allemagne, eller hur?*” säger pedagogen. Pojken som är frånvarande, har kurdiska som modersmål.

Observation inomhus på avdelning Hunden. Tre treåringar och Klara bakar pepparkakor tillsammans. Inledningsvis delar Klara ut förkläden, kavlar, formar, deg och så vidare. Hon är noga med att verbalt benämna allt som händer. Hon berättar för mig att de bakade redan förra veckan, men att ”- Vi tror på upprepning”. Klara bekräftar allt barnen säger genom att upprepa det verbalt. Hon tar fram ”gubbe- och gummaformerna” och berättar för barnen att det är mamma och pappa. ”- *Baba, det är pappa på arabiska, eller hur Samira?*” säger Klara. Samira, en utav barnen vid bordet nickar och tar ”gubbeformen” för att trycka ut en pappa pepparkaka.

Observation av lunch på avdelning Hunden. Klara sitter vid ett bord med fem barn, tre- och fyraåringar. Klara berättar för mig om Samira som är fyra år och började några månader tidigare och då bara pratade arabiska, men som nu har lärt sig att prata svenska. Hon vänder sig till Samira ”- Eller hur Samira?”. Samira nickar. Klara fortsätter att *berätta vilka olika språk barnen pratar, vilka som kan arabiska, vilka som kan bengali et cetera.* Jag berättar att jag kan ett ord på bengali, *hodafes*, som betyder hej då och Sadia som pratar bengali vinkar glatt till mig när hon lämnar rummet samtidigt som hon svarar ”-*Hodafes!*”. ”- *Hodafes, åh, man kan ju lära sig nått nytt varje dag*”, säger Klara förtjust.

Observation. Både avdelning Hunden och avdelning Katten har ett så kallat ”*språkträd*”, på väggen i hallen. På språkträdet är alla barn och deras modersmål presenterade på varsitt blad, med namn, foto och språkets namn.

Observation. *Sagoböckerna* i bokhyllan på både avdelning Hunden och avdelning Katten finns inte bara på svenska, utan också på barnens andra modersmål.

Observation inomhus på avdelning Hunden. Sophie ställer tillsammans med 8-9 treåringar ihop flera småbord till ett långbord. Efter en stund utropar något barn: ”-Oh la la” och ett annat barn svarar: ”- Jalla jalla”. Fler barn säger i kör ”- Jalla jalla” och Sophie hänger genast på och säger även hon ”Jalla jalla”. *Barnen börjar säga ”- Jalla habibi, jalla habibi”, rytmiskt, samtidigt som de bär på stolar. Sophie säger samma sak, barnen skrattar och svarar.*

Samtal/Gruppintervju. Pedagogerna ser filmsekvensen där Sophie flyttar bord och stolar tillsammans med barnen, samtidigt som de säger ”Jalla habibi”. Sophie beskriver detta ”jalla habibi” som ett mantra som barnen har använt vid flera tillfällen, bland annat när de gör hinderbana. Sophie beskriver hur det barn som är drivande när det gäller detta förfarande, inte har detta uttryck på sitt hemspråk, utan att hon har det som ett mantra. Sophie beskriver vidare hur de andra barnen ”- hänger på i en gemensam grej, som en sorts hejarramsa. Den ger liksom en sorts samhörighetskänsla”. Klara tar upp hur den flicka som inte har arabiska som modersmål (och är den som säger jalla habibi ofta), säger ”- jag pratar arabiska och min mamma kan också prata arabiska”. Barnets modersmål är i själva verket mongoliska, enligt Klara och Sophie. De säger att arabiska är ett gemensamt språk hos de vuxna på förskolan. Klara: ”- Våra kurdiska föräldrar kan ofta lite arabiska och säger lite hälsningsfraser till andra föräldrar och nästan alla föräldrar här kan säga lite jalla habibi, alldeles oavsett vilket språk de talar. Det är lite områdets vamos, vamos, eller allé, allé.”

Samtal/gruppintervju. Sophie resonerar kring hur femåringarna kan vara goda förebilder för treåringarna och hur de olika åldrarna kan generera ett gott samspel mellan barnen. Hon drar paralleller till de olika språken och berättar om hur pedagogerna på avdelning Hunden har placerat alla barn som pratar dari vid hennes matbord. Sophie berättar om Zeinab, en utav de femåriga flickorna vid hennes bord och säger: ”- Eftersom hon gärna vill tala om för de andra barnen, så här är det, så här är det, och då tänkte vi att om hon kommer till mitt bord, då

får hon vara den stora. Och så har hon språket. Och jag har förhört henne på alla ord jag kan komma på (skratt). Hur säger man det här [på dari], hur säger man det här? Och då har ju hon känt det här... [något som jag tolkar som ”att vara en som är stor och kan”]. Jag frågar ju, hur säger man pannkaka? Och så säger hon det och då frågar jag de andra barnen. *Jag försöker ju tydliggöra det här att vi pratar olika saker* [språk], för sen så har jag ju Gabriel och han pratar jag ju spanska med och då tittar de andra på mig. Idag var det ägg och pannkaka och *då säger jag det på engelska och så säger jag det på spanska och så frågar jag Zeinab, hur säger man det på dari? Och så frågar jag Deniz hur man säger på kurdiska, men han visste inte.*” Yvonne säger: ”- Det har vi *diskuterat i ateljén också, att exempelvis vatten heter olika saker på olika språk*, därför att de målar ganska mycket vatten. De har ju gjort de här fiskarna och de här späckhuggarna.”

Tillsammans med barnen i deras lek, benämner pedagogen alla ting som barnen leker med på svenska och frågar sedan barnen vad de heter på deras modersmål. Under en samling visar en pedagog intresse för barnens flerspråkighet, genom att berätta att hon undrade vad granatäpple hette på kurdiska och att hon därför hade pratat med en pojkes mamma för att ta reda på det. Under en annan samling, flikar en utav pedagogerna (helt naturligt...) in att Tyskland heter Allemagne på kurdiska. Likaså flikar en utav de andra pedagogerna, under ett pepparkaksbak och med de konkreta pepparkaksformerna som utgångspunkt in, att pappa heter baba på arabiska. Två andra pedagoger beskriver också hur de tillsammans med barnen brukar uppmärksamma hur olika saker heter olika på olika språk, och en utav dem hur hon medvetet brukar använda lunchtillfället för att peka på detta för barnen. En utav pedagogerna uppmärksammar när barnen i kör använder sig av uttrycket ”jalla habibi” och bekräftar dem i sin användning av fraser på andra språk än svenska. Vid en lunch visar en utav pedagogerna sin medvetenhet över vilka språk som finns representerade på hennes avdelning, då hon berättar för mig vilka olika språk de olika barnen talar, och när hon gör det, benämner hon också alla språken. För att illustrera barnens olika modersmål har så kallade språkträd satts upp på båda avdelningarna. Genom dessa språkträd blir det synligt vilka som talar vilka språk, både för vuxna och barn på förskolan, som för besökare. Sagoböckerna på båda avdelningarna är både på svenska och på barnens andra modersmål. Pedagogerna beskriver vid flera

tillfällen hur de eftersträvar ett språkutvecklande arbetssätt, för att kunna stödja barnens svenska språk extra.

Jag vill mena att var och en för sig kanske inte dessa exempel säger så mycket, men att de tillsammans bildar ett mönster, ett generellt mönster för hur dessa förskolepedagoger konstruerar en diversifierad normalitet, genom att erkänna och bekräfta barnens flerspråkighet. Pedagogerna visar i dessa exempel att saker kan heta olika på olika språk och barnen uppmuntras att använda fraser på sitt modersmål. När pedagogerna vid dessa flertaliga tillfällen uppmuntrar och kommenterar barnens flerspråkighet, vill jag mena att de aktivt motverkar det som Ladberg (2000) kallar för enspråkiga fördomar och stärker och bekräftar barnens flerspråkighet. Barnen får av pedagogerna lära sig att saker och fenomen heter olika på olika språk och det är inte något konstigt, utan hör till det normala. Det som i den monokulturella diskursen ses som annorlunda och avvikande, att tala många språk, blir normalt.

7.3.5 Underkategori till kategori tre: språkutvecklande arbetssätt, kopplat till flerspråkigheten

Exemplen i denna kategori visar hur pedagogerna vid två olika samtalstillfällen för ett didaktiskt resonemang kring sitt språkutvecklande arbetssätt och kopplar det till barnens flerspråkighet.

Samtal/gruppintervju. Jag visar en filmsekvens med en samlingssituation på avdelning Hunden, där femåringar får återberätta vad som precis har utspelats på deras samling för treåringarna som inte var med. Jag frågar pedagogerna hur de tänker när de låter de stora återberätta för de mindre och Klara svarar: ” - *Det är ju självklart att vi vill att de ska träna sig på att uttrycka sig muntligt för att kunna utveckla sitt språk*”. Klara talar om hur viktigt det är i alla barngrupper att arbeta språkutvecklande, men poängterar att det är extra viktigt i det område som förskolan Granen är belägen i, eftersom de allra flesta barnen har ett annat modersmål än svenska hemma. Hon menar då att det svenska språket behöver mer stöd på förskolan, eftersom barnen hemma med sin familj, inte använder det svenska språket så mycket. De andra pedagogerna håller med.

Samtal/gruppintervju. Yvonne talar om hur hon har fördelen att ha barnen i små grupper i hennes arbete i ateljén. Hon menar att *det är bra att ha barnen i mindre grupper, för att kunna arbeta språkutvecklande för barnen som har ett annat modersmål än svenska*. Hon säger: ”- Det har ju med språket att göra, de pratar ju med varandra, och det är underbart att vara så få så att alla får en chans att komma till tals. Att de kan prata med varandra och sen kan jag liksom reda ut, för oftast är det små diskussioner om något som har hänt inne på er avdelning, de pratar om nåt barn, eller om någonting som har hänt. Och då kan jag liksom fylla i lite, kanske fråga den, vad hände när du gjorde si och när du gjorde så, kanske använda några extra ord. Det försöker jag tänka på. Just det här med *ordförståelsen, att använda lite andra ord, än vad de använder själva*”.

När en utav pedagogerna vid ett samlingstillfälle med de äldre barnen (femåringarna), använde sig av konkret material (flanotavla och mössor, vantar etc.) på ett sätt som traditionellt brukar praktiseras med de yngsta barnen på förskolan, tolkar jag det som ytterligare ett exempel på ett språkutvecklande arbetssätt.

Observation av samling på avdelning Hunden. Klara har samling med bara femåringarna. Hon använder sig av konkret material; namnlappar där barnens namn finns tryckta, som sätts upp på en flanotavla på väggen vid upprop. På flanotavlans finns också symboler för femåringarna och treåringarna, i form utav en bild av en stor hund och en bild av en liten hund. När de efter uppropet sjunger sången ”Vipp på rumpan affär”, plockar Klara fram riktiga vantar, mössor, strumpor och kalsonger, för att illustrera sångens innehåll.

7.3.6 Underkategori till kategori tre: barnens ursprung, kopplat till flerspråkigheten

Ytterligare ett exempel som står nära flerspråkigheten, men som jag har placerat i en egen kategori, är när en utav barnen berättar om en storebror, som hon enligt pedagogen inte har. Jag observerar då hur pedagogen undviker att fälla den förväntade kommentaren ”- Men du har ju ingen storebror” och istället tar barnets perspektiv och låter, genom sitt bekräftande, flickan förstå att hennes uttryckta erfarenheter räknas som riktiga och viktiga. Mitt antagande är att barnet egentligen pratade om sin kusin, men att ordet inte existerar på flickans

modersmål. I stället får begreppet storebror rymma också det som vi på svenska kallar för kusin.

Observation inomhus på avdelning Hunden. En flicka börjar berätta att hennes mormor har kommit hem till henne, hon berättar om sin mormor, moster och storebror. Klara berättar vid ett senare tillfälle för mig, att flickan enligt det svenska språkets familjebegrepp inte har någon storebror. Trots detta bekräftar Klara flickans berättelse, genom att säga ”- Jaha din storebror har kommit”.

Under denna kategori faller också ett exempel om barnens land- och flaggkort in.

Observation inomhus på avdelning Katten. På en utav avdelningens väggar sitter kort uppe, ett för varje barn på avdelningen. På varje kort finns ett fotografi av barnet, barnets namn och namnet på ett land och dess flagga. När barnen står i kö för att tvätta händerna, uttrycker de alla att de vill ”ha sin” och Frida tar ner korten till barnen. Jag noterar att en flicka som har föräldrar från Eritrea, på sitt kort har Sverige skrivet och den svenska flaggan.

Jag vill då mena att precis som i exemplet med språkträdet ovan, åskådliggör dessa kort på ett konkret vis barnens olika ursprung för barnen och de vuxna på förskolan, samt för utomstående besökare. Intressant att notera är att en flicka som enligt den monokulturella diskursen kanske inte skulle ha setts som ”svensk”, då hon är mörkhyad och har föräldrar från Eritrea, ändå har den svenska flaggan och landet Sverige på sitt kort. Bara denna lilla detalj påvisar, vill jag mena, pedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet.

Vad visar den här studiens resultat? För att knyta an till Ehns (1986) studie, vill jag fråga mig om det på förskolan Granen, år 2009, pågår ett otydligt kulturmöte? Som svar på den frågan vill jag säga nej, av den anledningen att de, som Ehn kallar, ”kulturella skillnaderna” inte tonas ned av pedagogerna i föreliggande studie. Den ”negativa tolerans”, vilken jag vill likna med ett monokulturellt förhållningssätt, i den bemärkelsen att pedagogerna är vänliga mot föräldrar och barn, utan att bejaka deras erfarenheter, ursprung och språk, som Ehn återfann hos sina informanter, har jag inte funnit hos föreliggande studies informanter. Jag ser istället att pedagogerna på förskolan Granen, när de konstruerar en diversifierad normalitet, bejakar barnen (och föräldrarnas) erfarenheter, ursprung och språk. Förskolepedagogerna i den föreliggande studien understryker inte likheterna emellan barnen, utan lyfter istället fram olikheter hos dem.

Ehn (1986) fann i sin studie ett motstånd hos barnen mot att vara "icke-svensk" och annorlunda, men hos barnen på avdelning Katten kan jag se en glädje över sina kort med flaggor och namn på länder. Likaså ser jag en tydlig skillnad då pedagogerna i Ehns studie uttryckte att de välartade barnen var de barn som uppförde sig "svenskt", medan pedagoger i den föreliggande studien under en diskussion, kommer fram till att barn kan ha ett mycket bra bordsskick (och således vara välartade), även om de inte uppför sig som "svenskar" som äter med kniv och gaffel, utan istället äter med händerna.

När det gäller språket, så sågs det av pedagogerna i Ehns studie som ytterst problematiskt att vara flerspråkig och fokus låg på bristen av en "god svenska". Jag vill mena att de pedagoger som medverkar i den föreliggande studien, istället ser flerspråkighet som något positivt och bekräftar tydligt barnens flerspråkighet. Ytterligare en skillnad, gäller förståelse för barnens begreppsapparat. Ehns informanter finner det "märkligt" att ett barn talar om sin storebror som hon inte har, medan Klara i den föreliggande studien istället bekräftar flickan på hennes avdelning, då hon också talar om sin storebror.

Särskilt vill jag dock visa på skillnaderna i förhållningssätt till det "kulturellt främmande", som Ehn benämner det, och barnens ursprung. Där Ehns pedagoger visar ett totalt ointresse för det "kulturellt främmande" och barnens ursprung, finner jag istället att pedagogerna i den föreliggande studien visar ett intresse för barnens ursprung. Detta gör de genom att uppmärksamma och bekräfta det som är konkret för både dem själva och för barnen på förskolan, nämligen barnens flerspråkighet och de olika språken. Att som Sophie ha en medveten tanke om att vilja visa för barnen att det finns olika språk och att saker heter olika på olika språk, samt att efterfråga vad det heter på barnets modersmål är, vill jag påstå, ett bra exempel på att visa intresse för barnens ursprung, och därigenom konstruera en diversifierad normalitet.

Hos pedagogerna i Ronström, Runfors och Wahlströms (1998) studie, ligger "svenskheten" i fokus på ett etnocentriskt vis, I den föreliggande studien, vill jag mena att pedagogerna, när de konstruerar en diversifierad normalitet, istället förhåller sig på ett icke-etnocentriskt vis i sina didaktiska överväganden och i sin pedagogiska praktik. De uttrycker inte något särskilt om att framhålla och utgå ifrån det "svenska" (det svenska språket, ett särskilt förhållningssätt till naturen och de svenska traditionerna) på förskolan, till skillnad från pedagogerna i Ronström, Runfors och Wahlströms studie. De ser heller inte barnens "icke-svenskhet" som något

problematiskt. Om Ronström, Runfors och Wahlströms pedagoger har den monokulturella diskursen till grund för sina didaktiska överväganden och sin praktik, så vill jag mena att pedagogerna i den föreliggande studien visar att de, som alternativ, kan utgå ifrån den interkulturella diskursen. Istället för att se barnen (och föräldrarna) som försenade (Ronström et al, 1998), väljer pedagogerna på avdelningarna Hunden och Katten att förlägga samlingen till klockan 11. Istället för att se dem som ängsliga och pryda för nakenhet vid bad/vattenlek (aa), sätter pedagogerna på förskolan Granen på barnen kalsonger eller trosor, och de låter flickor och pojkar ha vattenlek för sig. Och om pedagogerna i Ronström, Runfors och Wahlströms studie strävar efter likhet i sitt arbete för jämlikhet, tolkar jag det som att pedagogerna i den föreliggande studien istället lyfter upp olikheter.

Även i Lunneblads (2009) studie, konstruerar pedagogerna inledningsvis normalitet som kretsar kring ”det svenska”, då de menar att det är ”de andras” sånger, lekar, ramsor och traditioner som ska uppmärksammas i det ”mångkulturella arbetssättet. Genom att inte bara uppmärksamma de olikheter som är andrafierade och avvikande ifrån normen, utan också generella olikheter, vill jag mena att pedagogerna i den föreliggande studien konstruerar en diversifierad normalitet. Pedagogerna i Lunneblads studie skiftade också till slut fokus till en annan sorts olikheter, då de utgick ifrån alla barnens olika hemkultur i sina temasamlingar. Jag vill då påpeka att andras hemkultur kan vara tämligen abstrakt för barn i förskoleåldern, men genom att göra som pedagogerna i den föreliggande studien och utgå ifrån barnens flerspråkighet och genom att erkänna den, lyfta fram den och bekräfta den, blir barnens hemkultur konkret. Att vi talar olika språk och saker heter olika på olika språk, blir konkret och gripbart för ett förskolebarn.

När det gäller Municios (1993) beskrivning av de två olika diskurserna som omger utbildningsväsendets institutioner i Sverige menar hon att, det som jag kallar för, den monokulturella diskursen från att ha varit dominerande både på officiell och på inofficiell nivå, nu alltmer får lämna plats för det som jag kallar för den interkulturella diskursen. Detta framförallt på officiell nivå, medan den monokulturella diskursen fortfarande är väl etablerad på inofficiell nivå. Jag skulle vilja påstå att pedagogerna i den föreliggande studien låter den interkulturella diskursen yttra sig även på den inofficiella nivån, i deras didaktiska överväganden och praktik. Jag vill då mena att pedagogerna i den föreliggande studien, låter den interkulturella diskursen yttra sig genom att, i likhet med det som Bigenstans och Sjögren (2001) skriver, lyssna på barnens erfarenheter och bygga vidare med dem som grund. Jag vill

mena att pedagogerna i den föreliggande studien gör detta när de bekräftar barnens flerspråkighet och ursprung. Jag tolkar det som att det är något liknande som León (2001) menar när han argumenterar för ”att göra det annorlunda normalt”, att konstruera en diversifierad normalitet. Att göra det som i den normerande monokulturella diskursen ses som avvikande och negativt, exempelvis flerspråkighet, till någonting normalt och positivt. Detta vill jag mena att pedagogerna i den föreliggande studien gör då de erkänner, respekterar, lyfter upp, uppmuntrar och bekräftar barnens flerspråkighet. Genom detta agerande låter de barnen, enligt min tolkning av Cummins (1996), få känna stolthet över sin kulturella bakgrund och en process av empowerment initieras.

Genom att utöver detta, inte fokusera på ”svenskheter” och ”icke-svenskheter”, utan på olikheter generellt, konstruerar pedagogerna, enligt min mening, en diversifierad normalitet som inte bara handlar om etniskt ursprung, utan också utgör ett led i att få barnen att se etnisk mångfald som något positivt (jfr SOU 1997:157). Genom att på olika sätt konstruera en diversifierad normalitet, har pedagogerna i den föreliggande studien, enligt min mening, lyckats utveckla de strategier för att hantera och förhålla sig till olikheter som Lorentz (2009) efterfrågar. Lorentz skriver om acceptans av skillnader och då vill jag mena att en strategi, för att nå dit är att göra det annorlunda normalt; att konstruera en diversifierad normalitet. Jag vill också dra en parallell till Elmeroth (2008) då hon skriver om att se olikheter som tillgångar och inte problem, samt att erkänna barnens erfarenheter och att inkludera dem i läroprocesserna. Detta vill jag återigen mena att pedagogerna i den föreliggande studien gör, då de bekräftar barnens flerspråkighet och inkluderar den i verksamheten på förskolan Granen.

8 Diskussion och slutsatser

Jag vill mena att det utifrån denna studies ringa omfattning och empiri, både är vanskligt och otänkbart att dra några långtgående och generella slutsatser gällande pedagoger och lärare i allmänhet. Däremot kan jag konstatera att jag, genom att studera hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik, har lyckats identifiera olika sociala processer som ligger till grund för just dessa fyra i studien medverkande förskolepedagogers konstruktion av en diversifierad normalitet. Dessa sociala processer har jag benämnt: att lyfta upp olikheter generellt, att låta barnen vara/göra olika, att bejaka ”kulturella” olikheter, ursprung och referensramar, samt att bekräfta förskolebarnens flerspråkighet. Bekräftandet av barnens flerspråkighet var den sociala process som stod ut som ett extra tydligt exempel. Dessa olika sociala processer tror jag inte att det är omöjligt att finna även hos andra pedagoger/lärare.

I och med studiens resultat, skulle jag kunna dra slutsatsen att det inte är det monokulturella perspektivet, där det som vi skulle kunna kalla för ”svenskhet” är utgångspunkt, norm och mål för undervisningen, som ligger till grund för de i studien medverkande pedagogernas didaktiska överväganden och praktik, utan det interkulturella perspektivet. Jag vill dock vara ytterst försiktig med att dra några sådana slutsatser, då jag inte kan säga vilka resultat studien hade givit om jag i min problemformulering, istället hade valt att lägga fokus på det monokulturella perspektivet och hur det kan yttra sig i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Det var dock inte det som jag var intresserad av att göra, ej heller det som jag valde att studera. Jag vill även, ur ett självreflexivt perspektiv, poängtera att det i mångt och mycket är jag själv som i mina val, på något vis, har skapat studiens data. Likaså vill jag markera att jag själv är medveten om, att det med en helhetssyn på de i studien medverkande pedagogernas vardagspraktik, inte skulle kunna gå att dra slutsatsen att det bara är den interkulturella diskursen som ges utrymme i deras didaktiska överväganden och praktik. Jag vill istället betona att jag endast har varit intresserad av att studera hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig på mikronivå, för att sedan försöka beskriva och analysera detta.

Likväl vill jag betona att jag inte har haft för avsikt att försöka framhålla att svaret, och om man så vill, lösningen på den strukturella diskrimineringen som trots allt existerar i den

monokulturella diskursen, kan reduceras till att handla om några enstaka pedagogers konstruerande av en diversifierad normalitet. Utan utifrån en skarp avgränsning har min intention endast varit, att försöka studera om och hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik.

Med detta sagt, vill jag ändå dra följande slutsatser:

- Att det interkulturella perspektivet är levande på den inofficiella nivån hos de i studien medverkande pedagogerna.
- Att pedagogerna i sitt konstruerande av en diversifierad normalitet, reviderar och omkonstruerar det monokulturella perspektivets normalitet.
- Att pedagogerna i sitt uppmärksammande av generella olikheter, samt när de låter barnen vara/göra olika, kan komma bort från att låta likheter och olikheter bara handla om ”svenskheter och ”icke-svenskheter”, med andra ord, etniskt ursprung. Istället får barnen lära sig att se generella likheter och olikheter som naturliga och ”normala” och genom den omvägen, förhoppningsvis närma sig etnisk mångfald utifrån ett positivt utgångsläge.
- Att pedagogernas erkännande och bekräftande av barnens flerspråkighet, är en konkret strategi för att kunna bejaka och lyfta fram barnens ursprung, för att sedan inkludera detta i läroprocesserna.

Dessa slutsatser har jag dragit ur resultatet av en liten kvalitativ studie, där jag har försökt att benämna de pedagogiska processer som ligger till grund för de i studiens medverkande förskolepedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet. Jag vill här återigen problematisera studiens resultat och slutsatserna ovan och klargöra att det kan finnas andra situationer, än de som jag har identifierat och benämnt, då de i studien medverkande förskolepedagogerna, kan ha uttryckt helt andra värderingar genom sitt förhållningssätt, än de jag redovisar. Det kan också finnas andra pedagoger som i viss mån har omintetgjort det som de i studien medverkande förskolepedagogerna strävade efter i barnens läroprocesser och det kan dessutom hända att det finns samhällsliga strukturer och förväntningar, som motverkar det som jag har tolkat som några förskolepedagogers konstruerande av en diversifierad normalitet. Jag vill ändå mena att denna lilla kvalitativa studie har varit ett försök att belysa hur ett interkulturellt förhållningssätt hos några förskolepedagoger, kan vara ett utgångsläge

när de skapar en annan slags normalitet än den snäva, monokulturella normaliteten. Jag har i denna studie försökt att konkret beskriva och benämna vad de i studien medverkande förskolepedagogerna gör och säger, när de med hjälp av ett interkulturellt förhållningssätt, konstruerar en diversifierad normalitet. Jag skulle vilja se denna studie, där jag har försökt att belysa hur interkulturella pedagogiska processer på mikronivå konkret kan gestalta sig, som en förstudie, där hypoteser har genererats. Hypoteser om hur det interkulturella perspektivet kan yttra sig på mikronivå, genom att några förskolepedagoger i sin pedagogiska vardag, konstruerar en diversifierad normalitet. Likaså hypoteser om att förskolepedagoger, med hjälp av ett interkulturellt förhållningssätt, kan bedriva en god inkluderande pedagogik, där de lyfter upp olikheter generellt, låter barnen vara/göra olika, samt bekräftar barnens flerspråkighet. Med hjälp av ett större och mer representativt urval av förskolor och pedagoger, skulle man kunna pröva de hypoteser, som jag i denna studie har genererat.

9 Avslutande reflektioner

Att medvetet välja fokus och studera det interkulturella perspektivet (istället för det monokulturella) och hur det kan yttra sig, har väckt många tankar hos mig. Framförallt har jag funderat över pedagogers makt i deras konstruerande av normalitet i sin pedagogiska vardag. Men jag har också funderat över lärarutbildningens innehåll i Sverige idag. Det är ju trots allt under en lärarutbildning, som det interkulturella perspektivet på pedagogik och dess innebörd borde presenteras för och införlivas av, blivande lärare och pedagoger. På Södertörns Högskola i Stockholm finns en lärarutbildning med interkulturell profil. Hur presenteras interkulturalitetsbegreppet och dess innebörd för studenterna? Kan studenterna på denna lärarutbildning inkorporera ett interkulturellt förhållningssätt under utbildningens gång och i så fall hur? Vad tycker studenterna att ett interkulturellt förhållningssätt innebär? Ser studenterna ett värde i den interkulturella pedagogiken och i så fall vilket? Dessa funderingar har fått mig att vilja studera just detta, om jag får möjlighet och tillfälle. Detta eftersom jag vill mena att det är en pedagogs lärarutbildnings innehåll som till mycket stor del påverkar hur han/hon sedan i sina didaktiska överväganden och praktik, konstruerar en snäv normalitet utifrån det monokulturella perspektivet som grund, eller en diversifierad normalitet utifrån det interkulturella perspektivet som grund.

Referenser

- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Barlebo Wennerberg, Søren (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber AB
- Berger, Peter L. & Luckmann, Thomas (1998). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm: Wahlström & Widstrand
- Bigenstans, Aina & Annick Sjögren (2001). *Lyssna*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Bryman, Alan (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Cummins, Jim (1996). *Negotiating identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California association for bilingual education.
- de los Reyes, Paulina & Mulinari, Diana (2005). *Intersektionalitet: kritiska reflektioner över (o) jämlikhetens landskap*. Malmö : Liber
- Ehn, Billy (1986). *Det otydliga kulturmötet*. Lund: Liber Förlag.
- Ehn, Billy & Klein, Barbro (2007). *Från erfarenhet till text. Om kulturvetenskaplig reflexivitet*. Stockholm: Carlsson bokförlag
- Elmeroth, Elisabeth (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksson, Catharina, Eriksson Baaz, Maria och Thörn, Håkan (red.) (1999). *Globaliseringens kulturer. Den postkoloniala paradoxen, rasismen och det mångkulturella samhället*. Nya Doxa: Falun
- Hedencrona Eva och Kós-Dienes Dora (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur

Jancke, Harriet & Wiklund Dahl, Eva (red.) (2010). *Didaktik i förskolan. Hur, vad, varför och för vem?* Stockholm: Fortbildning ab/Förskoletidningen

Kajser, Lars & Magnus Öhlander (1999). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur.

Kullberg, Birgitta (2004). ”*Etnografi i klassrummet*”. Lund: Studentlitteratur. 2:a upplagan.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Ladberg, Gunilla (2000). *Tala många språk*. Stockholm: Carlsson

Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS Förlag

Lahdenperä, Pirjo (1999). Från monokulturell till interkulturell pedagogisk forskning. I: *Utbildning & Demokrati*, Vol. 8 Nr 3/99, s. 43-65.

Lahdenperä Pirjo (2001). Interkulturell forskning om lärande och lärarroll. I: Bredänge
Gunlög, Hedin Christer, Holm Kerstin och Tesfahuney Mekonnen (2001) *Utbildning i det mångkulturella samhället*, Volym 1, Mångkulturell utbildning: en problematik för individ, skola och samhälle. Symposium: Lärarhögskolan, Stockholms universitet, 15-17 april 1999

Lunneblad Johannes (2009). *Den mångkulturella förskolan*. Lund: Studentlitteratur

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

Lorentz, Hans (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Pedagogiska institutionen: Lunds Universitet

Läroplan för förskolan: Lpfö 98. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Mulinari, Diana & Neergard, Anders (2004). *Den nya svenska arbetarklassen: rasifierade arbetares kamp inom facket*. Umeå: Boréa

- Municio, Ingegerd (1993). *Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo*. I *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*. Centrum för invandringsforskning CEIFO. Stockholm: Stockholms universitet
- Regeringens proposition; 2009/10:165 *Den nya skollagen – för kunskap, valfrihet och trygghet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Repstad, Pål (1999). *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Ronström Owe, Runfors Ann och Wahlström Karin (1998). *Det här är ett svenskt dagis*. Tumba: Mångkulturellt centrum
- Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar. En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Schön, Donald A. (2005). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall, England
- Stier, Jonas (2004). *Kulturmöten. En introduktion till interkulturella studier*. Danmark: Studentlitteratur
- Säfström, Carl Anders & Svedner, Per Olov (red.) (2000). *Didaktik – perspektiv och problem*. Lund: Studentlitteratur
- Tesfahuney, Mekonnen (1999). Monokulturell utbildning. I: *Utbildning och Demokrati*. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik. Volym 8, nr 3/99. Örebro Universitet: Pedagogiska institutionen
- Vetenskapsrådet, (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet, hämtad via Internetlänken http://www.cm.se/webbshop_vr/pd...
- Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur
- Öhlander, Magnus (red.) (2005). *Bruket av kultur. Hur kultur används och görs socialt verksamt*. Lund: Studentlitteratur

