



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK OCH DIDAKTIK

# Inte lika men unika

**En analys av sociala texter om förskolebarn med  
etnisk minoritetsbakgrund i behov av särskilt stöd**

**Pernilla Lagerlöf**

---

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	HT09-2611-12 Specped



# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP 600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2009
Handledare:	Girma Berhanu
Examinator:	Marianne Lundgren
Rapport nr:	HT09-2611-12 Specped
Nyckelord:	Interkulturalitet, Förskola, Diskurspsykologi, Inkludering

---

**Syfte:** Studiens syfte är att belysa hur barn med etnisk minoritetsbakgrund som också är i behov av särskilt stöd, beskrivs i tal och skrift i ett mångetniskt verksamhetsområde (med betoning på förskola), samt hur verksamma pedagoger resonerar kring interkulturell pedagogik.

Syftet preciseras i tre frågeställningar:

1. Hur skrivs verksamheten fram och hur talar pedagogerna om barnens behov?
2. Vilka specialpedagogiska åtgärder definieras som relevanta för barnen?
3. Hur talar pedagoger om interkulturell pedagogik i syfte att förebygga hinder för lärande och utveckling?

**Teori:** I studien är det socialkonstruktionistiska perspektivet grundläggande och detta är hämtad från poststrukturalismen. Tyngdpunkten läggs på vad som konstruerar upplevelser, tänkande, kännande och handlande i den språkliga och diskursiva kontext som socialt skapar begränsade former och uttryck för subjektivitet i tid och rum (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 415). Angreppssättet är inspirerat av diskurspsykologi och studien begränsas således till att fokusera på hur framställningen av världen sker på en mångetnisk förskola och det verksamhetsområde den hör till, genom sociala texter: *det talade* och *det skrivna*.

**Metod:** Urvalet är ändamålsbaserat och utgår från ett verksamhetsområde som medvetet har arbetat med interkulturalitet. Analyserna är gjorda på samtal (det talade) samt av dokument (det skrivna) och därav har en metodtrianglering gjorts. Ett fokusgruppssamtal med ett arbetslag på en av verksamhetsområdets förskolor samt en enskild intervju med en specialpedagog verksam vid området, är gjorda. Dokumenten som har analyserats är ett *Policydokument* från det specialpedagogiska teamet, en *Kvalitetsredovisning* från en av förskolorna samt ett *Förväntansdokument*.

**Resultat:** Dokument och samtal tyder på att verksamhetsområdet har utarbetat en policy för att barn i behov av särskilt stöd skall ses utifrån ett tydligt relationellt perspektiv. Pedagogernas förhållningssätt beskrivs vara avgörande för en god lärandemiljö där hinder för utvecklingen skall undanröjas. De behov barnen med etnisk minoritetsbakgrund har bedöms i stor utsträckning vara av språklig karaktär. En del hinder för lärande och utveckling kan också härledas till barnens kulturella bakgrunder, bland annat att föräldrarna har andra förväntningar på verksamheterna och barnen än det som beskrivs i pedagogernas uppdrag. Genom att det interkulturella förhållningssättet har implementerats i främst förskolans verksamhet underlättas inkludering av barn med etnisk minoritetsbakgrund. Barnen får modersmålsstöd och genom god samverkan med föräldrarna ses barnens olikheter som en tillgång. Viktiga aspekter i arbetet bedöms vara delaktighet, lärande och kommunikation i en verksamhet som präglas av interkulturalitet för alla barn.

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2. Bakgrund och problemområde .....</b>	<b>2</b>
2.1 Begreppsförklaringar .....	3
Diskurs .....	3
Kulturbegrepp .....	4
Etnicitetsbegrepp .....	4
Interkulturalitet .....	5
<b>3. Studiens syfte .....</b>	<b>5</b>
3.1 Preciserat syfte och frågeställningar .....	5
<b>4. Litteraturgenomgång .....</b>	<b>6</b>
4.1 Specialpedagogiska forskningsområdets framväxt .....	6
4.2 En förändrad barnsyn .....	8
4.3 Styrdokumentet om minoritetsbarn i behov av särskilt stöd .....	9
Historisk tillbakablick av tidigare styrdokument .....	9
Läroplan för förskolan .....	10
4.4 Förskolan/skolan och minoritetsbarn i behov av särskilt stöd .....	11
Förskola och mångfald .....	12
4.5 Interkulturellt förhållningssätt .....	13
Förebyggande arbete utifrån ett salutogent perspektiv .....	13
<b>5. Teoretiska utgångspunkter .....</b>	<b>14</b>
5.1 Social konstruktion .....	14
5.2 Diskursanalys .....	15
5.3 Diskurspsykologi .....	15
<b>6. Metod och genomförande .....</b>	<b>16</b>
6.1 Intervjun i ett diskursanalytiskt sammanhang .....	17
6.2 Fokuserad gruppintervju .....	18
6.3 Studiens trovärdighet .....	18
6.4 Urval .....	19
6.5 Tillvägagångssätt och etiska principer .....	19
Utarbetande av intervjuguide .....	20
Intervjusamtalen .....	20
Bearbetning och analys .....	20
6.6 Presentation av respondenter och dokument .....	21
<b>7. Resultat och analys .....</b>	<b>22</b>
7.1 Beskrivning av verksamhetsområdet .....	22
7.2 Kulleberga om barn i behov av särskilt stöd .....	24
Specialpedagogiska teamet .....	24
Pedagogernas utsagor om barn i behov av särskilt stöd .....	26
Sammanfattning av Kulleberga och barn i behov av särskilt stöd .....	31
Pedagogernas tal om hinder för utveckling för minoritetsbarnen .....	31
Sammanfattning av hinder för utveckling och lärande .....	34
7.3 Kulleberga och det interkulturella förhållningssättet .....	35

Det skrivna om interkulturalitet.....	35
Pedagogernas tal om interkulturalitet .....	36
Sammanfattning av det interkulturella förhållningssättet.....	38
Kulleberga om föräldrasamverkan.....	38
Pedagogernas tal om föräldrasamverkan .....	38
Det skrivna om förväntningar på bland annat föräldrar.....	40
Sammanfattning av Kulleberga och föräldrasamverkan.....	42
<b>8. Diskussion .....</b>	<b>43</b>
8.1 Teoretiska och metodologiska reflektioner .....	43
8.2 Resultatdiskussion .....	45
Barn i behov av särskilt stöd.....	45
Interkulturell pedagogik/förhållningssätt.....	46
8.3 Slutsatser.....	47
Interkulturellt förhållningssätt som inkluderande arena .....	47
Förslag på fortsatt forskning .....	48
Avslutande reflektioner.....	49
<b>Referenslista.....</b>	<b>50</b>

#### **Bilaga 1: Missivbrev**

#### **Bilaga 2: Intervjuguide: Specialpedagog**

#### **Bilaga 3: Intervjuguide: Fokusgrupp**

# 1. Inledning

Varför stöder den moderatledda regeringen modersmålsundervisningen? Ska vi inte integrera invandrare och adoptivbarnen i samhället? Modersmålsundervisningen kostar skattebetalarna flera miljoner kronor varje år. Jag tycker det är märkligt att Alliansen inte stoppar detta (Dahlgren, 2009, s.25).

Texten är inledningen av en insändare i Svenska Dagbladet 091202 och representerar förmodligen inte den generella diskursen i Sverige idag. Den pekar dock mot tendenser som finns i dagens svenska samhälle där Sverige Demokraterna fiskar röster genom att uttala sig kategoriskt om muslimer och där marginaliserade ungdomar bränner bilar i förorten. I dagens lågkonjunktur kan det anas att klyftan mellan *vi och de andra* ökar. Frågan är hur väl det svenska utbildningssystemet har lyckats omsätta 1985 års riksdagsbeslut att alla skolformer skall präglas av ett interkulturellt synsätt (Lahdenperä, 2004).

Efter att ha arbetat som förskollärare på en mångetnisk förskola under flera år vet jag att det kan vara en utmanande uppgift för pedagoger i förskola och skola att hantera olikheter i barns kulturella och sociala bakgrund och förutsättningar. Hur skall barnen stödjas på bästa sätt? Hur skall etniskt svenska pedagoger veta hur de skall förhålla sig i olika situationer? Hur skall läroplanen tolkas då den å ena sidan uttrycker ett uppdrag att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på och å andra sidan tillvarata och utveckla det mångkulturella inslaget i samhället?

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (SOU 1999:63, s 192)

Det är specialpedagogiskt relevanta frågor att ta ställning till framför allt utifrån ett relationellt perspektiv. Uppkomsten av svårigheter orsakas ofta inte av enskilda barns karaktäristika, utan förhållanden, normer, värderingar och förväntningar som kännetecknar bemötandet i skolans/förskolans verksamhet som ska vara en utvecklingsstimulerande lärande miljö för alla barn (Emanuelsson, 2004). Hur skall minoritetsbarn som inte upplevs följa det *normala* och *bekanta* i sin utveckling inkluderas i verksamheten utan att betraktas som avvikare? Att bli medveten om egna värderingar och normer bland annat genom att sätta ord på förskolans verksamhet samt att få tillfälle till reflektion över ett interkulturellt arbetssätt kan vara ett sätt att föra utvecklingen vidare mot en praktik där barns olikheter ses som en tillgång. Samtidigt är jag medveten om att talet kring hur arbetet utformas inte nödvändigtvis sammanfaller med hur det verkligen ser ut i dagens mångetniska förskolor. Jag betraktar, i likhet med konstruktionismen, att all kunskap är socialt konstruerad och att det därmed inte kan finnas en versionsfri eller oberoende verklighet. I dagens postmoderna tid eftersträvas enligt Lorentz (2009) mångfald, pluralism och komplexitet: ”Med hjälp av språket som i modernitetens namn har format oss och ’låst oss fast’ vid att tänka på ett visst sätt, så går det inte längre att lämna enkla svar på svåra frågor om dagens komplexa samhälle” (a.a. s. 41).

Studien är utförd i ett verksamhetsområde, med det fiktiva namnet Kulleberga, som aktivt har arbetat kring interkulturalitet och mångfaldsfrågor. Enligt forskning är det inte självklart att pedagoger är insatta i de här frågorna utifrån ett interkulturellt perspektiv (Lahdenperä, 1997; Lunneblad, 2006; Markström, 2005 m.fl.). Utgångspunkten är då att *svenska* värderingar,

beteenden och samhällsordning blir ett självklart normerande ideal. Det är lätt att det skapas fördomar om allt som frångår dessa och att alternativa sätt att tänka framstår som ovanligt och avvikande (Hedin & Lahdenperä, 2000). Det är inte sällan som pedagoger i förskolan tolkar barn och föräldrar med olika kulturella bakgrunder, som en homogen grupp invandrare, istället för att se på individuella skillnader som kan härröra från sociala processer, erfarenheter och kulturella föreställningar (Bozarslan, 2001). Ofta kategoriseras dessutom *invandrare* som en problemgrupp (von Brömssen, 2006). Jag har därför valt att benämna de barn som studien främst kommer att handla om som barn med etnisk minoritetsbakgrund, människor med annan bakgrund än etnisk svensk eller förenklat: minoritetsbarn, vilket kan jämföras med minoritetslev (Berhanu & Fridlund, 2009).

Genom att medvetet utgå från ett verksamhetsområde som har arbetat och reflekterat mycket kring interkulturalitet är förhoppningen att visa på *det goda exemplet*. Lundgren och Persson (2003) beskriver att det under senare år blivit allt vanligare inom olika slag av utvecklingsarbeten att utgå från ett så kallat *exemplary case*. De nämner två skäl till varför det vuxit sig starkt att närma sig ett komplext problemområde på sådant sätt. Det ena är en reaktion mot kritiska beskrivningar och analyser som ofta resulterar i negativism och hopplöshet, vilket medfört svårigheter att utveckla verksamheter vidare i en positiv anda. Den andra är en tro på möjligheten att föra över det goda exemplet på andra verksamheter och sammanhang.

## 2. Bakgrund och problemområde

De senaste åren har Sverige i och med den ökade internationella migrationen blivit vad man kan kalla en utpräglad mångkulturell nation, något som regeringen deklarerade redan 1975 (Lorentz, 2004). Människor som bor och lever i Sverige skall därmed leva efter jämlikhet, valfrihet och samverkan:

Jämlikhet betyder rätt till samma utvecklingsmöjligheter som svenska barn, valfrihet att eleven skall få möjlighet att parallellt utveckla hemspråket och det svenska språket, och samverkan att ett omfattande och ömsesidigt kulturutbyte bör komma till mellan invandrargrupper och svenskar. Förverkligandet av dessa ideal bör leda till en mångkulturell skola i ordets rätta bemärkelse. Men är det så?  
(Angel & Hjern, 2004, s. 232).

Flera studier talar i dag för att barn med annan bakgrund än etnisk svensk ofta är i behov av särskilt stöd och har en viss överrepresentation inom särskolan (Berhanu, 2007; Dyson, 2006; Hundeide, 2006; Lundgren & Persson, 2003; Rosenqvist, 2009 m fl.). Enligt Lundgren och Persson (2003) är det oftast elever med utländsk bakgrund och de med socioekonomiskt sämre förutsättningar som drar ”det kortaste strået” i skolan, både kunskapsmässigt och socialt (s. 2). Deras studie visar också att barn i behov av stöd ofta är okoncentrerade och splittrade snarare än att de har specifika inlärningssvårigheter eller tydliga funktionshinder. Detta är något som även internationell forskning pekar mot (Dyson, 2006). Lindsay, Pather och Strand (2006) menar dessutom att vissa etniska minoriteter är mer representerade än andra inom specialpedagogiska insatser i Storbritannien. I den här studien kommer fokus att ligga på den svenska förskolan och i viss mån skolan, därför kommer främst svensk forskning att redovisas vidare.

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2006) beskrivs att det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå värdet av kulturell mångfald. Vidare står det beskrivet att i och med att förskolan är en social och kulturell mötesplats kan den bidra till att stärka denna förmåga och att förbereda barnen för ett mer internationaliserat liv i samhället. Barn med utländsk bakgrund behöver stöd i att utveckla en dubbel kulturtillhörighet och det anses den svenska förskolan bidra till. Det betonas att den pedagogiska verksamheten skall anpassas till alla barn i förskolan och att barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall med hänsyn till de egna behoven och förutsättningarna få detta stöd (Lpfö 98, 2006).

Det är i förskolan som grunden för det livslånga lärandet läggs (Lpfö 98, 2006) och en av ambitionerna med den här studien är att undersöka hur pedagoger från den svenska förskolan uttalar sig om hur verksamheten kan stödja barn med annan kulturell bakgrund och hur talet konstruerar sig kring att barnen ofta hamnar i svårigheter under skoltiden.

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) anser det viktigt att specialpedagogisk kompetens används till sådan forskning som söker kunskap i bredare pedagogiska sammanhang, bland annat utifrån det relationella perspektivet. Lutz (2009) anser att specialpedagogisk forskning riktad mot förskolan sedan slutet av 1980-talet varit sporadisk. När Emanuelsson m.fl. (2001) gjorde en forskningsöversikt inom det specialpedagogiska området, kunde de inte finna något enda forskningsprojekt som skulle kunna karakteriseras som en förskolestudie där forskningen är inriktad på att studera förhållanden och frågeställningar direkt relaterade till den pedagogiska verksamheten i dessa miljöer. Lutz (2009) kan dock se ett nyvaknat intresse för frågor av specialpedagogisk karaktär inom förskolan de senaste åren. Ahlberg (2009) menar att kunskapsområdet inom det specialpedagogiska fältet de senaste åren har fördjupats och vidgats. Bland annat att den tidigare så ensidiga medicinsk-psykologiska forskningsintresset kompletterats med andra perspektiv som har starka kopplingar till sociologi. Detta rör dock främst grundskolan, enligt Lutz (2009).

Lahdenperä (1997) beskriver att det finns en omfattande forskning där fokus ligger på så kallade invandrare och minoriteter, men att forskning om etniska relationer där fokus ligger även på majoritetssamhället och dess institutioner är mer sällsynt. Här kan dock Lunneblads (2006) etnografiska studie från en mångetnisk förskola ses som ett bidrag. Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerströms (2002) kunskapsöversikt i förhållande till klass, kön och etnicitet visar att forskning om förskolan i förhållande till dessa perspektiv är underrepresenterad. Med denna bakgrund anser jag att den här studien är relevant utifrån flera aspekter.

## **2.1 Begreppsförklaringar**

Jag kommer nedan att utreda och i viss mån definiera begrepp som är centrala i studien: Diskurs, Kultur, Mångfald/Mångkultur, Etnicitet, Etnocentrism och Interkulturalitet.

### **Diskurs**

von Brömssen (2003) härleder ordet diskurs som lingvistisk term från det franska ordet discours som betyder "samtal", "yttrande" eller "tal". Hon beskriver vidare att det var den franske filosofen och idéhistorikern Michael Foucaults arbete som ligger till grund för analyser när det gäller diskurser, diskursers funktion, olika "tal", maktanspråk och



uteslutningsmekanismer. Ordet diskurs innebär ofta förståelseformer, åsikter eller perspektiv som är inbäddade i bestämda sätt att tala, kommunicera och umgås. Hundeide (2006) menar att en av tankens viktigaste redskap är den språkliga diskursen och Hjørne & Säljö (2008) definierar diskurs som ”sätt att skapa mening inom ramen för en verksamhet” (s. 67). Hundeide (2006) anser att den som har gjort en diskurs till sin egen, har samtidigt tillägnat sig ett sätt att beskriva verkligheten på som indirekt kan inbjuda till vissa slutsatser och attityder. I denna studie använder jag begreppet diskurs i en betydelse som närmast är inspirerad av Potter och Wetherell (1987) som där avser diskurs ”all forms of spoken interaction, formal and informal, and written texts of all kinds” (a.a. s. 7). Eller som Alvesson & Sköldberg (2008) tolkar att *diskurs* innefattar alla typer av språkhandlingar i muntliga och skriftliga sociala sammanhang, *sociala texter* med andra ord (Jfr Potter & Wetherell, 1987).

## Kulturbegrepp

Studien handlar till stor del om olika slags kulturföreteelser. Det finns ca 200 olika definitioner i litteraturen av begreppet *kultur* (Herliz, 1989). Angel och Hjern (2004) anser att de regler, värden och symboler som delas av en grupp människor och som förs över från generation till generation, menas som kultur. Säljö (2000) utbreder begreppet ytterligare när han menar att kultur är den uppsättning av idéer, värderingar, kunskaper och andra resurser som förvärvats genom interaktion med omvärlden.

Begreppet *mångkultur* har laddats med så många olika innebörder att man i Sverige alltmer har övergått till att tala om samhällets *mångfald*. Då talas det inte enbart om etnisk mångfald utan även kulturell, religiös och språklig. Målet att lyfta fram samhällets mångfald betonas i den svenska integrationspolitiken, då alla skall ha lika rättigheter och möjligheter oavsett etnisk och kulturell bakgrund. Även mångfaldsbegreppet har kommit att ifrågasättas. Att mångfald ansluter till en positiv och till synes konfliktfri association till olikhet kan vara en förklaring (Lunneblad, 2006).

## Etnicitetsbegrepp

*Etnicitetsbegreppet* tar utgångspunkt i kulturen och inte i de biologiska skillnader som t ex i olika *raser*. Traditionellt sätt hänvisar begreppet etnicitet till ett folk som delar värderingar, normer och kulturella uttryckssätt (Angel & Hjern, 2004; Lunneblad, 2006). von Brömssen (2006) betonar att det är viktigt att hålla sig kritisk till begreppet etnicitet eftersom det delar upp människor i grupper, upprätthåller skillnader och tillskriver egenskaper, på samma sätt som rasdefinitioner tidigare gjorde. Berhanu och Fridlund (2009) beskriver att begreppet etnicitet är svårdefinierat:

Det finns å ena sidan en socialkonstruktionistisk syn på begreppet, vilken betonar etnicitetens sociala, kulturella och institutionella innebörd. Å andra sidan finns en premordialisk syn där man betonar betydelsen av härkomst, härstamning, utseendefaktorer och fenotypiska aspekter. Etnicitet är vagt definierat, mångdimensionellt och har en flytande karaktär (a.a. s. 4).

Jag kommer i den här studien främst tala om mångetniska förskolor och ansluter mig till den social konstruktionistiska definitionen av begreppet, då studien vilar på dessa teoretiska grunder.

De människor som ingår i samma nation eller samma etniska kultur, uppfattar oftast företeelser på likartat sätt. Det är utmärkande för personer med gemensam kulturhorisont att de tar saker för givna och ser dem som det normala. Kulturbundna uppfattningar,

föreställningar och värderingar kan därför betraktas som mer eller mindre *etnocentriska* (Hedin & Lahdenperä, 2000).

## **Interkulturalitet**

Termen *interkulturell* används liksom uttrycket kulturell mångfald ömsom beskrivande, ömsom visionärt och föreskrivande. Interkulturell pedagogik kan ses som en process för att nå ökad respekt för olikheter i kulturella uttryck (Tallberg Broman, Rubeinstein-Reich & Hägerström, 2002). Lahdenperä (2004) anser att det finns olika interkulturella aspekter inom pedagogiken, där etnicitet, genus och klass är bland de ”kulturformerande kontexter” där mening skapas och ges (s. 13). Ordet *interkulturalitet* refererar till ordet *Inter* som betyder växelverkan eller mellanmännisklig interaktion. Det andra ordet *kultur* kan ses som betydelsen att det kulturella är något som ger ordning och inriktning i människans liv (Lahdenperä, 2004). Lorentz (2009) beskriver interkulturalitet som ett begrepp där kvalitativa och värdemässiga aspekter sätts på kulturmöten och att man därmed kan leva med mångfald utifrån demokratiska värden.

## **3. Studiens syfte**

Denna studie ska ses som ett bidrag till förståelsen av hur förskolan som ett led i svenska utbildningssystemet kan arbeta för och främja utveckling och lärande hos framför allt barn med etnisk minoritetsbakgrund. Studien utförs genom analyser av samtal med pedagoger i ett arbetslag på en mångetnisk förskola och en specialpedagog verksam i samma verksamhetsområde genom ett angreppssätt inspirerat av diskurspsykologi. Dokumentation kring verksamhetsområdet har även det analyserats. Då verksamhetsområdet även innefattar en skola och specialpedagogen är verksam inom båda verksamheter kommer fokus i viss mån även vara mot skolan, men betoningen ligger mot förskolan.

Enligt Börjesson och Palmblad (2007) inriktar sig konstruktionistisk problemforskning på att analysera hur idéer och kunskap kring avvikare av olika slag byggs upp och återskapas på olika samhällsarenor. Winter Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskursanalys skiljer sig från andra kvalitativa angreppssätt genom att i problemformuleringen ställa frågor som inriktas på en undersökning av hur människor genom diskursiv praktik skapar konstruktioner av världen, och därmed av grupper och identiteter (a.a., s. 116).

### **3.1 Preciserat syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att belysa hur barn med etnisk minoritetsbakgrund, som också är i behov av särskilt stöd, beskrivs i tal och skrift i ett mångetniskt verksamhetsområde (med betoning på förskolan), samt hur verksamma pedagoger resonerar kring interkulturell pedagogik. Syftet preciseras i tre frågeställningar:

- 1) Hur skrivs verksamheten fram och hur talar pedagogerna om barnens behov?
- 2) Vilka specialpedagogiska åtgärder definieras som relevanta för barnen/eleverna?
- 3) Hur talar pedagogerna om interkulturell pedagogik i syfte för att förebygga hinder för lärande och utveckling?

## 4. Litteraturgenomgång

I det här kapitlet kommer litteratur som beskriver det aktuella kunskapsläget kring studiens ämnesområde att relateras till. Inledningsvis kommer det specialpedagogiska forskningsfältets framväxt att redovisas. Därefter kommer teorier för hur synen på barns utveckling och lärande har förändrats de senaste decennierna redogöras för, något som även har påverkat förskolans styrdokument. Efter det beskrivs kunskapsläget om barn med etnisk minoritetsbakgrund i behov av särskilt stöd, förskola och mångfald samt ett interkulturellt förhållningssätt och förebyggande arbete, genom relevant forskningslitteratur.

### 4.1 Specialpedagogiska forskningsområdets framväxt

Fischbein (2007) anser det vara motiverat att relatera till både pedagogikämnet och till förändringar som skett över sikt för att förstå specialpedagogikens ställning i Sverige i dag. Hon beskriver därför att det pedagogiska innehållet tidigare hade en filosofisk hemvist. Från 1900-talets början kan dock pedagogiken ses som ett brett och tvärvetenskapligt forskningsfält, för att senare ta en psykologisk riktning då den beteendevetenskapliga forskningen tog över. Det var i samband med att begåvningsstesten utvecklades vid förra seklets början som specialpedagogisk verksamhet växte fram som ett svar på skolans behov att avskilja vissa elever. Persson (2007) redogör för att det endast i liten utsträckning som undervisningen för barn med funktionshinder sågs som en pedagogisk fråga, då det snarare var medicinsk-psykologisk kunskapsdisciplin som styrde dessa fram till 1940-talet. Från 1960-talet började speciallärare utbildas och det var från den tiden som specialpedagogik kan ses som eget kunskapsområde i Sverige. I och med detta expanderade specialundervisningen kraftigt med följden att det under 1980-talet riktades hård kritik mot verksamheten bland elever med svårigheter. Detta medförde också en radikalt ändrad syn på specialpedagogiken som kunskapsområde och verksamhetsfält med betoning på hur specialpedagogerna kan påverka den vanliga undervisningen och dess lärare för att färre barn skall komma att använda specialpedagogiskt stöd.

Björck-Åkesson (2007) anger att anledningen till att specialpedagogik som kunskapsområde utvecklades för cirka femtio år sedan i Sverige, men även internationellt var att alla barn har rätt till utbildning. Detta innebär att vissa barn är i behov av särskilt stöd för att utvecklas och lära, vilket har resulterat i ett kunskapsområde som utöver pedagogik omfattar psykologi, sociologi, medicin och senare även teknik. Ahlberg (2009) menar att den tvärvetenskapliga karaktären är ett utmärkande drag i specialpedagogiken, som ser kopplingar till pedagogik, medicin, psykologi, sociologi, filosofi, biologi och fysik inom forskningen.

Clark, Dyson och Millward (1998) anser att eftersom kunskap är situerad och produceras av vissa bestämda människor under vissa bestämda tider vid vissa bestämda platser, så betyder det att perspektiv förändras beroende på den sociala-, kulturella- och historiska kontext där kunskapen produceras. De menar att varje vetenskap reflekterar sin tid och sin plats. Specialpedagogiken har förändrat sin vetenskapssyn från att i början av 1900-talet dominerades av psykologiska perspektiv, vilket skiljer sig från 1960-talet då sociologi var den dominerande läran och i dag är det inkluderingsbegreppet som företräds inom specialpedagogiken.

Ahlberg (2009) anser att det specialpedagogiska kunskapsområdet avgränsas och bestäms av forskningen inom området och på grund av den politiska normativa karaktären är specialpedagogiken ideologiskt impregnerad. Specialpedagogikens verksamhet och

kunskapsområde är därför nära kopplat till och beroende av utbildningspolitiska intentioner och beslut, t.ex. ”en skola för alla”, men även internationella konventioner och överenskommelser som FN:s barnkonvention och Salamancadeklarationen.

Björk-Åkesson och Nilholm (2007) redogör för att det i den mångfald av teorier och perspektiv inom det specialpedagogiska kunskapsområdet kan identifiera två huvudlinjer. Den ena har en stark förankring inom psykologin med fokus och forskning på individens förutsättningar och erfarenheter och den andra har förankring i utbildningssociologi med tonvikt på samhälliga och organisatoriska ramar för utbildningsverksamhet (jfr Clark et al., 1998). Detta kan sammanfattas som ett kategoriskt och ett relationellt perspektiv, men i dagens Sverige försöker man också hitta nya positioner. Den generella enigheten i dag är att det är genom samspel mellan olika faktorer på olika nivåer som utveckling och lärande sker (Björk-Åkesson & Nilholm, 2007). Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) förklarar de två perspektiven med att specialpedagogik tidigare var liktydig med specialundervisning och fokus var då riktat mot speciella individer med särskiljande egenskaper, man utgick från ett kategoriskt perspektiv och såg elever *med* svårigheter. I och med den ökade inkluderingen av elever *i* svårigheter har den senaste tiden synsättet alltmer övergått mot ett relationellt perspektiv:

Orsaker till uppkomsten av svårigheter är inte enbart, och ofta heller inte främst, enskilda elevers karaktäristika, utan förhållanden, normer, värderingar och förväntningar som kännetecknar verksamhet och bemötande i den skola som skall vara en utvecklingsstimulerande lärandemiljö för alla barn. Svårigheters art och grad är konsekvenser av brister i skolans sätt att möta den naturliga variationen eleverna emellan i olika förutsättningar för skolarbetet. Ingen är av sig själv avvikande eller speciell förrän han/hon definieras som sådan i mötet mellan skolans krav och elevernas behov (Emanuelsson, 2004, s.112)

Nilholms (2006) bidrag till de två huvudlinjerna kan betecknas vara det han kallar ett kompensatoriskt och ett kritiskt perspektiv. Han beskriver dessutom ett dilemmaperspektiv. Detta ska ses som en motvikt till att den kritiska forskningen om specialpedagogik ofta blir normativ, dvs. att det finns en lösning på de problem som specialpedagogiken ska hantera: ”Det grundläggande dilemmat är att alla elever skall få ut något gemensamt av utbildningen, samtidigt som utbildningen ska möta elevers svårigheter” (s. 30). Ahlberg (2007; 2009) har utvecklat det kommunikativa relationsinriktade perspektivet vars teoretiska bas tas i det sociokulturella perspektivet samt i fenomenografi och variationsteori. Delaktighet, kommunikation och lärande har visat sig vara tre viktiga aspekter av skolans praktik och är centrala begrepp i forskningsmiljön vid *Enheten för Specialpedagogik* i Göteborg.

Ahlberg (2007) menar att trots att mångfalden kan erbjuda rika möjligheter till breddning av det specialpedagogiska forskningsfältet så kan den bidra till en otydlig identitet och att teoriutvecklingen blir diffus och oklar. Hon ifrågasätter dock möjligheten till att utveckla en ”grand theory” utan förespråkar att ringa in fältet genom att identifiera olika perspektiv. Clark, Dyson och Millward (1998) intresserar sig också för teoribildning och teoriutveckling och antyder ha som syfte att finna en metateori för specialpedagogik, då de gör ett försök att utveckla ett teoretiskt fundament genom att sammanföra betydelsefulla specialpedagogiska forskare från bland annat Storbritannien. De bestrider dock att boken ”Theorising Special Education” har för avsikt att utveckla en enda Specialpedagogisk teori:

The diversity of types of theory, the nature of theorising as a process, and the dependency of that process on the assumptions, interests and priorities of particular contexts make such a venture meaningless (Clark, Dyson & Millward, 1998, s. 4).

Den senaste forskningen har ofta systemteoretiska synsätt och en utgångspunkt i funktionalism med ett mer normativt tänkande till specialpedagogiken. Ett problematiserande kring omvärldsfaktorer i relation till individers lärande samt mål som inkludering och delaktighet identifieras också som viktiga forskningsområden (Ahlberg, 2009; Clark m fl., 1998; Björk-Åkesson & Nilholm, 2007).

Praktiknära forskning om den specialpedagogiska yrkesrollen samt konsekvenser av den specialpedagogiska verksamheten i skolorna lyfts fram som angelägen (Persson, 2007; Ahlberg, 2009). Ahlberg (2009) anser att det är viktigt att den specialpedagogiska forskningen fortsätter att bedrivas med skiftande fokus och inriktning för att bidra med komplementär kunskap. Hon ser tendenser till att storskaliga undersökningar kommer att efterfrågas mer i framtiden samt att det finns ett stort intresse för evidensbaserade praktiker. Det framhålls också från vissa håll att den specialpedagogiska forskningen i större utsträckning borde komma med lösningar och metoder för att lösa skolans problem. Ahlberg ser dock risker i detta då forskningen kan komma att snävas in. Hon anser det vara betydelsefullt med intersektionell forskning, med utgångspunkt i olika teoretiska och metodologiska ansatser. Det studeras då hur genus, etnicitet, sexualitet, klass funktionshinder osv. samspelar med varandra i skapandet av ojämlikhet/jämlikhet och delaktighet. Ahlberg har även som förhoppning att framtida forskning skall synliggöra och skapa insikter om hur delaktighet, lärande och kommunikation som processer, tar gestalt och förändras under tid i skola och utbildning.

## 4.2 En förändrad barnsyn

Synen på barns utveckling följer samma mönster som beskrivits i föregående avsnitt. Lundgren (2006) redogör för att synen på barn i många avseenden har varit begränsat under olika tidsepoker. I takt med samhällsutvecklingen och den samhälliga kontexten har synen på barndomen förändrats. Vad som betecknades som naturligt för barn att göra för decennier sedan samt förväntningar på föräldrars sätt att vara mot sina barn har förändrats. Vallberg Roth (2002) beskriver att mitten av förra seklet utgjorde ”en övergångsperiod med glidning från det särartsbetonade naturbarnet till det moderna rationella och vetenskapliggjorda barnet” (s. 93), där psykologin spelade en överskuggande roll. Barnen ansågs följa en utvecklingsgång enligt universella lagbundenheter som var lika för alla. Människans tänkande uppfattades som enhetligt och universellt, oberoende av kulturella och fysiska omständigheter. Utvecklingen sågs som en process som i avgörande roll kom inifrån. Enligt Piagets system fanns en övre gräns för tankeutvecklingen, *de formella operationernas stadium* (a.a.).

Sommer (1997) hävdar att det de senaste decennierna har ägt rum så markanta förändringar inom barnforskning och teoriuppfattning att man talar om ett paradigmskifte. Detta gäller de grundläggande uppfattningarna om vad barn är och hur deras utveckling ska förstås. De förändringar som har skett i synen på barn och barndom sammanfattar Sommer med tre centrala teman:

- Från familje- och moderscentrism till barnets utvidgade värld
- Från den bräckliga novisen till det ”resilienta” kompetensbarnet
- Från utvecklingsstadier till tillägnet av kompetens

Vallberg Roth (2002) beskriver en förändring ”i riktning från ett universellt likhetsbarn till ett pluralistiskt, situerat barn” (s. 126). Lärande ses som situationsbundet, sociokognitivt orienterat och knutet till en specifik praktik och kontext. Säljö (2003) menar att det har blivit viktigt att se vad som sker i interaktionen mellan olika aktörer i de pedagogiska verksamheterna. Detta hänger samman med det sociokulturella perspektivet som bygger på att kunskap är något som människor konstruerar gemensamt och delar med andra. Detta är baserat på Vygotskys teorier om att barn blir delaktiga i kunskaper genom att de bekantar sig med andra barns sätt att kommunicera och tänka om världen, det skiljer sig därför åt mellan olika kulturer/samhällen och epoker. Säljö (2000) menar att kärnpunkten i ett sociokulturellt perspektiv är att förstå kopplingen mellan sammanhang och individuella handlingar, då han menar att tänkande, kommunikation och fysiska handlingar är situerade i kontexter.

### **4.3 Styrdokumenten om minoritetsbarn i behov av särskilt stöd**

Markström (2005) redogör för att förskolans stora expansion de senaste decennierna bland annat har inneburit att uppfostran och socialisation har blivit en offentlig angelägenhet, då tillskapandet av institutioner för barn kan ses som en reglering av barndomen. Vilken uppgift som förskolan ska ha och innebörden i idéer om vad barn ska vara, har ändrats över tid. För att bättre förstå dagens förskola kommer därför en kort historisk tillbakablick på förskolans uppdrag omkring barn med etnisk minoritets bakgrund i behov av särskilt stöd att redovisas. Därefter presenteras läroplanen för förskolan (Lpfö 98) som är det styrmedel som gäller i dag.

#### **Historisk tillbakablick av tidigare styrdokument**

Det var först 1998 som förskolan fick en läroplan, innan det fanns inte styrdokument som hade status av förordning med bindande föreskrifter. Lunneblad (2009) beskriver att det var Socialstyrelsen som var tillsynsmyndighet för förskolan under perioden 1944-1998. De gav ut ett antal texter som beskrevs som allmänna råd, men kom senare att benämnas arbetsplaner och pedagogiskt program. Grunden för dagens förskola kan beskrivas vara Barnstugeutredningen från 1972 som hade en avsikt att välja ett teorimaterial som skulle ligga till grund för förskolans teoretiska utgångspunkter och arbetssätt (a.a.). Redan här beskrivs barn med etnisk minoritetsbakgrund, som i textens benämndes invandrabarn, som en positiv företeelse, då förskolan kunde ses som en första introduktion till det svenska samhället och kulturen. Mycket fokus låg på att barnen skulle få möjlighet att tränas i det svenska språket (SOU 1972:26).

Antalet barn som var inskrivna i förskolan under 1970-talet var mycket lågt i förhållande till dagens förskola och betraktades som ett alternativ till att någon tog hand om barnet då föräldrarna arbetade. Förskolan betraktades dock också som ett stöd för de familjer och barn som hade särskilda behov (Lunneblad, 2009). Under 1970-talet hade utvecklingspsykologiska termer en stark ställning inom pedagogiken och utifrån dessa förstods minoritetsbarnen. Innehållet i arbetsplanen kom därför att till stor del kopplas till den psykologiska kris som barnen riskerade att drabbas av i mötet med förskolan. I samtliga texter skrivna av Socialstyrelsen betonas att det ställs stora krav på förskolans pedagoger att bemöta minoritetsbarnen. Förutom goda kunskaper ansågs de behöva en kulturell medvetenhet och insikt om egna värderingar (a.a.).

Lutz (2009) menar att i det Pedagogiska Programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) finns en mer komplex bild av sambandet mellan barnets utveckling och omgärdande faktorer,

men att den i grunden fortfarande bygger på utvecklingspsykologiska tänkande med Piagets teorier som viktig komponent. Barn i familjer i kris anses i det Pedagogiska Programmet (1987) för kortare eller längre tid behöva särskilt stöd i förskolan. ”Invandrar- och flyktingbarn behöver i första hand ett kulturstöd och ibland även stöd för att bearbeta sin speciella situation” (Socialstyrelsen, 1987:3, s. 50). Enligt Lutz (2009) blir barnet i och med formuleringen ägare av problemet och det relationella perspektivet gentemot förskolan saknas.

## Läroplan för förskolan

I och med läroplanen 1998 (Lpfö 98) kom förskolan i likhet med skolan att hamna under Utbildningsdepartementets ansvar. En av de viktigaste uppgifterna i dagens förskola är att anpassa den pedagogiska verksamheten till alla barn i förskolan. Förskolan har ett särskilt ansvar för barn i behov av särskilt stöd, något som lyfts fram i såväl skollag och läroplan (Skolverket, 2004). I läroplanen för förskolan (Lpfö 98, 2006) anges att:

Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra skall få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar. Personalens förmåga att förstå och samspela med barnen och få föräldrarnas förtroende är viktigt, så att vistelsen i förskolan blir ett positivt stöd för barn i svårigheter. Alla barn skall få erfara den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och få uppleva sig vara en tillgång i gruppen (Lpfö 98, s. 5).

Att barn med etnisk minoritetsbakgrund är bland de barn som betecknas vara i behov av särskilt stöd kan förstås genom att det i Lpfö 98 (2006) är formulerat: ”Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet” (s. 5). Kulturell mångfald är någonting som hyllas i läroplanen, bland annat står att läsa: ”Den växande rörligheten mellan nationsgränserna skapar en kulturell mångfald i förskolan, som ger barnen möjlighet att grundlägga respekt och aktning för varje människa oavsett bakgrund” (s. 4). Vidare står det beskrivet att det ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i kulturell mångfald, men att ”Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur skall bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar” (s. 5).

Utgångspunkten för förskolans uppdrag är en värdegrund som skall präglas av saklighet och allsidighet. Lunneblad (2009) beskriver att det ska finnas utrymme för skilda uppfattningar och att verksamheten ska uppmuntra att de förs fram:

Men samtidigt som det ingår i uppdraget att utveckla barnens egna förmågor och kulturskapande ska förskolan arbeta på att överföra ett kulturarv, traditioner, värden, historia, språk och kunskaper från en generation till nästa. Förskolan ska i sitt arbete lägga grunden till att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper som utgör den gemensamma referensram som alla i samhället behöver (Lunneblad, 2009, s. 44).

Orlenius och Bigsten (2006) diskuterar svårigheterna att förena de stundtals kontraktöriska värdena i värdegrunden. De anser också att det är viktigt att man som pedagog med ett normativt uppdrag har en insikt om vilka värden, värderingar och normer man själv är bärare av.

## 4.4 Förskolan/skolan och minoritetsbarn i behov av särskilt stöd

Då forskning kring förskolan i det här avseendet är relativt begränsat behandlas även skolforskning kring ämnet. Förskola - skola har flera beröringspunkter och verksamhetsområdet som undersöks i studien omfattar både förskola och skola, även om tyngdpunkten ligger på förskolans verksamhet.

Lutz (2009) studerar, problematiserar och analyserar barn i behov av särskilt stöd i förskolan och de kategoriseringsprocesser som knyter an till begreppet i sin avhandling. Han anser bland annat att ”den spridning i åldrar som finns bland barnen i förskolan (1-5 år) borde kunna bidra till en inkluderande miljö med anpassning till en bred variation av praktiker i mötet med barnen” (s. 187). Resultatet i hans studie pekar mot att ansökningar från förskolor om specialpedagogiskt stöd ofta handlar om språk och kommunikationsförmåga:

Barnens språk och kommunikationsförmåga är väldigt centrala i ansökningarna. Detta är något som ger konsekvenser på många olika plan för individen, verksamheten och samspelet mellan barnen. Trots att barnen i stadsdelen till stor del har en flerspråkig bakgrund finns få hänvisningar till detta när pedagogerna skriver om bristande språk och kommunikation (Lutz, 2009, s.124).

Rosenqvist (2009) beskriver att han i sin studie har funnit indikationer på att det råder en osäkerhet i samband med testning och annan utredning av barn med utländsk bakgrund. Det kan finnas tendenser till att man tillskriver en person som har svårt att uttrycka sig språkligt en undermålig kognitiv förmåga. Resultatet i Rosenqvists (a.a.) studie pekar mot att man måste vara noggrannare i mätningar av barn från andra kulturer. Detta kan exempelvis innebära att tala med föräldrarna, lyssna på deras berättelser och att man därigenom förstår situationen bättre.

Hundeide (2006) menar att för att lyckas i utbildningssammanhang krävs det vissa meta-färdigheter som ofta tas för givna eftersom barn med resursstarka föräldrar vanligtvis får med sig dessa färdigheter hemifrån. Det är färdigheter som hur man lyssnar, koncentrerar sig analyserar och löser problem, hur man ställer frågor och avgör vad som är rimliga svar, hur man kommunicerar och samarbetar etc. ”Det är missvisande att kalla avsaknaden av sådan socialisering för låg intelligens eller brister i andra personlighetsegenskaper, snarare är det bristande kunskap om de sociala koder som gäller i skolan – det jag har kallat ’kognitiv etikett’ (Hundeide, 2006, s. 30).

Markström (2005) har i sin avhandling studerat både ”görandet” och ”talet om” för att belysa hur förskolan skapas via sociala praktiker. Gränserna för hur ett gott eller normalt institutionsbarn bör vara är skapade i relation till de krav som ställs i kontexten. I studien beskrivs hur barns avvikelser till det *normala* i flera fall kopplas till deras etniska tillhörighet. Ett exempel är en pojke som är högljudd, vilket personalen härleder till att han är ”invandrare”. Detta tolkar Markström (a.a.) som att avvikelserna blir en kulturell fråga, vilket innebär att problemet kulturaliseras: ”Föreställningen om att barn för in ’sin etniska grupps sätt’ att uttrycka sig i förskolan uppskattas inte åtminstone inte vad gäller högljuddhet” (s. 152).

Lahdenperä (1997) hävdar att ett kulturellt och etniskt avstånd mellan elev och lärare kan utöka brist- och defekttänkandet om eleven. Avståndet till elevens bakgrund gör det svårt för läraren att tänka sig in i elevens situation och det kan även förstärka egenskapsuppfattningen när det gäller skolsvårigheter. Lahdenperä (a.a.) menar också att när termen ”barn med



särskilda behov” används om elever med annan etnicitet och kultur än den svenska, ger den upphov till negativa föreställningar om eleven och anses dessutom vara diskriminerande. Berhanu och Fridlund (2009) menar att några av de vanligaste orsaksförklaringar till att barn med etnisk minoritetsbakgrund är överrepresenterade i särskilda arrangemang inom utbildningsarenan anges vara brister i språk, kultur och hemförhållanden. Det de saknar inom forskning i dag är hur verksamheten runt barnet påverkar situationen: lärare - elevrelationen, pedagogiken, interaktionen i klassrummet och de förutsättningar som barnen/eleverna tar med sig i sitt lärande.

Enligt Lorentz (2009) har skolan i Sverige varit ett av de viktigaste instrumenten för att utveckla gemensamma traditioner, principer och normsystem. Denna tradition är djupt rotad och trots att dagens läroplaner ger i uppdrag att arbeta utifrån ett interkulturellt perspektiv, så hävdar forskare bland annat Lahdenperä (2008) att den svenska skolan generellt sett är en monokulturell institution som behandlar elever med annan etnisk bakgrund som *andra*, vilka behöver särskilda åtgärder. Enligt von Brömssen (2006) beror det på att det i det moderna utbildningsprojektet vuxit fram starka föreställningar om och av normalitet som förhindrat mångfald. En monokulturell utbildning innebär därför att en stor del av elevernas erfarenheter, behov och uttryck exkluderas och marginaliseras.

## **Förskola och mångfald**

Lunneblads (2006; 2009) etnografiska studie på en förskola i ett mångetniskt område pekar på att mångfalden osynliggörs på förskolan då man undviker att tala om olikheter, eftersom det framställs att det är viktigt att alla barn behandlas på ett liknande sätt. En av de faktorer som Lunneblad betonar är de konflikter som existerar i mångkulturella förskolor, där skillnader finns mellan de teoretiska ansatserna om vikten av mångfald och de praktiska konsekvenser som ofta är ett resultat av utbildningar och ett tidigare tänkande om vad som kan anses vara *naturligt* och *normalt*.

Persson (2008) har rekonstruerat resultat från tidigare studier, bland annat Lunneblad (2006) och Markström (2005) med det explicita målet att utforska och analysera normaliseringsprocesser och integrering av barn med etnisk minoritetsbakgrund inom förskolan. Persson placerade då det empiriska materialet i en ny teoretisk kontext för att skapa förståelse för hur diskurserna om etnotism och essentialism skapar ett annorlundaskap i utbildningssystemet. De analyserade studierna visar att förskolan i Sverige är en institution med normalitetsdiskurs, vilket definieras som *vi och de andra*. Kulturell mångfald omvandlas till en diskurs om att vara annorlunda i förhållande till att vara svensk. Perssons metaanalys visar att konstruktionen av *de andra* visar sig i processer av separation, tillskrivning och internalisering. I förskolan producerade etnotism-diskursen ett annorlundaskap genom att artikulera etnicitet och kultur som ett kombinerat begrepp. Slutsatsen i studien är att essentialism-diskursen linkades till etnicitet/kultur och tillskrev *den Andre* som en enda identitet.

Norell Beach (1998) beskriver hur man kan arbeta med att omsätta tankar om icke-diskriminering, anti-rasism och empatiutveckling i praktiken. Hon har dokumenterat erfarenheter från två års utvecklingsarbete och ger många konkreta exempel från olika förskolor. En förutsättning för det framgångsrika arbetet är att pedagogerna har getts möjlighet till reflektion och eftertanke under handledning av specialpedagoger.

## 4.5 Interkulturellt förhållningsätt

Lorentz (2009) beskriver att om skolan (jfr förskola) ska vara en plats för alla, så skall alla ha en möjlighet att utvecklas maximalt efter sina individuella och kulturella förutsättningar. Han menar vidare att interkulturell pedagogik handlar om *olika för olika*. Denna form av mångfaldstänkande innebär att alla människor bär på olika erfarenheter och kulturella särdrag: ”Vi har alla ’överlappande identiteter’ och i möten med andra upptäcker vi både det vi har gemensamt och det som skiljer. Våra identiteter förändras hela tiden och är resultatet av ständigt pågående processer. Vi påverkas av omgivningen både lokalt och globalt” (s. 128). Detta innebär att mångkulturell undervisning måste omfatta alla och all slags undervisning för att inte förstås utifrån ett bristperspektiv genom att bara innefatta marginaliserade grupper bland annat de med annan bakgrund än etnisk svensk (von Brömssen, 2006; Lunneblad, 2006;2009).

Det är inte en undervisning för de Andra. Det är en undersökning som kritiskt granskar skolans undervisningsformer och majoritetsföreställningar i förhållande till mångfald, som i sin tur ger konsekvenser för barns och ungdomars identitetskonstruktioner (von Brömssen, 2006 s. 53).

Lahdenperä (1997) talar om vikten av att ha en komplementär hållning gentemot föräldrarna istället för en kompensatorisk. Det är viktigt att de mångkulturella föräldrarna inbjuds som likaberättigade kommunikationspartner när det gäller diskussioner om barnens skolgång och utbildning. Lahdenperä talar också om att en öppenhet måste finnas för olika typer av bikulturella utbildningsstrategier:

När man vill öka de mångkulturella barnens skolframgång måste man också ta hänsyn till och respektera föräldrarna som t.ex. en viktig motivationsfaktor för barnets skolgång. I detta sammanhang är kommunikationen och samverkan med föräldrarna inte bara en fråga om inflytande och demokrati i samhället, utan i högsta grad en förutsättning för den enskilde elevens skolframgång och fortsatta möjligheter i samhället (Lahdenperä, 1997, s. 168).

Hundeide (2006) beskriver att omsorgspersonernas (föräldrarnas) uppfattning och definition av barnet kan öppna eller omintetgöra möjligheten till positiv omsorg eller positiv påverkan av samspelet. Genom att försöka påverka föräldrarnas uppfattningar om barnet ”så att man skapar åsikter eller attityder som är gynnsamma och öppnar upp för de handlingar som man anser är viktiga för barnets anpassning och utveckling – så kallade ’zoner för möjlig utveckling’. Då blir det enklare att senare på ett mer direkt sätt påverka omsorgspersonernas/föräldrarnas samhandling med barnet” (a.a. s. 38).

### Förebyggande arbete utifrån ett salutogent perspektiv

Hundeide (2006) menar att för att främja en positiv utveckling hos barn som har hamnat i negativa utvecklingskarriärer krävs en hel rad färdigheter, attityder, yttre förutsättningar och möjligheter. Det är nödvändigt att ge socialt stöd för att de berörda ska tro på sin egen förmåga och handskas med nya situationer och möjligheter samt en objektiv möjlighetsstruktur med positiva livskarriärer eller utvecklingsspår som konkreta alternativ. Detta kan jämföras med Lundgren och Persson (2003) som har studerat hur bland annat skolor och förskolor kan arbeta förebyggande för barn i riskzoner och beskriver då hur man genom ett salutogent perspektiv kan försöka förstå hur människor som utsätts för påfrestande yttre omständigheter kan bibehålla sin hälsa och fungera socialt. De hänvisar till Antonovskys arbeten där det salutogena perspektivet och begreppet KASAM (känsla av sammanhang) är betydande för att individen skall uppleva ”livsoptimism, tilltro till den egna förmågan och att behärska även oväntade skeenden i tillvaron” (Lundgren & Persson, 2003, s. 11). När det

gäller det förebyggande arbetet i förskola/skola betonar författarna vikten av att förväntningar på barnen är höga, att lärandemiljön är trygg och att kompetensen bland personalen är hög. Vidare är en väl fungerande samverkan mellan olika instanser av betydelse för att långsiktiga och väl genomtänkta strategier skall kunna reducera risker för att barn/elever skall hamna i olika slags svårigheter. De beskriver även vikten av att skolans och förskolans personal uppfattar sitt arbete som proaktivt för att skapa bästa möjliga betingelser för alla barns och ungas utveckling, fostran och utbildning så att möjligheterna till ett rikt liv blir optimala. Även Emanuelsson (2004) talar om vikten av ett proaktivt arbete. Han bedömer att specialpedagogens roll är att förändra betingelser i den vanliga verksamheten i stället för att arbeta reaktivt, dvs. separata specialinsatser i nödvändiggjorda avskilda situationer.

## 5. Teoretiska utgångspunkter

I detta avsnitt kommer de teoretiska perspektiv som varit utgångspunkt för planering, genomförande, bearbetning och analys i studien, att redovisas.

Studiens vetenskapsfilosofiska inriktning är hämtad från postmodernismen och poststrukturalismen. Lorentz (2009) beskriver att postmodernismen växte fram som en kritik mot en pragmatisk naturvetenskaplig syn inom samhällsvetenskaplig forskning under 1980-talet. Istället för att studera mänskliga beteenden utifrån positivismens ideal kom det fram perspektiv som tog sin utgångspunkt i att människan och samhället är något unikt. Detta innebar fokus på subjektiva faktorer i långt högre grad än tidigare.

Postmodernism och poststrukturalism används enligt Alvesson och Sköldberg (2009) på diverse olika sätt och den övergripande relationen dem emellan är också något oklar. Poststrukturalism kan dock ses som en av många skolor inom postmodernismen som fokuserar på diskursiva och språkliga mönster som är centrala i produktion av subjekt och identitet. Poststrukturalisterna önskar ”lägga tyngdpunkten i fråga om vad som konstruerar upplevelser, tänkande, kännande och handlande i den språkliga och diskursiva kontext som socialt skapar begränsade former och uttryck för subjektivitet i tid och rum” (Alvesson & Sköldberg, 2008, s.415).

Subjektet ses som en process snarare än en struktur och avser individens medvetna och omedvetna tankar, känslor och upplevelser. Även individens självförståelse och förhållningssätt är ett uttryck för subjektiviteten till skillnad mot språket som konstruerar den. Att använda språket sätter alltså i gång tankar, idéer och känslor. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att diskurserna skapar en värld som ser sann ut för talaren snarare än att beskriva en yttre värld. Språket förmedlar inte en redan existerande psykologisk verklighet som bildar grundval för upplevelser, utan den subjektiva psykologiska verkligheten organiseras snarare genom språket.

### 5.1 Social konstruktion

Winter Jørgensen och Phillips (2000) beskriver att socialkonstruktionister och diskursanalytiker till skillnad mot den kognitiva psykologin argumentera för att våra sätt att förstå och kategorisera världen inte är universella, utan historiskt och socialt specifika och är därmed kontingenta. Den kognitiva psykologin ser individ och samhälle som skilda storheter och uppfattar därför människor som isolerade informationsbearbetare som iakttar världen

genom användning av kognitiva processer. Socialkonstruktionister och diskursanalytiker menar däremot att attityder, sociala grupper och identiteter är sociala konstruktioner:

När människor kategoriserar sig som medlemmar i en grupp uttrycker de mer en social än personlig identitet. När man uttrycker en social identitet använder man stereotyper. Ens självuppfattning baseras på gemensamma idéer om gruppen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000, s. 102).

Detta resulterar i att människor favoriserar sin egen grupp och diskriminerar andra grupper och därför uppstår konflikter mellan grupper. Attityder ses inte som stabila mentala dispositioner utan som produkter av social interaktion, då människor utnyttjar social kategorisering för retoriska positioneringar (Winther Jørgensen & Phillips, 2000)

Lutz (2009) menar att det ofta finns ett antal gemensamma nämnare i studier som utgå från socialkonstruktionistiska teorier. De karaktäriseras ofta av en kritisk hållning till de kunskaper som tas för givna. En grundläggande uppfattning i denna studie är att olika praktikers uppfattningar är konstruerade för vissa intentioner. Lundgren (2006) menar att synen på hur avvikelse och normalitet exempelvis konstrueras i ett teoretiskt och historiskt sammanhang:

Denna syn speglar de sociala, kulturella och historiska sammanhang i vilka de uppstår och som formar tolkningen av den normala individen. Denna tanke är en kärnpunkt i vad som benämns social konstruktion eller social konstruktionism. Detta begrepp används ibland synonymt med, ibland skiljt från, begreppet social konstruktivism (Lundgren, 2006, s. 53).

## 5.2 Diskursanalys

Diskursanalys har under senare år fått ett betydande genomslag inom samhällsvetenskaperna, då det ligger en medvetenhet och ett intresse för det perspektivbundna i tillvaron. Här finns en insikt om att det framträder olika bilder av verkligheten beroende på den position som intas (Börjesson & Palmblad, 2007) Alvesson och Sköldberg (2008) beskriver att diskursanalys är en empirisk och systematisk forskningsansats som är inspirerad av postmodernistiska idéer. Den vänder sig mot traditionella metodiken som går ut på att avspegla verkligheten genom att via data finna mönster, då diskursanalytiker menar att konsistens i utsagor och redogörelser överbetonas medan inkonsistenser döljs. von Brömssen (2003) menar att diskursanalys som metod avser ett arbete då empiriskt material och information analyseras som diskursiva konstruktioner. Således ligger tyngdpunkt och fokus inom diskursanalys på vad tal och samtal framkallar och åstadkommer, i olika sammanhang och i olika miljöer. Då tal alltid är mångtydigt beror innebörden av yttranden på situation och omgivning, vilka som talar och vilka det är som lyssnar.

## 5.3 Diskurspsykologi

Diskursanalys kan användas på många olika sätt och det förekommer ett flertal olika metoder inom diskursanalytiskt arbete (Alvesson & Sköldberg, 2008; von Brömssen, 2003; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Den här studien kommer främst att utgå från och inspireras av det som går under benämningen diskurspsykologi (Winter Jørgensen & Phillips, 2000), på engelska kallad discursive psychology (Edwards & Potter, 1992).

Börjesson och Palmblad (2007) menar att man inom diskurspsykologi laborerar med mindre diskurser till skillnad mot den ”stora diskursanalysen” med namn som Foucault och Bauman som har en tyngdpunkt på att diskurser inte bara existerar på en specifik plats utan opererar

över institutionernas gränser. Jag kommer således begränsa den här studien till att fokusera på hur framställningen av världen sker på en månetnisk förskola och det verksamhetsområde den hör till. ”Den lokala produktionen”, som Börjesson och Palmblad (2007, s. 14) uttrycker det. Inom diskurspsykologin betonas vikten av att inte alltför hårdhänt gå in med forskarens egna kontextualiseringar, fokus bör istället vara på hur deltagarna själva formulerar fram världen i interaktion. Eftersom analysen snarast inriktas på hur diskurserna byggs upp blir processdimensionen mer tydligt betonad (a.a.)

Diskurspsykologin hävdar således att jaget är ett diskursivt subjekt, men också att människor aktivt gör bruk av diskurser, dvs. att de inte bara är bärare av diskurser. Vi är alla samtidigt aktiva i skapandet av mening, i det att vi deltar i olika samhälleliga praktiker och diskursiva maktkamper. Genom att läsa text (i ordets vidaste betydelse), tala och kategorisera använder vi olika möjliga ord och begrepp och för en ständig förhandling om olika tolkningar (von Brömssen, 2003, s. 22).

Winter Jørgensen och Phillips (2000) redogör för några kritiska synpunkter gentemot socialkonstruktionismen, då vissa kritiker anser att den är vetenskapligt oanvändbar eftersom den inte kan avgöra vad som är riktigt. Varje resultat är ju bara en historia om verkligheten, där det kan finnas många andra möjliga. Vissa anser också att man genom diskursanalyser inte kan fånga t.ex. erfarenheter, känslor och kroppen eller den materiella nivån i form av handlingar. En av poängerna inom diskurspsykologi är dock att analysera vissa kategorier, t.ex. attityder, känslor och minne, som traditionellt uppfattas som icke-diskursiva som just diskursivt konstruerade.

## 6. Metod och genomförande

I detta avsnitt behandlas de metodologiska överväganden som legat till grund för den empiriska studiens uppläggning och databildning.

Jag har valt att fokusera på ett månetniskt verksamhetsområde, med det fiktiva namnet Kulleberga, som har arbetat aktivt med interkulturalitetsfrågor under ett par års tid. Studiens empiriska underlag utgörs av olika dokument från det månetniska verksamhetsområdet, ett *Policydokument* från det specialpedagogiska teamet i verksamhetsområdet, en *Kvalitetsredovisning* från en av förskolorna i verksamhetsområdet samt ett *Förväntansdokument*. Huvudempirin består dock av två intervjuer med verksamma pedagoger från det studerade verksamhetsområdet. Dels en fokuserad gruppintervju med tre pedagoger som utgör ett arbetslag i en månetnisk förskola, samt en enskild intervju med en specialpedagog. Kombinationen av undersökningsmetoder i samma studie kallas för metodtriangulering (Stukát, 2005). Anledningen till valet att både analysera dokument samt intervjuutsagor är att kombinationen av dem ger en tydligare och mer mångfacetterad bild av aspekterna i studien. En stor fördel med att använda dokument är enligt Merriam (1994) dess stabilitet. Till skillnad från vid intervjuerna kommer inte jag genom min blotta närvaro förändra och påverka det som studeras och dokumenten kan därför beskrivas vara ”objektiva” informationskällor (s. 121).

Valet av två intervjuer bygger jag på att det inom diskursanalys inte är mängden av utsagor som är intressant utan det närmare studiet av nyanser i olika redogörelser (Alvesson & Sköldberg, 2008). Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att flera intervjuer ibland kan

ge merarbete utan att berika analysen, då man är mer intresserad av språkbruket än individen själv och att retoriska mönster kan skapas och bibehållas av bara några få människor.

Börjesson och Palmblad (2007) hävdar att till skillnad mot andra kvalitativa studier där intervjuer ses som insamlingsmetoder av *färdiga fakta* som traditionellt skall anpassas till forskningsfrågor och teoretiska utgångspunkter, förhåller sig diskursanalysen väsentligt annorlunda. Urval och tillvägagångssätt är givetvis viktiga även för diskursanalysen, men då *data* inte betraktas på samma sätt behöver vetenskapsteoretiska frågor och empiri behandlas mer integrerat: "Diskursanalys är en helhet av analys och inte en procedur där insamling av 'fakta' kommer först och analys därefter" (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 16).

Jag kommer att redogöra för de teoretiska utgångspunkterna som gäller för intervjun i diskursanalytiskt sammanhang, fokusgruppsintervjuer samt studiens tillförlitlighet innan genomförandet redovisas.

## 6.1 Intervjun i ett diskursanalytiskt sammanhang

Enligt Alvesson och Sköldberg (2008) visar diskursanalys på svårigheter att använda sig av intervjuer som kvalitativ metod för att komma åt "hur det är" då det sociala sambandet i kontexten betonas så starkt i ansatsen och att man uttrycker sig olika i offentliga och privata sammanhang. Redogörelser för inre föreställningar eller uppfattningar om "verkligheten där ute" är inte konsistenta (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 461). Kvale (1997) beskriver dock att intervjusamtalets natur kan kartläggas med hjälp av en filosofisk diskursanalys. Det är då inte en verklighet (bortom texterna) som eftersökt i analyserna av intervjutexterna, utan det är de deltagandes diskurs i sig som är intressant. Diskursanalysen ses då mer som ett angreppssätt än som en metod och för intervjuforskningens del betonas utfrågningens, utskriftens och analysens konstruktiva karaktär.

Winther Jørgensen och Phillips (2000) redogör för att halvstrukturerade och ostrukturerade intervjuer är en mycket vanligare metod vid materialinsamling än t ex strukturerade intervjuer: "Deltagarna får möjlighet att prägla dagordningen och konstruera längre redogörelser, och forskaren kan analysera de diskursiva mönster som skapas när deltagarna använder vissa diskursiva resurser i argumentationen" (a.a. s. 118). von Brömssen (2003) beskriver att en intervju *inte bara en intervju*. Den bör, vilket jag också utgår från: "betraktas som en tidsperiod inom vilken det sker social interaktion mellan den intervjuade och den som intervjuar, inom de sociala sammanhang som båda är delaktiga i. Intervjun är således ett interaktivt förlopp och en diskursiv process" (a.a. s. 110).

Potter och Wetherell (1987) anser att intervjuer inom diskursanalytiska undersökningar skiljer sig från traditionella intervjuer genom att variationer i responser är lika viktiga som konsistens, att tekniker som möjliggör variation i responser betonas snarare än att reducera dessa och att intervjupersonerna uppfattas som aktiva deltagare snarare än talande frågeformulär. Winther Jørgensen och Phillips (2000) beskriver att det inom diskursanalys ses som ett problem med ledande frågor utan som en del av intervjun som interaktion. Vid analyserandet av intervjun är det dock viktigt att beakta hur frågorna är formulerade.

Det har uppstått diskussioner inom diskursanalysen om skillnaden mellan naturligt förekommande material och material som har producerats av forskaren. Idén här är ofta att det spontant uppkomna materialet har fördelar framför de av forskaren frammanade materialen. Börjesson och Palmblad (2007) argumenterar dock för möjligheten för forskaren att ingå i ett

naturligt förekommande samtal och där utgöra en av parterna, genom att införliva sig själv i analysen av interaktionssituationen. De förordar särskilt gruppintervjuer som en väl vald strategi när man skall fånga diskurser i deras räckvidd, med vad de inrymmer och vad de utesluter: ”Skälet är att i en grupp är repertoaren av giltiga berättelser alltid begränsad – och just sådana brukar komma fram där flera personer samtalar” (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 17).

## 6.2 Fokuserad gruppintervju

I studien har en gruppintervju använts som enligt Thomsson (2002) i många sammanhang kan vara lämpliga att göra. Det kan vara befogat av tidsskäl men också av kunskapsskäl då man får en helt annan kunskap än i enskilda intervjuer då de som intervjuas bygger upp sitt berättande i samspel med andra. Wibeck (2000) definierar fokusgrupper som ”en form av fokuserade gruppintervjuer där en mindre grupp människor möts för att på en forskares uppmaning diskutera ett givet ämne med varandra” (s. 7). Vidare menar författaren att både det som sägs som interaktionen i gruppen kan ligga till grund för analysen, vilken ambitionen med intervjun var. Tanken var att samtalsstrukturen skulle bli mer *naturlig*. Alvesson och Skoldberg (2008) beskriver att diskursanalys ofta intresserar sig för naturliga redogörelser, bland annat möten, vilket en ambition var att utforma intervjusamtalen till. Min roll var då att agera samtalsledare, moderator (Wibeck, 2000), vilket betyder att jag initierade diskussionen och introducerade nya aspekter av ämnet i den mån det behövdes. Eftersom jag som moderator styrde frågorna under samtalen och så tillvida utövade stark kontroll över vilka ämnen som diskuterades, handlade det om en strukturerad fokusgrupp (Wibeck, 2000). I detta kan det finnas en risk i att mina föreställningar och förståelse fortplantar sig till gruppmedlemmarna och detta hade jag i åtanke i analyskedet.

Kvale (1997) beskriver att i och med att samspelet mellan intervjupersonerna i en gruppintervju ofta leder till spontana och känsloladdade uttalanden om det diskuterade ämnet, minskar intervjuarens kontroll över intervjusituationen. Risken finns därmed att det uppstår svårigheter i systematiserandet och analyserandet eftersom åsikterna korsar varandra. Efter noga betänkande ansåg jag att fördelarna med gruppintervjuer övervägde, med tanke på att det är diskurser som analyserades.

## 6.3 Studiens trovärdighet

Enligt von Brömssen (2003) avvisas vanligen diskussioner om begreppen validitet och reliabilitet inom diskursanalytiska sammanhang då relationerna mellan språk, betydelse, människor och dess sociala kontexter ges en annan syn än inom den positivistiska epistemologin. Winther Jørgensen och Phillips (2000) menar att ett sätt att avgöra om en diskursanalys är valid är att se på sammanhanget genom att ge diskursen analytiska påståenden. Validiteten kan även fastställas genom att bedöma analysens *fruktbarhet* som handlar om analysramens *förklaringskraft*, inklusive dess förmåga att frambringa nya förklaringar. Själva uppsatsen, dvs. rapporten är också en del av validiteten. Det är viktigt att analyser och tolkningar läggs fram så att läsarna kan bedöma mina tolkningar. Genom att tillämpa en *genomskinlighet* då det empiriska materialet tydligt redovisas, samt hur tolkningsprocessen och dess steg har gått till hoppas jag att studiens sammanhang kan uppnås samt ge ett rimligt intryck (von Brömssen, 2003; Potter & Wetherell, 1987; Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Merriam (1994) menar att det inte går att utgå från det traditionella generaliseringsbegreppet när ett ändamålsenligt urval har gjorts. Tanken är inte att ta reda på något som gäller generellt för många eller alla undersökningsenheter. Författaren menar dock att det går att förbättra någon form av generaliserbarheten i resultaten

genom att använda flera metoder (triangulering) samt att göra en tät och rik beskrivning av den kontext som undersökningen gjordes i. Genom att inleda resultatkapitlet med att beskriva verksamhetsområdet Kulleberga och hur det skrivs fram i dokumenten, anser jag att en tät beskrivning av kontexten görs.

## 6.4 Urval

Den här studien baseras på ett icke-sannolikhetsurval, som innebär att det inte finns något sätt att beräkna sannolikheten för varje enskilt element för att komma med i urvalet (Merriam, 1994). Den urvalsstrategi som valts är ett målinriktat, eller med andra ord ändamålsenligt urval, som baseras på antagandet att lära sig så mycket som möjligt genom att upptäcka, förstå och få insikt (Merriam, 1994). Valet av verksamhetsområdet gjordes med utgångspunkten att de medvetet hade arbetat med interkulturalitet på olika sätt. Detta kan jämföras med ett s.k. *exemplary case* (Lundgren & Persson, 2003; Lundgren, 2006). Tanken är att studien skall utgå från det goda exemplet.

Under planeringen för hur fokusgruppen skall sättas samman utgår man från något som på engelska kallas *purposive sampels*. Enligt Wibeck (2000) väljs då deltagarna ut i enlighet med projektets mål som rent allmänt kan sägas vara att få ökad insikt och förståelse genom att på djupet studera vad ett mindre antal människor har att säga i en viss fråga. Populationen som undersökningen avser är pedagoger som arbetar på månetnisk förskola, i detta fall ett arbetslag bestående av tre pedagoger, på en avdelning med barn i åldern 1-6 år. Dessutom en specialpedagog verksam i hela verksamhetsområdet, dvs. mot både förskolor och en F-5 skola. Eftersom valet baseras på en begränsad andel pedagoger kan det tolkas vara det som Merriam (1994) kallar för *urval som utgår från det unika*.

De dokument som ingår i studien har valts ut i enlighet med att de innehåller information och kunskap som är relevanta utifrån studiens syfte. Enligt Merriam (1994) krävs det en viss uppfinningsrikedom både att få fatt på dokument och att analysera användbarheten i dem, då dokumenten produceras i andra ändamål än forskningsprojektet. Jag bad specialpedagogen att välja ut och lämna över dokument som hade anknytning till studiens syfte och utifrån dessa valde jag att fördjupa analyserandet av tre dokument från verksamhetsområdet.

## 6.5 Tillvägagångssätt och etiska principer

Då förhoppningen var att komma i kontakt med ett verksamhetsområde som arbetar medvetet med ett interkulturellt synsätt hörde jag mig för i bekantskapskretsen bland verksamma pedagoger om någon kände till ett sådant. En bekant som arbetar som utvecklingspedagog i samma kommun som det aktuella verksamhetsområdet gav då förslag om "Kulleberga". Jag fick med andra ord hjälp av en *kontaktperson* (Wibeck, 2000), som använts som informant genom att upplysa om lämpliga tänkbara gruppmedlemmar. Hon förmedlade kontakt med en specialpedagog, som jag i studien har valt att kalla Inga, som jag sedan samtalade med över telefon. Vi talade om studien och jag uppgav syftet och bad om olika verksamhetsdokument samt frågade om möjlighet till vidare kontakt med ett arbetslag som jag kunde ha en fokuserad gruppintervju med. Efter att specialpedagogen hört sig för på de olika förskolorna i verksamhetsområdet fick hon ett positivt gensvar från ett arbetslag. Inga skickade mig via e-post ett par olika dokument: en kvalitetsredovisning samt ett policydokument från specialpedagogiska teamet. Jag gav i uppdrag till specialpedagogen att tillsammans med arbetslaget komma fram till ett lämpligt tillfälle till att mötas. Inga återkom med förslag på tid och plats till samtal samt gav mig telefonnummer till arbetslaget. Jag presenterade mig och studien över telefon med pedagogerna och bad om en e-postadress dit missivbrev (se bil.)



kunde skickas med mer ingående information om studiens syfte samt etiska forskningsprinciper. I missivbrevet beskrevs de fyra huvudkraven för forskningsetiska principer som vetenskapsrådet (2007) har formulerat, när det gäller att få en god avvägning mellan forskningskravet och individskyddskravet. Dessa kallas informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (s. 6). Det är viktigt att informera de berörda om syftet med uppsatsen och att ge dem möjligheter att avgöra om de vill medverka till studien. Därför framgick det att det är en examensuppgift inom specialpedagogutbildningen samt att de blev informerade om att deras anonymitet skulle tas i beaktande. Jag informerade också att materialet skulle behandlas konfidentiellt bland annat att ljudbandet skulle förvaras på säkert ställe.

## **Utarbetande av intervjuguide**

Under samma period som respondenter eftersöktes utarbetades en intervjuguide. Tillsammans med min handledare sammanställdes ett syfte och frågeställningar för studien och utifrån dessa formulerades i samråd med handledaren relevanta intervjufrågor (se bil.). Vid planeringen av intervjun skall hänsyn tas både till de innehållsliga aspekterna och också de interaktionella aspekterna (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Enligt Kvale (1997) ska en bra intervjufråga bidra tematiskt till att frambringa kunskap och dynamiskt till att skapa god interaktion. Man skall bland annat tänka på bra öppna frågor, sonderande frågor, uppföljningsfrågor och strukturerade frågor. Vilket jag hade i åtanke när de formulerades.

## **Intervjusamtalen**

Pedagogerna var välkomnande och positiva när jag kom till förskolan den utsatta tidpunkten. Den fokuserade gruppintervjun hölls i en av förskolans lokaler i en soffgrupp. Då samtalet bandades med en medhavd handbandspelare kunde jag koncentrera mig på att samspela och interagera med pedagogerna. Samtalet flöt på bra. Det märktes att pedagogerna hade arbetat länge tillsammans och att de var samspelta. Ida var den av pedagogerna som uttalade sig oftast och mest. De fyllde i varandras utsagor och var överens i det mesta. Vi samtalade en timme och "tiden gick fort" förmodligen för att det upplevdes som ett intressant och givande samtal.

Samtalet med specialpedagogen Inga hölls i en av skolans lokaler. Det var en musiklektion i ett angränsande rum vilket gjorde att det då och då hördes röster och musik, men det var inga problem att samtala och kassettkvaliteten blev inte heller påverkad. Jag upplevde att den enskilda intervjun skiljde sig som metod ganska mycket från den fokuserade gruppintervjun. Det var mindre som ett samtal och mer som intervju. Inga var också efterstänksam vilket gav fler tysta sekvenser, men detta upplevdes mer när intervjusamtalet transkriberades än under själva samtalet. Efter cirka 45 minuter blev vi avbrutna då en modersmålsundervisning skulle hållas i samtalsrummet. Vi fortsatte samtala i ett annat rum, men det samtalet spelades inte in på band. Inga lämnade då också över Förväntansdokumentet som används i studien.

## **Bearbetning och analys**

För att intervjusamtalet skulle bli tillgängligt för analys spelades de muntliga intervjuerna in på en kassettkassettspelare och därefter gjordes en utskrift av banden till skriven text. Detta innebar ett intensivt och nära lyssnande på samtalen och var en tidskrävande process. Enligt Winther Jørgensen och Philips (2000) är ett praktiskt problem att samtal ofta är mycket omfattande att transkribera. Inom diskurspsykologin fokuseras intervjun som social interaktion och det är därför viktigt att transkribera både frågor och svar och analysera bägge.

Transkribering av intervjumaterial bör relateras till den form av analys som skall företas (von Brömssen, 2003). Jag har, precis som von Brömssen (2003) och i viss mån Börjesson (2003) valt att inspireras av Wetherell och Potters (1987) transkriberingskonventioner:

(//) anger överlappning av tal och när dessa börjar och slutar.

(.) samtalspaus.

/ talet tar en plötsligt och inte sällan ny och inte sällan oväntad vändning.

... utlämnat tal, som kan bero på ohörbarhet vid bandinspelningen.

STORA BOKSTÄVER markerar att personen talar högre än normalt.

Jag har ofta valt att utesluta instämmanden och negationer från mig och de intervjuade.

Analysprocessen har skett i flera steg. Enligt Winther Jørgensen och Phillips (2000) undersöker man inom diskurspsykologin hur diskurser med bestämda ordförråd används i social interaktion. Diskursanalys framhåller att människor sysslar med konstruktioner av den sociala världen genom språket. Detta sker genom aktivt skapande av utsagor av sedan tidigare språkliga resurser. Av alla tillgängliga ord och meningskonstruktioner väljs några bort, medan andra väljs ut och dessa har sedan konsekvenser då uttryckssätt gör något, till exempel påverkar föreställningar och genererar responser.

Det har skett en fortlöpande läsnings- och tankeprocess alltifrån att intervjun inleddes till dess att den är utskrivet och analyserad. Två frågor som Potter och Wetherell (1987) diskuterar har varit närvarande när jag har lyssnat, läst och skrivit ut intervjuerna, nämligen: Varför läser jag och tolkar jag det här intervjuavsnittet på det här sättet? Vilka grundläggande drag konstrueras genom detta tal? (a.a. s. 168). Enligt Winther Jørgensen och Philips (2000) börjar man med att läsa och läsa om transkriptionerna för att identifiera teman, då man placerar textfragment i kategorier. På samma sätt har dokumenten penetrerats. Kategorierna utgörs av samma huvudteman som intervjuguide och syftet, nämligen verksamhetsområdets tal och skrift om barn i behov av särskilt stöd, och ett interkulturellt förhållningssätt i syfte att främja lärande och utveckling för barn med etnisk minoritetsbakgrund. Börjesson och Palmblad (2007) menar att det för diskursanalytikern handlar om att använda sig av teoretiskt drivna teman som kan hjälpa till för att en intressant och fruktbar analys skall bli av. Det handlar om att tydliggöra vad som är forskarens och vad som är studieobjektets sammanhangsförståelse eller tolkningsram. På vilken nivå ligger diskursen – och vems är det? I vilket sammanhang infogas diskursen – och vems är det? Enligt författarna är en analys aldrig slutförd: ”Frånvaron av extern måttstock och avsaknaden av rationalistisk inställning till språket öppnar för ett ständigt välkomnande av nya förslag till hur man kan förstå det ena eller det andra” (Börjesson & Palmblad, 2007, s. 18).

## **6.6 Presentation av respondenter och dokument**

Arbetslaget består av tre personer som jag har valt att kalla Ida, Maria och Tina. Ida och Tina är äldre än Maria och har arbetat ihop under många år. De arbetar på en avdelning med barn i åldern 1-6 år på en förskola som ligger i nära anslutning till skolan. Trots att jag aldrig tidigare hade träffat någon av personerna var de lätta att få kontakt med och de verkade entusiastiska inför samtalet. Samtliga pedagoger antas vara av etniskt svenskt ursprung och med en medelklass bakgrund.

Jag hade inte heller träffat Inga tidigare, men det var lätt att få kontakt även med henne. Jag uppfattade hon arbetat som förskollärare i flera år innan hon utbildade sig till specialpedagog för fem år sedan. Inga har en tjänst i verksamhetsområdet och verkar då mot både förskola och skola. Hennes arbetsuppgifter är av skiftande karaktär, men hon bedöms ha en

samordande roll mellan olika instanser som socialtjänsten, föräldrahjälpsverksamhet, psykologer mm. Dessutom arbetar hon med organisationsfrågor, handledning och i barngrupperna. Hon var även med och initierade utvecklingsarbetet om interkulturalitet.

Syftet med beskrivningarna är att ge ett kontextuellt perspektiv och en social och kulturell bakgrund till de verksamma pedagogernas positioneringar. Att tolka och förstå sker alltid utifrån ett visst perspektiv av världen, där subjektet är positionerat avseende bland annat utbildning, kultur, ålder och etnicitet (jfr von Brömssen, 2003).

Dokumenterna som har analyserats är:

- Ett *Förväntansdokument* som är en liten folder och beskrivs vara utförd i samråd mellan personal, elever och föräldrar på Kullebergskolan.
- En *Kvalitetsredovisning*, som är en verksamhetsberättelse från en av förskolorna som inte ligger inom Kullebergskolan men i nära anslutning och tillhör samma verksamhetsområde.
- Samt ett *Policydokument från Specialpedagogiska teamet* i verksamhetsområdet.

Enligt Merriam (1994) kan informationen som hittas i dokumenten användas på samma sätt som information från intervjuer och observationer: "Dokument kan ge deskriptiv information, verifiera hypoteser, utveckla nya kategorier och hypoteser, skapa en historisk förståelse eller spåra en utvecklingstrend" (a.a. s. 121). De antas också kunna ge en empirisk grund beträffande verksamhetsområdets kontext (a.a.).

## 7. Resultat och analys

Resultatkapitlet består inledningsvis av en beskrivning av hur verksamhetsområdet skriver fram sig själv, genom en analys av olika dokument: *det skrivna*. Därefter kommer en analys av hur synen på barn i behov av särskilt stöd skrivs och talas fram i verksamhetsområdet, genom dokument som bland annat rör det specialpedagogiska teamets policy och genom samtalen med de verksamma pedagogerna. Kategorierna utgörs av samma huvudteman som intervjuguide och syftet, nämligen verksamhetsområdets tal och skrift om barn i behov av särskilt stöd, och ett interkulturellt förhållningssätt i syfte att främja lärande och utveckling för barn med etnisk minoritetsbakgrund. Sista avsnittet i resultatdelen rör det interkulturella utvecklingsarbetet, hur det skrivs fram och hur pedagogerna talar om det som ett sätt att stödja barnen i verksamhetsområdet. Då föräldrasamverkan har visat sig vara en så viktig aspekt av ett förebyggande arbete, redovisas ett avsnitt om detta sist i resultatkapitlet. Alla namn är fingerade med hänvisning till konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2007).

### 7.1 Beskrivning av verksamhetsområdet

Verksamhetsområdet Kulleberga ligger i centralorten i en kranskommun till en storstad. Till Kulleberga hör en F-5 skola med ca 200 elever, Kullebergskolan. I ett *Förväntansdokument* som är gjord i samråd mellan elever, personal och föräldrar beskrivs skolan vara uppbyggd som en liten by med den stora skolgården i mitten. Kring gården ligger sex hus samt två förskolor. Alla har varsin liten (inhägnad) utegård. Till området Kulleberga hör även två andra förskolor. Jag har tagit del av en kvalitetsredovisning, en verksamhetsberättelse från en av de här förskolorna som inte ligger inom Kullebergskolan men i nära anslutning och

således tillhör verksamhetsområdet. Där beskrivs att området mest består av hyreslägenheter men också insatslägenheter och villor. "Området är mångkulturellt". Både skolan och förskolan byggdes på 1960-talet.

I början av året genomfördes en omorganisation inom utbildningssektorn, vilket ha inneburit att Kulleberga området är ett nytt verksamhetsområde, med nytillträdde rektorer. Syftet är bland annat att samordna olika verksamhetsformer: Förskola, skola och fritidshem. Verksamheterna har under ett par års tid arbetat medvetet för ett interkulturellt förhållningssätt. Personalen har fått fortbildning i form av föreläsningar, bl.a. om föräldrasamverkan med föräldrar i olika kulturer, läst böcker omkring ämnet samt haft reflektionsträffar omkring interkulturella frågor. De har även varit på studiebesök på idéförskolor. Flera av pedagogerna har annan bakgrund än etnisk svensk och fungerar då som modersmålsstödjare för de barn som har samma hemspråk. Modersmålsstödarna har egna träffar och ett nätverk från en grannkommun.

Förväntansdokumentet är en liten folder som jag fick av specialpedagogen. Utsidan i dokumentet visar en tecknad bild av glada barn och pedagoger som alla ser olika ut, med en text nedanför: "Område Kulleberga: En skola för alla – oavsett vem du är, hur du är eller hur gammal du är". Efter en kort beskrivning av området, med positiva omdömen i form av: "Vår fina skola", "det är lätt att ta sig hit", "Vi är väldigt stolta över vårt fina skolbibliotek, musiksalen och vår lilla idrottshall. Bakom administrationsbyggnaden har vi en härlig bollplan och en rolig lekplats. All vår mat lagas och serveras i vår skolmatsal." Beskrivs:

Vår absoluta styrka är att vi är olika människor med olika erfarenhet, ursprung och språk. Vårt gemensamma språk är svenska, ett ämne som vi arbetar mycket med och som vi är bra på. Vi har goda resultat vid screening av läs- och skrivkunnighet, XX-modellen i matte och nationella prov i svenska, engelska och matte.

Därefter presenteras fritidsverksamheten på tre rader och sedan ett avsnitt som handlar om modersmålsundervisning. På skolan erbjuds modersmålsundervisning i ett flertal språk, däribland: Arabiska, albanska, farsi, finska, kinesiska, kurdiska, polska, SBK (serbiska, bosniska, kroatiska) samt somaliska. Efter att språken har presenterats under varandra, kommer en liten rad om att modersmålsstöd även ges i förskolorna.

Både *Förväntansdokumentet* och *kvalitetsredovisningen* förmedlar i sin text en positiv bild av verksamhetsområdet och den kulturella mångfalden hyllas. Förväntansdokumentet beskrivs vara skrivet i samråd mellan elever, personal och föräldrar, men upplevs förmedla i huvudsak pedagogernas bild av verksamhetsområdet. Mottagarna av dokumentet antas vara föräldrar till barn på skolan, språket är relativt enkelt formulerat för att alla skall ha möjlighet att ta del av innehållet. Det är främst skolan som beskrivs i förväntansdokumentet och fritids- och förskoleverksamheten får en underrepresentativ presentation, detta kan bero på att den i huvudsak formulerades innan omorganiseringen av verksamhetsområdet, men kan också bero på att förskola och fritidsverksamhet traditionellt har en underordnad roll mycket beroende på att det är frivilliga verksamheter till skillnad mot skolan som är obligatorisk för alla barn. Att skolan beskrivs ha goda resultat i svenska och matematik tyder på att de vill förmedla en syn på att trots skolans mångetniska representation, ger det interkulturella förhållningssättet ett gott resultat. Det står dock inte i vilken jämförelse de har goda resultat. Är det i jämförelse med tidigare prestationer eller i jämförelse med mer svensketniskthomogena skolor?

Kvalitetsredovisningen som är skriven av förskolans rektor, är ett offentligt dokument och förmodas i huvudsak vara skrivet för personalen i förskolan för att kunna följa upp och

utvärdera kommande pedagogiska arbete. Att personal med annan etnisk bakgrund än svensk används som resurser i det språkutvecklande arbetet tyder på ett interkulturellt synsätt, då kvalitativa och värdemässiga aspekter sätts på kulturmöten (Lorenz, 2009).

## 7.2 Kulleberga om barn i behov av särskilt stöd

En av studiens frågeställningar är hur barn med annan etnisk bakgrund som också är i behov av särskilt stöd skrivs fram och hur pedagogerna talar om de här barnens behov, samt vilka specialpedagogiska åtgärder som anses vara relevanta. Inledningsvis kommer ett dokument från det specialpedagogiska teamet att redovisas och analyseras och därefter kommer pedagogernas utsagor om ämnet att analyseras på ett diskurspsykologiskt inspirerat vis.

### Specialpedagogiska teamet

Ett av de dokument som mottogs av specialpedagogen Inga, är en beskrivning av det specialpedagogiska teamet i verksamhetsområdet Kulleberga. Det är en skrift på några sidor och eftersom innehållet anses vara relevant för studien har en omfattande beskrivning av den gjorts. I bakgrunden står:

Förskolan och skolan har ett särskilt ansvar för elever som av olika anledningar inte beräknas nå målen för utbildningen. Detta innebär i sin tur att utbildningen inte kan utformas lika för alla elever, utan särskild hänsyn måste tas till barnens och elevernas olika behov och förutsättningar. Detta uttrycks tydligt i bl.a. skollagen 1 kap 2§, 2 b kap 1§, 4 kap 1 §, grundskoleförordningen 5 kap 4 § och 5§, Lpo 94 om skolans värdegrund och uppdrag (En likvärdig utbildning) och Lpfö 98 om förskolans värdegrund och uppdrag.

Därefter beskrivs att det specialpedagogiska teamet startade sitt samarbete våren 2009. De som ingår i teamet har ett nära samarbete med pedagogerna, men möter också barnen i deras olika kontexter. *"I teamet ingår även lärare som undervisar i svenska som andra språk"*. Det anses vara viktigt för området Kulleberga att få en helhetssyn på barnet/eleven som följer med från förskolan till skolan, för att underlätta den pedagogiska planeringen för det specifika barnet och därför arbetar teamet i hela området.

I dokumentet redovisas teamets definition av barn i behov av särskilt stöd:

- Barn i behov av särskilt stöd, är barn i behov av extra insatser för att ges möjlighet att arbeta mot förskolans och skolans mål. I förskolan finns strävansmål, målen anger riktningen av förskolans arbete och den önskade kvalitetsutvecklingen. I skolan finns mål att uppnå i år 3, 5 och 9 och om misstanke finns att en elev inte kommer att nå målen så skall extra stödåtgärder vidtas.
- Barns behov kan vara av olika slag, t.ex. kunskapsrelaterade, sociala, fysiska eller psykiska. Särskilda insatser behövs då dessa faktorer hämmar barnets möjlighet att nå förskolans eller skolans mål.
- Insatsen kan vara tillfällig eller varaktig.

Syftet med det specialpedagogiska teamet anges vara att stödja och komplettera förskolans/skolans kompetens i arbetet med barn/elever som är i behov av särskilt stöd och att det är relevant att åtgärder sätts in tidigt. För att avgöra det adekvata stödet krävs en pedagogisk kartläggning av barnet/eleven i dess pedagogiska miljö och syftet är att se en helhet, hjälpa barnet att känna trygghet, se möjligheter och arbeta för jämställdhet och inkludering. Eftersom teamet representeras av olika kompetensområden kan det planera för

vidare kartläggning över de specifika behoven av stöd, genom att samverka med andra verksamheter och samordna insatser och resurser.

Målen för specialpedagogiska teamets verksamheter är ”Att tillsammans med övrig personal skapa en skola med god lärandemiljö för alla barn/elever. Alla skall känna den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen, utifrån sina egna förutsättningar”.

Därefter redogörs i skriften för sju delmål. Bland annat:

- Att alla respekterar varandras likheter och olikheter.
- Att barn och elever utvecklas till harmoniska, åsiktsstarka, demokratiska, delaktiga, lyssnande och inknännande individer.
- Att varje individ känner lust att lära och ser sig själv som en lärande individ.
- Att föräldrar känner sig trygga med att barnen får det stöd de behöver.
- Samarbete mellan förskola/skola.

Målgruppen anges vara **Barn/elever** och **grupper/klasser** som är i behov av särskilt stöd och där pedagogerna känner behov. **Pedagoger** som behöver stöd i sitt arbete med barnen/eleverna. Samt de **föräldrar** som upplever behov av insatser från teamet för att genom samarbete med hemmet arbeta för en positiv utveckling hos barnet/eleven som motsvarar dennes behov.

Arbetsätten som teamet använder sig av anges vara att identifiera, analysera och delta i arbetet för att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisningen och lärandemiljön. Att arbeta med enskilda elever eller grupper/klasser. Att ge handledning och vara diskussionspartner i pedagogiska frågor. Att ge ett utifrånperspektiv när en pedagog eller ett arbetslag upplever behov av det. Att hjälpa till i arbetet med att upprätta åtgärdsprogram i samverkan mellan skola och hem. Att bistå med kunskap kring alternativa hjälpmedel. Att kontakta andra verksamheter vid behov. Att använda sig av Marte meo, att samordna insatser och resurser kring barn/elever, samt att vara stöd i föräldrasamtal/utvecklingssamtal.

I dokumentet poängteras att all personal i förskola/skola har sekretess och att de därför är varsamma med information om barnen/eleverna och att inte vidarebefordra information som mottagits i arbetet om det inte är nödvändigt för barnets/elevens bästa.

Dokumentet är skrivet på ett enkelt men informativt sätt. Avsändarna bedöms vara de som ingår i teamet och i samtalet med specialpedagogen Inga framgår det att hon och övriga i teamet har arbetat fram policydokumentet gemensamt. Det visar dock inte klart vilka yrkeskategorier som ingår i teamet förutom att de har ett nära samarbete med pedagogerna och att de representerar olika kompetensområden. Dessutom framgår att de lärare som undervisar i svenska som andraspråk ingår i teamet. Detta kan tolkas som att flera barn med etnisk minoritetsbakgrund bedöms vara i behov av särskilt stöd. Mottagarna av dokumentet framgår inte klart, men kan anses vara en offentligt och informativ skrift som även föräldrar kan ta del av. Diskursen i dokumentet består av flera specialpedagogiska fackuttryck, exempelvis inkludering och helhetsbild, begrepp som i dokumentet inte ges någon vidare definition och det är oklart om alla kan tolka in betydelsen av detta eller om en förälder med svenska som andraspråk kan anse sig vara exkluderad från sammanhanget på grund av språkförbistringar.

Dokumentet följer tydligt de riktlinjer som hänvisas till i styrdokumentet och flera uttryck tycks vara refererade ur Lpfö 98. Innehållet tyder på en uppdaterad kunskap om de perspektiv som råder inom förskolans, skolans och specialpedagogikens diskurs. Det är ett tydligt relationellt perspektiv samt ett salutogent synsätt i skriften som betonar den pedagogiska miljöns betydelse, att det är en helhetsbild på barnet, att det är viktigt att se möjligheter, att arbeta för jämställdhet och inkludering. Därmed flyttas problemet från barnet till verksamheten.

Att sekretessen efterföljs blev jag varse då jag bad om att få ta del av åtgärdsprogram för barn med annan etnisk bakgrund. Inga var ovillig att lämna ut något pga att de inte var avidentifierade. För övrigt beskrev hon att de inte skriver åtgärdsprogram för enskilda barn i förskolan med vissa få undantag. De flesta åtgärdsprogram formulerades endast på grupp- och organisationsnivå. Eftersom det inte är obligatoriskt med individuella planer för förskolan har det, enligt Inga, beslutats att inte skriva några för förskolebarnen.

### **Pedagogernas utsagor om barn i behov av särskilt stöd**

I samtalet med arbetslaget berättades det om att de sökt specialpedagogisk hjälp för en del barn med etnisk minoritets bakgrund. De kunde se en svårighet i att veta vilka behov de här barnen var i eftersom språksvårigheter var en del av helhetsbilden av barnet.

Pernilla: Eh (.) Har ni någon gång fått söka specialpedagogisk hjälp med... eller har det varit någonting med ett barn som just haft etnisk minoritets bakgrund och vad har det berott på i så fall?

Ida: Jo, det har vi gjort och det var, det var väldigt svårt då att veta vad det egentligen berodde på.

Pernilla: Mm?

Ida: Det gällde ett syskonpar och man kan väl nästan säga att den äldste: X var ju också lite tveksamma, men det var ju (.) där hann vi aldrig riktigt med, om man säger så, och han hade väl andra, han lekte och var mer social och så där. Så det var väl kanske, jag vet inte... Ja, det var ännu mer tveksamt, men just det här: vad är det som, vad är språket, vad är det att han inte förstår, inte riktigt hänger med i det gruppen gör och så liksom, han ville gärna gå sin egen väg. Och det tog ju lång tid innan vi (.) först så trodde vi ju då att det var språket, vi gick ju på det att han måste lära sig. Men så småningom så kändes det att det kan inte bara va det riktigt för att barn tar ju ändå alltid efter det andra gör, även om de inte förstår vad de säger. Så att då sökte vi hjälp på det. Men sedan så flyttade han då från denna förskolan, så vi följde ju inte honom. Men visst det är ju mycket svårare//

Alla: Mm, precis

Ida: //Svårare i just det att man inte vet att följer du inte med, tar du inte de här instruktionerna eller följer gruppen för att du inte vet vad vi säger? Eller är det för att du inte tar in det på annat sätt?

Alla: Mm

Ida: Många (.) eller ja de flesta gör ju som sagt det de ser att de andra barnen gör, men för det (.) man kan ju också tänka sig att förstår du inte språket så stänger jag ju av när det blir för jobbigt, det behöver ju inte betyda att du har svårt att ta in. Det kanske blir för mycket helt enkelt, och inte därför som du inte förstår (.) men (.) Nej, det tycker jag känns svårare än.

Pernilla: Mmm

Ida: Men man får ju bara lägga ihop det ena och det andra hela tiden, lägga ihop många situationer, så då började vi då att prata med Inga och då skickade hon hit en talpedagog, va? (mot Maria) Eller du jobbade inte här då?

Maria: Nej.

Ida: Talpedagogen kom och ååå (.) jag tror att det blev psykologutredning sedan också (.) fast då hade han flyttat från oss. Men mamman var ju med på detta också så klart. Vi började ju med att prata med henne och hon ville ju jättegärna att de skulle börja lära sig svenska, båda två och så där så att...

I det här exemplet reflekterar Ida en hel del kring förståelse om svårigheter kring barn med etnisk minoritetsbakgrund som också bedöms vara i behov av särskilt stöd. Språkförståelsen är av betydelse för hur barnens behov skall tolkas och när det saknas är det svårt att avgöra hur mycket barnet förstår av det sociala och kulturella sammanhanget. Det sociokulturella perspektivet betonar språkets betydelse samt att barn lär av varandra och utsagorna pekar på att Ida har insett vikten av det. Det tyder på en medvetenhet av *den nya synen* på barn som kompetenta och meningsskapande (Sommer, 1997). Samtidigt diskuteras inte barnets etniska bakgrund. Kan en del av förståelsen av svårigheten ligga i en osäkerhet om vad som är etniskt betingat eftersom även syskonet verkade ha samma svårigheter? Jag anar i Idas tal ett försvar mot att pedagogerna inte sökte stöd och hjälp tidigare. Hon argumenterar för att det är en svårighet att veta vad som är barnets behov av stöd och att problemet är komplext. Att det kan vara problematiskt att ta upp barnens svårigheter med deras föräldrar och få deras godkännande till att starta en kartläggning kring barnet anas i sista meningarna. Men att det är något som självklart måste göras påpekas av Ida.

Att det kan vara komplext att avgöra vad som är språksvårigheter och vad som kan betecknas som andra svårigheter talas det om även i ett annat exempel där pedagogerna pratar om vad som talar för att barnen kommer att få problem under sin skoltid:

Maria: Ja, det sociala, när vi inte tycker att de riktigt passar in i eller klara de sociala koderna rätt. Men vi ser ju det på samma sätt också på de svenska barn och barn med, med...

Ida&Tina: Ja

Maria: Men man har farhågorna i alla fall med i alla fall på samma sätt (.) När man inte riktigt vet hur man skall möta andra barn. Eller möta vuxna personer heller. Om man inte vågar göra sig hörd.

Ida: Och där är ju det med koderna som du säger, att det är ju också att om man inte riktigt har samma koder hemma, det vet vi ju att det är ju olika i olika kulturer. Om man liksom inte kan tyda koderna och inte kan det muntliga språket och man dessutom har något annat som dessutom gör det svårt att uppträda socialt, då är det så många bitar och vad är det som är vad? Vad kommer först utav det? När alla de bitarna är ju viktiga för å eh hänga med.

Alla: mm, ja...

Ida: Men som du säger det är ju egentligen samma saker, men vi blir kanske mer tveksamma. Kommer det här att lossna om han får språket?

Maria tvekar inför hur hon skall benämna minoritetsbarnen i första meningen av utdraget. Jag introducerade "barn med etnisk minoritetsbakgrund" i vårt samtal, men jag märkte att detta inte var en självklar benämning för pedagogerna. Flera gånger undvek de att ge de någon benämning istället för att säga något som kunde ge ett *politiskt inkorrekt* intryck. I utdraget blir talet om normalitet och avvikelser tydliga. Det finns en norm, ett rätt sätt att "klara de sociala koderna" på. Har man inte fått med sig "meta-färdigheter" hemifrån, som Hundeide (2006) beskriver, så saknar man de färdigheter som behövs för att klara av de sociala koder som finns i skolan.

Även Specialpedagog Inga beskriver att de särskilda behov som barnen med etnisk minoritetsbakgrund är i oftast är av språklig karaktär.



- Pernilla: Mm (.) mm. Nu skall vi se här: Vilka svårigheter söker pedagogerna din hjälp för att bemöta?
- Inga: Eh (.) det är nästan alltid kring språk.
- Pernilla: ja?
- Inga: att man tycker att barn är sena i sin språkutveckling, eller (.) det har varit någon gång kring barn som inte har kommit med i leken. Och då brukar ju jag (.) i och med att jag går runt i verksamheten, så är det ingenting konstigt att jag är inne på en avdelning. Men går jag in för att observera ett barn så pratar vi alltid förstås alltid med föräldrarna innan eller personalen gör det före. Annars kan ju jag göra mer som en observation i gruppen då, så att se vad är vad. Men gäller det enskilda barn pratar vi alltid med föräldrarna (.) Och det är ju det här (.) ibland kan man tycka att specialpedagogens roll inte är så stor man har mycket på köpet just det att man har redan lyft upp det som en svårighet eller något som man funderar kring. Och har man gjort det så har man gjort en ganska så stor del utav jobbet och så kommer man in och man bollar tankar och idéer och man hjälps åt några stycken å sätter ord på vad är det som händer. Och förstås att man har med föräldrarna i denna del av jobbet. Då kommer man ganska långt.

Även i det här avsnittet anas att det är känsligt att ta upp med föräldrarna när pedagogerna anser att de behöver hjälp utifrån för att reda ut behov runt enskilda barn. Att göra en observation i gruppen, verkar vara ett sätt att frångå principen att tillfråga föräldrarna innan ifall pedagogerna är osäkra på om det verkligen är något problem. Det kan också ses som ett tecken på ett relationellt perspektiv, där bemötandet i förskolans verksamhet betonas (Emanuelsson, 2004). ”Barn som är sena i sin språkutveckling” låter som en diskurs hämtad ur utvecklingspsykologiska teorier, något som avviker från den *normala* utvecklingen.

Ingas resonemang om att förståelse konstrueras genom att ”bolla tankar och idéer” och att man hjälps åt att sätta ord på det som händer, tyder på det socialkonstruktivistiska tankesättet, att subjektet är en process som konstrueras genom språket (Alvesson & Sköldberg, 2008).

Nästa avsnitt kan ses som tal omkring det Lutz (2009) anser att förskolan kan bidra till en inkluderande miljö:

- Pernilla: Sedan tänker jag förskolan lite grann (.) att liksom när man kommer upp i skolan då måste man liksom ligga på en viss nivå. Det som du sa där. Men att att kanske vi arbetar lite mer inkluderande i förskolan, att alla får lov att vara som de är på ett annat sätt än det är (.)
- Alla: Mmm, ja, jo så är det.
- Maria: Det är ju ... på ett annat sätt. Och vi som har 1-5 avdelning, då är (.) är man fyra och ett halvt så har man ändå kompisar som är på min nivå om jag är senare. För det kommer ju liksom små under. Men sedan när man kommer upp i skolan så är inte de kompisarna kvar. Och vi ser ju några som går själva ute på skolgården...
- Alla: Mmm
- Maria: Det är ju så, eller tillfälligt har någon att leka med.

Här förmedlar intervjuaren sin förförståelse för hur förskolan har en mer vidsynt bild av barns olika uttryck, i jämförelse med skolan. I och med uttrycket: ”det du sa där” tyder det dock på att det bygger på någons tidigare utsaga. Att uttalandet eventuellt har fortplantat sig hos respondenterna visar Marias kommentar som kan ses som ett utlopp för att skolan i större grad än förskolan betecknas vara en normaliseringspraktik. I förskolan är det lättare att ta hänsyn till alla barns olika uttryck, det finns alltid kamrater att leka med över åldersgränserna, medan barnen i skolan förväntas följa en norm. Att barn i skolan riskerar att bli exkluderade från kamrater tyder också Marias tal på. Man anar av Marias uttalande att i pedagogernas

konstruerade ”verklighet” är barn med etnisk minoritets bakgrund ofta ”sena” i sin utveckling, något som också kan kategoriseras vara en utvecklingspsykologisk diskurs.

- Pernilla: Ja, just det (.) Nu skall vi se här (.) eh (.) Nu har vi pratat ganska mycket om det här men (.) här är en fråga: Hur försöker ni bemöta behoven på förskolan? Det kanske vi har pratat om ganska mycket om redan? På vilket sätt arbetar ni förebyggande? (.) Tänkte jag på (.) för att liksom (.) Ja, det är ju så att man har gjort undersökningar på att många barn med en annan etnisk bakgrund är i, de är överrepresenterade både inom särskolan och inom skolan att de är i särskilt behov många. Och ofta är det att man inte kan ta specifika diagnoser eller specifika (.) man vet inte riktigt vad det beror på (.) Eh (.) och det är det som jag tycker är ganska intressant att (.) om (.) Ja hur det ligger till i förskolan, hur man ser på det då? När de kommer upp i skolan sedan då om man på något sätt kan arbeta förebyggande i förskolan då?
- Ida: Ja, just det (.) Jag tror ju det är mycket att höja deras status. Att de får ett bra, att de får en bra självkänsla. Det inbillar ju jag mig att det ligger väldigt mycket i det. Om man liksom höjer statusen på förskolan, eller ja liksom verkligen personen i fråga: Du är bra och du kan det här! Då tror ju jag att då är man en väldigt bra bit på väg. Sedan är det ju en massa kunskap så klart som måste, man måste ha då. Men (.) ja (.) Att man behandlar alla lika helt enkelt!
- Alla: Mmm
- Ida: Och så ÄR det ju här! I de här åldrarna är det ju så mycket lättare att se att alla är lika, även om man säger som vi sa förut att de kanske inte hänger med, eller att vi förstår att de inte förstår. Men i barngruppen sett så är ju alla mer lika. Värda lika mycket.
- Pernilla: Att man har rätt att vara sig själv kanske på ett annat sätt (.)
- Ida: Jaa, precis (.) Men sedan så jobbar ju vi med modersmålstöd också. Och det är ju också en viktig bit att man får det för det är ju liksom förutsättningen i utvecklingen.

I utsnittet har intervjuaren vissa problem med att veta hur hon skall formulera sig. Hon tvekar länge om hon skall avslöja vad hon har för bakgrund med att ställa frågan om hur förskolan kan arbeta förebyggande. Inom diskurspsykologin ses inte ledande frågor som något problem, utan som en del av intervjun som interaktion (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Detta kan dock uppfattas som en förhandling av tolkningsprocessen. Ett av de viktigaste behoven som pedagogerna på förskolan säger att de skall bemöta för att förebygga att barnen får svårigheter i skolan är att stärka barnens status. Detta kan härledas till Lundgren och Persson (2003) som beskriver att ha höga förväntningar på barnen är en förutsättning i det förebyggande arbetet. Idas utsagor om vikten att behandla alla lika och att alla är lika mycket värda kan härledas till jämlikhetsdiskursen.

Även Inga tar upp aspekten att det är viktigt att stärka individerna (subjekten) för att de skall förbättra sin förmåga till lärande i skolan:

- Pernilla: Mmm (.) Vad tror du att barn behöver (.) för att ”fixa” skolan så att säga? Vad är det som (.) är förutsättningarna?
- Inga: Det är identitet, självförtroende (.) Att stärka själva identiteten, att de vet vem de själva är (.) det är en trygghet för alla (.) det är det man jobbar med mest i förskolan. Det och språk och kunskap, det hänger ju så samman (.) så det är ju liksom trygghet (.) Att våga vara nyfiken och finna kunskap. Det är det att det måste finnas gott om personal nära barnet (.) Liksom tydlig strukturerad verksamhet (.) Och där är ju personalens förhållningssätt jätteviktig (.)

Inga menar att genom att stärka barnens språk så höjs deras självkänsla. Inga talar om identiteten och detta kan tolkas som att hon inte ser identiteten som flexibel. Att språket

konstruerar identiteten kan härledas till det socialkonstruktionistiska tankesättet (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Här talar Inga också om det relationella perspektivet och vikten om att personalen i verksamheten skall ge barnen förutsättningar för att utvecklas.

Modersmålsstödet talas det också om som ett viktigt behov att bemöta av personalen. De beskriver hur barnens status höjs i och med att deras språk uppmärksammas. Att de har sina egna träffar med kompisar som talar samma språk säger pedagogerna att barnen upplever som lite ”märkvärdigt”. De talade om ett exempel med en flicka som pedagogerna sade ”blommade upp” när hon fick tala sitt hemspråk.

- Tina: Ja, man såg riktigt hur hon blommade upp (.) hur roligt, så här liksom... småbusande//  
Maria: //Det blev en helt annan//  
Ida: Ja det hände väldigt mycket då. Och hon började prata svenska på ett helt annat sätt också då, när hon pratade arabiska med sina kompisar och så.  
Maria: Så att det ju blir (.) Det är ju ytterligare om man skall reflektera över språk. Man måste ha språk! Och att kommunicera (.)  
Ida: Och just att det knyter ihop oss och hemmet. På ett annat sätt också.  
Alla: Mmm  
Ida: Och att deras språk blir värt lite mer. Och det hade vi nu, en flicka som började hos oss som är fem år. Och första gången hon hade varit på den här språkträffen så kom hon fram till sin mamma och sa att i dag har jag träffat dom och dom kompisarna och de pratade också persiska och det hade hon aldrig varit med om på sin andra förskola, för där fanns inga fler som pratade persiska. Så hon tyckte att det var jättestort att det fanns på förskolan!

Här är ett tydligt exempel på pedagogernas förmåga att uppfatta företeelser på ett positivt sätt, att de ser möjligheter istället för hinder i barns utveckling. Ett salutogent förhållningssätt som bland annat Lundgren och Persson (2003) beskriver. Att pedagogerna ger varandra talutrymme och processar fram gemensamma överenskommelser genom interaktionen blir också tydligt i det här avsnittet. Än en gång kommer språkets betydelse för barnens utveckling fram. Det sociokulturella perspektivet att människor utvecklas genom kommunikation och interaktion med betydelsefulla andra. Ida beskriver att modersmålsstråningen inte bara utvecklade flickans språk utan att det också blev ett tillfälle att knyta ihop deras verksamhet med hemmet som upplevs vara något betydelsefullt.

Även Inga beskriver att ett positivt förhållningssätt är en förutsättning i arbetet med att stödja alla barn:

- Pernilla: Ja-a (.) Vilka (.) det här har vi ju pratat om tidigare (.) men vilka faktorer tror du är viktigast för att arbetet att stödja alla barn ska fungera?  
Inga: (.) Ett gott samarbete (.) Och att personalen har ett gott förhållningssätt, tror jag är det bästa för barnen (.) ALLA (.)  
Pernilla: Ett gott förhållningssätt (.) hur tänker du då?  
Inga: Att möta barnen där de är och se det positiva, liksom vad är för (.) Vad är det detta barnet kan? Vad kan vi bygga vidare på? Att man ser liksom det positiva och bygger på det (.) Och liksom inte det där (.) att man inser att man inte kommer så långt med att se bara där svårigheterna är. Det leder oftast ingen vart... (hörbart)... och sedan ännu mer utav samma. Och det är ju liksom det här med att (.) behöver inte stirra sig blind (.) Ja alltså miljön runt omkring barnet måste ju vara som, måste tänka runt omkring och göra det tydligt så att barnen ser att där gör man det och där kan man leka med dockor (.) Här finns plats att leka, men ändå att det finns pedagoger som kan se att ”okej i dag tar vi ut bilmattan och bilarna och gör någonting ute (.) att man är liksom lite flexibel i sina tankar. Hittar lösningar på (.) det finns inga svårigheter egentligen

Här talar Inga för det som Lundgren och Persson (2003) beskriver som ett salutogent förhållningssätt. Genom att se barnets förutsättningar förväntas det ge barnet en tilltro till den egna förmågan. Det relationella perspektivet är mycket tydligt genom Ingas uttalanden.

### **Sammanfattning av Kulleberga och barn i behov av särskilt stöd**

Verksamhetsområdet har utarbetat en tydlig policy för hur arbetet med barn i behov av särskilt stöd skall utformas i förskolorna och i det övriga verksamhetsområdet. De har definierat att barn i behov av särskilt stöd kan innebära att barnen av olika orsaker, relaterade till både psykiska och fysiska förmågor behöver stöd under mer eller mindre varaktiga perioder för att nå de mål som finns angivna i förskolans och skolans läroplaner. Specialpedagogerna arbetar nära barn och pedagoger och får på så vis en helhetsbild av barnets situation. I och med att specialpedagogerna arbetar i hela verksamhetsområdet, lär de känna barnet redan i förskolan. Samverkan mellan förskola och skolan blir då en naturlig övergång för barnet. Stödet skall utformas genom att verksamhetens miljö ska anpassas till barnens behov och ger därigenom ett tydligt relationellt perspektiv på synen av barn i behov av särskilt stöd. Pedagogerna uttalar att de upplever förskolans verksamhet som mer tillåtande och har ett mer inkluderande arbetssätt än skolan, som anses vara mer normaliserande. Utsagorna pekar på att arbetet och samverkan mellan olika yrkeskategorier fungerar på ett tillfredsställande sätt. Vikten av en god föräldrarelation blir tydligt både av ”det skrivna” och ”det talade”.

Pedagogernas utsagor talar för att flera barn med etnisk minoritetsbakgrund definieras vara barn i behov av särskilt stöd. De talar också om svårigheten att avgöra vilka behov barnen är i då barnen bedöms vara svåra att förstå eftersom de inte har tillägnat sig det svenska språket fullt ut. Pedagogerna talar då om en ovisshet i att bedöma hur mycket barnen förstår av de sociala och kulturella sammanhangen. De ser också fler svårigheter relaterade till att barnets bristande språk som att kommunicera och samspela med andra barn och vuxna. Pedagogerna talar också om att vissa barn verkar sakna en del grundläggande förmågor och sociala koder som anses vara relevanta för att kunna lyckas i skolan. De härleder detta till att det handlar om barnens kulturella bakgrund. Att ha ett positivt förhållningssätt, se barnens förmågor och bygga vidare på dem anges vara en förutsättning för att bedriva god specialpedagogik. Att höja barnens status och stärka deras självförtroende anges i samtalen vara av stor vikt i förskolans förebyggande arbete med barnen. Att ge barnen möjlighet att få tala sitt modersmål under förskoletiden anses vara ett sätt att stärka barnens förmågor och ge dem möjlighet till en flerkulturell tillhörighet.

### **Pedagogernas tal om hinder för utveckling för minoritetsbarnen**

När jag och pedagogerna talade om hinder för barnens lärande betonades språkets betydelse än en gång. Att det är svårt att veta hur mycket barnen och föräldrarna förstår av information. Även att det tar längre tid att komma i fatt det de etniskt svenska barnen lär sig för de barn som samtidigt skall lära sig två-tre språk parallellt. Därefter betonades det att det kunde ses som ett hinder att barnen hemifrån fick med sig andra förståelser än de som förskolan stod för. Detta var något som Inga talade om:

- Pernilla: Mm (.) Vilka hinder för lärande och utveckling kan du se hos barn med etnisk minoritets bakgrund?
- Inga: (..) Äh (.) Det jag kan se är väl att (.) man inte (.) eller att föräldrarna inte får den informationen om hur förskolan fungerar att man känner inte till vad läroplanen säger

och vad förskolans uppdrag är (.) Och det blir ju ett hinder liksom att föräldrarna inte förstår att vi vill ha barnen här vissa tider och förklara att vi har en verksamhet och att det inte är barnpassning. Utan att det är för barnens skull och för att föräldrarna skall få lära sig det svenska, det finns ju flera orsaker. Det kanske är det viktiga att man inte har föräldrarna med sig alltid. Och det här med att man skall hitta någon som kan tolka, vi får ta in tolk, men (.) det hade varit lättast om vi hade haft någon som kunde varje modersmål (.)

Pernilla: Mm

Inga: Vi har svårt att få papper översatta, allting kostar pengar. Vi försöker ändå liksom, det här att gå ut till föräldrar och tala om att det är väldigt viktigt att använda modersmålet och vi brukar ge ut den här broschyren som heter tvåspråkig fler, där man kan läsa på sitt eget modersmål och den finns ju på svenska också naturligtvis. Och varför man skall tala modersmål och det kan jag ju se som ett hinder att alla föräldrar (.) inte ser det som en fördel, utan man träffar ibland på en förälder som säger att nu skall mitt barn börja skolan så nu pratar vi bara svenska hemma och så har man då en förälder som kanske inte har så bra svenska. Och då tänker man att: ”Okej, om fyra-fem år så kommer barnet att prata över huvudet på sin förälder och de har ingenting gemensamt språk och det är ju ett jättestort hinder tycker jag (.) för (.) lärandet(.)

Inga talar här om att föräldrar ofta har en annan förståelse för förskolans uppdrag än det som talas för i förskolans läroplan. Bland annat att verksamheten handlar om barnpassning och inte är ett led i det Svenska utbildningssystemet. Å ena sidan uttrycker hon att det är en brist i det svenska samhällets ansvar att föräldrarna inte får den här informationen, å andra sidan uttrycker hon att det är ett hinder att inte alltid få med sig föräldrarna. Att det saknas resurser för att förmedla viktig information säger Inga vara ett hinder, vilket beskriver att de ekonomiska förutsättningarna utgör ett motstånd till att verka för ett interkulturellt förhållningssätt fullt ut. Hon talar också om förskolan som en arena för att förmedla svenska värderingar, något som beskrivs i läroplanen för förskolan. Att inte föräldrarna har med sig en medvetenhet om vikten att grundlägga sitt modersmål säger Inga också vara ett hinder för lärande.

Pedagogerna i arbetslaget beskriver även andra aspekter som barn med andra bakgrunder än etnisk svenska hindras genom sina hemförhållanden:

Ida: Och sedan är det ju också det här att det att vad man har med sig för kunskaper hemifrån. Att mycket från helsvenska familjer har vi ju liksom, ja vi har ju samma bakgrund som de om man säger va. Då vet ju (.) många saker är ju självklart, det har ju vi liksom växt upp med hemma. Men i vissa familjer gör man inte överhuvudtaget så hemma, eller tänker inte så hemma. Och då blir det ju helt nytt här kanske när man är fem år.

Alla: Mm

Ida: Nu kommer jag inte på något bra exempel så (.) men det märker man ju ibland att, just de här sakerna har de aldrig gjort förut att det (.) Men för svenska barn så gör man det redan när man är ett och två år. Så att det (.)

Maria: Men typiskt är väl det i skogen, att vi (.)

Ida & Tina: JAA

Maria: Att vi är så mycket ute och att vara i skogen det är bara ett annat rum för oss egentligen. Så man gör samma saker ute som man gör man kan göra inne: Man leker ”mamma-pappa-barn” ute.

Alla: Mm

Maria: Men det gör inte barn som inte är vana att vara ute i skogen, de kan stå bara rakt upp och ner och tittar: ”Vad skall jag göra då?” ”Det finns ju ingenting att göra!” det tar

längre tid innan de kommer igång med sådant. Och det är ju att de har inte med sig det från innan att man bara finns i skogen.

Alla: Ja  
Tina: Å just att bara gå!

Ida tar upp att många förgivettaganden ställs på sin spets i och med att det som etniskt svenska ser som självklart inte alltid är så självklart. Är man uppvuxen i ett annat land som kanske inte ens har en skog att "bara vara i" är det inte självklart att skogen ses som "ett annat rum", utan upplevs som skrämmande och annorlunda. Maria gör dock inga generaliserande jämförelser med att det just skulle vara barn med annan bakgrund än etnisk svensk som inte är vana att vara ute i skogen, utan det är något som gäller för *alla* som inte har den vanan med sig hemifrån. Att barnen får lära sig att gå själva tidigare i etniskt svenska familjer kan tolkas som att pedagogerna talar för att föräldrar med annan etnisk bakgrund har en annan barnsyn, kanske en utvecklingspsykologisk, där barnen går själva när de anses vara mogna för det. Detta är något som även Inga tar upp. Hon säger att hon har märkt en annan syn på uppfostran och även på lärandet:

Just det här att (.) de är vana att, många utav våra barn är vana vid att ha vuxna som bestämmer. Och det tycker jag att man kan se en skillnad. Sverige har kommit ganska långt i sina demokratiska värderingar, man vill ju ha med barn väldigt tidigt, så att de får en förståelse, för hur man skall göra och varför å att vi skall tänka själv. (.) Medan det är ganska vanligt att våra invandrarfamiljer har en pappa som styr i familjen (.) och det är inte lätt, jag säger inte att de här papporna och pojkarna som får börja bestämma när de är i tonåren (.) vill göra det, men det är deras kulturella sätt (.) Och att man liksom måste hitta ett sätt att bryta (.) och göra någon bra mix (.)

Här talar Inga om en stereotyp föreställning i det svenska samhället, att "invandrarfamiljer" har ett dominerande patriarkalt maktförhållande. Hur hon vet att det är på detta sätt framkommer inte bara att hon talar för att det är ett kulturellt uttryck i "invandrarfamiljer". Detta kan härledas till en etnocentrisk syn på att det som vi gör i Sverige är en norm och något önskvärt. Det är dock inte ett generaliserat tal eftersom hon säger "att det är *ganska* vanligt". Hon mildrar sitt uttryck genom att förmedla att det inte är säkert att det är deras egen önskan att det skall vara på det här sättet, men att det är traditioner som är svåra att bryta. Hon börjar säga att man, (vilka det är framgår inte av talet) måste hitta ett sätt att bryta, men ändrar sig sedan genom att säga "att göra en bra mix". Detta kan vara ett uttryck för det interkulturella synsättet att processer skall ske genom växelspel av olika kulturer. Det handlar om att ge och ta. Hur denna mix skall se ut framgår inte av Ingas tal.

Vad min roll som intervjuare har för påverkan till att dessa utsagor framkommer hos pedagogerna är inte klar, men att frågan "Vilka hinder..." förutsätter att det skall finnas hinder ..."för lärande och utveckling hos barn med annan bakgrund än etnisk svensk" . Det kan därför antas att jag genom den frågan intar ett *vi och de andra* antagande, vilket leder till vissa kategoriserande utsagor. Detta tal kan härledas till det som Winter Jørgensen och Phillips (2000) beskriver: "När människor kategoriserar sig som medlemmar i en grupp uttrycker de mer en social än personlig identitet. När man uttrycker en social identitet använder man stereotyper. Ens självuppfattning baseras på gemensamma idéer om gruppen" (s. 102). Detta resulterar i att människor favoriserar sin egen grupp. Attityder ses inte som stabila mentala dispositioner utan som produkter av social interaktion, då människor utnyttjar social kategorisering för retoriska positioneringar (a.a.).

Arbetslaget talar för ett reflekterat sätt att se på sin förförståelse, att det är lätt att dra slutsatser utan att egentligen ha en grund för sina antaganden:

- Ida: För det att vi kan ju fundera på det ibland också är det för att man har olika syn på barnen hemifrån att man behandlar sina små barn olika, beroende på vilken kultur man kommer ifrån. Men egentligen så VET ju inte vi det, för vi vet ju inte vad de gör hemma, men vi kan få känslan av det (.) att (.) i vissa fall så, så pratar man inte med barnen på samma sätt, man liksom lär de inte (.) Liksom vi är ju (.) De allra flesta svenskar vi är ju så måna om att de skall lära sig allt så tidigt och man pratar om allt och man förklarar allt och det är ju klart, då kan ju barnen mer och är med mer, hänger med mer. Medan har man inte den inställningen hemma så det är klart att då är det mycket som skall komma bara från förskolan.
- Alla: Mm, ja visst...
- Ida: Och det gör ju i så fall att man kommer efter i livet.
- Pernilla: Mm
- Ida: Så det är ju liksom sådant som vi kan tro och känna på oss och så, men vi vet ju aldrig riktigt.
- Pernilla: Nej
- Ida: Och det är ju så klart att det är ju kulturen som spelar in, det är ju inte just den familjen som har den inställningen men att har man (.) ser kulturen ut sån att man inte tycker att man skall undervisa barn innan de är fem år, eller liksom lära de om livet//
- Pernilla: Mm
- Ida: //då blir det ju en senare start.
- Tina: Det kanske inte bara är att just lära, jag tänker att hur man samtalar hemma över huvudtaget, att det bara är vuxna, liksom att man inte tar in barnen i samtalet heller på samma sätt som vi gör nu. Många svenskar. Bara för att de är barn. Jag tror att mycket i det ligger kvar även om det har blivit bättre. Det är klart att de kanske inte är vana vid att få vara med på samma sätt att diskutera eller vad man skall säga liksom (.) men att, ja, säga vad man tycker och tänker (.) Eller ja det är en tanke bara, jag vet inte.

Ida talar här om en förförståelse som pedagogerna har när det gäller barn och familjer med etnisk minoritetsbakgrund. Även om de inte kan vara säkra på att det är på det viset, så har de upplevt att många barn inte får med sig samma erfarenheter hemifrån som etniskt svenska barn. I detta kan man ana en förståelse för att etniskt svenska föräldrar är mer uppdaterade på "den nya synen" på barn som kompetenta och meningsskapande och att de lär sig i sociokulturella sammanhang, genom att delta i samtal och att de därigenom blir mer respekterade av sina föräldrar, än barn med etnisk minoritetsbakgrund. Detta blir tydligt i Tinans utsagor när hon talar om "som vi gör nu". Detta implicerar att vi (med förtydligandet: Många svenskar) tidigare hade samma syn på barns lärande som många föräldrar med etnisk minoritetsbakgrund, men att många etniskt svenska föräldrar nu har kommit längre i insikten om vikten av att låta barnen bli delaktiga.

## **Sammanfattning av hinder för utveckling och lärande**

Pedagogerna talar för att flera hinder för barnens lärande är av etnicitetsrelaterad art. Att barnen samtidigt ska tillägna sig två till tre språk gör det mer krävande att tillägna sig annan kunskap enligt pedagogerna. Många av orsakerna till att barn med etnisk minoritetsbakgrund inte har samma kunskaper som etniskt svenska barn härleds till att vissa av föräldrarna inte har samma kunskapssyn som etniskt svenska föräldrar antas ha. Det impliceras i uttalandena från pedagogerna att många föräldrar med etnisk minoritetsbakgrund har en för Sverige i dag förlegad syn på barn som kan härledas till utvecklingspsykologiska teorier. Barn förväntas *mogna inifrån* utan påverkan av interaktion med de vuxna. Många föräldrar antas också ha en auktoritär uppfostran och inte lika demokratisk som den generella etniskt svenska, där barn

från början får lära sig att diskutera, argumentera och förhandla för sin sak. En del barn med etnisk minoritetsbakgrund har inte heller samma erfarenheter med sig hemifrån t ex att det är självklart att vara ute i skogen och leka. Då förskolan i hög grad representerar svenska värden och traditioner upplevs olika moment under förskolevistelsen som främmande och annorlunda för föräldrar och barn med etnisk minoritets bakgrund. Svenska förskolan har under senare år utvecklats till att vara en del av utbildningssystemet något som hänger ihop med diskursen att barn är kompetenta aktörer och synen på ett livslångt lärande. Pedagogerna uttalar att flera föräldrar inte har en kunskap om detta utan ser förskolan som en barnpassningsinstitution.

### **7.3 Kulleberga och det interkulturella förhållningssättet**

En av frågeställningarna i syftet är att undersöka hur medvetna pedagogerna är om interkulturell pedagogik i syfte att förebygga hinder för lärande och utveckling. Därför kommer de sociala texterna om det interkulturella utvecklingsarbetet här att redovisas och analyseras, dels vad dokumenten beskriver och även hur arbetet har implementerats i verksamheten genom pedagogernas utsagor.

#### **Det skrivna om interkulturalitet**

Kvalitetsredovisningen beskriver ingående förskolans arbete och under rubriken ”Verksamhetens förutsättningar” står det bland annat:

Förskolan är en varierande och mångsidig verksamhet. Vårt uppdrag är att ta tillvara och skapa tillfällen till lärande i nuet för framtiden. Det är stort att tillsammans med barnens föräldrar vara med att lägga grunden till ett lustfyllt, livslångt lärande samt fostra barnen i demokratisk anda med respekt för allas lika värde, trots våra olikheter.

I dokumentet framkommer också att behovet av att uppmärksamma flerspråkiga och flerkulturella barns specifika förutsättningar ökar och att det är viktigt att ge alla barn möjlighet att ta tillvara sina resurser på bästa sätt. En viktig uppgift för förskolorna anses vara att kunna stödja kulturell mångfald och bekräfta flerkulturella identiteter. Då förskolan blir en naturlig mötesplats mellan olika sociokulturella miljöer är det naturligt, enligt dokumentet, att dagligen arbeta med att vi är olika/lika och se det som en tillgång. För övrigt står det inte om ett interkulturellt förhållningssätt under en specifik rubrik, utan är något som återkommer under de olika rubrikerna i dokumentet.

Kompetensutveckling för personalen har enligt dokumentet främst rört sig kring två ämnen ”till viss del sammankopplade, nämligen interkulturalitet samt kommunikation vilket också innehåller barns språkutveckling”. Detta har skett genom olika föreläsningar, gemensam litteraturläsning samt diskussions- och reflektions tillfällen. Flera pedagoger på förskolan har genom kommunens regi även utbildats till ”språkpiloter”. Samtlig personal har dessutom varit på studiebesök på olika förskolor, även utomlands.

Verksamhetens beskrivning tyder på ett interkulturellt reflekterande och hur detta kan appliceras i den dagliga verksamheten. Att det interkulturella förhållningssättet återkommer i skrift på olika stället i dokumentet tyder på att det genomsyrar hela synen på verksamheten. Vikten av föräldrarnas delaktighet synliggörs också i dokumentet. Beskrivningen om att förskolan skall bekräfta flerkulturella identiteter kan tolkas utifrån en social konstruktionistisk syn att det är genom talet som identiteter konstrueras och att människor inte har en fast, utan flera flexibla identiteter (Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Det märks genom dokumentets beskrivningar att det interkulturella förhållningssättet har varit högt prioriterat från



organisationsnivå, då relativt stora resurser har lagts på fortbildning och studieresor utomlands.

## **Pedagogernas tal om interkulturalitet**

Att utvecklingsarbetet om interkulturalitet har implementerats på flera sätt i förskolans verksamhet, blir tydligt under samtalen med pedagogerna. Specialpedagogen talar om hur man inom verksamhetsområdet tar tillvara pedagoger med etnisk minoritetsbakgrund och deras erfarenheter för att öppna upp synsätten på kulturella olikheter.

- Inga: Det är ju också det här att man jobbar ju inte (.) att vi inte har (.) Vad skall jag säga. (.) Att vi mixar våra kulturer och har nya synsätt (.)
- Pernilla: Mm
- Inga: Att man får tänka nytt (.) Det är en stor del i det hela. Tycker jag. Det är inte lätt att mötas i olika kulturer, men här har personalen tränats i det i många år (.)
- Pernilla: Mm
- Inga: Och man har mycket erfarenhet. Dels att de har med sig från sina hemländer de som är (.) som har ett sådant ursprung, men sedan har vi även tvåspråkig personal som är födda i Sverige och har levt i mixad (.) kultur (.) Och det är jättespännande det här (.) att man är så olika...
- Pernilla: Mm
- Inga: Men att man ändå kan bli någonting bra utav det hela.

Under samtalen med pedagogerna framkommer också flera utsagor om att det interkulturella förhållningssättet har implementerats i den dagliga verksamheten. I talet om att barnen skall få stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet berättar pedagogerna än en gång om vikten av att barnen får stöd i att få tala sitt modersmål. En annan sak som pedagogerna betonar är att de är nyfikna på vad barnen får med sig hemifrån när det gäller seder, traditioner och högtider:

- Ida: Och så att man pratar om när det har varit högtider
- Pernilla: Mm
- Ida: Deras speciella högtider att man frågar vad de har gjort och vad (.) var du på fest då (.) vad det (.) Ja, typ vad högtider heter och att man är nyfiken helt enkelt.
- Pernilla: Ja, precis.
- Ida: Att det är lika naturligt när de har sina högtider som det är med våra, sedan är det ju inte lika mycket. Jag menar att när vi har jul här, då är det ju jul hela tiden. Men att man ändå, det är lika naturligt ändå.
- Pernilla: Ja visst.
- Ida: Det tror jag är en stor del i det och att bli bekräftad på det sättet att det inte är något ANNORLUNDA
- Pernilla: Nej exakt!  
(.)
- Maria: Och så har vi ju lite böcker å så har vi, nu har vi ju lämnat tillbaka de flesta böckerna. Men med annorlunda alfabete.
- Pernilla: Jaha? (intresserat)
- Ida: Att man får se att det finns, att man kan skriva på olika sätt och att man kan läsa boken från vänster till höger å att det och att det inte är samma, så att det skriftliga är (.) finns ju. (.) att se och uppleva ... Sedan är ju inte vi så bra på att läsa arabiska då...
- Alla: \*Skrattar\*
- Tina: Ja, men då har vi ju hjälp med (.)
- Ida& Maria: Ja (skratt)
- Pernilla: Men är det så att alla barnen är intresserade av det (.) eller blir det mest att det blir de som känner igen det hemifrån? Att man väljer å...?
- Maria: Nej, jag tycker snarast att det är de som inte väljer det utan som är intresserade//

Tina: //det är mer spännande då.  
Maria: Ja gjorde ett eh (.) förra året var det, så gjorde jag ett datorprogram med några vi skulle göra ett dataspel som de skulle få säga (.) räkna på sitt språk (ohörbart) Och då tog jag ut alla stora barn. (.) alla (.) det spelade ingen roll vilket språk som de pratade, även de svenska barnen. De hittade ju på, de svenska barnen hittade ju på ett eget språk, för de skulle också ha någonting å säga å (.) då kände de sig lite utanför, för att de inte hade någon specialkunskap.

Ida talar för en interaktion med ömsesidig tolkning och påverkan mellan människor med olika kulturbakgrunder (Lahdenperä, 2004). ”Om man är öppen för olika kulturella uttryck och i samspelet får kännedom om och konfronteras med olika synsätt är individens möjligheter att lära sig mycket större” (a.a. s. 18). Pedagogerna är nyfikna på och vill lära sig mera om barnens traditioner och högtider och de förmedlar vidare etniskt svenska traditioner, t ex jul. Hon betonar att det är viktigt att barnen blir stärkta av att det de firar är något naturligt och att de inte känner sig *annorlunda*. Det är intressant att när sedan Maria berättar om böcker som de har lånat på olika språk, så består de av just *annorlunda* bokstäver. Detta kan tolkas som att något som frångår normer från det etniskt svenska lätt ses som något *annorlunda*, även om det inte behöver innebära negativa konnotationer.

Pedagogernas tal om den interkulturella pedagogiken betonar att det är något som rör *alla* barn på avdelningen. *Alla* barn får undersöka de olika skriftspråken och *alla* (åtminstone de äldre) barnen fick vara med och göra ett datorprogram tillsammans med Maria. Det är intressant att de etniskt svenska barnen i och med övningen fick prova på att känna sig som minoriteter. I utarbetandet av datorprogrammet var det minoritetsbarnen som hade specialkunskaper och detta gjorde att de etniskt svenska barnen kände sig utanför.

Att pedagogerna tänker och planerar mycket för att få in det interkulturella förhållningssättet i förskolans verksamhet visar detta utsnitt från vårt samtal:

Ida: sedan har vi ju planer//  
Pernilla: Ja?  
Ida: //rent miljömässigt har vi tänkt oss att liksom få upp lite mer saker som gör att alla nationaliteter skall känna sig välkomna, bara en sådan här grej att det står: VÄLKOMNA på många språk. Men även att vi har mer bilder inne på avdelningen, med kanske vilka länder som barnen kommer ifrån och liksom saker som symboliserar olika länder och så där, så att alla skall hitta någonting att känna igen sig i. För det tänker jag mycket på när det kommer en ny familj då, att de liksom skall känna igen något då, att: ” Å här finns saker från mitt hemland”. Det kanske inte är för barnet just utan det är väl för föräldern just, som (.)  
Pernilla: Ja, mm  
Tina: Vi hade ju ett projekt för några år sedan just att vi åkte, reste. Vi låtsas-reste till de olika länderna som barnen var ifrån och vi åkte flygplan och vi åkte båt. Så vi åt mat, lärde några ord på det här språket å tittade på flaggor//  
Ida: //Å sånger också//  
Tina: //Ja sånger också, och det var ju väldigt roligt faktiskt, det tyckte de var himla kul.  
Ida: Vi var väldigt seriösa, vi åt finska pinnar när vi var i Finland (.)  
Alla: \*Hjärtligt skratt\*  
Maria: (.) Och ölkorv i Tyskland (.) (skratt)  
Pernilla: Jaså? (skratt)  
Ida: Ja det tyckte föräldrarna var käckt!  
Alla: Ja just det ja  
Maria: Sånt får man göra (.)  
Alla: Ja

Pernilla: Jättekul (.)

Ida: Men då bad vi ju alla de föräldrarna om hjälp då, då fick de ta med sig det här med sånger och någonting. Någon saga kanske (.)

I talet synliggörs pedagogernas uppfattning om hur viktigt det är att göra föräldrarna delaktiga i arbetet. Genom att skriva VÄLKOMNA på föräldrarnas språk och visa att pedagogerna är intresserade och uppmärksammar barns och föräldrars ursprung förväntas föräldrarna känna en samhörighet och delaktighet i barnens vardag. I projektet där barn och pedagoger lekte att de åkte runt och hälsade på i olika länder, talas det än en gång för att den interkulturella pedagogiken är något som skall röra alla barn. Det talas inte om i fall resorna också innefattade besök i olika delar av Sverige, där de etniskt svenska barnen kan förväntas ha en kulturell bakgrund. Att arbetet skall vara lustfyllt och väcka nyfikenhet och intresse, som Lpfö 98 förespråkar blir tydligt i det här exemplet.

### **Sammanfattning av det interkulturella förhållningssättet**

”Det skrivna” ger en god bild av de organisatoriska förutsättningarna som har getts till verksamhetsområdets pedagoger att tillägna sig en förståelse för vikten av ett interkulturellt förhållningssätt. Genom att ge tillfällen till reflektion och diskussioner av föreläsningar och litteratur har processer för att konstruera en ny syn på ”verkligheten” införlivats genom språket. *Det talade* visar att det interkulturella förhållningssättet har implementerats i den dagliga verksamheten på flera sätt. Bland annat ses de pedagoger som har etnisk minoritetsbakgrund som resurser för barns lärande, då de har möjlighet att kommunicera och därmed ge sammanhangen struktur genom att de delar barnens språk. De etniskt svenska pedagogerna uttalar att de även ser pedagogerna med minoritetsbakgrund som betydelsefulla då de har möjlighet att ta del av deras erfarenheter vilket kan öppna upp synsätten för likheter och olikheter. Att den interkulturella pedagogiken är något som rör alla barn och inte bara barn med etnisk minoritetsbakgrund är tydligt. Flera exempel på en växelverkan av det etniskt svenska och en nyfikenhet på erfarenheter som härrör från andra länder framkommer i samtalen med pedagogerna. Att det interkulturella förhållningssättet genomsyrar i stort sätt hela avdelningens arbete talas det för i olika exempel och i talet om att göra föräldrarna mer delaktiga i barnens verksamhet genom att bjuda in dem och arbeta för ett mer välkomnande klimat.

### **Kulleberga om föräldrasamverkan**

Då en aspekt av det förebyggande arbetet så tydligt framträder i utsagor och skrift har jag valt att ge *föräldrasamverkan* en egen rubrik under resultatavsnittet.

### **Pedagogernas tal om föräldrasamverkan**

Många gånger under samtalen tydliggörs att pedagogerna talar för att en viktig aspekt för att stödja alla barns utveckling och lärande är att de har ett nära samarbete med föräldrarna. Pedagogerna i arbetslaget talar om att deras föräldrar ”köper allting” som de gör med barnen. Att det väldigt sällan som föräldrarna ifrågasätter deras verksamhet. När jag frågar vad de tror att det beror på resonerar de om att det nog handlar om att de har en öppen dialog med föräldrarna:

Ida: Ja, precis va, just det här att vi motiverar det. Just det här va, att det är ju flera som har undrat det här att skall ni verkligen gå ut när det regnar, va? Men vi talar ju om att vi gör det och varför vi gör det och att de, att vi tycker att barnen mår bättre av det. Å då

liksom alla accepterar det å lär sig det och ser att barnen faktiskt har roligt och att det ÄR bra.

Tina: Att de blir inte sjukare av det, utan tvärt om.

Pernilla: Men det ligger säkert mycket i det, just det att ni har den kommunikationen med föräldrarna. Att de... Att det blir liksom ömsesidigt.

Alla: Mm

Ida: Vi försöker ju vara väldigt noga med att aldrig köra över dem, med att inte bara säga att vi gör så här eller det är så här. Utan att vi förklarar varför. Och dessutom att vi frågar att tycker inte du att det är okey, så får ju vi. Alltså inte så här att tycker inte du att det är okey att de går ut, det gör vi ju inte. Men att det är ju många delar. Att vi kan klä på de lite mer eller, vi gör på det här och det här sättet, så att de är delaktiga.

Pernilla: Ja, precis, att ni kompromissar.

Tina: Eller är det så att det kommer en skur, så står de i korridoren i alla fall...

Ida: Att vi hela tiden har en liten dialog om//

Tina: //att de känner oss, att de litar på oss, att vi säger till och att vi lyssnar på de också (.)

Maria: Men det gäller ju ALLA familjer.

Ida & Tina: Ja, precis.

Maria: Vi är ju tydliga med var vi står. Och sedan så bjuder vi in till att ni kan komma med eran åsikt också. (skratt) Och vi kan alltid eh, vi anpassar oss till barnen, till vad barnen behöver. Så verksamheten är inte för verksamheten, utan vi är här för barnen.

Talet implicerar att det finns olika tankesätt mellan pedagoger och föräldrar. Det förgivettagna i svenska förskolan är bland annat att man går ut alla dagar oavsett väder, något som kan te sig främmande för människor med en annan förförståelse. Men genom att föra en öppen dialog med föräldrarna där även deras tankar och åsikter respekteras är det lättare att komma till en samsyn. Maria påpekar att detta synsätt råder gentemot alla föräldrar och inte bara gentemot de med etnisk minoritetsbakgrund, något som kan förstås som att förskolans traditioner inte är generella tankegångar även bland etniskt svenska föräldrar. Det kan också betyda att Maria uttalar vikten av att inte särbehandla vissa föräldrar för att de har minoritetsbakgrund, att kontakten med alla föräldrar har samma värde. Maria poängterar också att verksamheten är till för barnens bästa. Det kan finnas gränser för hur mycket inflytande föräldrarna skall ha i verksamheten.

Ett sätt att låta föräldrarna få mer insyn i verksamheten är enligt pedagogerna att ha ett öppet och välkomnande klimat på avdelningen:

Ida: Jag skulle önska att de kunde vara med mer. Att föräldrar, att det liksom var lite öppnare.

Maria: *Öppna förskolan?* (skratt)

Ida: Ja, att de skulle komma och se mer, för det är ändå väldigt mycket som är svårt att förklara. Och speciellt de, det finns ju de som inte kan någon svenska alls, men även om man har en rätt okej svenska så är det ju svårt (.) vårt arbetssätt är ju svårt att förklara om man inte kan språket så bra, men är man med och ser, så gör ju det jättemycket. Och där är ju inskolningen väldigt bra, men sedan, även senare så skulle man vilja (.) liksom att de kom in och stannade en stund (.)

Pernilla: Mm

Ida: Och det är ju fullt möjligt, men det kräver ju en hel del utav oss också, att man liksom verkligen planerar upp det och talar om så att man tar sig tid till det.

Alla: Mm

Ida: Så det funderar vi ju på ibland. Hur skulle vi kunna göra det, då?

Alla: Mm, ja...

Ida: Alla vet ju att de är välkomna att vara med att stanna, men det är ju sådant som man måste vara med och påminna om hela tiden.

Genom att föräldrarna får erfara hur arbetet i förskolan går till förväntas de få en större förståelse för pedagogernas intentioner med verksamheten, även om det är svårt att sätta ord på tankarna som ligger bakom handlandet på ett för föräldrarna begripligt språk.

Att öppna upp förskolan inte bara skulle leda till att föräldrarna får större förståelse för förskolans verksamhet utan också kunde leda till ett ömsesidigt utbyte, visar ett annat utdrag ur samtalet med pedagogerna:

Ida: Men en sak är ju också att man är intresserad av föräldrarna.

Pernilla: Mm

Ida: Att man frågar dem om saker och liksom att man gärna, gärna lyssnar om någon vill berätta om något som är speciellt för deras hemland. Ja, dels för föräldrarnas skull. Men även att barnen ser att vi har den samhörigheten. Tyvärr blir det lite ont om tid för sådant, tycker jag att... ibland kan jag känna att jag skulle vilja ha det mer att man liksom skulle vilja sitta och prata mer när de hämtar, men det blir inte så ofta, men om man kommer till tals ordentligt så är det ju väldigt roligt. Och de flesta gillar ju det. De vill ju gärna berätta då.

Här blir det interkulturella förhållningssättet än en gång tydligt. Att genom att visa intresse får pedagogerna en större förståelse för vad föräldrar och barn har med sig för erfarenheter när de kommer till förskolan. Att det inte bara är för att föräldrarna skall känna sig lyssnade till och känna sig respekterade utan att barnen skall uppleva att det finns en samhörighet mellan hem och förskola, som skall underlätta för barnen att ta till sig det som förskolan vill förmedla till barnen och därigenom ge dem stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet (Lpfö 98).

Inga uttalar att ett hinder för att fullt ut få föräldrarnas förtroende är att det finns olika förväntningar på förskolans verksamhet:

Inga: Så tror jag att man måste ha föräldrarna med, de måste förstå, vilka mål vi jobbar mot och hur vi jobbar. Just att ha föräldrarna delaktiga i sina barns läroprocess redan från förskolan, det tror jag är viktigt.

Pernilla: Hm

Inga: (.) Jag tror, jag TROR att det är en knut i det hela, att man har olika sätt att se på barnomsorgen.

## **Det skrivna om förväntningar på bland annat föräldrar**

Ett sätt att göra föräldrarna införstådda i vad förskola och skola har för mål för barnen tolkar jag vara syftet med att utforma ett *Förväntansdokument* för verksamhetsområdet. Efter inledningen som beskriver verksamhetsområdet, består häftet av olika punkter där förväntningar utifrån pedagoger, föräldrar och barn beskrivs. Första sidan handlar om vad de som arbetar i Kulleberga området tycker är viktigt. Bland annat att ha en god föräldrakontakt samt att en god samverkan mellan förskola och skola skall finnas. Därefter kommer tre rubriker med några punkter under varje: Respektera dig själv, Respektera andra, Respektera egendom. På nästa sida finns tre rubriker: 1. Vad vi förväntar oss av barnen, där det står beskrivet att barnen förväntas komma i tid, göra sitt bästa, skapa arbetsro, lyssna på och samarbeta med andra, använda ett vårdat språk, bemöta och tilltala alla på ett trevligt sätt.

Flest punkter står det under rubriken: 2. Vad vi förväntar oss av dig som förälder. Där står beskrivet att det förväntas av föräldrarna att de hämtar och lämnar barnet i tid, att de håller barnen hemma vid sjukdom, att de är intresserade och aktivt tar del av det barnet gör i

förskola/skola, att de ger barnen mat och sömn så de orkar med arbetsdagen; att de ser till att barnen är lämpligt klädda och utrustade med skolväska mm; att de talar gott om barnets arbetsplats: förskolan/skolan; att vid eventuella problem kontaktar barnets pedagoger; att de aktivt deltar i utvecklingssamtal och gemensamma möten och att de stödjer barnet vid hemarbeten/läxläsning. Sista rubriken på sidan är 3. Vad du som barn/elev kan förvänta dig av oss, där finns fyra punkter: Att bli sedd, bekräftad och respekterad; Att få uttrycka din åsikt och träna dig i bestämmande och ansvarstagande; Att få en god undervisning och stöd utifrån de behov du har; Att utveckla din sociala kompetens – hur man är med andra människor för att alla ska trivas och lyckas.

Sista sidan inleds med rubriken: Vad du som förälder kan förvänta dig av förskolan/skolan, där finns sju punkter bl a att barnet får trygghet, omsorg, grundläggande kunskaper, blir sett och bekräftat; Att det arbetas utifrån läroplan och andra styrmedel; Att ”vi” arbetar för att ha en god dialog kring ditt barns utveckling och behov; Att du som förälder blir bemött med respekt, lyhördhet och engagemang; Att vi arbetar för att ge barnen en lustfylld lärandemiljö, där de trivs och utvecklas i relation med andra.

Den sista rubriken i dokumentet är: Vad våra barn förväntar sig av dig som förälder, där beskrivs bland annat att barnen får stöd med hemarbete/läxor; att du bryr dig om, tar dig tid för ditt barn där du lyssnar och samtalar med barnen; Att du i hemmet fostrar barnet till en god samhällsmedborgare; Att du håller god kontakt med barnets pedagoger; Att du ser till att ditt barn får frukost och en god natts sömn i tillräcklig mängd; Att du kontaktar förskolan/skolan när barnet är sjukt; Att du hjälper till på olika aktiviteter, såsom utflykter, discon eller följer med ditt barn under en arbetsdag i förskolan/skolan.

På utsidan står som tidigare beskrivet: Kullebergaskolan: En skola för alla - oavsett vem du är, hur du ser ut, hur du är eller hur gammal du är. Innehållet i dokumentet ger därmed ett förvirrat intryck, då det blir tydligt att i Kulleberga skolan och dess verksamhetsområde kan man inte alls vara hur man vill. Det finns tydliga beskrivningar hur man förväntas vara för att vara en del av Kulleberga. Det står även angivet att foldern är gjord i samråd mellan elever, personal och föräldrar. Vilken del som är utformad av elever och föräldrar är oklart, att pedagogerna dock har stort inflytande på texten är mycket tydligt då ”VI” impliceras vara pedagogerna som arbetar på Kulleberga: Vad vi förväntar oss av barnen; Vad vi förväntar oss av dig som förälder. Vad föräldrar och barn förväntas göra, tycka och förvänta sig ger en ganska tydlig bild av vilka förväntningar pedagogerna har av föräldrarna. Det som förväntas av dem är det som antas saknas hos dem men som önskas av pedagogerna. Pedagogerna positionerar sig dock genom den bild som förmedlas av vad barn och föräldrar kan förvänta sig av dem. Det är en bild av pedagoger som har alla de förmågor som antas saknas hos barn och föräldrar. De hör, ser, bekräftar och respekterar till skillnad mot föräldrarna som tydligt förmanas att tillgodose sina barns behov av mat, sömn och lämpliga kläder. Dessutom förmanas de att tala gott om barnens arbetsplats. Föräldrarna kan dock förvänta sig att bli bemötta med respekt, lyhördhet och engagemang, något som kan tyckas som en paradox i sammanhanget. Vad barnen förväntar sig av sina föräldrar är i stort sett en upprepning av det pedagogerna förväntar sig av dem. ”Att du i hemmet fostrar barnet till en god samhällsmedborgare” Låter inte som en diskurs från ett skolbarn, men det är trots allt det barnen förväntar sig av sina föräldrar enligt foldern. Barnen kan dock vara väl förvissade om att skolan kompenserar för de brister som antas finnas i hemmet genom att de får uttrycka sin åsikt och träna sig i bestämmande och ansvarstagande under sin skoltid.

Syftet med att utforma foldern var säkert gott. Tanken att pedagoger, föräldrar och elever tillsammans skulle komma fram till en samsyn, genom en växelverkan av varandras förståelse. Idén är troligen att tydliggöra för föräldrarna att det finns vissa kulturella koder som gäller den svenska skolan och att detta ses som en hjälp för föräldrarna att förstå dem. Resultatet ger dock en kontroversiell bild, då förståelsen av föräldrar med etnisk minoritetsbakgrund blir så tydlig genom alla påpekanden om hur man bör vara för att vara en god samhällsmedborgare. För etniskt svenska föräldrar är alla påpekanden något självklart, det är något man har med sig i sin kulturella förståelse av hur man som förälder förväntas agera när man har barn i den svenska skolan. Det är tydligt att skriften är riktad till de som antas sakna den här förförståelsen. Den ger därmed en etnocentrisk bild av vad skolan är och vad den står för. Det interkulturella förhållningssättet kommer därmed i skymundan, trots alla intentioner om att pedagogerna önskar en god samverkan med alla föräldrar.

### **Sammanfattning av Kulleberga och föräldrasamverkan**

Förskolans personal uttrycker en önskan om att göra föräldrarna mer delaktiga i avdelningens verksamhet. Detta genom att de blir lyssnade till samt känner sig välkomna att tillbringa tid i barngruppen. På detta sätt uttalar pedagogerna en intention av att föräldrarna genom att erfara och själva vara med få en större förståelse för hur tanken bakom arbetet ser ut, varför de gör det de gör på avdelningen. Pedagogerna är noga med att påpeka att det är viktigt med en ömsesidig kontakt, genom att lyssna på varandras ståndpunkter i olika moment där risk för kollisioner i olika tankesätt föreligger. Genom att få föräldrarna att förstå att intentionerna med arbetsätten är för barnens bästa, uttalar de att det är enklare att få gehör och föräldrarnas förståelser. Att pedagogerna visar intresse för föräldrar som personer/individer genom att lyssna och ta del av olika erfarenheter, uttalar pedagogerna som något önskvärt. Genom en växelverkan impliceras det att det är lättare att vinna respekt och förståelse, genom att själva bidra med samma sak gentemot föräldrarna.

Förväntansdokumentet uttalar en annan bild av synen på föräldrasamverkan. Det är mer skolfokuserat, bland annat genom titeln: Området Kulleberga - en *skola* för alla. Intentionen med dokumentet förväntas vara att i samråd mellan elever, personal och föräldrar diskutera förväntningar på varandra. Tanken är god, men resultatet pekar mot en ensidig önskan från pedagogerna om hur föräldrar och barn skall uppträda för att underlätta deras arbete. Det ger även en etnocentrisk bild av skolan, då förväntningarna gentemot föräldrarna kan tolkas som pekpinningar om hur du bör vara för att vara välkommen på skolan.

## 8. Diskussion

I detta avslutande avsnitt kommer rapportens delar att knytas samman genom att resultatet värderas, tolkas och att slutsatser dras. Inledningsvis redovisas metodologiska reflektioner. Därefter kommer resultatet att diskuteras utifrån resultatets huvudrubriker: *Barn i behov av särskilt stöd* samt *Interkulturellt förhållningssätt*. Avslutningsvis redovisas slutsatser med studiens specialpedagogiska implikationer och förslag på vidare forskning.

### 8.1 Teoretiska och metodologiska reflektioner

Syftet med studien var att belysa hur barn med etnisk minoritetsbakgrund, som också är i behov av särskilt stöd, beskrivs i tal och skrift i ett mångetniskt verksamhetsområde, med betoning på förskolans verksamhet och vilka specialpedagogiska åtgärder som då definieras som relevanta. Jag ville också undersöka hur de verksamma pedagogerna resonerade om interkulturell pedagogik i syfte att förebygga hinder för lärande och utveckling för barnen.

Då jag har svårt att se möjligheter till en entydighet mellan språk och ”verklighet” och mellan beskrivningar och ”verklighet” är studiens metodologiska, ontologiska och epistemologiska utgångspunkter hämtade i en konstruktionistisk ansats. Jag har därmed riktat in mig på en undersökning om hur pedagogerna genom diskursiv praktik skapar konstruktioner av världen. I denna studie en begränsning genom att fokusera på hur framställningen av världen sker på en mångetnisk förskola och det verksamhetsområde den hör till genom sociala texter i form av *det talade* och *det skrivna*. Det jag har analyserat är med andra ord det verksamhetsområdet beskriver om barn med etnisk minoritetsbakgrund i behov av särskilt stöd samt ett interkulturellt förhållningssätt och vad de verksamma pedagogerna uttalar sig om desamma. Då jag inte har varit ute och observerat arbetet och förhållningssättet i verksamheten kan jag inte uttala mig om tal och handling stämmer överens. Genom en etnografisk metod som också hade innefattat observationer av verksamheten hade eventuellt en ännu mer mångfacetterad bild av verksamhetsområdet getts. Då tidsperioden till den här studien har varit ytterst begränsad har jag dock inte sett några möjligheter till en så omfattande undersökning av aspekterna i studien. Genom metodtriangleringen att använda både *det skrivna* och *det talade* i analyserna anser jag att kombinationen av dem har gett en tydlig och mångfacetterad bild av aspekterna i studien. Valen av dokument som analyserats har gett en dimension av vilka organisatoriska förutsättningar som ges till pedagogernas arbete. Genom dokumenten och utsagorna kan därför analysen sägas vara på organisations- och gruppnivå. Samtalen med pedagogerna var givande, trots att två till antalet kan betraktas som en ringa omfattning. Frågorna som utarbetats i intervjuguiden gav stoff till mycket empiri. Då jag under senare skede har disponerat om utgångspunkterna hade arbetet underlättats om frågorna var i en annan följd. Utdragen i resultatdelen kommer därför inte i ordning, vilket inte ger en fullt rättvis bild, då interaktionen bygger på tidigare utsagor. Då utdragen belyser olika teman i samtalen, anser jag att redovisningen trots det ger en god bild av pedagogernas utsagor.

Möjligheten att utgå från *det goda exemplet* har jag länge sett som en sympatisk tanke. Skälen till det är precis som Lundgren och Persson (2003) beskriver, en reaktion mot kritiska beskrivningar och analyser som ofta resulterar i negativism, vilket medför svårigheter att utveckla verksamheter vidare i en positiv anda. Mina egna erfarenheter från verksamheter som yrkesutövande förskollärare vid en mångetnisk förskola är dessvärre inte helt positiva sett utifrån ett interkulturellt perspektiv och proaktivt arbete. Således var ambitionen att



komma i kontakt med ett medvetet verksamhetsområde utifrån dessa aspekter inte så hoppfulla. Att försöken gav resultat genom att en före detta kurskamrat hade kännedom om Kulleberga ses därför som mycket positivt. Om utvecklingsarbetet omkring interkulturalitet gett ett gott resultat kunde dock inga slutsatser dras om i förväg. Genom analyserna av *det skrivna* och *det talade* anser jag att ambitionen om ett *exemplary case* uppfylldes. I jämförelse med tidigare studier exempelvis Lahdenperä (1997), Lunneblad (2006), Markström (2005) och Persson (2008) tyder resultatet i den här studien på en mer reflekterad syn på en praktik där olikheter ses som en tillgång. Några generella slutsatser om verksamhetsområdets medvetenhet och arbetssätt kan dock inte göras. De slutsatser som görs kan endast härledas till de dokument och utsagor som har analyserats. Det kan förmodas att aktörer inom verksamhetsområdet har en önskan om att visa upp sig i så "god dager" som möjligt. Att det arbetslag och den specialpedagog som jag hade förmånen att få samtala med visade en så god medvetenhet och entusiasm inför ämnet är självklart ingen slump. Om övriga pedagoger i Kulleberga har samma ödmjukhet inför ämnet lämnas härmed därhän.

Pedagogerna som jag samtalade med uttryckte att vårt samtal var givande och kompetensutvecklande även för dem, vilket talar för att samtalen innebar ett interaktivt förlopp och en diskursiv process (von Brömssen, 2003) i positiv anda. Det är dock väsentligt att ha i åtanke att trots ambitionen att samtalen skulle upplevas som naturliga, så är intervjukontexten som sådan inte en naturligt förekommande företeelse. Det kunde skönjas att respondenterna stundtals anpassade sina svar efter vad de anade att jag "ville höra". Att benämna barnen som "barn med etnisk minoritetsbakgrund" tolkades till exempel inte som ett naturligt val för pedagogerna. De undvek hellre att uttala ett begrepp för barnen än att ge dem en benämning som kunde uppfattas som politisk inkorrekt. Samtalet med fokusgruppen upplevdes mer som ett naturligt samtal och där blev pedagogernas interaktion sinsemellan mer påtaglig än i den enskilda intervjun med specialpedagogen. Det var intressant att det fanns en sådan samstämmighet mellan pedagogernas och specialpedagogens utsagor. Min förförståelse var att utsagorna skulle skilja sig mer dem emellan.

Studiens tillförlitlighet diskuteras inte genom begreppen validitet och reliabilitet, då relationerna mellan språk, betydelse, människor och dess sociala kontexter ges en annan syn genom en konstruktionistisk ansats än inom positivistisk epistemologi (von Brömssen, 2003). Genom att i resultatdelen tydligt redovisa det empiriska materialet, i detta fall dokument och intervjuutsagor anser jag att en genomskinlighet har tillämpats. Genom att beskriva tolkningsprocessen och dess steg och att analyserna läggs fram på ett sätt så att läsarna kan göra bedömningar av mina tolkningar, anser jag att studiens sammanhang har uppnåtts samt ger ett rimligt intryck (von Brömssen, 2003; Potter & Wetherell, 1987; Winter Jørgensen & Phillips, 2000). Att så långa utsnitt av intervjuutsagorna har gjorts kan ge ett omständigt och omfattande intryck, men övervägning av detta gjordes just för att tillförlitligheten skulle säkras.

Etiska principer har efterföljts i studien genom att informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2007) blev tydligt för respondenterna i och med missivbrevet. Kassetbandet med samtalen har också förvarats på säker plats. Trots att alla namn i studien är fingerade är det svårt att utlova fullständig anonymitet, men då jag under hela studiens fortlöpande har vägt forskningsaspekterna mot individskyddet anser jag att ingen har utsatts för psykisk skada, förödmjukelse eller kränkning (Stukát, 2005).

## 8.2 Resultatdiskussion

Under denna rubrik kommer resultatdelen att diskuteras och teoriansknytning till tidigare forskning kommer att redovisas. De två övergripande temana: Barn i behov av särskilt stöd samt Interkulturellt förhållningssätt kommer att redovisas var för sig, för att sedan knyts samman i slutsatser.

### Barn i behov av särskilt stöd

Genom att ta del av dokumentet om det Specialpedagogiska teamet, har en god bild av verksamhetsområdets syn på barn i behov av särskilt stöd och hur de skall bemötas, getts. Det är ett nyskrivet dokument som ger ett uppdaterat och välreflekterat intryck. Teorierna bakom formuleringarna i dokumentet talar för ett tydligt relationellt perspektiv. Barnen/eleverna ses vara i svårigheter (jfr Emanuelsson m.fl., 2001). Målet för det specialpedagogiska teamet är att tillsammans med övrig personal skapa en förskola/skola med god lärandemiljö. För att avgöra det adekvata stödet krävs en pedagogisk kartläggning av barnet/eleven i dess kontext för att se en helhet, se möjligheter och arbeta för jämställdhet och inkludering. Arbetsätten definieras vara att identifiera, analysera och delta i arbetet för att undanröja hinder och orsaker till svårigheter i undervisningen och lärande miljön (jfr Emanuelsson, 2004). Därmed flyttas problemet från barnet till verksamheten. Lutz (2009) beskriver att: ”De barn som då faller utanför ramen blir ett tecken på att verksamheten inte lyckas med intentionen att fånga upp barnens olikheter” (s. 186).

Dokumentet följer tydligt de riktlinjer som hänvisas till i styrdokumentet och flera uttryck tycks vara refererade ur Lpfö 98. Innehållet tyder på en uppdaterad kunskap om de perspektiv som råder inom förskolans, skolans och specialpedagogikens diskurser. Förutom ett tydligt relationellt perspektiv (Emanuelsson, 2004) framhävs även ett salutogent synsätt (Lundgren & Persson, 2003) i skriften genom att betona vikten av att alla skall känna den tillfredsställelse det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att få uppleva sig vara en tillgång i gruppen, utifrån sina egna förutsättningar. Detta är något som även framkommer i samtalen med pedagogerna som flera gånger påpekar vikten av att se möjligheter och att arbeta vidare på det som barnet kan. Sociokulturella perspektiv (Hundeide, 2006; Säljö 2000; 2003) och Ahlbergs (2007; 2009) kommunikativa relationsinriktade perspektiv kan också antas vara representerade i skriften då vikten av samarbete, samverkan, kommunikation, lärande och delaktighet påtalas.

Genom specialpedagogens utsagor angavs att förskolorna i Kulleberga inte använder sig av Individuella utvecklingsplaner. Enligt Lutz (2009) arbetar många förskolor med IUP, som han ser som en avspiegling av grundskolans tekniker. I Kulleberga området har samarbetet mellan skola och förskola utvecklats, men utan att för den skull ta efter tekniker som i skolan är obligatorisk (bl.a. IUP). De undviker därmed det som Lutz (2009), beskriver att förskolor riskerar att bli en formaliserad bedömningskultur, med kategoriseringar av barn som följd.

I samtalen med pedagogerna bekräftas att flera barn med etnisk minoritetsbakgrund anses vara i behov av särskilt stöd. I samtalen framkommer också komplexiteten kring kombinationen etnicitet och i behov av särskilt stöd. Det är svårt enligt pedagogerna att avgöra vad som beror på brister inom det svenska språket och svårigheter på andra plan hos individen. Detta är något som stärks genom tidigare forskning. Lutz (2009) beskriver att barnens bristande språk och kommunikation ger konsekvenser på många olika plan för individen. Rosenqvist (2009) anger att ”en hypotes kan vara att man tillskriver en person som har svårt att uttrycka sig språkligt en undermålig kognitiv förmåga” (s. 38).

Pedagogerna talar också om att vissa barn med etnisk minoritetsbakgrund verkar sakna en del sociala koder hemifrån, vilket gör det svårt för dem att tolka in de förväntningar som pedagoger och elever har på dem i skolan. Detta kan härledas till det Hundeide (2006) beskriver som "meta-färdigheter": "Det har visat sig att för att lyckas bra i skolan krävs det mer än att lära sig rena skolfärdigheter. För att barn ska lyckas måste de lära sig vissa 'meta-färdigheter' som man ofta bortser ifrån eller tar för givna eftersom elever från resursstarka föräldrar vanligtvis får med sig dessa färdigheter hemifrån ('symboliskt kapital')" (a.a. s. 30). Det antyds i samtalen att hinder för barnens utveckling till viss del beror på att en del föräldrar har andra förväntningar på barnen samt att kunskapssynen skiljer sig från pedagogerna. Detta kan jämföras med Lundgren (2006) som menar att synen på barn och barndom har förändrats i takt med den samhälliga kontexten. Förväntningar på föräldrars sätt att vara mot sina barn har också förändrats enligt författaren. Föräldrarna i Kulleberga antas enligt pedagogernas utsagor ha en syn präglad av utvecklingspsykologiska teorier, där barnen ses som universella och att utvecklingen som process kommer inifrån (jfr Vallberg Roth, 2002). Pedagogerna uttalar dock en förändrad barnsyn i riktning mot ett pluralistiskt, situerat och resilient kompetensbarn (jfr Sommer, 1997; Vallberg Roth, 2002). Detta kan även härledas till Hundeide (2006) som beskriver att föräldrarnas uppfattning och definition av barnet kan öppna eller omintetgöra möjlighet till positiv omsorg och påverkan av samspelet.

Det framkommer i samtalen också att förskolan har en mer inkluderande syn på verksamheten än skolan. Detta kan jämföras med Lutz (2009) som anser att "den spridning i åldrar som finns bland barnen i förskolan (1-5 år) borde kunna bidra till en inkluderande miljö med anpassning till en bred variation av praktiker i mötet med barnen" (s. 187). Anledningen till att förskolan skulle vara en mer inkluderande praktik än skolan kan ha att göra med att skolan har en längre historisk bakgrund än förskolan och därmed tidigare varit en avskiljande praktik (Fischbein, 2007; Persson, 2007; Björck-Åkesson, 2007). Den har också, som Lorentz (2009) uttrycker det blivit ett viktigt instrument för att utveckla gemensamma traditioner, principer och normsystem. Normaliseringsprocessen kan även bero på att skolans läroplan har mål att uppnå medan förskolans läroplan anger mål att sträva mot.

## **Interkulturell pedagogik/förhållningssätt**

Dokumentet från verksamhetsområdet tyder på en väl insatt förståelse för hur en interkulturell pedagogik skall tolkas. Att de beskriver ett interkulturellt förhållningssätt kan tolkas som att Kulleberga insett vidden av att interkulturalitet är en process för att nå ökad respekt för olikheter i kulturella uttryck (jfr Tallberg Broman m fl., 2002). Genom att se interkulturaliteten som ett förhållningssätt kan det också genomsyra hela förskolans och skolans verksamheter och omfatta alla barn och elever (jfr von Brömssen, 2003; Lunneblad, 2006; 2009). Detta kan härledas till Lahdenperä (2004) som betonar att interkulturell undervisning är ett förhållningssätt som skall prägla all verksamhet. Då kvalitativa och värdemässiga aspekter sätts på kulturmöten anges att man kan leva med mångfald utifrån demokratiska värden (jfr Lorentz, 2009).

Dokumentet beskriver de organisatoriska förutsättningar som givits för personalen att tillägna sig ett interkulturellt förhållningssätt. Mycket resurser i form av tid, planering och ekonomi har lagts på att ge föreläsningar, studiebesök, läsning av litteratur samt plattformar för att tillgodogöra sig den nya kunskapen i form av diskussions- och reflektionsmöten (jfr Norell Beach, 1998). Att detta har gett resultat pekar pedagogernas utsagor på, då de ger exempel på hur interkulturella aspekter har implementerats i pedagogernas arbetssätt och tankegångar. Att en växelverkan eller mellanmännisklig interaktion (jfr Lahdenperä, 2004) har skett mellan

pedagoger med etnisk svensk bakgrund och de med etnisk minoritetsbakgrund tyder flera utsagor på. Exempelvis då pedagoger med annan bakgrund än etnisk svensk ses som tillgångar bland annat i form av modersmålsstödare för barnen. Pedagogerna uttalar också att de är nyfikna på och öppna för erfarenheter som barn och föräldrar med etnisk minoritetsbakgrund bär med sig, samtidigt som de förmedlar värden som det svenska samhället värnar om (Lpfö 98).

Pedagogernas utsagor om föräldrasamverkan tyder på att de anser det vara viktigt att ha en öppen diskussion med föräldrarna om de olika förväntningar som pedagoger och föräldrar impliceras ha om verksamheten. De kommunicerar genom att även ta del av föräldrarnas önskemål och att de är villiga att kompromissa om de anser att det inte går emot deras uppdrag som anges i läroplanen. Detta kan härledas till Lahdenperä (1997) som beskriver vikten av att låta föräldrarna komma till tals och vara med och påverka barnens verksamhet. Det kan även beskrivas utifrån Hundeide (2006) genom att förklara och visa på att barnen till exempel mår bra av och har roligt när de är ute i alla väder, också kan påverka omsorgspersonernas inställning till bemötandet av barnet. Genom att se möjligheter och arbeta vidare på barnets förmågor och uttala detta för föräldrarna kan också påverka omsorgspersonernas bild av barnet (jfr Hundeide, 2006).

Skolans syn på föräldrasamverkan uttalar dock en annan ”verklighet” i och med *förväntansdokumentet*. Där saknas bilden av en ömsesidig dialog, även om dokumentet beskrivs vara utfört i samråd mellan pedagoger, elever och föräldrar. Här anas en etnocentrisk (Hedin & Lahdenperä, 2000) bild av skolan, där de *svenska* uppfattningarna, föreställningarna och värderingar är det som förväntas av samtliga pedagoger, elever och föräldrar. Anledningen till att ömsesidigheten saknas i dokumentet kan vara att skolan har andra mål att uppnå än förskolan eller att skolan inte har samma naturliga föräldrakontakt som finns inom förskolan, som bland annat fås genom inskolning av barnen. Detta kan komma att förändras i och med att förskolan och skolan genom omorganiseringen kommer att få ett annat samarbete framöver. Förhoppningsvis kan då den kontakt som förskolan har etablerat med föräldrarna överföras till skolan.

### **8.3 Slutsatser**

Under denna rubrik kommer barn i behov av särskilt stöd, möjligheter för utveckling hos barn med etnisk minoritetsbakgrund samt ett interkulturellt förhållningssätt att knytas samman. Då jag anser Kulleberga vara ett *gott exempel* i många avseenden kommer även studiens specialpedagogiska implikationer att redovisas i detta avsnitt. Under Förslag till vidare forskning diskuteras hur ämnet kan utvidgas och vidare undersökas. Avslutningsvis kommer ett kort avsnitt där mina personliga reflektioner sammanfattas.

#### **Interkulturellt förhållningssätt som inkluderande arena**

Genom att pedagogerna uttalar en stark önskan om att få ett utökat föräldrasamarbete öppnar sig en förståelse för barnens olika sätt att uttrycka sig. Detta underlättar också möjligheten att samverka då personalen uttrycker behov av stöd för att utreda möjligheter till att undanröja hinder i barnens lärande och utveckling. Pedagoger uttalar att ett samverkansnätverk kring specialpedagogerna är utarbetat, vilket underlättar kontakten mellan föräldrar och myndigheter (jfr Lundgren & Persson, 2003). Specialpedagog Inga har en tydlig proaktiv roll i Kulleberga (jfr Emanuelsson, 2004). Hon var med och initierade utvecklingsarbetet om ett interkulturellt förhållningssätt och arbetar genom handledning för ett relationellt synsätt för barnens utveckling och lärande (jfr Emanuelsson, 2004; Norell Beach, 1998). I och med

omorganiseringen är Kulleberga numer ett verksamhetsområde med nära samverkan mellan förskola/skola och fritidshem. Förhoppningsvis har skolan den ödmjukhet som krävs för att våga lära av förskolan som mer traditionellt är en inkluderande verksamhet.

Förutom att det relationella perspektivet blir tydligt kan även ett annat specialpedagogiskt perspektiv appliceras och tydliggöra de avgörande faktorer som möjliggör främjande av barns utveckling, nämligen det kommunikativa relationsinriktade perspektivet (Ahlberg, 2007; 2009). Delaktighet, kommunikation och lärande är alla viktiga aspekter och centrala begrepp när ett interkulturellt förhållningssätt blir en inkluderande arena i en förskola/skola/fritidshem för alla barn. Det kan ses som en vision att möjliggöra detta i praktiken, något som kan relateras till Nilholms (2006) dilemmaperspektiv. Specialpedagogiska verksamheter är komplexa, men genom att tillämpa ett interkulturellt förhållningssätt kan jag se större möjligheter till att alla barn och elever får ut något gemensamt av utbildningen samtidigt som barn med minoritetsbakgrund som har svårigheter möts. En förutsättning är en proaktiv kultur som Lundgren och Persson (2003) beskriver: att lärandemiljön är trygg och att kompetensen bland personalen är hög. I dagens Sverige, drabbat av lågkonjunktur, hör inte resurser till skolan som det högst prioriterade. Då är det glädjande att se att det trots allt verkar ha satsats en del i Kulleberga verksamhetsområde. Kanske politikerna har räknat på det som tjänas in på att arbeta förebyggande.

Än är det för tidigt att förutse om Kullebergas omorganisering och verksamhetsutveckling kommer att gynna samtliga barn och barn med etnisk minoritets bakgrund mer specifikt. I en förskola/skola som politiskt sett tycks sträva mot ett än mer normativt synsätt, med skriftliga omdömen och där tonvikten läggs på specifika kunskaper i svenska och matematik, är det risk för att minoritetsbarnen fortfarande drar det kortaste strået (jfr Lundgren & Persson, 2003). Med de tendenser som råder i samhället med en ökad segregering av marginaliserade ungdomar tycks ett interkulturellt förhållningssätt vara än mer eftersträvänsvärt. Det är på tiden att riksdagsbeslutet från 1985 om att alla skolformer skall präglas av ett interkulturellt synsätt efterföljs (Lahdenperä, 2004). Här kan jag se att Kulleberga verksamhetsområde är ett gott exempel att föra över på andra verksamheter och sammanhang.

### **Förslag på fortsatt forskning**

Då denna studie utgick från ett verksamhetsområde som medvetet har arbetat för ett interkulturellt förhållningssätt kan inga generaliseringar dras till hur det ser ut i andra verksamheter i dagens Sverige. Det skulle vara relevant att undersöka ett mer utbrett empiriskt material, från flera olika förskolor/skolor. Att gå in djupare i Kulleberga verksamhetsområde med hjälp av en etnografisk metod och därigenom undersöka även ”görandet” i praktiken, skulle också vara intressant forskning.

En annan inriktning är att arbeta med aktionsforskning. Därigenom skulle reflektionstillfällen för pedagoger ges kring ämnet och fler aspekter på hur ett fungerande förhållningssätt kring interkulturalitet kan implementeras i olika verksamheter kan undersökas.

Lahdenperä (2003) anser att det finns olika interkulturella aspekter inom pedagogiken, där etnicitet, genus och klass är bland de ”kulturformade kontexter” (s. 13). I den här studien är tonvikten lagd på etnicitet, i en mer omfattande studie skulle även andra aspekter på interkulturalitet kunna undersökas.

Att fler specialpedagogiska studier om förskolan görs kan anses viktigt för att verksamheten skall uppfattas som en del i utbildningssystemet, en aspekt som saknas i dag, enligt min uppfattning.

### **Avslutande reflektioner**

Genom att närma mig ett konstruktionistiskt tankesätt har jag fått ett nytt perspektiv på tillvaron. Ju mer jag läser och tillägnar mig ny kunskap desto komplexare ter sig omgivningen. Alla förgivettaganden som jag tidigare oreflekterat burit på förstås plötsligt som konstruktioner jag har gjort av världen och ”verkligheten” och de är inte alls så självklara längre. Det är ju bara mitt sätt att se och tänka om världen och vad är egentligen sant? Det har gjort mig nyfiken på att försöka förstå hur andra konstruerar sina världar. Vilka förgivettaganden har de internaliserat? Vilka argument bygger de sina förståelser på? Jag tänker att det är det som betecknar ett interkulturellt förhållningssätt; att våga vara nyfiken, att våga frånga traditioner och normer. Att det inte finns något som är bättre eller sämre, utan att inse att vi alla är olika, men att vi ändå har så mycket gemensamt som är lika över kulturella gränser. Det förutsätter att vi genom interaktion kan lära av varandra och då se bortom diskursen *vi och de andra*.

Ett interkulturellt förhållningssätt handlar om att våga gå motströms i en tradition av normativt tänkande och handlande (Lorentz, 2009). Vi är inte lika, alla har vi våra erfarenheter och olika sätt att uttrycka oss på. Genom att bejaka skillnader men även betona likheter och se att vi i vår mångfald alla är unika, finns det förutsättningar för ett inkluderat arbetssätt i en förskola, skola och ett fritidshem för alla.

Detta är mitt sätt att konstruera *en* verklighet som den ser ut för tillfället.

## Referenslista

- Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling. I Claes Nilholm & Eva Björk-Åkesson (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, Ann (Red.) (2009). *Specialpedagogisk forskning – en mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Angel, Birgitta & Hjern, Anders (2004). *Att möta flyktingbarn och deras familjer*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, Girma (2007). *Ethnic minority pupils in Swedish Schools*. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Berhanu, Girma & Fridlund, Lena (2009). *Etnicitet och särskilda arrangemang inom utbildningsarenan*. Opublicerat manus. Göteborg: Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Bozarslan, Aycan (2001). *Möte med mångfald – förskolan som arena för integration*. Hässelby: Runa
- von Brömssen, Kerstin (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader. Elevers tal om religion i det mångkulturella postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- von Brömssen, Kerstin (2006). Identiteter i spel – den mångkulturella skolan och nya etniciteter. I Hans Lorentz & Bosse Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv – Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner En sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (2007). *Diskursanalys i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Cathrine, Dyson, Alan & Millward, Alan (Red.). (1998). *Theorising special education*. London and New York: Routledge.
- Dahlgren, Jonas (2009, 2 december). Sluta lära ut modersmål. *Svenska Dagbladet*, s. 25.
- Dyson, Alan (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. Manchester: School of Education, University of Manchester.
- Edwards, Derek & Potter, Jonathan (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

- Emanuelsson, Ingemar, Persson, Bengt, Rosenqvist, Jerry (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt. Skolverket*. Stockholm: Liber
- Emanuelsson, Ingemar (2004). *Integrering/inkludering I svensk skola* I Jan Tøssebro (red.). *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Fischbein, Siv (2007). *Specialpedagogik I ett historiskt perspektiv*. I Claes Nilholm & Eva Björk-Åkesson (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Hedin, Christer & Lahdenperä, Pirjo (2000). *Värdegrund och samhällsutveckling*. Stockholm: HLS förlag.
- Herlitz, Gillis (1989). *Kulturgrammatik*. Kristianstad: Kristianstads tryckeri AB.
- Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Hundeide, Karsten (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter? En textanalytisk studie av åtgärdsprogram för elever med invandrarbakgrund*. Stockholm: HLS, 1997, Studies in Educational Sciences, 7.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lahdenperä, Pirjo (2008). *Interkulturellt lärande i ledarskap: hur rektorer kan bli interkulturella ledare*. I: Hans Lorentz & Bosse Bergstedt (red.) *Interkulturella perspektiv i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindsay, Geoff, Pather, Soulochini & Strand, Steve (2006). *Educational needs and Ethnicity: Issues of over- and underrepresentation. Research Report RR757* London: DfES.
- Lorentz, Hans (2004). *Lärande i mångkulturella lärandemiljöer: Om lärprocessens eventualiteter och potentialiteter*. *Pedagogisk rapport2004:83: Lärandets skilda vägar*. Lunds Universitet.
- Lorentz, Hans (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, Marianne & Persson, Bengt (2003). *Barn och unga i riskzonen. Samverkan och förebyggande arbete*. Stockholm: Svenska kommunförbundet.



- Lundgren, Marianne (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: Acta Wexionensia. Nr 98/2006 Pedagogik
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lunneblad, Johannes (2009). *Den mångkulturella förskolan Motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lutz, Kristian (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern – Styrning & administrativa processer*. Malmö. Lärarutbildningen.
- Lpfö 98 (2006). *Läroplan för förskolan*. Skolverket. Stockholm: Fritzes förlag.
- Markström, Ann-Marie (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik*. Linköping: Linköpings universitet, Department of Educational Science.
- Merriam, Sharan B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. Forskning i fokus nr 28.
- Nilholm, Claes & Björk-Åkesson, Eva (Red.)(2007). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Norell Beach, Annie (1998). *Arbete med mångfald och medkänsla – erfarenheter från förskolan*. Stockholm: Rädda barnen
- Orlenius, Kennert & Bigsten, Airi (2006). *Den värdefulla praktiken – Yrkesetik i pedagogers vardag*. Stockholm: Runa förlag.
- Persson, Bengt (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I Nilholm, Claes & Björk-Åkesson, Eva (Red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsfronterna*. (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, Sven (2008). The discourse of Difference. I Ross A and Cunningham P (red.). *Reflecting on Identities: Research, Practice & Innovation, Proceedings of the tenth Conference of the Children’s Identity and Citizenship in Europe Thematic Network*. London: CiCe.
- Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret (1987) *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage Publications.
- Rosenqvist, Jerry (2009). *Specialpedagogik i mångfaldens Sverige. Delstudie II: Särskoleelever med utländsk bakgrund i storstäder*. Specialpedagogiska rapporter och notiser, nr 4, Kristianstad: Högskolan i Kristianstad
- Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid*. Rapport 239. Stockholm: Skolverket.

- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt Program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:26 *Förskolan del I*. Betänkandet angivet av 1968 års barnstugeutredning. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda – En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Sommer, Dion (1997). *Barndoms psykologi. Utveckling i en förändrad tid*. Stockholm: Runa förlag
- Stukát, Staffan (2005) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Säljö, Roger (2003). Föreläsningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.). *Kobran, nallen och majjen*.
- Tallberg Broman, Ingegerd, Rubinstein-Reich, Lena & Hägerström, Jeanette (2002). *Likvärdighet i en skola för alla: Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.
- Thomsson, Heléne (2002) *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vallberg Roth, Ann-Christine (2002). *De yngre barnens läroplanshistoria*. Lund: Studentlitteratur.
- Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan (1992). *Mapping the language of racism*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Winter Jørgensen, Marianne & Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

# Bilaga 1: Missivbrev

Hej pedagoger på XXX!

Jag heter Pernilla Lagerlöf och har arbetat som förskollärare sedan 1994. Jag är nu tjänstledig från mitt arbete på en mångkulturell förskola, då jag sedan förra hösten läser till specialpedagog på Pedagogen i Göteborg. Nu håller jag på att skriva på mitt examensarbete som kommer att handla om hur mångkulturella förskolor kan utforma sin verksamhet. Många barn med etnisk minoritets bakgrund anses vara i behov av särskilt stöd. Vilka behov kan pedagoger i förskolan se att barnen har och vilka specialpedagogiska åtgärder anser pedagogerna vara relevanta för de här barnen? Hur kan förskolans uppdrag genom läroplanen, där kulturell mångfald är något som hyllas, gestalta sig i förskolans verksamhet?

Nu har jag fått kontakt med er och enligt specialpedagog XX är ni intresserade av att delta i ett samtal som jag kan använda i studien. Detta är jag verkligen jätteglad och tacksam över!

Jag hoppas att vi kommer att få ett givande samtal omkring dessa frågor på tisdag. Min förhoppning är nämligen att ni själva också skall tycka att det är utvecklande att få reflektera kring de här frågorna och att det blir ett trivsamt samtal och inte en pressande intervju från min sida. Som stöd för mitt minne har jag dock ett önskemål om att få spela in samtalet på kassetband. Som jag förstår har vi tid mellan kl. 11-12 till vårt förfogande.

Som i alla studier av det här slaget finns det vissa etiska aspekter att ta hänsyn till och det tycker jag är viktigt att ni ska känna till: Jag har nu informerat om syftet med studien och självklart har ni rätt att ta ställning till om ni fortfarande vill delta i studien, ni kan när som helst avsluta er medverkan. Er anonymitet kommer att tas i beaktande under hela studien, det skall ingenstans framgå att det är ni som har uttalat er och jag kommer att använda fingerade namn. Det som kommer fram under vårt samtal kommer endast att användas av mig i forskningssyfte och alla handlingar (bland annat kassetinspelningen) kommer att behandlas konfidentiellt. Detta för att ni skall känna er trygga i att uttala er om saker som förstås kan upplevas som känsliga ämnen.

Jag har stora förhoppningar om att ni fortfarande är intresserade och jag ser verkligen fram emot vårt möte på tisdag!

Med vänliga hälsningar

Pernilla Lagerlöf

## Bilaga 2

### Intervjuguide till specialpedagog verksam vid en mångetnisk förskola

- Berätta om dina arbetsuppgifter
  - På vilket sätt har ni arbetat för att utveckla interkulturaliteten i verksamhetsområdet?
1. I Lpfö 98 talas det om att barn med utländsk bakgrund skall få stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet, på vilket sätt ser du att det arbetas för detta på förskolorna?
  2. Vilka hinder för lärande och utveckling kan ni se hos barn med etnisk minoritetsbakgrund?
  3. Vilka svårigheter söker pedagogerna din hjälp för att bemöta? Hur såg hjälpen som du ger ut?
  4. Hur försöker ni att bemöta behoven på förskolan? På vilket sätt arbetar ni förebyggande?
  5. När kan ni som pedagoger på förskolan ana att ett barn kommer att få svårt under sin skoltid? Vilka behov uttrycker barnen? Vilka tecken visar barnet under sin förskoletid?
  6. Vilka faktorer tror du är viktigast för att arbetet med att stödja alla barn skall fungera?

## Bilaga 3

### Intervjuguide till fokusgrupp av pedagoger verksamma vid en mångetnisk förskola

1. I Lpfö 98 talas det om att barn med utländsk bakgrund skall få stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet, på vilket sätt ser ni att det arbetas för detta på förskolan?
2. Vilka hinder för lärande och utveckling kan ni se hos barn med etnisk minoritetsbakgrund?
3. Vilka svårigheter har ni sökt specialpedagogisk hjälp för att bemöta? Hur såg hjälpen som ni fick ut?
4. Hur försöker ni att bemöta behoven på förskolan? På vilket sätt arbetar ni förebyggande?
5. När kan ni som pedagoger på förskolan ana att ett barn kommer att få svårt under sin skoltid? Vilka behov uttrycker barnen? Vilka tecken visar barnet under sin förskoletid?
6. Vilka faktorer tror du är viktigast för att arbetet med att stödja alla barn skall fungera?