



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att se likheter i våra olikheter

En jämförandestudie av mångkultur i förskolan i Göteborg och New York

Emelie Johansson och Ines Suhonjic

LAU390

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Karolina Westling

Rapportnummer: HT12-1120-21



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01

Titel: Att se likheter i våra olikheter, En jämförandestudie av mångkultur i Göteborg och New York

Författare: Emelie Johansson och Ines Suhonjic

Termin och år: Hötterminen 2012

Kursansvarig institution: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Karolina Westling

Rapportnummer: HT12-1120-21

Nyckelord: mångkultur, interkultur, Göteborg, New York, förskolan

Sammanfattning:

Föreliggande arbete är en jämförelsestudie mellan förskolor i Göteborg och New York. Syftet är att ta reda på vilka arbetsätt pedagoger i New York använder sig av i arbetet med mångkultur och på vilka sätt de kan inspirera och implementeras i svenska förskolor. Syftet är därför att hitta arbetsätt för att svenska pedagoger ska kunna uppfylla läroplanens mål. Genom intervjuer och observationer i New York och Göteborg har vi samlat material för att kunna besvara våra frågeställningar: Vad har pedagoger i Göteborg respektive New York för förhållningssätt till mångkultur? Hur ser arbetssätten ut i verksamheten för arbete med mångkultur? Hur kan den svenska förskolans mångkulturella arbete utvecklas med inspiration av amerikanska arbetsätt?

Vi har genomfört åtta intervjuer med verksamma pedagoger, varav fyra i Göteborg respektive fyra i New York. Resultatet av studien visar att de båda städerna har skilda förutsättningar, eftersom synen på förskolan i New York skiljer sig ifrån Göteborg, medförde det problem kring jämförelsen av verksamheterna. Resultaten utifrån intervjuerna visar att pedagoger i New York betonade vikten av förhållningssätt och attityd. Arbetssätten som framkom var att de alla arbetade med att lyfta ämnet i dialog med barnen, att tala om olikheter och likheter för att bryta normer. I likhet med den svenska läroplanen för förskolan, var målet med det mångkulturella arbetet att barnen ska känna respekt för andra människor och kulturer. I Göteborg skilde sig resultatet mellan de två förskolorna, även där för att förutsättningar såg så olika ut. Sammanfattningsvis har vi utifrån litteratur, egen erfarenhet och resultatet av vår studie sett att det krävs mer förberedelser i lärarutbildningen kring ämnet mångkultur. Pedagoger i Sverige behöver verktyg för att kunna arbeta med mångkultur och för att kunna implementera läroplanens mål.

Förord

Vi är två studenter som valt att skriva tillsammans eftersom vi båda under vår lärarutbildning inriktat oss mot förskolan. Under utbildningen har vi även läst en utbytestermin i Australien, i det projektet låg fokus på Globalt ledarskap och internationalisering. Det var en lärorik termin, där intresset för internationalisering började gro. Därefter åkte vi till Sydafrika i två veckor, denna gång för att göra fältstudier till B-uppsatsen. Resorna har gett oss erfarenhet av hur förskoleverksamheten ser ut i andra länder, det har varit lärorikt och vidgat våra vyer för hur olika kulturer och utbildningssystem ser ut i världen. Genom detta växte intresset för pedagogers didaktiska förhållningssätt till mångkulturellt arbete. För att studera detta ville vi ta del av hur pedagogers förhållningssätt i olika länder ser ut och därför valde vi att göra den aktuella studien både i Sverige och USA.

Anledningen till att vi valt att göra fältstudier i New York är att staden har en längre historisk bakgrund av mångkultur. Där har människor med olika etnicitet levt tillsammans en längre tid jämfört med Sverige. Vi vill därför undersöka hur detta påverkar förskolan och ta reda på hur pedagoger i New York arbetar med mångkultur och på vilka sätt vi i Sverige möjligen inspireras av dem.

Ett stort tack till de förskolor och pedagoger i Göteborg och New York som ställde upp i vår studie, utan dem hade de inte varit möjligt. Vi vill rikta ett tack till vår handledare Ninni Trossholmen som har varit ett stort stöd under arbetets gång. Sist men inte minst, ett stort tack till Adlebertska stiftelsen som gjort våra fältstudier i New York möjliga.

*Emelie Johansson och Ines Suhonjic
Göteborg 13-01-12*

Om jag kunde, skulle jag ge en jordglob till varje barn och allra helst en lysande sådan, i förhoppning om att den skulle öppna varje barns ögon och hos dem väcka intresse för och kärlek till alla folk, alla raser, alla språk och alla religioner.

Dom Hélder Camara

Innehåll

1. Inledning.....	5
2. Bakgrund	6
2.1 Sveriges mångkulturella historia	6
2.2 USAs mångkulturella historia	7
2.2.1 New York	7
2.3 Relevans för läraryrket	7
2.4 Syfte och frågeställning.....	8
2.5 Begreppsförklaring	8
2.5.1 Kultur	8
2.5.2 Mångkultur	8
2.5.3 Interkultur.....	9
2.5.4 Kulturligt, Naturligt.....	9
2.5.5 Etnicitet	9
2.5.6 Övriga begrepp	9
3. Metod och tillvägagångssätt	10
3.1 Metoddiskussion.....	10
3.4 Urval och material	12
3.4.1 Presentation av förskolorna i Sverige.....	12
3.4.2 Presentation av intervjupersoner i Göteborg	13
3.4.3 Allmän bakgrund om förskolorna i New York samt USAs Skolsystem.....	13
3.4.4 Presentation av Förskolorna i New York	14
3.4.5 Presentation av intervjupersoner i New York	14
4. Litteraturbakgrund.....	16
4.1 Sociokulturella perspektivet	16
4.2 Socialisation	16
4.3 Vad innebär mångkultur?	17
4.4 Olika kultur i olika familjer i samma samhälle	18
4.5 Behovet av interkultur	18
4.6 Förhållningssätt och attityder	19
4.7 Arbetsätt för mångkultur i förskolan	20
4.8 Lärandemiljö	22
4.9 Språk och flerspråkighet.....	22

4.10 Lärarutbildningens betydelse för mångkulturellt arbete	22
5. Resultat och Analys.....	24
5.1 Mångkultur enligt svenska pedagoger.....	24
5.2 Mångkultur enligt amerikanska pedagoger	25
5.3 Jämförelse av pedagogers syn på mångkultur i Göteborg och New York	25
5.4 Pedagogers attityd till mångkultur i Göteborg	26
5.5 Pedagogers attityder till mångkultur i New York	27
5.6 Jämförelse kring attityder i Göteborg och New York	28
5.7 Mångkulturellt arbetsätt i Göteborg	29
5.8 Mångkulturellt arbetsätt New York.....	33
5.9 Jämförelse av mångkulturellt arbetsätt i Göteborg och i New York.....	34
6. Slutdiskussion.....	36
7. Referenser.....	40
Bilaga	

1. Inledning

Vi har valt att intressera oss för pedagogers didaktiska förhållningssätt till mångkulturellt arbete i Göteborg och New York. Tidigare erfarenheter av studieresor inom vår lärarutbildning och våra erfarenheter från vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) i Sverige har väckt intresset för ämnet mångkultur. Våra VFU-förskolor skiljer sig markant vad gäller kulturell mångfald. En av förskolorna är mångkulturell, i den bemärkelsen att majoriteten av barnen och pedagogerna på förskolan har annan etniskt bakgrund än svensk. Till skillnad från den andra förskolan där samtliga barn och pedagoger är etniskt svenska och har svenska som modersmål. Med våra skilda erfarenheter från vår VFU upplevde vi att mångkultur var ett problem och dilemma i den dagliga verksamheten. Pedagogerna på de olika förskolorna ställdes dock inför olika problem. På förskolan med mindre kulturell mångfald var det problem med att föra in mångkultur. På den mångkulturella förskolan upplevde vi att man inte tog till vara på mångfalden som fanns, pedagogerna förmedlade mångfalden som ett problem. Förutsättningarna skiljer sig på de båda förskolorna dock framhåller läroplanen att förskolan och förskollärare ska ha ett mångkulturellt arbete oavsett barngruppens utformning.

Utifrån detta växte intresset och frågan om hur vi som framtida pedagoger i förskolan kan arbeta mer aktivt med mångkultur. I New York, och USA generellt, finns en längre historisk bakgrund och erfarenhet av mångkultur där människor med olika etnicitet har levt tillsammans en längre tid. Därför vill vi undersöka hur pedagoger i New York arbetar med mångkultur. Vad kan vi lära oss av dem? Vi upplever att det finns goda mål utformade kring det mångkulturella arbetet i den svenska läroplanen för förskolan, vi har dock upplevt att det saknas kännedom om ämnet och praktisk kunskap för konkreta arbetssätt för arbete med mångkultur.

Syftet med att göra en del av vår undersökning i New York var att ta reda på vilka arbetsätt och metoder pedagoger använder sig av i arbetet med mångkultur. Vi ville ta del av metoder som var intressanta för oss och som vi skulle kunna koppla till målen i den reviderade läroplanen för förskolan 98/10¹(Skolverket, 2010). Vi har intervjuat sammanlagt åtta pedagoger i Göteborg och New York. Vi har undersökt hur de arbetar med mångkultur och på vilket sätt de implicerar det i det pedagogiska arbetet detta för att kunna urskilja likheter och skillnader.

¹ Vi kommer härnäst att referera till den reviderade läroplanen för förskolan som följer; Lpfö 98/10 (Skolverket, 2010).

2. Bakgrund

2.1 Sveriges mångkulturella historia

Under 1970-talet var arbetskraftsinvandringen till Sverige stor men stoppades emellertid och har sedan dess handlat om flyktinginvandring och anhöriginvandring (Wikipedia, hämtat 14 november 2012). Sett ur ett internationellt perspektiv är andelen utrikes födda i Sverige hög. Som en följd av invandringen har gruppen födda i Sverige med en eller två utrikes födda föräldrar växt (SCB, 2010).

År 1975 togs beslutet i propositionen 1975:26 av riksdagen att Sverige skulle bli mångkulturellt. I propositionen formuleras tre grundläggande mål för *invandrar – och minoritetspolitiken* (Regeringens proposition, 1975:26). *Jämlikhetsmålet*; innebär att alla invandrare ska ha rätt till samma möjligheter, rättigheter och även skyldigheter som den övriga befolkningen. Exempelvis möjlighet till utbildning, bostad och socialomvårdnad. Det betonas att målet även innebär att invandrarna och deras barn bör ges möjlighet att utöva egen kulturell verksamhet, språk och kontakt med ursprungslandet. *Valfrihetsmålet*; innebär att invandrare har rätt till att själva välja i vilken grad de vill behålla och utveckla sin ursprungliga kulturella och språkliga identitet, detta ska möjliggöras genom till exempel ekonomiskt stöd. *Samverkansmålet*; innebär ömsesidig tolerans och solidaritet mellan invandrare och den inhemska befolkningen, vilket innebär att de olika minoritetsgrupperna upplevs som likvärdiga parter i samhället (Regeringens proposition 1975:26).

Johannes Lunneblad, fil. Dr vid institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande vid Göteborgs Universitet, menar att i diskussioner kring mångkultur finns en föreställning om en omvandling som tros ha skett från ett kulturellt homogent till ett kulturellt heterogent samhälle. Han argumenterar däremot för att det svenska samhället alltid har varit uppdelat genom människors olika tillgångar, utbildningar, språk och arbete, vilket har påverkat och format skilda kulturella miljöer (Lunneblad, 2009). Även Skolkommittén menar att Sverige alltid har varit mångkulturellt, detta med avseende på geografiska skillnader, kön, klass och generation. Därigenom framhålls att den kulturella mångfalden inte är ett nytt fenomen (SOU 1996:43).

I den ovan nämnda propositionen beskrivs hur det finns ett stort antal barn som är födda i Sverige, vissa till och med som svenska medborgare, men med utländska föräldrar (Propositionen 1975:26). Även i dagens styrdokument för förskolan finns mål och riktlinjer, där förskolan beskrivs som en social och kulturell mötesplats för barn och vuxna. Förskolans uppdrag är att förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle och stärka förmågan att förstå och leva med de värden som ligger till grund i en kulturell mångfald (Skolverket, 2010). Förskolan kan bidra med stöd för barn med utländsk bakgrund, i att utveckla en flerkulturell tillhörighet. Motiveringen är att medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Skolverket, 2010). I Skollagen (SFS 2010:800 10 §) samt i Lpfö98/10 står att förskolan ska ge möjlighet åt barn med annat modersmål än svenska att utveckla både sitt modersmål och det svenska språket (Skolverket, 2010).

Det är förskolans skyldighet att verksamheten utformas på ett sätt som inkluderar de här punkterna. Sandra Smidt, verksam som barnforskare och författare i London, tar upp relevansen av att människor som arbetar med barn känner till och till viss mån förstår vad det innebär att lämna en kultur och anpassa sig till en ny, det är viktigt för att stötta barnen i anpassningen till den nya kulturen (Smidt, 2010).

2.2 USAs mångkulturella historia

USA består av 50 delstater tillsammans med förbundsdistriktet District of Columbia. I USA bor 311,7 miljoner människor. Enligt Nationalencyklopedin är befolkningen mycket blandad, det fanns 40 miljoner utlandsfödda medborgare i USA år 2010 (Nationalencyklopedin, hämtat: 27 december 2012). James A. Banks, professor i studier om mångfald (jmf: diversity studies) vid University of Washington, Seattle, menar att historiskt sett har USA, varit beroende av immigranter för landets uppbyggnad. Engelska är det officiella språket i USA men spanska är ett stort minoritetsspråk (Banks, 2008). År 2000 talade 18 % av alla barn i USA ett annat språk än engelska och den etniska, religiösa och kulturella mångfalden ökar ständigt (Shin & Bruno 2003, i Banks 2008). Detta påverkar i sin tur skolans värld menar Banks (2008).

2.2.1 New York

New York blev tidigt en mångkulturell stad. På 1800-talet hade staden en bra hamn, vilket gjorde att människor från hela världen immigrerade till New York. Det bidrog till att staden växte och idag är New York den största staden i USA. Immigrerandet som skett under lång tid har bidragit till en mångkulturell stad. Immigranterna har behållit banden till sina ursprungsländer och det syns tydligt i staden genom att invånarna har samlats i områden med människor från samma ursprungsländer. År 2010 var 66 % av befolkningen vita medan resterande var latinamerikaner, afroamerikaner och asiater (Nationalencyklopedin, hämtat: 9 november 2012).

2.3 Relevans för läraryrket

Lunneblad (2009) och de amerikanska forskarna Leslie Ponciano och Ani Shabazian (2012) vid Loyola Marymount University, Los Angeles, understryker att det krävs mer förberedelser i lärarutbildning om ämnet mångkultur och innebörden av att arbeta med det. Vi har själva genom erfarenheter och undersökningen som ligger till grund för denna uppsats upplevt det och därför anser vi att ämnet är relevant för läraryrket.

Även Lahdenperä (2004) förklarar, som vi tidigare nämnt, hur invandringen till Sverige ökar. Interkulturalitet, som förklaras närmare nedan, är ett aktuellt begrepp och har varit sedan 1980, för behovet av att människor ska kunna mötas över kulturgränser ökar (Lahdenperä, 2004). Barn och familjer i den svenska förskolan idag kan ha väldigt olika kulturella bakgrunder och familjekonstellationer. ”Ett möte med olika värdesystem innebär reflektion av olikheter och likheter och bör vidga perspektiven” (Benckert, m.fl., 2008, s.67).

2.4 Syfte och frågeställning

Fokus för undersökningen är att genom fältstudier i Göteborg och New York ta reda på hur pedagoger arbetar med mångkultur. Anledningen till att vi gör en jämförandestudie mellan de två städerna är för att samla material till hur den svenska förskolan eventuellt kan utvecklas på området. Vi som blivande förskolelärare vill hitta inspiration till det mångkulturella arbetet och om möjligt implementera de mål som finns i Lpfö98/10.

Huvudfrågor

- Vad har pedagoger i Göteborg respektive New York för förhållningssätt till mångkultur?
- Hur ser arbetsätten ut för mångkultur i verksamheterna på de olika platserna?
- Kan den svenska förskolan inspireras och utvecklas i sitt mångkulturella arbete av amerikanska arbetsätt?

2.5 Begreppsförklaring

För att tydliggöra de centrala begreppen vi kommer att använda oss av i föreliggande arbete kommer vi härnäst att förklara begreppen mer utförligt. Detta avsnitt ger både en allmän förklaring av begreppen och samtidigt framhålls hur olika forskare inom ämnet mångkultur tolkar begreppen.

2.5.1 Kultur

Kultur är ett begrepp med många betydelser och kan tolkas på många olika sätt. Vi kommer använda oss av begreppet utifrån Smidts (2010) tolkning, som menar att en tänkbar definition av kultur är; de sätt som grupper av människor förmedlar trosuppfattningar och värderingar. Kultur är resultatet av mänskligt arbete och tänkande. Smidt (2010) hänvisar även till D'Andres (1990) som menar att kultur är socialt nedärvt och att det är mängden mänskliga prestationer som utgör resurser för en socialgrupps nuvarande liv (D'Andres 1990, i Smidt 2010). Detta menar Smidt (2010) är en svårtolkad definition som hon förenklat tolkar som att människor skapar tillsammans idéer och föremål som i sin tur förändrar andra idéer och saker, vilket är någonting som pågår ständigt (Smidt, 2010).

2.5.2 Mångkultur

Språkpedagogerna Susanne Benckert och Karin Wallin samt skolledare Pia Håman har på uppdrag av Myndigheten för skolutveckling tagit fram ett metod och referensmaterial² för arbetet med flerspråkighet i förskolan. Enligt författarna innebär begreppet *mångkultur* ett tillstånd, exempelvis är en förskola mångkulturell när barnen kommer ifrån många olika kulturer (Benckert, m.fl., 2008). Lunneblad (2009) framhåller dock att det inte finns någon entydig teori om mångkultur, han menar att det beror på vem och utifrån vilken kultur som olikheterna och skillnaderna definieras (Lunneblad, 2009). De amerikanska forskarna Ponciano och Shabazian (2012) definierar *mångkulturellt lärande*, som att skapa lika utbildningsmöjligheter och positiv attityd till mångfald.

² Författarna till Skolverketes stödmaterial är Benckert, Wallin och Håman (2008). Vi kommer därför hänvisa till Benckert, m.fl. 2008 i fortsättningen.

2.5.3 Interkultur

Enligt Nationalencyklopedin innebär begreppet *interkulturell*, processer där människor med olika språk och kulturer kommunicerar och interagerar med varandra. *Interkulturellt lärande* innebär en aktiv lärandeprocess där individen skaffar sig kunskaper och redskap som gör det möjligt att leva med och hantera kulturella skillnader inom ramen för ett demokratiskt och mångkulturellt samhälle (Nationalencyklopedin, hämtat: 27 december 2012). Enligt Pirjo Lahdenperä, som är professor i pedagogik vid Mälardalens högskola, antyder att begreppet *interkultur* är en process och menar att det är en gränsöverskridande interaktion som sätter värdemässiga aspekter på *kulturmöten*. Dessa värdemässiga aspekter, tolkar vi är; genus, kön, etnicitet och klass. Detta är av stor betydelse för en människas identitet, de är kulturformande aspekter där mening skapas och ges (Lahdenperä, (2004). Benckert, m.fl. (2008) beskriver också begreppet *interkultur* som en process, som innebär en samverkan mellan olika kulturer, med syfte att skapa möjligheter till förståelse och ömsesidig respekt.

2.5.4 Kulturligt, Naturligt

Karin Norman, docent i socialantropologi vid Stockholms Universitet, framhåller att det finns en problematik kring vart gränsen går mellan vad som kan formuleras i termer av ”natur” och ”kultur” (Norman, 1996). Det som räknas till naturen är det som är allmänt och givet för alla människor medan det som räknas till kulturen är det formade och specifika för alla människor. Norman (1996) menar att vi är upptagna av vad som är universellt, och därmed av vad som är naturligt, därför kan vi tendera att tillskriva andra människor egenskaper som vi uppfattar som universella/naturliga, när de snarare är uttryck för en kulturell syn på det naturliga.

2.5.5 Etnicitet. Begreppet etnicitet är inte helt okomplicerat och är tätt sammankopplat med begreppet mångkultur. Lunneblad (2009) menar att etnicitet vanligtvis syftar till en folkgrupp som delar värderingar, normer och kulturella uttryckssätt. Vidare menar han att förutsättningen för en sådan definition är att det folket då delar en ursprunglig historia och/eller språk, religion, kultur, och geografiskt ursprung (Lunneblad, 2009). Vidare hänvisar Lunneblad (2009) till Sernhede som anser att detta är en falsk föreställning och att de visserligen går att prata om svensk kultur men att det inte finns någon urkälla som folket dykt upp från och plötsligt börjat dela samma värderingar och traditioner (Sernhede, 2002, i Lunneblad, 2009).

2.5.6 Övriga begrepp

Utöver ovannämnda begreppen, vill vi förtydliga begrepp som rör den amerikanska förskolekontexten. Då intervjuerna med pedagoger i New York skedde på engelska, finner vi det nämnvärt att pedagoger använder begrepp som; *teacher, student och classroom*. Direkt översättning blir då; *lärare, elev och klassrum*. Detta är begrepp som skiljer sig från de som används i den svenska förskolekontexten. Eftersom vi vill vara konsekventa har vi valt att använda oss av de motsvarande svenska begreppen som är; *pedagog, barn och lärandemiljö*.

3. Metod och tillvägagångssätt

Fältstudierna som ligger till grund för denna uppsats har gjorts i Göteborg och New York. Vi har valt att använda oss av en kvalitativ undersökningsmetod, och har intervjuat sammanlagt åtta verksamma pedagoger, fyra i Göteborg och lika många i New York. Vi har samlat material genom intervjuer för att kunna göra en jämförelsestudie. Staffan Stukát, universitetslektor vid intuitionen för pedagogik och specialpedagogik, kallar intervjumetoden vi använt oss av, för kvalitativa *ostrukturerade* intervjuer (Stukát, 2011). Ostrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren är medveten om vilket ämnesområde som ska behandlas, men ställer inte frågorna i någon bestämd ordning, utan istället i den ordning som varje enskilt samtal bjuder in till. Man använder samspelet och ställer följdfrågor utifrån de spontana svaren (Stukát, 2011). Vi utformade frågeområden som vi under samtals gång utgick ifrån och stämde av mot dem. Frågeområdena utformades för att kunna besvara vårt syfte och våra frågeställningar, vilket är de aspekter som är centrala för vår undersökning och ämnet mångkultur. De frågor vi ställde rörde sig kring exempelvis; pedagogernas egna tankar om mångkultur, vilka arbetssätt som användes och lärandemiljöns utformning. (Se bilaga 1).

Vi valde att även använda oss av observationer, vilket Stukát (2011) menar ökar relevansen av undersökningen. Genom observationerna kompletterades intervjuvarna. Det synliggjordes då om pedagogernas intervjuvar stämde överrens med verkligheten, till exempel om lärandemiljöernas utformning såg ut så som pedagogerna beskrev dem. Vi spelade även in samtliga intervjuer och observatören förde anteckningar. Vi såg detta som en fördel, då vi kunde rätta ut oklarheter och föra samman våra tankar och se om vi tolkat intervjuvarna på samma sätt. I en kvalitativ studie är det en fördel att spela in då man kan uppfatta tonläge och pauser. Man kan då även använda sig av inspelningen för att kunna transkribera ordagrant (Johansson & Svedner, 2010). Stukát (2011) och Thomsson (2010) menar att två intervjuare får mer ut av en intervju, genom att man tillsammans upptäcker mer än vad en person gör och de föreslår att en metod för detta kan vara att dela upp fokusområdena mellan sig innan intervjun, vilket vi gjorde. En ansvarade för intervjun och ställde frågorna medan den andra observerade.

Heléne Thomsson, fil. Dr i psykologi, menar att maktsituationen kan bli annorlunda när man är två intervjuare (Thomsson, 2010). Fördelarna med att vara två intervjuare är att man är två som tolkar och förstår svaren medan nackdelen är att intervjuarna kan komma att avbryta varandras tankekedjor (2010). Genom att vara två intervjuare upplevde vi att vi kompletterade varandra och kunde fylla i luckor. För att undvika att avbryta varandras tankekedjor bestämdes att observatören skulle skriva ner frågor som hon tyckte saknades och fylla i när det passade.

3.1 Metoddiskussion

Som tidigare nämnts har vi genomfört en jämförandestudie mellan Göteborg och New York. Norman (1996) anser att jämförelser är problematiska och svåra, då det inte går att helt enkelt jämföra ett samhälle eller tradition med en annan. Vi vill verkligen betona att eftersom våra undersökningar är gjorda i skilda samhällen både inom Sverige och utanför.

Jämförelser kräver ett problematiserande av det sociala och kulturella sammanhanget. Företeelser kan ryckas ur sitt sammanhang och tyckas vara lika eller olika, men förankrade i sina sammanhang blir jämförelsen mycket mer komplex och helt andra samband kan upptäckas, man kan se likheter eller olikheter som tidigare var helt dolda.

Norman. 1996, s.19.

Vi vill även förklara att vi inte lagt stort fokus på intervjupersonernas egen personliga bakgrund men är medvetna om att det färgar intervjuaren och därmed resultatet, då det är pedagogers tankar, uppfattningar och åsikter och främst arbetssätt som vi vill fånga upp och analysera.

Vi finner det nämnvärt att fyra av intervjuerna skedde på engelska, vilket kan medföra att viss information förloras i översättningen. Stukát (2011) menar att just ostrukturerade intervjuer är lämpliga för att avslöja och kompensera språkliga svårigheter, för att det då finns möjlighet att ställa uppföljningsfrågor och bekräfta att man uppfattat ett svar på rätt sätt (Stukát, 2011).

Vår begränsade förförståelse om skolsystemen i New York gjorde att de första två intervjuerna innehöll fler organisatoriska frågor om skolans styrning. Till de två sista intervjuerna behövde vi inte ställa dessa frågor igen. I Sverige var inte organisatoriska frågor nödvändigt då vi redan har en tillräcklig förförståelse kring hur verksamheten är uppbyggd.

3.2 Reliabilitet, validitet och generalitet

Reliabilitet innebär mätnoggrannhet, enligt Stukát (2011) och det är själva kvalitén på mätinstrumentet som används för undersökningen. Stukát menar att man bör vara medveten om *reliabilitetsbristerna* som kan finnas i en studie som denna, det kan handla om feltolkningar av svaren, yttre störningar under undersökningen, gissningseffekter, felskrivningar eller helt enkelt dagsformen hos den svarande. En annan faktor som kan påverka när man använder intervju som metod är risken att få färgade svar på grund av intervjuaraffekten, som innebär att svaren man får beror på intervjuarens kroppsspråk, ordval och hur frågorna formuleras (Stukát, 2011). En annan faktor vi vill poängtera är att vi helt utgår från pedagogernas svar vad gäller arbetssätten. Vi gjorde kortare observationer med fokus på miljön och kan därför inte styrka om arbetssätten som beskrevs efterlevdes i den vardagliga verksamheten.

Vi ansåg att ostrukturerade samtalsintervjuer var lämpligt för ämnet vi valt, eftersom vårt syfte var att fånga upp även det oförutsägbara, det vill säga pedagogernas tankar kring mångkultur. Medvetna om att tankarna kan skilja sig åt och handla om helt olika saker, valde vi att inte ha en strukturerad intervjuguide just för att risken med en sådan metod är att man styr pedagogernas tankar och därmed missar de spontana tankarna. Enligt statsvetaren Peter Esaisson är intervjuer av denna karaktär byggda på människors uppfattningar och kan därför inte anses vara sanna eller falska (Esaisson, 2007). Vi har analyserat vårt resultat utifrån relevant litteratur och dragit slutsatser endast utifrån de intervjusvar vi samlat in från de verksamheter vi besökt. Vi kommer därför inte att generalisera vårt resultat till varken Göteborg eller New York. Som vi tidigare nämnt lyfter Norman jämförandets problematik och hur problematiskt det är att jämföra människors kulturella föreställningar. Det man

kommer fram till i en sådan jämförelse måste ses till bakgrund av hur ens material är insamlat och från vilka situationer det härrör. Norman (1996) menar att resultatet och kunskapen man får i en jämförandestudie är egentligen alltid ofullständig, men det behöver inte betyda att den saknar värde. Vi vill även poängtera att resultatet hade blivit ett annat om studien genomförts i andra städer och verksamheter.

3.3 Etiska hänsyn

Vi har utgått ifrån Vetenskapsrådets (VR, 2012) fyra allmänna huvudkrav på forskning. I enlighet med *samtyckeskravet* har vi alltid fått samtycke från intervjupersonerna inför varje intervju och berättat att de själva bestämmer över sin medverkan. I enlighet med *informationskravet* har vi förklarat för varje intervjuperson vårt syfte med fältstudierna och vad vi senare ska skriva om i vår uppsats, att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. Enligt *nyttjandekravet* och *konfidentialitetskravet* används insamlat material endast för forskningsändamål och alla intervjupersoner har givits största möjliga konfidentialitet. Alla deltagare och skolors namn är därför fingerade.

3.4 Urval och material

Vi började med att genomföra intervjuer med fyra verksamma förskollärare i Göteborgsområdet. Vi gjorde ett strategiskt urval genom att intervjua förskollärare som är verksamma i olika stadsdelar med olika förutsättningar ekonomiskt och socialt. Förskolorna är strategiskt utvalda för att kunna göra en jämförelse och att synliggöra skillnader även i Sverige. Därefter genomförde vi fyra intervjuer med fyra pedagoger, verksamma på tre olika förskolor i New York. Där hade vi inte samma möjlighet att göra urval, på grund av vår begränsade förförståelse av skolkontexten och de kontakter vi fick.

3.4.1 Presentation av förskolorna i Sverige

Enligt Skollagen är förskolans syfte att stimulera barns utveckling och lärande samt erbjuda barnen en trygg omsorg (SFS 2010:800, 2 §). Alla barn har rätt till förskola i Sverige, Skollagen understryker även att alla barn, från och med ett års ålder, ska erbjudas förskola i den omfattning det behövs med hänsyn till föräldrarnas förvärvsarbete eller studier eller om barnet har ett eget behov på grund av familjens situation i övrigt (SFS 2010:800, 5 §). Kommunen som ordnar en förskoleplats får ta ut en rimlig avgift förskoleplatsen (SFS 2010:800, 16 §). Vi har samlat material från två förskolor i Sverige med olika sociala och ekonomiska förutsättningar. Vi har valt att namnge förskolorna; ”Grodan” och ”Giraffen”.

”Förskolan Grodan”

Som vi tidigare nämnt är en av förskolorna mångkulturell, i den bemärkelsen att en del av pedagogerna och ungefär hälften av barnen har annat ursprung än svenskt och därigenom har en stor grupp av barnen svenska som andra språk. Denna förskola ligger i en stadsdel som ser ut på liknande sätt, det vill säga åtskilliga som bor i området har invandrarbakgrund. Förskolan har barn i åldrarna 1-5 år. Vi kommer i vårt arbete benämna förskolan som *Förskolan Grodan*. Förskolan Grodan drivs kommunalt.

”Förskolan Giraffen”

Förskolan Giraffen har på flera punkter helt andra förutsättningar än Grodan. Giraffen ligger i en stadsdel där de flesta invånarna har svensk bakgrund och därmed är det endast ett fåtal barn i barngrupperna som har en annan etnisk bakgrund. Pedagogerna på förskolan har själva svensk bakgrund och svenska som modersmål. De beskriver mångfalden på deras förskola genom att ett fåtal barn har föräldrar eller mor/farföräldrar som är uppväxta, i bland annat, Sydamerika, Tyskland och Norge. Åldrarna på barnen är även här 1-5 år. Förskolan Giraffen är en fristående verksamhet.

3.4.2 Presentation av intervjupersoner i Göteborg

Samtliga intervjupersoner är verksamma förskolelärare i Sverige, men alla har olika utbildningsbakgrund och yrkeserfarenheter.

Gabriella är en kvinna i 25-årsåldern med svensk bakgrund. Hon har arbetat som förskollärare på ”Grodan”, sedan hon tog examen i juni 2012. Gabriella har tidigare erfarenheter av arbetet från vikariat under cirka ett år under sin utbildning.

Grace är en kvinna i 40-årsåldern som växt upp i Filippinerna och har bott i Sverige i 20 år. Även Grace arbetar på förskolan Grodan. Grace tog sin examen, som förskollärare i juni 2011, men har innan dess arbetat som barnskötare i åtta år.

Gudrun är en kvinna i 50-årsåldern med svensk bakgrund. Hon tog examen 1980 och har lång erfarenhet i olika typer av barngrupper. Idag arbetar Gudrun på förskola Giraffen som hon har gjort sedan 2008.

Gunilla är en kvinna i 35-årsåldern med svensk bakgrund. Hon har en grundskollärare examen från 1998. Gunilla arbetar idag på förskolan Giraffen och hennes tidigare erfarenheter består av 5 år på grundskolan samt andra förskolor.

3.4.3 Allmän bakgrund om förskolorna i New York samt USAs Skolsystem

Vi har genom samtal och möten med pedagoger och rektorer i New York City fått en insikt i det amerikanska skolsystemet. Styrdokument och andra regleringar skiljer sig från delstat till delstat. Även privata och offentliga skolor skiljer sig åt. Vårt fokus ligger endast på New York och är avgränsat till privata förskolor på Manhattan. Det får enligt lag inte finnas någon nationell läroplan för privata förskolor. Det finns dock olika typer av arbetsplaner och dokument att ta del av för de privata. Det finns ingen obligatorisk förskola eller daghemsverksamhet i USA. De flesta familjer kan själva hitta förskola, eller alternativ barnomsorg. I New York finns det många dyra förskolor för barn med välbärgade föräldrar och vi har förstått att förskoleverksamheten är en stor marknad. De förskolor vi har besökt har alla en avgift på mellan 110 000 – 160 000 kr per år och barn, för ett halvdagsprogram mellan klockan 9-12 fem dagar i veckan för treåringar. Det finns ett stort utbyte av specialiseringar på förskolorna, varje förskola har en specialinriktning som de fördjupar sig i, och som även utgör marknadsföringen. Föräldrarna väljer förskolor med profiler som de vill ha för sina barns förskola. Det är många sökande till varje förskola även om det är dyrt. Det sker en antagningsprocess där varje barn med familj blir intervjuade innan de blir antagna.

3.4.4 Presentation av Förskolorna i New York

Alla de förskolor vi har varit på har haft fokus på att arbeta med mångkultur och mångkulturella frågor. Vi har därigenom fått mycket material och haft många diskussioner kring ämnet.

Skolorna ligger i olika delar av Manhattan. Därför har vi valt att namnge dem som North School, East School och South School. Trots att skolorna ligger i olika områden har de relativt lika sociala och ekonomiska förutsättningar.

”North School”

Skolan som vi har valt att kalla för *North School*, har program för barn i åldrarna 3-18 år. De är dock uppdelade på två skolbyggnader och den delen av skolan vi samlat material från är barnen mellan 3-7 år. Genom skolans mångkultursprojekt som genomsyrar hela verksamheten har de medvetet valt att bredda sitt upptagningsområde för att mångfalden i klasserna ska bli större. Pedagogerna och rektorn själva tycker att de kommit en bra bit på vägen de senaste åren men att de kan komma längre när de gäller ökad mångfald på skolan. Förutom barnens bakgrund har de även valt att anställa pedagoger som representerar olika nationaliteter, etniciteter, språk, religioner och kulturer. På North School betalar föräldrarna cirka 155 000 kr om året för ett program för en 3-åring, då går barnet går mellan klockan 9-12, fem dagar i veckan.

”East School ”

På skolan som vi kallar *East School* går barn i åldrar mellan 1,5 och 5 år. Skolan har en internationell profil som medför att många av de barn som börjar på skolan har en annan nationalitet. Förutom att barnen har olika nationaliteter poängterar de att de arbetar för en mångfald i läraryrket och förklarar att det i varje klass är en amerikansk pedagog och en pedagog med annan bakgrund. Priset för ett halvdags program fem dagar i veckan för en treåring kostar cirka 110 000 kr.

”South School”

På den skolan som vi kallar för *South School* går barn och elever i åldrarna 2-13 år. För att utveckla sitt arbete med mångfald välkomnar skolan alla familjer och på så sätt får de en blandning av nationaliteter, familjekonstellationer och samhällsklass representerade. Skolan bidrar därför med ekonomiskt stöd till familjer som inte har råd med skolavgiften, som ligger på cirka 160 000 kr för ett halvdagsprogram, fem dagar i veckan för en 3-åring.

3.4.5 Presentation av intervju personer i New York

Nicole är en kvinna i 35-årsåldern som växt upp i Ohio, USA. Hon har en lärarexamen och är pedagog inom musik, rytmik, dans och drama. Hon har arbetat på North School i 14 år.

Nick är en man i 45-årsåldern som har växt upp i östra USA. Tidigare arbetade han inom teater men sedan 3 år tillbaka arbetar han på North School som så kallad ”Associate teacher”, vilket innebär pedagog på en lägre nivå, motsvarande barnskötare i Sverige, både utbildningsmässigt och ansvarsmässigt. Han har tidigare erfarenhet av vikariat inom yrket.

Nora är en kvinna i 55-årsåldern som har växt upp i New York. Hon har arbetat på East School i 26 år och är idag Director of Education, därigenom har hon ansvar för all undervisning på skolan.

Nancy är en kvinna i 45-årsåldern som har brittisk bakgrund. Hon har en lärarexamen och arbetar på South School som rektor för de lägre åldrarna.

4. Litteraturbakgrund

4.1 Sociokulturella perspektivet

Vi kommer att utgå ifrån det sociokulturella perspektivet i analysen, och då utgår vi ifrån Smidts (2010) tolkning av den ryske pedagogen och psykologen Lev Vygotskijs teorier. Vygotskijs främsta argument, som han hävdade bestämt, var att allt lärande i grunden är socialt. Han utvecklade även mycket tankar kring kultur, och det är den del vi kommer att lägga tyngdpunkten vid.

Vygotskij menar att varje individ är summan av alla sina erfarenheter och interaktioner med de människor, idéer och kulturella redskap de stöter på under livet. Med detta menar Smidt att vi under hela vår livstid påverkas av andra människor, deras värderingar och tankar. Vygotskij ansåg att både vuxna och barn hade en central roll i interagerande med andra och därmed lärandet. Vygotskij ansåg att barnet under socialisationen presenterades för och fördes in i kulturen, och sedan internaliserade barnet olika sätt att medverka i denna kultur, genom att delta i olika aktiviteter tillsammans med andra. Han menade att när barnet delar något med en annan människa, skapas möjlighet att ta de första stegen mot att bli medlem i den gemensamma kulturen (Smidt, 2010).

Viktiga begrepp i det sociokulturella perspektivet är *minne*, *mediering* och *kulturella redskap*. Mediering innebär kort sagt olika sätt att kommunicera, att genom tecken och symboler förstå och förklara omvärlden (Smidt, 2010). Tänkandet och förståelsen förändras i takt med olika sätt att kommunicera och utvecklas. Kulturella redskap är skrift eller tal, det är de medierande kulturella redskap, som vi använder för att kommunicera, på ett eller annat sätt, och därmed lära. Som sagt, Vygotskij menade att lärande alltid på något sätt är socialt, då kunskap, idéer och begrepp ofta medieras från mer erfarna personer och därigenom byggs lärandet på tidigare kunskap. Lärandet medieras då genom kulturella redskap, som exempelvis språk, räknesystem, skrift, kartor, symboler med fler. Kulturella redskap är metoder för människor att handskas med tänkande och problemlösning. Enligt Smidt ansåg Vygotskij emellertid att språket var det främsta kulturella redskapet. Hon menar att mediering är ett svårbegripligt begrepp och behöver en vidare förklaring, men då detta inte är relevant för vår studie hänvisas till Smidt (2010) för vidare läsning. Vygotskij ansåg att människor blir medvetna om sina tankar genom de kulturella redskapen. Människor över hela världen och i kulturer har utvecklat egna sätt och kulturella redskap att representera sina tankar och känslor med (Smidt, 2010).

Smidt (2010) lyfter att kultur är något vi blir en så naturlig del av, att man sällan reflekterar över vad som gör oss till dem vi är inom denna kultur. Det intressanta är att hon menar att människor lyckas beskriva vad som gör ens kultur så speciell, först när man förlorat den. Som vi tidigare nämnt tar Smidt upp relevansen av att pedagoger som möter barn är medveten om problematiken att lämna en kultur och anpassa sig till en ny, hon menar att det är viktigt att barnet får stöd i anpassningen (Smidt, 2010).

4.2 Socialisation

Psykologen Seija Wellros (1998) beskriver begreppet socialisation, vilket är ett vedertaget begrepp inom den sociokulturella teorin, som innefattar när individer inkluderas i den mänskliga gemenskapen där överföring av värden, normer och handlingsmönster sker. Det

huvudsakliga målet med socialisationen är internalisering. Hon tar upp att i internaliseringen har omgivningens värderingar och moraluppfattningar under tid förvandlats till personens egna och en del av dennes personlighet. Vidare förklarar Wellros att en lyckad socialisation inte upplevs av individen som just en socialisation utan individen upplever sig själv som självklart rätt och ser sina egna värderingar som personliga även om de påverkats av människor runt omkring. Socialisationen osynlig när kulturen har förvandlats till att uppfattas som en del av den mänskliga naturen, hon menar då att man sällan reflekterar över sin egen kultur. Det mest strikta kriteriet för att socialisationen ska vara genomförd innebär att individen kan utöva självdisciplin vilket innebär att man gör det som enligt omvärlden är rätt utan att någon säger till hur man ska bete sig. Socialisationsprocessen är långsam och tidskrävande. De hjälpmedel som används för att den ska ske är framför allt språket, skrivna och oskrivna beteendenormer, värderingar och förhållningsätt, tid, rum, roller och hierarkier. Författaren förklarar dock att familjen inte brukar betraktas som sin egen kultur, utan som en del i en större kultur (Wellros, 1998).

Maria Borgström (i Lahdenperä, 2004) tar upp språkets betydelse för socialiseringsprocessen. Hon förklarar att språket fås i interaktionen med omgivningen och spelar en avgörande roll i barnets socialiseringsprocess. Enligt Borgström menar Vygotskij (1978) att språket kan ses som en förbindelseled i en aktivitet med vilken vi kan organisera vår erfarenhet av en redan grundad värld. Den språkliga inläringen är av stor vikt för individens socialisation och integrationen i den nya gruppen eller det nya samhället. Genom språket lärs att organisera världen, de lär sig att värdesätta verkligheten och de gällande normerna. Borgström tar upp hur man genom att lära sig språket kan ta del av kulturen och förenas med de som talar språket. Genom att lära sig ett språk lär man sig de lingvistiska strukturer och regler som är del i språket. Man lär sig även att använda språket i lämpliga situationer och språket som används i sociala sammanhang kodar viktig information om sociokulturella världar. Det innebär att kontakter mellan olika kontexter är avgörande för utvecklingen av den sociokulturella identiteten (Borgström, i Lahdenperä, 2004). Även Norman (1996) förklarar att det är genom orden människor försöker nå verkligheten och ge den mening, verkligheten är föränderlig och därmed innebörden av våra ord och begrepp. I Lpfö98/10 står att barnen i förskolan ska få möjligheter att utveckla sin förmåga att iaktta och reflektera, vidare förklaras att förskolan ska vara en levande social och kulturell miljö som stimulerar barnen att ta initiativ och som utvecklar deras sociala och kommunikativa kompetens (Skolverket, 2010).

4.3 Vad innebär mångkultur?

Flera av författarna diskuterar innebörden av mångkultur och vilka typer av olikheter som ingår i begreppet mångfald. Banks (2008) framhåller att det i USA och andra västerländska länder oftast är ras, etnicitet, kultur, religion och social klass som är framträdande delar när det handlar om mångkulturell undervisning (Banks, 2008). Även de amerikanska forskarna Ponciano och Shabazian (2012) och den svenska Skolkommittén (1996) förklarar att det i en homogen grupp finns mångfald. Varje individ har sin kulturella bakgrund som innebär olika vanor, familjehistoria och tankesätt det vill säga att mångfald inte måste betyda flera etniska grupper (SOU 1996:43). Religionsvetaren Kerstin von Brömssen (2003) framhåller att det är viktigt att vara medveten om att Sverige aldrig har varit ett etniskt homogent samhälle, de

finns etniska minoriteter som länge varit en del av det svenska samhället, som exempelvis samer, judar, romer och tornedalsfinskar (von Brömssen 2003, i Lunnedal 2009). Skolkommittén menar att det är viktigt att lyfta fram ett brett mångfaldsperspektiv i diskussionen om den mångkulturella skolan snarare än att fokusera på etniska grupper (SOU 1996:43).

4.4 Olika kultur i olika familjer i samma samhälle

Genom att se mångfald i ett homogent samhälle kan det kopplas till vad Ponciano och Shabazian (2012) understryker att en individ eller ett barn i en grupp inte kan representera en hel kultur utan endast hur just de och sin egen familj gör och att det ser olika ut inom en kultur. Även Wellros (1998) förklarar att en familj inte brukar betraktas som en egen kultur utan som en del i en större kultur. Hon lyfter även upp att kulturens och gruppens sammansättning är föränderliga då alla är medlemmar i flera olika kulturer. Även Norman (1996) lyfter att alla familjer är "sin egen" kultur och menar att det inte bara är en individuell fråga hur man väljer att uppfostra sina barn utan att det kan påverkas av samhällets ideologier. Ponciano och Shabazian (2012) förklarar vikten i att man som pedagog behöver känna till barnets bakgrund för att inte döma barnets handlingar som felaktiga. Därigenom ser vi en likhet mellan Poncianos och Shabazians, Wellros och Normans förklaringar, detta kommer vi fortsätta att diskutera i avsnittet om socialiseringsprocessen som Wellros förklarar.

Samtidigt problematiserar Norman (1996) idén om att människors föreställningar och idéer om världen är delade med andra människor i omgivningen, att normer och värden skapas i sociala processer. Hon menar att människor från samma kultur inte nödvändigtvis har samma tankar och åsikter, således motsvarar inte ett samhälle en kultur. Det är vanligt att en kultur likställs med ett folk, en nation eller ett helt land. Norman (1996) anser att de finns problem med detta då det inte är så enkelt och går inte att generalisera. Hon anser att "[...]människor är invecklade i sociala processer av meningsskapande" (Norman, 1996, s.16).

Norman (1996) problematiserar även begreppet familj. Hon hävdar att begreppet familj i vårt samhälle³ innebär mamma-pappa-barn och då också något slags biologiskt släktskap. Samtidigt tar hon upp att många barn lever med endast en förälder, homosexuella föräldrar eller i andra typer av familjekonstellationer. Hon menar att synen på familjekonstellationer ser olika ut i olika samhällen och att det inte finns något universellt sätt att se på familj (Norman 1996).

4.5 Behovet av interkultur

Ponciano och Shabazian (2012) menar att pedagoger som arbetar med de yngre barnen måste lära sig att respektera familjers traditioner som kan variera beroende på den kulturella kontexten. Det är då nödvändigt att komma i kontakt med en mångfald bland barn och familjer för att utveckla den kulturella kompetensen. Författarna menar att pedagoger som arbetar med yngre barn spelar en betydande roll när det gäller att lägga grunden för att barnen utvecklar respekt, kan stå emot fördomar och accepterar olikheter (Ponciano & Shabazian,

³ Norman använder begreppet vårt samhälle, vi tolkar det som det svenska samhället.

2012). I de mål som beskrivs i Lpfö98/10 förklaras att den idag ökade rörligheten över nationsgränser bidrar till mångfald i förskolan och därigenom ger det möjligheter för barnen att utveckla respekt för andra människor oavsett deras bakgrund. Samtidigt som det i Lpfö98/10 framhålls att barn ska känna sig delaktiga i sin egen kultur (Skolverket, 2010).

Enligt Lahdenperä (2004) innefattar interkulturellt arbete etiska värden så som ömsesidighet, respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa, därför är det viktigt att pedagogen ur ett interkulturellt förhållningssätt reflekterar kring arbetet med mångkulturen och sina egna värderingar och åsikter.

I Lpfö98/10 beskrivs hur det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Förskolan kan bidra till att barn som tillhör de nationella minoriteterna och barn med utländsk bakgrund får stöd i att utveckla en flerkulturell tillhörighet (Skolverket, 2010).

Skolinspektionen skriver i sin Kvalitetsgransknings rapport (2011:11) att flera av målen och strävansmålen i läroplanen upplevs som svåra att genomföra, och de lyfter att just arbetet med mångkultur är en av dessa. De menar att de mål som bland andra, rör förmågan att ha respekt för andra kulturer och modersmålsstöd upplevs som svåra, eller så finns ett aktivt arbete i verksamheten, men då utan reflektion över varför man gör de aktiviteter man gör. Skolinspektionen menar att pedagoger behöver synliggöra, diskutera och analysera samtliga mål i läroplanen, för att försäkra sig om att det ges möjlighet att utveckla alla de förmågor som nämns i läroplanens avsnitt om utveckling och lärande (Skolinspektionen, 2011:11).

4.6 Förhållningssätt och attityder

Syftet med ett interkulturellt förhållningssätt är att skapa respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa. För att kunna uppnå dessa moraliska aspekter menar Lahdenperä (2004) att människor måste lära sig förstå hur stereotyper, fördomar, rasism, diskriminering och sociala ojämlikheter påverkar våra sociala relationer (Lahdenperä, 2004). Enligt Benckert, m.fl. (2008) innebär ett interkulturellt förhållningssätt att man som pedagog är medveten om sin egen etnocentricitet och med detta som bakgrund kan möta andra med respekt.

Interkulturell pedagogik är enligt Lahdenperä (2004) ett förhållningssätt som ska prägla hela verksamheten och skapa förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse. En viktig aspekt av ett interkulturellt förhållningssätt är att det bygger på att skapa jämlikt förhållande mellan individer där ingen har makten att definiera den andres kultur och etnicitet. Interkulturell kompetens ska leda till tvåvägskommunikation mellan individer med olika etniska kulturella bakgrunder (Lahdenperä, 2004).

Benckert, m.fl. (2008) förklarar att alla människor är bärare av sin egen historia, sitt kulturarv, sina normer och värderingar. Vidare menar de att pedagoger måste bli klara över vilket socialt och kulturellt arv de har och vilka värderingar som styr dem, för att kunna använda sig själv

och sina egna erfarenheter som redskap i mötet med barn och föräldrar. Därav är reflektion en väsentlig del av arbetet med mångkultur. Som pedagog bör man därför vara medveten om hur den egna kulturen och personliga värderingar påverkar det pedagogiska arbetet (Benckert, m.fl., 2008).

Wellros (1998) beskriver hur attityder delas av en grupp människor och därigenom är en del av socialiseringen men hon framhåller också att de är personliga för att de innehåller känslor. Hon förklarar även hur attityder kan förändras för individen, från att ha lärt sig att en viss grupp människor skulle vara på ett visst sätt och därigenom skaffat sig en negativ attityd till den gruppen av människor kan detta förändras på det personliga planet om individen själv upplever gruppen eller en representant på ett positivt sätt. Därmed beskriver författaren hur man genom känslomässiga upplevelser kan förändra sin attityd från negativ till positiv i mötet med De Andra⁴. Även Lahdenpäre (2004) lyfter upp hur attityder är en del av interkulturell kompetens och beskriver att en attityd är att förhålla sig öppen till det som är annorlunda.

Skolkommittén menar att det svenska samhället har blivit allt mer sekulariserat och detta har gjort att religion verkar kännas allt mer främmande. Kunskap om likheter och olikheter ska öka förståelsen och förhoppningsvis minska osäkerhet och rädsla för det som känns främmande. Det är naturligtvis inte så enkelt, kunskap om det som är främmande medför inte automatiskt acceptans och förståelse (Skolkommittén, SOU 1996:43). I Lpfö98/10 beskrivs förskolans uppdrag och att medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Skolverket, 2010). Även Banks (2008) menar att arbetet med mångkultur, förutsätter bekantskap och förståelse av andra kulturer vilket han menar skapar respekt. Dessa färdigheter behöver pedagogen se till att barnen utvecklar genom positiva attityder och kunskap som behövs för att kunna fungera i samhället som de är en del av (Banks, 2008). Likaså menar Skolkommittén att i mötet med andra kulturer utmanas den egna kulturen, de egna föreställningarna och trossatserna, och i sin tur förändras de. Skolkommittén menar att ömsesidig respekt och ömsesidig vilja att överskrida gränser och att tillåta sig att förändras är avgörande för att tillsammans utveckla ny kulturell mening (SOU 1996:43).

4.7 Arbetsätt för mångkultur i förskolan

Banks (2008) lyfter att mångkulturellt arbete länge har setts som arbete för De Andra, vilket även von Brömssen (i Lunneblad, 2009) påpekar. De menar att arbete då endast rör dem som är utanför normen. Banks (2008) lyfter att det är viktigt att inkludera alla i arbetet för att på så sätt kunna ge elever kulturella, etniska och språkliga alternativ. Lunneblad (2009) menar att diskussionen kring mångkultur i förskolan och skolan ofta kopplats samman med just ”mångkulturella” förskolor där många av barnen betraktas som invandrare, detta har lett till att mångkulturell undervisning associeras med förskolor i segregerade områden. von Brömssen menar att denna association implicerar att mångkulturell undervisning är undervisning för De Andra (von Brömssen, i Lunneblad, 2009). Vad gäller innehåll har fokus

⁴ De Andra el. The Others är ett begrepp som används i ett *vi och dem* perspektiv, vilket innebär att *de* inte ingår i samhällets norm.

legat på tvåspråkighetsfrågor; svenska som andraspråk och hemspråksundervisning därav har mindre fokus legat på den kulturförmedlande delen av det svenska utbildningssystemet. I Lpfö98/10 finns mål och riktlinjer uppsatta för alla som arbetar på förskolan att sträva mot, målen innehåller dock inga anvisningar om hur arbetet ska genomföras rent konkret, samtidigt som styrdokumentet idag kräver ett större ansvar av pedagogerna inom förskolan jämfört med tidigare styrdokument (Lunneblad, 2009). Vidare står det i Lpfö98/10 att i förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa (Skolverket, 2010).

Banks (2008) förklarar att mångfald skapar både utmaningar och möjligheter för pedagoger i sitt arbete. Han menar att ett viktigt mål med mångkulturell undervisning är att hjälpa pedagoger minska problemen och maximera möjligheterna med mångfalden i sin barngrupp. För att kunna arbeta med mångfald krävs det enligt författaren att pedagoger har en förståelse för konceptet, principerna, teorierna och praktiken i mångkulturell undervisning. Pedagoger behöver även klargöra sina egna attityder för mångkultur och på så sätt utveckla sina pedagogiska kunskaper och förmågor som är nödvändiga för att kunna arbeta effektivt med barn och elever som pratar olika språk och är från olika kulturer, etniciteter, socialklass (Banks, 2008). Även Ponciano och Shabazian (2012) understryker vikten av att pedagoger behöver bli mer medvetna om sina egna underförstådda och uttryckliga biaser som påverkar deras pedagogiska förhållningssätt. De förespråkar att pedagoger under sin utbildning bör arbeta med sin självkänedom och med sin egna kulturella kontext och biaser. Författarna ger exempel på övningar där pedagoger kan utveckla detta, så som rollspel, de tar även upp att pedagoger behöver reflektion och dialog för att förbättra lärandet över kulturella gränserna för de yngre barnen när de lär sig om olikheter. Lunneblad (2009) menar att genom dialog kring det gemensamma istället för olikheter är ett sätt att lyfta fram mångfalden (Lunneblad, 2009). Ponciano och Shabazian (2012) understryker vikten av reflektion i arbetet med mångkultur. Författarna menar att det är viktigt att pedagogen har en självinsikt och är medveten om sina egna värderingar, och när pedagoger har deltagit i reflektioner som behandlar deras egen kulturella tillhörighet och egen erfarenhet av andra kulturer kan de utveckla de kulturella följder som uppstår mellan skolan och hemmen (Ponciano & Shabazian, 2012).

Lunneblad (2009) har gjort en undersökning kring pedagogers arbete med den kulturella mångfalden. Genom intervjuer med verksamma pedagoger kommit fram till att de inte prioriterar det mångkulturella arbetet. Anledningarna som pedagogerna ger är bristen på tid, oklarheten om vems ansvar det är och att det är en fråga om vad som ska prioriteras. Ett begrepp som användes genomgående av pedagogerna i Lunneblad (2009) studie är ”naturligt”, alltså att det mångkulturella arbetet ska komma in på ett naturligt sätt. Resultatet blev att detta upplevdes som problematiskt och målen uppnåddes inte, då pedagoger upplever att det mångkulturella arbetet inte prioriteras. Pedagogerna i Lunneblads (2009) studie talar om att de strävar efter att få in det mångkulturella på ett naturligt sätt. Lunneblad förklarar att

Gemensamt för dessa argument är dock att arbetet med målsättningen görs till något som ligger utanför ordinarie verksamhet. Samtidigt tydliggörs aldrig varför den kulturella mångfalden inte är en naturlig del av verksamheten och inte heller vad som är en naturlig del av verksamheten

Lunneblad, 2009, s.102

4.8 Lärandemiljö

Lahdenperä (2004) menar att det finns många olika sätt att definiera goda lärandemiljöer, vad som kännetecknar en god lärandemiljö enligt henne är kort sagt ”miljöer där man kan lära sig och där man kan lära sig det som är viktigt att lära sig” (Lahdenperä, 2004 s. 62).

MacNaughton och Davis (2001, i Ponciano och Shabazian, 2012), framhäver vikten av lärandemiljön i arbetet med mångkultur. Vidare poängterar Ponciano och Shabazian (2012) att *lärandematerialet* i en miljö som lyfter mångkultur bör innehålla material, artefakter och leksaker som speglar mångfald. De gör dock en skillnad i innebörden av en mångkulturell och interkulturell lärandemiljö, för att det ska bli en interkulturell miljö ska materialet spegla den mångfald som finns i gruppen för att utveckla mötet mellan olika kulturer (2012). Lärandemiljön är viktig just för att det där sker en kraftfull överföring av värden (Spencer & Horowitz, 1973 i Ponciano & Shabazi, 2012).

4.9 Språk och flerspråkighet

Enligt Benckert m.fl. (2008) innebär ett interkulturellt förhållningssätt att pedagoger i förskolan ser alla kulturella perspektiv och språk som viktiga. Den interkulturella verksamheten innebär miljöer och möten, som öppnar upp för dialog där olika åsikter och meningar är accepterade. Vidare anser författarna att ett aktivt arbete med reflektioner och diskussioner alltid bör finnas på agendan, denna diskussion bör hållas vid liv och kräver tid för uppföljning. Som pedagog bör man vara medveten om hur den egna kulturen och personliga värderingar påverkar det pedagogiska arbetet (Benckert, m.fl., 2008). I stödmaterialet som författarna utformat kring flerspråkighet i förskolan, finns ett antal punkter som ska utgöra stöd för pedagoger i arbetet med att ge barn stöd i den dubbla kulturtillhörigheten som läroplanen talar om. Exempelvis behöver pedagoger vara medvetna om att barn bär med sig erfarenheter och kunskaper som är ett resultat av det sociala och kulturella sammanhang de vuxit upp i (Benckert, m.fl., 2008). Det handlar om hur barnens erfarenheter synliggörs och hur pedagogerna sätter ord på dem (Lunneblad, 2009). Även i Lpfö98/10 är det mål formulerade för hur barn med annat modersmål ska få chans att utveckla sin förmåga att kommunicera med de båda språken (Skolverket, 2010). Som tidigare nämnts framgår det av Skollagen att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (SFS 2010:800 10 §).

4.10 Lärarutbildningens betydelse för mångkulturellt arbete

Lunneblad (2009) lyfter hur lärarutbildningen brister i att förbereda pedagoger för det mångkulturella arbetet, lärare saknar både kunskap och redskapen för att kunna arbeta med

mångkultur. Som tidigare nämnts lyfter även Skolinspektionen i sin kvalitetsgranskning (2011:11) att de mål som av pedagoger i förskolor i Sverige upplever svåra att genomföra, var de som var kopplade till mångkulturellt arbete. De förskolor som hade ett aktivt arbete med mångkultur, reflekterade sällan över vad och vad de aktiviteterna egentligen tillför verksamheten. Ponciano och Shabazian (2012) lyfter reflektion som en viktig del av det mångkulturella och interkulturella arbetet, de understryker vikten av att pedagogerna har självkännedom och är medvetna om sina egna värderingar, just för att det speglas i förhållningssättet till barnen.

5. Resultat och Analys

Härnäst kommer det material vi samlat under fältstudier att presenteras och analyseras utifrån tidigare nämnd litteratur. Vi kommer presentera ett frågeområde i taget och göra en jämförande analys kring de resultat vi samlat under intervjuer med pedagogerna i Göteborg respektive New York.

De två förskolor i Göteborg som var med i vår studie var *förskolan Grodan* och *förskolan Giraffen*. Grodan är en mångkulturell förskola där de två relativt nyutexaminerade förskolelärarna *Gabriella* och *Grace* arbetar, Grace har tillskillnad från de andra medverkande pedagogerna utländskbakgrund, hon är filippinsk. På förskolan Giraffen, som är en homogen förskola arbetar *Gudrun* och *Gunilla*, båda med lång erfarenhet av förskoleläraryrket.

De tre förskolorna i New York som medverkade i vår studie var *North School* och *South School* samt *East School* som var skolan med internationell profil. *Nicole* arbetar på North School och är speciallärare inom musik/rytmik/dans och drama. Även *Nick* arbetar på North School, han är pedagog på en lägre nivå, motsvarande barnskötare i Sverige. *Nora* är före detta lärare för de yngre åren men nu arbetar hon som rektor på East School. *Nancy* har även hon en lärarexamen men arbetar nu som rektor för de lägre åldrarna, på South School.

5.1 Mångkultur enligt svenska pedagoger

Genom intervjusvaren som rör pedagogernas perspektiv på begreppet mångkultur, var resultatet att alla tillfrågade pedagoger förknippar mångkultur med olika länders kultur. Gabriella och Grace lägger fokus vid svårigheterna med kultur. Grace upplever mångkultur som komplext och menar att det innebär att hon behöver ta hänsyn till barnens skilda bakgrunder. De båda pedagogerna menar att de möter svårigheter dagligen just för att förskolan de arbetar på är mångkulturell, exempelvis uppstår språksvårigheter i kommunikationen med föräldrar. Gudrun och Gunilla nämner bristen på mångfald i form av nationaliter i deras förskola, men lyfter inte fram mångkultur som ett problem. De förklarar en annan förutsättning när det kommer till innebörden av mångkulturellt arbete. De lyfter mångfald som de olikheter som finns i barngruppen, både i barnens hemkultur och i Sverige som land. Gudrun kopplar även mångkultur med sexuell läggning och Gunilla tar upp olika etniska grupper i Sverige, så som romer och samer när de pratar om innebörden av mångkultur. von Brömssen (2003) anser att det är viktigt att vara medveten om att det alltid funnits etniska minoriteter i Sverige, exempelvis; samer, judar, romer och tornedalsfinnar som går långt bak i den svenska historien (von Brömssen 2003, i Lunnedal 2009). I Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) beskrivs hur de "[i] förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa." (Skolverket, 2010, s.6). Gunillas svar visar på en medvetenhet om förskolans uppdrag när de förklarar dessa minoriteter som en del av mångfalden. Gudrun kopplar mångfald till sexuell läggning. Som tidigare nämnts problematiserar Norman (1996) begreppet familj och understryker att det inte finns något universellt sätt att se på familj, då det ser olika ut i olika samhällen. Norman (1996) menar att många barn lever med endast en förälder, homosexuella föräldrar eller i

andra typer av familjekonstellationer. Vi kan se att Gudrun visar en medvetenhet kring barnens hemkulturer och skilda familjekonstellationer.

Benckert m.fl. (2008) definierar mångkulturellt som ett tillstånd, precis som Gabriella och Grace när de beskriver sin förskola som mångkulturell, för att det finns en bred mångfald, i form av nationaliteter. Ponciano och Shabazian (2012) samt Skolkommittén (SOU 1996:43) menar däremot att det i varje barngrupp finns elever från många kulturer, och med detta avses inte bara att det finns många nationaliteter eller etnicitet representerade. De förklarar att även i grupper som tycks vara homogena så har varje individ en alldeles egen kulturell bakgrund, särskild familjehistoria, särskilda vanor och tankesätt som skiljer sig ifrån andras och som gör att de finns mångfald i varje grupp. Detta kopplar vi till det som Gunilla förklarar, att alla barn i gruppen har sin egen hemkultur. Som vi tidigare nämnt menar Norman (1996) att det är vanligt att en kultur likställs med ett folk, en nation eller ett helt land. Hon hävdar dock att det inte går att generalisera på det sättet, och att ett samhälle inte motsvarar en kultur.

Vidare menar Banks (2008) att mångfald skapar både utmaningar och möjligheter. Ett mål, menar han, med mångkulturellt arbete är att hjälpa pedagoger att minska problemen och maximera möjligheterna som uppstår med flera kulturer i barngruppen. För att bedriva det mångkulturella arbetet krävs att pedagoger har en förståelse för konceptet, principerna, teorierna och praktiken (Banks, 2008). I det material vi samlat in kan vi se att pedagoger förklarar både utmaningarna och möjligheterna. På Grodan talas det mer om utmaningarna med flera kulturer. Vi kan då se en möjlig koppling till att pedagogerna saknar förståelse för innebörden av mångkultur, vilket Banks (2008) poängterade som viktigt för att utveckla det mångkulturella arbetet. Däremot kan vi utläsa att pedagogerna på Giraffen visar på denna typ av förståelse och ser möjligheter med arbetet, de berättar att de försöker hitta alternativ till att föra in mångfald i verksamheten, detta kommer diskuteras vidare nedan.

5.2 Mångkultur enligt amerikanska pedagoger

Gemensamt för alla tillfrågade pedagoger i New York är att alla relaterade mångkultur till olika hudfärger, religioner och språk. Men fokusområden på innebörden av mångkultur varierade mellan de tillfrågade. Nora på East School la tyngdpunkten vid barnens olika ursprungsländer, genom att tala om länder och flaggor. Nicole, Nick och Nancy la däremot mer vikt på mångkulturen som finns i staden och inom landet, genom att lyfta barnens hemkultur och därmed få in skilda ursprungsländer, samhällsklasser och familjekonstellationer. Familjekonstellationer innebär att varje familj ser olika ut, pedagogerna berättade att de förkommer familjer med homosexuella föräldrar och/eller adopterade barn. Nancy tar även upp en annan aspekt, så som att det är vanligt att barnen har en heltids barnvakt, och därför inkluderar pedagogerna på South School barnvakten när de talar om familjekonstellationer med barnen.

5.3 Jämförelse av pedagogers syn på mångkultur i Göteborg och New York

En synpunkt som delas av flera forskare, är att mångkultur inte bara representeras i form av

etnisk mångfald. Detta är även något som förespråkades av alla pedagoger i New York samt Gudrun och Gunilla i Sverige, däremot nämner Gabriella och Grace endast andra länders kulturer som utgångspunkt för mångkultur. Till skillnad från Gudrun och Gunilla berättade Nicole, Nick och Nancy att de hade erfarenhet av homosexuella familjer på förskolan. De berättar att de strävar efter att välkomna alla familjer, oavsett sexuell läggning. Genom de observationer vi gjorde såg vi exempel på hur frågan lyftes, de hade bilder på olika typer av familjekonstellationer på sin hemsida, i broschyrer och i klassrummet, exempelvis var Pride-Flaggan var synlig i miljön. Som vi tidigare nämnt menar Skolkommittén (1996:43), Lunneblad (2009), Ponciano och Shabazian (2012) att det finns mångfald i grupper som tycks vara homogena genom att varje individ har en egen kulturell bakgrund så som särskild familjehistoria, särskilda vanor och tankesätt som skiljer sig ifrån andras. Gunilla förklarar att hon ser på varje barns hemkultur som en viktig del i arbetet med att lyfta olikheter, i likhet med författarna, förklarar hon att även i de homogena grupperna finns en variation och mångfald. Sammanfattningsvis menar vi att de amerikanska pedagogerna och pedagogerna på Giraffen delar synen på mångfald med Skolkommittén, till skillnad från Gabriella och Grace som inte delar denna syn på mångfald. Lunneblad (2009) menar att ett sätt att lyfta fram mångfalden är genom att prata om det gemensamma istället för olikheter. Vi kan genom dessa svar se det som Lunneblad (2009) menar att det inte finns någon entydig teori om mångkulturalism, han menar att det beror på vem som definierar olikheterna och skillnaderna och utifrån vems kultur (Lunneblad, 2009).

5.4 Pedagogers attityd till mångkultur i Göteborg

Det som framkommit utifrån våra observationer på Grodan var att båda pedagoger som deltog i intervjuerna förmedlade en negativt laddad attityd till arbetet med mångkultur och till de förutsättningar och resurser de har. Både Grace och Gabriella uttryckte genom kroppspråk och samtalston att de inte var nöjda med sina förutsättningar. Gabriella berättar att hon tycker arbetslaget får för lite planeringstid och ingen reflektionstid alls för arbetet med mångkultur, av den anledningen har det inte prioriterats. Lunneblad (2009) har gjort en undersökning kring pedagogers arbete med den kulturella mångfalden och genom intervjuer med verksamma pedagoger kommit fram till att pedagogerna i Lunneblads studie inte prioriterar det mångkulturella arbetet. Anledningarna som pedagogerna då ger är bristen på tid, oklarheten om vems ansvar det är och att det är en fråga om vad som ska prioriteras. Det görs enligt studien även till något som ligger utanför den ordinarie verksamheten (2009). Gabriella uttrycker även flera gånger att de är dåliga på arbetet kring mångkultur, även om hon visar på att hon är medveten att det är ett mål i Lpfö98/10. Detta överensstämmer med Skolinspektionens Kvalitetsgransknings rapport (2011:11), som visar på att målen med mångkulturellt arbete är ett av de som pedagoger upplever som svårast att genomföra.

Både Grace och Gabriellas svar under intervjuerna är svårtolkade och otydliga. Detta förmedlar en okunskap kring ämnet. Vi är inte ensamma om att stöta på denna okunskap bland verksamma pedagoger, som vi tidigare nämnt har även Lunneblad (2009) stött på det i sin undersökning, därmed kritiserar han lärarutbildningen och ser den som bristfällig på ämnet. Skolkommittén (1996) förklarar att kunskap om likheter och olikheter ska öka förståelsen och förhoppningsvis minska osäkerhet och rädsla för det som känns främmande

(SOU 1996:43). Det är naturligtvis inte så enkelt, kunskap om det som är främmande medför inte automatiskt acceptans och förståelse. I nästa exempel synliggörs precis det här. Gabriella förklarar att hon upplever en problematik kring att de på förskolan har muslimska barn som inte äter fläskkött. Hon berättar att barnen har frågor och funderingar kring varför vissa barn, eller de själva, får annan mat, det vill säga att vissa barn inte äter fläskkött. Gabriella förklarar då att hon inte vet vad hon ska svara barnen och menar att hon är rädd att säga fel. Just detta syftar Skolkommittén (1996) på när de beskriver att kunskap om likheter och olikheter ska öka förståelsen och förhoppningsvis minska osäkerhet och rädsla för det som känns främmande (SOU 1996:43). Enligt Lahdenperä (2004) är syftet med ett interkulturellt förhållningssätt att skapa respekt, tolerans, jämlikhet och social rättvisa. För att kunna uppnå dessa moraliska aspekter menar Lahdenperä (2004) att människor måste lära sig förstå hur stereotyper, fördomar, rasism, diskriminering och sociala ojämlikheter påverkar våra sociala relationer.

På förskolan Giraffen observerade vi en annan attityd bland pedagogerna som vi intervjuade. Både Gudrun och Gunilla hade med sig läroplanen till intervjutillfället och berättar att de läst på och förberett sig på intervjun, för att ge så bra och tydliga svar som möjligt. De förmedlade en positiv attityd till ämnet och sitt uppdrag som förskollärare, detta speglades i deras tydliga engagemang för sitt yrke. De förklarar att fokus ligger på dialogen med barnen och att tala positivt om mångfald, hur de arbetar med det i praktiken kommer vi att förklara närmare nedan. Vi kan dock säga att genom bådats tydliga och konkreta exempel på arbetet med mångkultur förklarar det vad de har för attityd, de upplever inte det som något negativt eller svårt. Det visar på en positiv och lösningsinriktad attityd då de hittar sätt att arbeta med mångkultur även om de inte har någon etnisk mångfald i barngruppen.

Wellros (1998) förklarar attityders betydelse för socialisationen, hon menar att attityder delas av en grupp människor och därigenom är en del av socialiseringen. Därmed styrker det att pedagogers attityder är av stor vikt för barnens socialisering. Wellros (1998) förklarar att attityder inte bara är förknippade till en grupp människor utan att de även är personliga just för att de innehåller känslor. Därför förklarar hon hur attityder kan förändras för en individ. En negativ attityd till en viss grupp av människor kan enligt författaren förändras på det personliga planet om individen själv upplever denna grupp eller en representant på ett positivt sätt. Därigenom framhåller hon vikten av att känslomässiga upplevelser kan bidra till att individer förändrar sin attityd från negativ till positiv i mötet med De Andra. Vilket vi kopplar till Gudrun och Gunillas svar och handlingar gällande mångkultur, de vill att barnen ska få uppleva olikheter.

5.5 Pedagogers attityder till mångkultur i New York

Nora berättar att de lägger stor vikt vid arbetet med pedagogerna. De har regelbundna reflektionsmoment och även workshops några gånger om året för att styrka teamet, gemenskapen och attityden till mångkultur. Genom denna förklaring ser vi en koppling till vad Ponciano och Shabazian (2012) poängterar gällande pedagogers eget lärande där de tar upp rollspel som en workshop för att pedagogers ska kunna utveckla självkännet och kring andra kulturer. Nora berättar att de exempelvis diskuterar lärarnas olika bakgrunder och

likheter mellan dem. Hon menar att det är viktigt med rätt attityd bland lärarna. Enligt Benckert, m.fl. (2008) innebär ett interkulturellt förhållningssätt att man är medveten om sin egen etnocentricitet och med detta som bakgrund möta andra med respekt. Nora påpekar att eftersom arbetet med mångkultur är något som ska genomsyrar hela verksamheten men att det lätt glöms bort eftersom det är abstrakt. Hon poängterar då att lärarna behöver påminna varandra om hur viktigt det är.

Nancy lyfter fram att de i arbetslaget anser att gemenskapen är viktig, att barnen ska få uppleva att *tillsammans har vi en starkare röst*. Hon framhåller att barnen behöver bli trygga i sig själva för att kunna möta andra. Nancy berättar att de på skolan de senaste åren har lagt vikt vid att öka mångfalden både bland barn och bland pedagoger. Resonemanget har varit att ju mer mångfald i läraryrket, ju mindre problem med att hantera dilemma kring kulturkrockar. De använder sig av resurser även utanför läraryrket, exempelvis föräldrar eller heltidsbarnvakter, då många av barnen har det. Nancy berättar även att de startat en *Breakfast club*, för alla som faller utanför normen, som är barn med annan etnicitet, skilda föräldrar eller homosexuella föräldrar. Syftet är att dessa barn ska få känna en gemenskap med varandra, och få chans att mötas och inte bara se varandra i korridoren. Syftet menar Nancy är att stärka barnens självförtroende och skapa trygghet.

På North School är inställningen till arbetet med mångkultur och arbetet i övrigt väldigt viktigt. Nicole uttrycker att skolans motto är att säga *ja innan man säger nej*, därigenom hitta lösningar istället för hinder. Nick menar att han och hans arbetslag försöker arbeta utifrån sina styrkor istället för att leta efter sina svagheter. Enligt Nick handlar undervisning inte om att lära ut utan om att uppleva, och att det därför är viktigt med en positiv attityd. Han upplever att arbetet med mångfalden täcker så mycket, precis som Nora förklarar han att det är något som existerar runt oss igenom allt, det är inget som är konkret utan abstrakt.

5.6 Jämförelse kring attityder i Göteborg och New York

Utifrån intervjuresultaten ifrån Göteborg och New York kan vi utläsa att attityd är någonting centralt i det mångkulturella arbetet. Attityderna bland pedagoger skiljer sig åt. Benckert, m.fl. (2008) menar att ett aktivt arbete med reflektioner och diskussioner alltid bör finnas på agendan, denna diskussion bör hållas vid liv och kräver tid för uppföljning. Författarna förklarar att alla människor är bärare av sin egen historia, sitt kulturarv, sina normer och värderingar. Vidare menar de att pedagoger måste bli klara över vilket socialt och kulturellt arv de har och vilka värderingar som styr dem, för att kunna använda sig själv och sina egna erfarenheter som redskap i mötet med barn och föräldrar. Därav är reflektion en väsentlig del av arbetet med mångkultur. Pedagogerna på Grodan är missnöjda med sina arbetsvillkor och menar att de saknar tid för reflektion kring deras mångkulturella arbete. Gabriella menar att det är bristen på reflektions- och planeringstid som gör att det mångkulturella arbetet inte prioriteras.

Som tidigare nämnt bör pedagoger vara medveten om hur den egna kulturen och personliga värderingar påverkar det pedagogiska arbetet (Benckert, m.fl. 2008). Detta lyfter även de amerikanska forskarna Ponciano och Shabazian (2012), de understryker att reflektion och

självmödenhet är centralt i ett interkulturellt arbetssätt. Nora på South School visar på en sådan medvetenhet kring hur viktigt det är med löpande reflektioner och diskussioner i arbetslaget. Nora är den som mest betonar gemenskapen i arbetslaget och vikten av att även ”arbeta” med pedagogerna. Även Nancy lyfter vikten av gemenskap, men hon syftar mer på att barnen ska känna gemenskap i gruppen. Interkulturell pedagogik är enligt Lahdenperä (2004) ett förhållningssätt som ska präglade hela verksamheten och skapa förutsättningar för ömsesidig respekt och förståelse. Detta är något som Nick lyfter genom att han betonar vikten av en positiv attityd hos pedagogen, då undervisning enligt honom handlar om upplevelser.

Nicole anser att det är vuxnas ansvar att hjälpa och stötta barnen i deras interkulturella möten och deras relationer med andra barn, det är ingenting som kommer naturligt. Lunneblad (2009) har som tidigare nämnts gjort en studie om pedagogers arbete med mångkultur. Begrepp som används genomgående av pedagogerna i studien är naturligt, vilket syftar på att det mångkulturella arbetet ska komma in på ett naturligt sätt i arbetet. Resultatet blev att detta upplevdes som problematiskt och målen uppnåddes inte, då pedagoger upplever att det mångkulturella arbetet inte prioriteras. Pedagogerna i Lunneblads (2009) studie talar om att de strävar efter att få in det mångkulturella på ett naturligt sätt. Medan Nicole menar att det mångkulturella finns naturligt, men det är det interkulturella förhållningssättet och mötet mellan kulturerna som inte finns naturligt. Därför behöver pedagogerna ha ett interkulturellt förhållningssätt och medvetenhet guida barnen till att mötas. Som vi tidigare nämnt menar Benckert m.fl. (2008) att pedagoger bör vara medvetna över vilket socialt och kulturellt arv de har och vilka värderingar som styr dem, för att kunna använda sig själv och sina egna erfarenheter som redskap i mötet med barn och föräldrar. Nicole visar en medvetenhet kring vad Benckert m.fl. (2008) påpekar, hon ser pedagogen som en guide som leder barnen till och i ett möte. En viktig aspekt av ett interkulturellt förhållningssätt är att det bygger på att skapa jämlika förhållanden mellan individer där ingen har makten att definiera den andres kultur och etnicitet (Lahdenperä, 2004). Nicole visar på en interkulturell kompetens, Lahdenperä (2004) menar att interkulturell pedagogik ska leda till tvåvägskommunikation mellan individer med olika etniska kulturella bakgrunder, och det är precis vad Nicoles syfte är för mötet mellan barnen (Lahdenperä, 2004).

5.7 Mångkulturellt arbetssätt i Göteborg

Utifrån intervjuerna med pedagogerna kan vi utläsa arbetsätten för mångkultur på förskolorna Grodan och Giraffen. En väsentlig faktor som vi förstått genom observationer och intervjuer är att förskolorna har skilda förutsättningar i barngrupperna.

Gabriella och Grace, som arbetar på den mångkulturella förskolan, berättade att det enda arbetet med mångkultur som genomförs idag är att barnen med ett annat modersmål än svenska går på sagoträffar i biblioteket. Detta kan kopplas till vad Lunneblad (2009) tar upp gällande de diskussioner som pågår kring mångkultur i förskolan. Det kopplas ofta samman med att barn i mångkulturella förskolor betraktas som invandrare, vilket har lett till att mångkulturell undervisning associeras med förskolor i segregerade områden, vilket Gabriella syftar på när hon talar om deras förutsättningar. von Brömssen menar att denna sammankoppling innebär att mångkulturell undervisning är undervisning för De Andra

(Brömssen, i Lunneblad, 2009). Vad gäller innehåll i undervisningen har, menar von Brömssen, fokus legat på tvåspråkighetsfrågor; svenska som andraspråk och hemspråksundervisning, vilket gjort att det har legat mindre fokus på den kulturförmedlande delen av det svenska utbildningssystemet. Även Banks (2008) förklarar hur mångkulturellt arbete ofta missförstås, det vill säga att många kopplar det till att bara jobba med De Andra. Han tar dock upp att det faktiskt handlar om att arbeta med alla parter för alla behöver utveckla kunskap och förståelse för andra kulturer för att kunna leva i en gemensam värld (Banks, 2008).

Trots att Grace berättade att sagoträffarna var det enda de gjorde när det gäller mångkulturellt arbete nämnde hon att de i lärandemiljön använder sig av så kallade ”ordlistor”, där vissa ord står på flera olika språk. Hon förklarar att de på detta sätt vill ge barnen ett intresse för andra kulturer i den dagliga verksamheten. Även genom denna förklaring ser vi att Grace har fokus på tvåspråkigheten i arbetet kring mångkultur, precis som von Brömssen menar har de haft mer fokus på språk än den kulturförmedlande delen. Trots att pedagogerna på förskolan Grodan bara kopplar mångkulturellt arbetet till språkundervisningsfrågan och därmed vad von Brömssen och Banks menar att det endast innebär undervisning för De Andra ska det inte ses som onödigt eller oviktigt arbete. Pedagogerna på Grodan visar en medvetenhet kring målen i Lpfö98/10, där det står att förskolan ska möjliggöra att barn får möjlighet att utveckla sitt modersmål och att alla barn som har ett annat modersmål än svenska utvecklar sin kulturella identitet och sin förmåga att kommunicera såväl på svenska som på sitt modersmål. Även i Skollagen förklarar det att förskolan ska medverka till att barn med annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både det svenska språket och sitt modersmål (SFS 2010:800 10 §). Som vi tidigare nämnt har Skolverket i sin Kvalitetsgranskningsrapport (2011:11) beskrivit hur flera av målen och strävansmålen i läroplanen upplevs som svåra att genomföra, en av dessa är just modersmålsstöd. Skolinspektionen menar att det på förskolor förekommer aktiviteter för att nå strävansmålen, men då utan reflektion över varför man gör de aktiviteter man gör. De menar att pedagoger behöver synliggöra, diskutera och analysera samtliga mål i läroplanen, för att försäkra sig om att det ges möjlighet att utveckla alla de förmågor som nämns i läroplanens avsnitt om utveckling och lärande (Skolinspektionen, 2011:11). Pedagogerna på Grodan nämner inte att de upplever svårigheter kring sagoträffarna men de förklarar inte målen med sagoträffarna eller någon vidare reflektion kring dem.

Vidare på frågan kring hur pedagogerna anpassar sina arbetssätt och lärandemiljö för att stötta mångkultur, nämner Grace att de inte alls kan tänka på de olika kulturerna när de skapar lärandemiljön, eftersom *de till exempel inte vet exakt hur det är i Finland*. Genom denna förklaring av Grace förbiser hon den kulturförmedlande delen av arbetet. Vi tolkar att detta kan bero på bristfällig förkunskap inom ämnet mångkultur. Som vi tidigare nämnt kritiserar Lunneblad (2009) lärarutbildningen just på den här punkten och menar att lärare inte förbereds tillräckligt under utbildningen, vilket gör att pedagoger upplever svårigheter med det mångkulturella arbetet. Genom Grace svar kan vi hålla med Lunneblad angående lärarutbildningens brister i att förbereda lärare för det mångkulturella arbetet. Grace är nyligen examinerad, ett och ett halvt år innan intervjun ägde rum. Även Gabriella betonar att trots att

hon avslutade sin lärarutbildning samma år, upplever att hon har bristfälliga kunskaper kring mångkultur och hur man som pedagog ska arbeta med det.

I intervjuerna med Gudrun och Gunilla på förskolan Giraffen tar de upp att de har en brist på mångkultur, i form av olika nationaliteter representerade, bland barnen och i arbetslaget. De förklarar att de genom litteratur och musik försöker integrera det i barnens vardag i ett försök att spegla andra kulturer. Både Gudrun och Gunilla förklarar hur matsituationen är en vardagssituation de ofta använder sig av för att prata om andra kulturer. Genom att de kan diskutera med barnen om den mat som serveras och var den kommer ifrån. Gunilla ger ett konkret exempel på att en dialog uppstod när det serverades falafel och köttbullar, de fick då chans att prata om hur falafel är en vanlig maträtt i mellanöstern precis som köttbullar är vanligt i Sverige. Gunilla lyfter upp vikten av att ta tillvara på det som finns i barngruppen för att kunna utveckla arbetet med mångkultur. Hon menar då att framförallt de olika språken som finns representerade är något de kan arbeta med, ett exempel är att de sjunger födelsedagssången på norska. Denna förklaring kan kopplas till hur Ponciano och Shabazian (2012) förklarar arbetssätten för att stötta det interkulturella arbetet, att man som pedagog ska ta tillvara på det som finns i barngruppen för att skapa interkulturella möten. Som bekant menade Vygotskij att allt lärande var socialt och att lärande sker i interaktion och samspel med andra (Smidt, 2010). Detta gör dialogen till en väsentlig del av det sociokulturella perspektivet. Vygotskij menade att människan var summan av alla sina erfarenheter och interaktioner med andra, detta förklarar Smidt (2010) vidare, innebär att människor under hela sin livstid påverkas av andra människor, deras värderingar och tankar. Genom att barnen i förskolan får ta del av den sociala gemenskapen utvecklar de då nya kunskaper kring andra sätta att göra och leva.

När vi under intervjuernas gång samtalande kring traditioner förklarade samtliga pedagoger att högtider var en betydande del i kulturarv och traditioner som förs vidare. I Lpfö98/10 förklaras ”I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa.” (Skolverket, 2010, s6). På de båda förskolorna i Göteborg var det endast de svenska högtiderna som firades, därigenom kan vi se att de arbetar med att föra vidare den svenska traditionen från en generation till en annan. Ett mål i Lpfö98/10 (skolverket, 2010) som vi dock ser missas genom att endast fira de svenska högtiderna är, att arbetslaget ska sträva efter att varje barn ska utveckla känsla och respekt för sin egen samt andra kulturer. Gabriella visar på en inställning till ämnet och förklarar att de skulle kunna fira Kinesiskt nyår för att få variation och mer än bara de svenska högtiderna. Hon anser att det skulle vara relevant för att de har många kinesiska barn på förskolan. När hon berättar att de har många muslimska barn förklarar hon att de talar om fastan, *för att få koll på det*. Just relevansen i vad som firas understryker även Gunilla som förklarar att hon anser att det blir onaturligt om hon ska förmedla en annan kulturstraditioner som hon inte har i sig.

Grace tar upp en annan problematik kring högtidsfirandet i förskolan. Hon berättar att de tidigare varit med barnen i kyrkan vid högtider, men att de i dagsläget valt att helt ta bort kyrkobesöket. Anledningen är att de inte kunde erbjuda andra alternativ förutom kyrkan,

exempelvis för de muslimska barnen. Grace förklarar att man inte kan se det som rätt eller fel men att det är en balansgång och ifrågasätter om man kan offra en hel barngrupp för ett barn.

Eftersom alla barn i gruppen har olika bakgrunder och egna vanor framkom att föräldrasamarbetet är betydelsefullt för arbetet med mångkultur. I Lpfö98/10 nämns föräldrainsflytande och samarbete mellan förskola och hem som ett mål. Vi fick då även veta vilka förväntningar eller krav pedagogerna upplever ifrån föräldrar och hur dessa kan se ut. Gabriella beskriver svårigheter att möta föräldrars förväntningar. Hon upplever de flesta föräldrarna som tillbakadragna och får därför inte reda på vad de vill med barnens förskola, även Grace instämmer med detta. En bidragande faktor som Gabriella lyfter är språksvårigheterna som blir ett hinder i kommunikationen med föräldrarna som inte har svenska som modersmål. Enligt Borgström är den språkliga inläringen av stor vikt för individens socialisation och integrationen i den nya gruppen eller det nya samhället (Borgström, i Lahdenperä, 2004). Borgström tar upp hur man genom att lära sig språket kan ta del av kulturen och förenas med dem som talar språket (2004). Genom språket lärs att organisera världen, de lär sig att värdesätta verkligheten och de gällande normerna. Detta innebär att den värdefulla och centrala relationen mellan förskola och hem är beroende av att pedagoger och föräldrar förstår varandra. Inte bara språkligt utan också kulturellt, vilka sociala regler och normer som gäller. Detta förklarar Gabriella och Grace att de upplever. En intressant faktor som Grace lyfter vad gäller föräldrakontakten är att den för henne är väldigt betydelsefull. Hon förklarar att genom den får hon en förståelse för var barnet kommer från och det behöver hon för att kunna arbeta bättre med just det enskilda barnet, detta menar hon gäller både invandrabarnen och de svenska som hon benämner dem. Vi kan koppla detta till vad Norman (1996) förklarar gällande att alla familjer är "sin egen" kultur. Ponciano och Shabazian (2012) förklarar vikten i att man som pedagog behöver känna till barnets bakgrund för att inte döma barnets handlingar som felaktiga. Med detta kan vi styrka Grace syn på föräldrasamarbetet, att hon är medveten om att det är av stor betydelse för verksamheten. Som vi tidigare nämnt tar Smidt (2010) upp relevansen av att pedagoger som möter barn är medveten om vilken bakgrund barnet och föräldrar har, hon tar upp problematiken med att lämna en kultur och anpassa sig till en ny. Smidt menar att det är viktigt att pedagogen har viss kunskap om och är medvetenhet om vad det innebär att lämna en kultur, eftersom det är viktigt att barnet får stöd i anpassningen till den nya kulturen (Smidt, 2010). Framför allt på Grodan är detta en viktig faktor, då det är en mångkulturell förskola och det kan hända att många familjer har lämnat ett land och en kultur, och kan behöva stöttning i att möta det nya svenska samhället.

På förskolan Giraffen där de inte har mångkultur i samma utsträckning förklarar Gudrun och Gunilla att de inte upplever förväntningar från föräldrar att de på förskolan ska utveckla arbetet kring att föra in mer kulturer. De lyfter dock att de vill ta hjälp av föräldrar för att involvera olika kulturer i verksamheten när det representeras. Gudrun berättar om ett tillfälle då arbetslaget pratade föräldrarna och bad om förslag på vad de skulle kunna ta upp i verksamheten. De möttes då av en positiv respons och en förälder berättade hur jul firas på Island.

5.8 Mångkulturellt arbetsätt New York

I utformningen av lärande miljö använder sig alla pedagogerna i New York av material som representerar olikheter så som, leksaker, böcker och musik. Det var dock skillnad i vad som prioriterades och hur det användes. På East School använder de böckerna för att väcka dialog om olikheter. Nora gav exempel på hur en dialog kring olikheter kunde handla om att alla har ögon men de har olika färg, vilket de hade böcker som tog upp. Även Nicole på North School förklarar att hon vill väcka dialog med konkreta exempel och förklarar då hur de använder sig av speglar för att prata om olikheterna bland likheterna i barnens utseende. Ponciano och Shabazi (2012) menar att ett mål med interkulturell pedagogik är att lägga grunden för att barnen utvecklar respekt, kan stå emot fördomar och accepterar olikheter. Därför menar författarna att pedagoger som arbetar med yngre barn spelar en central roll i detta.

På South School förklarar Nancy hur mångfald reflekteras genom leksaksmaterial, till exempel är de noga med dockorna de väljer och att de representerar olika utseende genom olika hudfärg, ögonfärg och ansiktsdrag. Musik är också något som är ett gemensamt material på alla skolorna, genom att de sjunger sånger på olika språk som är representerade i barngruppen. Ponciano och Shabazian (2012) hänvisar till MacNaughton och Davis (2001) som framhäver vikten av lärandemiljön i arbetet med mångkultur, då det i lärandet sker en överföring av normer och värden. Vidare poängterar Ponciano och Shabazi (2012) att *lärandematerialet* i en miljö som lyfter mångkultur bör innehålla material som speglar mångfald.

Som tidigare nämnts inkluderade Nancy även olika familjekonstellationer i arbetet med mångfald. Med tanke på de skilda familjekonstellationerna så har arbetslaget reflekterat över hur de ska förhålla sig till olikheterna och därigenom har de beslutat att använda begreppet ”grown up” istället för mamma eller pappa. Vygotskij (Smidt, 2010) menade bestämt att allt lärande vara socialt och att språket är ett av många men det viktigaste medierande kulturella redskap. Även Borgström poängterar att den språkliga inläringen är av stor vikt för individens socialisation och integrationen i den nya gruppen eller det nya samhället. Barn lär sig att organisera världen genom språket, de lär sig att värdesätta verkligheten och de gällande normerna och i socialiseringsprocessen är ord och världsbild skapade genom tal, därför ser vi att språk är en viktig aspekt (Borgström i Lahdenperä, 2004). Därmed är det ytterst betydelsefullt hur barns erfarenheter synliggörs och hur pedagogerna sätter ord på dem (Lunneblad, 2009). Wellros (1998) förklarar även hon språket som ett viktigt redskap i socialisationen men framhåller även beteendenormer, värderingar och förhållningssätt som viktiga i processen. Hon menar att socialiseringen är en tidskrävande process. Genom detta tolkar vi att pedagogers förhållningssätt är inflytelserikt, för att barnen från tidig ålder ska lära sig värdegrunden i det demokratiska samhället. Med tanke på detta är det betydelsefullt att välja sina ord rätt som pedagog. Den medvetenhet som pedagogerna och det arbetsätt de har utformat på South School visar genom att använda begreppet ”grown up” stöttar barnen i deras socialiseringsprocess.

Ett material som East School också tar upp är flaggor, det är en stor del av verksamheten och Nora förklarar att alla barnen har en eller flera flaggor som representerar deras olika

nationaliteter. Barnen kan ha flera flaggor beroende på familjen och ursprungsländerna, vissa barn har skilda föräldrar och då fyra vårdnadshavare och i de fallen upp till fyra nationaliteter representerade i familjen. East School har även ett projekt där de brevväxlar med skolor i Zambia, för de yngre barnen som inte behärskar skriftspråket ännu används internet och annan teknik för att kommunicera med barnen i Zambia. Detta förklarar hur de arbetar med mångkultur utifrån nationaliter och andra länder.

Alla pedagoger förklarar att de tar in mångkultur genom mat, på South School sker det under mellanmålet medan de andra skolorna tar in det vid högtids firande. Föräldrarnas delaktighet är då viktiga, North School är de enda som poängterar att de upplever förväntningar från föräldrarna kring högtidsfirande.

På North och East School tar de även in olika högtider för att arbeta med mångkultur. South School tar dock avstånd ifrån högtider och menar att de inte firar någon högtid för att på så sätt inte glömma någon. Högtidsfirandet på North- och East School skiljer sig dock. Gemensamt för de båda skolornas firande är att de utgår från de högtider som representeras bland barnen. Båda framhåller att det beror på att det behöver vara det för att det ska vara naturligt. På North School firas de traditionella högtiderna så som jul, påsk och thanksgiving men även judiska, indiska, sydamerikanska högtider och traditioner firas. En högtid som firas på North School är pridefestivalen, hela skolan deltar i den årliga paraden och lyfter ämnet på skolan. Till skillnad från North School firar East School högtider som förenar alla på skolan, som till exempel FN dagen och vintersolståndet, detta blir tillfällen då alla barnen får chans att dela sina traditioner med varandra, där av firar de inte de religiösa högtiderna men de inkluderas i både FN-dagen och vintersolståndet.

5.9 Jämförelse av mångkulturellt arbetsätt i Göteborg och i New York

Amerikanska pedagoger lyfter barnens modersmål, men har inget aktivt arbete som hemspråksundervisning så som förskolan Grodan. Genom exempel ifrån Giraffen och de amerikanska förskolorna, ser vi att pedagogernas fokus är kulturförmedlande som von Brömssen lyfter är en viktig aspekt (von Brömssen, i Lunneblad 2008). Ponciano och Shabazian (2012) beskriver att en god mångkulturell lärandemiljö erbjuder mångkulturellt material; så som dockor, böcker, figurer, leksaksmat och musik. Samtliga amerikanska pedagoger samt pedagogerna på Giraffen, beskrev ovannämnda material som en del av deras lärandemiljöer och en del av det mångkulturella arbetet. Författarna menar att ett interkulturellt arbetssätt är ett steg längre än mångkultur. Det interkulturella arbetet kräver att lärandemiljön stöttar interkulturella möten. Det viktiga för att interkulturella möten ska ske handlar om hur man använder miljön och artefakterna, ett interkulturellt arbetssätt förutsätter dialog och reflektion. Samtliga pedagoger i New York samt pedagogerna på Giraffen lyfter att dialog med barnen är en central del av arbetet, och att de använder material i lärandemiljön för att väcka dialog. På Giraffen lyfter de även att matsituationer eller barnens och pedagogernas resor är en ingångspunkt för dialog.

Pedagogerna på Grodan menar att de upplever svårigheter med det mångkulturella arbetet, vilket de inte är ensamma om. Som tidigare nämnt beskriver Skolinspektionen (2011) hur de mål i Lpfö98/10 som rör mångkulturellt arbete och att barn ska känna respekt för sin egen och andra kultur, upplevs som svåra att genomföra. Precis som Lunneblad (2009) och Ponciano och Shabazian (2012) menar behövs mer förberedelse under lärarutbildningen. Utifrån Skolinspektionens resultat och de ovannämnda författarnas uttalande, ser vi att mer kunskap kring interkulturell pedagogik är ett möjligt sätt att nå målen som rör mångkulturellt arbete i Lpfö98/10. Angående begreppet interkultur, kan vi se att lärare i Sverige upplever att de saknar kunskap och förförståelse kring ämnet interkulturellt arbete. I New York ställde vi aldrig frågan, men fick svar på andra sätt, genom observationer och pedagogernas förklaringar kring deras arbetssätt med mångkultur kunde vi se att de arbetar med interkultur även att de inte använde sig begreppet. Ponciano och Shabazian (2012) påpekar amerikanska lärares brist på kunskap kring begreppet interkultur och interkulturella arbetssätt. Detta är något som inte överensstämmer med vårt resultat i New York däremot med vårt resultat i Göteborg.

Pedagogerna på Giraffen, North School samt South School visar på ett liknande synsätt och resonemang angående hur högtider firas på de olika förskolorna. Samtliga menar att de vill fira det som representeras i barngruppen, dock skiljer sig deras förutsättningar och arbetssätt. East School arbetar som vi tidigare nämnt med högtider som förenar olika nationer och deras kulturer medan North School fokuserar på att framhålla de olika traditionerna som barnen har med sig. Giraffen arbetar på liknande sett som North School men de har inte många olika traditioner att framhålla i barngruppen där av firas i endast de svenska traditionerna. Det problem som Grace förklarar när hon berättar om de indragna kyrkobesöken och därmed sitt eget personliga missnöje över att inga religiösa traditioner kan firas på förskolan för att de inte kan lyfta andra religiösa traditioner. Hennes resonemang liknar det arbetssätt som genomförs på South School där de inte firar någon högtid för att inte missa eller missgynna någon. Dessa olika synsätt visar på att det finns flera sätt att arbeta med högtider.

6. Slutdiskussion

Utifrån studien och det material vi samlat kan vi dra slutsatsen att förutsättningarna för det mångkulturella arbetet skiljer sig mellan de undersökta förskolorna i de två städerna. Koncepten och synen på förskolan i New York är annorlunda än i Sverige. Som vi tidigare nämnt skiljer sig skolsystemen från delstat till delstat i USA, medan i Sverige har förskolan en nationell läroplan. I Sverige har varje barn rätt till en förskoleplats, enligt Skollagen (SFS 2010:800, 5 §) ska alla barn, från och med ett års ålder, erbjudas förskola i den omfattning det behövs med hänsyn till föräldrarnas arbete eller studier. I USA finns ingen sådan lag, föräldrar får på egen hand ansöka om en förskoleplats till sitt barn. I Sverige får den kommun som anordnar en förskoleplats ta ut en rimlig avgift (SFS 2010:800, 16 §), till skillnad från i New York, där varje förskola bestämmer sitt pris. Detta gör att den största skillnaden mellan de undersökta förskolorna är att konkurrensen mellan förskolorna i New York gör att det krävs en omfattande marknadsföring. På grund av konkurrensen, har varje förskola en specialinriktning som de marknadsför sig med. Marknadskonkurrensen gör att prisklasserna skiljer sig och därmed även klientelen, vilket i sin tur påverkar förskolornas förutsättningar ekonomiskt. Den stora ekonomiska frågan gör att föräldrarna har större förväntningar på förskolorna, vilket även kom fram i vårt resultat, eftersom de vill få vad de betalar för.

Till skillnad från pedagogerna i New York upplever svenska pedagoger inga större förväntningar från föräldrar. En anledning till detta tror vi är att det för föräldrar i New York är en ekonomisk fråga, till skillnad från i Sverige. Föräldrarna i New York väljer förskola på egen hand vilken förskola det blir är ett medvetet val därigenom vet föräldrarna vad de ska förvänta sig och vad som förväntas av dem. Det är en faktor som i sin tur sätter mer press på pedagogerna i New York att uppfylla målen de utlovar eftersom förväntningarna från föräldrar är större. Det framgår utifrån vårt resultat att föräldrarna i de förskolorna vi besökte i New York har en god socioekonomisk status, flertalet har arbetskraftsinvandrat till USA och är där av fri vilja. I Sverige handlar det däremot om flyktinginvandring, människor tvingas att utvandra till Sverige. Problematiken som vi vill lyfta är förskolornas olika förutsättningar. Smidt (2010) tar upp vikten av att pedagoger som arbetar med yngre barn känner till vad det innebär att en lämnar en kultur och integreras in i en ny. Som vi tidigare nämnt i resultatet tar Gabriella upp språksvårigheter som hon upplever som hinder i kommunikationen med föräldrar, medan Nora betonar att föräldrarna valt att komma till landet av fri vilja och därmed behärskar de språket. Detta gör att Nora inte stöter på samma problem som Gabriella. Vi menar att pedagoger i Sverige möter en annan problematik, då det inte är självklart att alla föräldrar de möter vet vad förskoleverksamheten innebär och vilka förväntningar de kan ha, respektive vad som förväntas av dem. Smidt (2010) lägger vikt vid att stötta barn som lämnar en kultur för att anpassa sig till en ny, detta är något vi håller med om och anser viktigt. Utifrån vårt resultat har vi dragit slutsatsen att det som pedagog även är viktigt att kunna bemöta och stötta föräldrarna in i den nya kulturen. Genom vår medvetenhet att familjer har olika bakgrund och erfarenhet behöver vi tänka på att förklara föräldrars rättigheter och skyldigheter när det gäller förskoleverksamheten.

En annan aspekt som rör samarbetet med föräldrar, som Ponciano och Shabazian (2012) understryker, är att en individ eller ett barn i en grupp inte kan representera en hel kultur, utan endast just sin egen familj. Norman (1996) anser att alla familjer är "sin egen" kultur. Ponciano och Shabazian (2012) menar att vanor och seder ser olika ut inom en och samma kultur. Norman (1996) problematiserar idén om att människors föreställningar och idéer om världen är delade med andra människor i omgivningen, att normer och värden skapas i sociala processer. Hon menar att människor från samma kultur inte nödvändigtvis har samma tankar och åsikter, således motsvarar inte ett samhälle en kultur. Det är vanligt att en kultur likställs med ett folk, en nation eller ett helt land, vilket hon anser inte går att generalisera på detta sätt. Vi menar att pedagogen måste ta hänsyn till dessa faktorer och inte döma föräldrar utifrån sina personliga värderingar och normer som är skapade i det svenska samhället, utan istället visa en öppenhet och medveten om att familjernas skilda bakgrunder gör att de har andra normer och värderingar. Ponciano och Shabazian (2012) betonar just vikten av att man som pedagog behöver känna till barnets bakgrund för att inte döma barnets eller föräldrars handlingar som felaktiga.

Vilka normer, värden och åsikter en individ har speglas i attityd och förhållningssätt. Pedagogers förhållningssätt är en grundläggande faktor för det mångkulturella arbetet och en slutsats vi kan dra är att det påverkas av pedagogers attityd. Vad vi som pedagoger har för attityder, värderingar och normer påverkar hur barnen socialiseras. Wellros (1998) betonar att när socialiseringen har lyckats ser barnet dessa värderingar som självklara och rätta, oavsett om de är positiva eller negativa. Därigenom har pedagogers attityder en kraftfull betydelse i barns utveckling och lärande och därför är det viktigt att pedagogens attityd mot mångkultur är positiv. Exempelvis står det mål i Lpfö98/10 (Skolverket, 2010) att arbetslaget ska sträva efter att varje barn ska utveckla känsla och respekt för sin egen samt andra kulturer.

Något annat som också påverkas av pedagogernas förhållningssätt är hur de material som finns används för att stötta det mångkulturella arbetet. Som vi tidigare nämnt gav Grace ordlistor som exempel på mångkulturellt arbete. Vi såg inte dem i miljön och funderar då på hur de används för att bidra till mångkultur. Vi anser inte det automatiskt blir ett mångkulturellt arbete bara för att det finns ordlistor utan menar att de måste användas genom dialoger med barnen. Även Ponciano och Shabazian (2012) understrycker det som viktigt när det gäller det mångkulturella arbetet, dialogen anses viktig. Andra material som vi tog del av i vår studie var hur de på East School använde sig av flaggor. Detta för att alla barn ska få känna en tillhörighet i sin kultur flaggorna var för dem en lyckad metod för att diskutera och föra in mångkultur i verksamheten. Ett resultat av det blev att alla barnen lärde sig alla flaggorna och vilka som representerade dem själva och kompisarna. Detta visar att de användes som redskap för att lyfta mångkultur och inte bara hängde på väggen. Vi funderar på hur och om detta skulle vara en passande metod för att utveckla det mångkulturella arbetet i den svenska förskolan. Vi kan dock se en del problem med flaggor som arbetssätt i Sverige. För det första har den Svenska flaggan i många sammanhang blivit en symbol för nynazister och det kan misstolkas att använda den i skolan. En del barn som har utländsk bakgrund kan till och med känna avsky mot flaggan just för att den förknippas med främlingsfientlighet. De två förskolorna i Göteborg som är med i vår studie har som vi nämnt skilda förutsättningar

och därför skulle detta arbetssätt se olika ut. På Grodan skulle användningen av flaggor kunna utvecklas till att stötta barnen att bli stolta och känna tillhörighet i sin egen bakgrund. För de svenska barnen skulle då den svenska flaggan få den traditionella betydelsen att den står för nationen Sverige, som de är en del av. Ett möjligt dilemma som vi kan se om man skulle använda detta arbetssätt på Giraffen, där alla barn skulle ha minst en svensk flagga och enstaka barn skulle ha en annan flagga utöver. Det skulle då inte visa mångfald i stor utsträckning och med så många svenska flaggor skulle det visa på att normen är den svenska flaggan. Genom att se det på detta sätt förklarar vi en problematik med att arbeta med mångkultur i Sverige. Än en gång är det viktigt att pedagogen känner sin barngrupp och anpassar lärandemiljön därefter. Ytterligare ett dilemma med att arbeta interkulturellt i en homogen förskola kan vi koppla till hur Ponciano och Shabazian (2012) beskriver att det material som finns ska spegla de kulturer som finns i barngruppen vilket i en homogen förskola med mestadels svenska barn då bara bör inkludera svenska flaggan. Genom detta kan vi dra slutsatsen att det inte finns ett arbetssätt som passar alla eller får samma resultat i alla typer av barngrupper.

Det gemensamma material vi såg på flera av förskolorna var böcker och musik som speglade olika kulturer. Utifrån vårt resultat kan vi dra slutsatsen att *hur* materialet används är av stor vikt, och det beror mycket på pedagogers förhållningssätt till mångkulturellt arbete. Som Ponciano och Shabazian (2012) hävdar är det vad som behövs för det mångkulturella arbetet. Högtider är även det av stor betydelse när det gäller möte mellan kulturer. Genom materialet från fältstudien kan vi se att det förklaras som en stor del av arbetet och pedagogernas attityd till det är både positiv och negativ.

Pedagogerna på South School var noga med vilka ord de valde med tanke på de skilda familjekonstellationerna, de har beslutat att använda begreppet ”grown up” istället för mamma eller pappa. Norman (1996) förklarar att vad som anses som den ”rätta” familjekonstellationen ser olika ut i olika samhällen. I det hon skriver refererar hon till ”vårt” samhälle som då speglar det svenska från 1996 och då ansågs det att den traditionella mamma-pappa-barn familjen vara den rätta. Det är även vad som har ansetts i det Amerikanska samhället när man talat om familjen. Genom svaren från pedagogerna i både Göteborg och New York kan vi klargöra att det har skett en modernisering av synen på familj sedan Norman skrev om familjekonstellationer 1996 och hur ”vårt” samhälle ser ut idag 2012.

Vi har då ställt oss frågan om och varför vi skulle behöva använda ”grown up” i den svenska verksamheten. Vår tolkning är att man som pedagog ofta känner sin barngrupp och utefter det bör anpassa sitt språk. Slutsatsen som vi vill ta med oss är att varje barngrupp är individuell och därför måste varje arbetslag reflektera över begrepp och ordval som används i just den barngruppen. I de svenska förskolorna i vår studie kunde vi inte se liknande exempel på just familjekonstellationer som i New York. Något vi dock vill lyfta är att i skrivande stund är ”God jul” ett aktuellt begrepp som bör reflekteras över av pedagoger, då alla inte nödvändigtvis firar jul skulle ”God helg” vara ett alternativ för att inkludera alla hur de än väljer att spendera ledigheterna.

Genom dessa exempel och dilemman kring arbetssätten vill vi förklara hur viktigt pedagogers förhållningssätt och kunskap är för arbetssättet. En slutsats som vi då kan dra är att pedagogers förhållningssätt till det mångkulturella arbetet till stor del hänger ihop med hur pass väl man blivit "föreberedd" under sin lärarutbildning. Vi håller med Ponciano och Shabazian (2012) som understryker att mer kunskap inom ämnet, ökar medvetenheten, attityden och förhållningssättet och i sin tur arbetssättet och barnens socialisering. Ponciano och Shabazi (2012) menar att det interkulturella förhållningssätter tar sin början i det akademiska klassrummet för att sedan utvecklas i praktiken, genom reflektion och en ökad självmedvetenhet kring sina egna värderingar. För att återigen koppla detta till den svenska lärarutbildningen som Lunneblad (2009) förklarar som bristfällig på ämnet och att det gäller att förbereda pedagoger för det mångkulturella arbetet bättre. Trots att styrdokument och propositionen understryker vikten mångkulturellt arbete har Skolinspektionen sett brister i hur målen med bland annat respekt för andra kulturer och modersmålsstöd ofta inte uppnås då de anses svår att genomföra med svaga och otydliga mål (2011:11).

Som vi tidigare nämnt skiljer sig synen på och förutsättningarna i de olika verksamheterna både inom Sverige och utanför. Vi vill därför belysa att resultatet av vår studie hade blivit ett annat om studien gjorts i andra verksamheter, städer eller länder. De förskolor i New York som valde att ställa upp på vår studie hade alla mål och arbetsplaner för mångkulturellt arbete. På så sätt upplever vi att vi har kunnat få ta del av och inspirerats av flera intressanta arbetssätt och tankar kring mångkultur, som förhoppningsvis är ett steg i rätt riktning för det mångkulturella arbetet även i svenska förskolor. Just dessa arbetsplaner som förskolorna hade tror vi påverkade vår studie starkt när det gäller hur vi i Sverige kan lära av förskolorna i New York. Förutom att förskolorna planerar för ett mångkulturellt arbete har de alla även goda socioekonomiska förutsättningar och därigenom god ekonomi på skolan och förstaklassig pedagogik. Dessa två faktorer som vi genom vår studie har tagit del av ser vi som viktiga för arbetet. För vidare forskning inom ämnet kan detta vara något att fördjupa sig i, huruvida dessa förutsättningar kan skilja sig och om det är andra faktorer som kan anses som viktiga för arbetet med mångkultur. Vi vill som sagt framhålla att samma frågeställningar antagligen skulle gett andra resultat i en studie mellan andra länder och andra typer av förskolor.

7. Referenser

Litteratur

Banks, J (2008). *An introduciton to multicultural education* (3:e upplagan) Boston: Allyn and Bacon.

Benckert, S; Wallin, K; Håman, P (2008) *Flerspråkighet i förskolan : ett referens och metodmaterial*. Stockholm : Myndigheten för skolutveckling

D'Andres (1990) i Smidt, S. (2010) *Introducing Vygotskij. A guide for practitioners and students in early year's education*. Abing: Routledge

Esaiasson, P; Gilljam, M; Oscarsson, H; Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan - Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Juridik.

Johansson, B; Svedner, P-O. (2010) *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget

Lahdenperä, P. (2004) *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur

Lunneblad, J. (2009) *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur

Norman, K. (1996) *Kulturella föreställningar om barn: ett Socialantropologiskt perspektiv* Rädde Barnen förlag

Sernhede (2002) i Lunneblad, J. (2009) *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur

Shin & Bruno (2003), i Banks, J. (2008). *An introduciton to multicultural education* (3:e upplagan) Boston: Allyn and Bacon

Smidt, S. (2010) *Introducing Vygotskij. A guide for practitioners and students in early years education*. Abing: Routledge

Stukát, S. (2011) *Att skriva examens arbete inom utbildningsvetenskap* Lund: Studentlitteratur

Thomsson, H. (2010). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur

von Brömssen (2003) i Lunneblad, J. (2009) *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur

Wellros, S. (1998). *Språk, kultur och social identitet*. Lund: Studentlitteratur

Styrdokument

Prop. 1975/26. *Regeringens proposition om riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken m.m.* Tillgänglig: <http://83.145.60.248:8080/lagrummet.se/rinfo/publ/prop/1975:26>

Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan, Lpfö – 98, reviderad 2010*.

SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 1996:43: *Krock eller möte: om den mångkulturella skolan: delbetänkande an Skolkommittén*. Stockholm: Fritzes förlag.

Artiklar

MacNaughton och Davis (2001), i Ponciano och Shabazian (2012) *Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. Dimensions of Early Childhood*. Vol. 40, No 1.

Ponciano och Shabazian (2012) *Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. Dimensions of Early Childhood*. Vol. 40, No 1.

Spencer & Horowitz, (1973), i Ponciano och Shabazian (2012) *Interculturalism: Addressing Diversity in Early Childhood. Dimensions of Early Childhood*. Vol. 40, No 1.

Rapporter

Skolinspektionen. *Skolinspektionens rapport*, 2011:10. Diarienummer 40-2010:314. Stockholm 2011

Statistiska central byrån (2010) *Födda i Sverige – ändå olika? Betydelsen av föräldrarnas födelseland*. Demografiska rapporter 2010:2

Internetkällor

Nationalencyklopedin (2012). Nationalencyklopedins Internettjänst. Tillgänglig 09 november 2012; http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/newyork/269056?i_h_word=inv%C3%A5nare%20i%20new%20york%20city

Nationalencyklopedin (2012). Nationalencyklopedins Internettjänst. Tillgänglig 27 december 2012; <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/lang/usa/befolkning>

Nationalencyklopedin (2012). Nationalencyklopedins Internettjänst. Tillgänglig 27 december 2012; <http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/interkulturell>

Statistiska Central Byrån (2012). Internettjänst. Tillgänglig 14 november 2012: 12:06. http://www.scb.se/Pages/TableAndChart____296435.aspx

Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning 23 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wikipedia (2012). Internettjänst. Tillgänglig 14 november 2012- 10:01 http://sv.wikipedia.org/wiki/Sveriges_migrationshistoria,

Bilaga

Bakgrundsfrågor

Hur många år har du arbetat som lärare/ Hur mycket erfarenhet har du av arbetet i förskolan/andra arbetserfarenheter?

Vad har du för utbildning och när tog du examen?

Vill du berätta om din egen familj/har du egna barn?

Hur ser din bakgrund ut?

Tema: Mångkultur

Hur ser din barngrupp ut idag? / Nationaliteter?

Hur ser huset ut? Åldersintegrerat?

Vad tänker du på när jag säger mångkultur i förskolan?

Vad säger interkultur dig?

Hur tillämpar ni de läroplanens mål om mångkultur – hur stort utrymme ges åt mångkulturen i verksamheten? Tar ni stöd i andra dokument? Hur tillämpas de?

Har ni några mål uppsatta för att arbeta aktivt med mångkultur/interkultur?

Hur stort utrymme får mångkultur/interkulturen i den dagliga verksamheten?

Tänker ni på det när ni skapar lärande miljöer – att skapa kulturella möten?

Har du några idéer på förändringar?

Förutsättningar för planering/reflektionstid, mål med den, ensam/grupp – diskuterar ni ämnet tillsammans? Hur ser samarbetet med ditt "arbetslag" ut/ de övriga lärarna på skolan?

Har du tagit del av någon vidare utbildning(inom mångkultur)? Hade du velat ha mer utbildning?

Hur firas högtider?

Hur ser förväntningar ut från föräldrar?