



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

VILLKORAD SPRÅKUTVECKLING

En observationsstudie om samtalston och bemötande under måltidssituationer i en förskola

Carolina Johansson

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX61 Examensarbete med utvecklingsinriktning
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	VT 2016
Handledaren:	Caroline Berggren, Arja Kostainen, Ernst Thoutenhoofd
Examinator:	Petra Angervall
Rapport nr:	VT16 IPS PDGX61:1

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDGX61 Examensarbete med utvecklingsinriktning
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Ht/2015
Handledaren:	Caroline Berggren, Arja Kostiainen, Ernst Thoutenhoofd
Examinator:	Petra Angervall
Rapport nr:	VT16 IPS PDGX61:1
Nyckelord:	Kommunikation, Etnicitet, Differentiering, Ojämlighet, Språkinläring

Syfte: Syftet med studien är att beskriva hur pedagogers kontaktformer med barn i förskolan ser ut beroende på barnens etniska bakgrund, men också peka på möjliga konsekvenser dessa kontaktformer har på barnens språkliga utveckling och villkor på förskolan. Utgångspunkten är tidigare forskning inom området som tyder på att förskolebarn blir differentierade genom pedagogers förhållningssätt i kommunikationen.

Teori: I studien används Bourdieus lära om det sociala rummet och habitus som ett teoretiskt ramverk. Bourdieu såg samhället som uppdelat i olika sociala rum där habitus är de omedvetna individuella eller kollektiva vanor som blivit ett naturligt förhållningssätt för individen (Bourdieu & Passeron, 1990). Inom den språkliga diskursen ansåg Bourdieu (1995) att det finns samband mellan språklig kompetens och social status. Individens sociala position bestäms utifrån hur väl individen anpassar sig till den rådande kulturen, vilket innefattar språket. Språket är bärare av kultur och innebär makt.

Tidigare forskning (Palludan 2007) har uppmärksammat två förekommande förhållningssätt i lärares sätt att tala med barnen i förskolan, så kallad *teaching tone* och *exchange tone*. Dessa förhållningssätt är centrala för studien och utgör redskap för analysen.

Metod: Studien innefattar en kvantitativ ansats där strukturerade observationer använts som metod. Empirisk data samlades in genom indirekta observationer av den verbala interaktionen mellan barn och lärare under måltidssituationer på en mångkulturell förskola. Observationer valdes som metod för att i möjligaste mån studera förhållningssättet lärarna använder i praktiken. Indirekta observationer användes för att minimera kontrolleffekten (Halvorsen, 1992).

Observationsschemat utformades med fokus på att belysa eventuella skillnader i språklig praxis som används av lärare i sitt bemötande av barn med en fler-etnisk och annan bakgrund än pedagogerna gentemot barn med enkel-etnisk bakgrund. Insamlad data från observationerna sammanställdes och analyserades i stapeldiagram.

Resultat: Det sammanställda resultatet påvisar att lärares interaktion med olika grupper barn skiljer sig och att detta kan ha att göra med barns etniska bakgrund. Samtliga lärare som deltog i studien använde sig av både *teaching tone* och *exchange tone* relaterad praxis, men verkar använda *teaching tone* i större utsträckning mot barn av fler-etnisk bakgrund. Mot barn med enkel-etnisk bakgrund användes oftare *exchange tone*. Resultatet visar även på en tendens att lärarna är mindre benägna att ge respons på sökt kontakt från barn med fler-etnisk bakgrund. En lägre responsbenägenhet i kombination med att *teaching tone* kan anses vara ofördelaktigt ur ett språkutvecklingsperspektiv och indikerar således att språkutveckling hos barn med fler-etnisk bakgrund inte gynnas på samma sätt av lärarna som barn med enkel-etnisk bakgrund i samtalet vid måltider. Då språk innebär makt, riskerar förhållningssättet även ovälkomna makthierarkier att genereras bland barnen.

Förord

Sverige är sedan slutet på 90-talet officiellt ett mångkulturellt samhälle vilket innebär att mångfald är norm och en normalt bestående komponent i samhällsbilden (Skolverket, 2010b). Mångfalden har medfört nya krav och förväntningar på förskolan. Förskolan utgör idag en mötesplats för olika kulturer och har genom kunskapsförmedling och attitydpåverkan som uppdrag att motverka fördomsfulla attityder och ge barnen verktyg att för att leva och verka i mångfalden. Språket är ett kulturellt redskap som har kommunikation som mål. Alla barn i förskolan har rätt till att utveckla sitt/sina språk oavsett vilket/vilka det är. Den här undersökningen är liten och berör bara ett litet område av något väldigt stort och viktigt. Ämnet är centralt för den tid vi lever i och långt ifrån utforskat till fullo. Fler studier behövs för att belysa problematiken och skapa medvetenhet som kan leda till förändring.

Tack till medverkande lärare och barn samt kurskamrater för feedback.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Problemformulering och syfte.....	2
Avgränsning	2
Bakgrund	3
Interkulturell pedagogik	3
Lärarens förhållningssätt påverkar barnens värderingar	4
Teoretiskt ramverk och tidigare forskning	6
Språkattityder	6
Det sociala rummet och habitus	6
Skolans roll i produktionen och reproduktionen av maktstrukturer	8
Språket som kulturbärare.....	11
Språket bidrar till sociala och kulturella hierarkier	12
Metod	14
Öppna och slutna frågor	14
Teaching/exchange tone	14
Genomförande.....	15
Observationsschemats utformning	15
Pilotundersökning.....	16
Observationsschema.....	17
Urval.....	18
Genomförande av observationerna.....	18
Analysmetod.....	19
Validitet och reliabilitet.....	19
Etik.....	20
Metoddiskussion.....	21
Resultat.....	22

Initiering av kontakt, uppmaningar och öppna/sluta frågor	22
Responsbenägenhet hos lärare och barn.....	24
Lärarnas skilda samtalston mot olika grupper barn.....	25
Diskussion	28
Resultatet utifrån habitus och det sociala rummet.....	28
Orsaker till lärarnas förhållningssätt	30
Utvecklingsområden och möjliga åtgärder.....	31
Slutsats	33
Referenslista	34
Bilagor.....	37

Inledning

Min studie grundar sig i ett intresse för förskolans funktion i/för barns språkutveckling/språkinläring. Genom att mitt intresse vuxit fram efter egen yrkeserfarenhet som verksam förskollärare på en mångkulturell förskola, så har insikten blivit att språkutveckling spelar en central roll för barns identitet och trivsel.

”Skolan” har diskuterats flitigt i den politiska debatten och i media har den svenska skolans sjunkande resultat figurerat mer ofta än sällan. I Skolverkets rapport (2009) ”Vad påverkar resultatet i svensk grundskola” pekas fyra strukturella faktorer ut som orsaker bakom de försämrade resultaten: segregering, decentralisering, differentiering och individualisering. Sverige har idag i en utbred bostadssegregation. Ekonomiska krisen under 90-talet är en bidragande faktor till att bostadssegregationen ökade och elever med liknande socioekonomisk bakgrund koncentrerades till samma förskolor/ skolor. Barn med språksvårigheter och sociala och ekonomiska svårigheter är därför idag mer frekvent förekommande inom vissa bostadsområden. Det har i sin tur ur ett socioekonomiskt perspektiv bidragit till att elevsammansättningarna blivit mer homogena och föräldrarnas utbildningsnivå fått större betydelse för barnets skolresultat (Skolverket, 2009). Skolan har samtidigt blivit mer decentraliserad vilket lett till att fördelningen av resurser till skolan varierar mellan kommuner samtidigt som behoven att kompensera för de ökade socioekonomiska skillnaderna blivit övermäktiga (Skolverket, 2009). Särlösningar och uppdelning efter kunskapsnivå har bidragit till en differentiering och sämre skolresultat. Skollagen slår fast att skolan ska organiseras integrerat men trots det har särlösningar blivit ett allt vanligare alternativ och differentiering efter kunskapsnivå stigit. Rapporten visar att det leder till en negativ effekt på elevernas motivation och självkänsla samtidigt som lärarnas förväntningar på vissa elevgrupper påverkats negativt (Skolverket, 2009). En annan strukturell faktor som Skolverket (2009) lyfter fram i sin rapport är individualiseringen som medverkat till att det skett en förskjutning av ansvar. Ansvaret för lärandet vilar mer på eleven och föräldrarna medan lärarna i större utsträckning ägnar sig åt administration, vilket bidragit till att föräldrarnas utbildning och kulturella kapital fått ökad betydelse för barnens resultat.

I ett samhälle med segregering, decentralisering, differentiering och individualisering är det svårt att få bilden att stämma överens med ett jämställt och mångkulturellt Sverige, där skolan och förskolan ska utgöra en mötesplats och en plattform som överbygger kulturella motsättningar och socioekonomiska skillnader (Skolverket, 2009). På samma sätt som Bourdieu och Passeron (1990) menade att språket utgör en central faktor i produktionen/ reproduktionen och förändringen av sociala och kulturella hierarkier, utgör språket en central plats för elevernas förutsättningar att lyckas (Skolverket, 2009).

Då språket är ett centralt verktyg för individen att nå personlig och yrkesmässig framgång samt eftersom språkbasen formas under tidig ålder är det av högsta vikt att alla barn ges samma förutsättningar för språkutveckling i förskolemiljön oavsett om de har enkel-etnisk eller fler-etnisk bakgrund.

Problemformulering och syfte

Idag har vart femte barn som går i förskolan ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2011b). Skolinspektionen (2010) utgav en rapport som fastslog att barn med annat modersmål än svenska får sämre förutsättningar att nå de nationella målen i grundskolan jämfört med de elever som har svenska som modersmål. Barn utvecklar sitt språk i tidig ålder och det första steget i utbildningsledet är förskolan. Det är således viktigt att undersöka vilka möjligheter som ges samt vilka eventuella hinder som finns för barn av fler-etnisk bakgrund att lära sig språk redan i förskolan.

Syftet med studien är att beskriva hur pedagogers kontaktformer med barn i förskolan formas av barns bakgrund och språkliga kompetens samt vilka konsekvenser dessa kontaktformer kan få för barnens språkliga utveckling och villkor på förskolan. Mer specifikt innebär det ett intresse för att också få insikt i hur språklig utveckling påverkas av flerspråkig familj och kulturella olikheter.

Hur bemöter förskolans pedagoger olika grupper barn? På vilka grunder sker bemötandet och vilka konsekvenser får det?

Avgränsning

Studien är avgränsad till talkommunikationen mellan förskollärare och förskolebarn under måltidssituationer (lärarledd måltid där lunch serveras). Studien är vidare begränsad till att studera barn som delats in två kategorier där indelningen baserats på barnets etniska bakgrund: barn med enkel-etnisk bakgrund samt barn med annan etnisk bakgrund än förskolläraren (fler-etnisk bakgrund). I denna studie innebär enkel-etnisk bakgrund en svensk-etnisk bakgrund. På grund av begränsad tidsomfattning har studien fått avgränsas till att studera lärare och barn på en förskola. Genomgående i arbetet syftar ordet lärare på både förskollärare och lärare i skolan. Pedagog används som synonym till lärare.

Bakgrund

Detta avsnitt beskriver först vad interkulturell pedagogik innebär och vikten av att ett sådant förhållningssätt tillämpas för att uppnå målen i läroplanen. Därefter lyfts problematiken som råder i förskolan och skolan idag, där en monokulturell fostran tagit form och där normen utgörs av det svenska. Slutligen poängteras den kulturella miljöns inverkan på interaktionen mellan lärare och barn, och betydelsen av en medvetenhet hos lärarna om sina egna kulturella normer.

Interkulturell pedagogik

Den mångkulturella samhällsutvecklingen och den ökade invandringen till Europa i samband med strävan att avskaffa rasdiskrimineringen ställde nya krav på pedagogiken och undervisningen och under 80-talet växte begreppet interkulturell pedagogik fram (Lahdenperä, 2004). Sverige är sedan slutet på 90-talet officiellt ett mångkulturellt samhälle, vilket innebär att mångfald är norm och en normalt bestående komponent i samhällsbilden (Skolverket, 2010b). Mångfalden har medfört nya krav och förväntningar på förskolan. Förskolan utgör idag en mötesplats för olika kulturer och har genom kunskapsförmedling och attitydpåverkan som uppdrag att motverka fördomsfulla attityder och ge barnen verktyg för att leva och verka i mångfalden. Ett villkor för att det ska uppnås är enligt Skolverket (2010b) att verksamheten bygger på en interkulturell pedagogik. Interkulturell pedagogik är inte ett ämne utan ett förhållningssätt som ska leda till ömsesidighet, tolerans, jämlikhet och social rättvisa. Det uppnås genom att barnen lär och förstår hur stereotyper, fördomar, rasism, diskriminering och sociala ojämlikheter påverkar kommunikation och sociala relationer. Termen interkulturell hänvisar till en interaktionsprocess bestående av en ömsesidig kommunikation mellan människor med skilda kulturella bakgrunder. Interkulturella läroprocesser bygger på utbildning som utvecklar en kritisk självmedvetenhet (Lahdenperä, 2004). För att inte barn ska bli exkluderade i utbildningen måste pedagogen ta barnens språk, kultur och erfarenheter i beaktande. Kultti (2014) har i en studie undersökt flerspråkiga barns villkor i förskolan och kommit fram till att det svenska språket är i viss mån en förutsättning för deltagande i den svenska förskolans verksamhet. Detta trots att LpFö98/10 föreskriver: ”Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan.” (Skolverket, 2010a, s.5). Vidare belyser Kulttis studie problemet som uppstår när lärare och barn har avvikande erfarenheter från varandra och pedagogen inte kan knyta an till barnets förförståelse. Lahdenperä (2004) påpekar vikten av att pedagogen blir medveten om denna brist i förståelse så att barnet kan lära pedagogen samt att pedagogen förblir öppen inför barnets tankegångar. Skolverket (2010b) lyfter i sin kunskapsöversikt att förskolan och skolan har fastnat i ett bristperspektiv, vilket lett till att befästa och reproducera olikheter och avvikelser och skapar en vi och dom känsla.

Förskolan ger fortfarande uttryck för en homogeniserande normaliseringspraktik som skapar vi och dom, med fokus på att fostra och förändra dom. Lärarna och pedagogerna tycks ha svårt att hantera olikheter och alla hybrida kulturformer (Skolverket, 2010a, s.37)

Tesfahoney (1999) hävdar att resultatet av att förskolan och skolan har försökt bringa mångfalden i jämvikt med värdegrunden och det svenska är att en monokulturell fostran uppstått, där normen utgörs av det svenska. Lindensjö och Lundgren (2006) menar att en bidragande faktor till förskolan/skolans rådande problem idag är att realiseringsarenan och formuleringsarenan står långt ifrån varandra. Decentraliseringen har medfört en situation där reformer måste ske på en mer lokal nivå för att lyckas. Den ökade klyftan mellan arenorna har lett till ett gap mellan de som formulerar, har makten och styr, och de lärare som praktiskt genomför att målen kan bli möjliga. Vidare förklarar Lindensjö och Lundgren (2006) att en lyckad och tillfredställande reform kräver att lärarnas erfarenheter och faktiska problem tas med i den tidiga processen av formuleringen.

Lärarens förhållningssätt påverkar barnens värderingar

Barn som börjar förskolan har redan erfarenheter från livet med sin familj och mötet med andra personer i barnets närhet. Barnens tidigare erfarenheter är ett uttryck för det samhälle och den kultur de integrerats i. Pedagogerna i förskolan möter sedan barnen i sin tur med sina personliga och professionella erfarenheter samtidigt som läroplanen ska efterföljas och vara grunden för barnens lärande. Det är således barnens och pedagogernas erfarenheter och förhållandet till målen i läroplanen som bidrar till att forma vilket förhållningssätt som råder mellan barnen och pedagogerna (Skolverket, 2011c).

Förhållningssättet bör präglas av att barn är medmänniskor med olika behov, önsknings och förmågor och att det är lärarens uppgift att försöka tolka, förstå och ta hänsyn till dessa. Läraren har ansvar för att barnen fostras till goda medborgare med goda attityder och värderingar. Förskolelärarna ska sträva efter att möta varje enskilt barn utifrån deras egna villkor. Verksamheten ska anpassas efter barnens intentioner, behov, erfarenheter och intressen. En sådan verksamhet utgår ifrån en barnsyn där barnen anses vara meningsskapande personer och därav är en öppenhet för barnens kommunikation en förutsättning. Verksamheten ska sedan anpassas efter det barnen ger uttryck för (Skolverket, 2011c). Barnen som kommer till förskolan har olika förutsättningar och det är lärarens roll att vägleda barnen så att de utvecklar en stark kulturell identitet, först då kan de förstå det som är främmande och annorlunda från deras egen livsvärld (Skolverket, 2011a).

Tidigare studier har behandlat den kulturella miljöns inverkan på lärarens interaktion med barn och elever (Palludan, 2007; Poole, 1992,). Poole (1992) menar att läraren är mer kulturellt begränsad i sitt tal med eleverna än vad som tidigare erkänts. Detta på grund av att kommunikationen mellan lärare och elever är influerad av kulturella normer och värderingar eftersom lingvistiska och sociokulturella

kunskaper är integrerade med varandra. Ett flertal studier (Kultti, 2014; Norberg, 2000; Palludan, 2007; Poole, 1992) pekar därför på att lärarna behöver en ökad medvetenhet om betydelsen av sina egna kulturella normer och värderingar. Detta gäller både hur dessa normer och värderingar reflekteras i interaktionen med barnen samt hur de kan skapa begränsningar för vissa barns språkinläring.

I LpFö98/10 står det:

Barn tillägnar sig etiska värden och normer främst genom konkreta upplevelser. Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktig som förebilder. (Skolverket, 2010a, sid.4)

Lärarnas förhållningssätt är alltså av stor vikt för de normer och värderingar som barnen tillgodogör sig och väsentligt i avseende på attitydpåverkan och när det gäller att lära barnen se mångfald som en tillgång, inte som en begränsning (Kultti, 2014; Norberg, 2000; Palludan, 2007; Poole, 1992).

Lärarens roll är komplex och mångsidig, det gäller att hitta en balans mellan att vara ett stöd och utmana eleverna över sin förmåga. Ur Deweys perspektiv blir demokrati nyckelbegreppet att förhålla sig till. Skolan ska vara mittpunkten som knyter samman elevens alla miljöer och skapar en meningsfullhet till lärandet. Lärarens roll är att se till varje enskild individ men samtidigt inte göra någon skillnad på sociala bakgrunder. Skolans miljö ska fungera som en brygga som sammanför barnen och suddar ut klasskillnader och sociala orättvisor (Dewey, 1997/1916).

Teoretiskt ramverk och tidigare forskning

I följande avsnitt redogörs för studiens teoretiska ramverk samt centrala begrepp som utgör väsentliga analysverktyg för studien. Studien är genomförd utifrån Bourdieus teori om det sociala rummet och habitus, och analyseras med hjälp av de begreppen *teaching tone* och *exchange tone* som introducerats i tidigare forskning.

Språkattityder

Språkattityder kan beskrivas som värderande komponenter i människors respons på språkliga varianter eller deras talare. En persons sätt att tala avgör ofta hur hen blir bemött i olika situationer. Barn som talar någon form av icke standardspråk möts ofta av negativa förväntningar vilket direkt kan påverka barnets självbild och möjligheter att lyckas i skolan. Attityder är något som människan socialiseras in i och börjar redan under den primära socialiseringsperioden (före skolstart). I denna tidiga fas är det främst föräldrar och andra vuxna som ingår i barnets närhet som direkt och indirekt förmedlar attityder (Bijvoet, 2013). Socialisation utgör ett centralt begrepp i Durkheims teori kring hur barn formas in i samhällets normer och värderingar. Genom att barnen fostras redan som små in i samhällets normer blir de också en del av barnets personliga drivkraft (Persson Thunqvist, 2014).

Attityder som vi tillägnar oss under barndomen är ofta svåra att ändra på, till skillnad från attityder som vi tillägnar oss senare i livet. Attityder är inte bara något negativt utan fyller en viktig funktion i språket då de hjälper människan förstå tillvaron genom att organisera, kategorisera och förenkla en komplex värld (Bijvoet, 2013). Durkheim har belyst kommunikationens makt och hävdar att till följd av kommunikationen bildas gemensamma normer och förväntningar på individers uppförande och handlingssätt som i sin tur blir mål och mening för individers agerande. Människor styrs på så vis i sin vardag av omedvetna sociala krafter. Durkheims teori bygger på en strukturell samhällssyn där samhället utgår ifrån förutbestämda sociala villkor som utgör ramen för människors tillvaro. Durkheim lyfter fram att det existerar sociala och strukturella tvång vilket indirekt innebär att det råder ojämlikhet som delar upp människor efter olika livsvillkor och maktförhållanden. Durkheims teori har inspirerat och vidareutvecklats av både Bourdieu och Foucault (Persson Thunqvist, 2014).

Det sociala rummet och habitus

Teoretikern Bourdieu såg samhället uppdelat i olika sociala rum där individers sociala position bestäms genom interaktion med det sociala rummets specifika regler och värderingar. Kunskapssynen i Bourdieus teori utgår ifrån att kunskap är socialt konstruerat (Nordmark, 2014). Kunskap om samhället är alltid grundat i en kontext och influeras av förbindelsen till samhället och sambandet till

det ting som undersöks. Kunskap kan vara mer eller mindre sann och det centrala är att värdera kunskapen genom att jämföra olika slutsatser och utvärdera dessa i förhållande till varandra.

Bourdieu myntade även begreppet kapital. Bland annat benämnde han de relationer och kontakter som en person har tillgång till och anses viktiga av andra och statusgivande för socialt kapital. Kulturellt kapital avsåg aspekter såsom kunskap och kännedom om samt innehavande av en viss utbildning, att ha ”god” smak och brukande av ett bildat språk (Nordmark, 2014). Ett återkommande exempel i Bourdieus utbildningssociologiska studier är lärarnas fallenhet att framhålla bestämda barn som begåvade. De barnen som av läraren kategoriseras som begåvade besitter bestämda symboliska tillgångar såsom kulturellt kapital i form av den språkbehärskning som premieras av skolan och skattas högt av lärarna själva (Bourdieu & Passeron, 1990). Kapitalen blir symboliska när de betraktas som betydande och erkänns väsentliga inom en viss grupp.

Ett av de viktigaste begreppen i Bourdieus teori är habitus. Habitus kan förklaras som förhållandet mellan samhällets strukturer och den medverkande individen (Bourdieu & Passeron, 1990).

Omedveten och medveten kunskap om samhällets strukturer införlivas som en del av individens personlighet (Nordmark, 2014). Kunskapen om samhällets strukturer integreras med individen genom olika val i livet. En individs historia och erfarenheter har inverkan på hur individen uppfattar och verkar i sin omvärld. Habitus är alltså kunskap om värden och agerande som utgör sociala strukturer och styr hur människor förstår och förfarar med sitt kapital. På grund av detta bidrar habitus till att positioner i klassamhället överförs mellan generationer. Habitus är ett resultat av samhällets strukturer men fyller samtidigt en reproducerande effekt till strukturerna. Detta på grund av att strukturerna är bundna till historien och existerar innan individen och formas sedan av den historiska kontexten. Historien som reproducerar sig är dock inte oföränderlig utan påverkas i sin tur av individerna och kollektivet som agerar i det och influerar hur strukturerna kommer att se ut i framtiden (Nordmark, 2014). Habitus är alltså de omedvetna individuella eller kollektiva vanor som blivit ett naturligt förhållningssätt för individen. Förhållningssättet genererar en unison syn på sig själv och omgivningen. Det innebär att individen inte är medveten om hur det sociala rummets normer och värderingar infiltrerats i förhållningssättet och i förlängningen avspeglas detta i individens agerande. Habitus blir därför ett verktyg som framkallar distinktion mellan grupper. Habitus reproduceras genom individens handlingar och förankras av historisk upprepning vilket gör att både dominans och underordning reproduceras av båda sidor (Bourdieu & Passeron, 1990). Inom den språkliga diskursen anser Bourdieu (1995) att det finns ett samband mellan språklig kompetens, det vill säga kulturellt kapital, och social status. Bourdieu (1995) påpekar även att språklig kompetens innefattas av dugligheten att tala på ett sätt som lämpar sig för de omständigheter och mål som gynnar den rådande sociala strukturen. Teorin om sociala rummet och habitus stödjer att språket ges mening genom interaktion med andra individer (Bourdieu & Passeron, 1990).

Bourdieu (1995) hävdar att en individs sociala position bestäms utifrån hur väl individen anpassar sig efter de rådande normer och regler som existerar, eller med andra ord, hur väl individen passar in i den rådande kulturen. Det återspeglar i sin tur en livssyn där det homogena är överordnat och eftersträvansvärt. Normer och samhällssystem får legitimitet genom det som Bourdieu kallar för symboliskt våld (Nordmark, 2014). Genom kommunikation, språk och känslor utövas ett osynligt våld som leder till att vissa sociala värden anses normala och följdriktiga och leder till att dessa strukturer vidmakthålls. Genom det symboliska våldet uppstår despotiska tankesätt som gör att avvikande tankesätt från det dominerande blir omöjligt. Det ledande tankesättet skapar relationer av över- och underklass och är djupt rotat i vårt sätt att uppfatta, erfara och agera i sociala praktiker. Det symboliska våldet blir norm för hur människor ska tänka, känna och handla och blir ett intellektuellt redskap för dominans (Nordmark, 2014). Utifrån sociala rummet och habitus blir slutsatsen således att språket är bärare av kulturen och därför även bidrar till att skapa sociala positioner. Detta medför den viktiga insikten om att en medvetenhet krävs för att motverka att det homogena blir överordnat och eftersträvansvärt (Bourdieu, 1995).

Skolans roll i produktionen och reproduktionen av maktstrukturer

Lindensjö och Lundgren (2007) beskriver den samhällseliga produktionen och den samhällseliga reproduktionen som nödvändigheter för att samhället ska utvecklas. De menar att samhället reproduceras genom två processer: en samtida reproduktion av de kunskaper och färdigheter, som anses nödvändiga för att kunna leva i samhället, och en historisk reproduktion. De hävdar även att skolan står för överföringen av kulturen mellan generationer. Ett sådant perspektiv på kulturellreproduktion går att koppla till Deweys teorier (Dewey, 1938) om att det sociala livets existens bygger på en kommunikation där kulturen överförs från den äldre till den yngre generationen. Språket har en central plats i separationen mellan produktion och reproduktion och för att kunna skilja dem åt måste det vara möjligt att sätta ord på det som ska förmedlas (Lindensjö & Lundgren, 2007). Lindensjö och Lundgren (2007) lyfter även fram Foucaults begrepp ”diskurs” och menar att pedagogiken går att ses som en diskursiv praktik, dock först när den frigjorts från reproduktionen. Skolans historik påverkar vad som enligt traditionen anses vara målet och meningen med utbildningen. I takt med att samhället förändrats har också synen på kunskap förändrats. Lindensjö och Lundgren (2007) menar att vi idag står inför en maktkamp mellan de två reproduktionsprocesserna. Förflyttningen av reproduktionen till skolan som institution medförde att det skapades olika maktförhållanden. Skolan som institution växte fram under 1800-talet och resulterade i att det tillskrevs läroplanskoder, syfte och mening bakom utbildningen. En modell växte fram för hur en skola skulle vara för att kunna kallas skola. Under 1800-talet förändrades syftet med undervisningen då den inte bara skulle reproducera utan också skapa ny kunskap. Skolan blev då en politisk arena där

klassamhället skulle utrotas. Den snabba samhällsutvecklingen och de politiska möjligheter skolan skapar har medfört att det uppstått en komplexitet, det vill säga en reproduktionsparadox.

Reproduktionsparadoxen innefattar den skarpa gräns som uppstått mellan realiseringsarenan och formuleringsarenan. Den ökade klyftan mellan arenorna har gjort att det finns ett gap mellan politikerna som har makten och styr, och mellan lärarna, som ska realisera besluten (Lindensjö & Lundgren, 2007).

Tesfahoney (1999) menar att skolan har en avgörande roll i reproduktionen av maktrelationer i samhället. Författaren använder sig av begreppet monokulturell och hävdar att den svenska skolan bygger på en monokulturell utbildning. Detta innebär att den är eurocentrisk och baserad på en västerländsk totalitär norm. Utbildningen bidrar därför enligt författaren till att skapa och återskapa en västerländsk manlig vit hegemoni. Vidare framhålls att den monokulturella utbildningen orsakar ojämlig fördelning av fördelar, privilegier och maktpositioner (Tesfahoney, 1999). Tesfahoney (1999) belyser också att skolan är en del av samhället och återspeglar samhällets värderingar men förklarar att skolan inte har någon egen kapacitet att förändra djupt rotade samhällsstrukturer. Samtidigt påpekas att skolan kan vara ett förändringsverktyg till att utmana rådande tankestrukturer i samhället. För att en sådan utmaning ska leda till förändring krävs dock att det sker ett motsvarande ifrågasättande inom forskning, media och andra betydelsefulla institutioner.

Illeris (2006) förklarar att lärande sker i olika samspeldimensioner och använder begreppet situerat lärande. Situerat lärande berör betydelsen av människans interaktion med omvärlden och att situationen där lärandet inträffar också är en del av lärandet och inte bara en effekt som påverkar det. Synsättet stödjer teorin om det sociala rummet och interaktionen med sociala situationers specifika regler och värderingar som avgör individens sociala status (Bourdieu & Passeron, 1990). Smidt (2009) tydliggör att interaktionen med omvärlden innebär att lärosituationer uppstår inom en kontext som utgörs av samhället och dess kultur. Det som lärosituationen ämnar lära ut är bara en dimension av vad som faktiskt lärs. Samtidigt som lärosituationen pågår säger den också något om den samhälleliga kontext den inträffar i (Lave & Wenger, 1991). Därför är individen en del av samhället och samhället en del av individen i en slags växelverkan (Knutagård, 2002). Exempelvis utgör förskolan en arena för lärande ur olika dimensioner. I förskolan uppstår dagligen lärande samtidigt som förskolan som institution formar barnen och lär dem hur de ska vara "förskolebarn". Lärandet består således dels av ett formellt lärande och dels av ett informellt lärande som överförs av personer i barnets närhet (Illeris, 2006). Vad som innefattas i det informella lärandet av "hur ett förskolebarn ska vara" i Sverige skiljer sig åt mot hur den ideala bilden av ett förskolebarn kan se ut i andra länder på grund av den samhälleliga och kulturella kontexten (Illeris, 2006). Förskolan utgör således en institution som är präglad av den kultur den existerar och verkar i. Hur ett förskolebarn betar sig är också kulturellt

betingat. Verkligheten som möter barnen i förskolan är socialt konstruerad med sina normer och givna roller.

Illeris teori om lärande bygger på att allt lärande omfattar två processer. Ett samspel mellan individen och omgivningen och en inre mental process där impulserna från samspelet integreras med resultatet av tidigare lärande. I den inre mentala processen sker tilläggnelsen som sedan bearbetas. Illeris beskriver sedan lärandets processer utifrån tre dimensioner, innehåll-, drivkraft-, och samspeletsdimensionen. Innehållsdimensionen innefattar kunskap, förståelse och färdigheter, vilket innebär funktionalitet och meningsskapande genom att fungera korrekt och passande för omgivningen. Drivkraftsdimensionen innefattar motivation, känslor och vilja och är motivet bakom vad människor gör och varför. Samspeletsdimensionen innefattar handling, kommunikation och samarbete och handlar om den integrationen som sker i samspelet mellan individen och omgivningen. I den samhälleliga och sociala integrationen eftersträvas acceptans parallellt med social utveckling.

Salo (2003) har genomfört en intervjustudie över hur barn som börjar skolan går från att identifiera sig som barn till elev. Studien beskriver att det sker en internalisering när barnet går från att vara barn till att bli en elev. Vidare belyser studiens resultat att barnen blir institutionaliserade in i skolvärlden, de lär sig vilka normer och strukturer som råder och förhåller sig sedan till dem genom att ta rollen som elev och eftersträva att leva upp till det beteende som rollen innefattar. Internaliseringen som sker hos barnen kan kopplas till Bourdieus teori om habitus, och blir en bekräftelse på att individen inte kan separeras från strukturen. Den omedvetna kunskapen barnen tillägnar sig genom att lära sig hur en god elev eller förskolebarn ska vara, införlivas i barnen både kroppsligt och mentalt. Erfarenheten vilka förväntningar eller vilka beteenden som anses eftersträvansvärt bekräftas av gruppen som ett symboliskt kapital och bidrar till att påverka barnens agerande i sin omgivning. Kunskapen om hur ett idealiskt förskolebarn ska vara är något som barnen tillägnas i interaktionen med det aktuella sociala rummet, det vill säga förskolan. Barnens habitus styr sedan hur de förstår och handskas med sitt kapital (Heikkinen, 2014).

I undersökningen Salo (2003) genomfördes beskrivs en traditionell västerländsk skolmiljö och det är rollen som västerländsk elev som barnen förhåller sig till. Problematiken kring vilken norm som råder i utbildningssystemet och utifrån vilket samhälle den är skapad för, belyses liksom av Salo också av Tesfahuney (1999). Tesfahuney (1999) påpekar att den utbildning som existerar idag är starkt influerad av upplysningens ideal och idéer. Trots att Sverige är ett mångkulturellt land har detta faktum medfört att skolan förblivit en monokulturell skola där västerländsk kultur står i centrum. Något som i sin tur skapat ett vi och ”dom andra”. Den enformiga kulturen som genomsyrar utbildningsområdet bidrar enligt Tesfahuney (1999) till att förstärka klyftorna i samhället och reproducera rasistiska och nationalistiska diskurser.

Salo (2003) poängterar att skolan är logiskt betingad och att de rådande normerna sätter gränserna. Med logiskt betingad syftar författaren på att det barnen lär sig ska vara meningsfullt och det ska finnas en logik bakom det. I och med att skolan beskrivs som logiskt betingad framkommer det också i studien att det i många fall finns givna rätt och fel. Barnen känner av att det finns ett rätt sätt att vara på, agera och de försöker eftersträva att leva upp till dessa normer. Det råder en slags social ordning i skolan där moraliska normer styr på vilket sätt barnen eftersträvar att uppfylla sina mål (Salo, 2003). De förväntningar som Salo (2003) beskriver att eleverna eftersträvar, är socialt konstruerade och bibehålls genom att de anses som självklara sanningar och inte ifrågasätts. Utifrån Durkheims teori om kommunikationens makt och socialisationens betydelse så socialiseras barnen alltså in i förskolans kultur och formas av den. Foucault framhåller att kroppen är socialt och historiskt påverkad av maktsystem, och därav är den sociala och den samhälleliga betydelsen villkor för beteende och lärande. Det som sker när barnet internaliseras och blir ett förskolebarn är att barnets habitus styr barnet till att eftersträva att passa in i sin nya omgivning och bete på ett sätt som är socialt accepterat (Heikkinen, 2014, Illeris, 2006).

Språket som kulturbärare

Individens språkutveckling är bunden till både det biologiska och sociala och måste därför förstås utifrån flera aspekter såsom utveckling, historisk, social, kulturell samt individ (Smidt, 2010; Svensson, 2009). Språket är ett redskap för tänkandet och språket är socialt. Att språket ses som socialt innebär att språket har kommunikation som mål. Språket är också bundet till kulturen vilket i praktiken betyder att ett barns kultur återspeglas i språket. Tänkandet formar det inre beteendet som inträffar i samspel med anpassning till andra, därav blir personligheten en produkt av social interaktion (Svensson, 2009). Eftersom barns språkutveckling är beroende av interaktion med andra individer och påverkas av den sociala gemenskapen blir ett interkulturellt förhållningssätt hos läraren viktig för att kunna tillgodose barn med både enkel-etnisk och fler-etnisk bakgrund (Dysthe, 2003).

Kultur definieras som, allmän kunskap, uppfattningar och värderingar som ligger till grund för samhällets sociala, ekonomiska och religiösa traditioner. Kultur är ett historiskt format system som skapar ordning och vägledning. Kulturen är inte etniskt bunden utan kan variera inom olika grupper såsom generationer, män och kvinnor, samhällen och städer. Det betyder att en människa kan ha flera kulturella identiteter. Kultur är inget statiskt utan är en ständigt pågående föränderlig process. Norberg (2000) sammanfattar kulturbegreppet som ett kollektivt medvetet sätt att leva tillsammans. Dock kan kulturer betraktas utifrån två olika synsätt. Det ena perspektivet betraktar kulturer utifrån en antropologisk uppfattning som pålitliga med unika värden. Det andra synsättet betraktar kulturer utifrån ett Eurocentriskt synsätt vilket innebär att Europeisk kultur är överordnad andra kulturer och att andra kulturer studeras utifrån ett europeiskt perspektiv.

Genom en undersökning om lärares sätt att bemöta och uppmärksamma mångfalden i klassrummet påvisade Norberg (2000) att det finns ett behov av ett interkulturellt perspektiv i lärarutbildningen. I studien framkom att lärare ser uppmärksammandet av andra kulturer som något negativt. De väljer att inte erkänna barnens olika kulturer utan utgår ifrån att barnen mår bättre av att försöka anpassa sig till gruppen och inte sticka ut. Norberg menar att detta kan bero på att lärarna upplever en osäkerhet kring hur de ska bemöta kulturella skillnader och därför väljer att inte bemöta det alls.

Nauc ler (2004) uppmärksammade i sin studie den kulturella skillnaden som rådde mellan barn och föräldrar vid högläsning. Studien jämförde högläsning mellan barn och föräldrar från Turkiet med barn och föräldrar från Sverige. I resultatet framkom att interaktionen vid högläsning skiljer sig avsevärt åt. I den turkiska kulturen är det norm att barnen lyssnar och föräldrarna l ser utan att involvera barnen i samtal om texten. Barnen visar respekt mot den vuxne genom att lyssna. Däremot är normen i svensk kultur tvärtom att barnen ska vara aktivt deltagande och involveras genom att föräldern ställer frågor om innehållet. Barnet förväntas under l sningen ta ställning och relatera till egna upplevelser och erfarenheter och dela med sig av dem. Nauc ler (2004) påvisade i studien att det uppstod en kulturkrock n r turkiska barn deltog vid högläsning på en svensk förskola. De turkiska barnen var tysta under högläsningen medan de svenska barnen var aktivt deltagande. De turkiska barnen trodde att tystnaden förväntades av dem och de förväntade sig inte heller några frågor från omgivningen. Lärarna agerade utifrån dessa förväntningar och gav därmed mer uppmärksamhet och ställde fler frågor till de svenska barnen. Det visade sig också att läraren uppfattade de turkiska barnens tystnad som ett tecken på att deras språkförståelse var sämre. En sådan kulturkrock visar på vidden av att läraren måste m ta varje barn utifrån sina förutsättningar och ha förståelse för att barnen kommer till förskolan med olika erfarenheter i bagaget (Kultti, 2014).

Språket bidrar till sociala och kulturella hierarkier

Språket har en särskild betydelse för människans kognitiva förmåga då det inverkar på vårt tänkande och reflektioner. Språket har många funktioner så som att understödja förmågan att minnas, beakta omvärlden, gynna problemlösning genom att människan kan samtala med sig själv och andra och göra analyser (Svensson, 2009). En annan aspekt är att språket är en del av individens identitetsutveckling (Svensson, 2009), något som understryks i läroplanen för förskolan (LpF 98/10):

Språk och lärande hänger oupplösligt samman liksom språk och identitetsutveckling. Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling (Skolverket, 2010a, s.7).

Svensson (2009) lyfter fram att språket är en del av individens identitetsutveckling medför att språket tillkännager gruppstillhörighet och har därför en gruppsammanh llande effekt. Eftersom språket hör samman med identitetsutvecklingen blir det viktigt att varje barn ges möjlighet till språkutveckling. I

den dagliga verksamheten stimulerar pedagogerna bland annat språkutvecklingen genom att uppmuntra barnen att sätta ord på sina önskningar, behov och handlingar (Svensson, 2009). I läroplanen framhålls även att språket och lärande inte går att skiljas åt vilket leder till att språket utgör en central del i förskolan. Språkutvecklingen består av ett antal utvecklingssteg som i stort sett ser likadan ut för alla barn som inte har särskilda språkinlärningssvårigheter. Barn utvecklar kommunikativa färdigheter redan i spädbarnsålder med hjälp av ljud, gester och blickar. Vid två årsålder har barnen lärt sig vokal turtaggning vilket innebär att de tittar på den som talar och vet när denne lämnar över ordet och vid två till tre årsålder börjar barnen utvecklat förmåga att anpassa sitt tal efter situation och efter person. Samtidigt som språket följer ett utvecklingsmönster kännetecknas varje enskilt barns språk av den specifika språkliga miljön barnet vistas i. I förskoleåldern utvecklas uttal och grundläggande grammatik medan ordförrådet och retorisk skicklighet är under ständig utveckling genom hela livet (Strömqvist, 2010). I uppdraget framhålls att förskolan ska lägga stor vikt vid språkutvecklingen. Samtidigt har forskning visat att betydelsen av hur pedagogerna använder språket och av en medvetenhet om den egna kulturen. Språket är situerat och utgör därför en avgörande faktor till att skapa och återskapa sociala och kulturella hierarkier (Lunneblad, 2013). Språket är därför bärare och präglad av antaganden (Säljö 2000) och samtal påverkas av dess kontext och aktörer (Lindberg, 2005). Läraren styr verksamheten och är då i synnerhet med och styr kommunikationen genom sina talhandlingar. Språket innefattar därmed så mycket mer än förmedling av ordens budskap och genom att studera talhandlingar går det att finna underliggande intentioner i samtalet (Lindberg, 2005; Searle, 1976; Säljö, 2000). Lindberg (2005) menar att talhandlingar kan studeras utifrån att kommunikation är sociala regler i språklig förklädnad.

Metod

Studien ämnar undersöka hur pedagoger kontaktar och hur barn responderar kommunikativt under måltider. Då fokus är att analysera kommunikationen och förhållningssättet lärarna har i praktiken, och alltså frångå de subjektiva bedömningar om hur detta uppfattas av lärarna, har en kvantitativ ansats valts. Min ingång i studien har sin grund i Deweys teori om självreflektion kopplat till öppna och slutna frågor, vilket i sin tur knyts till två kategorier av samtalston; *exchange tone* och *teaching tone* definierade av Palludan.

Öppna och slutna frågor

Förespråkande av så kallade ”öppna frågor” i lärsituationer grundar sig i Deweys (1938) teori om att offentligt prata om sina idéer leder till självreflektion. Självreflektionen leder i sin tur till en medvetenhet om det som tidigare varit intuitivt. Ur ett språkutvecklande/stimulerande perspektiv anses ”öppna frågor” vara mer gynnsamma (Kultti, 2014), då öppna frågor bygger på att uppmuntra barnen att dela med sig av sina tankar utan att barnen behöver vara rädda för att bli utsatta för en negativ bedömning (Isaacs, 1930; Paley, 1981). Paley (1989) beskriver att utmaningen i öppna frågor ligger i att hålla frågan öppen länge nog så att barnet får tid till självreflektionen och därmed blir slutsatsen av deras tänkande uppenbart för dem själva. En engelsk studie (Siraj-Blatchford & Manni, 2010) över vilken typ av frågor som vanligtvis ställs av lärare till barnen i förskolan visar att majoriteten av alla frågor är ”slutna frågor”. I studien definierades slutna frågor som frågor med ja och nej karaktär och som efterfrågar svar baserat på fakta, erfarenhet eller förväntat beteende. Slutna frågor har således relativt ofta ett rätt eller fel. Motsatsen, öppna frågor, definierades som frågor som tillåter och uppmuntrar barnet att spekulera, försöka och misslyckas samt dela med sig av sina tankar. Öppna frågor har visats förekomma ytterst lite i konversationen mellan lärarna och barnen (Siraj-Blatchford & Manni, 2010).

Teaching/exchange tone

En studie genomförd i Danmark indikerar att förskolebarn blir differentierade genom språklig praxis (Palludan, 2007). I studien uppmärksammas två olika kategorier av samtalstoner; *teaching tone* respektive *exchange tone*. Samtalstonerna går att kopplas till öppna/slutna frågor då det existerar vissa likheter i definitionen. Skillnaden ligger i att i begreppen *exchange tone* och *teaching tone* tydligare betonar pedagogens förhållningssätt gentemot barnen. *Teaching tone* präglas av att läraren pratar och barnet lyssnar och följer lärarens anvisningar, eller att läraren ställer slutna frågor och barnet svarar. *Teaching tone* innebär alltså att barnet utgör ett objekt för lärarens undervisning. *Exchange tone* kännetecknas av att läraren och barnet har en bilateral kommunikation där de utbyter erfarenheter,

tolkningar, åsikter och kunskap. Både läraren och barnet ställer frågor och ger svar. Till skillnad från *teaching tone* agerar barnet i en *exchange tone*-dialog subjekt tillsammans med läraren. Dessa två begrepp har även använts av andra forskare (Kultti, 2014).

Genomförande

Studien har tillämpat strukturerade observationer som metod för att analysera lärarnas förhållningssätt. Strukturerad observation innebär systematiska iakttagelser av människors beteende med stöd av schema (Bryman, 2011). Flera forskare lyfter fram att en fördel med observationer i jämförelse med andra metoder är att det innebär en direkt iakttagelse av beteenden och kringgår problem som att respondenten inte alltid är medveten eller väljer att berätta sanningen (Bjørndal, 2005; Bryman, 2011). I en vidareutveckling av studien hade det även varit intressant att komplettera med intervjuer.

Observationerna har utgått från ett observationsschema och genomförts på en mångkulturell förskola (förskola där andelen barn, som själva eller där den ena eller båda föräldrarna är födda i något utomeuropeiskt land, är stor (Tesch 1999)). Mer specifikt har måltidssituationer observerats på plats, i så kallad icke deltagande observation där observationerna ägt rum på avstånd utan interaktion med de observerade, vilket definieras som observation av första ordningen (Bjørndal, 2005). Bjørndal (2005) påpekar att en observation av första ordningen bidrar till att försäkra en högre kvalitet i observationerna då observatörens uppmärksamhet inte är splittrad på flera åtaganden, i jämförelse med observation av andra graden när observatören samtidigt deltar. Filmning valdes bort på grund av att transkribering av inspelat material är för tidskrävande inom studiens tidsram.

Observationerna har varit indirekta vilket betyder att lärarna varit informerade om observationens ämne men inte specifika syfte för att minimera kontrolleffekten (Halvorsen, 1992). Indirekta observationer har valts för att direktobservation, där lärarna är fullt medvetna om vad som observeras, riskerar att påverka resultatet. Det går dock inte frånkomma att alla observationer påverkas av observatörens närvaro, en effekt som benämns av Bjørndal (2005) som det reflexiva idealet. Även Widerberg (2002) betonar att observationer innebär att forskaren gör en tolkning av andra människors kroppsliga och språkliga uttryck och agerande.

Observationsschemats utformning

Observationsschemat är utformat utifrån att belysa interaktionen mellan lärarna och barnen och grundar sig i Palludans (2007) forskning om två olika språkliga praxis, *teaching tone* och *exchange tone*. Bryman (2011) framhäver att observationsschemat har en väsentlig plats i strukturerade observationer eftersom det noga anger i kategorier vilket beteende observationen ska fokusera på och hur det ska kategoriseras. Vidare framhåller Bryman (2011) vikten av ett tydligt fokus som innebär att

kategorierna inte överlappar varandra och att det finns en enkelhet att registrera det observerade i schemat. Bjørndal (2005) belyser fördelen med strukturerade observationer i jämförelse med ostrukturerade och menar att det inte är lika tidskrävande och förenklar presentationen av data vidare diskuteras nackdelarna med strukturerade observationer. En väsentlig nackdel är att forskaren blir mindre öppen för att se saker som inte finns med i tanken från början och att forskaren blir mindre benägen att förstå sammanhangets betydelse.

Baserat på dessa råd om strukturerade observationer och med inspiration hämtad från Henkels (2006) schema för jämställdhet och talutrymme genomfördes en pilotundersökning för att utforma ett lämpligt observationsschema.

Pilotundersökning

Syftet med pilotundersökningen var att metodpröva och upptäcka eventuella oklarheter och problem med det först ansatta observationsschemat. Schemat har sedan korrigerats utifrån den erfarenheten i syfte att uppfylla det Byrman (2011) betecknar som tydliga riktlinjer. Pilotundersökningen genomfördes på samma förskola som sedan studiens observationer ägt rum. Dock genomfördes pilotundersökningen på en annan avdelning och alltså med en annan lärare och andra barn än vad som senare observerats. Pilotstudien bestod av två observationstillfällen. Genom pilotstudien uppdagades att det fanns vissa brister i det först ansatta observationsschemats utformning. Det ursprungliga observationsschemat bestod av fyra kategorier:

- Barnen tar kontakt: Barn söker verbalt kontakt med eller påkallar lärarens uppmärksamhet, exempelvis genom att barnet frågar, berättar något, eller uttrycker åsikter.
- Läraren tar kontakt: Läraren adresserar ett barn verbalt, exempelvis för att berätta något, ställa en fråga.
- Öppna frågor: Läraren ställer en öppen fråga som tillåter och uppmuntrar barnet att spekulera, försöka och misslyckas samt dela med sig av sina tankar.
- Slutna frågor: Läraren ställer en sluten fråga till barnet. En sluten fråga styr samtalet åt ett visst håll och ett förväntat beteende. En sluten fråga präglas av att det finns ett givet svar och är vanligtvis av Ja/Nej-karaktär

En viktig aspekt som uppdagades under pilotstudien var det faktum att uppmaningar förekom frekvent. I den första ansatsen kategoriserades uppmaningar under "Läraren tar kontakt", men det bedömdes tydligare att istället låta uppmaningar vara en egen kategori eftersom uppmaningar dessutom utgör en tydlig markör för *teaching tone* aspekten.

Vid pilotstudien uppmärksammades också att både läraren och barnen inte alltid gav respons på sökt kommunikation. På grund av detta lades observationskategorier till som avsåg respons från barn samt

lärare. Eftersom ett mönster i respons skulle kunna avspegla ett förhållningssätt bedömdes det relevant.

Under pilotundersökningen framkom även vikten av att föra anteckningar vid sidan av observationsschemat. Bjørndal (2005) nämner att observationer kan vara strukturerade i olika grad. För studiens syfte ansågs det relevant att föra observationsanteckningar utöver schemat eftersom det i schemat inte alltid framkom viktiga aspekter exempelvis vilken typ av uppmaningar som förekom.

Observationsschema

Observationsschemat som tagits fram med hjälp av pilotundersökningen för att kvantifiera typer av interaktion mellan lärare och barn använder åtta observationskategorier med avsikt att urskilja förekomsten av *teaching tone* och *exchange tone*:

Primära observationskategorier (Avser uttröna förekomsten av kontaktsökande, uppmaningar samt öppna/slutna frågor):

- Barnen tar kontakt: Barn söker verbalt kontakt med eller påkallar lärarens uppmärksamhet, exempelvis genom att barnet frågar, berättar något, eller uttrycker åsikter.
- Läraren tar kontakt: Läraren adresserar ett barn verbalt, exempelvis för att berätta något eller ställa en fråga. Inkluderar öppna/slutna frågor. Exkluderar uppmaningar.
- Uppmaning: Talhandling av det reglerande slaget, vilket innebär att läraren reglerar barnens beteende genom uppmaning,
- Sluten fråga: Läraren ställer en sluten fråga till barnet. En sluten fråga styr samtalet åt ett visst håll och ett förväntat beteende. En sluten fråga präglas av att det finns ett givet svar och är vanligtvis av Ja/Nej-karaktär
- Öppen fråga: Läraren ställer en öppen fråga som tillåter och uppmuntrar barnet att spekulera, försöka och misslyckas samt dela med sig av sina tankar.

Sekundära observationskategorier: (Avser att uttröna responsbenägenhet på öppna/sluta frågor samt när barnen söker kontakt med läraren)

- Läraren ger respons på barnens kontakt: Läraren svarar verbalt när barnet sökt kontakt.
- Barnen ger respons på lärarens slutna frågor: Barnen ger verbal respons.
- Barnen ger respons på lärarens öppna frågor: Barnen ger verbal respons.

Anteckningar fördes antingen som korta kommentarer under observationen eller en kortare redogörelse efter varje observation. Genom att föra anteckningar efter observationerna minskades risken för det Bjørndal (2005) nämner som en nackdel vid strukturerade observationer nämligen att forskaren blir mindre öppen för saker forskaren inte tänkt på från början. Problematiken med

anteckningarna blir subjektiviteten. Genom att forskaren väljer ut och tolkar det som den anser vara väsentligt för studien men kanske missar andra viktiga aspekter. Det bör påpekas att även forskaren tolkar omvärlden utifrån sin förförståelse och tidigare erfarenheter (Bjørndal, 2005).

Urval

Studiens urval är ett bekvämlighetsurval då det är baserat på tillgänglighet. Studien omfattar observationer av tre lärare under totalt 9 observationstillfällen under måltidssituationer. Varje lärare har observerats tre gånger. Barngrupper i åldern 3-5 år valdes att observeras.

Antalet lärare och observationstillfällen är valda utifrån tidsramen för studien. Varje lärare observeras flera gånger för att kunna se till vilken grad förhållningsättet varierar mellan olika tillfällen för en och samma lärare.

Åldern på barngruppen är vald utifrån att det är vid tre års ålder som barnen behärskar språkets bas. Yngre åldrar kan inte förväntas behärska vardagsspråk, vilket är relevant för undersökningen.

Måltidssituationen har valts ut som observationstillfälle eftersom forskning har visat att måltiden utgör en viktig pedagogisk miljö för språkutveckling och berättande (Eriksen Ødegaard, 2007; Gjems, 2011). Det är dessutom en situation som äger rum varje dag och som ser i stort sett likadan ut från dag till dag, vilket gör det lämpligt att jämföra.

Ytterligare del i urvalsramen var att förskolan skulle vara mångkulturell, så att både barn med enkel-etnisk och fler-etnisk bakgrund fanns närvarande vid alla observationstillfällen. Pedagogerna som observerades var av skandinavisk kulturell tillhörighet och valdes utifrån att de innehar en svensk förskollärautbildning för att undvika att resultatet påverkas av utbildningsnivå.

Genomförande av observationerna

Antalet barn som deltagit vid varje observationstillfälle varierade mellan 4-7 barn. Enligt förskolans riktlinje för storlek på barngrupper är de dock normalt beräknade till sex barn per pedagog.

Barnen som medverkade var i ett åldersspann mellan 3-5 år. Vid varje måltid deltog både barn med fler-etnisk och enkel-etnisk bakgrund. Innan observationerna utfördes informerades läraren om vilka barn som är har enkel-etnisk bakgrund och vilka som har fler-etnisk bakgrund. Observationerna ägde rum på tre olika avdelningar vilket innebär att ingen av lärarna arbetar i samma arbetslag.

Barnen har bestämda platser vid måltiden och äter tillsammans med samma lärare varje dag. På förskolan där observationerna ägt rum har lärarna aktivt valt att främja måltidssituationen som en språkinlärnings/språkutvecklande stund. Det innebär att lärarna har som mål med måltiden att skapa samtal och bjuda in alla barnen att delta så att det uppstår en lärandesituation. Eftersom

observationerna har genomförts på olika avdelningar har miljön varierat. Vid sex av observationstillfällena har barnen och läraren suttit vid ett ovalt bord medan vid tre av tillfällena har de suttit vid ett runt bord. Som observatör har jag befunnit mig i bakgrunden och använt papper och penna för att notera i observationsschemat. Platsen där måltiden ägt rum har haft en vikhägg som varit fördragen. På andra sidan vikhäggen har en annan pedagog och andra barn suttit och ätit. Vid flera observationstillfällen har vikhäggen öppnats då pedagogen velat förmedla information till den andra läraren. Ett sådant störande moment i samtalet kan också ha påverkat lärarens uppmärksamhet och indirekt resultatet. Antalet barn och personal i varje grupp är beräknat så att varje lärare ansvarar för sex barn, dock var det vissa bortfall vid några av observationstillfällena. Antalet barn kan givetvis påverka resultatet genom hur mycket läraren hinner samtala med varje barn och hur många barn som söker lärarens uppmärksamhet. Antalet barn av varje kategori påverkar också resultatet och även om resultatet är sammanställt utifrån ett medelvärde påverkas trovärdigheten. Vid ett planerat observationstillfälle närvarande inget barn med enkel-etnisk bakgrund och observationen fick förläggas till ett annat tillfälle.

Analysmetod

För analysen av de strukturerade observationer har en kvantitativ dataanalys använts som analysmetod. Mer specifikt har insamlade data från observationerna (se bilaga) sammanställts och analyserats i en form av bivariat analys (Bryman, 2011) i stapeldiagram. Stapeldiagram har valts för att skapa en tydlig bild av hur lärarens bemötande mot barn med enkel-etnisk bakgrund förhåller sig till förhållningssättet mot barn med annan etnisk bakgrund.

I stapeldiagrammen har data sammanställts genom att beräkna ett medelvärde per måltidssituation och per barn för varje observationskategori. För att beräkna detta medelvärde per barn och per måltidssituation så användes följande förfarande:

1. Antalet observationer från en observationskategori lades samman från samtliga observationstillfällen
2. Totala antalet barn i en kategori (enkel-etnisk bakgrund- respektive annan etnisk bakgrund) beräknades genom att lägga samman antalet barn i denna kategori över alla observationstillfällen.
3. Medeltalet beräknades sedan genom att dela antalet observationer i en viss kategori med totala antal barn i en kategori samt antal observationstillfällen.

Validitet och reliabilitet

Reliabiliteten i denna studie är kopplat till begränsningar i strukturerade observationer. Bryman (2011) lyfter fram två viktiga begrepp gällande strukturerade observationers reliabilitet, nämligen

interbedömarreliabilitet och intrabedömarreliabilitet. Interbedömarreliabiliteten berör skillnader i tolkning av kodningen av olika observatörer. Eftersom observationerna är utförda av en och samma observatör är kodningen i studien relativt konsekvent. Skulle dock en annan forskare använda sig av observationsschemat är det möjligt att tolkningarna av kodning skulle avvika från denna studie. Intrabedömarreliabiliteten handlar om att observatören kan komma att tolka kodningen på olika sätt vid olika tidpunkter eller att det sker en successiv förskjutning i observatörens uppfattning om kodningen. Observationerna i denna studie har genomförts med vetskap om riskerna med intrabedömarreliabilitet. Det går dock inte att utesluta att insamlad data kan vara influerade av en tolkning som förskjutits något över tid.

Potentialen att göra generaliseringar av resultatet i denna studie är relativt små. Det går således inte att fastställa huruvida resultaten är representativa för andra grupper eller andra förskolor än den studerade.

Observationer som metod innebär goda förutsättningar för att uppnå en relativt hög begreppsvaliditet, då observationerna undersöker det faktiska förhållningssättet och inte det upplevda. Esaiasson et al. (2012) skriver att validitetsproblemet ökar om avståndet mellan den teoretiska definitionen och operationella indikatorn är stort.

En brist med observation som metod är att läraren är medveten om själva observationen, och därmed riskerar att bli påverkad i sitt agerande. För att minimera den reaktiva effekten i denna studie var observationerna indirekta och lärarna var därför endast informerade om det övergripande ämnet men inte det specifika syftet med undersökningen. För att ytterligare minimera den reaktiva effekten gjordes tre observationer på varje lärare då Bryman (2011) påtalar att människor vänjer sig vid att bli observerade och forskarens närvaro påverkar då i mindre grad. För att uppväga svagheter med den valda metoden hade metodtriangulering varit önskvärt men ryms dock inte inom undersökningens tidsaspekt (kursen).

För att observationerna skall bli jämförbara används här ett observationsschema, som fokuserar på att identifiera lärarens samtalston och barnens kommunikationsutrymme. Hur observationsschemats använts har inverkan på validiteten. Eftersom det inte är flera forskare som utfört observationerna minskar risken för att observationsschemat skulle använts på olika sätt. Dock bör tilläggas att det faktum att anteckningar förts vid sidan av observationsschemat kan betraktas som en nackdel ur ett validitetsperspektiv eftersom det skapar skillnader i observationerna och gör att måtten inte är valida.

Etik

Widerberg (2002) betonar att en hög kvalitet grundas genom en hög moral och att den etiska hänsynen bör löpa som en röd tråd genom hela studien. Hänsyn har tagits till lärarna och vårdnadshavarna i

studien genom att de har fått ge sitt skriftliga medgivande till observationerna på ett dokument där observationen finns beskriven i stora drag utan att avslöja det specifika syftet. En etisk aspekt i studien är att resultatet och analysen av studien eventuellt kan upplevas som stötande för de inblandade lärarna. Detta på grund av att de inte varit fullt medvetna om att det är deras förhållningssätt som observerats och kan uppleva resultatet som kritik mot sitt agerande. Det kan också vara känsligt för lärarna att bli jämförda med varandra. Både förskolan, lärarna och barnen har därför valts att hållas anonyma, och resultatet har studerats utifrån medelvärde och inte enskild lärare.

Metoddiskussion

Det är viktigt att notera att den insamlade data och resultaten som sammanställs i denna studie har flera begränsningar. För att kunna dra mer omfattande slutsatser finns det ett för begränsat statistiskt underlag. Mer omfattande studier krävs för att den statistiska osäkerheten ska minskas. Dessutom är utsträckningen på resultatet begränsat på grund av att endast en förskola har undersökts. Det går även att kritisera indelningen på barn i grupper och det kan finnas stora individuella avvikelser inom gruppen som inte framkommer av resultaten. Målet var att situationen skulle vara så representativ som möjlig för hur en måltidssituation ser ut. Därför meddelades inte vad som observerades och videoinspelning bedömdes kunna utgöra en ännu större inverkan. Trots detta så kan det på grund av medvetenhet hos barnen men kanske framför allt läraren finnas risk att beteendet och förfarandet påverkas av observationerna.

Det ska även tilläggas att observationsmetoden strukturerade observation har vissa svagheter. Vanligt förekommande kritik är att de fokuserar på observerbart beteende men säger ytterst lite om de bakomliggande orsakerna till det beteende som observerats. Intentionerna till beteendet är något observatören måste förena sig med, vilket gör att metoden oftast är lämplig i kombination med andra metoder som kan tillföra en sådan aspekt på motiv och avsikt. Strukturerade observationer som metod kan även kritiseras i avseende att det är en metod som bortser ifrån kontexten som beteendet observeras i (Bryman, 2011).

Resultat

I detta avsnitt presenteras en sammanställning av resultaten från data insamlad under observationer med stöd från observationsschemat.

Resultatet av observationerna indikerar en skillnad i lärarens praktiska bemötande av barn relativt deras bakgrund och möjliga etniska tillhörighet. Samtliga lärare som deltog i studien använde sig av båda förhållningssätten, men använde i större utsträckning *teaching tone* gentemot barnen med fler-etnisk bakgrund och *exchange tone* gentemot barnen med enkel-etnisk bakgrund. Resultatet indikerar att lärarna är något mindre benägna att ge respons på sökt kontakt från barn med fler-etnisk bakgrund, men även att barnen med fler-etnisk bakgrund är något mindre benägna att ge respons när läraren söker kontakt. Sammantaget pekar resultaten på att det sker en kategorisering av barnen utifrån etnisk bakgrund som tar uttryck i lärarens förhållningssätt och där barn med enkel-etnisk bakgrund gynnas mer av läraren i samtalen vid matbordet än de med fler-etnisk bakgrund. Resultatet är möjligen en konsekvens av att de en-etniska barnen identifieras av läraren som oproblematiske, relativt deras egen kultur, exempelvis genom språket och vanor.

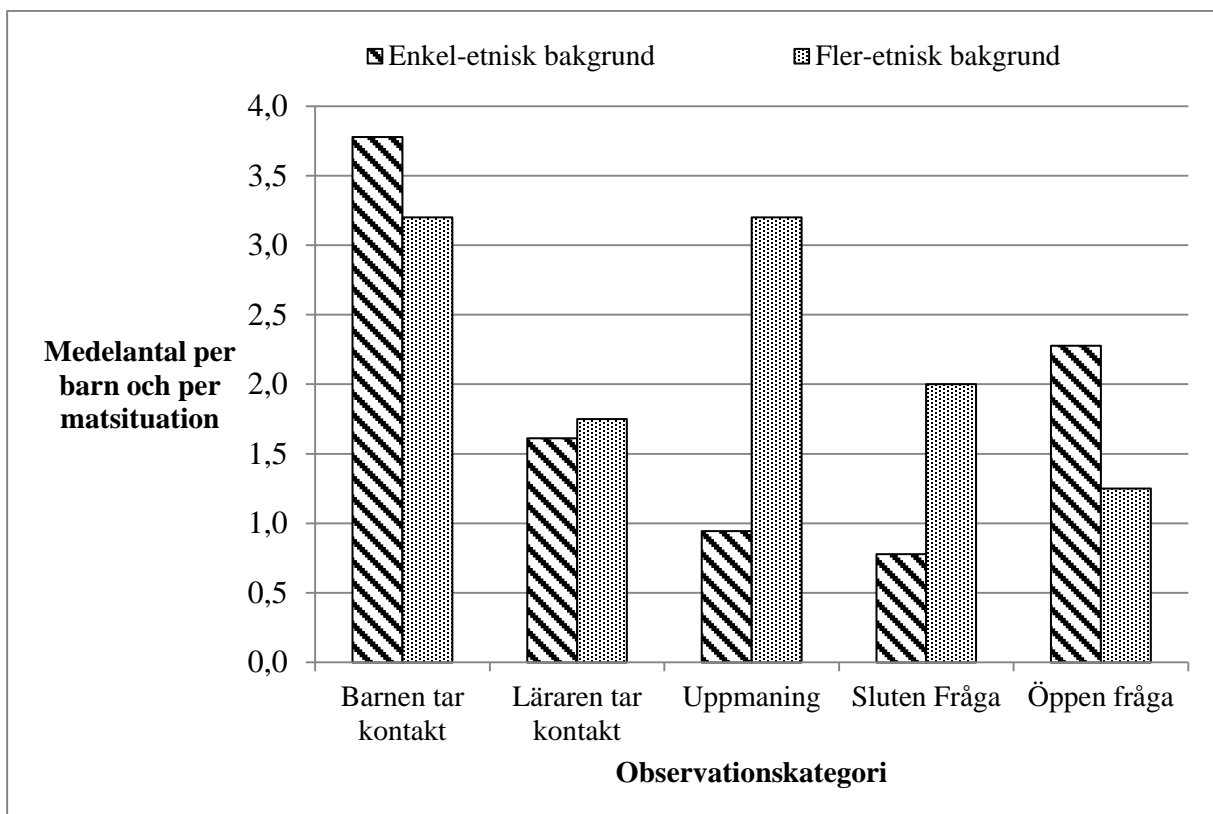
Observationerna genomfördes vid nio måltidssituationer på en mångkulturell förskola. Varje måltid och observation varade i 25-30 min och innefattade en lärare och 4-7 barn. Vid varje tillfälle fanns minst ett barn från vardera kategori (enkel-etnisk respektive fler-etnisk bakgrund). Totalt omfattar studien data från 18 måltider för barn med enkel-etnisk bakgrund och 29 måltider för barn med fler-etnisk bakgrund. Ibland har samma individer deltagit vid olika tillfällen och således fått representera en kategori flera gånger.

Observationsschemat bestod av totalt 8 observationskategorier varav fem primära kategorier och tre sekundära kategorier. De primära observationskategorierna avser förekomsten av kontaktsökande, uppmaningar samt öppna/slutna frågor, medan de sekundära avser responsbenägenhet på öppna/slutna frågor samt när barnen söker kontakt med läraren.

Initiering av kontakt, uppmaningar och öppna/slutna frågor

I Figur 1 presenteras en sammanställning av de data som samlats in gällande initiering av kontakt, uppmaningar samt öppna/slutna frågor i form av ett stapeldiagram. Staplarna visar medelantalet för förekomsten av en viss företeelse (observationskategori) per barn och per måltidssituation. De största skillnaderna som observerades för interaktionen mellan lärare och barn med enkel-etnisk bakgrund gentemot lärare och barn med fler-etnisk bakgrund är antalet uppmaningar samt slutna och öppna frågor. I kommunikationen mellan lärare och barn med fler-etnisk bakgrund dominerade uppmaningar och slutna frågor. Exempel på uppmaningar och slutna frågor från lärarna som ofta förekom var:

”Använd gaffel och kniv!”, ”Sitt still!” samt ”Visst var det gott?” och ”Har du cyklat idag?”. Detta skiljde sig tydligt mot kommunikation mellan lärare och barn med enkel-etnisk bakgrund, som istället hade en betydligt mindre andel uppmaningar och större antal öppna frågor såsom ”Vad har du gjort idag?” och ”Vad tycker du om att göra på förskolan?”. Vid summering av både öppna och slutna frågor ses dock att det totala antalet frågor som ställs till både barn med enkel-etnisk och fler-etnisk bakgrund är ungefär 3 frågor per måltid och per barn. Även när det kommer till barnens och lärarens initiativ att ta kontakt är skillnaderna relativt små mellan barn med enkel-etnisk och fler-etnisk bakgrund. Totalt räknat i studien ställdes något fler öppna frågor än slutna frågor, vilket sett överlag indikerar ett relativt sunt pedagogiskt förfarande. Denna fördelning av öppna respektive slutna frågor noteras inte vara i linje med Siraj-Blatchfords och Mannis studie (2010) som visat att öppna frågor förekommer ytterst sällan i förskolan.



Figur 1: Analyserad data från observationernas fem primära observationskategorier som visar förekomsten av olika typer av interaktion mellan lärare och barn i medelantal per barn och per matsituation.

Baserat på fördelningen i öppna och slutna frågor går att utläsa ett mönster i interaktionen från pedagogens sida. Öppna frågor vilket tillåter och uppmuntrar barnet att spekulera, försöka och misslyckas samt dela med sig av sina tankar, ställdes oftare till barnen med enkel-etnisk bakgrund än de med fler-etnisk. Öppna frågor faller som nämnts tidigare under ett förhållningssätt som präglas av *exchange tone*. Barnen med fler-etnisk bakgrund bemöttes av läraren med fler slutna frågor i

jämförelse med de med enkel-etnisk bakgrund. Slutna frågor syftar till frågor med ja och nej karaktär, och således inte kräver så mycket av barnet rent språkligt. Genom de slutna frågorna styr läraren samtalet åt ett visst håll och ibland även mot ett förväntat beteende. Detta går att definiera som en interaktionell talhandling (Lindberg, 2005) av det tvingande slaget och indikerar därför ett förhållningssätt präglad av *teaching tone*.

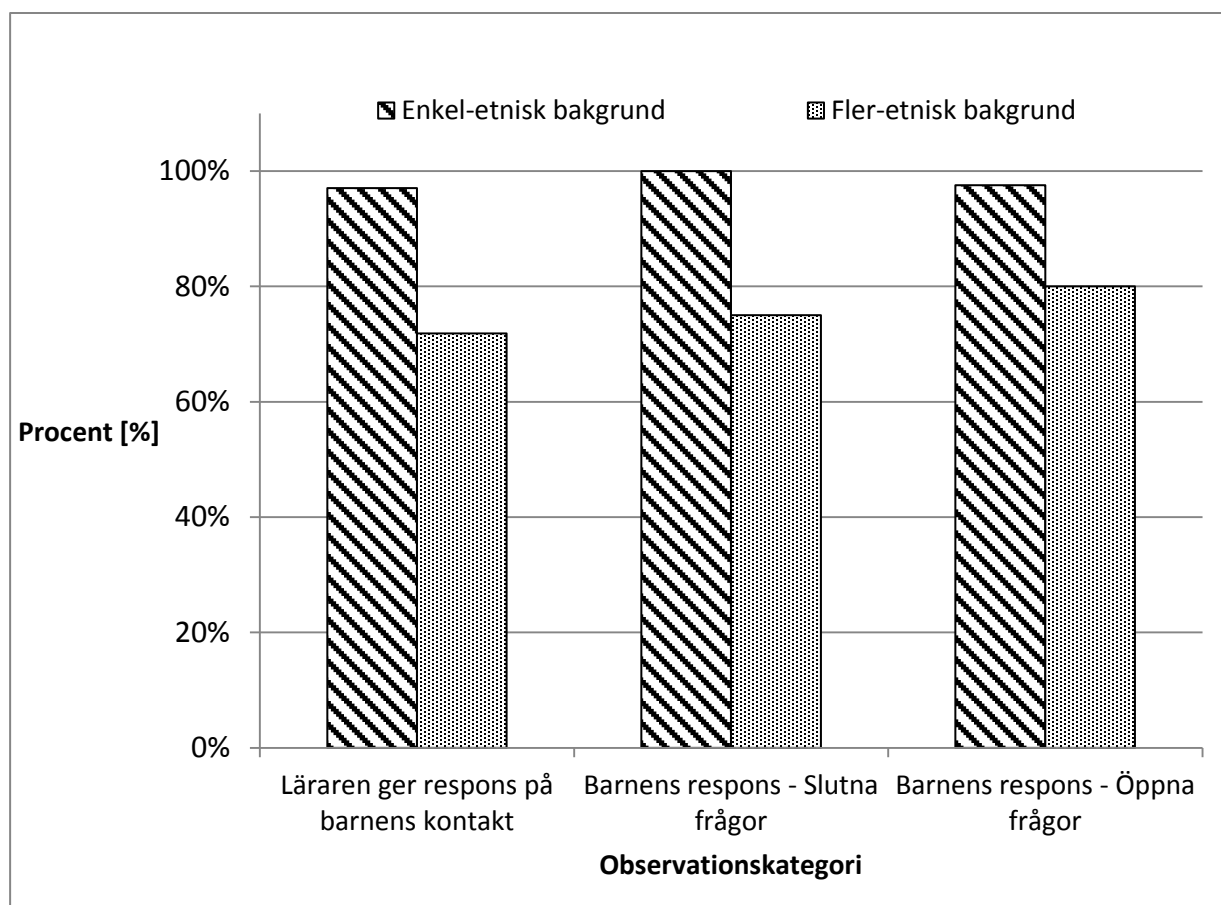
Kategorin uppmaningar pekar liksom slutna frågor på ett förhållningssätt kännetecknat av *teaching tone*. Uppmaningar var mer frekvent förekommande från läraren till barnen med fler-etnisk bakgrund än till barnen med enkel-etnisk bakgrund. Något som inte framkommer i stapeldiagrammet är att uppmaningarna ofta var relaterade till kulturella normer såsom bordsskick. Detta kan kopplas till att barn med fler-etnisk bakgrund ofta kommer från en annan kultur och har andra kulturella normer att förhålla sig till. Ett exempel från observationerna som visar på hur kulturellt betingad maten är var när det serverades soppa till lunch. Till soppan fick varje barn en smörgås. Flera utav barnen ville då doppa brödet i soppan men blev uppmanade att sluta. Barnen fortsatte att doppa brödet i soppan men fick då höra utav läraren att doppa brödet i soppan inte anses fint.

För utfallet gällande hur ofta barnen söker kontakt med läraren är endast en marginell skillnad mellan barn med fler-etnisk och enkel-etnisk bakgrund synlig och som får anses falla inom den statistiska felmarginalen. Därmed sagt är en viss skillnad dock inte orimlig att förvänta sig. Nauc  r (2004) påvisade nämligen att det existerar kulturellt betingade skillnader i vad som anses föredömligt vid initiativ till kontakt mellan barn och vuxna. I sin studie åskådliggjorde Nauc  r att turkiska barn initialt bed  mtes som språksvaga under högläsning på grund av att de inte deltog i samtalet under l  sningen, men att resultatet senare visade sig bero på kulturella skillnader. Barnen hade lärt sig att när en vuxen talar förväntas barn lyssna tills de blir tillfrågade.

Responsben  genhet hos lärare och barn

Under observationerna noterades även huruvida läraren gav respons på barnens kontaktförsök samt om barnen gav någon form respons på ställda frågor. Figur 2 visar de sammanställda resultaten över andelen där sökt kontakt ledde till respons hos mottagaren. Gällande lärarnas respons gentemot barnen, ledde kontaktförsök från barnen med enkel-etnisk bakgrund till en betydligt högre andel svar (ca 97% av totalt 68 kontaktförsök) i jämförelse med barn med fler-etnisk bakgrund (ca 72% av totalt 64 kontaktförsök). Resultaten indikerar således en högre lyhördhet hos läraren gentemot kontaktförsök från barnen med enkel-etnisk bakgrund   n gentemot barnen med fler-etnisk bakgrund. När det gäller barnens respons på lärarnas frågor så observerades det   cks   tydliga skillnader mellan barnen med enkel-etnisk och fler-etnisk bakgrund. Barnen med enkel-etnisk bakgrund svarade i stort sett på samtliga slutna och öppna frågor (100% respektive 98% av totalt 14 slutna och 41 öppna frågor)

medan respons från barn med fler-etnisk bakgrund uteblev i var fjärde slutna respektive var femte öppna fråga som läraren ställde (respons ca 75% respektive ca 80% av totalt 40 slutna och 25 öppna frågor).



Figur 2: Andel respons från lärarna när barnen söker kontakt samt andelen slutna respektive öppna frågor från läraren där barnen gett respons.

Respons från barnen har registrerats då barnet har kommunicerat tillbaka på den ställda frågan, antingen genom ett verbalt svar på frågan eller genom kroppsspråk såsom att nicka. En utebliven respons är alltså situationen där barnet inte svarat, varken verbalt eller genom kroppsspråk.

Respons från läraren på barnens kontakt har registrerats då läraren kommunicerat ett svar till barnen, antingen verbalt eller genom kroppsspråk.

Lärarnas skilda samtalston mot olika grupper barn

De sammantagna resultatet visar att de två olika samtalstonerna, *teaching tone* och *exchange tone*, som Palludan (2007) lyfter som markörer för lärarens olika förhållningssätt mot barn, går att applicera på denna studie och återfinns i interaktionen mellan läraren och barnen. Enligt Foucault (Heikkinen, 2014) återfinns makt i alla relationer och när det gäller relationen mellan läraren och barnen så styr läraren samtalet genom sin språkanvändning men också genom fördelning av frågor, talutrymme och respons. Samtal är bärare av antaganden (Säljö, 2000) och underliggande intentioner (Lindberg, 2005;

Searle 1976; Säljö, 2000). I de underliggande intentionerna bakom öppna frågor går att utkristallisera att barnens tankar bemöts som viktiga och meningsfulla. Läraren utmanar också barnen genom frågorna eftersom öppna frågor leder till eftertanke och kräver att barnen måste formulera ett svar som inte är givet från början (Siraj-Blatchford & Manni, 2010). Detta går att kopplas till Deweys (1938) förespråkande av att prata öppet om sina idéer leder till självreflektion. Självreflektionen som de öppna frågorna leder till hos barnen bidrar till att deras tänkande blir uppenbart för dem själva (Paley, 1989) och exemplifierar att språket inverkar på tänkandet och understödjer förmågan att analysera (Svensson, 2009). De öppna frågorna uppmuntrar således barnet att spekulera, försöka, misslyckas och dela med sig av sina tankar (Siraj-Blatchford & Manni, 2010). De öppna frågorna faller följaktligen under det Palludan (2007) kategoriserar som *exchange tone*. En viktig aspekt i ett sådant förhållningssätt är att det dels säger något om lärarens syn på barnen men också säger något om relationen mellan läraren och barnen. Relationen präglas av jämlikhet, respekt och avspeglar en syn på barnet som kompetent och agerande aktör i sitt eget lärande (Hedegaard & Fleer, 2009). Barnets tankar och åsikter blir bemötta utan att utsättas för negativ bedömning (Isaac, 1930; Paley, 1981) och barnet uppmuntras därav till att utveckla sin självständighet. Eftersom barn tillägnar sig normer och värderingar främst genom konkreta upplevelser (Skolverket, 2010a) blir lärarens förhållningssätt centralt för barnets syn på sig själv och andra. Barnen med enkel-etnisk bakgrund får fler öppna frågor i jämförelse med barn med fler-etnisk bakgrund. Sålunda indikerar det, med stöd i tidigare forskning, att barnen med enkel-etnisk bakgrund i större utsträckning bemöts av ett gynnsamt förhållningssätt som bidrar till en god språklig utveckling.

Till skillnad från öppna frågor kräver slutna frågorna ingen eftertanke och utmanar inte barnen i sin språkliga förmåga då de oftast går att besvaras med antingen ett ”ja” eller ett ”nej”. Slutna frågor är enligt Siraj-Blatchford och Manni (2010) frågor som är baserade på fakta, erfarenhet eller förväntat beteende. Slutna frågor utgår därför oftast av att det existerar ett rätt och ett fel vilket gör att barnen riskerar att utsättas för negativ bedömning. De slutna frågorna kopplas därför till det Palludan (2007) betecknar som *teaching tone*. I de underliggande intentionerna bakom förhållningssättet återspeglas en traditionell syn som granskar barnet utifrån styrkor och svagheter (Hedegaard & Fleer, 2008) och gör barnet till objekt för lärande och därmed inte en agerande aktör i lärandet. Det går därför att säga att *teaching tone* är ett förhållningssätt som präglas av att barnet utgör objekt för lärarens undervisning (Palludan, 2007). En sådan syn på barnet skapar en annan relation mellan barnet och läraren då lärarens maktposition och sociala status förstärks gentemot barnet och barnet blir mer utsatt för bedömning. Lärarens undervisning står i fokus och barnets tankar blir inte lika relevant. Barnet utvecklar därför inte sin självständighet samt analys och reflektionsförmåga. Ett förhållningssätt präglad av *teaching tone* tillskriver inte samspelet och interaktionen lika stor betydelse. Lärarens roll utgörs av att vara kunskapsförmedlare istället för medforskare. Barnen med fler-etnisk bakgrund fick

betydligt fler slutna frågor än barnen med enkel-etnisk bakgrund. De deltog i mindre utsträckning i samtalet på ett bilateralt sätt så som Palludan (2007) beskriver att ett förhållningssätt med *exchange tone* gör och utsattes därför oftare för att vara objekt för lärarens undervisning. Barnen med fler-etnisk bakgrund fick därmed inte lika ofta möjlighet till att tänka efter och utveckla sin självreflektion. De fick inte heller i lika stor utsträckning möjlighet att spekulera, försöka, misslyckas och dela med sig av sina tankar utan att utsättas för negativ bedömning (Siraj-Blatchfords & Mannis, 2010). Därför indikerar resultaten med stöd i tidigare forskning att barnen med fler-etnisk bakgrund inte får lika goda förutsättningar till språkutveckling som enkel-etnisk bakgrund och därmed missgynnas genom lärarens förhållningssätt.

Diskussion

Här diskuteras resultaten i förhållande till studiens syfte, teoretiska ramverk, centrala begrepp samt möjliga orsaker och åtgärder.

Med utgångspunkt i resultatet diskuteras idén om den demokratiska skolans grunder, lärarens förhållningssätt, som kan karaktäriseras av *teaching tone* respektive *exchange tone*, utifrån habitus och det sociala rummet. Problematiken kring kulturella betingelser och risken att skapa makthierarkier bland barnen genom språk och förhållningssätt hos läraren belyses. Potentiella orsaker till att tillrättavisande kontaktformer dominerade gentemot barn med fler-etnisk bakgrund beskrivs och interkulturell pedagogik och medvetenhet som möjliga åtgärder mot differentiering behandlas.

Resultatet utifrån habitus och det sociala rummet

Dewey (1997/1916) belyste att skolan ska vara en möteplats som binder samman barnets alla miljöer och skapa meningsfullt lärande utan att göra någon skillnad på sociala bakgrunder. Samtidigt tyder resultaten över öppna och slutna frågor, uppmaningar och respons på att det existerar ett samband mellan förhållningssättet, antingen *teaching tone* eller *exchange tone* i relation till huruvida barnen har en enkel-etnisk eller fler-etnisk bakgrund. Skillnaden i förhållningssättet indikerar på en kategorisering av barnen utifrån etnicitet och antyder att olika förutsättningar till språkutveckling förekommer. Detta går att koppla till begreppet habitus (Bourdieu, 1995). Habitus beskrivs som omedvetna vanor som blivit till ett naturligt förhållningssätt vilket går att applicera på de två förhållningssätten *teaching tone* och *exchange tone* som återspeglas i lärarnas agerande. Det går därför att tolka förhållningssätten att de såsom habitus beskrivs blivit naturliga för lärarna i studien. Barnens sociala position bestäms på så vis genom interaktionen med det Bourdieu (1995) framhåller som det sociala rummet alltså bland annat av de specifika regler och normer som råder vid måltiden på förskolan. Resultaten indikerar att de två förhållningssätten skapar distinktion mellan barnen och delar upp dem i grupper, de med enkel-etnisk och de med fler-etnisk bakgrund. Distinktionen skapar således en ”vi och dom känsla” hos barnen (Skolverket, 2010b).

Det går att argumentera för att barnen med enkel-etnisk bakgrund genom lärarens olika förhållningssätt får en högre social status än barnen med fler-etnisk bakgrund. Detta grundar sig i att sambandet mellan lärarens förhållningssätt (*teaching tone* och *exchange tone*) och etnicitet visar och lär barnen att tankar och åsikter från barn med enkel-etnisk bakgrund är viktigare och mer meningsfulla än de som kommer från barn med fler-etnisk bakgrund. Detta belyser ännu en gång att lärarens förhållningssätt påverkar barnens värderingar (Kultti, 2014; Norberg, 2000; Palludan, 2007; Poole, 1992) och därmed också barnens syn på sig själva (Bourdieu 1995). På grund av de värderingar

som går att utläsa i lärarens förhållningssätt och det faktum att förhållningssättet påverkar barnens värderingar talar för att Bourdieus tankar om att dominans och underordning reproduceras av båda sidor stämmer (Bourdieu & Passeron, 1990). Dock bör åter igen förtydligas att både barnen med fler-etnisk och enkel-etnisk bakgrund bemöttes av läraren utifrån båda förhållningssätten, även om det fanns ett tydligt mönster. Således bör slutsatser utifrån status dras med försiktighet.

Eftersom uppmaningar handlar om ett önskvärt eller förväntat beteende går det att spekulera i om orsaken till att barnen med fler-etnisk bakgrund fick fler uppmaningar än barnen med enkel-etnisk bakgrund bottnar i en strävan från lärarens sida att barnen ska anpassa sig efter den rådande kulturen vid måltiden. Möjlig anledning till uppmaningarna skulle kunna vara att läraren vill att barnen ska anpassa sig till den svenska normen på det sättet som Bourdieu (1995) beskriver att positioner skapas efter hur väl en människa kan anpassa sig efter de rådande normer och regler. Att uppmaningarna till barnen med fler-etnisk bakgrund skulle ha en koppling till norm och kultur går i linje med observationsanteckningarna som visar på att uppmaningarna ofta var relaterade till bordsskick och måltidsnormer. Bordsskick och ”hur barnen bör uppföra sig vid måltiden” är i högsta grad kulturellt betingat och går att kopplas till situerat lärande. Samtidigt som måltiden äger rum och läraren har ett syfte att använda måltiden för att främja språkutveckling och berättande (Eriksen Ødegaard, 2007; Gjems, 2011) sker en annan dimension av lärande. Där lär sig barnen hur de förväntas bete sig och agera i måltidssituationen. Detta går att kopplas till Durkheims teori om att barnen formas in i normer genom socialisation. Samma aspekter återfinns även i Salos (2003) studie som visade att barnen blir internaliserade och lär sig hur en god elev ska uppträda. Barnen som får många uppmaningar skulle kunna besitta kunskaper om ”hur barnet ska uppföra sig vid måltiden” som är förankrat i en annan kulturell kontext. Lärarens benägenhet att använda sig av uppmaningar skulle kunna reflektera en brist på lärarens medvetenhet om barnens historia och kultur som är viktigt i bemötandet av barnen. Det kan även reflektera en brist på medvetenhet hos läraren över sin egen kultur (Lunneblad, 2013). Det skulle också kunna vara en brist på båda typer av medvetenhet då Poole (1992) framhåller att både läraren och barnen är influerad av kulturella normer och värderingar i kommunikationen.

Tidigare forskning (Kultti, 2014; Norberg, 2000; Palludan, 2007; Poole, 1992) har visat att lärarens förhållningssätt påverkar barnens språkutveckling. På samma sätt går det att se tendenser till det i denna studies resultat. Genom förhållningssätten främjar läraren språkutvecklingen för barn med enkel-etnisk bakgrund medan barn med fler-etnisk bakgrund begränsas, vilket enligt Bourdieus (1995) teori om sociala rummet leder till att den sociala positionen för barnen med enkel-etnisk bakgrund förstärks samtidigt som positionen för barn med fler-etnisk bakgrund försvagas. Detta inte minst eftersom det finns ett samband mellan god språklig kompetens och social status, det vill säga språk är makt (Bourdieu, 1995). Även Bijvoet (2013) påpekar att en persons sätt att tala avgör hur personen blir bemött och att attityder som tillägnats under barndomen är svåra att ändra på. De sociala

positioner som barnen ges utifrån lärarens förhållningssätt blir således naturliga för barnen vilket går att kopplas till att barnen deltar i att reproducera de kulturella hierarkier som råder vid måltiden. Det är möjligt att barnen lär sig genom lärarens bemötande vilken social position de besitter och sedan förhåller sig till den. Det kan få följden att de bemöter varandra och hela sin omgivning utifrån samma förhållningssätt och upprätthållandet av ojämlika maktförhållanden kan komma att upprepas. Lärarens förhållningssätt genom att bemöta barnen med fler-etnisk bakgrund med många slutna frågor och uppmaningar antyder att det existerar en negativ förväntning av barnets språkliga förmåga vilket påverkar barnens självbild och möjligheter att lyckas (Bijvoet, 2013).

Orsaker till lärarnas förhållningssätt

En möjlig orsak till att barn med fler-etnisk bakgrund får mer tillrättavisande kontakter, medan barn med enkel-etnisk bakgrund blir mer exchange tone, kan vara att läraren uppfattar det som att barnen med fler-etnisk bakgrund generellt har en lägre språknivå. Det bottnar troligtvis i lärarens upplevelse av barnens förmåga att svara meningsfullt på de frågor som ställs. Beaktas responsnivån i resultatet så styrker detta att läraren kan uppleva att de har ett befogat förhållningssätt. Dock stödjer tidigare forskning inte ett sådant förhållningssätt utan anser tvärtom att barn som har svårt att uttrycka sig språkligt ska uppmuntras till att göra det ännu mer. Det är således lärarens uppgift att se varje barns utvecklingspotential och genom stöttning och vägledning främja barnets lärande så att barnet så småningom behärskar det på egen hand.

Att lärarna oftare gav respons till barnen med enkel-etnisk bakgrund än till barnen med fler-etnisk bakgrund skulle kunna tolkas som att läraren var mer uppmärksam på barnen med enkel-etnisk bakgrund. Om en sådan orsak förutsätts skulle det kunna vara en anledning till att barnen med fler-etnisk bakgrund i sin tur tog mindre kontakt med läraren jämfört med barnen med enkel-etnisk bakgrund. Har barnen försökt att få kontakt men blivit ignorerade eller inte hörda kan det vara en orsak till att de försöker mindre eftersom det inte lönar sig. En annan möjlig orsak till att barnen med fler-etnisk bakgrund ger mindre respons i både slutna och öppna frågor kan ha sin förklaring i barnens individuella språkförståelse. Dock visar resultaten att responsen från barnen med fler-etnisk bakgrund på öppna frågor var högre än på de slutna frågorna. Det motsäger att de skulle vara språkförståelsen som bidragit till bristen på respons eftersom en öppen fråga kräver högre språkförståelse än en sluten fråga. En annan viktig aspekt som bör tas i beaktande gällande respons är det faktum att det vid vissa observationstillfällen förekom störande moment såsom att en annan pedagog kom in i rummet och utbyte verbal kontakt med läraren. Det skulle kunna bidragit till att läraren varit mindre uppmärksam vid samtalet med barnen just då och inte uppfattat att barn sökt kontakt.

Det framkom i resultatet att uppmaningar, liksom slutna frågor, förekom markant oftare till barnen med fler-etnisk bakgrund än till de med enkel-etnisk bakgrund. Uppmaningar kan betraktas som en

tillsägelse eller som en vädjan och karakteriseras av att läraren säger något till barnet angående ett förväntat eller önskvärt beteende. Uppmaningar kräver inget verbalt svar utan mer ett agerande. Under observationerna förekom uppmaningar frekvent till barnen med fler-etnisk bakgrund och handlade främst om måltidsnormer. Norberg (2000) framhåller att lärare ibland väljer att utgå ifrån att barnen mår bättre av att anpassa sig till gruppen än att läraren erkänner barnens olika kulturer. Att ge en uppmaning om hur barnet förväntas bete sig kan vara tecken på att läraren har svårt att lyfta olika kulturskillnader och samtala om det med barnen. För att återkoppla till exemplet om brödet och soppan som beskrevs i resultatet kan det vara en indikation på en sådan problematik. Att doppa brödet i soppan skulle anses ofint och som ett dåligt bordsskick är något väldigt starkt kopplat till svensk kultur. I andra kulturer är det acceptabelt och vanligt förekommande att brödet doppas i soppan. Exemplet tyder på att läraren möter barnen utifrån sin egen förförståelse utan att ta hänsyn till att barnets förförståelse kan vara något annat. Exemplet går att tolkas utifrån olika synsätt antingen är läraren medveten om att det är vanligt förekommande i andra kulturer att doppa bröd i soppan men att denne anser att den svenska normen om att det inte är ett fint bordsskick är överordnat andra kulturer så som Norberg (2000) resonerar kring kulturernas olika status. En annan tolkning är att läraren anser att barnet mår bättre av att anpassa sig till gruppen. En tredje tolkningsmöjlighet är att läraren inte är medveten om den kulturella skillnaden och därför möter barnet utan förståelse för varför barnen agerar som de gör. Oavsett orsak är det troligt att ser en ökad medvetenhet hos lärarna ut att kunna vara en åtgärd som kan ha effekt.

Utvecklingsområden och möjliga åtgärder

Huruvida förhållningssättet är medvetet eller omedvetet går inte att utläsa i resultatet och en intressant fortsättning på studien skulle vara att komplettera observationerna med intervjuer av lärarna för att ta reda på lärarnas medvetenhet över sitt agerande. För att motverka det studien indikerar: att barnen blir differentierade genom lärarens förhållningssätt krävs det en medvetenhet om problemet. Det är viktigt att lärarna blir medvetna om att sina egna kulturella normer och värderingar reflekteras i interaktionen med barnen och skapar en distinktion som leder till begränsning i språkinläringen men också i självbilden. Tidigare forskning har belyst samma problem och förespråkat just vikten av en ökad medvetenhet (Poole 1992, Palludan 2007, Kultti 2014, Norberg 2000, Lahdenperä 2004).

Ojämligheten i hur barnen blir bemötta och sambandet mellan deras språk är oroväckande och behöver uppmärksammas. Lärarna behöver bli upplysta och praktisera ett annat förhållningssätt. Lahdenperä (2004) och Lunneblad (2013) lyfter fram behovet av att interkulturell pedagogik förespråkas på lärarutbildningen. Samtidigt belyser Lindensjö och Lundgren (2007) att det råder ett alldeles för stort gap mellan formuleringsarenan och realiseringsarenan. De menar att de politiker som styr och formulerar vilken pedagogik som ska råda är för långt ifrån behoven som finns i praktiken och hur

lärarna ska realisera pedagogiken. Lahdenperä (2004) och Lunneblad (2013) hävdar att många som arbetar i skola och förskola idag är omedvetna om hur de ska ta barnens språk, kultur och erfarenheter i beaktande. Samtidigt har vart femte barn som går i förskolan idag ett annat modersmål än svenska (Skolverket, 2011b). Den interkulturella pedagogiken bygger på att lärarna utvecklar en kritisk självmedvetenhet vilket gör det möjligt för lärarna att bli öppna för hur barnen tänker samt även lära sig av barnen. Det blir en mer jämlik relation och barnens tankar bemöts mer utifrån ett *exchange tone* perspektiv där läraren och barnen utbyter förståelse.

Slutsats

Förskolan har en viktig roll i ett mångkulturellt samhälle som kämpar med integrationsproblem. Kommunikationen mellan lärare och elever är oundvikligen influerad av kulturella normer och värderingar. Samtidigt är lärarnas förhållningssätt och samtalston avgörande för om barnens skilda kulturella bakgrunder blir betraktade utifrån ett bristperspektiv eller utifrån ett tillgångsperspektiv. Ett interkulturellt förhållningssätt hos läraren, som innebär att det uppstår ömsesidig kommunikation mellan människor med skilda kulturella bakgrunder där skillnaderna ses som tillgångar, är eftertraktansvärt. Detta i motsats till ett monokulturellt förhållningssätt där skillnaderna ses som brister, vilket istället leder till att befästa och reproducera olikheter och avvikelser och skapa en ”vi och dom”-känsla.

Även grunden till språkutveckling läggs i tidig ålder, och det är viktigt att alla barn, oavsett bakgrund och kultur, erbjuds samma förutsättningar att utvecklas. Resultatet från de strukturerade observationerna i denna studie pekar på att det underliggande en risk att språkutvecklingen för barn med fler-etnisk bakgrund inte främjas på samma sätt som barn med enkel-etnisk bakgrund. De data som samlats in indikerar att lärarna använder sig av större andel slutna frågor och uppmaningar som är språklig praxis relaterat till *teaching tone* i sin talkommunikation med barn med fler-etnisk bakgrund. Samtidigt som *exchange tone* indikeras vara vanligare mot barn med enkel-etnisk bakgrund. Med begränsningar som strukturerade observationer innebär i beaktande, så understryker studien att det finns en antydning till kategorisering genom etnicitet och som leder till ett *teaching tone* betonat bemötande av barn med fler-etnisk bakgrund. Ett sådant förhållningssätt hos lärarna är inte linje med ett interkulturellt förhållningssätt och riskerar att få konsekvenser i form av att generera makthierarkier bland barnen, vilket både är högst oönskvärt och något som kan sprida sig utanför måltidssituationerna.

På grund av studiens begränsade omfattning går det inte att generalisera resultaten till en större population. Emellertid bestyrker resultatet i denna studie tidigare forskning på området som påvisat liknande resultat. Tillsammans med tidigare forskning visar således denna studie att det finns ett behov av vidare forskning på området för att synliggöra problematiken och öka medvetenheten så lämpliga åtgärder kan vidtas.

Referenslista

- Bijvoet, E. (2013). Språkattityder. I E. Sundgren. (Red) *Sociolingvistik*. Stockholm: Liber.
- Bjørndal, C. R. P. (2005). *Det värderande ögat - Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber
- Bourdieu, P. (1995). Language and symbolic power. *Harvard University Press*.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1997). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos. (Originaltext publicerad 1916).
- Dysthe, O. (2003). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Eriksen Ødegaard, E. (2007). *Meningsskapning i barnehagen. Innhold og bruk av barns og voksnes samtalefortellinger*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H., & Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan: konsten att studera samhälle, individ och marknad* (4:e uppl.). Stockholm: Norstedts juridik.
- Evnschaug, O. & Hallen, D. (2009). *Barn och ungdomspsykologi*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Gjems, L. (2011). *Barn samtalar sig till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Halvorsen, K. (1992). *Samhällsvetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (2008). *Studying Children: A Cultural-Historical Approach: A Cultural-Historical Approach*. McGraw-Hill International.
- Heikkinen, S. (2014). I L. Gottzén & U. Lögdlund. (Red) *Sociologins Teoretiker*. Malmö: Gleerups.
- Henkel, K. (2006). *En jämställd förskola – teori och praktik*. Falun: Scandbook AB.
- Illeris, K. (2006). *Lärande*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Isaacs, S. (1930). *Intellectual Growth in Young Children*. London: George Routledge and Sons.
- Knutagård, H. (2002). *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.

- Kultti, A. (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan. Lärande av och på ett andra språk*. Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning – Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lindensjö, B. & Lundgren, P. U. (2006). *Utbildningsreformer och politisk styrning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Lindberg, I. (2005). *Språka samman – Om samtal och samarbete i språkundervisningen*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lunneblad, J. (2013). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter (2:a uppl.)* Lund: Studentlitteratur.
- Naucmér, K. (2004). Barns språkliga socialisation före skolstarten. I K. Hyltenstam & I Lindberg (red). *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Norberg, K. (2000). Intercultural education and teacher education in Sweden. *Teaching and Teacher Education* 16, 511-519.
- Nordmark, S. (2014). Pierre Bourdieu. I L. Gottzén & U. Lögdlund. (Red) *Sociologins Teoretiker*. Malmö: Gleerups.
- Paley, V.G. (1981). *Wally's Stories: Conversations in the Kindergarten*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten?. *International journal of early childhood*, 39(1), 75-91.
- Persson-Thunqvist, D. (2014). Émile Durkheim. I L. Gottzén & U. Lögdlund. (Red) *Sociologins Teoretiker*. Malmö: Gleerups.
- Poole, D. (1992). *Language socialization in the second language classroom*. *Language learning*, 42(4), 593-616.
- Searle, J. (1976). A Classification of Illocutionary Acts. *Language in society*, vol. 5:1, s. 1-23
- Sheridan, S., Pamling Samuelsson, I. & Johansson, E.(2009). *Barns tidiga lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). 'Would you like to tidy up now?' An analysis of adult questioning in the English Foundation Stage. *Early Years*, 28(1), 5-22.

- Skolinspektionen. (2010). *Språk- och kunskapsutveckling för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Rapport 2010:16. Hämtad 2014-12-20 från www.skolinspektionen.se
- Skolverket. (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Hämtad 2015-09-22 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2260>
- Skolverket. (2010a). *Läroplan för förskolan Lpfö98 reviderad 2010*. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2442>.
- Skolverket. (2010b). *Perspektiv på barndom och barns lärande – En kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Skolverket. (2011a). *Att möta det annorlunda/Skola i utveckling*. Hämtad 2016-02-15 från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=505>
- Skolverket. (2011b). *Barn, elever och personal – riksnivå 2011*. Rapport nr. 357. Hämtad 2014-12-18 från <http://www.skolverket.se>.
- Skolverket (2011c). *Möten för lärande – Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Smidt, S. (2009). *Introducing Vygotsky – A guide for practitioners and students in early years education*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Svensson, A-K. (2009). *Barnet, språket och miljön*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Strömqvist, S. (2010). Barns tidiga språkutveckling. I L. Bjar, C. Liberg (Red), *Barn utvecklar sitt språk* (2.uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och demokrati*, vol:8, s.65-84.
- Widerberg, K. (2002). *Kvalitativ forskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bilagor

Bilaga 1 – Insamlad rådata från observationerna indelat enligt observationskategorierna.

Förskollärare 1	Barn med enkel-etnisk bakgrund				Barn med fler-etnisk bakgrund			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Tillfälle	1	1	1	3	4	3	3	10
Antal barn	1	1	1	3	4	3	3	10
Barnen tar kontakt	0	4	8	12	6	14	6	26
Får respons av läraren	0	4	8	12	3	7	6	16
Läraren tar kontakt	2	5	1	8	8	7	4	19
Uppmaning	0	4	0	4	9	14	11	34
Sluten Fråga	0	1	1	2	5	11	3	19
Respons - Sluten fråga	0	1	1	2	3	3	3	9
Öppen fråga	3	8	5	16	4	2	7	13
Respons - Öppen fråga	3	8	5	16	2	2	5	9

Förskollärare 2	Barn med enkel-etnisk bakgrund				Barn med fler-etnisk bakgrund			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Tillfälle	1	2	3	9	3	2	3	8
Antal barn	2	4	3	9	3	2	3	8
Barnen tar kontakt	12	10	10	32	10	2	8	20
Får respons av läraren	12	9	9	30	9	2	8	19
Läraren tar kontakt	5	8	3	16	2	2	5	9
Uppmaning	3	4	2	9	2	0	5	7
Sluten Fråga	5	0	2	7	6	1	6	13
Respons - Sluten fråga	5	0	2	7	6	1	6	13
Öppen fråga	9	8	2	19	1	1	5	7
Respons - Öppen fråga	9	7	2	18	1	1	5	7

Förskollärare 3	Barn med enkel-etnisk bakgrund				Barn med fler-etnisk bakgrund			
	1	2	3	Total	1	2	3	Total
Tillfälle	1	2	3	6	1	4	6	11
Antal barn	3	2	1	6	1	4	6	11
Barnen tar kontakt	13	9	2	24	1	4	13	18
Får respons av läraren	13	9	2	24	1	3	7	11
Läraren tar kontakt	4	1	0	5	1	2	4	7
Uppmaning	2	0	2	4	1	9	13	23
Sluten Fråga	4	1	0	5	1	2	5	8
Respons - Sluten fråga	4	1	0	5	1	2	5	8
Öppen fråga	5	1	0	6	0	0	5	5
Respons - Öppen fråga	5	1	0	6	0	0	4	4