



Förskolan i den rasifierade staden

- mångfaldsarbete i högresursområden

Lars Schöpf

Uppsats/Examensarbete: 30 hp
Program och/eller kurs: PDA 521
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2017
Handledare: Zahra Bayati
Examinator: Jan Gustafsson
Rapport nr: VT17-2920-001-PDA521

Abstract

Uppsats: 30 hp
Program: Masterprogram i barn och ungdomsvetenskap
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2017
Handledare: Zahra Bayati
Examinator: Jan Gustavsson
Rapport nr: VT17-2920-001-PDA521
Nyckelord: Förskola, mångfald, ”vithet”, ”ras”, klass, högresursområde

Syfte:

Det övergripande syftet med studien är att undersöka hur förskollärare i högresursområden talar om sitt uppdrag att enligt Lpfö 98 (Skolverket, 2016) arbeta med kulturell mångfald. Uppsatsens frågeställningar fokuserar på förskollärarnas tal kring deras arbete, planering och utvärdering av läroplanens formuleringar kring kulturell mångfald.

Teori:

Uppsatsen tar sin utgångspunkt i kritisk ras och vithetsteori (Hübinette et al.; 2012; Frankenberg, 1993) och ett kritiskt socialkonstruktivistiskt perspektiv, vilket innebär att den ontologiska utgångspunkten är att vår sociala värld ses som socialt konstruerad, vilka konstruktionerna präglas av maktasymmetrier. Som analysredskap används ett intersektionellt perspektiv där begreppen ”vithet” och klass vävs samman.

Metod:

Uppsatsen har en kvalitativ ansats, där elva förskollärare som arbetar i högresursområden har intervjuats genom semi-strukturerade intervjuer. Intervjuerna har dokumenterats genom att använda digital inspelningsutrustning

Resultat:

Resultatet visar på hur förskollärare i högresursområden i stor utsträckning associerar kulturell mångfald till platser/rum och individer som rasifieras som ”icke-vita” svenskar/rum, d.v.s. förskollärarna talar om en mångfaldsdiskurs där deras verksamhet och platsen den är belägen inte inkorporeras i föreställningen kring mångfald. Det bidrar till att arbetet inte planeras eller utvärderas. I den mån de inte talar om mångfald i termer av invandring, språk, länder och kultur talar de om en omarkerad mångfald som exempelvis olika familjekonstellationer.

Innehållsförteckning:

Inledning.....	1
Syfte.....	3
Frågeställningar.....	3
Bakgrund.....	3
Litteraturöversikt.....	4
Mångfaldsarbete i förskolekontext.....	4
Platser och stadens rasifiering.....	6
Utbildning i den segregerade staden.....	10
Mångfaldsdiskurser och utbildning.....	14
Litteratursammanfattning.....	20
Teoretisk inramning.....	20
Kritisk vithetsteori.....	20
<i>”Ras” och rasifiering.....</i>	<i>25</i>
<i>Intersektionellt perspektiv.....</i>	<i>31</i>
<i>Kapitalresurser och plats.....</i>	<i>31</i>
<i>Förskolans plats i det sociala rummet.....</i>	<i>33</i>
Teoretisk sammanfattning.....	35
Metodologi.....	36
Kvalitativ ansats.....	36
Semi-strukturerade intervjuer.....	37
Reflexiv hermeneutisk tolkningsansats.....	37
Matrialinsamling och analys.....	38
Reflexivitet och tillförlitlighet.....	39
Att situera forskarrollen.....	39
Urval och tillträde.....	41
Förskollärarna.....	42
Avgränsningar.....	42
Etiska övervägande.....	43
Teoridiskussion.....	43
Metoddiskussion.....	44
Resultat och teoretisk analys.....	45

Platsen i den rasifierade staden.....	45
<i>Platsens fysiska och diskursiva geografi.....</i>	<i>51</i>
Med den normativa ”svenskheden” som utgångspunkt.....	55
<i>Kulturella mångfalden genom representationer.....</i>	<i>57</i>
<i>Att utgå från gruppen.....</i>	<i>59</i>
<i>Skilsmässor och regnbågsfamiljer.....</i>	<i>62</i>
<i>Det handlar om jämlikhet och respekt.....</i>	<i>63</i>
Att planera och utvärdera mångfaldsarbetet.....	65
<i>Det arbetar vi (inte) med.....</i>	<i>65</i>
<i>Att inte utvärdera det ”annorlunda”.....</i>	<i>65</i>
Resultatsammanfattning.....	67
<i>Talet om mångfaldsarbete i ett högresursområde.....</i>	<i>68</i>
<i>Talet om att arbeta med mångfald i ett högresursområde.....</i>	<i>68</i>
<i>Talet om att planera och utvärdera mångfaldsarbetet i ett högresursområde.....</i>	<i>68</i>
Resultatdiskussion.....	69
Vidare forskning.....	73
Litteratur.....	75
Bilaga 1.....	86
Bilaga 2.....	87
Bilaga 3.....	89

Inledning:

I förskolan läroplan Lpfö 98 (2016) beskrivs riktlinjerna för arbetet med mångfald;

I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa. Det svenska samhällets internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga och förbereda barnen för ett liv i ett alltmer internationaliserat samhälle. Medvetenhet om det egna kulturarvet och delaktighet i andras kultur ska bidra till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar (Skolverket 2016, s. 6).

Intressant här att styrdokumentet beskriver en *kulturell mångfald*, istället för en möjligen vidare skrivning som t.ex. *mångfald*. Läroplanen som skall styra förskolan menar forskare därmed lämnar utrymme för tolkningar (jfr Runfors 2013, Lunneblad 2006). Forskare beskriver t.ex. att det finns en dubbelhet i skrivningarna, Runfors (2013) uttrycker det som att ”Läroplanen ålägger alltså förskolans anställda att på en och samma gång verka för kulturell mångfald och för kulturell enhetlighet” (s. 141). I ljuset av den nämnda paradoxen i förskolans läroplan, beskriver Ljunggren (2015) i sin artikel, vilken behandlar grundskolans läroplan, att texten skrivs fram som att nationens särdrag uttrycks i termer av kulturarv. Vilket utbildningen skall främja ” varje deltagares identifikation med nationen som idé” (s.14). Författaren menar vidare att detta skall göras i en heterogen pluralistisk nation som har över tvåhundra språk representerade. Detta menar författaren gör att det inte är en helt enkel uppgift att genom utbildning reproducera eller förändra den nationella identiteten. Intressant kring läroplanens skrivningar om *kulturell mångfald* är att stycket har varit oförändrat sedan tillkomsten år 1998, trots revideringar både år 2010 och 2016. Runfors (2013) och Lunneblad (2006) beskriver att i förhållande till tidigare texter är läroplanen väldigt tunn, vilket Runfors (2013) menar kan ses som ett sätt för policymakarna att undvika lite mer komplicerade frågor gällande kulturell mångfald. En av de mer komplicerade frågorna är att begreppen kultur och mångfald inte definieras, mer än att det är något personalen skall förhålla sig positiv till (Runfors, 2013).

Forskare menar att dokumentet genererar många frågor, t.ex. när det kommer till själva genomförandet. Runfors, (2013) skriver att ” Hur mängden av levnadssätt ska respekteras och understödjas är nämligen något som per definition hänskjuts till personalen i en förskola som är målstyrd och där policyn föreskriver målen men inte medlen” (s. 140). Det kan ses som att

monokulturella och pluralistiska diskurser och samhällets asymmetriska maktrelationer lämnas över till personalens egna kompetens och reflexivitet.

Detta tolkningsutrymme och diskurser kring mångfald blir därmed högst intressanta för studier. Förskolan kan sägas vara placerad i en stad där segregerade rasifieringsprocesser fortgår, vilket kan konstruera bilder av rum som rasifierade, det vill säga olika stadsdelar bär på bilder utifrån ”ras” och klass. Läroplanens (Skolverket, 2016) tolkningsutrymme, stadens rasifieringsprocesser och begränsad forskning kring förskolor i områden som kännetecknas som högresursområden är det som i huvudsak väckte mitt intresse för denna studie.

Förskolan kan förstås som en av de första institutionerna utanför hemmet, där barn i Sverige möter och tillägnar sig olika normsystem, varav det är viktigt att belysa frågor kring normer i förskolan kopplade till ”ras”, d.v.s. föreställningar kring hudfärg, språk, namn etc. Därav att det viktigt att lyfta fram hur sociala kategorier som klass, däribland olika former av kapital i form av utbildning, ekonomi men även symboliskt i form av bostadsadress, kan samverka för hur mångfalden artikuleras. Förskolan är en av samhällets viktigaste institutioner, där våra yngsta medborgare utvecklar sitt språk, sociala färdigheter och inte minst samhällets olika normer och föreställningar. Förskolan kan med andra ord ses som en institution som både konstruerar och kommunicerar föreställningar i kring mångfald.

Forskning kring förskolan i relation till kulturell mångfald har ofta eller nästan uteslutande gjorts i storstadsförorter som rasifieras som ”icke-vita” rum (Björk-Willén, Gruber, Puskás, 2013; Lunneblad, 2006). Därav finns det ett behov av att dels vända blicken mot den ”vita” majoriteten, och också utgå från ett *kritisk ras- och vithetsperspektiv* för att undersöka normer och föreställningar där de skapas, i stället för att som brukligt utgå från ”offren” för dessa strukturer.

Den föreliggande studien ämnar fästa blicken på platser/rum som kan beskrivas som högresursområden och vad som i den här studien kommer benämnas som den ”vita” medelklassen och förskolor där deras barn är i majoritet. Genom att studera sammanhang där barn till den ”vita” medelklassen är i majoritet, vänds blicken mot de utbildningssammanhang som vanligen inte studeras. Studien vill därmed rikta blicken mot de sammanhang som kan sägas utgöra den ”svenska” normen, alltså den ”vita” medelklassen och inte ”de andra”, vilket tenderar att vara vanligt förekommande i flertalet studier.

Studien är av intresse då det finns få studier i ämnet (Rubinstein Reich och Tallberg Broman, 2004). Det finnas därigenom en lucka i kunskapsläget kring förskolan i relation till mångfald. Studiens intention är med andra ord att bidra med en pusselbit till konstruktionen av mångfaldsdiskurser kring förskolan i högresursområden. Studien ämnar att utifrån forskning kring mångfald och makt bidra med kunskap kring förskolan och samhällets normativa föreställningar kring densamma.

Syfte:

Syftet med föreliggande studie är att undersöka hur diskurser kring mångfald konstrueras och kommuniceras i förskolor som är placerade i rum vilka kan beskrivas som högresursområden.

Frågeställningar:

Hur talar förskollärare i högresursområden om sitt uppdrag att arbeta med kulturell mångfald?

Hur talar förskollärare i högresursområden om sin planering och utvärdering gällande sitt uppdrag med kulturell mångfald?

Bakgrund:

Tidigare forskning som gjorts kring utbildning, klass, mångfald och etnicitet/"ras" har mestadels genomförts i grundskolan (Kallstenius, 2010; Runfors, 2003; Gruber, 2008, 2007) eller bland ungdomar (Sernhede, 2011; Jonsson, 2015). Forskning kring förskolan kopplat till vad som beskrivs som det "mångkulturella samhället" (Björk-Willén, Gruber, Puskás, 2013; Lunneblad, 2006) har ofta gjorts i rum/platser som forskare (Wacquant, 2008; Sernhede, 2009, 2014) benämner som territoriellt stigmatiserade förorter, eller som rasifierade förorter (Molina, 1997: 2005a) där exempelvis ojämlikheten i det svenska utbildningssystemet (Skolverkets lägesbedömning 2013, 2015) i förhållande till klass och etnicitet har studerats. Dessa studier kan sägas konstruera kunskap om Sverige och det postindustriella samhället och ett utbildningssystem som idag inte är jämlikt (Bunar & Sernhede, 2013, s. 15; Sernhede & Tallberg Broman, 2014 s. 189), samtidigt som policydokument och lagar (SFS 210:800, Skolverket 2016) ska verka för det. Forskningen kring förskolan och mångfald har exempelvis gjorts av Lunneblad (2006), Runfors (2013) och Dahlgren (2012). Dessa forskare har utfört sina studier i områden som inom ramen för den här studien kan beskrivas som rasifierade

”icke-vita” områden. Den existerande forskningen belyser därmed vad som *inte* valts att studeras, det vill säga de sammanhang och rum som utgör norm.

Litteraturoversikt:

Förskolan är en institution med traditioner och intressen förknippade med professionella ambitioner, politiska strävanden och ideologier om såväl barn, familj och välfärdsstatens institutioner som samhället i stort (Markström 2005, s. 212)

Forskning som tidigare gjorts i ämnet kring mångfald, utbildning och stadens olika sociala rum kommer från olika forskningsfält. Markström (2005) beskriver ovan förskolan som en institution som är en del av en större kontext, vilket i den här litteraturoversikten kommer att belysa rasifierad segregation (Molina 1997), däribland forskning kring rum och plats samt normativa föreställningar om ”vit svenskhet” (Hübinette et al. 2012, Mattsson 2010; Grubers 2013, 2007) i förhållande till vad som skrivs fram som mångfald.

Mångfaldsarbete i förskolekontext

I förskolan är Lunneblads (2006) avhandling av betydelse, där forskaren visar hur förskolepersonalen diskuterar arbetet med kulturell mångfald utifrån begreppet ”naturligt”. Lunneblad (2006) beskriver hur arbetet med kulturell mångfald i vissa delar av verksamheten sågs som naturligt och i andra någonting som låg utanför verksamheten. Exempelvis redogör forskaren för när en i personalen, som behärskar flera språk, inte tyckte att det passade sig att prata med barn som också behärskade flera språk, medan aktiviteter som sånger, rim och ramsor sågs som en naturlig del i arbetet med mångfalden. Det kan ses som förskolans normsystem, och talet om mångfald konstrueras utifrån vad som ses som ”naturligt” eller ”normalt” i dess kontextuella sammanhang.

Markström (2005) beskriver att ”I förskolan liksom i andra institutioner finns en uppsättning ”apparater” som producerar normalitet; regler, rutiner, kontroller, tester etc. Dessa kan förstås i termer av relationer, maktrelationer och maktutövning, i termer av relationer där under- och överordning varierar” (s. 207). Runfors (2013) beskriver ett antal olika studier kopplat till förskolan och mångfald, också de gjorda i vad som beskrivs som ”mångkulturella” områden. Hon beskriver en studie på 1990-talet där nio olika förskolor studerades. Studien visar att personalgruppen hade en medveten strategi att inte synliggöra mångfalden. Personalgruppens tal om mångfald handlade mer om enhetlighet (reproducera svenskhet), där alla skulle få

samma möjligheter. Symboler som svenska flaggan och ritualer som att sjunga nationalsången är exempel på hur enhetligheten gestaltade sig, men även genom att personalen talade om Sverigekunskap så som svenska traditioner, kultur och språk. Författarna skriver att ”Det handlar inte längre om gemenskap och kulturell förståelse i allmänhet, utan om gemenskap kring svenska traditioner och förståelsen av en svensk kultur ” (Ronström, Runfors, Wahlström 1998, s. 167).

Författaren refererar även till en studie av Ehn, som i likhet med Runfors (2013) studie på 1990-talet, fokuserade på att reproducera dominerande värden och värderingar. Dock lyfter författaren fram att till skillnad från den senare studien så gjordes inte det med en uttalad medvetenhet. I studier på 2000-talet menar Runfors (2013) att dessa studier visar att det finns en tendens att de kulturella, språkliga och etniska skillnaderna konstrueras som något som inkorporeras i verksamheten (s.144). Ett exempel kan vara Lunneblads (2006) etnografiska avhandling som beskriver hur talet i en personalgrupp, i vad forskaren benämner som ett ”multietniskområde”, gick från talet om mångkultur till talet om hemkultur. Forskaren menar att denna omvandling gjorde att kulturbegreppets koloniala arv, som han menar beskriver kultur utifrån ”de andra”, skiftade till att utgå från alla barns levda erfarenheter (s. 169). Lunneblad (2013) menar att genom att pedagogerna definierade om kulturbegreppet till ett begrepp vilket omfattade alla barn, bidrog det till ett inkluderande arbete med kulturell mångfald. Det skulle kunna gå att säga att genom personalgruppen i Lunneblads (2006) studie individualiserade kulturbegreppet så blev det gemensamma det olika. Intentionen i resonemanget som personalgruppen i Lunneblads (2006) studies tar, kan jämföras med forskarna Goldstein-Kyaga, Borgström och Hübinette (2012) som argumenterar för att de går att se mångfald utifrån gemensamma erfarenheter och synsätt, exempelvis genus, ålder och klasstillhörighet.

Dalgren (2012) visar i sin studie genom observationer och gruppintervjuer hur Leóns (2001) begrepp *diversifierad normalitet* kan komma till uttryck i förskolans praktik. Dalgren (2012) visar på hur pedagogerna i studien använde sig av likheter och skillnader i olika situationer. Ett exempel är ur ”hallsituationen” där barnen stötts på olika sätt utifrån deras behov, och ett annat är hur pedagogerna använder barnens namn och bokstäver för att visa likheter och skillnader. Ett tredje exempel ur studien som i det här sammanhanget kan vara intressant är hur pedagogerna bekräftar barnen i deras tvåspråkighet. Forskaren skriver att;

Tillsammans med barnen i deras lek benämner pedagogen alla ting som barnen leker med på svenska och frågar sedan barnen vad de heter på deras modersmål. Under en samling visar en pedagog intresse för barnens flerspråkighet, genom att berätta att hon undrade vad granatäpple hette på kurdiska och att hon därför hade pratat med en pojkes mamma för att ta reda på det (s. 168).

Fokus riktas här mot mångfalden inom en språkligt heterogen barngrupp. Studien ämnar inte vidare se på hur språk kodade som ”svenska” kan anta en diversifierad normalitet, och forskningsfrågan är alltså inte ställd utifrån att problematisera majoritetsbefolkningen. Med andra ord; barnens språk markerar här mångfalden. Dahlgren (2012) menar att pedagogerna i studien förhåller sig på ett icke-etnocentriskt vis, vilket forskaren tolkar som att den monokulturella diskursen är på tillbakagång i förhållande till den interkulturella. Gemensamt för de presenterade studierna kring mångfald och förskolan är dels att de har gjorts i områden där individer och grupper rasifieras som ”de andra”, där deras ”svenskhet” är markerad genom t.ex. språk, flaggor och ritualer. Det kan av min förståelse ses som att intentionen är att begrepp som t.ex. ”kultur” och ”etnicitet” ska reartikuleras bortom den koloniala dikotomin ”Vi” och ”De andra”. En tänkbar invändning mot en sådan argumentation är att begreppen som sådana omhuldas av implicita konnotationer av ”annanhet” (Bayati, 2014), där den normativa svenskheten inte problematiseras.

Sammantaget finns det forskning i relation till det pluralistiska samhället med olika ingångar och med olika perspektiv. Forskningen som har lyfts här kan ses i relation till den här studien. Nedslagen i forskningen visar på hur olika diskursiva praktiker om ”olikhet” och ”likhet” i ”rasheterogena” grupper, där de flesta studierna är gjorda i rum som kännetecknas av att de boende har svaga kapitalresurser. De ger en kunskapsbakgrund till vad den här studien ämnar studera, men visar även på behovet av kunskap kring hur diskurser kring mångfald konstrueras och kommuniceras i förskolan, vilka är placerade i rum som präglas av invånare med höga kapitalresurser.

Platser och stadens rasifiering:

Det svenska utbildningssystemet beskrivs av en del forskare som ett monokulturellt system som fungerar som en organisation för att upprätthålla klassjämlighet och segregation av etniska minoriteter (Teshahune, 1999). Det har de senaste åren exempelvis uppmärksammats i diskussioner rörande det fria skolvalet och de tre största svenska städernas bostadssegregation. Lilja (2015) beskriver i sin avhandling att forskning gällande

bostadssegregation sällan har fokuserat på områden där den ”vita” medelklassen är i majoritet (jfr Lundström, 2007). Nedslagen i den här forskningen är viktig, då föreliggande studie inte fokuserar på förskollärares tal om mångfald i allmänhet, utan förskollärare som arbetar på en specifik plats. En plats som präglas av invånare med starka kapitalresurser.

Sernhede och Johansson (2007) beskriver genom att referera till vad Silverstone benämner som *Suburbia*. Det skall av min förståelse ses som hur en distanserad villastad formar en ny form av medborgarskap, vilket bygger på att distansera sig från storstadens sociala problem. Forskarna menar på att villastaden handlar om privat egendom, säkerhet och en rädsla att transformeras till mångkulturell urban förortsmiljö (s. 100). Johansson, Kuosmanen och Sernhede (2003) beskriver att om det i Göteborg tidigare funnits ett gemensamt referenssystem som utgick från gemenskap och tillhörighet, är det idag snarare så att det finns så stora skillnader i livsvillkor att det bidrar till skilda livsvärldar (jfr Göteborgs stad, 2014; Sernhede & Lunneblad, 2011, s. 28). Denna segregation beskrivs exempelvis av ungdomarna i Sernhedes (2011) studie, där ungdomarna enligt Sernhede beskriver segregationen som ett neokolonialt förhållande, likt en fortsättning på kolonialismen (s. 185).

Enligt Werner & Björk (2014) beskriver Boverkets i sin rapport från 1996 att det är ”den vita medelklassen som driver på segregationen genom att välja bort bostadsområden, daghem och skolor som de inte anser vara attraktiva” (s. 308; jfr Lilja, 2015) och att ”Det är majoritetsbefolkningens flyttmönster och de resursstarkas bostadsval som driver boendesegregationen” (s. 308). Sernhede (2002) beskriver att man under flera år kan se hur personer med starka ekonomiska och sociala resurser flyttar från områden där ”helsvenskar” är i minoritet (s. 44). Kamali (2006) beskriver att forskare menar att medelklassen och privilegierade grupper väljer att leva tillsammans. Författaren redogör för forskning som menar att det finns ett starkt ”Vi” och ”Dom” perspektiv inom dessa grupper. Kamali (2006) redogör för att det är medelklassen, de med ett visst socialt och kulturellt kapital som väljer att bo inom områden där det finns människor som de kan identifiera sig med. Författaren beskriver vidare att ”Boendesegregationen är därför inte bara ett uttryck för klasstillhörighet utan också ett resultat av etniska klyftor genererade av rasism och diskriminering (s. 359).

Dessa segregationsprocesser förklarar Molina (1997) i sin avhandling dels genom historiematerialistiska utgångspunkter dels genom begreppet ”ras”. Molina (1997) talar i sin avhandling om stadens rasifiering, vilket enligt författaren beskriver hur den etniska

bostadssegregationen, består av komplexa strukturer som leder till processer som får människor att tänka, handla och diskrimineras utifrån begreppet "ras" (s. 62; Molina, 2005).

I sammanhanget är det viktigt nämna att de stadsdelar som Molina (1997) beskriver, tenderar att i samhällsdebatten beskrivas i termer av "mångkulturella stadsdelar". Johansson & Hammarén (2011) skriver t.ex. att " 'multicultural', are often conceptualized in the media and the public debate as problematic and uncivilized" (s. 50; jfr Lilja, 2015) I författarnas artikel, som behandlar studenters upplevelser av segregation, menar de att "Patterns of segregation tend to follow and accompany children and young people from the poor housing districts, often labelled as 'multicultural', to school and to the labour market" (s. 55). De beskriver att i deras studie hade ungdomarna en välartikulerad bild om hur staden var delad mellan de fattiga mångkulturella förorten och den rika innerstan. Det kan tolkas som att "mångkulturella", "de andra" ställs i dikotomi till det "svenska" och "rika" d.v.s. ett intersektionellt samband mellan klass och "ras" samt kategoriseringar som "svenskar" och "invandrare". Det kan jämföras med Molina (2005) som menar att för att förstå segregationen i våra större svenska städer är klassanalysen viktigt, men att segregation har som forskaren uttrycker det " en etnisk axel över sig " (s. 111).

Tesfahuney (1998) beskriver i sin forskning "geographical space" och "discursiv space" i förhållande till stadens rasifiering. Författaren beskriver att den sociala konstruktionen av platsen speglar samhällets hierarkier och differentiering genom ras, kön och klass, vilket av min förståelse konstruerar bilden förorten men även vad Tesfahuney (1998) beskriver som "wealthy neighborhoods" (s. 56). Forskaren menar att den diskursiva och den geografiska platsen (författarens översättning) konstruerar varandra, där den geografiska platsen skall ses som symboler och narrativ kring platsen, och den diskursiva är hur dessa narrativ och symboler görs meningsfulla för oss själva och "de andra". I det sammanhanget är det av vikt att synliggöra Frankenberg, som argumenterar för att "vita" inte ser sig själva som rasifierade, precis som män inte ser sig som genusfierade (Bayati, 2014). Det kan i det här sammanhanget läsas som den "vita" medelklassen själv inte ser sig som segregerade. Sernhede (2009; Wacquant, 2008) beskriver förorten utifrån vad han benämner som territoriell stigmatisering, vilket kan förstås som att platsen där den "vita" medelklassen bor inte beskrivs som varken rasifierad eller stigmatiserad. Sernhede (2009) menar att många unga som bor i de territoriell stigmatiserade områdena upplever en känsla av "främlingskap" eller en känsla av inte höra till

den värld som finns utanför stadsdelen. Författaren menar att forskningen lyfter fram att skolan i de stigmatiserade områdena snarare befäste denna känsla.

I forskning kring segregation visar Möller (2011) hur segregationen bidrar till att elever och lärare konstruerar föreställningar om "svenskhet". Forskaren beskriver hur "Elevernas språk, klass och etnicitet inte bara är olik det svenska utan också otillräcklig" (s. 146). Det kan ses som hur rasifieringsprocesser strukturerar människors liv, och hur vissa rum/platser och dess befolkning kategoriseras som svenskar och andra inte. Hammarén och Hellman (2016) beskriver att stadens rasifiering bidrar till att, även om människor lever i samma stad, kan deras liv se väldigt olika ut på grund av skilda ekonomiska och sociala utgångspunkter, vilket författarna menar gör att platsen som en skola är placerad samt andelen rasifierade elever bidrar till den status skolan tillskrivs. Intressant här är författarnas användning av begreppet *rasifierade*, vilket utifrån författarens språkbruk kan tolkas som att rasifieringen endast tillskrivs "icke-vita", eller elever som får sin identitet täckt av "annanhet".

I talet kring segregationen i Sverige beskriver Bunar (2009) i likhet med Johansson & Hammarén (2011) att begrepp som mångfald, mångkulturell, marginalisering, segregerad, socialt utsatta o.s.v. alla har blivit synonymer till skolor i områden med en hög andel boende med en historia av migration och svagare sociala positioner. Det vill säga, det sätts i dikotomi till den "vita" svenska medelklassen. Andersson (2002) menar att dessa segregationsprocesser inte bara är ett resultat av sociala processer utan även skapar och formar nya. Andersson (2002) visar i sina studier på existensen av "etniska hierarkier" (jfr Molina och de los Reyes 2003; Tesfahuney 1998). Forskaren citerar statistik där bara fem procent av personer födda i Sverige bodde i vad som beskrivs som utsatta områden. Författaren menar att om dessa segregationsprocesser skall minska behöver politiker konstruera institutionella ramar vilka "förhindrar fortsatt segregerat byggande, motverkar klassmässiga geografisk sortering, aktivt bekämpar diskriminering på etnisk grund" (s. 113). Hübinette et al. (2012) beskriver liknande statistisk från OECD, vilket visar att segregationsindexet i Sverige i jämförelse med vad de benämner som västvärldssammanhang är extrema. Författarna beskriver att "Samtliga fattiga och utsatta stadsdelar, där knappt 30 % har sin försörjning från eget förvärvsarbete, domineras dessutom av den kategori som kallas *synliga minoriteter*, det vill säga icke-vita personer" (s.18, forskarens kursivering). Forskarna beskriver vidare att OECD menar att sedan 2006 finns det i storstadsregionerna inga fattiga stadsdelar där resurssvaga infödda svenskar är i majoritet (s. 18).

I likhet med forskaren Lilja (2015) så tar den här texten sin utgångspunkt i att fokusera på ”vita” svenskar, för som författaren uttrycker det, ” stadens sociala och etniska uppdelning [är] inte bara någonting som berör de som bor i miljonprogramsområden utan snarare är något som påverkar hela stadens befolkning ” (s. 15). Författarens studie visar att genom att bo i ett medelklassområde så möjliggörs inkludering i den ”vita”, nationella gemenskapen. Ett exempel på det är när de intervjuade i hennes studie beskriver öppna förskolan. Forskaren visar hur förskolan blir en plats för hur ”svenskhet” konstrueras. Forskaren skriver att ” Det var utifrån kriterier som språk, uppväxt, boende och klass som föräldrarnas svenskhet förhandlades fram” (s. 135). I studien beskriver Lilja (2005) att en del av resultatet i hennes forskning visar på rasifierade diskurser i förhållande till plats och förskolan. Kvinnorna i studien beskrev en ambivalens kring vad som beskrevs som en trygg miljö för deras barn. Ambivalensen beskrivs som att kvinnorna i studien både letade efter förskolor med färre barn med utländsk bakgrund när det letade efter förskola, men samtidigt lyfte de fram just vikten av att deras barn skulle växa upp i en mångkulturell miljö (s. 176). Lundström (2007) beskriver i liknande termer hur platsens rasifiering konstruerar föreställningar om platsen. Lundström (2007) beskriver i sin forskning ”vita” geografier. Lundström (2007) menar att platser som beskrivs som ”vita” också framstår som osynliga och oproblematiska - att innerstaden i motsats till förorten ” utgör en länk till vithet och medelklass, fungerar den som en viktig symbolisk markör i förhandlingen om nationell tillhörighet, ett slags ´symboliskt bostadsadress` ”(s. 145).

Utbildning i den segregerade staden:

”Det enda den nya medelklassen kan erbjuda sina barn [...] är privilegierat tillträde till de `bättre` utbildningsanstalterna. Det bör inte komma som någon överraskning att en central arena för den politiska kampen är reglerna för utbildningsspelet ”(Wallerstein, 2002, s. 197)

Det förgående avsnittet behandlade plats och boende, vilket i det här avsnittet kommer fördjupas med nedslag i forskning som länkar samman stadens rasifiering med barn och elevers utbildning.

Forssell (2011) visar i sin avhandling på hur olika politiska narrativ har påverkat debatten och skolans utveckling. Författaren beskriver hur talet har gått från *en* skola för alla, till en skola för *alla* (s. 173). Forssell beskriver hur en debatt på 1990-talet ledde fram till

marknadsanpassning av skolan och friskolesystemet. Författaren beskriver hur ” begreppet *likvärdighet* alltmer kommer att handla om att respektera elevers individualitet och särprägel. Likvärdighet handlar mer om att kunna hantera olikhet och mångfald än om likhet” (s. 95). I det här sammanhanget kan det förstås som skola och förskolan vilar på den politiska idén om likvärdighet genom pluralism, att förskolan i politisk betydelse skall ses som en institution som möjliggör utveckling för varje barn, snarare än att den ska vara likvärdig i den meningen att innehållet och utförandet skall göras likadant. Med andra ord, vi lever i ett pluralistisk Sverige som innehåller olika identitetskonstruktioner, samtidigt som vi har ett monokulturellt utbildningssystem som skall verka för likvärdighet för alla, samtidigt som systemet idag vilar på marknadsprinciper. Marknadsprincipen innebär att det är möjligt för föräldrar att välja förskola eller skola för sina barn, både offentligt drivna och privat drivna. I den här uppsatsen är fem av elva förskolor drivna av andra aktörer än kommunen.

I forskning kring fria skolvalet redogör Bunar (2009) för en del av Balls forskning. Bunar (2009) redogör där för beskrivningar om att föräldrar som väljer skolor för sina barn primärt inte väljer utifrån skolans pedagogik, utan snarare ” utifrån rykten och de andra elevernas klassmässiga och etniska bakgrund”(s. 58). Forskning kring val av förskolor visar på ett liknande mönster. Pérze Prieto och Sahlström (2003) visar med en studie från Uppsala att föräldrars val av förskola har att göra med ekonomisk, social och kulturell bakgrund. Föräldrar födda i Sverige med hög utbildning och med yrken som kräver högre kvalifikationer väljer i högre grad privata förskolor i jämförelse med föräldrar födda utanför Europa med lägre utbildning. Studien visar även att föräldrar tenderar att göra liknande val som andra föräldrar gör i det området de bor i, det vill säga medelklassföräldrar boende i områden som beskrivs som ett arbetarklassområde väljer i lägre grad privat verksamhet för sina barn och vice versa (jfr Gustavsson 2006, s. 17). Författarna beskriver vidare att ” Totalt finns det i undersökningen bara tretton barn till föräldrar födda utanför Sverige, Norden eller ett västeuropeiskt land (inklusive Nordamerika och Australien) som går till privat förskola” (s. 105-106). Det fysiska avståndet mellan förskolor tycks inte påverka valen, då avstånden mellan privata och kommunala förskolor inte var stora.

Utifrån en amerikansk kontext beskriver Giroux (2014) att demokratin mer eller mindre har blivit en metafor för den fria marknaden, vilket han menar det demokratiska rummet har tagits över marknads värderingar (s. 73). Forskaren menar på att den nyliberala offentliga pedagogiken ” strips education of its public values ” (s. 10). I en svensk kontext kan det

relateras till vad Englund (1993) beskriver som en process inom utbildningssystemet som gått från "Public good" till "Private good" (jfr Forssell, 2011; Kallstenius, 2010). Pérez Prieto & Sahlström (2003) beskriver att tendensen är att retoriken kring utbildning har gått från en centralistisk och jämlikhetssyftande utbildningspolitik till en retorik som präglas av marknadstänkande, där ekonomi utgör en av de strukturerande principerna (s. 92-93, jfr Ljunggren, 2015). Englund (1993) beskriver denna process som en utveckling vilken har gått från en kollektivistisk till en individualistisk demokratisyn, en demokratisyn som har sina rötter i Thatchers Storbritannien och Reagans USA på 1990-talet (s. 10-11 jfr Forssell 2011; Sernhede & Lunneblad, 2011).

Liberaliseringen av utbildningen i Sverige, där föräldrar kan välja vilken förskola eller skola som deras barn skall gå på, har bland annat bidragit till vad som Bunar (2009) beskriver som att föräldrarna som söker skola för sina barn letar efter likasinnade ifråga om utseende, värderingar, intressen och social position (jfr SOU 2005:56). Forskarna Benveniste, Carony och Rothstein beskriver forskning om valfrihet inom utbildning som visar att valfriheten bidrar till att stärka positionen för skolor med en vit medelklass, vilket i sin tur bidrar till att öka ras- och klasspolariseringen mellan skolor (Bunar, 2009). Ett av de större problemen i förhållande till segregation och valfriheten att välja skola, både i Sverige och internationellt, är att vad som beskrivs som "*white flight*" (jfr Gutsavsson, 2006; Runfors, 2003). Dessa processer menar Bunar (2009) både kan ses som att individer flyttar *från* någonting, eller *till* någonting, vilket leder till sociala rum som inom en del forskning beskrivs som "svensk-glesa" (jfr Runfors, 2003). Författaren skriver att "Vissa familjer flyttar från områden för att slippa sätta sina barn i de lokala skolorna som oftast betraktas som segregerade, mindre bra och invandrartäta" (s. 85). Bunar (2009) skriver bland annat om upplevelsen av språkets betydelse bland föräldrar. I sin studie visar han på att rektorer uttrycker att föräldrar väljer bort skolor i "mångkulturella" områden, inte för att de skulle vara sämre, utan för att de tror att de inte kommer lära sig riktig svenska. I Bunars (2009) studie uttrycker rektorerna att "föräldrarna är osäkra om deras barn kan lära sig en ordentlig svenska i denna miljö [...] Därför byter de till mer vita skolor" (s. 128 jfr Bunar 2001, s. 122).

Språket som en markör för "svenskhets" beskrivs i Statens offentliga utredningar (SOU 2005:56). Författarna beskriver hur skolan som en monokulturell arena blir synlig i förskola och skola när det handlar om synen på språk. Klassrumskulturen och förskolekulturen har fungerat som ett redskap för lärare att överföra vad de uppfattar som den svenska kulturen,

vilket bland annat det svenska språket har sett som en entrébiljett till det svenska samhället (s. 219). Hübinette et al. (2012) beskriver att kategorierna språk och ras är sammanflätade, där det gemensamma språket är ett av de fundament som användes när nationalstaten skapades (s. 23). Författarna menar att idag finns det tydliga rasifierade dimensioner av språket, där en vit kropp associeras med förmågan att tala svenska utan brytning, eller som författarna uttrycker det ”svenskhets och förmågan att tala svenska associeras med vithet liksom icke-vita kroppar knyts till utländska och utomvästerländska språk” (ibid).

Att skolor i olika sociala rum tillskrivs olika status, exempelvis kopplat till elever som får sin svenskhets markerad, redovisas av Gustavsson (2006). Gustavsson (2006) beskriver i sin avhandling att pojkar från homogena villaområden inte ville byta till en skola med en mer heterogen blandning av elever. Pojkarna i studien menade att den skolan vara sämre. De uttrycker att ”Invandrabarnen, de fick inte så mycket hjälp av sina föräldrar av läxor och då fick de knappt några”(s. 109). Exemplet visar hur ekonomiska och ”ras”ideologiska strukturer vävs samman i vad som kan beskrivas som post-koloniala föreställningar. Loomba (2005) beskriver att rasideologier vidmakthåller ekonomiska ojämlikhetsförhållanden, vilket gör att kolonialismen fortfarande överlever trots att många strukturer som konstruerade den har förändrats (s. 130-131).

Studien av Gustavsson (2006) visar även på hur pojkarna kategoriserar en del etniska grupper som invandrare och andra inte. Elever som kategoriserades som invandrare beskrevs också som bråkiga, stöddiga och så vidare. Författaren menar att pojkarna i studien på så vis reproducerar hierarkiska konstruktioner av etniciteter. I studien visar Gustavsson (2006) hur stadens segregation får betydelse för barn i både stadsdelar som beskrivs som marginaliserade och icke-marginaliserade. Författaren menar att ”segregationen och skillnader mellan de två stadsdelarna [...] närvarade i barnens vardagsliv och identitetsarbete där de även är delaktiga i att (re-)producera denna sociala geografi”(s. 111). Gustavssons (2006) forskning kan ses i ljuset av stadens rasifieringsprocesser och att konstruktionen av olika sociala rum har betydelse för konstruktionen av mångfald och ”svenskhets”. Det kan i det här sammanhanget läsas som att postindustriella och postkoloniala strukturer bidrar till att konstruera skilda sociala geografier, d.v.s. förskolan kan läsas som en klass och ”ras”segregerad mötesplats.

En annan studie som visar på liknande mönster är Lundström (2007) som beskriver hur den sociala geografien är/blir väldigt påtaglig i unga människors liv. Kvinnor talar i hennes studie

om sitt byte av skola i den ”vita” innerstaden i termer av att lyckas. I studien handlade ungdomarnas val av skola aldrig om att byta skolor inom förorten, utan skolvalet sågs i förhållande till skolorna i innerstaden, där kvinnorna menade att det gick fler svenskar (s. 152). Kvinnornas berättelse beskrivs i termer av ”rasifierad klassinramning”. Kvinnornas tal om skolorna i innerstaden kan förstås som att vägen mot framgång i det svenska utbildningssystemet tillskrivs de platser och skolor som i större uträkning rasifieras som den ”vita” medelklassens platser och skolor.

Mångfaldsdiskurser och utbildning:

Varken svenskhet eller att vara svensk är stabila kategorier, de måste återskapas och vidmakthållas genom att definieras till något annat (de los Reyes, 2005, s. 235).

I föregående avsnitt gjordes nedslag i forskning som berör plats, ”svenskhet”, ”vithet”, klass och utbildning. I det här avsnittet kommer det att göras nedslag i forskning om begreppet mångfald, vilket här även innefattar skrivningar där forskare benämner det pluralistiska samhället i termer av ”mångkulturellt” eller ”multikulturellt”.

I Vetenskapsrådets (2014) rapport beskrivs att Sverige på 1990-talet deklarerade att landet var ett ”mångkulturellt land”, d.v.s. att i Sverige är mångfald norm och att ”invandring är ett naturligt och bestående inslag i samhällsbilden” (s. 20). Lorentz & Bergstedt (2006) beskriver att begreppet mångkulturell kan förstås som ett tillstånd, en deskriptiv beskrivning av hur ett samhälle beskrivs, vilket enligt författarna innebär att samhället kan bestå av individer som delar skilda etniciteter, kulturer eller nationaliteter (s. 16 jfr Lunneblad, 2006). Inom talet om vad som har beskrivits som det ”mångkulturella samhället”, menar Bhabha (1999) att det rymmer *universalistiska* diskurser, vilket författaren hävdar bidrar till att ”fixera de kulturella skillnader i förhållande till ett normativt centrum varifrån de kan kontrolleras och hållas på sin plats” (1999. s. 42). Eklund (2003) menar att den centrala idén bakom mångkulturalism, eller vad vi idag beskriver som kulturell mångfald eller pluralism (s. 6), är jämlikhet och rättvisa villkor för alla samhällsmedlemmar oavsett bakgrund (s. 5). Författaren beskriver att begreppet kulturell mångfald sällan tillskrivs ”nya etniciteter och kulturer som tillkommit här och nu i samhället, skapade som livsformer relaterade till nuvarande livsvillkor” (ibid). I Vetenskapsrådets (2014) rapport menar de att begreppet mångkultur i mångt och mycket har tagits över av begreppet mångfald. ”Fördelen med mångfald är att det även inbegriper majoritetsgruppen svenskar, vilket markerar att det är frågan om en ömsesidig process” (s.

22). Idén av det ”mångkulturella” samhället har inte alltid betraktas med en positiv blick. Eklund (2003) visar på att författare och debattörer mer eller mindre målat upp det mångkulturella samhället som ett hot. Dagens riksdagssammansättning innehåller partier som av forskare beskrivs som främlingsfientliga (Lunneblad & Johansson, 2012), och driver politisk idéer som forskare beskriver som mångfaldsfientliga, idéer som idag ses som mer rumsrena än tidigare (Hubinette et al. 2012). Att utbildning och vårt utbildningssystem är politisk beskriver exempelvis Foucault ([1970]1993), när han skriver att varje utbildningssystem fungerar som medel för att upprätthålla eller förändra diskurser och således också de maktrelationer de för med sig (s. 31), något som i detta sammanhang förstås som olika mångfaldsdiskurser.

Om talet om Sveriges sociala geografi har gått från ”mångkultur” till mångfald, beskriver Brantefors (2011) i sin textanalytiska avhandling, en diskurs om kulturella relationer som författaren benämner som *pluralistisk nynationell* diskurs (s. 75). Denna diskurs skall av min förståelse läsas som den dominerande diskursen, vilket betyder att samtidigt som Sverige har gått en pluralistisk väg i förhållande till kultur, där majoritetsamhället börjar ifrågasättas, betonas nationella värden och förstärks genom att exempelvis betona svenska språket och återinförande av begrepp som utländsk och framgång för främlingsfientliga partier (ibid; jfr Hübinette & Lundström, 2011). De los Reyes (2005) menar att ”svenskhet” är något som förhandlas inom en viss hegemonisk ordning, där vissa kategorier, identiteter och intressen får plats, men andra hamnar i periferin (jfr Hubinette et al. 2012). Lorentz (2007) beskriver att historiskt har den dominerande diskursen för det goda folkhemmet i Sverige byggts på idén om ”ett land, ett folk, en kultur, ett språk och en religion” (s. 149), vilket formulerade ett språk för vilka som har inkluderats i folkhemmet. Författaren menar att vi idag inte talar om nationell gemenskap, utan språket kretsar kring dikotomier om ”Vi” och ”de andra”.

När mångfald diskuteras i forskning, så diskuteras det ibland i förhållande till vad som kan beskrivas som den svenska nationella identiteten. Miegel och Johansson (2002) beskriver att konstruktionen av nationalstaten alltid varit kopplad till formandet av en nationell identitet och kategorin om ”de andra”. De individer som inte har kategoriserats inom ramen för den nationella identiteten har behandlats som främlingar (s. 359; jfr Kamali, 2013). Tesfanuney (1999) visar att upplysningen å ena sidan är det projekt om modernitet med å andra sidan rasism och nationalism samt konstruktionen av diskurser om ”de andra”, vilket ger en ojämn fördelning av privilegier. Det bidrar enligt forskaren till ”Västs och vitas överordnade

maktposition, likväl som den politiska, ekonomiska, rasistiska och kulturella underordningen av De Andra” (s. 69). I det här sammanhanget kan vårt utbildningssystem beskrivas som ett system för den härskande klassen, den ”vita” utbildade svenska medelklassen (jfr de los Reyes & Mulinari 2005, s. 41), eller att skola/förskola som institution konstruerar en ideologi och makt, inom vilken nämnda grupp konstruerar dess preferenser (jfr Bourdieu i Dovemark, 2004).

Municio (1993) hävdar att i Sverige har idén om nationen grundats på gemensam kultur och språk snarare än givna geografiska gränser, där Sverige i likhet med andra länder har använt skolan för språklig och kulturell enhet (s. 117). Ljunggren (2015) visar i sin forskningsöversikt kring den nationella identiteten, att problem för nationsbygget är att ”individens sätt att tänka och tolka världen underordnar sig alla möjligheter att kommunicera denna tolkning utanför den grupp som har samma kontextuella erfarenhet”(s. 18). Det menar forskare möjliggör att nedvärdera andra kulturer och inte bidrar till ett ömsesidigt berikande av varandra (ibid). I sammanhanget för den här texten kan det läsas som att föreställningar om en nationell identitet, exempelvis en pluralistisk sådan, försvåras genom stadens rasifieringsprocesser vilket begränsar möten mellan individer och grupper med erfarenheter av olika klass och ”ras”positioner. Bland forskarna som har problematiserat mångfaldsbegrepp återfinns amerikanen Taylor (1994) som i boken *Det mångkulturella samhället och erkännandes politik*, beskriver hur majoritetssamhället skall kunna ge minoritetskulturer erkännande, i den meningen att den skall bli representerad i exempelvis kursplaner på universiteten, men även hur ett erkännande av kulturella olikheter i förlängningen leder till erkännande av olika identiteter. Författaren beskriver att den dominerande europiska vita kulturen ” inte bara undertrycker utan också har underlåtit att rätt uppskatta andra kulturer ” (s. 49). Genom att erkänna alla kulturer sitt värde, motverkar det att den dominerande gruppen befäster sin hegemoni (s. 68). Forskaren Fraser (2003) beskriver något liknande genom en diskussion av begrepp som kulturellt och ekonomiskt erkännanden. Författaren beskriver att med ett kulturellt erkännande kan ”ras” ses som både ekonomisk-politisk och kulturell-värdemässig, vilket tillsammans är sammanflätade och konstruerar orättvisor utifrån konstruktionen ”ras”. Författaren menar att staten och dess institutioner är institutionaliserade med rasistiska och eurocentriska normer där, som Fraser (2003) uttrycker det, färgade människor hindras från att komma till tals. Författaren menar att staten dels behöver omfördela makt gällande ekonomiskt kapital, men även erkänna kulturella praktiker, alltså tillskriva olika ”raskonstruktioner” lika värde. Detta erkännande kan liknas vid vad

Laclau & Mouffe ([1986]2001) beskriver som radikal demokrati, där en mångfald av subjektpositioner kräver en politisk dagordning vilket de beskriver som de ”nya antagonismerna”. Enligt min förståelse handlar det om hur en mångfald av kamper som exempelvis anti-rasistisk, miljö- och feministisk kamp genom diskursiv formering tillsammans skall formera en ny hegemoni.

I forskningen kring mångfald i relation till utbildning, skriver Tesfahuney (1999) att det inom skolan finns ett bristperspektiv. Forskaren argumenterar för att de inom den svenska skolan, finns en tendens till att interkulturellt perspektiv kopplas till vad Tesfahuney (1999) beskriver som särskilda insatser mot etniska minoriteter. Ett exempel på forskning som skulle kunna kopplas till idén om ett interkulturellt perspektiv är när León (2001) diskuterar vad forskaren benämner som *diversifierad normalitet*, vilket León (2001) menar syftar till att motverka dikotomin ”svenskar” och ”invandrare”. Författaren visar i intervjustudier med elever i vad forskaren benämner som mångkulturella områden i Stockholm, att arbetet i skolan måste bejaka identitetsmarkörer som konstruerat deras ”annorlundahet”. Det skall enligt León (2001) möjliggöras genom att göra det som konstrueras som annorlunda normalt. Således ett försök att göra hybrida identiteter mer eftersträvarvärda, eller om man så vill, synliggjorda och där med mer vanligt förekommande (jfr Ambjörnsson, 2004).

I forskning kring mångfald och ”svenskhet” skriver Lilja (2015) att det finns dubbelhet kring vad som markeras kopplas samman med ”svenskhet”. Lilja (2015) visar hur kvinnor i hennes avhandling på ena sidan kopplade den nationella identitet till utseende och namn, men i andra sammanhang menade de att de inte skall spela någon roll vilken religion eller namn man har. I andra sammanhang kopplades ”svenskhet” till normer och värderingar som t.ex. jämlikhet, rättvisa och solidaritet, eller föreställningar om traditioner och högtider. Forskaren menar på det pågår förhandlingar om ”svenskheten”, där det både handlar om vilka kroppar som markeras, och vilka som är omarkerade (jfr Ahmed, 2000), vilket människor med utländsk bakgrund, d.v.s. ”de andra” får markera vad som uppfattas passera för ”svenskhet” (s.73-84, jfr Azar, 2006). Forskaren lyfter även fram att bostadsområde fungerade som markör för ”svenskhet”. Författaren beskriver ” Det är genom berättelser om händelser i bostadsområdet och särskilt hur någon med utländsk bakgrund hade förhållit sig till de fysiska gränser som används för att definiera vad som är svenskt och vilka som är ”svenskar” ”(s. 85). Skrivningen kring utländsk bakgrund, kan här ses som kvinnorna i Liljas (2015) studie anspelar på ”ras”, d.v.s. människors utseende, språk etc

När mångfald skrivs fram som något som associeras till vad som ibland beskrivs som bärare av positiva konnotationer (jfr Lorentz, 2007, s. 191), beskriver forskare att det är som att lägga en filt över koloniala tankestrukturer (jfr Loomba, 2005). Ahmed (2011) menar att mångfaldsbegreppet går att ses som att det är dikotomierna, de binära kategorierna som konstruerar mångfalden, eller som författaren uttrycker det "Det är själva användningen av svarta kroppar som tecken på mångfald som bekräftar vitheten" (s. 146). Det kan förstås som att kategoriseringarna som konstruerar mångfaldsbegreppet därmed konstruerar "vithet", alltså den normerande svenskheten. Ahmed (2011) menar att mångfaldens positiva konnotationer i realiteten är en önskan om att få höra lyckliga mångfaldsberättelser, istället för berättelser om rasism (s. 146). När vi talar om mångfald är begreppet kultur, etnicitet och språk, begrepp som majoritetsbefolkningen, den "vita" svensk medelklassen i egenskap av reproducenter av dessa kategorier, de som äger starkare förhandlingsposition om rätten att definiera vad som ryms inom dessa kategorier, d.v.s. makten över vilka diskurser som blir hegemoniska, eller som Runfors (2003) beskriver det "Det som utnämns till grundläggandet värden sätter gränsen för vad som kan definieras som kulturellt" (s. 125). Lilja (2015) beskriver i sin avhandling hur forskaren Bonnett visar hur "vithet" och klass vävs samman. Lilja (2015) redogör för hur Bennett (jfr Habel, 2012) utifrån sin brittiska kontext i sin forskning beskriver hur "vithet" har blivit synonym för medelklassen, och hur personer som kategoriseras som "icke-vita" har större möjligheter att gå upp i den nationella gemenskapen om de är medelklass än om de är arbetarklass (s. 29). Det kan ses som att för att ingå den nationella gemenskapen krävs en väv av "ras" föreställningar och kapital resurser, d.v.s. det går att argumentera för att vad som definieras som "mångfald" är rörligt.

Utifrån en kanadensisk kontext beskriver James (2006) vad forskaren benämner som myten om multikulturell diskurs, där det finns kulturell mosaik och frihet för alla. Författaren menar att mångfaldsbegreppet konstrueras genom att kulturbegreppet skapas genom föreställningar om minoriteters "ras", etnicitet, språk samt religiösa bakgrund. James (2006) beskriver att dessa föreställningar relateras till minoriteters handlingar och värderingar, där "ras" eller hudfärg inte har betydelse i konstruktionen av mångfald och att det på så sätt inte finns ojämlikhet eller diskriminering på grund av hudfärg eller "ras". "Färgblindhet" gör att representanter för den dominerande "vita" gruppen kan peka ur rasifierade "icke-vita" kanadensare som en homogen grupp. I förskolans kontext kan det läsas som att representanter för det monokulturella utbildningsväsendet, i det här fallet förskolläraren, har makten att

definiera vem som kategoriseras som bärare av mångfald och hur och varför individen gör det.

Ahmed (2011) beskriver kort att ” Vår olikhet blir deras mångfald” (s. 237). Hon beskriver att mångfald i hennes universitetsvärld blir mer av ett dunkelt ord, som beskriver en modell där andra för in mångfald i organisationen, där mångfald blir färgglada, lyckliga ansikten. Hon menar på att mångfald blir som hon uttrycker det ” de positiva känslornas politik” (ibid), vilket bidrar till att dölja ojämlikhet. Författaren beskriver att genom att hylla mångfalden blir det ett sätt att osynliggöra rasism, som om vi hade lämnat diskriminering bakom oss (jfr Jonsson, 2015). De los Reyes (2001) menar att mångfaldsretoriken i Sverige konstrueras utifrån föreställningar kring etnicitet och kultur utan att se på människors identiteter som komplexa eller ta hänsyn till maktrelationer. Mångfaldsdiskursens positiva värdering gör att ojämlikhet osynliggörs, vilket hänger samman med att mångfaldsdiskursen, som hon beskriver det, lämnar ett tomrum till olika konfliktområden som bidrar till att diskriminering, rasism och ojämlikhet som något man inte nämner (s. 192-193).

Den brittiska forskaren Ahmed (2011) beskriver att begreppet mångfald inom universitetsvärlden blir mer av en positiv image, även om hon menar att det associeras till människor som ser annorlunda ut. Ahmeds (2011) beskrivning om den brittiska universitetsvärlden, och resonemanget om ”de positiva känslornas politik” och hur mångfald blir image, skulle kunna gå att appliceras på vilken organisation som helst. Det skulle kunna exemplifieras genom t.ex. Möller (2011) som beskriver hur en skola präglad av mångfald i en av Sveriges storstadsregioner valde att beskriva skolan som en internationell skola med interkulturell profil. Vilket här skall ses som ett försök att skapa en image, ett varumärke. Möller (2011) menar den strategi som ” ligger till grund för mångfaldsdiskursen avser inte i realiteten förändra sakförhållanden, men vill få eleverna att acceptera sin situation och må bra trots ojämlika villkor (s. 137). Möller skriver vidare att idén om vad hon benämner som den ”goda mångfalden”, ger en förenklad bild av kultur och identiteter, vilket slätar över sociala orättvisor och ojämlikhet. Ett exempel på hur samhällsaktörer använder den goda mångfalden som image, är t.ex. fotbollsklubben BK Häcken som på deras arena har en reklamskylt med texten ”Här är alla lika olika och ingen är utanför. Vi är mångfald. Vi är fotboll. Vi är Hisingen”(Bravida arena, 21 februari 2016).

Litteratursammanfattning:

Litteraturoversikten som har presenterats har kunnat presentera forskning som visar på att det är medelklassen som har större möjlighet att välja var i staden som de vill bo. Dessa strukturer bidrar till att *staden rasifieras*. Forskning kring mångfald i relation till förskolan visar dels att den forsknings som genomförts i stor utsträckning har genomförts i områden som beskrivs som ”mångkulturella”, det vill säga ”icke-vita” rum. Forskning visar att tendensen har varit att *förskolan* har gått från ett arbete med mångfald vars idé har varit att undvika att tala om skillnader, till att inkorporera skillnader i förskolans verksamhet. Utbildningssystem som möjliggör för frihet att i större omfattning välja skola och förskola bidrar till föräldrar från medelklassen dels väljer skola/förskola, men även att det tenderar att välja skola utifrån rykten samt att de väljer skolor som har en social sammansättning som liknar medelklassen själv, därmed ”vit” och präglad av höga kapitalresurser. Mångfaldsbegreppet och diskurser kring mångfald visar att *mångfald* handlar om maktasymmetrier och vem eller vilka som tillskrivs eller markeras av mångfald.

Teoretisk inramning:

Under det här avsnittet kommer studiens teoretiska inramning att redovisas, där *kritiska ras- och vithetsstudier*, *kritiskt socialkonstruktivistiskt perspektiv* och *intersektionellt perspektiv* är studiens teoretiska utgångspunkt. I linje med den här textens vetenskapliga utgångspunkt skall begreppen etnicitet, kultur, ”vithet” ”ras”, ”svenskhet”, mångfald och rum/plats ses som sociala konstruktioner, vilka tillskrivs olika betydelser och mening.

Kritisk ras- och vithetsteori

As long as race is something only applied to non-white peoples, as long as white people are not racially seen and named, they/we function as a human norm. Other people are raced, we are people (Dyer, 1997, s. 1).

I den här studien kommer inspiration hämtas från fältet för *kritiska ”ras”- och vithetsstudier* (Critical race and whiteness studies). Kritiska ras- och vithetsstudier mynnar ur ett *kritiskt socialkonstruktivistiskt* perspektiv, vilket innebär att den ontologiska utgångspunkten är att vår sociala värld ses som socialt konstruerad, där olika sociala konstruktionerna präglas av maktasymmetrier. Detta perspektiv möjliggör att se historiskt skapade sociala konstruktioner som möjliga att förändra (Alvesson & Sköldberg 2008, s. 288; Kvale & Brinkmann 2014, s. 75). Forskarens uppgift blir därmed att ”analyserar sprickor, tendenser, ambivalenser och

potentiella rörelser i samhälle och kultur” (Johansson 2012, s. 105).

Tesfahuney (1999) beskriver att inom vithetsstudier riktas fokus mot de strukturer som kan leda till dominans och exkludering, istället för vad han menar vanligtvis är ”offren” för dessa strukturer (s. 66, jfr Mattsson, 2005). Forskningsfältet har sitt ursprung i USA på 1890-talet, där Du Bois problematiserade den vita hegemonin, vilken bidrog till institutionell rasism, diskriminering, och fördomar gentemot svarta, utan att vita var eller ville vara medvetna om det (Bayati, 2014, s. 46). Fälten kritiska rasstudier/kritisk rasteori och kritisk vithetsstudier växte fram i USA på 1980-talet (Hübinette (2012, s. 46). Hübinette (2012, s. 46) menar att fältet syftar till att studera och kritiskt reflektera kring vad det innebär att tillhöra den vita majoriteten i ett rasistiskt samhälle. Forskaren redogör vidare för att i den amerikanska kontexten på 1970 och 80-talet fanns en uppfattning av att de genom lagar kunde få rasism att försvinna (jfr Hübinette och Mählick, 2015). Kritiska vithetsstudier har enligt Habel (2012) gått igenom olika faser. På 1930-talet gjordes studier som visade på att svarta arbetare inte fick samma former av erkännande och belöningar av majoritetssamhället som vita. Idag görs många kritiska vithetsstudier utifrån ett intersektionellt perspektiv, vilka forskare studerar hur olika maktordningar samspelar i olika sammanhang (s. 61-62). Lilja (2015) beskriver att fältet har vuxit under 1990-talet och blivit ett allt mer internationaliserat forskningsområde (s. 26).

Frankenberg (1993) beskriver på ett talande sätt utgångspunkten för fältet för kritiska vithetsstudier, när forskaren argumenterar för att ”whiteness is a location of structural advantage, of race privilege” (s. 1), vilket enligt forskaren utgör ”standpoint”, en utgångspunkt för hur vita ser på sig själva, andra och samhället. Lilja (2015) beskriver på ett liknande sätt denna utgångspunkt, där vithet ses som en omarkerad och osynlig norm, vilket författaren menar kan kopplas till makt och privilegier (s. 25).

Inom kritiska vithetsstudier talar den del forskare om att kategorin vit kan ses som en diskursiv position varav citattecknet används för att symboliserar denna rörlighet (jfr Bayati, 2014; Frankenberg, 1993; Tesfahuney, 1999). Att använda teori som är konstruerad i annan kontext än den svenska är inte okomplicerat, då begrepp som ”vithet” inte nödvändigtvis är samma sak i en svensk kontext som i den anglosaxiska forskarvärlden. Mattsson (2005, s. 144) beskriver att det i en svensk kontext går att se ”svenskhet” (jfr Englishness i Hall, 1992) som en position i socialt landskap med asymmetriska maktrelationer, där studier om ”vithet” måste ställas i relation till diskussioner kring nationalistiska idéer om ”svenskhet”, samt

rasifierade idéer som ger upphov till konstruktionen om ”vithet” som norm i Sverige (jfr Hübinette et al.; 2012; Hübinette & Lundström, 2011; Lilja, 2015).

Hübinette (2012) talar om ett historiskt samband mellan ”vithet” och ”svenskhet”, vilket kan spåras tillbaka till ”the historical construction of the white race itself” (s. 45). I en svensk kontext skall därmed konstruktionen av ”vithet” ses som en kategori som länkas samman med ”svenskhet”, vilket gör att den person som kategoriseras som ”vit” har större möjlighet att inkluderas i det svenska samhället. Detta bidrar till att ”vithet” blir en resurs i konstruktionen av den svenska identiteten, vilket i sin tur bidrar till att ”vithet” i relation till ”svenskhet” blir en rörlig hegemonisk norm, vilket upprätthålls olika beroende av sociala och geografiska kontexter (Lilja, 2015). Denna vithetsnorm i relation till ”svenskhet” beskriver forskare (Sernhede, 2002, s. 22; Werner & Björk, 2014, s. 49) bidrar till att personer som inte ryms inom dessa kategoriseringar tillskrivs kategoriseringar som invandrare eller annan kultur eller etnicitet.

Ett exempel på hur begrepp som invandrare och etnicitet påverkar vår samtid ger de los Reyes & Winborg (2002) när de beskriver hur den normerande svenskheten formar arbetslivet, där etniska markörer fungerar för såväl utestängning som underordning . Diskurser skapar olikhet och rangordning, där det ”skapar en bild av svenskhet som en norm och som överordnad position inom en maktstruktur”(s. 66; jfr de los Reyes, 2001).

I den anglosaxiska forskarvärlden beskriver Mattsson (2005) att det har blivit vanligare att lyfta fram rasism och rasifieringsprocesser som något som även påverkar ”vita” människors livsvillkor (jfr Lilja, 2015). Genom att göra det menar forskaren att det går att komma ifrån tendensen att forskning kring rasism är desamma som studier av etniska minoriteter (jfr Leonardo, 2009b). Frankenberg (1993) konstaterar att ”white people and people of color live a racially structured lives” och att ”any system of differentiation shapes those on whom is bestowed privilege as well as the oppresses” (s.1).

Hur ”vitas” livsvillkor struktureras utifrån deras ”rasposition”, är något som Mattsson (2005) på ett pedagogiskt sätt förklarar genom att referera till Frankenberg (1993). Frankenberg (1993) menar att det görs tack vare att a) rasism tillskriver ”vita” personer fördelar såsom tolkningsföreträde, alltså hegemoni inom det ekonomiska och politiska fältet. Detta görs genom b) att ”vithet” konstruerar mening och perspektiv åt människor, vilket i sin tur skapar diskurser som formar betydelsesystem vilka placerar ”vita” människor i en överordnad

ställning (Mattsson, 2005, s. 140-141, jfr Balibar & Wallerstein, 2002). Frankenberg (1993) uttrycker det som att precis som att kön är verkligt då det känns verkligt, är "ras" verkligt då konstruktionen påverkar människors känsla för självet, erfarenheter och livschanser (s. 11). I Mattssons (2005) beskrivning av Frankenbergs syn på "ras" finns likheter med Molina (1997, s. 56-58), som argumenterar för att "ras" skall ses som en ekonomisk och ideologisk kategori, det vill säga en social konstruktion. Denna kategori beskriver Frankenberg (1993), c) konstruerar kulturella praktiker som skapar kategorier som "svart" musik, konst etc. (Mattsson, 2005 s. 141). Mattsson (2005) beskriver att olika grupper genom historien har kategoriserats och omkategoriserats som "vit". Beroende på kontextuella villkor så har individer gått in och ur kategorin "vit" (jfr Balibar & Wallerstein, 2002; Lilija, 2015). Frankenberg (1993) skriver att utifrån hennes amerikanska kontext att amerikanska judar, italienare och latinamerikaner under historien både varit betraktade som "vita" och "icke-vita" (s. 11).

Om ovan har beskrivits hur forskare menar att "vithet" är en social konstruktion som vilket genom historien har konstruerats på så sätt att olika personer har kunnat passera som "vit", beskriver Leonardo (2009a) från fältet för kulturstudier vad forskaren benämner som rekonstruktion av "vithet". Det innebära enligt Leonardo (2009a) *hur* och *om* det är möjligt att omkonstruerar diskursen "vithet", vilket av min förståelse skall syfta till att återartikulera "vithet" inom utbildning. Leonardo (2009a) beskriver att "In rearticulating whiteness, educators offer students discourses [...] to different ways of being White" och "strategies that counter the anxiety associated with current discourses of whiteness" (s. 127). Det kan läsas som att vithetsstudier kan syfta till att konstruerar en diskurs om "vithet" som inte placera sig själv i kulturellt centrum och "de andra" i periferin.

Forskaren beskriver vidare att genom att återartikulera "vithet" kan vita personer genom kritisk reflektion tvingas fundera över, och påminnas om, att segregation är konstruerad av vita. Leonardo (2009a) beskriver att "vita" reflexivt ska fundera över varför de med sådant självförtroende kan passera olika rum, utan bli "den andre" (s. 128). Forskaren argumenterar vidare att det är en skillnad mellan vita kroppar och vita människor. Författaren beskriver att det går att argumenterar för att vita kroppar blir vita människor när de artikuleras genom "vithet" (s. 131), d.v.s. att den diskursiva maktpositionen som konstrueras blir till genom hur den artikuleras.

I studier som använder sig av kritiska "ras" och vithetsstudier så inbegriper det också en diskussion kring rasistiska föreställningar. Hübinette (2012) skriver att det finns en svensk självbild som bygger på att det inte finns någon rasism i Sverige, och att det finns en form av vad författaren beskriver som "färgblindhet", en anti-rasistisk vithet vilket kan ses som den dominerande diskursen för att vara svensk (s. 45; jfr Hübinette & Tigervall, 2009; Jonsson, 2015). Rasism menar Hübinette & Tigervall (2009), är något som i Sverige ses som något endast högerextremister ger uttryck för. Andersson (2014) hävdar att det innebär att det skapas en diskursiv tystnad kring "vithet" (s. 197). Leonardo (2009b, s. 112) beskriver något liknande, där "vitas" sätt att undvika termen "ras" och använda begrepp som nationalitet och etnicitet, eller ställa frågor kring "icke-vita" personers ursprung, enligt forskaren gör att "vita" kan tala om "ras", samtidigt som hen "denies the reality of racism and it maintains the invisibility of whiteness" (s. 113). I skolsammanhang innebär denna färgblindhet enligt Jonsson (2015) att pedagogers sätt att undvika tal om "ras" får konsekvenser för "icke-vita" elever, där konsekvensen av att tysta ner "ras"begreppet bidrar till att diskriminering på grund av hudfärg riskerar att ignoreras (s. 52; jfr Andreassen, 2015, s. 105). Detta skulle kunna ses som ett sätt för utbildningsinstitutioner att undvika att tala om "vithet" och "svenskhet" i förhållande till mångfaldsbegreppet.

Mattsson (2005) beskriver att för att synliggöra rasistiska diskurser så måste blicken just riktas mot den normerande svenskheten. Författaren ger exempel på hur förorten fått fungera som preferens för svenskhet, där områden med personer som rasifieras som "icke- vita" svenskar skrivs fram med dels en positiv "annorlundahet" - svenskar som rasifieras som "icke-vita" skrivs fram som exotiska. Samtidigt beskrivs personer boende i "mångkulturella stadsdelar" som "invandrare" som är beroende av försäkringssystemen, våldsamma, kriminella och bärare av patriarkala värderingar, vilket i sin tur resulterar i utanförskap (s. 146). Hall (1997) beskriver dessa konstruktioner i termer av att "Difference has been marked" (s. 230), "people who are in any way significantly different from the majority - `them` rather than `us` - are frequently exposed to this binary form of representation" (s. 229). Mattsson (2005) argumenterar här för att i svensk kontext blir kategorin invandrare dels i dikotomi till svenskar, ett "Vi och "Dom" perspektiv, och dels görs det utifrån vad som kan beskrivas som den normerande svenskheten, där den "vita" svensken utgör norm. Kort och gott den "vita" svenska hegemonin.

”Ras” och Rasifiering

The struggle for a socialist democracy, it should be noted, is intractably linked to struggle against racism (MaLaren, 2005, s. 90)

För att närma sig frågan om hur föreställningar kring mångfald konstrueras och kommuniceras i förskolor som är placerade i högresursområden, kommer den här studien använda sig av begreppet ”vithet” som analytisk begrepp. För att närma oss den normerande ”vitheten” redogörs här för begreppet ”ras”. Att använda begreppet ”ras” är inte helt okontroversiellt (jfr Lilja, 2015). Azar (2006, jfr Bayati, 2014) beskriver att efter andra världskriget har begreppet ”ras” omdefinierats till begreppen kultur och etnicitet, vilket författaren menar skall ses i ljuset av Nazityskland brott mot mänskligheten drabbade den ”vita” människan, vilket tidigare varit brott som varit föremål för ”den andra”, exempelvis folkmorden under den europiska kolonialismen i Australien och Amerika (Hylland-Eriksen, 1993). Lindqvist (1992) beskriver i boken *”Utrota varenda jävel”* att ”Cirka 5 miljoner människor av den amerikanska urbefolkningen bodde i nuvarande USA. I början av 1800-talet återstod fortfarande en halv miljon” (s. 171). Författaren menar att rasismens historia börjar under 1800-talet, då enligt honom många européer tolkade militär överlägsenhet som detsamma som intellektuell och biologisk överlägsenhet (s. 78). Om rasism under 1800-talet byggde på biologiska rasföreställningar, som legitimerade folkmord på ”de andra”, används idag begrepps konstruktioner som *”eticitet”* och *”kultur”* för att kategorisera ”de andra”. Bayati (2014) beskriver att begreppet kultur har blivit ett substitut för begreppet ”ras” för att markera olikheter. Författaren redogör för att det i västvärlden finns en myt om en särskild nationalkultur kopplad till en särskild plats eller etnicitet. I Sverige kan begreppet etnicitet förstås som ett begrepp som dels har konstruerats utifrån en essentialistisk syn på kulturell bakgrund (de los Reyes, 2001, s. 170; jfr Bayati, 2014), och dels har etnicitet används för att beskriva de annorlunda, vilket Bayati (2014) menar gör att begreppet inte tillskrivs personer från majoritetsbefolkningen. Att den ”vita” svenska medelklassen inte tillskrivs en ”eticitet” innebär att begreppet hänvisar till minoriteter, flyktingar, det kulturellt främmande, lägre klass etc (Linde, 2001; Lunneblad 2006; Ålund, 2000).

Etnicitetsbegreppet beskrivs i likhet med kulturbegreppet som ett diffust begrepp, och de likställs ofta med varandra. Kultur förstås som ett bredare begrepp och hänvisar till värderingar, regler samt normer som styr en grupp, ofta kopplat till nationella, kulturella och religiösa symboler. Kultur kan också ses frikopplat från dessa symboler och hänvisa till

specifika områden där människor lever (Mattsson, 2010). Barths uttrycker (Mattson 2010) att kultur kan ses som social samstämmighet vilket ” uttrycks i kollektiva representationer som exempelvis språk, symboler, ritualer och institutioner, men också materiellt” (s.78; jfr Lorentz & Bergstedt 2006, s.16-17). Enligt Mattson (2010) kan skillnaden mellan etnicitet och kultur definieras utifrån att etnicitet hänvisar till de identiteter och grupptillhörigheter vi upplever, vilka vi genom kulturens normer och värderingar konstruerar. Giroux (2014) beskriver kulturbegreppet som något som ”frame material relations of power and a cultural politics in which matters of representation and meaning shape and offer concrete examples of how politics is expressed, lived, and experienced through the modalities of daily existence” (s. 138; jfr Reagan, 2005). Kultur kan därmed enligt Giroux (2014) förstås som ett sammanhang som konstruerar narrativ, metaforer, bilder, om hur personer tänker kring sig själv och deras relation till andra (ibid). Bayati (2014) lyfter i sin avhandling fram att i begreppen ”eticitet” och ”kultur” har det implementerats en form av ”annorlundahet” eller ”annanhet”, d.v.s. begreppen används till av kategorisera individer och grupper vilka ses som annorlunda från den ”vita” svenska befolkningen. Jonsson (2015) lyfter även han att problemet med etnicitebegreppet är att det tenderar att omgärda vissa grupper. Forskaren beskriver att ” som om unga från förortsskolor skulle vara upptagna med att göra etnicitet, medan alla de som ryms i föreställningen av vitheten, ett centrum eller det svenska, framstår som fria från etnicitet. Kultur och etnicitet är sådant som den Andre har” (s. 87). Författaren redogör för att den normerande svenskheten konstrueras genom att kultur och etnicitet ses som kategorier som definierar ”de andra”, där svenskens ord och handlingar inte behöver förklaras genom kulturella förklaringsmodeller (s. 87). Ett exempel på det är när Hübinette et al. (2012) menar på att majoritetens makt att namnge minoriteter är centralt för hur ” olika kategorier och grupper av människor skapas och upprätthålls” (s. 25). De los Reyes (2001) beskriver i liknande termer, där forskaren beskriver att i konstruktionen av den svenska kulturen, sätts den implicit i förhållande till ”invandrarnas kultur”. Forskaren menar att genom att tala om ”kulturell olikhet” görs antagande om att se invandrare som en homogen grupp (s. 98). Kamali (2013) beskriver det som att kultur är något historiskt skapat, vilket forskaren uttrycker villkorar individens sociala och ”normala” handlingar. de los Reyes och Mulinari (2005) beskriver att etnicitebegreppet är neutraliserande, d.v.s. begreppet till skillnad från begreppet ”ras” osynliggör strukturer som placerar människor i hierarkiska strukturer av social, ekonomisk och politisk diskriminering och uteslutning. Etnicitet och kulturbegreppet blir med andra ord en omskrivning för att undvika tala om maktordningar kopplat till föreställningar kring ”ras”.

Hübinette et al. (2012) och många med dem menar på att "ras"begreppet inte skall ses som en biologisk, ärftlig, fast eller medfödd kategori, utan som något som görs i olika kontextuella sammanhang, där "ras" syftar på när man delar in människor " utifrån visuella och fysiska markörer" (s. 15). Gilroy (2005) beskriver att "ras" " refers primarily to an impersonal, discursive arrangement, the brutal result of the raciological ordering of the world " (s. 39). Molina (1997) beskriver att begreppet "ras" skall förstås som en social konstruktion, en ideologisk kategori, vilket kontextualiseras i olika socioekonomiska sammanhang (s. 55-57, jfr Leonardo, 2009a,b). Molina och de los Reyes (2003) beskriver att *rasifiering* kan beskrivas som processer vilka genom sociala relationer, struktureras enligt *tillskrivna* egenskaper som definierar och konstruerar " differentierade sociala gemenskaper som (olika) "ras" kollektiv" (s. 311). I liknande termer beskriver Gruber (2007) som menar att rasifiering kan förstås som hur sociala relationer struktureras utifrån " kultur, språk, hudfärg, hårfärg, namn etcetera på ett sådant sätt att det skapar sociala hierarkier, genom vilka människor underordnas, marginaliseras och exkluderas" (s. 23).

När Molina (1997) diskuterar användningen av begreppet "ras", beskriver forskaren att "ras" inte skall användas för att förenkla eller förklara, utan ställa frågor om varför och hur och vilka effekter begreppet kommer till uttryck i olika sammanhang. Författaren menar att begreppen " ras och rasism, paradoxalt nog, nödvändiga i kampen mot rasistisk organiserad struktur av maktförhållanden" (s.57).

Inom forskningen (Mattsson, 2010) beskrivs det som att "ras"begreppet har transformerats till kulturell olikhet, där det svenska och "vita" definieras som det civiliserade och jämställd medan "de andra" beskrivs som patriarkala, ojämställda med mera. De los Reyes (2001) benämner det här som diskursen om "kulturellt avstånd". Forskaren menar på att det kulturella avståndet innebär att det finns en outtalad rangordning där " den egna kulturen är normgivande och ställs överst " (s. 77), medan andra kulturer ses som annorlunda och präglade av icke önskvärda egenskaper. Van Dijk (1993) beskriver det i termer av modern rasism, " modern racism is no longer primarily racial, but also culturally based and legitimated" (s. 15; jfr Balibar ([1997]2002; Molina och de los Reyes, 2003; Pripp & Öhlander, 2012).

Slutligen så menar Molina (1997) på att användningen av "ras"begreppet inte handlar om att

undersöka om enskilda individer är rasister eller inte, utan i likhet med den här studiens utgångspunkt så handlar det om att genom begreppet "ras" blottlägga dess konstruktion. Molina och de los Reyes (2003) beskriver det som "vi är tvungna att acceptera det faktum att icke biologiska raser finns, därför att rasism finns" (s. 298). Begreppet *rasifiering* skall därmed i den här texten läsas som de processer som är sammankopplade med föreställningar kring "ras". Rasifiering är de processer där individer, grupper, rum/platser rasifieras. I sammanhanget för den här texten kan det läsas som hur förskolan som institutionell organisering, eller vad Markström (2005) benämner som förskolans institutionella sammanhang skulle kunna ses som ett rasifierat institutionell sammanhang, vilket förskolan som samhälles institution kan bidra till, eller motverka att konstruera och kommunicera de normer och föreställningar som kan möjliggöra den "vita" svenska hegemonin.

Hagren Idevall (2015) beskriver den kritik som lyfts mot böjningen *rasifierad*, vilket beskrivs av ex. Svensson (2015) som att begreppet inte inkluderar "vita". De menar att det kan bidra till att osynliggöra skapandet av vithet. I den här texten kommer därav rasifiering ses som en process som görs genom både "vita" och "icke-vita" personer.

Bayati (2014) beskriver att det finns en kritik mot att negationen "icke" innan "vit", som bygger på att forskaren med det tillskriver individer något som en individen saknar. I den här texten skall "ras" med citattecknet ses som hur begreppet är en rörlig diskursiv position. En position som genom historiska, ekonomiska, sociala och kulturella processer, har bidragit till ojämförbara föreställningar kring den mänskliga kroppen, kopplat till olika tillskrivna mänskliga egenskaper d.v.s. föreställningar kopplat till både "vita" och "icke-vita" personer, grupper och platser/rum. Det skall i den här texten förstås som att rasifiering är en process som skall ses i relation till alla människor, d.v.s. en individ kan rasifieras som "vit" eller "icke-vit" inom ramen för vad som kan beskrivas som den normerande svenskheten.

I den här texten används termen diskurs länkat till hegemoni i förhållande till mångfald. Diskurs beskrivs Winther Jörgensen och Phillips (2000) som "ett bestämt sätt att tala om och förstå världen" (s. 7). Forskarna beskriver att diskursbegreppet har kommit att betyda väldigt olika i olika sammanhang. I den här texten skall diskurs ses ur ett brett perspektiv, med inspiration av en kritisk förståelse av diskurs, där diskurs både konstituerar och konstitueras av den sociala verkligheten (Winther Jörgensen och Phillips, 2000, s. 67). Fairclough (2003[1992]) beskriver t.ex. "In using the term discourse, I am proposing to regard language

use a form of social practice, rather than a purely individual activity” (s.63). Forskaren beskriver vidare att diskurs är en form av handling som människor utför gentemot världen och varandra som en form av representation. Diskurs skall utifrån det här perspektivet ses i ett sammanhang där diskurs har en dialektisk relation till sociala strukturer. Diskurs blir med andra ord ”both a condition for, and an effect of, the former” (s. 64).

Genom en kritisk ingång på diskurs skall *diskurs* här förstås som att diskursiva praktiker kan bidra till att reproducera ojämlikhet mellan olika sociala grupper, samt att forskningsfokus riktas mot ”både mot de diskursiva praktiker som konstruerar världsbilder, sociala subjekt, sociala relationer, inklusive maktrelationer, och den roll som dessa diskursiva konstruktioner spelar i främjandet av bestämda sociala grupperns intresse” (Winther Jörgensen och Phillips, 2000, s. 69). Fairclough (2003[1992]) beskriver det som att diskurs är både ”shaped and constrained by the social structure in the widest sense and at all levels: by class and other social relations [...] such as law or education [...] by norms and conventions” (s. 64). Diskurs blir med andra ord en aspekt av hegemonisk kamp, vilket förändring kan ske när diskursen artikuleras på nya sätt (Winther Jörgensen och Phillips, 2000).

Fanon ([1971]1997) kan sägas exemplifiera denna diskursiva hegemoni i boken *Svart hud, vita masker* när han skriver att ”En människa som äger språket äger också den värld som uttrycks och förutsätts via språket. [...] att äga språket ger en oerhörd makt” (s. 34). Det Fanon ([1971]1997) uttrycker är att den europeiska kulturen, dominansen, består i genom kolonialismen och har upphöjts till hegemonisk, d.v.s. tolkningsföreträdet (jfr Said ([1978]1997)). I en svensk kontext beskriver en del forskare att det västerländska utbildningssystemet kan ses som ett av de viktigaste redskapen för att upprätthålla klassojämlikhet och segregation, och att systemet återskapar normer vilka ta avstamp i en västerländsk, manlig, vit, medelklass hegemoni (Tesfanuney, 1999, s. 62).

I boken *Vithetens hegemoni* beskriver Ahmed (2011) vad forskaren benämner som institutionaliserad vithet, d.v.s. hur ”vithet” kan ses som något som ”passerar” obemärkt, då dess hegemoniska ställning gör att den inte konfronteras (jfr Mattsson, 2010). Dyer (1997) beskriver det som ”Whites must be seen to be white, yet whiteness as race, resides in invisible properties and whiteness as power is maintained by being unseen” (s. 45). Habel (2012; jfr Dyer, 1997; Leonardo, 2009b) redogör för McIntosh som beskriver de privilegier som ”vitheten” ger upphov till. Det kan t.ex. handla om alltifrån att ha större möjligheter att kunna

välja vad man vill bo till ” Jag kan svära, eller klä mig i slitna kläder, eller låta bli att besvara brev, utan att folk hänför mitt val av beteende till den dåliga moralen, fattigdom, eller okunnighet som tillskrivs min ras” (s. 57). Poängen som görs här kan sägas beskriva hur ”vithetens” hegemoni ger privilegier för ”vita” personers vardagsliv. En annan del av sådana strukturer ger Ahmed (2011) när forskaren menar att ”Rum tar färg av de kroppar som bebod dem” (s. 135), men även tvärtom, d.v.s. rum gestaltas utifrån kroppar. Författaren beskriver hur ”vithet” i den meningen inte syns i kollektiva eller offentliga rum, där ”icke-vita” kroppar görs synliga och annorlunda när de upptar sådana utrymmen. Forskaren menar på att när ”icke-vita” kroppar blir osynliggjorda i rum som definieras som vita, eller ”extremt synliga när de inte passerar, de vill säga när de avviker ” (ibid). Vad jag förstår kan Ahmeds (2011) beskrivning ses som dels hur diskursen kring ”vithet” eller i en svensk kontext ”svenskhet”, genom sin hegemoniska ställning strukturerar hur vi ser och upplever olika rum, från stadsdelar till förskolor.

I sammanhanget för den här texten kan det ses som hur förskolor som inte präglas av denna ”vithet” kategoriseras som något annat, en förskola präglad av ”de andra”, ”de mångkulturella”, en förskola med stor mångfald, och de förskolor, de rum som ”passerar” som ”vita”, får utgöra norm. Giroux (1993) beskriver i en referens till Baldwin att mångkulturalism primärt handlar om ”vithet”, vilket ger ”vithet” makten att exkludera sig själv från ”ras”, etnicitet, makt och identitet (s. 60) och därmed inte kategoriseras inom kategorin mångfald. George Yancy beskriver ”The white gaze” (Werner & Björk (2014), den vita blicken, som handlar om hur världen förnimmas genom blicken. I deras fall handlar det om hur konsten har betraktas och gestaltats genom historien. Den vita blicken skall av författarna förstås som hur blicken dels pekar ut vad i världen som är värt att uppmärksammas, hur det representeras samt hur den förvärvas. Författarna beskriver en diskriminerande blick, vilken är blind för sin egen färg men känslig för andras. I det här fallet kan det ses som den blick som finns gentemot förskolan.

Ahmed (2000) redogör även hen för den ”vita blicken”, om hur kroppar kan ses som *markerad* eller *omarkerad*. Ahmed (2000) beskriver det som kroppen som sådan är omarkerad, men att den markeras genom makt och privilegier, vilket genom historien har skiftat. Kroppar som är omarkerade är de kroppar som ses passa in, vara på rätt plats, vara hemma, en kropp som enligt författarens perspektiv är en position som intas av män/pojkar, vilka är ”vita” och innehar en medelklassposition. Den markerade kroppen tillskriv därmed

personer som tillskrivs som främmande och inte som en del av gruppen. Författaren menar att det genom historien har varit ” Slaves, foreigners, women, the conquered, children, and the working class” (s. 46). I svensk kontext beskriver Lilja (2015) att det går att tala om markerad eller omarkerad ”svenskhet”, eller den svenska nationella identiteten som en subjeksposition, vilken kan ses som mer eller mindre självklar (s. 78).

Den ”vita” hegemonin gör att blicken uppmärksammar och kategoriserar exempelvis segregation av minoriteter, men att den ”vita” svenska medelklassen har privilegiet att inte behöva ses sig som rasifierad eller segregerad, eller hur en del förskolor beskrivs som ”mångkulturella”, men andra inte. Den vita blicken markerar vissa rum som mer eller mindre omarkerade av ”svenskhet”. Men framförallt ger det begrepp åt de strukturer som påverkar institutioner och förskollärares sätt att konstruera och reproducera föreställningar kring mångfald.

Intersektionellt perspektiv:

I den föreliggande studien antas en *intersektionell*, reflexiv tolkningsansats, vilket innebär att kategorier som ”vithet” och klass kommer att användas som nyckelbegrepp i förståelsen av studiens konstruerade empiri. Ett intersektionellt perspektiv syftar till att fånga skärningspunkten mellan olika kategorier, vilket syftar till att göra en komplex analys mellan olika maktstrukturer. Syftet med en sådan tolkningsram är att visa på hur kategorier som ”ras”, etnicitet, kön, klass, funktionsnedsättning, ålder etc vävs samman och konstruerar en individs sociala position i det pluralistiska Sverige. I den här texten kommer begreppen ”vithet” och klass att användas i en intersektionell analys, där begreppen ses som enskilda kategorier med även hur de kan vävas in i varandra (jfr Matsson, 2010). I den här texten skall begreppen ses som något som tillsammans konstruerar olika diskurser kring mångfald.

Kapitalresurser och plats:

Frankenbergs (1993), Hubinette et al. (2012), Ahmed (2000) m.fl. förståelse av ”vithet” förklarar hur ”ras” strukturerar människors vardagsliv och livsvillkor. Som ett komplement kommer klass i den här texten att läsas som de maktstrukturer som är kopplade till vad som kan beskriva som ojämsställda kapitalresurser. Klass skall här således förstås som en intersektionell kategori vilken vävs samman med ”vithet”.

Spivak hävdar att ekonomi är ” crucial for a critical understanding of contemporary

globalisation and the international division of labour” (Morton (2003), s. 105). I det här sammanhanget ska det förstås som att ekonomiska strukturer är viktiga för att kunna placera förskolan i föreliggande studies sociala rum. Molina och de los Reyes (2003) beskriver att ”ras” och klass kan ses som två skilda kategorier, där ingen av dem är underordnad den andra. Författarna menar att kategorierna skall ses som sammanvävda kategorier, där ” I den mån att rasifiering bidrar till att upprätthålla klasshierarkier kan man säga att det råder en funktionell relation mellan rasföreställningar och kapitalackumulationen” (s. 310).

Klass som kategori kan här ses i ljuset av sociologen Bourdieus ([1984]2010) teori om olika former av kapital. Det *ekonomiska kapitalet* blir i den här studien relevant då de beskriver en individs ekonomiska förutsättningar(jfr Giddens, 2007). *Kulturellt kapital* är ett begrepp som syftar till de preferenser en individ eller familj har gällande exempelvis mat och dryck (jfr Anving, 2012). Det syftar här primärt till utbildningsnivå, men kan även ses som individers olika resvanor och förmåga att uttrycka sig i ett givet sammanhang. Grytz Olesen (2004) beskriver det kulturella kapitalet i förhållande till språk, där vissa samhällsgrupper kan vara dominanta, då ”de är i stånd att genomdriva just sina normer, såväl språkliga som kulturella, som de mest korrekta”(s. 162). Winston Castro (1992) beskriver det kulturella kapitalet i liknande termer. Författaren uttrycker det som att det kulturella kapitalet innebär att ha de ”relevanta tolkningskoder” (s. 178) och därigenom att det kulturella kapitalet ”möjliggör tillägnet av samhällets dominerande kulturella produkter, och som används för att förbättra ens egna position i samhället (ibid). Skeggs ([1997]2000) beskriver att klasspositioner är internaliserade, där medelklassens kulturella kapital ger fördelar på exempelvis arbetsmarknaden (jfr Molina och de los Reyes, 2003). Gryts Olesen (2004) beskriver att utifrån Bourdieus teori kan utbildningssystemets uppgifter ses som att reproducera samhällets kulturella och ideologiska grundvalar. Författaren menar att utifrån det perspektivet kan man se utbildningssystemet från förskolan och framåt som en institution som skapar skillnader snarare än jämlikhet (ibid).

Det symboliska kapitalet beskrivs av Bourdieu ([1984]2010) som det symboliska värde som tillskrivs var och hur individer bor, eller prestige i det arbete en individ kan tänkas inneha (jfr Carle, 2010; Skeggs, ([1997]2000). Det symboliska kapitalet kan även beskrivas som hur olika kapitalresurser värderas i olika sammanhang, där kapitalformer kan värderas olika beroende på vilken kontext de uttrycks i (jfr Kallstenius 2010, s. 30; Mattsson, 2010, s. 69). Skeggs ([1997]2000) beskriver det som att alla kapitalformer måste legitimeras innan de kan

användas (jfr Dovemark, 2004), i betydelsen att ett kulturellt kapital bestående av att kunna prata en viss sorts svenska eller ha en viss sorts utbildning måste i kontexten de uttrycks ses som legitima för att kapitalet skall erkännas. I den här studien används således det symboliska kapitalet som ett uttryck för den status som tillskrivs det sociala rum där förskolorna ligger placerade. Termen medelklass skall därmed i den här texten läsas som individer eller grupper som innehar starka kapitalresurser, har en högre utbildning (kulturellt kapital), möjligheter att bo i områden med hög status (ekonomiskt kapital), där dessa kapitalresurser erkänns (symboliskt kapital). Bourdieus ([1984]2010) kapitalbegrepp skall därmed ses som viktiga resurser i den globaliserade moderniteten, där olika kapitalresurser tillskrivs stort värde i den kapitalistiska ekonomin, som sammantaget kan sägas konstruera olika livsvillkor (jfr Stefansen, 2012).

I sammanhanget för den här texten skall klasspositioner därmed ses utifrån Bourdieus ([1984]2010) teori om olika kapital som länkas samman med hur rasifieringsprocesser formulerar en ideologisk hegemoni, där den rasifierade "vita" medelklassen placerar sig överst i hierarkin. "Vithet" och klass blir därmed två sammanlänkande kategorier, vilka genom ett intersektionellt perspektiv kommer utgöra grunden för studiens analys. I studiens syfte kan läsas att de inte är vilka områden som helst som är av intresse för studien, utan rum/platser vilka kan beskrivas som högresursområden.

Förskolans placering i det sociala rummet:

De högresursområden vilka är *rum/plats* som är i fokus för den här studien, kan här ses som hur sociala strukturer. d.v.s. olika kapitalresurser (Bourdieu [1984]2010) möjliggör eller förhindrar för individer, grupper och familjer att bo i vissa stadsdelar.

Begreppen "*rum*" eller "*plats*" (från engelska space and place), beskriver Gustavsson (2006) ofta används i metaforisk betydelse, där "rum" kan förstås bli en plats genom att en person successivt lär känna och ger mening åt den (jfr Kallstenius, 2010). Gustavsson (2006) beskriver att människan alltid är i och erfar en plats, det kan ses som att rummet är något där erfarenheter konstrueras och konstrueras, en form av växelverkan mellan "rum" och "plats". Gustavssons (2006) sätt att se på en plats är därmed både en social, mental och en fysisk plats, vilket definierar hur den fysisk ser ut, men även vad människor gör där, och de föreställningar en plats för med sig (jfr Molina, 1997). Molina (1997) beskriver "rum" som praxis, med olika

former av appropriering, kontroll, distansering och dominans . Författaren beskriver att dessa praxis kan ses som representationer av rummet, vilket innebär ”upplevda rum som mentala kartor, rumsliga hierarkier, symboliska representationer av rummet och rumsliga diskurser” (s. 184). Wacquant (2008) kan här sägas exemplifiera det, när forskaren beskriver vissa rum som territoriellt stigmatiserade. Forskaren redogör för Preds (2000) erfarenheter, vilka beskriver att det inte spelar någon roll vart i Sverige forskaren reser, han får samma frågor ” [...] Do you live in Tensta? How can you live there? How can you manage to live in a ghetto? ” (s. 239). Exemplet visar på de rumsliga hierarkier och distansering som olika rum kan ge upphov till.

Rum och plats kan också ställas i dikotomi till varandra. Kallstenius (2010) beskriver hur kategoriseringar och gränsdragningar mellan ”Vi” och ”dom” hänger samman med föreställningar om rum och plats (s. 21, jfr Lilja, 2015) Författaren menar således att konstruktionen av ett ”Vi” utöver andra människor också görs i relation till andra rum och platser, som gör att hierarkiska strukturer även kan anses ha en geografisk karaktär, där vissa platser ses som mer värda än andra (s. 22). Mattsson & Tesfahuney (2002) beskriver vad de benämner som ”rasifierade rum”, där områden med dåligt rykte har blivit som en metafor för områden där det bor många ”invandrare” och områden som skrivs fram som välmående eller bra kvarter är områden där de bor ”svenskar”.

Författaren Kristian Lundberg (2016[2009]) beskriver t.ex. i sin uppmärksammande bok och sedermera filmen *Yarden*, vad som skulle kunna ses som hur olika rum ställs i relation till varandra:

Den som ställer sig vid den yttre spetsen av Yarden kan se rakt ut mot Dockan, ett av Malmös mest exklusiva bostadsområden. Klassgränserna blir knivskarpa. Obönhörliga. Fågelvägen är det knappt två hundra meter mellan de som har och de som ingenting har. En klass som tar, en annan klass som blir berövad också det lilla som finns att slå vakt om (s. 11)

Förskolorna som förskollärarna arbetar på är placerade i rum som kännetecknas av att de boende har stora ekonomiska kapitalresurser. Detta exemplifieras genom att priserna på de hus, villor och lägenheter i områdena som för tiden för studiens genomförande fanns ute för försäljning på de större bostadsförmedlingssidorna (hemnet.se och boolia.se mellan 3 mars och 18 maj 2016), låg på mellan två och elva miljoner kronor. Det innebär att med dagens lånevillkor skulle en familj behöva ha en insats på mellan trehundrausen och en miljon sexhundrausen för att kunna få lån på banken. I några av de områden som var föremål för

studiens intresse var det endast enstaka bostäder som låg ute för försäljning på de bostadsförmedlingssidor som användes som källa för studien. Den kan tolkas som att rummen bär på ett stort symboliskt värde, då ytterst få hus finns ute till försäljning. De sociala rummen som förskolorna var placerade i skiftade mellan natursköna områden med fristående hus och villor, till områden som skulle kunna beskrivas som ett av stadens mer exklusiva lägenhetsområden.

I Göteborgs stads egen statistik (2014) går det att se att i stadsdelarna som är aktuella för den här studien ligger invånarna i den absoluta toppen när det gäller tillgång till kontanta marginaler och låga arbetslöshetssiffror. Invånarnas kulturella kapital inom och strax utanför förskolans absoluta närområde visar att invånarna ligger betydligt högre än stadens snitt. I termer av socialt kapital visar statistiken att det är betydligt färre än snittet som upplever social isolering. Statistik från Valmyndigheten från riksdagsvalet 2014 indikerar att de boende i senaste valet till riksdagen hade mestadels borgerliga partisympatier. I majoritet av de valdistrikt som ligger inom de sociala rum där förskolan är placerad är det Moderaterna som är största parti, följt av Liberalerna, Kristdemokraterna och Centerpartiet. Den exakta ordningen skiljer sig åt, och i några av områdena är även Socialdemokraterna, Sverigedemokraterna och Miljöpartiet representerade bland de större partierna. I ett av fallen är Vänsterpartiet bland de tre största partierna. Det är av intresse även om rapporter från SCB beskriver att "Väljarnas ekonomiskt-materiella livsvillkor strukturerar inte röstandet lika tydligt som tidigare. Men förändringen har gått långsamt och den gäller inte alla demografiska och sociala grupper"(Oscarsson & Holmberg, 2013, s. 11). I det här fallet innebär det inte att rummets strukturering genom socialt, ekonomisk och kulturellt kapital kan förklara rummets konstruktion av ideologiska diskurser, men det visar på vilket sammanhang förskolan är placerad.

Rum eller plats skall därmed ses som ett område vilket genom rasifierade segregationsprocesser ses och upplevs olika. Rum/platsen blir därmed en konstruktion som människor konstruerar olika föreställningar och/eller mentala kartor till, vilket ger upphov till olika erfarenheter och livsvillkor. Rummet blir även ett område som det krävs kapitalresurser för att träda in i. Rummet/platsen ses i den här studien som stadsdelar där förskolan är placerad. En plats som både är diskursiv och fysisk (Teshuney, 1998), där förskolan verkar utifrån styrdokumentens formuleringar kring kulturell mångfald.

Teoretisk sammanfattning:

I den här texten kommer inspiration hämtas från fältet för *kritiska ras- och vithetsstudier*, där intentionen är att rikta ljus mot de som konstruerar och upprätthåller den normerande "vitheten", istället för "offren" för dessa strukturer. Utifrån det perspektivet skall "vithet" förstås som en diskursiv position, vilken förhandlats fram utifrån "ras" - föreställningar om hudfärg, namn, språk etc. Studien kommer använda sig av ett *intersektionellt perspektiv*, vilket syftar till att undersöka hur olika sociala kategorier samverkar. I studien kommer klass vara den sociala kategori som vävs samman med "vithet". Klass skall förstås som en position vilken konstrueras utifrån olika kapitalresurser. Klass och "vithet" vävs samman till vad som här kommer att beskrivas som den "vita" medelklassen. Det är en position som ger makt och privilegier, en maktresurs som både görs genom föreställningar kring "ras" och något som finns genom kapitalresurser. Dessa resurser kan sägas ha betydelse för hur olika rum/platser konstrueras och konstrueras, det vill sägas hur de upplevs och vilka föreställningar som finns om rummet/platsen. Sammantaget kan dessa resurser och rum/platser konstrueras och konstrueras den "vita" svenska medelklassens hegemoni. Valda begrepp och teori är viktiga för studiens analys, då de möjliggör fördjupad förståelse för hur klass och föreställningar kring "ras" och "vithet" kan användas som analysredskap för hur diskurser kring mångfald artikuleras i förskolor som är belägna i högresursområden.

Metodologi

För att kunna besvara studiens frågeställningar har *kvalitativa intervjuer* med elva förskollärare genomförts.

Kvalitativ ansats:

I den föreliggande studien används en kvalitativ utgångspunkt, vilket här innebär att studien inte söker ett resultat som tar anspråk efter kunskap som går att generalisera i positivistisk anda (Gilje & Grimen, 2004). De epistemologiska ingången vilar på att kunskap skall ses som något som konstrueras, snarare än något som finns (Kvale & Brinkmann 2014, s. 77), där tolkningen görs utifrån en hermeneutiskt perspektiv. Centralt för att frambringa kunskap är att sanning ses utifrån betydelse eller uppdagande av djupare mening (Alvesson & Sköldberg 2008, s.48; jfr Gilje & Grimen, 2004).

Semi-strukturerade intervjuer:

I studien som föreligger kommer vad Kvale & Brinkmann (2014) benämner som *halv-strukturerade intervjuer* att användas. Det innebär i korthet att en intervjuguide (se bilaga 2) med olika teman kommer att användas, där frågorna används för att konstruera empiri i syfte att besvara studiens frågeställningar. Frågorna i intervjuguiden kommer inte nödvändigtvis ställas i den ordningen som de i bilagan har skrivits fram, utan de ska fungera som riktlinjer för förestående intervjuer.

Utgångspunkten för studiens intervjuer är att kunskap är något som konstrueras mellan forskaren och den intervjuade, vilket fortsätter genom transkribering, utskrift och analys (Kvale & Brinkmann 2014, s. 77). Esaiasson et al. (2012) beskriver att vad forskarna benämner som samtalsintervjuer syftar till att ta reda på hur människor själva uppfattar sin värld (s. 253). Författarna beskriver att de innebär att syftet är att erhålla beskrivningar av den intervjuades livsvärld, där intentionen är att tolka fenomenets mening. I föreliggande studie kommer även ett visst dialektiskt perspektiv in, för att som författarna beskriver, ”lägga fokus på motsägelser i ett påstående och deras relation till motsägelser i den sociala och materiella världen” (Kvale & Brinkmann 2014, s. 75). Kvale & Brinkmann (2014) beskriver vad de benämner som *resenärmetaforen*, vilket forskaren konstruerar kunskap genom samtal. Forskarna beskriver det som att ”Resan leder kanske inte bara till ny kunskap; resenären kan själv förändras [...] reflexionsprocessen som ger intervjuaren en ny självförståelse och blottlägger värden och vanor som tidigare tagits för givna” (s. 72). I den här texten skall med andra ord intervjun ses som social praktik, där kunskap konstrueras mellan intervjuare och den intervjuade, som forskaren utifrån teoretiska verktyg tolkar och denna kunskap.

Reflexiv hermeneutisk tolkningsansats:

Gilje & Grimen (2004) beskriver vad de benämner som dubbel hermeneutiskt tolkning. Författarna menar att forskaren å ena sidan måste förhålla sig till en värld som sociala aktörer redan har tolkat, det vill säga i den här texten förskollärarnas tal om läroplanens formuleringar kring kulturell mångfald, å andra sidan måste forskaren rekonstruera dessa tolkningar genom ”samhällsvetenskapligt språk med hjälp av teoretiska begrepp” (s. 181). I den här studien innebär detta att författaren med hjälp av teoretiska redskap gör en rekonstruktion med hjälp av teoretiska begrepp. Denna tolkning börjar under intervjun, genom att formulera olika följdfrågor på förskollärarnas berättelser, och vidare genom transkribering och analys. Gilje & Grimen (2004) beskriver den hermeneutiska cirkeln, vilket innebär att forskarens tolkningar

pendlar mellan helhet och delar, mellan kontexten tolkningen görs i och forskarens förförståelse (s. 191: jfr Esaiasson et al. 2012, s. 223). Här ska de ses som att under intervjun och den efterföljande bearbetningen av intervjun pendlar mellan intervjuns helhet och delar av förskollärarens berättelse, vilket författaren med hjälp av teoretiska verktyg och erfarenhet motiverar studiens tolkningar. Denna process kan liknas vid vad Gilje & Grimen (2004) benämner som meningssammanhang (s. 191), d.v.s. det sammanhang som tolkningarna görs.

Materialinsamling och analys:

I föreliggande studie så kommer material huvudsakligen från de elva intervjuer med förskollärare från både fristående och kommunal förskolor i högresursområden. Områdena för studien har valts genom att använda Göteborgs stad egen statistik över utbildningsnivå och ekonomiska resurser (Göteborgs stad, 2014). Till och från har även lite trubbigare redskap som internetsidan hitta.se och deras tjänst kring livsstil används för att få en annan överblick. Det har givit en ungefärlig bild över inkomster och belåning i området, vilket delvis också kunnat visa i likhet med stadens statistik (Göteborgs stad, 2014), nämligen att det rör sig om områden vilka de boende har höga kapitalresurser. En annan del i att få förståelse över bostadsområdenas karaktär har varit att genom bostadsförmedlingssidor (hemnet.se och boolia.se) ta reda på vad utgångsriset på bostäder kostar i de områdena som förskolorna ligger i. Det har givit en vidare förståelse kring de rum förskolan ingår i. Valmyndighetens hemsida och resultat från det senaste riksdagsvalet har använts för att i ett initialt skede få en överblick vilket politiskt landskap områdena ligger i. Då valdistrikten i vissa fall är väldigt små, har närliggande valdistrikt som gränsar till de områden som förskolorna i studien är placerade i också undersökts. Undersökt ska här förstås som att valresultat från närliggande områden har jämförts. Vid intervjutillfällena avsattes tid för att gå runt i förskolans närområde, detta för att få en bild över bostadsområdena, vilket också kameran till en mobiltelefon har används för att fotografera gator och hus. Detta utan att några människor varit med på bilderna. Bilderna har endast används för att skribenten själv kunnat gå tillbaka och få en känsla över områdets karaktär. Intervjuerna har alla spelats in med hjälp av digital inspelningsutrustning, som sedan har transkriberats i sin helhet. Det har bidragit till att forskaren har kunna gå tillbaka och lyssna och läsa intervjuerna vid ett flertal tillfällen.

Samtliga intervjuer har de utförts på förskollärarens arbetsplats. Förskollärarna har själva fått välja lokal för intervjuns genomförande. Detta i syfte att genomföra intervjuerna i en förskollärarna trygg miljö.

Under arbetets gång har jag kategoriserat olika svar. Kategorier har tillkommit och försvunnit allt eftersom tolkningen av intervjuerna pendlat mellan delar och helhet, genom att begreppsliggöra intervjuerna genom teori. Alla förskollärarna i studien har erbjudits att få läsa transkriberingen av intervjun. Detta för att få möjlighet att tillägga något, eller om så önskas förtydliga någonting. Det har endast ett fåtal av förskollärarna gjort, och ingen av dem har bett om att förtydliga något innehållsmässigt från intervjuerna.

Reflexivitet och tillförlitlighet:

Textens validitet skall här ses som reflexiv validitet, eller vad Kvale & Brinkmann (2014) benämner som reflexiv objektivitet (s. 292). Kvale & Brinkmann (2014) definierar det som att ”man reflekterar över sina egna bidrag till produktionen av kunskap. Objektiviteten betyder här att man strävar efter att vara objektiv i förhållande till subjektiviteten” (s. 292).

Kvale & Brinkmann (2014) beskriver att validitet vanligen översätts som sanning, giltighet eller riktighet. Validitet beskrivs i form av en process vilken i kvalitativa intervjustudier skall ses som något som genomsyrar hela forskningsprocessen, från intervju till rapportering (s. 297-298). Validitet i form av en process skall i den uppsatsen ses som att under studiens gång har dels dagbok skrivits, för att på ett kritiskt sätt både teoretisera och analysera studiens genomförande. En annan viktig del är de återkommande möten som skribenten haft med sina kurskamrater, vilket har möjliggjort att kunna problematisera teori, forskarrollen, och uppsatsskrivandet som sådant. I slutet av processen har även kamrater med vana av att skriva uppsatser fått lämna synpunkter på både innehåll och formalia. Kvale & Brinkmann (2014) beskriver vad de benämner som hantverksskicklighet vilket både handlar om att kontrollera, ifrågasätta och teoretisera sina intervjuresultat (s. 302). Reliabilitet i intervjustudier beskriver Kvale & Brinkmann (2014) i relation till de frågor som ställs under intervjun, men även i relation till de kategoriseringar som görs vid transkriberingen, i den här uppsatsen skall det läsas utifrån beskrivningar som gjorts i kapitlet *Materialinsamling och analys*.

Att situera forskarrollen:

Bayati (2014) beskriver i sin avhandling vad forskaren benämner som *in-* och *outposition*. Det skall förstås som den relation forskaren har till det/dem forskaren studerar. Bayati (2014) beskriver att det i hennes fall handlade om ”att mina erfarenheter från livet, tillhörande marginaliserade diasporan har bidragit till att jag har ställt andra frågor som kräver en

insiderposition ” (s. 83). I den här studien handlar det snarare om att jag själv är ”vit” medelklass och i likhet med förskollärarna i studien är verksam som förskollärare. Att jag själv är uppvuxen i ett ”vitt” medelklassområde med en familj där alla har en akademisk examen, en övervägande majoritet av de jag umgås med har liknande erfarenheter, och delar samma ”ras” och klassposition, det vill säga är inkluderade i den normerande ”svenskheten”. Dessa erfarenheter kan beskrivas enligt vad Gilje och Grimen (2004) beskriver som förståelse eller bakgrundskunskaper (s. 183). Utifrån min horisont kan det likt poeten Wrangborg (2014) beskrivas som:

Gick igenom vinterns vithet
förbi klassgränser till din lägenhet [...]
jag satte framför din mörka tv
med blicken riktad tillbaka in mig själv (s. 71)

Poetens formuleringar kan säga fånga mina egna erfarenheter i förhållande till det forskningsobjekt jag valt att studera, ett sammanhang som kan liknas vid det jag själv är uppvuxen i. Gilje och Grimen (2004, s. 183) beskriver att när vi närmar oss en forskningsfråga, görs det alltid genom en viss förförståelse, vilket pekar ut riktning som bidrar till de idéer om vad forskaren ska rikta sin uppmärksamhet mot. Att själv inte upplevt strukturell diskriminering, rasism, eller som i mitt fall fått min ”svenskhet” ifrågasatt eller villkorad, i kombination av att själv ha goda kunskaper om förskolans vardagsliv, kan sägas utgöra min situerade roll i förhållande till textens konstruktion. Att undersöka förskollärares föreställningar kring mångfald, i en kontext vilket jag själv är bekant med, kan här i förlängningen ses som vad Wrangborg (2004) i sin dikt beskriver som att rikta ”blicken tillbaka in i mig själv”. En blick vilket här kan ses som den ”vita” blicken (Werner & Björk, 2014). Jag har i det här fallet goda erfarenheter av det som här valts att studeras. Det kan förstås som att jag delar ”ras”- och klassposition med många av förskollärarna i studien, men framförallt många av de boende vilka har barn på de förskolor där förskollärarna arbetar.

Med det sagt, betyder det inte att intervjusammanhanget skulle vara avskalat på maktrelationer, då forskaren är den parten som definierar och kontrollerar situationen, bestämmer vilka frågor som ställs och vanligen den som har tolkningsmonopol (Kvale och Brinkmann 2014, s. 52). På så vis kan jag tänkas pendla mellan en in- och outposition (Bayati, 2014), vilket jag utifrån mina kunskaper, förväntningar, empiri och teori vandrar mellan delar

och helheter, mellan att sätta ljus mot sig själv, empiri och de teoretiska verktyg som texten använder sig av.

Urval och tillträde:

Förskollärarna i den här studien arbetar alla i högresursområde (invånarna har höga kapitalresurser), där sex av dem arbetar på förskolor som är kommunalt drivna och fem på fristående förskolor. Valet att både intervjua förskollärare från fristående och kommunala förskolor gjordes under studiens gång, främst för att öka antalet förskolor i högresursområden som var möjliga att kontakta, men samtidigt minimera risker för att presentera ett resultat som kunnat antas vara representativt enbart för privata alternativt offentliga förskolor. Intentionen har inte varit att jämföra dessa arbetsplatser, utan att möjliggöra ett större urval av förskolor.

Förskollärarna i studien har jag nått både genom sociala kontakter genom mitt yrke som förskollärare, i form av exempelvis tidigare kollegor och chefer (bekvämlighetsurval), men även genom att maila och ringa till förskolor som är belägna i områden som var aktuella för studien (strategiskt urval). Vilka förskollärare på förskolorna som har intervjuats har i studien inte varit under författarens kontroll, utan det har i vissa fall varit förskolechefen som har ordnat intervjuer och i vissa fall arbetslaget. Det beror dels på att personalen har vidarebefordrat författaren till förskolechefen och i andra fall att personalgruppen haft intresse av att diskutera förfrågan om att delta. Det kan tänkas innebära att de förskollärare som har deltagit i studien alla har någon form av kunskap i ämnet, det vill säga förskollärarna är inte vem som helst, utan någon som antingen arbetslaget eller förskolechefen funnit vara lämplig att svara på frågor kring mångfald och förskolan.

Förskollärarna arbetar både på avdelningar som är organiserade efter ålder, exempelvis 3-5 och 1-3, men även som 1-5 års avdelningar. Gemensamt för förskolorna är dess placering i den sociala geografin, d.v.s. platsen/rummet som förskolan är placerad i. De fristående förskolorna är både organiserade som olika former av kooperativ, samt med olika pedagogiska inriktningar. Det är inte studiens intention att jämföra eventuella skillnader och likheter mellan dem, utan snarare förskollärarnas tal om mångfald i högresursområden.

Då processen för studien började i februari 2016, förutsatte jag att det inte skulle vara några problem att få tillträde för att genomföra intervjuer. I vetenskapen om att förskolor och förskollärare har ett pressat schema, så antog jag det inte skulle vara några större problem att

få tag i förskollärare som var villiga att ställa upp i föreliggande studie. Det har under arbetets gång tagit mycket tid i anspråk att möjliggöra intervjuer, då ett flertal förskolor och förskollärare tackat nej att delta, eller av olika skäl avbokat intervjuer som tidigare bestämts. Vid kontakten med ett flertal olika förskolor upplevde jag att förskollärarna mer eller mindre uttryckt att studiens syfte kring mångfald inte är kompatibelt med deras verksamhet. Det har uttryckts både genom att hänvisa till det sociala rummets fysiska och sociala sammansättning. En vanlig reaktion har exempelvis varit ” *Vi har inte så många, det finns mest fristående villor här*” eller ” *Vi har bara svenska barn*” samt ” *Är du från Göteborg, vet du vart du har ringt?*”. Det kan förstås som att ämnet för studien för många av förskolorna har varit förvånande.

Att jag själv är ”vit” och medelklass upplever jag inte har varit ett hinder för att få tillträde till fältet. Det går inte att med säkerhet veta om det skulle vara lättare eller svårare för en ”icke vit” forskare med arbetarklassbakgrund att få tillträde. Det är frågor som jag inte kan besvara. När det kommer till att jag som man endast har intervjuat kvinnor går det att spekulera i huruvida de har bidragit till att möjliggöra eller förhindra tillträdet till fältet. Min upplevelse är att uppsatsens ämnesområde i förhållande till förskolornas placering i rummet har utgjort det största hindret för att få tillträde till fältet, snarare än skribentens kön, klass- eller ”rasposition”.

I mars-april 2016 slutfördes hälften av intervjuerna, och sent i juni samtliga. När studien startade var idén att tolv förskollärare skulle intervjuas, men då den tilltänkta tolfte intervjun avbokades i ett sent skede och skribenten inte hade möjlighet att avsätta mer tid för att ersätta den intervjun togs beslutet att studien kommer omfatta intervjuer med elva förskollärare.

Förskollärarna:

Förskollärarna i studien är alla kvinnor i en ålder mellan trettio och sextio år, och de har arbetat mellan fem och fyrtio år i förskolan, varav de flesta av förskollärarna i studien bor i samma område som de arbetar (bilaga 3).

Avgränsningar:

I studien har endast förskolor varit föremål för undersökningen, vilket gjort att andra tänkbara driftsformer där barn får sin utbildning som exempelvis dagbarnvårdare och liknande har valts bort. Detta då majoriteten av barnen i Sverige går i förskola (Pramling Samuelsson, Sommer

och Hundeide, 2001. s. 21). Av tidsmässiga skäl har endast förskolor kontaktats som ligger i författarens närområde, d.v.s. inom staden där författaren själv är boende.

Etiska övervägande:

Den här studien tar avstamp i Vetenskapsrådets formuleringar i *God forskningssed* (2011). Det innebär att de som deltar i studien skall få information kring vilken studie de deltar i (Informationskravet), och samtycka till deras medverkan (Samtyckeskravet), samt information kring under vilka förutsättningar studien görs (Nyttjandekravet), och att de själva eller deras arbetsplats inte skall kunna gå att identifiera (Konfidentialitetskravet).

Förskollärarna i studien har alla fått både skriftlig (se bilaga 1) och muntlig information kring studien. Vid första kontakt, och innan intervjuerna i studien påbörjades fick förskollärarna samma information kring studien, och att de när som helst hade möjlighet att avbryta sin medverkan om de så önskade. Förskollärarna i studien har fått fingerade namn, och deras arbetsplatser och områden där de arbetar har inte skrivits ut med namn, för att på så sätt undvika möjligheten att möjliggöra identifiering. Förskollärares ålder och erfarenhet har redovisats på ett mer övergripande sätt, då det inte har betydelse för studiens forskningsfrågor. Inför intervjun har förskollärarna fått möjlighet att läsa igenom det stycke i läroplanen (Skolverket, 2016) som uppsatsen behandlar.

Teoridiskussion:

Som alla vetenskapliga studier har även denna studie sina begränsningar, både gällande vilken kunskap som är möjlig att nå genom en kvalitativ ansats, och även genom den teori som är vald som analysverktyg. I studiens intersektionella analys används begrepp som "vithet" och klass, vilka är hämtade från kritiska vithetsstudier och Bourdieus kapitalteori. Då studien hämtar inspiration från dessa fält är jag medveten om komplikationer med att väva samman teorier och fält med varandra. Svårigheter som möjligen skulle kunna vara att läsaren finner dessa teorier svåra att inkorporera med varandra. För att minska dessa risker har intentionen varit att successivt introducera begrepp för att på ett så läsbart sätt som möjligt kunna visa på skärningspunkten mellan dessa kategorier och begrepp. I det här fallet har det gjorts då de var de teoretiska verktyg som fanns lämpliga utifrån studiens frågeställningar. Det går också att argumentera för riskerna för att konstruktionen "vita" svenskar skrivs fram som en homogen grupp. I den här uppsatsen ska det i likhet med Hübinette et al. (2012) ses som:

Naturligtvis finns det många olika sätt att vara vit och icke-vit liksom det finns många olika sätt att vara man och kvinna på, men detta påpekande motsäger inte att det också finns rasmaktsordningar respektive könsmaktsordningar som både vita och icke-vita liksom män och kvinnor måste förhålla sig till. Det finns med andra ord både olika maskuliniteter och olika vitheter, och i forskningen brukar man tala om de dominerande sätten att vara man på som hegemoniska maskuliniteter. På samma sätt talar man ibland om att det finns dominerande sätt att vara vit på som då kallas hegemonisk vithet (s. 16).

En intersektionell analys är svår att genomföra med för många olika ingångar i texten. Det har även gjorts avgränsningar gentemot exempelvis teorier som behandlar genus- och könsteorier. Vid användning av sådana teorier konstrueras andra tolkningar och analyser, vilka skulle kunna vara fruktbara inom ramen för en intersektionell analys. Här bedömdes det vara för omfattande för den tid som funnits tillgänglig för att genomföra den här uppsatsen. I studien har även vissa begreppsliga och teoretiska övervägande gjorts. Från Bourdieus kapitalteori har det annars vanligt förekommande begreppet *habitus* och *symboliskt våld* utelämnats då det inom ramen för den här studien antingen har ersatts av begreppen *rasifiering*, ”*ras*” och ”*vithet*” eller inte värderats fånga det studien ämnar att undersöka. Inom det postkoloniala fältet och inom kritisk ”*ras*”- och vithetsteori diskuteras ofta religiösa uppfattningar som en del av skapandet av ”*vitas*” hegemonin (jfr Dyer 1997). I den här studien har den delen av fältet medvetet inte lyfts fram och problematiserats, något som skulle ha tagit för mycket tid i anspråk. En annan viktig dimension av den här texten är risken att texten kan läsas som, eller blir en reproduktion av de kategorier och maktrelationer som texten ämnar problematisera. Intentionen har varit att på ett så öppet och transparent sätt som möjligt redovisa mina forsknings- och teoretiska utgångspunkter för visa på hur olika sociala konstruktioner skapar meningspraktiker, inte att forskaren själv anser att dessa sociala konstruktioner är av godo.

Metoddiskussion:

För att besvara studiens frågeställningar valdes semi-strukturerade intervjuer, då det ansågs som en bra metod för att fånga förskollärares tal om mångfald och hur det planeras och utvärderas sitt arbete. När intervjuer används som metod finns alltid en risk att intervjuaren ställer ledande frågor (Kvale och Brinkmann, 2014, s. 295) vilket då påverkar empirin som sedan har transkriberats och tolkats. Genom att försöka använda ord som *förklara*, *har du några exempel*, *förstår jag dig rätt nu* etc. menar jag att under genomförandet av intervjuerna så har stor hänsyn tagits för att förskollärarnas berättelse ska komma fram som de vill att den ska komma fram. Genom att erbjuda alla förskollärarna att få läsa transkriberingen av

intervjuerna, har möjlighet givits för förskollärarna att få överblick vad hen sagt eller inte sagt, och om något behövs förtydligats.

Kvalitativa studier med reflexiv hermeneutisk tolkningsansats bygger på att skribenten själv är medveten om sin egen roll och erfarenheter, och på ett transparent sätt redovisa dem. Det har gjorts i den här uppsatsen genom att beskriva mina erfarenheter som verksam förskollärare, vara man, ”vit” och medelklass, och det är med den ryggsäcken som jag och med hjälp av teori tolkar och analyserar studiens resultat. Det ska dock inte glömmas att jag som individ med alla sannolikhet bär på föreställningar, idéer, tankar och erfarenhet som jag i skrivande stund inte är medveten om, och därmed har svårt att redovisa. Med det sagt, vill jag slutligen föra fram att alla studier och den teori som används möjliggör, men också begränsar, vilken kunskap som är möjlig att konstruera – något som också gäller denna uppsats.

Resultat och teoretisk analys:

Studiens resultat kommer att presenterats med hjälp av tidigare forskning och med hjälp av studiens begreppsapparat. Resultatet kommer visa att studien i huvudsak finner två olika mångfaldsdiskurser, en som här kommer beskrivas som *pluralistisk* och en som kommer att benämnas som *monokulturell*. Dessa diskurser tillsammans med platsens konstruktion får betydelse för hur dessa diskurser artikuleras och i förlängningen hur förskollärarnas planering och utvärdering ser ut i förhållande till deras uppdrag att arbeta med mångfald.

Platsen i den rasifierade staden

Majoriteten av förskollärarna i studien talar om *rummet/platsen* (Mattsson & Tesfahuney, 2002) som ett sammanhang, som kan beskrivas som att den markerade ”andre” (Ahmed, 2000) är frånvarande. Margareta problematiserar människors val av kläder, och att de i deras del av staden inte är vana att se specifika klädesplagg

Margareta: Det som jag tycker, personligen, det är lite skrämmande det som håller på att hända just nu i samhället, med sådana rasistiska strömningar, där man bara är så jädra rädd för sitt eget lilla som man har, sin egen lilla täbba som man har, sitt eget lilla hem, sitt eget jobb, sina egna pengar, sitt egna barn och deras uppväxt, så man vill inte gärna dela med sig, vill man dela med sig så vill man göra det på ett väldigt enkelt sätt, genom att skänka lite leksaker eller skänka lite kläder som man ändå inte själv använder för man har så mycket kläder hemma, annars vill man egentligen inte gör så mycket, för det är lite jobbigt när det kommer för många, visst vi kan hjälpa, men det får inte komma för många för då får vi det sämre själva och det vill man inte, det är inte så att vårt

välstånd ska sjunka för att några andra ska få högre välstånd, dom får väl också bidra och dom får väl också utveckla, kämpa lite för det har vi gjort, det är lite svårt hela den här, det jag tycker är jobbigt är när man märker att pendeln, folk blir väldigt hatiska mot människor mot andra kulturer, bara för att dom har annan klädedräkt t.ex., som egentligen är väldigt konstigt för vi har också väldigt konstiga kläder, alla våra ungdomar som går omkring med sina jävla mössor på huvudet, kepsar och piercingar [...] och vi kan då bli jätte provocerade för att det går många kvinnor med slöja, jag menar, om du jobbar med många kvinnor i slöja, så ser du inte att det har slöja, för du blir så van vid det så du tycker det är en naturlig klädedräkt, vi har inte vant oss vid alla människor som går med slöja, vi umgås för lite med dem, dom bor allihop uppe i Angered, där är dom säkert väldigt vana vid det, men vi är ju inte det, så vi tycker det är jätte konstigt, det är ungefär så det funkar, men från det till att bli väldigt hatisk tycker jag steget är väldigt väldigt långt,

Katarina beskriver också hur det sociala rummet struktureras, när förskolläraren talar om att arbetet med kulturell mångfald inte känns så angeläget

Katarina: det är kanske för att det inte upplevs så angeläget, kanske just nu, hade vi haft fler barn här, då är det klart

Lars: Fler barn?

Katarina: Då är den en källa att bara ösa ur

Lars: Alltså fler barn som?

Katarina: Som kanske hade ett annat ursprung, som kanske bar slöja, eller vad som helst [...] jag sitter inte där och gör någon power point på det och visar upp, och gör någon teater om det, det känns platt

Förskollärarnas beskrivningar om att inte vara vana vid människor som exempelvis bär slöja eller med ett annat ursprung, en annan rasposition kan läsas som att platsen som förskolan är placerad är konstruerad så "vita" svenskar görs osynliga och "icke-vita" synliga (Ahmed, 2001).

Några av förskollärarna beskriver ett rum, där det enligt förskollärarna har först en väldigt kritisk debatt kring exempelvis öppnandet av asylboenden, vilket kan sägas visa på den debatt som förts under tiden för den här uppsatsen genomförande. Ulla beskriver:

Ulla: Jag tror att det bor mycket folk här som är väldigt negativa till andra människor från andra kulturer, som hörs och syns [...] det är något som pågår i vår stadsdel just nu, de ville öppna upp, eller har öppnat upp något boende för ensamkommande flyktingbarn [...] det har varit ett jätterabalder

Det kan i den här texten tolkas som hur individer tillhörande den "vita" svenska medelklassen diskuterat den markerade andres (Ahmed, 2000) eventuella möjlighet att passera in i den sociala geografin. Ulla beskriver vidare hennes tolkning av föräldrar, vilket beskrivs som "så

fort de är där borta, så skickas det gärna pengar och hjälper till, men när det kommer närmre mig är det en helt annan sak”. Majoriteten av förskollärarna talar termer av svensk kultur, eller frånvaron av olika kulturer, språk och länder, när de talar om det rumsliga sammanhang där deras verksamhet praktiseras. Viktoria beskriver under intervjun att de på förskolan inte har diskuterat läroplanens formuleringar kring kulturell mångfald

Lars: Förekommer det att ni diskuterar läroplanens formuleringar kring kulturell mångfald på t.ex. någon studiedag eller då?

Viktoria: Här har vi inte gjort det

Lars: Har ni gjort det på t.ex. APT eller liknande?

Viktoria: Inte på den här förskolan

Lars: På någon planeringstid?

Viktoria: Nej

Lars: Vad tror du det beror på?

Viktoria: Att det är väldigt homogent, en homogen svensk grupp

I slutet av intervjun återknyter vi till frågor kring planering av den kulturella mångfalden. Där sammanfattar jag vad Viktoria har beskrivit under intervjun

Lars: Ni har en föräldragrupp med hög utbildningsnivå, man har sina barn här för att de uppskattar att vara ute mycket, man vill ge det man själv har haft och så, det förekommer inte att man har någon planering eller utvärdering av den delen av sitt uppdrag, eller att man skulle ha det på APT eller liknande, det är inte så mycket krav från föräldrar att man skall jobba med detta [...] är det ungefär så?

Viktoria: Precis så, sen är det lite grann så, att hur en barngrupp, man får alltid ändra sitt arbetssätt efter hur barngruppen ser ut, så skulle det dyka upp någon från något annat land eller från andra språk, då får man ändra på sin inställning, det är en ny utmaning i så fall

Theresa beskriver också sin barngrupp som väldigt homogen. I anknytning till hennes tolkning av begreppet kulturell mångfald beskriver hon;

Theresa: Det är det som är vårt dilemma, att vi har en väldigt homogen grupp, om man ser till bakgrundsmässigt, alltså med en homogen grupp

Lars: Skulle du kunna beskriva på vilket sätt gruppen är homogen?

Theresa: I stort sätt, det är inte enbart svenskar men vi har ganska, vi har en familj som liksom, som har ett annat, eller två har vi, sen alla föräldrar har välbetalda jobb, karriärmänniskor

Lars: Men de flesta har eftergymnasial utbildning?

Theresa: Ja precis, bor i stora hus, har två tre bilar

Förskollärarna berättelser, i det här fallet kring planering av deras arbete med kulturell mångfald, och tolkning av styrdokumentens formuleringar kring kulturell mångfald sätts i relation till det sociala rummet. Stadens rasifieringsprocesser (Molina, 1997) bidrar till diskurser som enligt Mattsson & Tesfahuney (2002) gör att områden som beskrivs som välmående tenderar att vara rum/platser där de bor ”svenskar”.

När förskollärarna beskriver att de inte observerar slöjor, eller att de inte har så många kulturer representerade i sin barngrupp, eller att de inte enbart är svenskar på deras förskola, kan det här ses som rummets mentala kartor. De synliggör de processer och strukturer vilket kan tolkas var en av flera faktorer vilka påverkar förskollärarnas tal om platsen, barngruppen och hur förskollärarna arbete med mångfald struktureras. I förlängningen kan det läsas som ett indirekt sätt att distansera sig från mångfalddiskursen som sådan, d.v.s. beskrivningen av deras homogena svenska barngrupper syftar på att högresursområdet de arbetar inom, på de förskolor de verkar, inte är en del av stadens pluralism.

När förskollärarna i studien konstruerar en mångfalddiskurs, vilken tar avstamp i begrepp som olika länder, homogena svenska grupper och att de inte är vana vid personer som bär slöja, kan det förstås som att rummet/platsen där förskolans verksamhet organiseras, innehåller verksamheten en majoritet av barn som tillskrivs en ”vit” position d.v.s. den normativa svenskheten (Hübinette et.al. 2012; Mattsson, 2005, 2010), en monokulturell förståelse av mångfaldbegreppet. Förskollärarnas sätt att beskriva förskolegruppen utifrån formuleringar som andra länder och/eller frånvaro av flera kulturer och språk, kan läsas som vad som beskrivs som ”annanhet” eller ”annorlundahet” (Bayati, 2014). Kultur och språk görs med andra ord till något som fungerar som inneslutning och uteslutning för ”svenskheten”, vilken indirekt anspelar på att mångfald primärt inte läses som något som ryms inom den delen av staden som är fokus för studien. Förskolan och dess ”vita” sociala geografi (Lundström, 2007) struktureras genom barn som rasifieras som ”vita” svenskar. Förskollärarnas sätt att använda termer som kultur, länder och språk i förhållande till att beskriva deras barngrupp, eller frånvaron av dem, kan ses som ett synliggörande av den rasifierade segregationen, d.v.s. frånvaron av ”den andre” eller dominansen av ”vita” svenskar.

Majoriteten av förskollärarna i studien beskriver på det ena eller andra sättet platsen som ett

socialt rum, vilket struktureras genom att de boende har höga kapitalresurser (Bourdieu, [1984]2010; Kallestenius, 2010; Skeggs, [1997]2000), d.v.s. ett högresursområde. Rummets ”vita” rasifiering kan här i likhet med Lundström (2007) forskning visa på att platsen, ”vithet” och medelklass är sammanlänkade, vilket kan ses som viktigt i förhandlingen om mångfaldsdiskursen och den normerande ”svenskheten” (Mattsson 2005; Lilja 2005).

Katarina beskriver i ett sammanhang där hon länkar samman föräldrarnas kapitalresurser till hur de diskuterar hur det årliga Luciafirandet ska organiseras;

Katarina: Ja, det tänker jag, du säger kulturell, ja då tänker jag jag på traditionerna [...] men någonstans, kan vi vara så här, nej men då kan man inte vara Spiderman var med i Luciatåget, där tycker vi, ingenting med pepparkaksgubbar, ingenting, utan snarare så att man känner att man, dom föräldrar vi har här till våra barn, är väldigt medvetna föräldrar, dom har allihop, i stort sätt samtliga har en högskoleutbildning, dom arbetar oerhört många timmar i veckan, dom har två bilar, dom har fristående hus i det här området, vilket kostar jättemycket pengar

Zahra kopplar samman höga kapitalresurser och det sociala rummet med fördomar

Zahra: Jag upplever att det saknas kunskap, särskilt i det här området, för kollegorna är inte vana att jobba i en mångkulturell barngrupp

Lars: Har det också att göra med, som du beskrev att man kopplar kulturell mångfald till invandring?

Zahra: Ja precis, det som är tragiskt tycker jag, vi har inga manliga kollegor, jag tycker det är jättesynd, när man talar om mångfald så ska det vara olika, eller hur, olika ålder, olika kön, men det har vi inte, i ett sådant litet arbetslag [...] det kunde vara bra om man kan ventilera lite, jag hör mycket fördomar även när det gäller svenska familjer

Lars: Vad kan det vara för typ av fördomar?

Zahra: Att de är arbetslösa, att mamma dricker, att pappa slår mamma, fast vi vet ingenting, det är bara fördomar som kommer, t.ex. att hon badar sällan, hon luktar

L: Det är både fördomar mot typ invandring och klassmässigt och så?

Zahra: Ja det är det, och tyvärr i det här området, där alla familjer som bor här, 99 procent är högutbildade och har väldigt hög status, en familj som sticker ut på något vis, då blir det snack i flera månader

Inger beskriver det sociala rummet som förskola finns inom som ett ”bättre område”;

Inger: Ja, det är en storstadsmiljö, det bättre området

Lars: Bättre på vilket sätt?

Inger: Alltså ekonomiskt [...] jag skulle vilja säga, påstå att många av våra föräldrar är akademiker

[...] jättehögutbildade föräldrar, det är inte så mycket mångfald där, det kommer en och annan

I slutet mot intervjun beskriver Inger att det på sätt och vis finns en mångfald när det gäller föräldrarnas yrken

Inger: Sen har vi många föräldrar som är konstnärer, musiker, vi har ju en väldigt stor föräldragrupp med mångfald där också, inte bara akademiker, vad jag menar, vi kanske inte har någon som står på ICA direkt, det är mycket konst och skapande

Förskollärarna kan här sägas beskriva en medelklass vilka har ett högt ekonomiskt och kulturellt kapital (Bourdieu, [1984]2010; Kallestenius, 2010; Skeggs, [1997]2000), vilket beskrivningarna av utbildningsnivå deras bostäder vittnar om. Men det säger kanske framförallt vad det *inte* är för socialt rum. Det är inte ett socialt rum som beskrivas som en ”mångkulturell” eller som en rasifierad förort. Det finns få eller inga som kan beskrivas ha yrken som inte kräver högre utbildning, eller som en av förskollärarna uttrycker det, ”vi kanske inte har någon som står på ICA direkt”. Det kan sättas i relation till Lundström (2007) forskning, där forskaren talar om ”rasifierad klassinramning”. Det blir tydligt när Viktoria beskriver;

Viktoria: Vi bor i ett ganska vitt område om man får lov att säga så, det här med hudfärgen bara, och så kommer det folk upp till (området som förskolan är placerad), som kommer från Angered och Bergsjön [...] folk med olika hudfärg och sådär, att vi faktiskt går ut och pratar med dom när dom kom, min tanke var att vi, man kanske skulle visa världen, ut och se det på något sätt, att komma till en annan plats, så här ser det ut

Exemplen kan sammantaget visa på hur platsen som förskolorna är placerade konstrueras genom en väv av kategorierna ”vithet” och klass. I det här fallet kan förskollärarnas berättelse visa på en plats där de boende har höga kapitalresurser och en frånvaro av ”icke-vita” personer, vilket berättelser om föräldrars utbildning, uppskattning av värdet av deras bostäder och användningen av begrepp som kultur, olika länder och språk vittnar om.

Viktorias beskrivning om en homogen svensk barngrupp eller Margaretas tal om att de inte vant sig med människor i slöja, kan med andra ord ses som hur rumsliga diskurser kring mångfald konstrueras genom att den ”vita” svenskheten sätt i dikotomi gentemot en ”icke-vit” svenskhet. I förlängningen blir förskolan som värdeförmedlare begränsad av rummets sociala konstruktion, där mångfalddiskursen formuleras som att den inte länkas samman med den ”vita” medelklassen och de högresursområden som de bor i.

För att passera in i områdena som behandlas i studien krävs betydande ekonomiskt kapital,

utifrån värderingen av de bostadsrätter och hus som låg ute på bostadsförmedlingssidorna hemnet.se och booli.se under tiden för studiens genomförande (se avsnitt *Förskolans placering i det sociala rummet*:). Det kan ställas i relation till Kamalis (2006) forskningsöversikt, som visar på att medelklassen väljer att bo med människor de kan identifiera sig med, personer med liknande kapitalresurser. Som studien visat tidigare beskriver förskollärarna sina barngrupper som homogena, men det blir också tydligt när det kommer till kapitalresurser. Siw beskriver att för henne kan mångfald också handla klass.

Siw: För alltså det ser väldigt olika ut, det är nog lika levnadstandard för allihop som är i den här gruppen, det är ingenting som skiljer sig

Lars: Ganska lika bakgrund då eller?

Siw: Ja

Lars: Så tolkar jag det du säger

Siw: Ja, det är det, om man tittar på barngruppen, så är det man ser, det är också det som barnen ser, men en annan kanske har en annan syn som man kanske kan förstå, att man kanske, lite beroende på vad man har för typ av jobb och vad man bor och sådär, nej vi har nog ingen stor mångfald på det viset i barngruppen

Liljas (2015) visar i sin avhandling hur boende i medelklassens bostadsområden också inkluderas i den "vita" gemenskapen. I den meningen blir rummet som förskolan är placerad i också en plats som bestäms genom klass och "ras". Det kan läsas som att ekonomiska resurser är bidragande till att passera in i områdena, för att på så sätt skapa distans till individer och grupper som inte har liknande kapital- och "ras"resurser.

Förskollärarna kan sägas göra en beskrivning där förskolan sätts i relation till stadens rasifieringsprocesser (Molina, 1997), där den "vita" medelklassen lever och verkar i områden med personer som tillskrivs en "vit" svensk medelklassposition. Förskolan kan i det sammanhanget ses som ett institutionellt sammanhang där arbetet struktureras utifrån den rumsliga kontext där den är placerad, där talet om kulturell mångfald artikuleras utifrån den kontext förskolan befinner sig i. Ett rum/plats där den "vita" svenska medelklassen är i majoritet. Detta exemplifieras genom att förskollärarna dels använder kulturbegreppet och länder för att utkristallisera "annanhet" (Bayati, 2014), en diskurs som beskriver vad som ryms inom den normativa svenskheten, den "vita" svenska medelklassens hegemoni, men även genom dess beskrivningar av familjernas kapitalresurser i form av utbildning, bostad och ekonomiska resurser, samt beskrivningar om att det är ett vitt område.

Platsens fysiska och diskursiva geografi

Flera av förskollärarna beskriver rummet/platsen förskolan är placerad i, om inte direkt så indirekt i relation till andra platser/rum. En av förskollärarna återkommer några gånger under intervjun till att personalgruppens bristande kompetens kring arbetet om kulturell mångfald utgör en utmaning. Zahra beskriver:

Zahra: men man måste blanda personal, det är inte långt härifrån, det är en kilometer härifrån (ett lågresursområde) [...] Det är en kilometer härifrån, men det är två helt olika världar

Viktoria beskriver också hon mångfaldsarbetet kopplat till det sociala rum förskolan är placerad inom

Viktoria: I detta området är utmaningen att ta sig någonstans där man kan möta det, sen i den kulturella mångfalden när det gäller värderingar så kan man utmaningen vara att, värderingarna så som vi har det här i denna homogena barngrupp, den utmaningen, ja det kan jag känna själv, att det blir lite arbetsamt att älta samma (skratt), samma värderingar, det är väl en utmaning, tålamodsprövande snarare

Katarinas beskriver en segregation som mer handlar om en tidigare sammanslagning av stadsdelar, vilket resulterade i en diskussion kring resurser i skolan

Katarina: Ja, men det är ju jättesegregerat (skratt), det var lustigt när stadsdelarna slogs ihop [...] det var inte helt friktionsfritt

Lars: Varför var det inte det?

Katarina: Dels var det väl många som tycker, att många föräldrar här som tänkte att nu kommer hela skolpengen gå till dom eleverna, att det vet vi ju, att barn som kommer från en annan socioekonomisk bakgrund har en mycket högre skolpeng, för att dem då inte anses behöva det, såklart, och då kan man känna farhågor, att kommer mina barn få ännu mindre resurser i skolan

Det kan i likhet med Kallestenius (2010) tolkas som att rummet används i konstruktionerna av tankefigurerna ”Vi” och ”de andra”, men framförallt konstrueras områden till något annat, ett socialt och fysisk rum som tillskrivs ”annanhet” (Bayati, 2014). Vilket i de nämnda exemplen både handlar om ekonomiska resurser, vad som beskrivs som livsvärldar i förhållande till vad som upplevs som en utmaning i arbetet med kulturell mångfald.

Det kan förstås som att stadens rasifierade segregationsprocesser bidrar till att konstruera föreställningar, vilka bidrar till att områdets diskursiva och fysiska rum upplevs som två skilda livsmiljöer. I Göteborgs stads egen statistik (2014) går att läsa att skillnaden mellan stadens högresursområden och lågresursområden visar på att det kan skilja många år i

levnadslängd, utbildningsgrad och ekonomiska resurser mellan de stadsdelar som här kan läsas som stadsdelar som rasifieras som ”vita” medelklassområden och de områden som rasifieras som ”icke-vita” arbetarklassområden.

Några av förskollärarna beskriver hur idéer har funnits, eller aktiviteter och projekt genomförts, som syftar till att barnen på förskola kan möta barn med erfarenheter från rum med annan diskursiv och geografisk strukturering (Teshahoney, 1998; Mattsson & Teshahoney 2002), det vill säga barn som rasifieras som ”icke-vita” svenskar och med erfarenhet av lägre kapitalresurser. Mattsson & Teshahoney (2002) beskriver i sin forskning att hur områden med olika rykten beskrivs i metaforer av andel personer som kategoriseras som ”invandrare”. Vilket här tolkas som att syftet med besöket är att uppsöka ett rum med ett annat rykte än det område som den aktuella förskolan är placerad i.

Ulla och Theresa kan här visa på hur sådana pedagogiska arrangemang kan ses på två olika sätt.

Ulla: Vi skulle kunna nätverka med förskolor i vår stadsdel, det finns jättemånga olika områden, vi skulle bara kunna åka tio minuter bort [...]och ha en vän-förskola där, och kanske köra ett sådant nätverk [...] tänk om vi hade satt oss och åkt till sista hållplatsen [...], och se olikheter, men samtidigt sa vi [...] det är som vi åker till en annan värld och skall visa upp någonting, det känns som fel sätt att göra det på, det känns som man hånar det på något sätt, det har vi diskuterat, är det ett bra sätt att göra det på, nej, det har vi kommit fram till, det är inte det, då blir det så himla dramatiskt, det är inte så vi vill ha det, då är det bättre att vi åker till (närliggande område) och leker på lekplatsen där, och kommer in på någon förskola där, så det inte blir så att vi hoppar på här, för att titta på kulturella skillnader där uppe, som att åka på zoo ungefär, det blir väldigt negativt istället [...] vad ser du av att åka dit, du ser höghus, vad ser du här, jäkla lyxhus [...] åker du den linjen är det en jättestor skillnad

Ullas:s berättelse vittnar om en pedagogisk komplexitet, där även om intentionen, möjligheten och viljan skulle finnas att besöka barn eller förskolor i rum som rasifieras ”icke vita”, som den ”andre” (Bayati, 2014; de los Reyes och Molina, 2003; Hübinette et.al. 2012), kan det tolkas som att implikationerna av att rasifieras som den ”vita” medelklassen gör att andrefiering både genom ”ras” och klass inte går att undvika, d.v.s. utfallet av möte barn som rasifieras med en annan ”ras”position och det områden där de bor, kan tolkas som att Ullas berättelse snarare vittnar om att de kan öka sociala klyftor mellan dem, eller med förskollärarens ord ”vad ser du av att åka dit, du ser höghus, vad ser du här, jäkla lyxhus [...] åker du den linjen är det en jättestor skillnad” eller ”det känns som fel sätt att göra det på, det

känns som man hånar det på något sätt”

Genom stadens rasifiering, där den ”vita” medelklassen lever i speciella rumsliga sammanhang gör med andra ord att möten över ”ras”- och klassspecifika sammanhang beskrivs som för pedagogisk komplicerade. Även här dyker begrepp som ”en annan värld” upp i beskrivningen, vilket beskrivs som att mötet mellan individer från olika rasifierade rum (Mattsson & Tesfahuney, 2002), kan leda till vad förskolläraren beskriver i termer av ”åka på zoo”. Det kan tolkas som att den ”vita” medelklassens hegemoni och de maktrelationer som följer i dess kölvatten, bidrar till att pedagogiska aktiviteter som syftar till interaktion mellan barn från olika ”ras”- och klasspositioner betraktas som pedagogiskt svårt att genomföra, då rummets konstruktion upplevs för pedagogiskt svårt att förhålla sig till.

I Therasas fall ses detta möte över olika rasifierade klasspositioner på ett annat sätt. Förskolläraren beskriver hur ett sådant möte kan sättas i ett större tematisk sammanhang, där mötet kan ske på båda sidor av stadens rasifierade mur. Förskolläraren beskriver ett arbete som genomfördes över två terminer, där barnen fick möjlighet att besöka olika religiösa inrättningar som exempelvis kyrkan och moskén.

Theresa: Vi åkte till en moské, och vi åkte till en den här förskolan (annat område), där det var en avdelning, där i princip ingen hade svenska som modersmål

Sådana besök kan tolkas som att förskolan på så sätt vill ”visa” på ”olikheter”, olika religiösa föreställningar inom det pluralistiska Sverige. Förskolan var även på besök hos Räddningsmissionen, vilket syftade till att:

Theresa: Då fick vi besöka deras kontor som dom har där, och dom berättade lite vart den här hjälpen går och hur barn kan ha det, som inte har det som oss då, det var också en del då

Therasas berättelse om att besöka Räddningsmissionen tolkas här som att den pedagogiska intentionen var att visa ett klassamhälle, vilket gör att fördelningar av resurser är ojämlik, där barn ”som inte har det som oss” är föremål för besöket. Det kan tolkas som att den ”vita” medelklassen, innehavare av en sådan position, har större möjlighet att ta sig fram i den globaliserade och kapitalistiska ekonomin. Här kan det ses som att besöket på Räddningsmissionen både kan tolkas som pedagogisk medvetenhet kring ojämställd fördelning av ekonomiskt kapital men även som ett försök att visa på hur olika sociala positioner kan konstrueras, d.v.s. en fråga om maktrelationer. Å andra sidan kan besöket ses som hur individer och grupper med starka kapitalresurser ges möjlighet att ”köpa” sig fria

från klassamhällets klor, där barn till den ”vita” medelklassen tillhör en position som inte behöver ”ta emot” utan har möjlighet att ”ge” gåvor.

Mot bakgrund av detta beskriver förskolläraren hur idén om ett möte mellan barn till föräldrar som rasifieras som ”vita” svenskar och barn som rasifieras som ”icke-vita” svenskar.

Förskolläraren beskriver att syftet med mötet var att:

Theresa: men det var lite för att visa barnen, att så här kan det också vara, så vi får försöka, vi får ta oss istället (ifrån området), just för att göra barnen medvetna om att det finns något annat utanför det här

Exemplet kan visa på hur de rasifieringsprocesser (Molina, 1997) konstruerar rasifierade rum (Mattsson & Tesfahuney, 2002), där föreställningar kring ”ras” bidrar till hur uppdraget kring mångfald struktureras. Sammantaget tolkas det här som att det enligt förskolläraren skapar/skapas ett behov av att ”visa” på hur andra rum är konstruerade, hur rum kan rasifieras genom skilda ”ras”- och klasspositioner. Formuleringen om att barnen i den pedagogiska verksamheten ska få möjlighet att utveckla en medvetenhet om att det finns någonting *utanför det här*, kan ses som att den ”vita” medelklassens valda segregation är av betydelse för hur arbetet med mångfald artikuleras. Theresa beskriver att i hennes homogena barngrupp kan hon ”uppleva ibland att barnen här, tycker det är konstigt [...] för att man ser annorlunda ut för det första, deras upplevelse liksom”. Ulla beskriver en önskan om att kunna arbeta med en del av mångfalden som förskolläraren beskriver som annorlunda. Hon beskriver ”för vad jag skulle vilja få in, mer är dom här annorlunda kulturerna, att våra barn skall få träffa barn med slöja och du vet den kulturen mer”.

Förskollärarnas tal om olika världar, höghus och lyxhus, studiebesök och idéer om att ”visa” mångfalden kan här läsas som hur kategorierna klass och ”vithet” samverkar i en förskolekontext.

Med den normativa ”svenskheden” som utgångspunkt

När majoriteten av förskollärarna i studien beskriver sin tolkning av formuleringar i läroplanen som ska leda dem i deras arbete med kulturell mångfald visar resultatet i likhet med tidigare forskning att formuleringarna associeras till invandring, ”andras” kulturer, och etnicitet (Brantefors, 2011; Lunneblad, 2006; Runfors, 2003). Förskollärarna beskriver:

Margareta: Ja, det var det jag tänkte [...] på det här, när människor flyttar, alltså invandrare som

kommer till Sverige, så är det också bra för infödda svenskar att känna till om andra människors kultur, att vi skall kunna identifiera oss lite med andra människors sätt att leva, traditioner, inte bara, det ska liksom inte kännas väldigt främmande

Viktoria: Jag, jag är mer inne på det om det egna kulturarvet, det är nog den jag tolkar mest när jag arbetar i detta området [...] tänker jag på det här internationella, det finns många från olika länder som kommer till Sverige, och man blandar upp och man tar tillvara på, den kulturell mångfald ser jag som olikheter, framförallt, första hand olika länder och i andra hand är det olikheter bland människor, man kan komma från olika kulturer.

Förskollärarna vittnar om en tankefigur vilken konstruerar statiska definitioner om Sverige och ett essentialistisk perspektiv på ”svenskhet”, den ”svenska” kulturen (Mattsson, 2010, 2005; Hübenett 2012; Werner & Björk, 2014) och för förståelsen för deras uppdrag att arbeta med kulturell mångfald. Förskollärarna i dessa högresursområden kan sägas beskriva en dubbelhet; på ena sidan en vilja att närma sig och att arbeta med mångfald. På andra sidan ett sätt att tala om mångfald som försvårar det arbetet. Siw beskriver en intention att hon verkligen vill arbeta med kulturell mångfald;

Siw: att man synliggör mångfalden som finns i samhället för barnen, så dom blir medveten om det, så skulle jag nog tolka det, och att man kan synliggöra det på lite olika sätt, att man kan ta med föräldrarnas, har man barn med, om man säger en annan kultur, från en annan religion, att man kan ta med föräldrarna i det arbetet, att man har olika traditioner, med mat, om det är vissa sånger eller andra firande som dom gör [...] ja, på barnets nivå, att dom också skall förstå, för dom är ju så små fortfarande, när de är i förskolan, men ändå att det ska bli medveten om att det finns, det är så olika på olika förskolor runt om, så man jobbar säkert väldigt olika på olika förskolor

Lars: Är det någonting ni har gjort här då, alltså belyst olika kulturer som du säger?

Siw: Som det är nu så har vi inte några andra från andra länder, men vi har haft, inte där dom talar modersmålet utan att de har släkten som är därifrån, en mamma som är från ett annat land men dom bor här, och deras modersmål är svenska, då har väl varit att vi har sjungit med dom, att vi har räknat på andra språk, tagit det vardagliga och förvandlat det till någonting annat, nu ska vi äta päron och då har man tagit reda på vad päron heter, och då har man tagit den delen.

Genom att artikulera mångfald genom begrepp som ”invandrare” i förhållande till ”infödda svenskar”, eller återigen olika länder och kulturer, kan det tolkas som att det dels är ett sätt att gömma att de talar om personer med ett visst språk, hudfärg, namn etc d.v.s. ”ras”, de som får sin svenskhet markerad. Dels lämnas lite utrymme för en pluralistisk syn på mångfald.

Dessa monokulturella tolkningar kan ställas i relation till vad Kamali (2013) beskriver som den globaliserade moderniteten och dess koloniala berättelse. Kamali (2013) menar att denna

har bidragit till att konstruera en logik som tar avstamp i föreställningar av etnicitet och nationen som bygger på ojämlika relationer mellan ”Vi” och ”de andra” (s. 12). I den här texten tolkas det som att förskollärarnas tal om mångfald omgärdas eller belägras av en diskurs med vilket den ”vita” medelklassens hegemoni (Tsfahuney, 1993) bidrar till en pågående rasifiering, där icke-vita” svenskar markeras (Ahmed, 2011) genom en terminologi som tar avstamp i begrepp som *infödda svenskar* och *olika länder och kulturer*. Denna begreppskonstruktion kan sägas ligga i linje med vad Brantefors (2011) benämner som en nynationell diskurs, vilket här bidrar till att förskolan i högresursområden konstruerar rasifierade kategorier, där dikotomin svensk och ”invandrare” (Mattsson, 2005) konstrueras och konstrueras genom tolkning av förskolans styrdokument. Förskollärarnas tal om ”andra kulturer”, ”invandrare”, ”olika länder” hänvisar implicit till vad Bayati (2014) benämner som ”annanhet”. Förskollärarnas tolkning av förskolans styrdokument kan på sätt och viss sägas fungera som redskap för att upprätthålla den ”vita” medelklassens hegemoni, och en mångfaldsdiskurs som inte med automatik inkluderar dem i densamma.

Tolkningen av förskollärarnas tal om läroplanens (Skolverket, 2010) formuleringar kan ses som att utbildningssystemet som omfattar de yngsta medborgarna i Sverige i vissa fall fungerar som en diskursiv sortering mellan de som anses innefattas av den normativa svenskheten och de som inte gör det. På den enskilda förskolan kan svårigheter finnas att tolka formuleringar. Forskare (Runfors, 2013; Lunneblad, 2006) menar att detta är ett resultat av att styrdokumentet (Skolverket, 2010) inte definierar begrepp som kultur och mångfald. Det kan ses som att frågor kring makt lämnas över till den enskilda förskolläraren (jfr Runfors 2013) att utifrån erfarenhet, bakgrund och kompetens göra för hen en så rimlig tolkning som möjligt, vilket här resulterar i reproduktionen av rådande maktordning.

Kulturella mångfalden genom representationer

I likhet med tidigare forskning (Gustavsson, 2011; Lunneblad, 2006; Runfors, 2013) beskriver förskollärarna arbetet med kulturell mångfald i relation till traditioner, mat och sånger på olika sätt. Intressant här är att det görs även om barn som rasifieras som ”icke-vita” svenskar är i övervägande minoritet på de flesta förskolorna som förskollärarna arbetar på. Förskollärarna associerar förskolans arbete med mångfald som arbetet med traditioner och hur verksamheten struktureras genom exempelvis ledighet vid jul och påsk och verksamheten kring dess högtider, vilket kan ses i ljuset av vad Ljunggren (2015) beskriver som den nationella identiteten. Lunneblad (2006) beskriver att förskolans arbete med traditioner är en etablerad

del av förskolans verksamhet som upprätthålls genom förskolans arbete (s. 112). I många fall berättar förskollärarna om flaggor, vilka också ses som något som associeras till den kulturella mångfalden, men främst är det mat, sånger och traditioner som lyfts fram;

Ulla: för mig är det att plocka in många olika kulturer, så många som möjligt egentligen, från olika länder, någon från Afrika kanske, någon från USA, någon från västvärlden för att se olikheter, och se vad vi har för olikheter, och sen kunna utveckla det, plocka in maträtter, lite traditioner, lite språkbegrepp och sådant, lära sig lite basic [...] plockade in med hjälp av youtube, då kan man faktiskt få höra hur imse vimse spindel låter på Tjeckiska också

Anna: om vi har barn från en annan kultur, att vi är lite nyfikna på deras person, deras traditioner [...] ber dom berätta lite, det dom vill berätta om sitt hemland [...] men även ta in språk [...] servera mat

Exempel kan visa på att just sånger, traditioner och mat är det som förskollärarna ofta lyfter fram när de beskriver mångfald (jfr Lunneblad, 2006; Runfors, 2003), men även hur det kan tänka sig arbeta eller hur de arbetar. Det kan liknas vid vad Runfors (2003) benämner som ”pluskulturer” eller något som definieras som avvikande från det ”normala” och eftersträvansvärda.

I den här studien kan det läsas som att sånger, mat och traditioner på sätt och vis blir vad som kan beskrivas som markerad ”annanhet” (Bayati, 2014; Ahmed, 2000), d.v.s. symboler, ritualer, och representationer används som ett sätt att både ”visa” på skillnader, men framförallt markerar representationerna vad som kan ses som svenskt eller icke-svenskt, det vill säga vilka barn som kategoriseras genom begreppet kulturell mångfald. Inger gör under intervjuens gång beskrivningar kring hur representationer kopplas till mat, sånger, nationer och vad hon benämner som etniska tillhörigheter;

Inger: tema med maten [...] första måndagen är det ifrån Bosnien, då tar vi flaggor och tittar på saker, en rolig byggnad kanske, från någon stad [...] vi sjunger på olika språk [...] jag glömmer av ordet hela tiden, etniska tillhörigheter, och länder, som man parar ihop, och städer och sånt

Förskollärarnas tal om ”andra” kulturer och dess representationer tolkas här som ”Vi” och ”Dom” perspektiv, där det snarare handlar om möten mellan nationer, kulturer och etniciteter i en globaliserad värld, än om att Sverige som land, eller Göteborg som stad, är pluralistiskt, där olika representationer kan markera ”annanhet” och osynliggöra den normativa svenskheten. Ett exempel på hur den normativa svenskheten kan göra sig påmind när det gäller representationer, är när tre av förskollärarna beskriver hur föräldrar väljer att göra motstånd. Förskollärarna berättar:

Katarina: vi hade några barn som hade albanskt ursprung [...] och då frågade vi om, vi efterfrågade om vi kunde ta in något, om de kunde visa, vi skulle ha dom där hejen på albanska och så, det var helt okay, men när jag kände, när vi frågade för lite mer, om du kunde visa mer, då ville hon inte [...] Jag tror hon hade en personlighet som inte ville sticka ut, hon ville vara mitt i gröten, hon ville inte få frågor kring det.

Zahra: även de invandrarfamiljerna som vi har här, dom känner sig mest svenska, vi har familjer, när jag frågade dom om jag skulle sätta upp flaggan, nej jag är svensk

Berättelserna kan tolkas som att familjerna inte vill synas, de vill inte markeras som ”icke-vita” svenskar, det vill ingå i kategoriseringen ”svensk”. Exemplet visar på att bo i högresursområden inte per automatik gör dig till svensk. Att rasifieras som ”icke-vit” har betydelse för huruvida du kan bli osynlig i den ”vita” svenska medelklassens gemenskap. Exempelen visar på hur språk och representationer blir en del av arbetet med läroplanens (Skolverket, 2016) formulering kring kulturell mångfald. Det visar vad Kallstenius (2013; Gruber, 2007) beskriver om hur en viss ”svenskhet” är normerande, men även som Runfors (2013) menar att i förskolan finns det en tendens att kulturella, etniska och språkliga skillnader inkorporeras i verksamheten. Det kan förstås som att det finns en intention till göra ”svenskheten” mer pluralistisk, men att det är utifrån den ”vita” medelklassens villkor, d.v.s. diskurser om kulturella mångfald och den normativa ”svenskheten” försöker mötas i ett pluralistisk jämställt möte, på en mötesplats som är socialt rasifierad, i en värld där den ”vita” medelklassen har hegemoniskt företräde. Förskolans försök att konstruera vad forskaren León (2001) beskriver som *diversifierad normalitet*, d.v.s. en pluralistisk normalitet, eller en diversifierad ”svenskhet”, kan tolkas som att den delade rasifierade staden (Molina, 1997) bidrar till att konstruera pedagogiska diskurser som ”ras”, som i sin tur sorterar individer utifrån föreställningar av en ”vit” normerande svenskhet.

Genomgående talar förskollärarna om att arbetet med läroplanens (Skolverket, 2016) formuleringar kring kulturell mångfald utifrån vad som kan beskrivas som ”frånvaron av den andre”. Det finns också ett tal som rör sig parallellt i förskollärarnas berättelser, när de talar i termer av att utgå från gruppen, det lilla, eller barnets hemkultur, där medelklassens familjebildningar och värdeord som demokrati och allas lika värde artikuleras i förhållande till den kulturella mångfalden.

Att utgå från gruppen

Förskollärarnas berättelse om deras arbete med mångfald visar på en diskursiv kamp (Laclau

& Mouffe [1985] 2008), där både vad som kan beskrivas som pluralistiska och monokulturella diskurser (Teschfahoney, 1999; Goldstein-Kyaga, Borgström & Hübinette, 2012) rör sig parallellt i förskollärarens berättelser. Förskollärarna beskriver ett arbete som kan ses i ljuset av Lunneblads (2006) avhandling och begreppet hemkultur. Förskollärarna Theresa och Katarina berättar:

Theresa: vi har ändå försökt, eftersom vi inte har den kulturella mångfalden, har vi försökt, vi i personalen, för vi tror att det är viktigt att belysa de olikheter vi faktiskt har.

Katarina: utan det får vara kulturer, skillnad mellan familjerna, att det blir en hemmakultur, det har vi pratat om innan, och känt att det kan vi hänga upp oss på [...] det är ju inte bara att man har bruna ögon, eller att man har ett annat språk som man talar hemma, då får man försöka hitta i det lilla, det som är i vår miljö, och då landade vi någonstans i hemmamiljön, att det ser olika ut.

Å ena sidan syns tydliga postkoloniala tankestrukturer, där begrepp som kultur och land används som synonymer för ”annanhet” (Bayati, 2014). Å andra sidan vittnar många av förskollärarna om att utgå från gruppen, en grupp som alla utom två beskriver i termer ”väldigt homogena”, eller att det har ”liknande bakgrund”.

Berättelsen kan tjäna som exempel där förskollärarna i studien berättar att det vill lyfta de erfarenheter som ligger till grund för vad som kan tolkas som konstruktionen av den ”vita” svenska medelklassens erfarenheter, där arbetet i många fall presenteras som något som ska vävas in i den ordinarie verksamheten, ett förhållningssätt, ett pluralistisk perspektiv inom ramen för det monokulturella utbildningssystemet. Intentionen kan förstås som att mångfald artikuleras bortom dikotomin ”svenskar” och invandrare”, och i stället ta avstamp i vad Goldstein-Kyaga, Borgström och Hübinette (2012) beskriver som gemensamma erfarenheter och synsätt utifrån exempelvis genus, ålder och klasstillhörighet. Många av förskollärarna har bland annat exempel på barnens berättelser som kan liknas vid vad Lundström (2007) beskriver som rasifierad klassinramning, vilka relateras till arbetet med mångfald. Margareta berättar:

Margareta: Jo men att leva sig in i varandras villkor, det tycker jag vi gör, genom att vi relaterar till varandra och oss själva, och [...] de är ofta intresserade och frågar saker, och då berättar man hur det är, det kan handla om olika statusprylar, t ex. vi har bara en bil, vi har inte två bilar, och då kan man förklara det att alla människor har inte två bilar.

Förskollärarna berättelse kan ses som en intention att belysa mångfalden inom den ”vita” medelklassen, vilket kan handla om att sätta barns levda erfarenheter (jfr Lunneblad, 2006) i centrum. Arbetet med mångfald kan sägas ske inom ramen för de rasifierade rum (Teschfahoney

& Mattsson, 2010) som barnen befinner sig i, vilket talet om mångfald här kan sägas handla om nyanser av kulturellt och ekonomiskt kapital (Bourdieu, [1984]2010; Skeggs, [1997]2000). Flera av förskollärarna lyfter fram att familjer reser mycket, men det gäller inte alla. Ulla och Katarina beskriver t.ex.

Ulla: här är ett sådant område där barnen reser runt, och vill visa bilder och då få man in det, semesterbilder blir det mycket, samtidigt kände vi ett tag, problemet här var att många reste mycket och långt, medan vissa reste inte alls, då blir det nästan en klassfråga här, och då stoppade vi det helt, för då var det några som aldrig visade några bilder att dom var ute och reste medan vissa visade varje år, varje termin [...] när vi sa att vi skulle jobba med mångkultur, få in världen och det var någon familj som var i Indien och reste runt ett par månader, och mailade och höll på [...] man kände att dom fem som aldrig reser långt iväg, kan känna, få lite mindervärdeskomplex

Katarina: man måste tänka sig för, såna saker på det kulturella, det kan också handla om när man, vi har också haft att man har sommarminnen, att man har sommarminneslåda, då är det inte heller att man har varit på Disneyland och att det var den här stora USA-resan, utan det handlar om att vi var och fiskade krabbor, och det är också någonstans som man upplever, att det har fallit väldigt väl ut, föräldrarna har inte visat att de ska bräcka, överträffa varandra, det är i det lilla, i det lilla, det kan vara lite att man gick till stranden, du kanske var ute och cyklade, gungade på lekplatsen

Förskollärarna berättelse om verksamhetens arbete med kulturell mångfald i uttryck som ”att utgå från gruppen” eller ”belysa de olikheter som vi har ” kan läsas som vad Lunneblad (2006) beskriver som hemkultur, alternativt som rasifierad klassinramning (Lundström, 2007). Paradoxen kan ses som att förskollärarnas intention är att utgå från vad Lunneblad (2006) beskriver som barns levda erfarenheter, vilket i den här studien tolkas som att det i praktiken handlar om den ”vita” medelklassens hemkultur, en rasifierad klassinramning (Lundström, 2007). Rum som rasifieras genom den ”vita” svenska medelklassen blir indirekt ett sätt att synliggöra den svenska ”vita” medelklassens goda livsvillkor. Det kan handla om resor eller semestrar som förvisso kan visa på skillnader, där vissa i den kapitalstarka ”vita” medelklassen har privilegiet att välja att ägna sig åt långa resor i USA och Indien, medan andra kanske väljer att fiska krabbor vid havet. Det handlar fortfarande om en hegemoni, där den svenska ”vita” medelklassen i större uträkning har möjlighet att välja vad och hur semestrar och ledig tid ska tillbringas. Att utgå från gruppen, blir på sätt och viss förskolans svar på vad Theresa konstaterar som ” Det är en utmaning i denna delen av staden”. Arbetet med kulturell mångfald i rum som rasifieras som ”vita”, blir på andra sidan som många förskollärare uttrycker det, något som man skall ”få in” eller ”hitta”.

Eva: Utmaningen på ett sådant här ställe, är att faktiskt hitta hur man skall göra, nu har vi turen att ha några stycken som faktiskt har, men om vi har tjugo stycken med i princip samma bakgrund

som mig, när morfar och mormor ser ut som jag gör, har samma traditioner [...] utmaningen är att hitta och att ändå presentera den mångfalden när vi inte har det spontant i gruppen.

Att ”hitta” mångfalden där ”det inte finns spontant i gruppen”, kan ses som vad de los Reyes (2005) beskriver som att ”svenskhet” är något som förhandlas inom en viss hegemonisk ordning, vilket här kan läsas som det är en viss ”svenskhet”, en viss bakgrund som det syftas på. I det här fallet handlar inte mångfald om individer som rasifieras som ”vita”. Mångfalden är med andra ord någonting som ligger utanför den normativa ”svenskheten”. Ett sätt att begripliggöra mångfalden, att som förskolläraren uttrycker det ”hitta” mångfalden, eller ”hitta” ett arbetssätt, är att tala om den ”vita” svenska medelklassens familjekonstellationer.

Skilsmässor och regnbågsfamiljer

När förskollärarna talar om läroplanens formuleringar (Skolverket, 2010), som att det är möjligt att artikulera mångfald bortom något som syftar på barn till personer som rasifieras som ”icke-vita” svenskar, talar de ofta om mångfald som medelklassens olika familjekonstellationer, vilket kan tolkas som att förskollärarna menar skall ses som hur att barngruppen har olikheter och skilda erfarenhetsrum. Eva beskriver att mångfald inte behöver som hon uttrycker det, handla om etnisk mångfald.

Eva: Nej, alltså det jag tänkte lite på, jag tycker det är intressant, vi fastnar väldigt ofta i kulturell mångfald som etnisk mångfald, men det kan vara lika konstigt att komma som en regnbågsfamilj från Norrland och inkorporeras i, nu spetsar jag till det, i den högborgerliga familjen här i området, det behöver inte alltid vara för att man är född med ett annorlunda namn, och det kan jag känna ibland, att vi liksom tappar barns livsvärld, hur lever jag, men jag menar, vi har barn här som har både mamma och pappa som de delar sin tid med

Lars: Hur upplever du, alltså det du berättar nu, att ni här på förskolan i stort skulle kunna utveckla?

Eva: Jag tror att det är bra om förskolan tänker på det, för att varje enskilt barn ska få sin, eller presentera sin kulturella del för att det ska bli mångfald, för annars plockar vi fram dom fem som kommer från andra länder och så låter vi dom andra femton, sjutton barnen, det blir inte så viktigt, för ni är från Sverige, vi behöver inte prata om hur ni firar, det finns en risk för det

Flera av förskollärarna beskriver även att det främst kring frågor som rör genus/kön som föräldrar har frågor kring deras verksamhet när det gäller mångfald, men frågorna associeras då inte direkt till det pluralistiska samhället, utan det är något som pedagogerna beskriver:

Inger: vi har haft familjer där de är två pappor och två mammor, det är inga konstigheter [...] vi har aldrig någonsin varit med om att ett barn frågat varför det är två pappor eller två mammor

Margareta: Ja, alltså barnen utgår från sin värld, och nu har vi ett barn som har skilt sig alldeles nyligen, hans mamma och pappa har skilt sig, och han bor ena veckan hos mamman och andra hos pappan, och det är ganska ovanligt här, de flesta bor i sådana vanliga, med sin mamma och pappa, och då är han lite ovanlig, och då kan han berätta hur han har det hemma hos pappa och hur han har det hemma hos mamma

Exemplen kan visa på att även om kärnfamiljen är norm, så är det en norm som är under förhandling, även om familjer omorganiseras, vilket blir föremål för att inkluderas i mångfalden kan det här ses som att det är en mångfald som inte upplevs som lika svår att ”hitta” som andra delar av mångfalden. Det är av min tolkning inte samma ”annanhet” (Bayati, 2014) som att markeras som ”icke-vit” (Ahmed, 2001), eller att benämnas ha en ”annan” kultur, eller ursprung. Den ses som något som inkluderas i den ”vita” normativa svenskheten, där värden som jämställdhet, respekt och demokrati är centrala för förskollärarnas tal om mångfald.

Det handlar jämlikhet och respekt

I likhet med tidigare forskning kring mångfald och det pluralistiska samhället talar förskollärarna om mångfalden utifrån positiva konnotationer (Lorentz, 2007; Lunneblad, 2006), vilket kan ses som en önskan om att inte vilja höra berättelser om rasism (Ahmed, 2011), men även att läroplanen (Skolverket, 2010) beskriver att man skall göra det (jfr Runfors, 2013). Lilja (2015) visar i sin forskning att ”svenskhet” kopplas samman med dels traditioner och högtider men även normer och värderingar kring jämlikhet och rättvisa. Utifrån den bakgrunden är det möjligen inte så anmärkningsvärt att förskollärarna i studien lyfter fram att det viktigaste med deras arbete med kulturell mångfald i termer av respekt och jämställdhet, vilket t.ex. visas när en del av förskollärarnas planering och utvärdering görs inom ramen för deras likabehandlingsplaner. Det mest genomgående är att förskollärarna menar att det viktigaste med deras arbete med kulturell mångfald, är ett förhållningssätt vilket syftar till att:

Anna: Då tänker jag inte på det här med invandring, då vi knapp inte har det [...] alla som kommer till den här förskolan skall känna sig trygga, välkomna, oavsett vem och hur man är [...] alla skall bli bemötta med respekt, oavsett vem man är

Zahra: Det som är viktigast för mig, oavsett vilket land vi kommer ifrån, vilken familj eller bakgrund som vi har, om vi är korta eller långa är alla lika värda

Madelene: För mig är det samma sak, att man skall ha respekt, att man skall möta alla barn på samma sätt, att de är lika mycket värda och vi skall ha en miljö som känns välkomnande, att alla får uttrycka sig, att man skall möta allihop och vi ska lära barn hur vi är i mot varandra

Förskollärarna genomgående tolkning och sedermera syfte med arbetet med kulturell mångfald kan sägas handla om att barnen som går på förskolor i delar av staden som rasifieras som ”vita” högresursområden skall behandlas jämställt och känna sig trygga utifrån lika villkor, vilket Eklund (2003) menar är den centrala idén bakom det pluralistiska samhället. Ironin, eller paradoxen om man så vill, är att majoriteten av förskollärarna ofta talar om deras barngrupper som homogena, d.v.s. mångfald definieras, eller beskrivs som mångfald när den blir markerad (Ahmed, 2000).

När förskollärarna talar om respekt, allas lika värde, trygghet och ett gott bemötande, så talar flera förskollärare även om att barnen ska förberedas inför stadens pluralism. Theresa beskriver att en av de viktigaste aspekterna med arbetet med kulturell mångfald är att barnen inte skall bli rädda för olikheter.

Theresa: Ja, värdet och att man blir bekväm i att, att man förbereds, hur skall jag uttrycka mig, att man inte blir rädd för olikheterna

Theresa beskriver längre fram i intervjun när vi återkommer till syftet kring hennes arbete med kulturell mångfald.

Theresa: Det är en utmaning i denna delen av staden, jag kan känna att det finns [...], jag har lite större barn och att, det finns en rädsla för det som är främmande och det är det som jag känner är det viktigaste att motverka, att man skall förstå värdet av det istället för att vara rädd för det.

Viktoria beskriver ett sammanhang där ungdomar har passerat förskolan, där förskolläraren använt den situationen som en del i arbetet med kulturell mångfald.

Lars: När du tänker att nu ska vi gå ut och prata med dom, som du beskrev, klär sig annorlunda, eller ser annorlunda ut, vad tänker du att syftet är med en sådan grej?

Viktoria: Det är mer att dom här ser annorlunda ut, med dom agerar som vi, att man inte blir rädd för olikheterna, det är syftet, det är dom som går i sjalar, det är dom som kommer fram och möter oss, det är inte den här hypersvenska, dom håller sig lite på kanten, men det är dom som kommer fram, och vad gör ni, och dom säger, vi kan inte så bra svenska.

Förskolläraren beskriver här hur ”olikheter” i förhållande till ”vita” högresursområden kan konstrueras som en rädsla för ”den andre”. Talet om jämlikhet, allas lika värde och förberedelse inför stadens pluralism kan här sägas, tekniskt sätt, gälla alla medborgare, barn som vuxna avsätt vilka ”ras”- och kapitalresurser de har, men i praktiken blir det i den här studien något som gäller inom den rasifierade ”vita” klassinramning (Lundström, 2007), som förskolan är placerad inom. Arbetet med kulturell mångfald blir därmed i förlängningen ett

arbete som syftar till att förbereda barnen för ett möte med ”den andra”, där intentionen kan tänkas vara att de ska ske på ett så oproblematiskt och respektfullt sätt som stadens rasifiering tillåter. Att arbetet med läroplanens formuleringar kring kulturell mångfald upplevs som svårt i dessa högresursområden visar sig även när förskollärarna talar om hur detta arbete planeras och utvärderas.

Att planera och utvärdera mångfaldsarbete

När förskollärarna i studien talar om sitt arbete med läroplanens (Skolverket, 2010) formuleringar kring kulturell mångfald, beskriver flera av dem att de inte prioriteras av chefer, att personalen har för dåliga kunskaper och att arbetet inte ingår i det dagliga planerade arbetet, och därmed inte inom ramen för verksamhetens utvärdering. Några av förskollärarna talar om att de delvis har en planerad verksamhet kring arbetet med kulturell mångfald t.ex. genom att se det som en del av värdegrundsarbetet inom ramen för likabehandlingsplanen. Det som är utmärkande för studiens empiri, är att arbetet med kulturell mångfald inte nödvändigtvis ses som något som får lika stor uppmärksamhet som andra delar av verksamheten.

Det arbetar vi (inte) med

Förskolläraren Katarina beskriver hur arbetet med kulturell mångfald prioriteras;

Karin: Vi sitter inte och analyserar våra processer inom det området [...] inte på samma sätt som vi gör med andra grejer

Lars: Varför tror du man inte fokuserar på det mer?

Karin: Jag vet faktiskt inte, det är kanske för att det inte upplevs så angeläget, kanske just nu, hade vi haft fler barn här, då klart

När Katarina säger att de inte analyserar sin verksamhet med mångfald som de gör med den övriga verksamheten, tolkas det här som att arbetet med kulturell mångfald inte nödvändigtvis ses som ett arbete som är angeläget, vilket ligger i linje med vad som tidigare redovisats.

Förskollärarna uttrycker det som:

Ulla: Jag ska ärlig säga, jag har mycket jobb framför mig där, för vi jobbar inte så mycket med det här

Lars: Varför tror du man inte gör det?

Ulla: Jag tror det hänger samman med att vi inte har så många barn med med olika kulturer, jag tror, hade vi haft det, jag har varit i sådana områden och arbetat innan, då blir det mycket mer

naturligt, att diskutera olika länder

Anna beskriver sin planering kring arbetet med kulturell mångfald;

Anna: Jag kan inte säga att vi sitter och planerar det i vår vanliga verksamhet, men om vi har en familj som på något sätt inte är en traditionell familj, förstå mig rätt, så försöker vi verkligen [...] det är ingenting, vi planerar inte, om vi sitter på höstterminen, nu ska vi planera kulturell mångfald, det kan jag inte säga att vi gör.

Lars: Hur tänker du, för nu sa du att du inte planerar om det kommer från något annat land, men om du tänker som du sa, det kan vara familjekonstellationer och så, hur tänker du kring det i verksamheten?

Anna: Det händer nästan inte heller här, vi har haft en och annan familj som skilt sig

Förskollärarnas tal om hur planering ser ut för att implementera förskolans styrdokument (Skolverket 2010), kan tolkas som att i de fallen de görs så handlar det ofta om generell planering av verksamheten, men att få av dem uttrycker att de prioriterar att lägga tid på den delen av förskolans uppdrag. Siw beskriver en planering som tar avstamp i likabehandlingsplanen och frågar kring att vara en bra kompis;

Lars: Hur skulle du säga att du planerar ert arbete med kulturell mångfald?

Siw: Det gör vi genom en likabehandlingsplan vi har, och den jobbar vi med varje år, dels när vi planerar så reviderar vi den varje år, och så har vi mycket fokus på just empati, man skall vara en bra kompis, och att barnen leker lekar, och sättet man talar med varandra [...] mångfald kan väl också vara i det här fallet [...] att små barn och de stora barnen, man tar hänsyn till varandra

Lars: Så du tänker kulturell mångfald, hur man kan vara en bra kompis över åldersgränser?

Siw: Ja åldersgränser, och sen har vi samarbete med andra kooperativ, och där möter man även barn med andra kulturer

Andra förskollärare beskriver mer svepande över hur planeringen kring kulturell mångfald ser ut;

Viktoria: Planerar, jag skall säga att jag är väldigt aktiv i min barngrupp, och utifrån vad dom säger, så planerar jag min verksamhet vidare, hur kan jag få dom intresserade av någonting som är lite annorlunda.

Lars: Snarare än man kollar i läroplanen och sen hittar.

Viktoria: Ja, fast läroplanen får ligga till grund [...] men när jag är i barngruppen är det mycket värderingsfrågor, vi pratar mycket om hur vi är mot varandra [...] vi slår inte med en pinne i huvudet, vi är vänliga, man behöver inte vara vän med hela världen, men vi är vänliga, och man får lov att säga sin mening, men det är inte alltid den som gäller, utifrån den kulturella mångfalden så är det snarare att jag är inne i gruppen och diskuterar med en gång

Det kan ses som att det är ett (icke-)arbete med kulturell mångfald, d.v.s. det är svårt att urskilja vad och hur de planerar den delen av verksamheten. Majoriteten av förskollärarna talar alltså om planeringen kring kulturell mångfald som en del av uppdraget som något generellt, snarare än något som förskollärarna specifikt har planering och mål kring.

Att inte utvärdera det ”annorlunda”

I likhet med när förskollärarna talar om deras planering talar förskollärarna, med få undantag, om en del av verksamheten som förskolan inte utvärderar. Vilket återigen kan ses som att arbetet med kulturell mångfald inte ses som en del av uppdraget som handlar om förskolor där den ”vita” medelklassen har sina barn. Förskollärarna berättar;

Madelene: Jag skulle säga dåligt [...] Vi tappar ibland, det är väldigt lätt att utvärdera barnens lärande i görandet, och det här är någonting annat utöver det, det är lättare att utvärdera de konkreta aktiviteterna än de här lite annorlunda så.

Margareta: Nej [...] men alltså utvärderingen bygger mycket på att vi inte har så många barn som har andra kulturer, då har vi inte lagt ner så mycket arbete på det, det väl ungefär den utvärderingen det har varit [...] Nej, jag tror att det beror på att, det allra flesta barn, vi har inget barn just nu som har någon annan kultur än den svenska

Resultatet kan läsas som att i likhet med tidigare forskning, så associeras läroplanens formuleringar kring kulturell mångfald gälla minoriteter, flerspråkiga barn, barn till föräldrar med en historia av migration och så vidare. Mångfaldsarbetet gäller barn till föräldrar som rasifieras som ”icke-vita”, ”den andre”. Då arbetet med mångfald i det här rasifierade rummet beskrivs som ”lite annorlunda” eller i termer av ”annan kultur än de svenska”, så kan det tolkas som att den omarkerade (Ahmed, 2000) förskolan i dagsläget inte heller kan utveckla ett arbete som problematiserar den normativa svenskheten. Om utvärderingen av arbetet inte likställs med andra delar av det pedagogiska uppdraget, att som en förskollärare beskrev det, att förskolan inte analyserar arbetet på liknande sätt som görs inom andra områden, då landar man i frågan; hur skall ett sådant arbete kunna utvecklas?

Resultatsammanfattning:

Studiens syfte ställer frågor kring hur diskurser kring mångfald konstrueras och kommuniceras i förskolan, och frågeställningar behandlade hur förskollärare i högresursområden talar om sitt uppdrag att arbeta med kulturell mångfald, deras planering samt utvärdering av det arbetet. Studiens svar på dessa frågor sammanfattas nedan.

Talet om mångfald i ett högresursområde - En pluralistisk nynationell

mångfaldsdiskurs

Förskollärarna beskriver hur platsen/rummet är ett högresursområde vilket genom stadens rasifiering (Molina, 1997) konstruerar ett ”vitt” rasifierat rum (Mattsson & Tesfahuney, 2002), vilket bidrar till att konstruera vad förskollärarna beskriver som homogena grupper - grupper som består av den ”vita” medelklassen barn. Förskolans placering i den sociala geografien kan här sägas bidra till ett tal om kulturell mångfald, vilket implicit bär konnotationer av ”annanhet” (Bayati, 2014). Förskollärarna kan sägas pendla mellan vad som kan beskrivas som monokulturella och pluralistiska mångfaldsdiskurser när det närmar sig uppdraget att arbeta med styrdokumentens formuleringar kring kulturell mångfald. Sammantaget skulle jag beskriva deras tal om mångfald i likhet med Brantefors (2011) som en *pluralistisk nynationell* diskurs, vilket intentionen är att verka för alla människors lika värde, men där platsens konstruktion bidrar till att kategoriseringar som kultur och språk formerar ett tal där dessa begrepp präglas av ”annanhet” eller ”annorlundahet” (Bayati, 2014).

Talet om att arbeta med kulturell mångfald i ett högresursområde – Hitta

eller visa mångfalden

När förskollärarna beskriver sitt arbete med kulturell mångfald talar majoriteten av dem i termer av att ”hitta” eller ”visa” mångfalden, vilket här tolkas som att den mångfald som skall ”visas” är en markerad svenskhet (Ahmed, 2000) d.v.s. personer som kategoriseras som ”icke-vita” med lägre kapitalresurser. Fokus för mångfaldsarbetet handlar mycket om representationer eller symboler som t.ex. flaggor, sånger, mat och ritualer, vilka kan sägas fungera som en markering av ”den andre. Denna markering är något som föräldrar har visat motstånd mot, vilket här tolkas som att den ”vita” svenska medelklassens hegemoni bidrar till tankefiguren om ”svenskhet”, vilken är villkorad utifrån ”vithet” och klass.

När förskollärarna talar om mångfald som skall ”hittas” är den ”vita” medelklassen hemkultur, vilket här innebär erfarenheter av höga kapitalresurser och mångfald utan ”annanhet”, exempelvis i form av familjekonstellationer som kan organiseras av föräldrar av samma kön eller som har separerat.

Talet om att planera och utvärdera mångfaldsarbetet i ett högresursområde

– En annorlunda del av verksamheten

Slutligen talar majoriteten av förskollärarna om en planering och utvärdering av läroplanens (Skolverket, 2016) formuleringar kring kulturell mångfald som en ”annorlunda” del av verksamheten, eller en del av verksamhet som inkorporeras i andra delar av verksamheten, vilket inte ägnas samma eller liknande uppmärksamhet. Det innebär att en majoritet av förskollärarna beskriver att de inte planerar eller utvärderar arbetet med kulturell mångfald på liknande sätt som man gör med andra delar av läroplanens (Skolverket, 2016) skrivningar.

Sammantaget talar förskollärarna gott om mångfald och i termer av jämlikhet, men i praktiken blir utgångspunkten att ”svenska” barn och ”svensk” kultur ställs i dikotomi till den markerade (Ahmed, 2000) ”andre”.

Resultatdiskussion:

I uppsatsens bakgrundskapitel beskrevs i korthet att tidigare forskning visar vad som *inte* har studerats, d.v.s. den ”vita” medelklassen, och då inte heller de utbildningssammanhang där deras barn får sin första utbildning. Genom frånvaron av forskning som behandlar uppsatsens ämne är det svårt att göra några direkta jämförelser med andra studier. Dock finns det en del studier som är gjorda i kontexter eller sammanhang där rasifierade ”icke-vita” är i majoritet. Det som kan sägas överensstämja med tidigare forskning är att arbetet med vad läroplanen (Skolverket, 2016) skriver fram som *kulturell mångfald* kretsar kring rasifierad och markerad ”annanheten”, där det rör sig om diskurser där begrepp som ”kultur”, ”länder”, ”språk”, ”bakgrund” etc associeras till universalistiska utgångspunkter, d.v.s. det finns föreställningar som rangordnar denna terminologi utifrån ett normativt centrum. Här handlar det om den normativa ”vita” svenska medelklassen, d.v.s. en *monokulturell mångfalddiskurs*. En intressant dimension är att sätta studien i relation till forskning om förskolan på 2000-talet, som enligt Runfors (2013) visar att det finns en tendens att, som forskaren uttrycker det, inkorporera språkliga, kulturella och etniska skillnader i verksamheten. I den här studien finns liknande tendenser, detta i en social kontext som allt som oftast beskrivs som homogen.

Resultatet av studien kan i förlängningen läsas som att de diskurser kring mångfald som utkristalliseras i mångt och mycket sätts i förhållande till ”svenskhet”, och då också ”vithet” och ”ras” - detta i ett pluralistiskt samhälle som präglas av mångfald av identitetskonstruktioner, i ett Sverige med en befolkning som alltid är i rörliga konstruktionsprocesser. Genom att benämna detta som en *nynationell pluralistisk diskurs* kan

det sägas beskriva denna dubbelhet - å ena sidan en medvetenhet om att Sverige är en pluralistisk nation, men å andra sidan att det döljer sig normer som konstruerar maktrelationer utifrån "ras".

Förskollärarnas tal om "homogena" barngrupper synliggör stadens segregerade rasifieringsprocesser, vilket bidrar till att förskolan som institution på sätt och vis blir inlåst i den rasifierade staden, där postkoloniala och post-industriella processer gör arbetet med mångfald till en rumslig eller platsbaserad verksamhet. Att verksamheten är platsbaserad kan förstås i relation till tidigare studier som ofta är gjorda i heterogena miljöer. Skillnaden här blir möjligen att talet kring mångfald och användning av begrepp som olika länder, annorlunda kulturer etc, inte skulle skilja sig från områden som rasifieras som "icke-vita" områden. Det intressanta är, förskollärarnas tal om att barngrupperna enligt förskollärarna inte innehåller någon mångfald, vilket i tidigare studier har varit fallet.

I förskolan i högresursområden konstruerar och konstrueras ett tal kring mångfald som något som handlar om barn som bär på "annanhet". Förskollärarna i studien talar om möjligheten att besöka sociala rum och förskolor som konstrueras genom andra kulturer och språk, d.v.s "icke-vita" rum, rum som konstrueras utifrån en skild "ras"-konstruktion. När förskollärarna i studien talar om att visa mångfalden kan det ses som vad Gustavsson (2006) i sin studie diskuterar, nämligen att segregationen får betydelse för barn i alla delar av staden, och därmed deras vardagsliv och identitetsarbete.

Studien visar också på en dubbelhet, runtomkring och i mellan talet om mångfald som något som kretsar kring den rasifierade "andre", försöker förskollärarna bryta sig ur de mentala kartor som platsen/rummet konstruerar i förhållande till "vithet" och klass. Flera av förskollärarna talar om en mångfald som inte behöver "visas" utanför den plats där verksamheten bedrivs, utan den kan " hittas" inom platsen. En del förskollärare pratar i liknande termer som förskollärarna i Lunneblads (2006) avhandling, om vad forskaren skriver fram som en "hemkultur". I texten cirkulerar ett tal om att utgå från gruppen, t.ex. olika familjekonstellationer, *en pluralistisk mångfalddiskurs*, där familjenormen är under förhandling. Det kan även handla om kapitalresurser, om antal bilar och val semesterresor. Förskollärarna behöver då inte få sitt tal om mångfald instängt i "annanhet", eller diskurser som tar sin utgångspunkt i länder, språk och kulturer. Styrdokumentens (Skolverket, 2016) beskrivningar av kulturell mångfald tolkas då innehålla ljusstrålar av pluralism. Likt ett

stjärnfall i ett diskursivt mörker, blir det talet förskollärarnas diskursiva livbåt, ett tal som skulle kunna värma upp, sprida ljus, få frusna frön att börja växa, och möjligen återartikulera talet om mångfald som sådant.

Det är föreställningar kring ”svenskhet”, och vithetsnormen kring densamma, som bidrar till att den pluralistiska nynationella diskursen, vilken formerar tolkningsutrymmet kring läroplanens (Skolverket, 2016) skrivningar kring kulturell mångfald. Det finns en intention att röra sig bort från dikotomin ”Svensk” och ”invandrare”, eller i det här fallet mellan svenskar och de från andra länder, men det är Sverige och ”svenskheten” som är själva utgångspunkten för det pluralistiska ljuset. Det kan med andra ord beskrivas som en hegemonisk kamp, där språkets rörelser formerar diskurser om hur den sociala verkligheten skall betraktas, och därmed hur förskolan i högresursområden skall förhålla sig till mångfald.

Förskollärarnas tal om jämlikhet och respekt, blir enligt textens tolkning en respekt och jämlikhet, som genom stadens rasifiering mångt och mycket handlar om respekt och jämlikhet inom den ”vita” svenska medelklassen. I likhet med vad Lilja (2015) argumenterar, blir den delade staden något som berör alla i den, inte endast de som bor i stadens miljonprogramsområden.

Förskollärarna alla positivt inställda till pluralism, men denna pluralism är villkorad utifrån hudfärg, språk, namn och kläder. Studiens exempel med föräldrar som gör motstånd mot att kategoriseras med ”annorlundahet”, kan visa på en medvetenhet kring konstruktionen av ”svenskhet”, och vad de innebär att inte med automatik tillhöra den ”vita” medelklassen. Denna konstruktion måste också den ”vita” medelklassen diskutera. Vad betyder dessa sociala konstruktioner för förskolan i högresursområden? Jag vill mena att förskollärarnas tal om markerad och omarkerad svenskhet, och dess förhållande till mångfald bidrar till att göra den ”vita” svenska medelklassen till hegemoni, och med den det diskursiva tolkningsutrymme som finns kring läroplanens (skolverket, 2016) skrivningar kring kulturell mångfald. Dessa sociala strukturer gör att osynliga normer kopplade till ”ras” påverkar barns utbildning. Ett exempel på det är förskollärarnas berättelse om planering och utvärdering av deras arbete med mångfald, där flera av förskollärarna vittnar om att den delen av verksamheten inte prioriteras. Tillsammans formulerar detta frågor kring hur ett arbete med mångfald i så fall skall kunna utvecklas?

Är det så att själva formuleringen i läroplanen (Skolverket, 2016) kring mångfald skapar den största diskursiva formeringen av förskolläraernas tal, det tillsammans med platsens konstruktion? Som sades i inledningen beskriver styrdokumentet en *kulturell mångfald*. Texten lämnar som tidigare redovisat ett visst tolkningsutrymme. Intressant är att det inte står *mångfald*. Genom att använda ett begrepp som inte definieras, som förskollärarna i den här studien associerar till essentialistisk begrepp, kan det läsas som att utbildningen för våra yngsta medborgare är konstruerad likt en monokulturell cirkel, där modernitetens pluralism blir inlåst/utelåst, där denna monokulturella cirkel reproducerar rådande "vithets"norm. Med det sagt, betyder det inte per automatik att dessa konstruktioner inte går att förändra. Om diskurs är ett bestämt sätt att tala och förstå sin omvärld (Winther Jörgensen och Phillips, 2000), är det också möjligt att tala om en värld där mångfalden inte sätts i relation till "svenskhet", utan hur det är att vara svensk.

Runfors (2013) menar att förskolan styrdokument (Skolverket, 2010) är motsägelsefulla, och i en målbaserad förskola har utförandet av politiska visioner lagts i förskollärarens knä. I förhållande till studiens resultat, kan exemplet med diskussionerna om att besöka förskolor i rum som rasifieras som "icke-vita", få utgöra ett exempel på olika tolkningar av läroplanen. Under intervjuerna för studien framkom vid några tillfällen att pedagogerna uttryckte att temat för intervjun var svårt. Ja, det är svårt. Det är svårt att rikta blicken mot sig själv, det måste göras med viss distans, med risk att jag som "vit" medelklass måste omvärdera delar av min egen självbild och världen som omger mig. I grunden handlar det om samtalsklimat, en diskurs, där den "vita" svenska hegemonin bidrar till att den markerade "andre" ses som något annat, en dikotomi mellan svenskar och "den andra".

När Hübinette (2012; jfr Hübinette & Tigervall, 2009) beskriver att den dominerande diskursen för att vara svensk är en färgblind (Jonsson, 2015) anti-rasistisk vithet, menar jag att just föreställningen av det inte finns tankestrukturer som konstruerar maktrelationer utifrån "ras", bidrar till svårigheter att diskutera mångfald. Det menar jag formerar en form av osäkerhet i relation till arbetat med kulturell mångfald. Det ställer frågor om hur vi kan diskutera mångfald och i förlängningen Sverige som pluralistisk nation.

Jag menar att, för att förskolan skall kunna vara en institution där jämlikhet och rättvisa gäller alla, behöver talet om mångfald ta en pluralistisk vändning, på ett medvetet sätt behöver den pluralistiska nyationella mångfalddiskursen vidgas, den "vita" svenska medelklassens

hegemoni diskuteras, fler tanke-system kring mångfald måste tydliggöras, d.v.s. förskolan behöver artikulera ett tal vilket en kritisk blick på den normativa svenskheten utgör grunden för hur en pluralistisk diskussion kring mångfaldsbegreppet. Ett första steg är att förskolan möjliggör en kritisk diskussion kring mångfald, jämlikhet och rasism, ett andra steg är att faktiskt sätta sig ner och planera och utvärdera den delen av uppdraget som gäller kulturell mångfald, förslagsvis genom ett systematiskt kvalitetsarbete. Det är min fasta övertygelse att förskollärare är kompetenta att föra dessa samtal, att planera och utvärdera ett arbete med mångfald som utgår från pluralism. Det är en fråga om vilja, en vilja att lyfta på stenar som är förpassade till den färgblinda garderoben. Den normativa ”svenskheten” är omgärdad av diskursiva minor, men genom att börja tala om mångfald på arenor som är omarkerade, då har förskolan en chans att vara en del i konstruktionen av en återartikulerad ”svenskhet”, en ”svenskhet” vilken också omfattar alla medborgare i det pluralistiska Sverige, oavsett ”ras”. Förskolan behöver utveckla ett pluralistiskt mångfaldsarbete. För med Fanons ([1968] 2007) ord, så skulle förskolan och i synnerhet förskolor i ”vita” högresursområden behöva:

För Europas skull, för vår egen skull och för mänsklighetens skull, kamrater, vi måste skifta hamn, utveckla ett nytt tänkande (s. 254).

Vidare forskning:

Studien kan sägas formulera ett antal frågor gällande ”vithet”, ”ras”, klass och mångfald i förhållande till det pluralistiska Sverige och förskolan som institution och de föreställningar som där reproduceras. Om den här kvalitativa studien har behandlat *talet* om mångfald och uppdraget gällande kulturell mångfald i högresursområden, så säger resultatet att det behövs fler liknande studier i ämnet. Som sades inledningsvis finns det några studier som berör mångfald och klass i förhållande till förskolan, men få eller inga studier i kapitalstarka högresursområden, vilka rasifieras som ”vita”. Det behövs fler studier som tar sitt avstamp i intersektionella kritiska vithetsstudier, för att såväl utveckla en begreppsapparat i förhållande till förskolan, men även för att bidra till kunskapsproduktion gällande den normativa svenskheten, ”ras” och diskurser om ”vithet” och mångfald i förhållande till förskolan.

Studien väcker också frågor om *hur* förskolan arbetar med mångfald i rum som rasifieras som ”vita”. Vilket skulle kunna göras genom t.ex. etnografiska studier. Hur omsätts förskollärarna sitt tal om markerade ”annanhet” i praktiken? Vilka möjligheter finns för att utveckla nya pedagogiska diskurser? Hur kan akademien tillsammans med förskolan artikulera en pluralistisk pedagogik? Vilka begrepp kan användas för att inte reproducera rådande

maktordning? Går det att prata om mångfald både som något som innehåller maktrelationer och något som gör nationen Sverige och "svenskheden" mer representativ? Kan den "goda mångfalden" också bli den jämställda mångfalden? Kan den svenska mångfalden artikuleras genom en pluralistiskt inspirerad tankestruktur? Kan olika "ras"- och klasspositioner konstrueras på jämlika villkor?

Överlag behöver forskningsfältet som berör förskolan rika in sig på frågor som berör den "vita" svenska medelklassen. Den här studiens bidrag kan läsas som en liten pusselbit om ett samhälle som omgärdas om ojämlika maktrelationer, vilket tar sin utgångspunkt i klass och föreställningar om "ras".

Litteratur:

Ahmed, S. (2000). *Stranger Encounters. Embodied Others in Post-Coloniality*. London: Routledge

Ahmed, S. (2011). *Vithetens hegemoni*. Hägersten: Tankekraft Förlag

Alvesson, M. Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Lund: Lunds Universitet

Andersson, M. (2014). Närvaro som märks. Rasifiering och tillhörighetsarbete i den svenska akademien. I *Att bryta innanförskapet. Kritiska perspektiv på jämställdhet och mångfald i akademien* (red) Kerstin Sandell

Andersson, R. (2002). Bostadssegregation och etniska hierarkier. I Lindberg, I. och Dahlstedt, M. (red) *Det slutna folkhemmet – om etniska klyftor och blågul självbild*. Stockholm: Agorga

Alvesson, M. Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Azar, M. (2006). *Den koloniala bumerangen : från schibbolet till körkort i svenskhet*. Eslöv: Östlings bokförlag Symposion

Balibar, E. & Wallerstein, I. (2002). *Ras, nation, klass. Mångtydiga identiteter*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Bayati, Z. (2014). "Den andre" i lärarutbildningen – en studie om den rasifierade svenska studenten i globaliseringens tid. Göteborg: ACTA UINIVERSITATIS GOTHOBURENSIS

Bhabha, H. (1999). Det tredje rummet. I Erksson, C. Eriksson Baaz, M. Thörn, H. *Globaliseringens kultur – den postkoloniala paradoxen, rasism och det mångkulturella samhället*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa

Björk-Willén, P. Gruber, S. Puskás, .T (red). (2013). *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber

Bourdieu, P. (2010). *Distinction – A social critique of the judgment of taste*. London/New York: Routledge Classics

Brantefors, L. (2011). *Kulturell fostran – en didaktisk studie av talet om kulturella relationer i text om skola och utbildning*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

Bunar, N. (2009). *När marknaden kom till förorten – valfrihet, konkurrens och symboliskt kapital i mångkulturella områden*. Studentlitteratur AB: Lund

Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten – fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Stockholm/Steag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion

Bunar, N. & Sernhede, O. (2013). Inledning. I Bunar, N. & Sernhede, O. (red). *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi. Om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Dalgren, S. (2012). Att göra det *annorlunda* normalt – interkulturell förskolepedagogik i praktiken. I Goldstein-Kyaga, K. Borgström, M. & Hübinette, M. *Den interkulturella blicken i pedagogiken – inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörns högskola

Carle, J. (2010). Pierre Bourdieu och klassamhällets reproduktion, Månson, P. (red). *Moderna samhällsteorier – Traditioner, riktningar, teoretiker*. Nordstedts

de los Reyes, P, Mulinari, D. (2005). *Intersektionalitet – kritiska reflektioner över (o)jämlighetens landskap*. Liber AB: Malmö

de los Reyes, P. (2001). *Mångfald och differentiering. Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet

de los Reyes, P. (2005). Intersektionalitet, makt och strukturell diskriminering. I *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41, s. 223- 258

de los Reyes, P. Wingborg, M (2002). *Om vardagsdiskriminering och rasism i Sverige. En kunskapsöversikt*. Norrköping: Integrationsverket rapportserie 2002:13

Dovemark, M. (2004). *Ansvar- flexibilitet – valfrihet – en etnografisk studie om en skola i förändring*. Göteborg: ACTA UINIVERSITATIS GOTHOBURENSIS

Dyer, R. (1997). *White*. New York: Routledge

Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande – intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. Luleå: Luleås Tekniska Universitet, Institution för lärarutbildning, Avdelning för Forskarutbildning

Esaiasson, P. Gilljam, M. Oscarsson, H. Wängnerud, L. (2012). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Fjärde upplagan. Stockholm: Nordstedt Juridik AB

Fanon, F. (2007). *Jordens fördömda*. Stockholm: Leopard förlag

Fanon, F. (1995). *Svart hud, vita masker*. Göteborg: Daidalos AB

Fairclough, N. (2003). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press

- Forsell, A. (2011). *Skolan som politisk narrativ – En studie av den skolpolitiska debatten i Sveriges riksdag 1991-2002*. Stockholm: Stockholms Universitet
- Foucault, M. (1993). *Diskursens ordning – installationsföreläsning vid collège de france, den 2 december 1970*. Brutus östlings bokförlag: Stockholm
- Frankenberg, R. (1993). *White women, race matters – the social construction of whiteness*. Minneapolis: University of Minnesota Press
- Fraser, N. (2003). *Den radikala fantasin - mellan omfördelning och erkännande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Goldstein-Kyaga, K. Borgström, M. & Hübinette, M. (2012). *Den interkulturella blicken i pedagogiken – inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörns högskola
- Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. (2012). Inledning. I Goldstein-Kyaga, K., Borgström, M. & Hübinette, T. *Den interkulturella blicken i pedagogiken. Inte bara goda föresatser*. Huddinge: Södertörns högskola
- Giddens, A. (2007). *Sociologi*. Lund: Studentlitteratur AB
- Gilje, H. Grimen, H. (2004). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Giroux A, H. (1993). *Living Dangerously – Multiculturalism and Politics of Difference*. New York: Peter Lang Publishing, Inc
- Giroux, A, H. (2014). *On Critical Pedagogy*. New York/London: Bloomsbury Academic
- Gilroy, P. (2005). *Postcolonial Melancholia*. New York: Columbia University Press
- Gruber, S. (2008). *När skolan gör skillnad: skola, etnicitet och institutionell praktik*. Stockholm: Liber AB
- Gruber, S. (2007). *När skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings Universitet
- Gustafsson, J. (2011). Om klyftan mellan policy och skolans inre verklighet. I Ove Sernhede (red). *Förorten, skolan och ungdomskulturen – Reproduktion av marginalitet och ungas informella lärande*
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik. En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Göteborg: University of Gothenburg

Gustavsson, K. (2006). *Vi och dom i skola och stadsdel – barns identitetsarbete och sociala geografi*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis

Grytz Olesen, S. (2004). Pierre Bourdieu. I Grytz Olesen, S. & Möller Pedersen, P. (Red) *Pedagogik i ett sociologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur AB

Göteborgs stad (2014). *Skillnader i livsvillkor och hälsa i Göteborg*. Göteborg: Social resursnämnd

Habel, Y. (2012). Rörelser och schatteringar inom kritiska vithetsstudier. I Hübinette, Hörnfeldt, Farahani & León Rosales (red). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Botkyrka: Mångkulturellt centrum

Hall, S. (1992). The question of cultural identity. I Hall, S. Held, D. & McGrew, T (Red.), *Modernity and its futures* (s. 273-327). Cambridge: Polity press in association with Black Publishers and the Open University.

Hall, S. (1997). The Spectacle of The `Other`. In Hall, S. (red) *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: The Open University, SAGA Publications Ltd

Hammarén, N. , Hellman, A. (2006:1). *Barndom, ungdom, kultur och lärande*. Malmö: EDUCARE – vetenskapliga skrifter

Hagren Idevall, K. (2015). I *Ett antirasistiskt rum. En språkvetenskaplig analys av vithet och maktrelationer på en antirasistisk och feministisk plattform på Instagram*. Tidskrift för genusvetenskap nr 36 (3) 2015

Hylland Eriksen, T. (1993). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Bokförlaget Nya Doxa AB

Hübinette, T. (2012). `Words that wound`: swedish whiteness and its inability to accommodate minority experiences. I Loftdóttir, K. & Jensen, L. (red) *Whiteness and postcolonialism in the nordic region*. Farnham: Ashgate publishing limited

Hübinette, T. Hörnfeldt, H, Farahani, F. León Rosales, R. (2012). *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum

Hübinette, T. Lundström, C. (2011). *Sweden after the Recent Election: The Double-Binding Power of Swedish Whiteness through the Mourning of the Loss of "Old Sweden" and the Passing of "Good Sweden"*. NORA—Nordic Journal of Feminist and Gender Research, Vol. 19, No. 1, s. 42–52

Hübinette, T. Mählck, P. (2015). The Racial Grammar of Swedish Higher Education and Research Policy: The Limits and Conditions of Researching Race in a Color-Blind Context. I Andreassen, R. & Vitus, K. (red). *Affectivity and Race. Studies from Nordic Contexts*. Farham/Burlington, England/USA: Ashgate Publishing Limited

Hübinette, T. & Tigervall, C. (2009). *To be Non-white in a Colour-Blind Society: Conversations with Adoptees and Adoptive Parents in Sweden on Everyday Racism*. Journal of Intercultural Studies, Vol. 30, No 4, s. 335-353: Roudledge

James, C. E. (2006). Rasifierad profilering och utbildning av rasifierade ungdomar med minoritetsbakgrund. I *Utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (red) Sawyer, L & Kamali, M. SOU 2006:40

Johansson, T. (2012). *Den lärande människan. Utveckling – lärande – socialisation*. Malmö: Liber AB

Johansson, T. Kuosmanen, J. Sernhede, O. (2003). *Majorna. En stadsdel i rörelse. Mobilisering, nätverk och lokalt medborgarskap*. Göteborg: Göteborgs Universitet, CEFOS

Johansson, T. & Hammarén, N. (2011). *The art of choosing the right tram: Schooling, segregation and youth culture*. Acta Sociologica, 54(1), s. 45–59

Jonsson, R. (2015). *Värst i klassen: berättelser om stökiga pojkar i innerstad och förort*. Stockholm: Ordfront

Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan. Barns perspektiv och nuets didaktik*. Göteborg: ACTA UINIVERSITATIS GOTHOBURENSIS

- Kallstenius, J. (2010). *De mångkulturella innerstadsskolorna – om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm*. Stockholm: Acta Universitatis Stockholminesis
- Kallstenius, J. (2013). Den mångkulturella innerstadsskolorna – om skolval, segregation och utbildningsstrategier i Stockholm. I Bunar, N. & Sernhede, O. (red) *Skolan och ojämlikhetens urbana geografi – om skolan, staden och valfriheten*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB
- Kamali, M. (2013). *Platsens mänskliga berättelser*. Förord. Platsen, kulturen och arven.
Kamali, M. (red). Malmö: Universus
- Kamali, M. (2006). Den segregerade integrationen. I *Den segregerade integrationen. Om social sammanhållning och dess hinder* (red) Kamali, M. SOU 2006:73, s. 341- 366
- Kvale, S. Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Laclau, E. Mouffe, C. (2008). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Stockholm: Vertigo förlag
- Leonardo, Z. (2009a). Pale/ontologi: The status of whiteness in education. In. Apple W, M., Au, W., Armando Gandin, L. (red) *The Routledge International Handbook of Critical Education*. New York: Routledge
- Leonardo, Z. (2009b). *Race, Whiteness, and Education*. New York: Routledge
- Lorentz, H. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhälle – en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*. Pedagogiska institutionen på Lunds Universitet: Lund
- Lorentz, H. (2006). Interkulturell kompetens – en pedagogisk utvecklingsmodell. I H. Lorentz & B. Bergstedt (red). *Interkulturella perspektiv – pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*
- Linde, G. (red). (2001). *Värdegrund och svensk etnicitet*. Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, S. (1992). *Utrota varenda jävel*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag
- Lilja, M. (2015). "Det bästa för mitt barn". *Nyblivna mödrar i den delade staden*. Örebro: Örebro Universitet

- Ljunggren, C. (2015). *Nationell identitet och kulturella skillnader. En utmaning för läroplan och läroplansteori*. Utbildning & Demokrati, vol 24, nr, 2, s.7-31
- León, R. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet – om annorlundahet, normalitet och makt i möte mellan elever med utländsk bakgrund och den svenska skolan. I Bigenstans, A. Sjögren, A. *Lyssna – interkulturella perspektiv på multietniska skolmiljöer*. Tumba: Mångkulturellt centrum
- Loomba, A. (2005). *Kolonialism/postkolonialism – en introduktion till ett forskningsfält*. Hägersten: TankeKraft förlag
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden – En etnografisk studie på en förskola i ett multietnisk område* Göteborg: ACTA UINIVERSITATIS GOTHOBURENSIS
- Lundström, C. (2007). *Svenska latinas. Ras, klass och kön i svenskhetens geografi*. Göteborg & Stockholm: Makadam förlag
- Lundberg, K. (2016). *Yarden – en berättelse*. Nörhaven: Bladh by Bladh
- Markström, A.M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings Universitet, institution för utbildningsvetenskap
- Mattsson, T. (2010). *Intersektionalitet i socialt arbete – teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Mattsson, T. & Tesfahuney, M.(2002). Rasism i vardagen. I Lindberg, I. Dahlstedt, M. (red) *Det slutna folkhemmet – om etniska klyftor och blågul självbild*. Stockholm: Agorga
- Mattsson, K. (2005). Diskrimineringens andra ansikte – svenskhet och ”det vita västerländska”. I *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. de los Reyes, P. & Kamali, M. (red). SOU 2005:41, s. 139-157
- McLaren, P. (2005). *Capitalists & Conquerors – A Critical Pedagogy against Empire*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Miegel, F. Johansson, T. (2002). *Kultursociologi*. Studentlitteratur: Lund
- Morton, S. (2003). *Gayatri Chakravorty Spivak*. New York: Routledge
- Molina, I. (1997). *Stadens rasifiering – etnisk bostadssegregation i folkhemmet*. Uppsala Universitet: Uppsala
- Molina, I. (2005a). Koloniala kartografier av nation och förort. I De los Reyes, P. Martinsson, L. (Red) *Olikhetens paradigm – intersektionella perspektiv på o(jäm)likhetskapande*. Lund: Studentlitteratur AB

Molina, I. de los Reyes, P. (2003). Kalla mörkret natt! Kön, klass, och ras/etnicitet i det postskoloniala Sverige. I de los Reyes, P. Molina, I och Mulinari, D. (red) *Maktens (o)lika förklädnader*. Bokförlaget Atlas: Stockholm

Molina, I. (2005). Rasifiering - Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I *Bortom vi och dom: teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. SOU 2005:41, s. 95-112

Monicio, I. (1993). Svensk skolpolitik under intryck av två diskurser: nationell självförståelse och demokratiskt credo. I *Invandring forskning politik: en vänbok till Tomas Hammar*. Centrum for invandringsforskning CEIFO. Stockholm: Stockholms universitet.

Möller, Å. (2011). Mångfaldspedagogikens tillkortakommanden. I Ove Sernhede (red). *Förorten, skolan och ungdomskulturen – Reproduktion av marginalitet och ungas informella lärande*

Oscarsson, H. & Holmberg, S. (2013). *Allt mer lättrorliga väljare – Vad är nytt och vad är gammalt*. Statistiska Centralbyrån, Demokratistatistik rapport 15. Stockholm: SCB, enheten för demokratistatistik

Pramling Samuelsson, I. Sommer, D. Hundeid, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber AB

Pripp, O. & Öhlander, M. (2012). Att uppfatta rasism i Sverige. Om glassreklam och normstrider. I Hübinette, T. Hörnfeldt, H. Farahani, F. León Rosales, R. (red) *Om ras och vithet i det samtida Sverige*. Tumba: Mångkulturellt centrum

Pérze Prieto, H. och Sahlström, P. (2003). Det segregerade förskolevalet. I Pérez Prieto, H., Sahlström, F. & Melander, H. (red). *Från förskola till skola – berättelser från ett forskningsprojekt*. Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutionen, Pedagogisk forskning i Uppsala 149

Reagen, T. (2005.) *Non-western educational traditions – indigenous approaches to education, thought and practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie om hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma

Runfors, A. (2013). Policy, praktik och politik. I Björk-Willén, Gruber, Puskás (Red) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber AB

Rubinstein Reich, L. Tallberg Broman, I. (2004). *Homogeniserings- och särartspraktiker i svensk förskola och skola*. Tidskriften för lärarutbildning och forskning nr 1-2. Tema: Normer. Fakultetsnämnden för lärarutbildning vid Umeå universitet

Ronström, O. Runfors, A. Wahlström, K. (1998). *"Det här är ett svenskt dagis" - en etnologiska studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt centrum

Said, E. (1997). *Orientalism*. Ordfront: Stockholm

Sernhede, O. (2002). *Alienation is my nation – hiphop och unga mäns utanförskap i det nya Sverige*. Stockholm: Ordfronts förlag

Sernhede, O. (2009). *Territoriell stigmatisering, ungas informella lärande och skolan i det post-industriella samhället*. Utbildning & Demokrati vol 8, nr: 1, 7-32

Sernhede, O. Johansson, T. (2007). Den moderna stadens omvandling. I Axelsson, B. Fornäs, J. (red) *Kulturstudier i Sverige*. Studentlitteratur: Stockholm??

Sernhede, O. Tallberg Broman, I. (2014). *Segregation, utbildning och ovanliga lärprocesser*. Stockholm: Liber AB

Sernhede, O. & Lunneblad, J. (2011). 1990-talets systemskifte: nya sociala klyftor och en marknadsanpassad skola. I Sernhede, O. (red), *Förorten, skolan och ungdomskulturen. Reproduktionen av marginalitet och ungas informella lärande*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Skeggs, B. (2000). *Att bli respektabel: konstruktionen av klass och kön*. Daidalos: Göteborg

Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm

Skolverket (2015). *Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Skolverket Nr 521

Skolverket (2013). *Skolverkets lägesbedömning*. Stockholm: Skolverket. Nr 387

Stefansen, K. (2012). *Små barns livsverdener: Klassestpesifikke erfaringsrom?*. Nordisk Barnehageforskning vol 5, nr 6, 1-13

SOU 2005:56. *Det blågula glashuset – strukturell diskriminering i Sverige*

Taylor, C. (1994). Erkännandets politik. I Gutmann, A. (red). *Det mångkulturella samhället och erkännandets politik*. Göteborg: Daidalos AB

Tesfahuney, M. (1998). *Imag(in)ing the Other(s) – Migration, Racism and Discursive Constructions of Migrants*. Uppsala University, Department of Social and Economic Geography

Tesfahuney, M. (1999). *Monokulturell utbildning*. Utbildning & Demokrati Vol 8, nr 3, 65-84

van Dijk, A. T. (1993). *Elite Discourse and Racism*. Newbury Park: Sage Publications, Inc

Vetenskapsrådet (2014). *Barn och ungas utbildning i ett segregerat samhälle. Mångfald och migration i valfrihetens skola*. Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie 2014

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet Nr 1:2011

Ålund, A. (2000). Etnicitetens mångfald och mångfaldens etniciteter – kön, klass, identitet och ras. I Olsson, E. (red) *Etnicitetens gränser och mångfald*. Stockholm: Carlssons Bokförlag

Wacquant, L.J.D. (2008) *Urban outcasts : a comparative sociology of advanced marginality*. Cambridge: Polity

Wallerstein, I. (2002). Bourgeoisien som begrepp och verklighet. I Balibar, E. & Wallerstein, I. (red) *Ras, nation, klass. Mångtydiga identiteter*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB

Werner, B. & Björk, T. (2014). *Blond och blåögad : vithet, svenskhet och visuell kultur = Blond and blue-eyed : whiteness, Swedishness, and visual culture*. Skiacope, 6. Göteborg: Göteborgs Konstmuseum

Winston Castro, F. (1992). *Bortom den nya medelklassen. Durkheim och de moderna professionella yrkesgrupperna*. Stockholm/Stenhag: Symposion Graduale

Winther Jørgensen, M. Phillips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur AB

Wrangborg, J. (2014). *Vad ska vi göra med varandra*. Stockholm: Ordfront

Lagar:

SFS 210:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Internetsidor:

www.valmyndigheten.se

www.hemnet.se

www.booli.se

Observationer:

IFK Göteborg – Degerfors IF (2016) 21 februari, Bravida Arena, Göteborg

Bilaga 1.

Intervjustudie

Hej,

Jag heter Lars Schöpf och studerar barn och ungdomsvetenskap på masterprogrammet vid Göteborgs Universitet. Inom ramen för mina studier skriver jag en magisteruppsats, vilket mitt intresseområde är förskolan och förskollärares arbete med mångfald. Den här studien riktar sig mot förskolor och förskollärare, och deras arbete med läroplanens beskrivningar om kring kulturell mångfald

Jag skulle vilja intervjua dig som är verksam som förskollärare, angående ert arbete med kulturell mångfald. Intervjun med dig kommer att ta ca 35-40 min. Studien utgår från Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, vilket betyder att vid deltagande vid forskningsintervjuer så är du helt anonym, du själv eller din arbetsplats kommer i studien inte kunna identifieras. Du har möjlighet att under eller efter intervjun avbryta din medverkan om så önskas

Kontakt:

Mobil: 073 XXX XX XX

e-post guslars62@student.gu.se

Bilaga 2.

Intervjufrågor

Arbetet med kulturell mångfald

1. Hur tolkar du läroplanens formuleringar om kulturell mångfald?
2. Hur skulle du beskriva en kulturell mångfald?
3. Hur planerar du arbetet med kulturell mångfald?
4. Hur skulle du kunna utveckla ditt arbete med kulturell mångfald?
5. Vilka utmaningar ser du med arbetet med kulturell mångfald?
6. Vad är det viktigaste i ditt arbete med kulturell mångfald?
7. Förekommer det att ni diskuterar kulturell mångfald på t.ex. studiedagar?
- APT - Planeringstid
8. Upplever du några krav från din arbetsgivare när det gäller arbetet med kulturell mångfald?
9. Upplever du några krav från föräldrar gällande arbetet med kulturell mångfald?
10. Hur utvärderar ni arbetet med kulturell mångfald?
11. Hur arbetar du med kulturell mångfald?
- Finns det någonting som påverkar ditt arbete med kulturell mångfald?
- Hur utvecklar ni barnens förmåga att förstå och leva sig in i varandras villkor och värderingar?

12. Finns det något mer du vill tillägga?

Bilaga 3.

a) Kön:

b) Ålder:

c) Året du tog examen:

d) Antal år du arbetat som förskollärare:

e) Bor du i bostadsområdet du arbetar i:

f) Om nej, påminner bostadsområdena om varandra: