



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”Va fa- man kan ju ta det lit- lite djupare men man vågar nog inte”

En kvalitativ undersökning om kulturell mångfald

Elin Fredriksson
Heidi Hansen
Emma Krantz

Förskolläraryrket



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LÖXA 2G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2019
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Agneta Simeonsdotter

Nyckelord: Kulturell mångfald, Interkulturalitet, Socialkonstruktivism, Förskola, Vithetsnorm, Religion, Högtider

Abstract

Syftet med studien är att ge ökad kunskap om hur arbetet med kulturell mångfald ser ut i områden med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare. För att kunna besvara syftet utgår studien från tre olika frågeställningar: 1. Hur beskriver förskollärare begreppet kulturell mångfald? 2. Hur resonerar förskollärare kring begreppet kulturell mångfald? 3. Hur beskriver förskollärare att de arbetar med kulturell mångfald i verksamheten? Studien består av semistrukturerade intervjuer med sex förskollärare som arbetar i barngrupper med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare. Intervjuerna är dokumenterade genom ljudupptagning. Studien bygger på en kvalitativ ansats och har ett socialkonstruktivistiskt perspektiv.

Resultaten visar på att förskollärarna i studien upplever arbetet med kulturell mångfald som svårt och de presenterar en rad hinder för att genomföra det. De beskriver arbetet med mångkultur som viktigt men ser samtidigt att det saknas tid och resurser. Brist på kunskap och svårigheter att hitta information lyfts som ett hinder. Det arbetet med kulturell mångfald som beskrivs handlar ofta om olika högtider och det arbetssätt som främst lyfts är representation.

Förord

Vi vill tacka våra respondenter som ställt upp med sin tid och sina tankar. Vi vill även tacka Elins mamma och alla förskollärare och lärare som tar hand om våra egna barn under dagarna så vi får chans att studera (och äta mumsmums). Tack även till Heidi som genom Friskis och Svettis gett oss energi att överleva uppsatsen.

Stort tack till Yvonne som hjälpt oss med handledning.

| | |
|--|-----------|
| 1. INLEDNING | 4 |
| 2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR | 4 |
| 3. BAKGRUND | 5 |
| STYRDOKUMENT OCH LAGAR..... | 5 |
| <i>Ansvar</i> | 5 |
| VAD ÄR MÅNGKULTUR?..... | 5 |
| <i>Kulturbegreppet</i> | 5 |
| <i>Definitioner av mångkultur</i> | 6 |
| FRÅN INVANDRARFORSKNING TILL INTERKULTURELL PEDAGOGIK | 6 |
| 4. TIDIGARE FORSKNING | 7 |
| INTERKULTURALITET OCH KULTURELL MÅNGFALD I FÖRSKOLAN | 7 |
| RELIGIÖS MÅNGFALD | 8 |
| VITHETSNORM OCH RASISM..... | 8 |
| 5. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER | 9 |
| SOCIALKONSTRUKTIVISM | 9 |
| SOCIALA KONSTRUKTIONER | 9 |
| SOCIALA INSTITUTIONER | 10 |
| INTERAKTION, KOMMUNIKATION OCH KUNSKAPSSYN | 10 |
| DISKURSER..... | 11 |
| INTERKULTURELLA PERSPEKTIV..... | 11 |
| 6. METOD OCH GENOMFÖRANDE | 12 |
| KVALITATIV ANSATS..... | 12 |
| KVALITATIVA INTERVJUER | 12 |
| AVGRÄNSNING OCH URVALSPROCESS..... | 12 |
| DELTAGARNA I STUDIEN | 13 |
| TILLTRÄDE TILL FÄLTET | 13 |
| DATAINSAMLING | 14 |
| BEARBETNING OCH ANALYS | 15 |
| VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET | 15 |
| ETISKA AVVÄGNINGAR | 16 |
| TRANSKRIPTIONSMALL..... | 17 |
| 7. RESULTAT | 17 |
| TOLKNINGAR AV KULTURELL MÅNGFALD..... | 17 |
| <i>Den lilla och den stora kulturen</i> | 17 |
| <i>Osäkerhet inför begreppet</i> | 18 |
| HUR FÖRSKOLLÄRARE RESONERAR OM KULTURELL MÅNGFALD | 19 |
| <i>Kulturell mångfald som en målsättning</i> | 19 |
| <i>Prioriteringsfråga</i> | 20 |
| <i>Rädsla att göra fel</i> | 21 |
| <i>Behov av fortbildning</i> | 21 |
| HUR FÖRSKOLLÄRARNAS BESKRIVER ATT DE ARBETAR MED KULTURELL MÅNGFALD..... | 22 |
| <i>Representation</i> | 22 |
| <i>Mångkultur kopplas till högtider</i> | 23 |
| <i>Individens positioner i arbetet med kulturell mångfald</i> | 23 |
| SAMMANSTÄLLNING AV RESULTAT | 24 |
| 8. DISKUSSION | 24 |
| KONSTRUKTIONEN AV KULTURELL MÅNGFALD..... | 24 |
| <i>Begreppet kulturell mångfald</i> | 24 |
| <i>Den mångkulturella och den homogena förskolan</i> | 25 |
| HUR FÖRSKOLLÄRARE RESONERAR KRING KULTURELL MÅNGFALD..... | 25 |
| <i>Kultur konstrueras som ett farligt ämne</i> | 25 |
| <i>Vem görs till kulturbärare?</i> | 26 |

| | |
|--|-----------|
| ARBETET MED KULTURELL MÅNGFALD | 27 |
| <i>Verksamhetsnivå</i> | 27 |
| <i>Organisatorisk nivå</i> | 28 |
| <i>Samhällsnivå</i> | 29 |
| 9. SLUTDISKUSSION | 30 |
| MÅNGKULTUR ELLER INTERKULTURALITET? | 30 |
| METODDISKUSSION | 30 |
| <i>Kvalitativa ansatser</i> | 30 |
| <i>Val av begrepp</i> | 30 |
| <i>Urvalsprocess och tillgång till fältet</i> | 31 |
| <i>Intervjusituationen</i> | 31 |
| <i>Etiska aspekter</i> | 31 |
| TANKAR KRING UTVECKLING AV ARBETET MED KULTURELL MÅNGFALD | 32 |
| AVSLUTANDE REFLEKTIONER | 32 |
| <i>Hur beskriver förskollärare begreppet kulturell mångfald?</i> | 33 |
| <i>Hur resonerar förskollärare kring begreppet kulturell mångfald?</i> | 33 |
| <i>Hur beskriver förskollärare att de arbetar med kulturell mångfald i verksamheten?</i> | 33 |
| <i>Hur ser arbetet ut?</i> | 33 |
| FÖRSLAG TILL FRAMTIDA FORSKNING | 34 |
| 10. REFERENSER | 35 |
| 11. BILAGA 1 | 39 |
| INFORMATIONSBREV | 39 |
| 12. BILAGA 2 | 40 |
| INTERVJUGUIDE | 40 |

1. Inledning

Förskolan ska vara en plats där alla barn får möjlighet att möta och utforska de olika kulturer som finns i vårt samhälle. Enligt förskolans läroplan, Lpfö 18 (Skolverket, 2018a), ska förskolan utveckla och överföra ett kulturarv samt ge barnen de verktyg de behöver för att kunna vara aktiva samhällsmedborgare i en internationaliserad värld (Skolverket, 2018a, s. 5-6). Det är när vi har förståelse för varandras kulturer och bemöter varandra med respekt som mångfalden blir en resurs (Skolverket, 2019a). När Skolinspektionen granskade 15 förskolors värdegrundsarbete under 2017 visade det sig dock att hälften av förskolorna hade bristande kvalitet i sina verksamheter (Skolinspektionen, 2018, s. 4). En slutsats som dras utifrån granskningen är att värdegrundsfrågor sällan lyfts i arbetslagen och att arbetet med värdegrund i förskolan ofta sker oreflekterat (Ibid, s. 21).

I en annan kartläggning utförd av Skolverket (2018b) av huvudmäns arbete med att motverka skolsegregation visas att det mellan åren 1998-2016 skett en ökning av segregerade skolor. Då segregation är något som ökar på flera plan i samhället (Kulturdepartementet, 2018) går det att anta att denna utveckling även sker inom förskolans verksamhet. Allt fler elever med liknande socioekonomisk- och migrationsbakgrund går i samma skolor. Skolverket (2018b) menar att den utvecklingen leder till att skolornas elevsammansättning därmed får en större påverkan på elevers resultat. Skolsegregationen skapar sämre förutsättningar för en likvärdig skola och utbildning för alla (Skolverket, 2018b). Problematiken med att det finns en segregering mellan skolor och en allt större uppdelning mellan elever med olika familjebakgrund ger effekter på samhällets sammanhållning, förmågan att känna gemenskap och solidaritet med varandra (Skolverket, 2018b, s. 3). Bland de åtgärder som regeringen lagt fram i sin strategi för att minska och motverka segregation står det att elever med olika bakgrund bör ges möjligheter att mötas. Det anses centralt för och bör vara en del av värdegrundsarbetet i skolan (Kulturdepartementet, 2018, s. 58).

Det finns gott om studier som undersöker hur arbetet med mångkultur ser ut på förskolor som ligger i områden med en stor etnisk bredd (Lunneblad, 2009; Granstedt, 2010; Lahdenperä och Lorentz, 2000; Löfdahl & Hägglund, 2012). Men att arbeta med kulturell mångfald i relation till den globala internationaliseringen är ett uppdrag för alla förskolor, oavsett vilken barngrupp förskollärare har. Denna studie vill istället belysa hur det arbetet beskrivs på förskolor med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att öka kunskapen om hur förskollärare beskriver sitt arbete med kulturell mångfald i barngrupper med lågt antal utrikesfödda vårdnadshavare.

För att precisera syftet har vi utformat tre frågeställningar:

- Hur beskriver förskollärare begreppet kulturell mångfald?
- Hur resonerar förskollärare kring begreppet kulturell mångfald?
- Hur beskriver förskollärare att de arbetar med kulturell mångfald i verksamheten?

3. Bakgrund

I detta kapitel presenteras en bakgrund till ämnet. Först lyfts olika styrdokument och lagar kring området och sedan en beskrivning av begreppen mångkultur och interkulturalitet.

Styrdokument och lagar

I Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) ges flera argument till varför arbetet med mångkultur är betydelsefullt. Den beskriver hur samhällets internationalisering leder till att alla människor behöver förstå värdet av ett mångkulturellt samhälle. Läroplanen fastslår att kunskap, öppenhet och respekt gentemot andra människors livsvärldar ska prägla utbildningen (Skolverket, 2018a, s. 5). Under rubriken *Kommunikation och skapande* i Lpfö18 (Skolverket, 2018a, s. 9) lyfts att förskolan har ett uppdrag att föra vidare ett kulturarv samt att uppmärksamma olika kulturer. Läroplanen redogör däremot inte för vilka kulturer som ska tas upp eller vad ett kulturarv innehåller (Puskás & Andersson, 2017). Skolverket (2017, s. 20) skriver i de allmänna råden att det är en del av förskollärares profession att tolka de nationella målen som presenteras i Lpfö18 och att planera verksamheten så att dessa uppnås.

Barnkonventionen som är i slutet av sin ratificeringsprocess i Sverige har ett flertal artiklar som syftar till att skydda barns kulturella identitet. I konventionens andra artikel bestäms att alla barn ska ha samma rättigheter och omfattas av konventionens artiklar. Det innebär att barn inte får behandlas annorlunda på grund av till exempel barnets eller föräldrarnas religiösa eller etniska tillhörighet (UNICEF, artikel 2). Barnkonventionen skyddar barnets rätt till sin egna identitet, till sina åsikter, till sin religiositet eller frihet från religion. Konventionen betonar speciellt att barn som tillhör en minoritet eller ett urfolk har rätt till sin kulturella identitet. Med andra ord skyddar barnkonventionen den existerande kulturella mångfalden som finns hos barn och deras vårdnadshavare

Ansvar

Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) gör en ansvarsuppdelning där förskollärare, arbetslag och rektorers ansvarsområden specificeras. Förskollärare ansvarar för undervisningen och de målstyrda processerna i verksamheten. En del av förskollärares uppdrag och ansvar är att planera sitt arbete utifrån barnens intresse och att verksamheten följer läroplanens riktlinjer. Rektorn är den pedagogiska ledaren i förskolan och hans ansvarsområde ligger främst på en planerande nivå. Rektorn ansvarar för det systematiska kvalitetsarbetet och arbetet med likabehandlingsfrågor. Rektorn har även som ansvar att se till att anställda har de resurser och kompetenser som krävs för att de ska kunna uppfylla sina uppdrag. Skolinspektionen (2015) betonar även att rektorer ansvarar för att förutse vilka kompetenser som arbetslaget kommer att behöva i framtiden och planera för hur kompetensförsörjningen ska gå till. Rektorer behöver därför systematiskt kartlägga vilka kompetenser som finns.

Vad är mångkultur?

För att kunna förstå vad mångkultur är krävs en gemensam förståelse av vad kultur är. Kultur i sig är ett begrepp med många olika definitioner. Det finns ingen entydig betydelse och vi har inte som mål att erbjuda en exakt definition, däremot presenteras nedan en kort genomgång av den kultursyn vår studie vilar på.

Kulturbegreppet

Kultur kan förstås som en kollektiv gemenskap där flera individer ingår med något gemensamt. Det kan till exempel vara att individerna delar samma språk, värderingar eller

historia. Samtidigt är det svårt att skilja mellan vad som är kultur eller exempelvis religion. Kulturbegreppet kan användas för att kategorisera människor och dessa kategoriseringar riskerar att bli statiska. Kategoriseringen innebär bland annat att individers handlingar inte ses som individens egna utan förklaras eller förstås utifrån individens kultur (Ljungberg, 2005, s. 41). Hofstede (1984, 2010) beskriver kultur som en form av programmering av människor som delar in dem i olika kulturella grupper. Kultur består enligt Hofstede av flera olika parametrar och normer som påverkar individens agerande i olika situationer. Minkov och Hofstede (2013) argumenterar även mot synen på kultur som något nationellt. De menar istället att en nation kan innehålla flera olika kulturer och att en kultur kan spridas över nationers gränser. Hofstedes syn på kultur som programmering kan sättas i relation till Berger och Luckmans (1966, s. 77) teorier där mellanmännsliga möten förstås som förhandlingar. De argumenterar för att människan alltid utvecklar sin världssyn då den påverkas av erfarenheter. I vår studie förstås kultur som både ett ramverk av värden och normer vilket påverkar hur vi agerar i vår omvärld och som ett fenomen som är i konstant förändring.

Definitioner av mångkultur

Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) saknar en definition av vad mångkultur är. En mångkulturell institution kan kännetecknas av att de individer som ingår i den är representanter från olika kulturer, etniciteter eller nationaliteter (Lorenz & Bergstedt, 2016, s. 16). Nationalitet beskriver en människas nationella tillhörighet medan etnicitet och kultur är mer svävande begrepp. Nationalencyklopedin ("Etnisk grupp", 2019) beskriver etnisk grupp som en grupp av människor som delar bland annat någon form av kultur, historia och har en intern solidaritet. Etnicitet beskrivs som en människas identifikation med en etnisk grupp.

Sverige har historiskt sett alltid varit ett mångkulturellt samhälle. Genom människors olika tillgångar, språk, egendomar, utbildningar och arbeten har olika kulturella miljöer skapats i Sverige. Synen på mångkultur har förändrats över tid. När mångkultur diskuteras idag syftas det ofta till att kulturella, etniska och religiösa skillnader skapar olika miljöer. Dagens diskussion kring mångkultur har sin bakgrund i den invandring som skett under 1900-talets senare hälft, först genom arbetskraft från andra länder och senare mot slutet av seklet när Sverige tog emot flyktingar (Lunneblad, 2018, s. 11).

Från invandrarforskning till interkulturell pedagogik

Lena Granstedt (2010) beskriver i sin avhandling *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktisknära projekt* hur forskning om mångkultur i skolan har funnits i Sverige sen 1970-talet. Fokuset låg länge på språkfrågor och hur barn som invandrat till Sverige på bästa sätt skulle ta till sig det svenska språket. Lahdenperä och Lorentz (2010) lyfter hur mycket av forskningen från tiden runt 1970-talet hade individer och grupper av immigranter som forskningsobjekt. Perspektiv som integration och möten mellan kulturer var inte något som betonades (s. 202). Under 1980-1990-tal handlade forskningen om "invandrarbarn" eller "invandrarelever", deras dåliga studieresultat, samt vad som kan ha varit anledningarna bakom det (Granstedt, 2010, s. 38).

Kring 1980-talet introduceras begreppet interkulturalitet i Sverige men börjar inte användas i Skolverkets rapporter förrän på 90-talet. Under sena 90-talet börjar beskrivningar som "barn med utländsk bakgrund" och "minoritetsbarn" dyka upp. Från att ha setts som problem, beskrivs de nu som resurser (Granstedt, 2010, s.39). Idag har fältet utvecklats till att handla om interkulturalitet, mötet mellan människor med olika kulturella bakgrunder och hur detta möte kan bidra till ett öppet klimat i ett demokratiskt samhälle (Lahdenperä, 2019).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, vanligen förkortat UNESCO, presenterade 2006 tre principer för interkulturell utbildning. Den första principen är att respektera alla studenters kulturella identitet. Den andra principen är att alla studenter ska få tillräcklig kulturell förståelse för att kunna vara aktiva samhällsmedborgare. Den tredje principen är att alla studenter ska få tillräcklig kulturell förståelse för att kunna bidra med respekt, förståelse och solidaritet med samhällets alla kulturella grupper. (UNESCO, 2006, s. 32).

4. Tidigare forskning

Den tidigare forskning som tas upp är indelad i tre olika kategorier. Först presenteras forskning om interkulturalitet och kulturell mångfald. Det följs av forskning om religiös mångfald och slutligen kommer forskning om vithetsnorm och rasism.

Interkulturalitet och kulturell mångfald i förskolan

Lunneblad (2009) bygger på en etnografisk studie där han under 18 månader följer ett arbetslag i ett multietniskt område. På avdelningen har mer än hälften av barnen minst en utlandsfödd förälder och där arbetar två förskollärare och en barnskötare. Under studiens gång används observationer, intervjuer, informella samtal och läsning av policytexter som datainsamling. Lunneblad fokuserar på hur personalen på avdelningen pratar om barn och föräldrar och vilka positioner de erbjuds. Arbetslaget planerar för hur de ska arbeta med mångkultur genom att bland annat samla in information om vilka högtider barnen firar hemma och hur de firar. När de sedan utvärderar terminens arbete visar det sig att frågor om kultur och föräldrarnas bakgrund inte har tagits upp som planerat. Lunneblads slutsatser blir att personalen i förskolan har en tydlig bild av att det är de barn som har en annan etnisk bakgrund än dem själva som är mångkulturella. I diskussioner om barngruppen görs en uppdelning av barn där vissa anses vara "kulturella". Det skapas även en bild av utrikesfödda föräldrar som en relativt homogen grupp. Personalen i arbetslaget missar att se sin egen kultur och det skapas en uppdelning mellan vi och dem.

Rosnes och Rosslund (2018) har gjort en kvalitativ studie med totalt 18 lärare i Norge om deras förståelse och känsla för interkulturell kompetens. Studien bygger på intervjuer med åtta lärare verksamma i ett mångkulturellt område samt tio personer som under studiens gång deltog i en kurs om interkulturell kompetens. Alla utom en deltagare arbetar som lärare i skolan. Studien visar på en skillnad mellan lärarnas uppfattning om deras behov av interkulturell kompetens. Studiedeltagarna som gick utbildningen såg efter att den avslutats ett större behov av interkulturell kompetens än de som inte gått utbildningen.

Forskarna har sammanställt olika faktorer som lärarna menar hjälper och bidrar till deras interkulturella kompetens. De lyfter fram teoretisk kunskap, kulturell medvetenhet samt kognitiva kompetenser för att skapa en bättre förståelse för sin egen och andras kulturer. Positiv och öppen attityd gentemot olika kulturer och religioner ses även det som betydelsefulla faktorer. En av lärarna som deltog i studien berättade om hur upplevelsen att bo utomlands och möta nya kulturer bidrog till hans interkulturella kompetens. I sina slutsatser skriver forskarna att det saknas en anknytning mellan praktik och teori, vilket skulle underlätta för förskollärare i sina reflektioner kring vardagen. Rosnes och Rosslund (2018) menar att förskollärare behöver tid och plats för reflektion som kan hjälpa dem öka sin medvetenhet samt vilka arbetssätt som kan vara möjliga i multikulturella miljöer. De skriver även i sin slutsats att interkulturell kompetens innefattar förmågor som självreflektion,

medvetenhet om sin egen kultur och förmågan att kunna ta andras perspektiv, samt att vara medveten om stereotyper.

Religiös mångfald

Puskás och Andersson (2017) har utfört en etnografisk studie under 2 år där de har filmat samlingar på en avdelning. Avdelningen består av en barngrupp på 19 barn som har en stor kulturell, språklig och religiös bredd. Arbetslaget består av fyra pedagoger som även de har olika kulturella bakgrunder. På avdelningen har de haft samlingar om varför man firar olika högtider. De högtider som tas upp under studiens gång är påsk, jul, och alla hjärtans dag. Puskás och Andersson har utfört en narrativ analys av hur dessa samlingar gått till.

I deras slutsatser belyser de att det verkar finnas en osäkerhet hos personalen i hur de ska diskutera religiösa högtider med barnen. Puskás och Andersson identifierar tre olika sätt att förklara osäkerheten. För det första finns det en osäkerhet i hur läroplanen ska tolkas när det kommer till kulturarv. I lpfö 1998/2010 som de analyserar står det att förskolan ska överföra ett kulturarv, men innefattar det kulturarvet religion? Den andra förklaringen kan vara att religion inte är en del av deras utbildning vilket leder till en osäkerhet i hur man diskuterar religion med barnen. En tredje förklaringsmodell kan vara att personalen har kunskap om religion men är osäkra på hur de kan prata om religion med barnen på ett meningsfullt sätt. Puskás och Andersson menar att de förklaringsmodeller de presenterar visar på att det är en didaktisk svårighet att överföra läroplanens skrivelser till barnens verklighet (Puskás & Andersson, 2017).

Kuusisto och Gearon (2019) betonar i sin studie vikten av undervisning inom religiösa och sekulära livsåskådningar i skola och förskola. Deras studie bygger på intervjuer med 16 individer som på olika sätt anses vara väl insatta i religionsundervisning i Finland. Alla förutom en har som lägst master inom pedagogik eller teologi. Flera av dem forskar inom området på olika universitet eller arbetar för olika religiösa organisationer. Respondenterna har redogjort för sina tankar kring bland annat frågor om religionsundervisningens syfte och påverkan på barnets utveckling och på samhällsutvecklingen.

Kuusisto och Gearon (2019) presenterar resultatet av frågan om religionsundervisning i relation till barnets utveckling i fyra kategorier. Respondenterna menade att religionsundervisning är av vikt för barnets utveckling av literacy, förståelse av sig själv och andra, personlig utveckling, samt att religionsundervisning kan ge barn verktyg för att bli globala samhällsmedborgare. Religionsutbildning i relation till samhällsfrågor gav bredare svar. Även här menade respondenterna att religionsutbildning är central för att skapa en bred förståelse av religionens roll som kulturbyggare och förståelse av religiösa symboler i sin egna och i andra kulturer. De menade även att religionsutbildning kan leda till en ökad empati och förståelse för varandra i samhället och underlätta för kommunikation i en global värld.

Vithetsnorm och rasism

I en studie av Bennett och Lee-Treweek (2014) har de undersökt hur vita elever i skolor med en majoritet av vita konstruerar ras och vithet. Eleverna som deltog i studien var mellan 12-16 år och studien genomfördes i fem olika skolor. Empirin i studien består av enkäter, intervjuer med fokusgrupper och lärare samt intervjuer med enbart BME studenter, en term de använder för alla studenter som står utanför normen för vithet. De menar att studenter som är vita men som immigrerat från östeuropa anses avvika från normen för den brittiska vitheten och utsätts även de för rasism. De exempel som togs upp kring ras och rasism i fokusgrupperna användes sedan för att skapa fyra kortare dramatiseringar som framfördes för 12-13 åringarna

på samtliga 5 skolor i syfte att stödja eleverna att kunna diskutera sina upplevelser. Varje moment i insamlingen av empiri har analyseras separat och genom denna process blev olika teman successivt tydliga för forskarna.

Bennett och Lee-Treweek (2014) visar att det saknas diskussioner kring ras och rasism i de undersökta skolorna med en majoritet av vita elever. Tystnad är ett genomgående förhållningssätt gentemot hur ras och rasism bemöts och hanteras. Forskarna beskriver hur en stor majoritet av både lärare och elever fördömer rasism samtidigt som studien visar att deras handlingar ofta blev diskriminerande och förstärkte strukturella ojämlikheter. Eleverna och lärarna i skolorna är omedvetna om hur vardagliga handlingar konstruerar ras och rasism. Forskarna använder sig av Bourdieus teorier för att beskriva hur ras och rasism tystas ned och blir en del av den sociala ordningen. Studien visar hur det försvårar situationen för studenter som blir utsatta för rasistiska handlingar eller verbala attacker eftersom de riskerar att bli utstötta om de skulle säga ifrån. Bennett och Lee-Treweek menar att det är stigmatiserande både att peka ut någon och att själv bli utpekad som rasist trots att det sker rasistiska uttryck varje dag. I deras slutsats skriver de att ras och rasism behöver vara en del av undervisningen samt att lärare behöver hjälp och utbildning för att förstå hur etnicitet och ras konstrueras. Forskarna menar att grupper av barn och ungdomar växer upp i ett multietniskt samhälle utan att vara delaktiga i det. Att inte utbilda och lära elever om detta är en björntjänst eftersom det är kunskaper de behöver för att kunna leva i ett mångkulturellt samhälle (Bennett & Lee-Treweek, 2014).

5. Teoretiska utgångspunkter

Den främsta teoretiska utgångspunkten baseras på Lahdenperä och Lorentz (2010) rekommendation av socialkonstruktivism som teori i studerandet av interkulturalitet. Då socialkonstruktivism är ett brett teoretiskt perspektiv kommer vi att ge en kortfattad beskrivning av dess grunder samt gå in djupare på de delar som blir relevanta i vår studie. Vi presenterar även de begrepp som senare kommer användas i diskussionen.

Socialkonstruktivism

Socialkonstruktivismens bakgrund är i grunden multidisciplinär genom influenser från andra discipliner som filosofi, sociologi och lingvistik. Socialkonstruktivism kan förstås som ett perspektiv med flera olika förgreningar som kan vara mer eller mindre styrande i tolkning av teorin (Burr, 2015, s. 2). Centralt inom socialkonstruktivismen är att kritiskt granska och analysera sättet vi förstår världen och oss själva. All den kunskap som finns om världen ses inte som objektiva observationer utan kunskapen om världen är konstruerad av människan (Burr, 2015, s. 3). Det socialkonstruktivistiska perspektivet menar att kunskapen vi har om världen behöver ifrågasättas och utmanas.

Sociala konstruktioner

Inom ett socialkonstruktivistiskt perspektiv ses verkligheten som en social konstruktion. Världen förstås genom olika kategorier som människan skapat men dessa kategorier eller uppdelningar är inte givna av naturen även om det kan upplevas så. Därför blir observationer av exempelvis människors beteenden, arbetssätt eller livsstilar som beskrivs som naturliga problematiska (Burr, 2015, s. 4). Hur vi ser och uppfattar världen måste förstås i förhållande till sin historia och sin samtid då vår förståelse förändras och omkonstrueras över tid.

Konstruktionerna ses alltid som bundna till sociala handlingar och maktrelationer. Vilka handlingar som är möjliga för människor är beroende av vem du är (Burr, 2015, s. 5).

Exempelvis anses familjen vara en konstruktion och baserat på vilken roll en har i familjen, om en är lillasyskon, storasyskon, förälder eller bonusförälder osv, blir en del handlingar möjliga och andra inte. Sociala konstruktioner upprätthålls av framförallt av dominanta grupper i samhället eftersom konstruktionen gynnar dem (Ibid, s. 55). Att kvinnor anses vara mer lämpliga än män att vara hemma och ta hand om barn är en social konstruktion. Konstruktionen gäller både för vad som enligt normen anses naturligt utifrån könstillhörighet och utifrån hur det naturliga familjelivet bör se ut. Burr menar att människan ses som en aktiv agent som skapar, omskapar och förändrar världen genom interaktion och sociala handlingar samtidigt som hen är begränsad och bunden av samhället. I sociala konstruktioner finns det ofta ett motstånd mot de som bryter mot normer, regler och förväntningar i syfte att förändra konstruktioner (Ibid, s. 153). Människan beskrivs uppleva sin omvärld som naturlig och att den skulle vara så av sig självt, därför kan andras protester mot dominerande sociala konstruktioner upplevas som ett problem.

Sociala institutioner

Institutioner är en del av den sociala ordningen, det är en form av upprepat beteende eller rutin som förs över till andra människor (Berger & Luckmann, 1967, s. 130). Den sociala ordningen kan beskrivas som en konstruktion som vi lever i och producerar samtidigt. När vi föds ärver vi tidigare generationers institutioner och ramar som vi successivt socialiseras in i under vår uppväxt, men förståelsen av världen är ständigt i förändring (Burr, 2015, s. 210). Människan både formar och omformas av sociala koder (Berger & Luckmann 1966, s. 117). Berger och Luckmann (1967) menar att dessa koder, vanor och mönster skapas som ett sätt för människan att undvika behöva ta för många beslut. En person med en tydlig rutin behöver inte bestämma om hen ska gå upp ur sängen på morgonen eller om hen ska äta något innan hen går ut. En person med rutiner sparar därför energi som kan användas till annat. Vårt behov av att skapa rutiner och mönster leder till skapandet av institutioner (Ibid, s. 121).

Ett exempel från förskolans vardag kan vara samlingen. Samlingen upprepas dagligen och innehåller ett agerande för de som deltar. Då den anses fylla ett behov finns den kvar och återskapas dagligen genom handling. För vår studie blir det relevant att undersöka vilka institutioner som kan finnas kopplade till kulturell mångfald. Firandet av högtider, som till exempel Jul, kan eventuellt bli ett område där vi behöver syna konstruktioner/institutioner.

Interaktion, kommunikation och kunskapssyn

Inom socialkonstruktivism anses kunskap om världen och vår förståelse av den skapas genom social interaktion. Det är i mötet med andra människor som vår kunskap om världen och sanningar om den konstrueras (Burr, 2015, s. 15). Sellbjer (2009) presenterar i en sammanställning hur människor samlar in kunskap om sin omvärld. Han kopplar det till socialkonstruktivistisk teori och delar in kunskapsinhämtning i olika delar. Den första del han lyfter består i ett så kallat automatiserat sätt att tillägna sig kunskap på. I den automatiserade delen samlar vi in och bearbetar kunskaper om omgivningen på ett omedvetet sätt. Detta medför att vi formas av den kontext vi befinner oss i, men utan en aktiv intention att göra det. Den andra delen är en medveten ansats där individen genom språket, själv och i interaktion med andra, försöker kategorisera och förstå upplevd och reflekterad empiri. Den benämns som vardaglig kunskap. Den tredje delen består i att ytterligare reflektera kunskapen utifrån vetenskapliga ansatser, och den fjärde i att även granska sina tankar och slutsatser samt hur de påverkar vår förståelse av omvärlden. Sellbjer (2009) beskriver det automatiserade kunskapstillägandet som nödvändigt för att kunna sortera en såpass stor mängd kunskap som människan måste förhålla sig till i sin vardag. Det ses samtidigt som något som kan hindra oss från att se världen utifrån ett bredare perspektiv. Den reflekterade och vetenskapliga

kunskapen ses alltid som färgad av individens subjektiva erfarenheter av världen. Den automatiserade blir även den alltid färgad av den reflekterade kunskapen. De olika delarna beskrivs vara i ständig rörelse och parallellt aktiva, vilket gör att de alltid påverkas av varandra.

I vardagens verklighet går det inte att existera utan att interagera med andra människor (Berger & Luckmann, 1967. s. 62). Hur interaktionen utspelar sig när vi möts ansikte mot ansikte kan inte fullt ut förutspås, men mötet kommer att anpassas efter vad de två individerna har för intryck av varandra. Till en början är dessa intryck bara ytliga men under interaktionen påbörjas en förhandling. Om det första intrycket är att en person verkar otrevlig kan det intrycket förhandlas bort under mötet om personen uppträder trevligt (Ibid, s. 77).

Sellbjer (2009) beskriver hur kunskap påverkar språk, handlingar och tankar. Ju mer reflektion som görs, desto större möjlighet ser han att kritiskt kunna granska och förändra sin rådande förståelse och sitt förhållningssätt. Ytterligare aspekter han nämner som påverkar vårt inhämtande av kunskap är exempelvis de känslor, bilder, logiska resonemang och den moral vi bär med oss. I de olika delarna av kunskap förefaller dessa aspekter spela in i det förhållningssätt vi anammar. Hur vi samlar in kunskap om vår omvärld ses alltså höra samman med hur vi uppfattar den och därefter agerar i den. Sellbjers beskrivning av hur människan främst samlar in och bearbetar material omedvetet kan ses som ytterligare en förklaringsmodell till skapandet av mönster och institutioner.

Diskurser

Diskursanalys är en vetenskaplig analysmetod som används bland annat inom socialkonstruktivismen för att analysera olika typer av texter, intervjuer och samtal (Burr, 2015, s. 28). Kring varje sak, person och händelse finns en diskurs eller mängder av olika diskurser (Burr, 2015, s. 75). Varje diskurs beskriver hur just den ser på fenomenet och vad den rätta beskrivningen är, varje diskurs menar att just den representerar sanningen och har kunskap om fenomenet (Burr, 2015, s. 87). Dominerande diskurser, synen på ett fenomen inom ett visst samhälle och tid, är enligt Foucault bundna till en viss makt. Diskurser påverkar i sin tur hur maktrelationer mellan människor formas. Makt ses dock inte som något en person har eller inte har utan kan exempelvis uppstå när vi definierar eller kan framställa andra på ett visst sätt som gynnar en själv (Burr, 2015, s. 80). Kategoriseringen av människor utifrån till exempel etnicitet är en konstruktion som kan medföra en asymmetrisk maktrelation sinsemellan.

Genom att dekonstruera diskurser blir de synliga och öppnar upp möjligheter till att förändra och bryta dem (Burr, 2015, s. 32). Diskursanalys och dekonstruktion av diskurser bygger på Foucaults teorier. Han argumenterar för att det sättet människan pratar, skriver eller tänker om något påverkar hur vi agerar gentemot det föremålet eller människan. Språk är aldrig neutralt och kan inte ses som en beskrivning av världen utan snarare som en konstruktion av ens syn på världen.

Interkulturella perspektiv

Interkulturalitet är ett begrepp som under början av 1970-talet förklarades av Unesco som ett arbetssätt inom utbildning för att skapa större förståelse för kulturella skillnader (Lahdenperä, 2019). Under 1980-talet användes begreppet främst i syfte att ge större kunskap kring hur "främmande" kulturer skulle förstås. Det var främst invandrades och minoriteters kulturer som skulle tolkas för att på så sätt kunna skapa harmoni i områden eller miljöer som präglades av etnisk mångfald (Lahdenperä, Lorentz 2010, s. 202). Interkulturalitet syftar till att förstå och

ha kunskap om andra kulturer samtidigt som det finns en medvetenhet om sin egen kultur. Det innebär ett positivt och öppet förhållningssätt gentemot andra kulturer (Perry & Southwell, 2011). Utan erkännande om hur den egna kulturen påverkar, möjliggör eller begränsar för ett likvärdigt möte med den andre uteblir interkulturaliteten. Lahdenperä och Lorentz (2010, s. 203) skriver att interkulturalitet innebär att det i möten mellan olika kulturer skapas en jämställdhet genom att ingen part tar makten att definiera den andres kultur. Lahdenperä och Lorentz (2000) formulerar interkulturalitet som interaktion mellan människor från olika kulturella bakgrunder. Hon argumenterar för att interkulturalitet skiljer sig åt från kulturell mångfald eftersom interkulturalitet innebär att kulturer möts och kulturell mångfald beskriver en situation.

6. Metod och genomförande

Studien genomförs som en semistrukturerad intervjustudie där materialet kategoriserats och därefter analyserats. Här görs en beskrivning av studiens metodologi.

Kvalitativ ansats

En kvalitativ ansats används ofta inom samhällsvetenskapliga studier där det centrala är att försöka förstå hur olika fenomen förhåller sig till och påverkar varandra. Den kan även belysa hur olika fenomen är konstruerade (Bryman, 2018, s. 454). Metoden kan vara lämplig att använda när en studie syftar till att försöka förstå och hitta mönster i hur människor resonerar (Trost, 2010, s. 32). Ett fokus blir därför att försöka utröna hur till exempel relationer, agerande och positioner står i relation till bland annat normer, kulturer, makt eller institutioner (Svensson & Ahrne, 2015, s. 8). Material kan bland annat samlas in genom intervjuer. Utifrån en antagen rimlig mängd data görs försök att ringa in och förstå vad som tros vara bakomliggande faktorer (Bryman, 2018, s. 454-455). Användandet av en induktiv ingång görs för att analysera det specifika genom att hitta mönster och eventuellt försöka dra mer generella slutsatser (Trost, 2010, s. 37).

Kvalitativa intervjuer

Vi har valt att göra en semistrukturerad kvalitativ studie med intervjuer där vi utgått från ett antal fasta frågor för att få ett mer jämförbart material. Vi har använt oss av fria följdfrågor vilket har medfört en större variation men även en djupare förståelse för delar av innehållet (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 38). Utifrån arbetets frågeställningar har intervjuer valts som metod för insamling av data. Intervjuer gör det möjligt för den intervjuade att med egna ord berätta och dela med sig av erfarenheter och tankar. Vi vill undersöka pedagogers tolkningar och förhållningssätt till begreppet kulturell mångfald, samt deras erfarenheter eller arbetssätt. I intervjuerna går det även att få fram hur bland annat organisatoriska förhållanden i den kontext vi granskar ser ut (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 34). Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 35) beskriver hur intervjuer aldrig kan komma ifrån påverkan av sociala och kontextuella faktorer. En intervju måste därför ses utifrån att den skett där och då och att innehållet är en beskrivning av, och inte den faktiska verkligheten.

Avgränsning och urvalsprocess

Vår utgångspunkt var att göra intervjuer med nio pedagoger på nio olika kommunala förskolor i olika stadsdelar i en större svensk stad. Vi utgick från Eriksson-Zetterquist och Ahrnes (2015, s. 42) rekommendation att ha minst 6–8 informanter för att kunna uppnå en tillräcklig mättnad utifrån materialet för att kunna urskilja mönster.

Vi gjorde till en början ett målstyrt urval utifrån en statistisk databas där vi kunnat se vilka områden som har låg andel utrikesfödda invånare (Bryman, 2018, s. 496). Intentionen var att komma i kontakt med förskolor där det sannolikt finns få barn med utrikesfödda vårdnadshavare. Till en början valde vi kommunala förskolor inom olika rektorsområden för att få en spridning på informanter då rektorer inom olika områden kan påverka förskolläraernas erfarenheter, kunskaper och stöd kring vårt ämne. Spridningen ansåg vi kunna utgöra en grund för att kunna besvara våra frågeställningar och ge en större möjlighet till jämförelse (Svensson & Ahrne, 2015, s. 22). Vid utskick av informationsbrevet såg vi behovet av fler områden för att få tillräcklig respons och valde därför att söka förskollärare i områden där vi istället genom erfarenhet, eller kontakter såg det möjligt att hitta vår målgrupp. Vi mailade informationsbrevet till utvalda förskolerektorer.

Vi valde att ta kontakt med rektorer eftersom det är en väg till att få kontakt med ett flertal förskollärare. Ett par dagar efter maillets utskick följde vi upp med telefonsamtal. Några hade eller skulle vidarebefordra informationen till sina förskollärare. En majoritet uppgav efter hand att de inte kunde hjälpa oss på grund av arbetsbelastning, ointresse från förskollärare eller tidsbrist i verksamheten. Ett antal rektorer återkom vi till, men utan resultat. Sent i arbetet med materialinsamling tog en förskollärare från ett av rektorsområdena kontakt. I ett senare skede, utifrån brist på respondenter, övergick vi även till personliga kontakter inom yrket och vidgade vårt sökområde. Vi valde i detta skede även att innefatta personer inom privata förskolor som vi genom kontakter eller erfarenheter ansåg kunde passa vår målgrupp. Även två inlägg i olika facebookgrupper för förskollärare lades upp. Detta resulterade i att en tog kontakt. Resterande fyra deltagare har vi fått kontakt med genom privata kontakter. Dessa resulterade alla i genomförda intervjuer.

Deltagarna i studien

Vi har i studien intervjuat sex stycken förskollärare verksamma i större svenska städer. Alla arbetar i barngrupper med ett fåtal barn med utrikesfödda föräldrar. Respondenterna arbetar både på kommunala och fristående förskolor och har arbetat som förskollärare i mellan knappt 1 - 26 år, en del med arbetserfarenheter inom förskolan innan sin utbildning. Alla går att tolkas som att de är etniskt svenska. Förskollärarna är utbildade på olika högskolor och universitet och eftersom det finns en stor variation mellan när de utbildat sig går det att anta att deras utbildningar skiljer sig åt.

Tillträde till fältet

Att få tag i respondenter till vår studie upplevde vi som en kamp, det var inte enkelt för oss att få tillgång till fältet inom det här området. I början av denna studie kontaktades ett 30-tal olika rektorer för att få kontakt med förskollärare verksamma inom förskolan. En av dessa rektorer svarade under telefonsamtal att hen inte läst vårt informationsmail varpå hen öppnade mailet och läste det högt. När rektorn läste meningen "studien handlar om arbetet med mångkultur i förskolor med ett lågt antal utrikesfödda vårdnadshavare" kan sättet hen läste de fyra sista orden på tolkas som en misstänksamhet. För att söka efter fler respondenter skrev vi ett inlägg i en Facebookgrupp för personer som arbetar inom förskolan. Vi skrev här samma information om studien som i vårt informationsbrev och publicerade. Det var en person som svarade "Ursäkta, kan ha fel. Men menas inte istället hög andel utrikesfödda vårdnadshavare". En diskussion kring tillträde till fältet kommer föras längre fram i texten under avslutande diskussion.

Datainsamling

Vi skickade ut ett informationsbrev per mail där vi betonade att vi var intresserade av respondenters tankar och erfarenheter. Det för att inte bara nå de som ansåg sig arbeta med kulturell mångfald samt för att ge respondenterna en viss förståelse av intervjuens fokus och lite tid för reflektion kring det innan. Då förskollärare ansvarar för att utforma verksamheten i förhållande till styrdokument valde vi att endast intervjua förskollärare inom verksamheterna. Vi valde att hålla studien inom förskolans ramar för att uppnå ett mer jämförbart resultat. Förskollärarnas vetenskapliga utbildning innebär en grund till fördjupad reflektion (Sellbjer, 2009). Vi skrev som ett första steg inför intervjuerna en intervjuguide för att i svaren kunna hitta gemensamma drag utifrån de frågor vi ansåg relevanta. Denna bestod av en rad standardiserade frågor som kompletterades med följdfrågor (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.38). I vår planering av frågorna hade vi diskuterat i vilken ordning vi valde att placera dem för att likt Trost (2010, s. 84) bygga upp ett förtroende och förebygga att den intervjuade inte känner sig trängd. Med anledning av att vårt ämne skulle kunna anses svårt och känsligt att prata om valde vi att vid intervjutillfällena endast vara en forskare.

Dahlin-Ivanoff (2015, s.82) beskriver hur fokusgrupper skulle kunna synliggöra kollektiva konstruktioner kring ämnen. Det skulle utifrån vår socialkonstruktivistiska utgångspunkt vara ett intressant underlag i vårt arbete. Vi valde bort det då vi inte ansåg oss kunna hitta tillräckligt med respondenter, eller att dessa skulle kunna avsätta så pass mycket tid. Enskilda intervjuer såg vi även kunna medföra en större trygghet för respondenterna att kunna prata och vi hoppades i det kunna uppnå att respondenterna kände sig friare i att formulera sig (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.44-45).

Intervjuerna tog 25-45 minuter. Vi ansåg detta vara en rimlig tid för förskollärarna att avsätta inom verksamhetens ramar, men även en tid att kunna behålla sin fokus inom. Trost (2010, s. 81-82) menar att det är av vikt att ha respekt för den intervjuade och dennes situation samt att i förväg ge respondenten information om den planerade tidsramen. Vi var därför tydliga i vårt informationsbrev om hur lång tid intervjun förväntades ta. Vi valde att lägga intervjuerna ute på förskolorna då vi likt Löfgren (2014, s. 149) såg detta som en plats som är kopplad till intervjuens fokus och inte en plats som skulle kunna medföra andra associationer som skulle kunna påverka intervjun. Detta även för att underlätta det rent praktiskt för förskollärarna som ska intervjuas (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s. 42-43). Förskollärarna valde plats för intervju och de flesta var i enskilda ostörda rum. En var dock med barngruppen stundvis lite högljudd utanför dörren och en är gjord över telefon under en bilfärd. Löfgren (2014, s. 149) nämner även en forskare som gärna gjorde intervjuer där dennes respondenter körde bil. Denna såg detta som fördelaktigt då det fanns en koncentration och en fokus på något för dem vardagligt.

Trost (2010, s. 54-55) lyfter upp vikten av att göra den intervjuade till den intressanta under intervjun. Balansen med att försöka förstå och ställa följdfrågor för att förtydliga anses vara betydelsefull. En rädsla för tystnad beskrivs som en fallgrop som kan vara negativt för intervjun med risk för att avbryta respondentens tankeprocesser. Han menar att det framförallt är något för ovana intervjuare att vara medveten om (Ibid, s. 97). Balansen mellan tystnad och frågor är något som vi diskuterat under studiens gång, och det har blivit tydligt att vi tre som haft intervjuer har ställt frågor i olika utsträckning.

Under intervjun använde vi oss av, med samtycke från de intervjuade, våra mobilers inspelningsfunktion för att spela in materialet. Genom ljudupptagning går det att återgå och få ordagranna återgivanden samt kunna upptäcka nya detaljer efterhand då materialet finns

sparat (Bjørndal, 2005, s. 84). Ljudinspelning kan även till skillnad från videoinspelning vara mer bekvämt för respondenten och därför göra situationen mindre konstlad. Det var ett skäl till att välja ljud framför video (Bjørndal, 2005, s. 99). Papper och penna användes som komplement i några utav våra intervjuer för att genom anteckningar kunna minnas frågor och tankar under intervjun liksom Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015, s. 49-50) beskriver vara av vikt. En annan inställning till detta ses i Trosts (2010, s. 76) beskrivning av noteringar under intervjuer. Han anser att mer sporadiska anteckningar under intervjun istället skulle kunna riskera att störa. Genom att bara göra anteckningar lite då och då beskrivs hur det av den intervjuade skulle kunna skapa en osäkerhet kring eller ett uppfattande av bekräftelse utifrån en tolkning av vad som gav anledning till en anteckning.

Bearbetning och analys

Vi har transkriberat våra intervjuer som ett första steg för att bearbeta materialet. Vi har valt att dela upp arbetet så att alla i gruppen transkriberade de intervjuer de själva utfört för att minska risken att samtalen missförstås (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015, s.51). Under transkriberingsprocessen påbörjades vår analys av materialet genom en kategorisering. Vi har inspirerats av Pallas metod där hon bearbetar sitt material genom kategorisering utifrån centrala teman (2011, s. 73). Var och en i gruppen läste sina transkriberade intervjuer och liksom Palla (2011) började vi att enskilt leta efter begrepp och meningar som utmärkte sig. Det var en process där vi gick fram och tillbaka till materialet. Transkriberingarna lästes om flera gånger och en del av de yttranden vi först markerade togs bort medan andra lades till, vi har även inkluderat icke verbal kommunikation i analyserna. Yttranden och meningar som valts ut analyserades utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv och kategoriseras efter olika teman. De teman som blivit tydliga presenterades sedan tillsammans och vi läste även igenom varandras transkriberingar. Slutligen sammanställdes kategorierna till tre huvudsakliga teman: *Tolknings av kulturell mångfald, Hur förskollärare resonerar om kulturell mångfald* och *Hur förskollärare beskriver arbete med kulturell mångfald*.

Med ett socialkonstruktivistiskt perspektiv behöver den som genomför en studie vara medveten och även analysera sin egen del i analysen av det insamlade materialet (Burr, 2015, s. 177). I intervjusituationen blir vår närvaro och interaktion med den intervjuade också en del av diskursen. Vi har använt oss av diskursanalys för att synliggöra konstruktioner och diskurser i förskollärares tal om kulturell mångfald. Diskursanalys är en metod som används inom socialkonstruktivism och där en främst intresserar sig av hur tal och text skapar diskurser (Burr, 2015, s. 190-194). Inom diskursanalys är det även intressant att undersöka hur diskurser konstruerar människor och vilka handlingar som blir möjliga för dem inom en viss diskurs (Ibid, s. 191). I denna studie har vi analyserat transkriberingar och sökt efter vilka diskurser och konstruktioner det finns i förskollärares beskrivningar av arbetet med kulturell mångfald. Vi har även försökt identifiera vilka typer av handlingar som blir möjliga och vilka konsekvenser de får för förskollärare. Med ett diskursanalytiskt tillvägagångssätt anses deltagarnas yttringar vara olika typer av konstruktioner, snarare än deras personliga åsikter.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

För att stärka studiens validitet är det av vikt att vara tydlig för att visa hur val av metod är relevant för studiens syfte. Hur frågeställningar samt intervjufrågor är relevanta i förhållande till frågeställningarna är även det en grundläggande aspekt för att stärka trovärdigheten (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013, s. 105). Validiteten visar studiens kvalitet genom att frågorna som ställs mäter det som studien syftar till att förklara (Nilsson, 2014). Då vi vill studera hur förskollärare beskriver sina erfarenheter, tankar och hur de samtalar kring kulturell mångfald ansåg vi intervjuer vara en relevant metod.

Forskarens närvaro och vilka typer av frågor som ställs samt hur de är formulerade, är även de faktorer som påverkar vilka svar som ges (Svensson & Ahrne, 2015, s. 20). Studiens reliabilitet påverkas av slumpmässiga fel, till exempel slarv vid formulering av intervjufrågor eller att forskaren inte tolkar svaren korrekt (Nilsson, 2014, s. 170–171). Alla medverkande i studien ska få samma information om studien och vi utgår alla från samma fasta frågor i intervjun. De följdfrågor som ställs planeras också gemensamt men det finns utrymme att ställa andra frågor under intervjun. Följdfrågornas funktion blir att försöka få mer utförliga och fördjupade svar inom de områdena intervjun berör. Med uppföljningsfrågorna ser vi hur intervjuerna utvecklas med lite olika fokus. Beroende av vad som till exempel efterfrågas att göra ett förtydligande av, styrs respondentens fokus i olika riktningar. Vi blir alltså en del av den intervjuades berättelse och påverkar därför hur den formas (Löfgren, 2014, s. 148)

I urvalet av förskollärare till intervjun finns en risk att enbart förskollärare som redan är kunniga inom området och arbetar utifrån ett interkulturellt perspektiv väljer att delta medan förskollärare med mindre kunskap avstår. Vår förhoppning var att genom ett välformulerat informationsbrev minska risken för detta bortfall. Eriksson-Zetterquist och Ahrne, (2015, s. 41) beskriver hur kontakter som sker genom kontaktnät skulle kunna påverka resultatet då det kan innebära liknande erfarenheter eller förhållningssätt till de ställda frågorna. För att minimera att relationen mellan respondent och kontaktperson skulle färga intervjun var vi tydliga med att någon annan än den som var länk till personen genomförde intervjun.

Inom kvalitativ forskning bör en vara försiktig med att generalisera sina resultat till alla miljöer som liknar den som ingått i studien (Svensson & Ahrne, 2015, s. 27). Vårt arbete är en mindre studie vars resultat i sig ej går att generalisera till andra förskolor i Sverige. Däremot kan vi genom en jämförelse med liknande studier på så sätt stärka generaliserbarheten och på så vis stärka våra resultats trovärdighet (Svensson & Ahrne, 2015, s. 27).

Etiska avvägningar

I vår design av studien har vi gjort ett antal etiska avvägningar. Eftersom frågor kring etnicitet, religion och kulturell bakgrund hos personal och barngrupp skulle kunna underlätta identifiering och räknas som känsliga uppgifter har vi valt att inte ställa frågor kring detta (Löfdahl, 2014, s. 34). Vi valde att fråga om tankar kring ämnet och erfarenheter hos förskollärare som är utbildade i att förhålla sig till dessa frågor med utgångspunkt i Lpfö 18 (Skolverket, 2018).

Precis som Palla (2011) beskriver kommer vi att anonymisera intervjuerna direkt vid transkribering och kommer inte att skriva ut stad eller stadsdel där studien är utförd.

Vetenskapliga rådet (2017) sammanfattar de grundläggande etiska aspekterna för god forskningssed med 8 punkter:

- “1) Du ska tala sanning om din forskning.
- 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
- 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
- 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
- 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
- 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
- 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.” (Vetenskapliga rådet, 2017, s. 8)

Dessa principer är ledande i vårt planerande och genomförande av studien. Vi är öppna inför våra informanter med studiens syfte och säkerställer att de tagit till sig av vårt

informationsbrev innan intervjun. Den tidigare forskning som ligger till grund för studien har diskuterats genomgående för att säkerställa att vi kan beskriva den på ett sätt som inte förvränger dess resultat. Materialet i studien hanteras på liknande sätt, vi har alla läst samtliga transkriberingar och diskuterat dem för att kunna vara trygga i att våra tolkningar inte endast är subjektiva.

Gällande vårt val av ämne, interkulturella perspektiv, har tidigare forskning kring firanden med utgångspunkt i religion visat att det bland forskollärare finns en osäkerhet kring att arbeta med och prata om detta (Puskás & Andersson, 2017). Utifrån detta diskuterade vi att vårt val av ämne skulle kunna vara laddat för den intervjuade att göra intervjuer om. Det förstärkte vikten av att vara noga med att formulera vår roll som intervjuare och de frågor vi ville ställa. Vi ville även i informationsbrevet betona vårt intresse av deras tankar och erfarenheter av ämnet.

Transkriptionsmall

Vi använder det transkriptionssystem som Karlsson (2008) använder i sin avhandling. Citaten som presenteras i våra resultat är ordagranna men är skriftspåksanpassade.

| | |
|---------------|--|
| <u>Pratar</u> | Betoning |
| Pr:::atar | Utdraget ljud. |
| Pra- | Avbrutet ord. |
| (.) | Kort hörbar paus. |
| (2s) | Längre tystnad angivet i sekunder. |
| (x)(xx) | Ohörbart ord eller flera ord. |
| *pratar* | Tal med skratt i rösten. |
| ((gäspar)) | Författarens förtydligande eller beskrivning av icke verbal kommunikation. |
| [Jag sa] | Överlappande tal. |
| ? | Frågeintonation. |
| ”Hon sa” | Citerar eller återger tal. |

7. Resultat

Resultaten har sorterats in i rubriker utifrån de frågeställningar studien försöker besvara. Dessa rubriker är *Tolkningar av kulturell mångfald*, *Hur forskollärare resonerar om kulturell mångfald* och *Hur forskollärare beskriver arbete med kulturell mångfald*. Under varje rubrik presenteras ett par olika teman med en beskrivning, ett exempel ur intervjuerna och en kort analys av exemplet.

Tolkningar av kulturell mångfald

Hur forskollärarna i studien beskriver sina tolkningar av begreppet kulturell mångfald kan delas in i två teman. Dessa teman är förekommande i majoriteten av intervjuerna och står på så sätt inte i motsats till varandra.

Den lilla och den stora kulturen

Fem av respondenterna beskriver hur de ser mångkultur på två olika nivåer, vi har valt att kalla dessa nivåer för *den lilla kulturen* och *den stora kulturen*. Med den lilla kulturen menar vi den kultur som finns inom en specifik familj, släkt eller liten grupp. Det är kulturuttryck som delas och förstås av en mindre grupp människor, exempelvis hur fredagsmys går till. I

den stora kulturen innefattar vi kulturuttryck som delas med en stor mängd människor, till exempel religion eller populärkultur. Alla fem lyfter att det finns en variation av kultur i hemmen hos barngruppen och att de försöker lyfta den. Däremot tvekar de på om den variationen räcker för att avdelningen ska kunna definieras som mångkulturell. Ingen av våra respondenter ger ett tydligt ja på frågan om de arbetar på en avdelning med kulturell mångfald, däremot är det vissa som diskuterar hur avdelningen skulle kunna ses som mångkulturell.

Exempel 1

Intervjuare: Anser du att du arbetar på en avdelning där det finns kulturell mångfald?

Karin: (2s) E:::hm, asså (3s) på ett sätt ja (.) för att det är ju liksom att varje familj är en kultur på sätt och vis för att alla individer, oavsett om de kommer från en (.) om de har (.) någon typ av anknytning till ett annat land eller en annan större kultur(.) så är de ju fortfarande en del av små kulturer i sina egna familjer och släkter (.) och e:::h och så att på så sätt är det ju en mångfald av liksom olika kulturer så men (.) om man ser till eller just(.) ja men som sagt det här med att (.) man har en anknytni::ng till ett annat land eller till ett annat språk eller till en annan religion så skulle jag inte säga att det (2s) att det är en(.) att jag arbetar på en plats där det finns en kulturell mångfald.

Karin beskriver i exemplet en uppdelning av begreppet mångkultur till att innebära kulturell variation inom familjen eller variation av länder, stora kulturer eller religioner som barnet har anknytning till. Karin kan se att det finns en mångkultur av hemkulturer på avdelningen men menar trots det att det bara på sätt och vis finns en kulturell mångfald.

Osäkerhet inför begreppet

När förskollärarna i studien ombads att beskriva sin tolkning och förståelse av begreppet kulturell mångfald uppstod i många fall en tvekan. Flera betonade att svaren vi fick var subjektiva tolkningar och att det är ett begrepp som går att tolka på många olika sätt. Förskollärarnas svar skiljer sig i många fall från varandra och en tolkning kan vara att det är ett begrepp som inte har en tydlig definition inom professionen. I vissa intervjuer fick vi beskrivningar på vad en mångkulturell förskola är, den beskrevs i de fallen i motsats till den egna. Den mångkulturella förskolan beskrivs som antingen en förskola där kulturell mångfald har en direkt påverkan på förskolans vardagliga arbete eller som en förskola som ligger i multietniska områden.

Exempel 2

Intervjuare: Begreppet kulturell mångfald, hur tänker du om det begreppet eller hur tolkar du det?

Malin: e:::hm (5-6 s) Dels så lägger jag ju in det självklara på något sätt att eh att vi har olika språk just i(.)i e:::h kommunikationen so- vi ty- som är så viktig att vi förstår varandra så (.) e:::h att dels s- så känner jag att språk är ju en del i att kunna (.) e:::hh kommunicera (.) meneh (2s) sen tänker jag att mångkultur är ju inte bara att man kommer från olika länder utan vi har ju liksom olika kulturer (.) e:::hm inom olika familjer och erfarenheter att e:::hm Jag som kommer från norra sverige har ju liksom en kultur (.) med mig in i (.) i den personen jag är till skillnad från mina kollegor som är uppvuxen i Skåne till exempel ((skrattar)) Så att just att en en (.) en mångkultur präglar ju också (3s) vardan e:::hm (2s) alltså i det vi tar med oss in i våra yrkesroller

Intervjuare: m

Malin: e:::h och det syns ju också såklart på, mötena med barnen och deras

Intervjuare: m

Malin: vårdnadshavare
 Intervjuare: m
 Malin: ehmm (.) Så att mångkultur för mig är väl (.) att tänka att ingen är lik någon annan
 Intervjuare: m
 Malin: oavsett var vi kommer ifrån
 Intervjuare: m
 Malin: utan mer att vi försöker hitta hitta varandra i mötena
 Intervjuare: m, m, m
 Malin: Generellt ((skrattar))
 Intervjuare: ja
 Malin: ja

Malin betonar att hennes definitionen är baserad på vad hon känner och tänker. Hon undviker därmed att ge en allmän definition utan beskriver mångkultur som en subjektiv upplevelse. Malin pratar om mångkultur utifrån dess konsekvenser snarare än vad det består av. Malin är inne på flera olika teman som kan kopplas till kulturell mångfald, till exempel språk, familjer och hemkultur. Det uppstår däremot flera pauser och hon utvecklar inte de teman hon tar upp i exemplet ovan vilket kan tolkas som en osäkerhet eller ovana att diskutera ämnet.

Hur förskollärare resonerar om kulturell mångfald

Kulturell mångfald som en målsättning

Samtliga förskollärare som deltar i denna studie berättar att de är motiverade att arbeta med kulturell mångfald. Fem förskollärare menar att det är svårt att hitta en naturlig ingång till arbetet med kulturell mångfald i homogena barngrupper men det finns en vilja att arbeta mer med det. I resultatet går det att urskilja två teman kring pedagogernas motiv till arbetet med kulturell mångfald.

Tema 1 Kunskaper och erfarenheter för barnen

Tre förskollärare berättar att de ser arbetet med kulturell mångfald som en central kunskap och erfarenhet för barnen att ha med sig i sitt framtida liv. Kulturell mångfald beskrivs som berikande och som en väsentlig del av värdegrundsarbetet för att öppna upp för olikheter.

Exempel 3

Linda har innan detta parti i intervjun berättat om sitt tidigare arbete i en multietnisk stadsdel

Intervjuare: Jag tänker upplever du eller tänker du att det är lika viktigt att arbeta med det ((syftar på kulturell mångfald)) i den barngruppen du är nu?

Linda: (.) Ja egentligen så ä:::r det ju det (.) eh men jag tror att det är svårt att(.) (xx) det är nog svårt att få till det (.) e:::h, när (.) nämen när det inte finns egentligen är det ju jätteviktigt just för att man (.) när man är (.) när man jobbar (.) i ett lite såhär stängt samhälle där alla (.) de flesta föräldrarna har det gott ställt och de ha:::r (.) höga utbildningar o:::ch sådär det kan bli rätt stängt att vi inte ser hur det ser ut (.) utanför just det här och just med det här segregeringarna som sker(.) och såsär, så jag skulle nog tycka att det egentligen är viktigt att man visar på att a:::lla är inte likadana *även om det ser ut så på vår avdelning*

Intervjuare: mm ((skratt))

Linda: eh men (.) som sagt det är ju det här problemet då med att det ska inte bli vi och dem (.) att vi (.) sitter här och tittar på dem som är avvikande och dem som är annorlunda.

Linda beskriver i exemplet att hon ser kunskaper om och erfarenheter av kulturell mångfald som en betydelsefull kunskap specifikt för just denna barngruppen. I citatet uttrycker hon en

oro över hur den homogena miljön som omger barnen begränsar deras möjligheter att upptäcka olikheter och vilka konsekvenser som medföljer. Hon pratar om det som väsentliga kunskaper barnen behöver ha med sig för att motverka utanförskap och avsaknaden av tolerans gentemot människors olikheter.

Tema 2 Kulturell mångfald med ett samhällsperspektiv

Fyra förskollärare lyfter fram kulturell mångfald som målsättning med ett samhällsperspektiv. Tre av förskollärarna resonerar kring segregation och att området kring förskolorna består av en hög andel inrikesfödda med god socioekonomisk status.

Exempel 4

Linda har tidigare fått frågan om det är något hon vill tillägga och diskuterar Sverigedemokraternas framgångar i opinionen.

Linda: Så nu när när det börjar närma sig val och jag har hört att de är störst nu har jag börjat tänka på det lite mer (.) eh och bara (.) nä men fundera på hur det kommer se ut i förskolan i framtiden för de hade rätt bestämda åsikter om att (.) mångkulturalitet skulle lyftas bort ur läroplanen och att e:::h (.) svenska familjer ska få bidrag för att stanna hemma längre med tills dem är tre (.) eh och (.) barn med utlands (.) födda föräldrar ska ha obligatorisk förskola från ett års ålder (.) och nu tror jag inte att de kommer få igenom det (.) men det är ändå rätt stora (.) frågor som rör just mitt jobb som kan (.) ruska om rätt mycket (.) i sättet vi jobbar på för nu är ju (.) mångkulturellt något positivt något som vi ska sträva efter e:::h och det (x) (.) Det är väl kanske inte jättelångt bort innan det vänder och mångkulturalitet är något som ska (.) som blir negativt för att man ska anpassa (.) till det svenska samhället liksom.

Under intervjun får Linda frågan om hon vill tillägga något som inte redan lyfts. Hon beskriver hur hon ser arbetet med kulturell mångfald som betydande för hur det framtida samhället kan komma att se ut. Utifrån den främlingsfientliga politik som fått allt större utrymme och medhåll betonar hon vikten av att se kulturell mångfald som något positivt.

Prioriteringsfråga

Fyra förskollärare beskriver att arbetet med kulturell mångfald inte prioriteras och att det är framförallt tidsbristen som påverkar. Förskollärarna beskriver att det är både tidskrävande och svårt att leta efter lämpligt material och information. Det är fyra av respondenterna som också nämner att arbetet med kulturell mångfald påverkas av om det finns pedagoger som brinner för ämnet.

Exempel 5

Therese diskuterar här vilka resurser som hade behövts för att kunna utveckla arbetet om kulturell mångfald.

Therese: vi jobbar ju mycket här att (3s) våra våra (.) våra chefer vill att vi ska om vi har något specialintresse eller någonting som vi verkligen brinner för att vi ska få lov att göra det eh vilket är superbra (.) på ett sätt men samtidigt (.) så kanske de andra bitarna då inte finns med som till exempel (.) om någo- ingen brinner för det här så kanske det blir så

Intervjuare: mm

Therese: öh:::m (.) ja (2s) så jag tänker att det är inte alltid det måste ligga på oss utan att det också kan finnas ett lättillgängligare material eller ru:::m eller ja (.) aktiviteter som vi kan söka upp enkelt

Intervjuare: mm

Therese: utan att (.) hitta på allting själv eller liksom förstår du vad jag menar?
Intervjuare: ja
Therese: hela den processen
Intervjuare: det tar tid
Therese: jättemycket tid

Therese beskriver att både tid och kunskap om vart pedagoger kan hitta information påverkar arbetet med kulturell mångfald. Therese nämner också hur pedagogers intresse för ett ämne påverkar hur det lyfts i verksamheten. På så sätt reduceras kulturell mångfald till ett specialintresse som går att välja bort. En möjlig tolkning av det är att kunskap, trygghet och intresse av ett ämne bidrar till inspiration och lust i arbetet. Osäkerheten kring kulturell mångfald verkar hos Therese skapa en distans till ämnet.

Rädsla att göra fel

Det finns en tydlig oro hos förskollärare i studien att göra fel. De beskriver en rädsla för att skapa en exotifiering, andrafiering, förminskande av en kultur i sina försök att beskriva den, eller att en enskild elev blir en representant för en hel kultur. Oron upplevs som ett hinder i arbetet då den leder till att förskollärarna inte arbetar med frågor om olikheter och mångkultur i barngruppen.

Exempel 6

Intervjuare: Upplever du om det finns några utmaningar eller svårigheter i att jobba med kulturell mångfald?

Kim: (2s) Aa ja asså ((skrattar)) jag tycker det är svårt för att jag tycker att det känns som att man lätt ska tram:::pa tram:::pa in på ett område där man kä:::nner att man nog inte har så mycket agens själv liksom att man inte (.) mmm j:::ja kanske inte känner mig super super bekväm med att förklara en kinesisk högtid till exempel därför att (.) jag har inte den bakgrunden kulturella bakgrunden eh och (.) och sådär men samtidigt så (.) så vill man ju inte känna så för man vill ju erbjuda barnen det men kan man göra det på rätt sätt? (.) eller s:::ka ma:::n då backa alltså det är lite sådär (.)

Intervjuare: m

Kim: man man kanske skäms lite om man råkar göra fel tänker jag så här

Intervjuare: m

Kim: jag tror att det kan finnas en rädsla i det

Intervjuare: m

Kim: att liksom inte (.) man vill inte testa

((klipp i intervjun))

Kim: (...)och jag tror att (.) då stannar det kanske ofta vid dom här lite enklare (.) ehm (.) grejerna liksom att försöka lära sig någon sång eller så där (.) och att man inte vågar (.) eh ta sig in och prata om (.) eh om andra saker liksom alltså att försöka prata med barnen om (.) jag vet inte värderingar eller hur man eh ve- (.) va fa- man kan ju ta det lit- lite djupare men man vågar nog inte

Kim beskriver ovan den motsättning som uppstår mellan viljan att erbjuda barnen en djupare förståelse av olika kulturer, och den upplevda risken att göra fel. Hen beskriver en oro för att skämmas ifall hen gör fel och därmed stannar utforskandet av andra kulturer i mer ytliga kulturuttryck som inte upplevs som lika laddade.

Behov av fortbildning

Genomgående i studien tar förskollärarna upp att de har bristfälliga kunskaper för att arbeta med kulturell mångfald och lyfter vikten av att diskutera ämnet. Det nämns framförallt med koppling till kunskaper om högtider men även mer ospecifikt i förhållande till begreppet. En av våra respondenter beskriver hur hon gick en förskolläraryr utbildning med ett uttalat

interkulturellt fokus. Hon upplever trots det att hon saknar kunskaper om traditioner och kulturuttryck då utbildningen mest fokuserade på maktstrukturer snarare än sakkunskap. Att ha kunskaper om det som lyfts upp i verksamheten för att kunna luta sig mot och känna trygghet är något som upplevs som viktigt.

Exempel 7

Malin diskuterar vad som skulle kunna underlätta arbetet med kulturell mångfald

Malin: Överlag så är det ju alltid viktigt att ehm (.) pra:::ta om det att inte liksom ehm (.) tappa det (.)

Intervjuare: m

Malin: ehm bara för att man ehm vi har ju många gånger haft så här ehmm olika fokusområden där vi jobbade mycket med likabehandlingsplanen, då gick man ju igenom så här alla diskrimineringsgrunder ehm gjorde att ganska ehm omfattande arbete med det och sen att det liksom inte bara läggs på hög och så tar man nästa sak och går vidare och glömmet bort lite såhär hu::r vi ska tänka (.) ehmm (.) så att de- att ha liksom verktyg till att följa upp hela tiden och gå tillbaka och (.) ehmm (.) sen också rustas också att få gå på sådana här föreläsning (...) Att det finns och kommer tillbaka så att även vi som inte har utsatta områden också får gå så att man inte tappar lite såhär (.)

Intervjuare: m

Malin: dels tänket men också om man byter stadsdel

Intervjuare: m

Malin: att det inte blir en chock

Intervjuare: m

Malin: utan att man förstår vad som

Intervjuare: m

Malin: (.) vad som händer och hur jag ska möta det (.)

Intervjuare: m

Malin: ehmm (.) så fortsatt liksom kompetensutveckling

Intervjuare: m

Malin: tycker jag (.) viktigt.

Malin lyfter här vikten av att vara rustad och att ha verktyg som en grund för att kunna arbeta med kulturell mångfald. Man kan i det ana en osäkerhet inför området där det upplevs finnas en brist på kompetens för att kunna lyfta saker de lägger inom begreppet. Hon beskriver hur de genom ett omfattande arbete kring likabehandlingsplanen fått möjlighet att lyfta frågor kring diskrimineringsgrunder. Hon uttrycker dock en oro för att de frågorna inte ska hållas levande efter att arbetet är slutfört. Utifrån det argumenterar Malin för ett löpande arbete med kompetensutveckling för att säkerställa att frågor kring kulturell mångfald implementeras i hela verksamheten.

Hur förskollärarna beskriver att de arbetar med kulturell mångfald

Respondenterna i vår studie beskriver ett flertal olika sätt att arbeta med kulturell mångfald. I resultatet framkommer tre tydliga teman; *representation, mångkultur kopplas till högtider och individers positioner i arbetet med kulturell mångfald.*

Representation

Alla våra respondenter uppger att de arbetar med representation i någon form. Främst sker arbetet genom litteratur där arbetslag och/ eller ledning valt att köpa in litteratur som ska spegla människor med olika hudfärg, kroppsfunktioner och så vidare. Utöver litteratur uppger vissa av respondenterna att de försöker få in en mångfald av bilder på människor på avdelningen, men att det är ett tidskrävande projekt.

Exempel 8

Linda beskriver hur de arbetar med kulturell mångfald på avdelningen

Linda: Just det där när man gör egna flanosagor eller när man ska skriva ut bilder på andra människor och använda på avdelningen så är det svårt att hitta (.) bilder på människor som inte är (.) fullt riktiga ((tidigare diskuteras djurkaraktärer i populärkultur, "riktiga" kan tolkas i relation till det)) vita (.) vackra människor man måste liksom aktivt söka efter (.) nämen (.) att man söker efter någon som är mörkhyad eller någon som (.) har e::h asiatiskt påbrå eller sådär

Intervjuare: mm

Linda: att det aktivt, att det tar liksom aktivt tid och man hittar inte alls lika mycket (.) material.

Linda påpekar en motsättning mellan viljan att kunna representera människor med olika utseenden på avdelningen och tidspressen som finns i arbetet på förskolan. Problemen med att hitta användbart material leder till att arbetet med representation försvåras. Då tidspress är något som betonats tidigare kan en tolkning vara att arbetet med representation i vissa fall uteblir.

Mångkultur kopplas till högtider

Alla respondenter i studien tar upp högtider och traditioner i relation till hur de diskuterar och arbetar med kulturell mångfald på sina avdelningar. Urval av högtider som uppmärksammas görs i relation till barngruppen, men flera av förskollärarna i studien beskriver att de skulle vilja uppmärksamma fler.

Exempel 9

Linda beskriver vad som skulle kunna underlätta arbetet med kulturell mångfald

Linda: Eh nämen kanske mer (.) egentligen lite mer kunskap om lite olik::a kulturer för jag har nog en sån här vision (.) om att man skull- man kan ju faktiskt fira mer än bara påsk och jul (.) Man kan ju faktiskt uppmärksamma andra traditioner också (.) Eh att (.) inom olik::a kulturer för det finns flera högtidsdagar inom andra (.) religioner och kulturer som faktiskt (.) kan liksom (.) uppmärksammas tillsammans med barnen.

I citatet ovan uttrycks en önskan att uppmärksamma barngruppen på att det finns fler högtider än de som firas på avdelningen. Högtider kan ses som en tydlig representation av en kultur vilket kan vara en anledning till att fokus ofta hamnar där. Linda uttrycker även att det är en vision hon har men att det inte är ett arbete som bedrivs på hennes avdelning.

Individens positioner i arbetet med kulturell mångfald

I intervjuerna beskrivs hur ett lågt antal barn, vårdnadshavare eller kollegor med utländsk bakgrund leder till svårigheter för förskollärare att hitta naturliga ingångar till arbetet med kulturell mångfald. Det finns även en rädsla för att de barn som har en annan kulturell bakgrund än majoriteten av barngruppen skall hamna i en position där de blir avvikare. I en av intervjuerna beskriver förskolläraren hur de anställda med utländsk bakgrund endast arbetar i kök eller städ. Det är problematiskt då det kan bidra till en stereotyp som fäster sig hos barnen. I samma intervju berättar förskolläraren hur arbetet har påverkats positivt när de haft kvinnor med hijab som arbetat på avdelningen. I intervjun med Sara beskrivs hur barngruppens sammansättning får en stor påverkan på avdelningens arbete.

Exempel 10

Intervjuare: ee vad skulle kunna underlätta arbetet med kulturell mångfald?

Sara: (6s) underlätta hade det garanterat gjort om man hade haft fler barn med andra kulturer, för då hade man kunnat, till och börja med plocka upp det som finns i barngruppen, jag har jobbat i barngrupper där det har varit mångkulturellt och då har det automatiskt blivit, då blir det många mer diskussioner vilket land man är ifrån och vad man kommer ifrån, maträtter och flaggor och sådana här grejer.

Sara beskriver hur arbetet med mångkultur påverkas av sammansättningen av barngruppen. På hennes nuvarande arbetsplats finns ett lågt antal vårdnadshavare med utländsk bakgrund vilket hon upplever som ett problem då hon ser sig sakna ingångar till arbetet med kulturell mångfald. En möjlig tolkning är att Sara kopplar arbetet med kulturell mångfald till, och gör det beroende av enskilda individer i verksamheten. När arbetet blir centrerat kring vissa individer finns en risk att implementeringen av läroplanens (Skolverket 2018) mål placeras utanför förskollärarens möjlighet att påverka.

Sammanställning av resultat

Baserat på intervjustudien har det framkommit flera resultat som presenterats ovan, vi kommer här att ge en sammanfattning av vad våra resultat visar.

Vi kan hos de intervjuade se en tydlig osäkerhet kring både definitionen av kulturell mångfald samt hur de ska forma arbetet med utgångspunkt i den. De lyfter alla olika hinder de ser i arbetet med kulturell mångfald. Ett hinder beskrivs som bristen på kulturell bredd hos barngruppen och inom arbetslaget, utan tillgång till mångfald i vardagen har förskollärarna svårt att se ingångar till arbetet. Andra hinder som tas upp är rädslan att göra fel, och brister i både tid och material för arbetet. De separerar den lilla kulturen i hemmet från stora bredare samhällsliga kulturer eller religioner och betonar den senare när de pratar om arbetssätt. Religiösa högtider är det som i intervjuerna främst fokuseras som uttryck för kultur.

Arbetet med kulturell mångfald ses hos respondenterna som något väsentligt att arbeta med både utifrån ett barn- och samhällsperspektiv. De betonar dock att det är avgörande både att ha erfarenheter av, ett intresse för och en kompetens i ämnet. Att hålla reflektion och diskussion levande och att få kompetensutveckling ses även det som en grund för arbetet.

8. Diskussion

Nedan kommer vi att diskutera våra resultat utifrån en socialkonstruktivistisk utgångspunkt. Vår diskussion är uppdelad i tre delar, *Konstruktionen av kulturell mångfald*, *Hur förskollärare resonerar kring kulturell mångfald* och *Arbetet med kulturell mångfald* som baseras på våra forskningsfrågor. Vi diskuterar dem i relation till förskollärares yrkesroll och förskolans uppdrag.

Konstruktionen av kulturell mångfald

Utifrån ett socialkonstruktivistisk perspektiv går det att se hur olika begrepp konstrueras och fylls med olika betydelser. Här följer en diskussion om hur förskollärare i studien konstruerar begreppet kulturell mångfald och vad begreppet betyder för dem.

Begreppet kulturell mångfald

Resultaten visar på att förskollärare i studien anser att begreppet kulturell mångfald är svårdefinierat. De betonar att deras tolkningar är subjektiva, de vill inte ge en konkret allmängiltig definition. Tidigare forskning (Lunneblad, 2009; Puskás & Andersson, 2017) har

visat hur läroplaner för förskolan har en otydlighet när det kommer till definitionen av kulturell mångfald. Deras analyser har utförts på Lpfö 98 (Skolverket, 1998) och Lpfö 98, reviderad 2016 (Skolverket, 2016), men är relevanta även idag då Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) inte har medfört några större förändringar av texter kring mångfald. Lunneblad (2009) menar att den öppna beskrivningen av mångfald skulle kunna förklaras med att Skolverket ville öppna upp begreppet till att inte endast handla om etnicitet. Trots den målsättningen fokuseras etnicitet och ursprung hos våra respondenter. När förskollärarna i vår studie beskriver sitt arbete med mångkultur pratar de främst om kulturer som befinner sig i minoritetsställning. Ett öppet begrepp syftar till att underlätta för förskolor att genomföra lokala anpassningar (Lunneblad, 2009). I vårt resultat verkar snarare öppenheten leda till en osäkerhet, som i sin tur leder till ett hinder för arbetet med frågan. Resultaten i studien pekar mot att det krävs en större förståelse av begreppet för att förskollärare ska känna sig bekväma att arbeta med det. Den slutsatsen fann även Rosnes och Rosslund (2018) när de studerade hur utbildning i interkulturalitet påverkade förskollärares arbete i Norge.

Resultaten visar på att tolkningen av begreppet kulturell mångfald ofta sker på en subjektiv grund. Det står i skollagen (2008:800) att utbildningen ska vara likvärdig var än i landet den bedrivs. Det är ett mål som är svårt att nå ifall delar av läroplanen inte tolkas utifrån en vetenskaplig grund. Skolverket (2017, s. 20) skriver i de allmänna råden att det är en del av förskollärares profession att tolka de nationella målen som presenteras i Lpfö 18 (Skolverket, 2018a) och att planera verksamheten så att dessa kan nås. Det ska inte förstås som att alla förskollärare behöver göra samma tolkningar, men tolkningarna som görs ska ske på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet (Skolverket, 2018, s. 10).

Den mångkulturella och den homogena förskolan

Förskollärarna i studien beskriver mångkulturella förskolor som antingen förskolor belägna i multietniska områden eller förskolor där mångkultur präglar det vardagliga arbetet. Det skapas härmed en uppdelning av de mångkulturella och monokulturella förskolorna. Lunneblad (2009) visar hur ett arbetslag definierar barn med koppling till ett annat land eller barn med en annan etnicitet än sin egna som mångkulturella. På ett liknande sätt verkar våra resultat visa på att förskollärarna i studien inte vill definiera sina avdelningar som mångkulturella. Det trots att fler av dem menar att det finns en kulturell mångfald i barnens små kulturer. Ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv blir det intressant att diskutera hur förskollärarna väljer att definiera sig själva och barngruppen och varför de gör den definitionen. Berger och Luckmann (1966, s.122) beskriver hur vanor och rutiner har som syfte att minska antalet beslut en människa behöver ta. När det kommer till förskollärarnas beskrivning av den mångkulturella förskolan kan en tolkning därför vara att det är en definition som bygger på vana snarare än reflektion. När vanor och rutiner blir etablerade hos en stor grupp människor går det att se dem som en institution. Den mångkulturella förskolan som institution verkar vara så fast att förskollärare inte kan se sina arbetsplatser som mångkulturella ifall det inte finns en mångeticitet.

Hur förskollärare resonerar kring kulturell mångfald

Här lämnar vi diskussionen om begreppet kulturell mångfald och övergår till förskollärares beskrivningar av hur de resonerar kring mångfalden. Vi lyfter diskussionen utifrån hur förskollärarna förhåller sig till fenomenet, samt hur det kopplas till individer.

Kultur konstrueras som ett farligt ämne

Resultatet visar att förskollärarna i studien uttrycker en oro för att arbeta med kulturell mångfald. Inom diskursen om kulturell mångfald har det konstruerats till ett farligt område

med flera risker. Förskollärarna målar upp en rädsla av att göra fel, att förminska eller missförstå. Liknande resultat finns hos Puskás och Andersson (2017) där en slutsats är att förskollärare upplever sig osäkra på hur de ska arbeta med religion i förskolan. Som nämnt tidigare uppger de att en anledning kan vara att läroplanen lämnar stort utrymme till egen tolkning i frågan. De andra möjliga förklaringarna de ger är att förskollärarna inte har tillräcklig kunskap inom ämnet eller att de inte vet hur de ska ta upp det i barngruppen. Vår studie pekar mot liknande resultat då förskollärarna i studien uppger att de är rädda för att göra fel och att de upplever att de behöver vidare utbildning i ämnet. Som vi tog upp i resultatet har en av våra respondenter gått en förskolläraryt utbildning som haft ett uttalat interkulturellt perspektiv. Trots det beskriver hon en osäkerhet inför att arbeta med mångkulturalitet vilket pekar mot att det är direkt kunskap om traditioner och kulturuttryck som efterfrågas, inte analysverktyg för maktstrukturer.

Sellbjer (2009) lyfter hur olika nivåer av kunskapskonstruktion påverkar mötet med omvärlden. Kunskap som bygger på en vetenskaplig grund och med en medvetenhet om sin egen delaktighet i kunskapskonstruktionen utgör en möjlighet till att se världen ur ett bredare perspektiv och därmed påverka ens förhållningssätt. Våra respondenter ger uttryck för en reflektion över sin egna kunskapsbrist och att det kan medföra brister i arbetet med kulturell mångfald. Sellbjer menar även att känslor och attityder påverkar kunskapsinhämtningen inom specifika områden. Utifrån det går det att dra slutsatsen att förskollärares attityder och känslor kring mångkulturalitet blir relevanta för hur deras kunskap om mångkultur kan komma att utvecklas och praktiseras.

Att förskollärare uppger att de inte arbetar med kulturell mångfald på den nivå de önskar kan problematiseras med Kuusisto och Gearons (2019) slutsats att vi redan i förskolan behöver arbeta med livsåskådning. Deras resultat visar att religionsundervisning både hjälper barn på individnivå samtidigt som den är viktig på en samhällsnivå. I vår studie argumenterar förskollärare just för att arbetet med mångkultur är viktigt delvis för barnens individuella utveckling men även för samhällsutvecklingen. Trots det sker arbetet inte i den utsträckning som förskollärarna hade önskat och en möjlig förklaring kan vara konstruktionen av kulturell mångfald som ett farligt ämne.

Vem görs till kulturbärare?

I intervjuerna lyfts ofta kultur kopplat till individer med etnisk bakgrund som skiljer sig från majoriteten. Det är främst den stora kulturen som hamnar i fokus i arbetet med kulturell mångfald. Arbetet kopplas till barn, vårdnadshavare eller kollegor med utländsk bakgrund och deras tillförande av kunskap och förmedlande av kultur. Det kan tolkas som att de anses vara kulturbärare och förmedlare av kultur. Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv förstås det som en konstruktion av vem som är avvikare och vem som faller inom normen (Burr, 2015, s. 123-126). Puskás och Andersson (2017) beskriver att förskollärare ofta upplever det svårt att prata om religiösa högtider med barngruppen på grund av okunskap. Det skulle kunna förklara varför ett par av förskollärarna berättar att de endast uppmärksammar högtider från andra traditioner än den svenska ifall barn eller vårdnadshavare uttrycker en vilja av det. Förskollärarna i vår studie beskriver en rädsla för att barnet ska hamna i en roll som den normbrytande. Till skillnad från arbetslaget som Lunneblad (2009) följer, reflekterar förskollärarna i vår studie över risker för andrafiering och exotifiering.

Det är endast en förskollärare i studien som rakt ut berättar om hur de firar traditionellt svenska högtider. Ett flertal av de intervjuade nämner det spontant i förbifarten men det är inget som fokuseras i beskrivningar kring kulturell mångfald. Jul kan vi dock anta att de flesta förskolor i Sverige uppmärksammar, till exempel genom att julbord ofta står på menyn

(Egerup Produktion AB, 2007). Det blir därför intressant att så få av våra respondenter väljer att lyfta det. Utifrån socialkonstruktivistisk teori går det att se hur julfirandet är en institution som sällan ifrågasätts eller problematiserats. Bennett och Lee-Treweek (2014, s. 33) argumenterar för att synliggörande av maktstrukturer kopplat till vithetsnorm kan motverka konstruerandet av "den andre". De beskriver hur det är lätt för medlemmar i ett majoritetssamhälle att bli blinda för sitt eget kulturbärande. Utifrån deras slutsatser är en möjlig tolkning att förskollärare behöver synliggöra sin egen kultur och uppmärksamma att alla människor är kulturbärare. Den lilla kulturen får i intervjuerna inte lika mycket utrymme, vilket kan tolkas som att det görs till något mindre väsentligt. Det är den stora kulturen som beskrivs som utgångspunkten i hur arbetet med kulturell mångfald görs.

I Rosnes och Rosslund (2018) lyfts vikten av att ha samma möjligheter och tillgång till att delta i demokratiska processer. Detta kopplas till vad som lyfts upp i undervisningen och vad som uteblir, vilkas historia som berättas. Att på ett likvärdigt sätt få synas med sin kulturella identitet och bakgrund samt få förståelse för olika och varandras kulturer kan förstås som en del av detta. Barnen menas forma sin identitet samt förstå sig själva och samhället utifrån vad som lyfts upp i verksamheten. Utifrån detta formas graden av tillhörighet. I intervjuerna har det i verksamheterna pratats om firandet av jul och påsk och att respondenterna ser att de skulle kunna lyfta fler högtider. Som beskrivits finns en rädsla för att gå in på dessa. En pedagog beskriver att de väljer att inte ta upp högtider som skulle kunna knytas till enskilda barn om inte ett barns vårdnadshavare har tagit upp den som viktig. En slutsats utifrån Rosnes och Rosslunds (2018) resonemang skulle kunna vara att barn vars högtidsfirande inte uppmärksammas, eller som blir en del av ett firande de själva inte har en tradition utav, formas i sin egen identitet, samt i förhållande till gruppen utifrån detta.

Bennett och Lee-Treweek (2014) lyfter i sin forskning som är gjord i en skola belägen i ett område där befolkningen till 93% är brittiskt vita, hur multikulturell kunskap av lärare inte ses som en del av arbetet i att möta strukturell rasism. De visar på hur lärare fokuserar på elevers identiteter som elever och väljer att inte synliggöra de olikheter som existerar. En parallell till denna studie skulle kunna kopplas till våra slutsatser av hur respondenterna beskriver synliggörande av högtider och rädsla för att göra barn till avvikare i gruppen.

Arbetet med kulturell mångfald

Slutligen presenterar vi nedan en diskussion om hur förskollärare beskriver arbetet med kulturell mångfald på verksamhets-, organisations- och samhällsnivå.

Verksamhetsnivå

Flera deltagare i studien berättar att det funnits diskussioner i arbetslagen om avdelningens arbetet med kulturell mångfald. Det är dock flera förskollärare som beskriver att ämnet blir beroende av förskollärarens personliga intresse för det. Deltagarnas beskrivningar av att arbetet med kulturell mångfald är beroende av förskollärares personliga intresse behöver inte vara specifikt för just detta ämne. Om det finns förskollärare som brinner för och är intresserade av kulturell mångfald så finns det alltid en person som kan "driva" arbetet. Risken med det är att ämnen som personalen i arbetslaget inte har personliga intressen för eller kompetens inom inte lyfts. En tolkning av fenomenet kring pedagoger som brinner för ett ämne, kan vara att personen har både kunskap och kompetenser i ämnet vilket stärker motivationen till arbetet. Rosnes och Rosslund (2018) jämförde lärares inställning till interkulturalitet och påvisar att det fanns en skillnad mellan de lärare som genomgått en utbildning om interkulturalitet och de som inte gått en sådan eller liknande utbildning. Förskolläraryrket innebär att kunna undervisa barn i en bredd av ämnen, därför behöver de en

bred ämneskompetens. Förskolans uppdrag handlar om att erbjuda barn möjligheten att utveckla sina kunskaper och sin förståelse utifrån målen i läroplanen (Skolverket, 2018a). Dessutom riskerar arbetet med kulturell mångfald att försvinna när dessa förskollärare slutar eller byter arbetsplats. Det kan vara svårt för de andra i personalen att fortsätta med ett arbete som enbart en i arbetslaget varit kunnig inom och engagerad i.

Organisatorisk nivå

Resultatet i studien visar att förskollärare anser det svårt att veta hur de kan arbeta med kulturell mångfald, vart de kan få information, stöd och inspiration. Framförallt är det tillgång till information och kunskaper om kulturella uttryck som till exempel traditioner som förskollärare berättar att de saknar. Rosnes och Rosslund (2018) visar i sin studie att lärarens interkulturella kompetens och deras inställning till interkulturalitet påverkas av utbildning inom ämnet. Att arbeta med kulturell mångfald och se sin barngrupp med ett interkulturellt perspektiv underlättas om lärarna haft med sig den kunskapen från sin utbildning eller om de fått kompetensutveckling. Skolinspektionen (2015) har genomfört en kartläggning av hur huvudmän, skolledare och förskolerektorer arbetar med lärarens kompetensförsörjning. Ansvar för förskollärares kompetensutveckling ligger hos förskolerektorer och de behöver ha en beredskap inför vilka behov som kan komma att bli aktuella i framtiden. För att kunna se vilka typer av åtgärder som behöver genomföras måste förskolerektorer kartlägga personalens utbildning och kompetens. Skolinspektionen (2015) pekar ut att det finns brister i rektorerens arbete med att upptäcka vilka behov personalen har. Det finns sällan en tydlig struktur för deras kartläggning och att de inte systematiskt undersöker vilka kompetensbehov som finns. Förskollärares kompetenser och behov av vidareutbildning uppkommer ofta under utvecklingssamtal med rektorn. Men de områden som väljs ut för utveckling är oftast utifrån den enskilde lärarens intresse och behov, inte utifrån verksamhetens behov. Det kan leda till att verksamhetens behov, som i grunden handlar om barnens behov för utveckling och lärande, blir osynliga för rektorerna. Förskollärarna som deltog i denna studie beskriver arbetet med kulturell mångfald som viktigt. Samtidigt synliggörs genom deras sätt att prata om det en osäkerhet kring begreppet och möjliga arbetssätt. Ansvar för det ligger hos förskolerektorer att kartlägga och utvärdera vilket typ av stöd och kunskaper som personalen behöver för att kunna känna sig säkra och kompetenta inom området.

Under intervjuerna med förskollärarna ställde vi frågan om de upplever att de har stöd i sitt arbete med kulturell mångfald. Några nämnde att det har funnits stöd från förskolerektorer i utvecklingsarbetet av likabehandlingsplanen. En av förskollärarna i studien uttrycker att rektorn inte motsätter sig deras arbete. Det är ingen förskollärare som uttryckligen berättar att de begärt mer planeringstid för arbetet med kulturell mångfald. En möjlig tolkning kan vara att det inte förväntas av dem att behöva reflektera över sin egen och barnens kultur samt arbetet kring det. Trots det så beskriver flera av dem att de önskade att de hade mer tid då det är mer tidskrävande att hitta rätt material. Rosnes och Rosslund (2018) uppmärksammar i sin studie att interkulturella arbetssätt skiljer sig från andra arbetssätt gällande kulturell mångfald. Ett interkulturellt perspektiv innebär att läraren behöver reflektera och resonera inte bara kring den andres kultur utan också sin egen. Att upptäcka sin egen kultur och se hur det påverkar mötet med andra människor är svårt eftersom den kultur vi själva är uppfostrade i lätt blir osynlig för oss. Det menar även Sellbjer (2009) som skriver att reflektion öppnar upp för en kritisk granskning av sin egen förståelse och förhållningssätt. Han menar att ju mer reflektion som görs desto större möjlighet att skapa förändring. Rosnes och Rosslund (2018) argumenterar i sin slutsats att lärare behöver få tid och plats för att kunna göra en djupare reflektion kring sitt arbetssätt och hur en kan utveckla sitt arbete med interkulturalitet. Ansvar för förskollärares planeringstid är förskolerektorernas. De ska avgöra hur mycket tid

som behövs för att ge förskollärarna möjligheter att uppfylla läroplanens och skollagens krav (Skolverket, 2019b). Men hur mycket tid som ska ges till förskollärares pedagogiska utvecklingsarbete finns det inga riktlinjer för.

I vårt metodavsnitt och under rubriken *Tillträde till fältet* berättar vi om vilka motgångar vi stött på för att få tag i respondenter. Där skriver vi om responsen från en förskolerektor som kontaktades i början av denna studie. En möjlig tolkning varför sådan respons uppkommer kan vara att olika diskurser styr förståelsen för vad mångkultur och kulturell mångfald är och vart det finns. Tidigare i studien har vi presenterat forskning som lyfter fram kulturell mångfald som ett viktigt område att arbeta med (Lunneblad, 2009; Rosnes & Rossland, 2018). Den forskningen är utförd i förskolor som beskrivs vara multietniska. Burr (2015, s. 64-67) förklarar att uttalande som liknar varandra eller som beskriver ett fenomen på samma sätt kan förstås som en diskurs. I det här fallet visar studiens resultat på att det finns en diskurs för fenomenet kulturell mångfald som att blandade etniciteter ger kulturell mångfald. Enligt socialkonstruktivismen är den kunskapen enbart en konstruktion som vår tid och samhälle gett ett godkännande som sanning (s. 80). Inom diskursen skapas sanningar och kunskap om till exempel vad kulturell mångfald är och vilka förskolor och barngrupper som har en kulturell mångfald. Det kan utgöra ett hinder för oss att se alla barngrupper som en samling olika individer och som tillsammans utgör en kulturell mångfald oavsett vilka barn som ingår.

Samhällsnivå

Flera förskollärare som deltar i studien påpekar att det finns en tydlig boendesegregation i området kring förskolan. De beskriver deras typiska vårdnadshavare som socioekonomiskt starka och högutbildade. Segregering innebär att grupper av människor separeras och lever isolerade från varandra. I denna studie refererar deltagarna till socioekonomisk- och etnisk segregation. Segregationen anses som ett generellt problem i samhället och beskrivs i studien som ett hinder för arbetet med kulturell mångfald. En möjlig tolkning kan vara att den förklaringen är en del av diskursen för kulturell mångfald. Vi har tidigare presenterat att studiens resultat visar på hur kulturell mångfald förstås som ett tillstånd där människor med olika etniciteter möts. Genom att dekonstruera diskursen för kulturell mångfald blir det möjligt att se andra sanningar och perspektiv på fenomenet (Burr, 2015, s. 71). Talar vi istället om en kulturell mångfald i alla typer av barngrupper oavsett sammansättning öppnas möjligheterna att arbeta med ämnet och en ny diskurs för fenomenet skapas. Segregation är något som aktivt bekämpas på flera nivåer och av många olika aktörer även inom utbildningssektorn (Kulturdepartementet, 2018). Det är dock inget problem som kommer försvinna över en natt. Bennett och Lee-Treweek (2014) betonar att barn i skolor med en majoritet vita elever behöver förståelse av mångkultur för att kunna vara aktiva i det mångkulturella samhället de växer upp i. De argumenterar att lärare behöver utbildning och stöd för att lära eleverna om hur ras och rasism konstrueras.

Förskollärarna som deltog i studien beskriver att de arbetar med kulturell mångfald genom representation och ger exempel på hur bilder och litteratur används. En del förskollärare påpekar att det är en tidskrävande uppgift att hitta vissa typer av material som kan representera en kulturell mångfald. Representation av olika människor verkar vara tillgängligt när det kommer till litteratur, en möjlig förklaring kan vara att förskolorna där kan få hjälp av bibliotek för att hitta rätt. Förskollärare kan ta hjälp av andra professioner för områden som de själva har mindre kunskaper inom.

9. Slutdiskussion

Mångkultur eller interkulturalitet?

I vårt material används inte interkulturalitet för att beskriva hur förskollärare arbetar eller resonerar kring kulturell mångfald. Det är något som förvånat oss då det är ett begrepp som finns definierat på skolverkets hemsida (se t.ex. Skolverket, 2019a; Lahdenperä, 2019). Som vi tidigare beskrivit kan mångkultur ses som en status som beskrivs av att flera olika kulturer finns på samma plats medans interkulturalitet beskriver hur olika kulturer kan mötas (Lahdenperä, 2000). Trots att interkulturalitet inte beskrivs av våra respondenter vill vi belysa hur interkulturella tankar återfinns i vårt material.

Interkulturalitet bygger på möten mellan kulturer och trots att förskollärarna i studien inte beskriver sina avdelningar som mångkulturella så beskriver de en mångfald i barngruppen. I vårt material uttrycks en vilja att bemöta olika kulturer på ett respektfullt sätt vilket är grunden i ett interkulturellt arbete. För att nå interkulturalitet behöver alla se sig själva som kulturbärare och synliggöra sitt egna kulturella arv. Det är något som vi återfinns hos vissa av våra respondenter men till stor del är det inte något som lyfts i vårt material. Våra resultat stämmer väl överens med Lunneblads (2009) när det kommer till att se sin egna kultur. Det indikerar att det här inte endast är ett problem på förskolor med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare utan även ett problem på multietniska förskolor.

I resultaten framkommer det tydligt att förskollärarna i studien är positivt inställda till mångkulturalitet. De ser värdet i mångfalden och är måna om att bemöta och hantera andra kulturer med respekt och öppenhet. En slutsats vi kan dra är däremot att rektorer har brustit i sitt ansvar. Rektorer ska ansvara för att förskollärare har tillgång till den kompetens och de resurser de behöver för att kunna bedriva ett gott arbete. Behovet av mer kunskap har varit ett återkommande tema i resultatet.

Metoddiskussion

Nedan kommer en diskussion om hur metoden har påverkat studien och reflektioner kring det valda och alternativa tillvägagångssätt. Vi lyfter även hur andra metoder hade kunnat belysa andra områden och eventuellt gett andra resultat.

Kvalitativa ansatser

Den kvalitativa ansatsen som använts i studien har gett möjligheter att studera hur förskollärarna beskriver sina erfarenheter och resonerar kring sin praktik. En kvantitativ studie hade snarare kunnat fokusera frågor på en mer generell nivå. Att kvalitativa ansatser saknar den generaliserbarhet som finns i de kvantitativa anser vi vägs upp av det faktum att vi i vår studie har kunnat närma oss bakomliggande faktorer till specifika fenomen. Valet av intervju som metod har varit en förutsättning för att få tillgång till respondenternas resonemang. En etnografisk studie hade gett en intressant bild av arbetet kring hur kulturell mångfald yttrar sig i praktiken men vi hade däremot inte haft möjligheten att få samma breda underlag som intervjustudien kunde erbjuda.

Val av begrepp

I början av processen fokuserade vi på interkulturalitet men ändrade sedan fokus till kulturell mångfald. Kulturell mångfald är ett begrepp som innefattas i läroplanen och därmed behöver alla förskollärare ha en relation till det. Vi såg därför begreppet som en lättare ingång. Om vi valt att använda oss av interkulturalitet såg vi en risk för distansskapande mellan oss och

respondenterna då det inte är ett begrepp som förskollärare nödvändigtvis möter i sin vardag. På liknande sätt har vi valt att undvika flera olika begrepp som trots sin relevans kan ha flera olika tolkningsmöjligheter. Ett exempel är etnicitet som hade kunnat vara relevant i vår studie men som kan uppfattas som värdeladdat.

Urvalsprocess och tillgång till fältet

Urvalsprocessen startade med att vi undersökte vilka områden som skulle vara intressanta att utföra studien i. Vi begränsade oss först till områden i en kommun då vår utgångspunkt var att göra fysiska intervjuer. Då vi fick problem med tillgång till fältet utökades urvalsområdet och i efterhand ser vi hur vi redan från början kunde haft ett större urvalsområde och planerat för telefonintervjuer. Svårigheten att få respondenter är däremot ett intressant resultat i sig.

Valet att först rikta sig till rektorer baserades på en oro över att förskollärare inte skulle hinna ta sig tid att besvara vårt mejl eller telefonsamtal, men det är inte säkert att det var lättare att få tag på dem via rektorer. Vi betonade i vårt informationsbrev att vi sökte förskollärare som arbetar i områden med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare. Vi skrev att vi är intresserade av förskollärares tankar och erfarenheter för att öppna upp för de förskollärare som inte arbetar med kulturell mångfald aktivt. Vi såg en risk att de som inte anser sig arbeta med mångkultur skulle avstå från att delta i studien, vi valde därför att i vårt informationsbrev inte efterfråga arbetsätt eller metoder. Då en stor del av forskning kring kulturell mångfald är förlagd till multietniska områden betonades att vi var intresserade av deras område för att de skulle känna sig träffade. Trots det uppstod det tillfällen där rektorer och förskollärare ställde sig frågande till varför just dessa områden blivit valda.

Intervjusituationen

Insamling av data sker, utifrån socialkonstruktivistisk teori, aldrig neutralt vilket gör att forskaren alltid måste vara medveten om sin egen roll i situationen och hur detta påverkar produktionen av data (Svensson & Ahrne, 2015, s. 19). Inom socialkonstruktivism anses ingen människa kunna analysera sin omvärld med ett utifrånperspektiv, objektiv kunskap är inte möjligt att uppnå eftersom människan alltid är en del av verkligheten som studeras (Burr, 2015, s. 183). Forskaren behöver vara medveten om och reflektera kring hur sin egen närvaro påverkat studien och se sina upptäckter som en samproduktion mellan sig själv och den/dem som undersöks.

I vår gemensamma diskussion har vi lyft problematiken om hur vår närvaro kunnat påverka utfallet i intervjuerna. Vi diskuterade till exempel yttre faktorer som väcker uppseende i våra utseenden men som inte kunde döljas, så som Trost (2010, s. 77) beskriver är önskvärt. Dessa såg vi skulle kunna ses som symboler för värderingar och påverka intervjun. Till exempel är det en av forskarna som bär hijab vilket är en tydlig religiös symbol med koppling till vårt ämnesområde. Berger och Luckman (1967) beskriver hur mötet mellan två människor färgas av föreställningar av varandra och att det påverkar hur mötet sker. Den religiösa symbolen kan därmed ha påverkat hur respondenten valt att uttrycka sig i frågor om religion. På liknande sätt har vi reflekterat över hur studien påverkats av att alla som deltagit är vita. Då två av våra intervjuer skett över telefon har det varit intressant att jämföra hur forskarrollen påverkats i de olika situationerna. Däremot kan vi inte spekulera i hur intervjuerna hade påverkats ifall vi hade sett annorlunda ut eller om alla intervjuer förts över telefon.

Etiska aspekter

Inför arbetet reflekterade vi kring olika etiska aspekter men vilka etiska aspekter som blir aktuella under en studie går inte helt att förutspå. En fråga som varit central under hela

processen har varit hur vår vithet har påverkat studien och dess slutsatser. Vi är alla uppvuxna som en del av ett majoritetssamhälle och det färgar givetvis vår världsbild. Det leder till att vi studerar kulturell mångfald och interkulturalitet med en annan blick än de individer som befinner sig i minoritetsställning och ofta får rollen som kulturbärare. I frågor om etnicitet har vi ett utifrånperspektiv, även om vi inom andra kulturella områden kan ses som normbrytare. Det leder till att vi behöver vara medvetna om vår roll och hur den påverkar samtalen som förs. Det finns en problematik i att både vi som forskare och våra respondenter är uppväxta i en majoritetskultur när vi försöker tolka och reflektera kring frågor som främst berör de grupper som befinner sig i en minoritetsposition. Det är en problematik som vi inte kommer runt men vi ser däremot en möjlighet att använda oss av våra privilegier för att lyfta en fråga som vi anser vara viktig.

Tankar kring utveckling av arbetet med kulturell mångfald

I resultaten går det att se en oro hos förskollärarna inför ett hårdare samhällsklimat. Flera av förskollärarna uppger att de har svårt att hitta arbetssätt och saknar kompetens. Då förskolan har ett uppdrag och spelar en viktig roll för att ge varje barn en grund för att bli demokratiska samhällsmedborgare ser vi hur den här typen av studier spelar en stor roll för förskolans utveckling inom området.

Vad vi tar med oss från studien är en påminnelse om att vi har rätt till kompetensutveckling och tid att orientera sig inom fältet. Under studeins gång har vi undersökt olika tillvägagångssätt för att underlätta arbetet med kulturell mångfald. Vi har i interjuverna fått se hur tillgång till material och kompetensutveckling är en viktig del i detta.

För pedagogersom behöver stöd går det att få hjälp att hitta material till arbetet med kulturell mångfald hos biblioteken. Många bibliotek samarbetar med närliggande förskolor och kan hjälpa förskollärare att hitta rätt böcker beroende på vad som efterfrågas (Göteborgs Stad, u.å). Det kan dock problematiseras om ansvaret för att hitta material läggs på biblioteken. Förutom bibliotek finns till exempel bokförlaget *Olika Förlag* som specifikt valt att erbjuda ett sortiment som är normkritiskt och erbjuder en representation av mångfald. *Olika förlag* gav under sommaren 2019 ut boken *Högtidsboken: fira och filosofera tillsammans!* (Salmson, Ivarsson & Åkerö, 2019) som riktar sig till pedagoger och lärare. I boken presenteras en mängd olika högtider och läsaren får både faktakunskaper om högtiden samt tips om hur de kan uppmärksammas. Det finns även förslag på aktiviteter kopplade till högtiden som pedagogerna kan göra tillsammans med barnen.

Houman Sebghati (2019) har skrivit en handbok, *Den vackra flykten, så bygger vi en interkulturell skola* som vi ser skulle kunna vara ett bra stöd i arbetet med kulturell mångfald. I denna beskrivs både historia kring och begrepp kopplade till rasism. Konsekvenser av och varför det är av vikt att arbeta med dessa frågor förtydligas och det beskrivs även utgångspunkter för att arbeta kring detta. Materialet innehåller även övningar och diskussionsunderlag som lärare kan använda sig av.

Avslutande reflektioner

Vi påbörjade denna studie med syfte att öka kunskapen om hur arbetet med mångkultur ser ut i områden med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare. Redan från början fanns en medvetenhet om att studien skulle beröra frågor som kan upplevas som svåra, eller till och med onödiga. Trots en svår ingång i fältet och en del kritiska röster på vägen är nu studien slutförd och det är dags att se ifall vi nått vårt syfte. Nedan kommer en diskussion kring våra

forskningsfrågor samt de svar som studien gett och kapitlet avslutas med en kort diskussion kring vårt syfte.

Hur beskriver förskollärare begreppet kulturell mångfald?

En slutsats som kan dras är att begreppet kulturell mångfald saknar en entydig definition hos de förskollärare som intervjuats. Kulturell mångfald beskrivs på olika sätt och utifrån olika ingångar. Ett genomgående tema är dock att kulturell mångfald anses vara ett subjektivt begrepp som baseras på personliga reflektioner och erfarenheter snarare än vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. En tänkbar förklaring kan vara att begreppet inte tydligt definieras av skolverket eller att förskollärarna i vår studie inte är vana att diskutera ämnet. Det kan även vara så att förskollärarna i studien har fler erfarenheter och idéer om arbetet med kulturell mångfald än vad som framkommer i studien men att de saknar ett språk för att diskutera det, att det är en så kallad tyst kunskap.

Hur resonerar förskollärare kring begreppet kulturell mångfald?

Kulturell mångfald beskrivs av förskollärarna i studien som ett viktigt ämne att lyfta. Alla respondenter visar på en positiv inställning till begreppet och beskriver ur olika perspektiv varför det är viktigt. Trots den positiva inställningen upplevs kulturell mångfald som ett svårt ämne att arbeta med, det är även något som nedprioriteras när tid och material är en bristvara. Arbetet med kulturell mångfald har i studien även kopplats till rädsla och oro. Rädslan att göra fel kan förklaras med att ämnet är laddat och att förskollärarna i studien hyser en stor respekt för kulturell mångfald. Om kulturell mångfald hade uppfattats som oväsentligt hade det gått att argumentera för att det inte skulle göra något om det blev fel. Oro och rädsla kan även kopplas till brist på utbildning inom kulturell mångfald och brist på språk för att diskutera det.

Hur beskriver förskollärare att de arbetar med kulturell mångfald i verksamheten?

Ett tydligt tema som beskrivs som arbetssätt är representation. I litteratur, bilder på väggar och liknande försöker förskollärarna visa på att det finns en mångfald av människor i samhället. I arbetet med representation riskerar människor med annan etnicitet, hudfärg eller nationalitet att bli kulturbärare eller representanter för en hel folkgrupp. Å ena sidan beskriver förskollärarna en oro att de barn som befinner sig i en minoritetsställning får vara just representanter men å andra sidan upplevs bristen på representation av de stora kulturerna i barngrupper som ett hinder i arbetet. Om barn inte ska göras till kulturbärare och representanter borde barngruppens sammansättning inte spela någon roll för arbetet.

Hur ser arbetet ut?

En slutsats vi kan dra är att arbetet med kulturell mångfald i barngrupper med låg andel utrikesfödda vårdnadshavare inte beskrivs som ett prioriterat arbete. Att det är ett arbete som kan prioriteras bort ska däremot inte tolkas som att förskollärarna är ointresserade. Vi vill snarare argumentera för att det saknas tydliga riktlinjer och mål kring kulturell mångfald. De mål och beskrivningar som finns upplevs som otydliga och förskollärare i studien uppger att de inte vet var de ska vända sig för att få hjälp i arbetet. Rektorens ansvar för personalens kompetensutveckling verkar ha brister när det kommer till att säkerställa att det finns kompetenser för att kunna arbeta med hela läroplanen.

Kulturell mångfald är ett område som kräver kompetens. Trots skolinspektionens slutsats att en hög andel förskolor brister i sitt värdegrundsarbete upplever inte förskollärarna i vår studie

att det är lätt att få stöd i sitt mångfaldsarbete, trots att det är ett arbete som är av stor vikt när det kommer till värdegrunden.

Förslag till framtida forskning

Som vi tidigare nämnt finns det en brist på forskning inom det område vi valt att fokusera. Forskning kring interkulturellt arbete har varit belagd i multietniska områden och vi anser att en bredare förståelse av arbete kring kulturell mångfald i mer etniskt homogena områden är av vikt. Vi ser hur forskning skulle kunna synliggöra hur de som arbetar inom förskolan förhåller sig till och skapar verksamheten i förhållande till begreppen kulturell mångfald och interkulturalitet. Vi har genom vår studie reflekterat kring hur en etnografisk studie skulle kunna utvidga det arbete vi gjort. Att se hur samtal som berör kulturell mångfald sker på förskolor skulle kunna vara en ingång till vidare forskning. Vilka institutioner skapas? Vilka normer råder i verksamheterna och hur pratas det om likheter, olikheter inom arbetslag och med barnen? Vad tas upp och hur kommer den rädsla och oro kring begrepp och förhållningssätt vi har sett i vår studie till uttryck här?

Vi ser även hur intervjuer med rektorer kring deras förståelse och syn på arbete med kulturell mångfald skulle vara en ingång till ytterligare forskning. Att ställa liknande frågor som vi ställt; hur de tolkar begrepp och hur de arbetar skulle kunna förtydliga bilden av synen på ämnet. Även hur de ser på sitt ansvar och vad för utrymme som ges skulle kunna bli tydligt. Styrdokument som central utgångspunkt i förskoleverksamheten är något vi berört i vår studie. En kartläggning av dessa dokument såsom läroplaner, skollag, barnkonvention och diskrimineringslag skulle kunna synliggöra kvaliteter och brister som grund för vilka krav som ställs på, och vilka tolkningar som blir möjliga inom verksamheterna. Ytterligare något som skulle kunna synliggöras i arbetet för en ökad medvetenhet är att studera tillgänglighet av material. Material skulle här kunna bestå i både det material som tillhandahålls och presenteras i arbetet med barnen, men även det material som finns tillgängligt för förskollärare gällande fortbildning och inspiration.

Att vidare kunskap behövs är något vi sett när vi sökt efter tidigare forskning. Vi hoppas att detta är ett område som kommer att utvecklas då vi likt några av våra respondenter betonat, anser det vara av särskild vikt i förhållande till hur samhället ser ut i nuläget.

10. Referenser

- Berger, P., & Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Open Road Media.
- Bennett, J., & Lee-Treweek, G. (2014). Doing Race: how secondary school pupils in mainly white schools construct 'race.' *Power and Education*, 6(1), 32–45. doi: 10.2304/power.2014.6.1.32
- Bjørndal, C.R.P. (2005). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3., uppl.). Stockholm: Liber.
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. ed.). London: Routledge.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppdiskussioner. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2., uppl.). Stockholm: Liber AB.
- Egerup Produktion AB. (2007). Skolmaten (Version 4.2) [mobilapplikation]. Hämtad från <https://apps.apple.com/se/app/skolmaten/id416550379>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2. uppl., s. 34-54). Stockholm: Liber AB.
- Etnisk grupp. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2019-12-12 från <http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/etnisk-grupp>
- Granstedt, L., (2010). *Synsätt, teman och strategier – några perspektiv på mångkulturella frågor i skolan i ett praktiktäna projekt*. (Doktorsavhandling, Umeå Universitet, Umeå). Hämtad från <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:372500/FULLTEXT01>
- Göteborgs Stad (u.å). Läs ♥ förskola. Hämtad 2019-12-20 från <https://goteborg.se/wps/portal/enhetssida/stadsbiblioteket/vad-hander-pa-biblioteket-/lasframjande-satsningar-/las-forskola>
- Hofstede, G., & Bond, M. (1984). Hofstede's Culture Dimensions: An Independent Validation Using Rokeach's Value Survey. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(4), 417-433. doi: 10.1177/0022002184015004003
- Hofstede, G., Minkov, G., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations : Software of the mind : Intercultural cooperation and its importance for survival* (3 edition). Columbus: McGraw-Hill Education.
- Karlsson, Y. (2008). *Att inte vilja vara problem. Social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. (Doktorsavhandling, Linköpings Universitet, Linköping). Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:17529/FULLTEXT01.pdf>
- Kulturdepartementet. (2018). *Regeringens långsiktiga strategi för att minska och motverka segregation*. (Artikelnummer Ku 18:03). Hämtad från <https://www.regeringen.se/49feff/contentassets/a29a07890ec24acd900f5156fbf45f08/regeringens-langsiktiga-strategi-for-att-minska-och-motverka-segregation.pdf>

- Kuusisto, A., & Gearon, L. (2019). Why teach about religions? Perspectives from Finnish professionals. *Religions*, 10(6). doi: 10.3390/rel10060347
- Lahdenperä, P. (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education*, 11(2), 201-207. doi: 10.1080/713665246
- Lahdenperä, P. (2019). Interkulturalitet i undervisning och skolutveckling. Hämtad från https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf842/1574098601789/Interkulturalitet_i_undervisning_och_skolutveckling_Pirjo_Lahdenpera_20181003.pdf
- Lahdenperä, P., & Lorentz, H. (2010). *Möten I Mångfaldens Skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella - en paradox?* (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Linköping). Hämtad från <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/1766/Inlaga.pdf>
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2016). Interkulturella perspektiv - från modern till postmodern. I Lorentz, H. & Bergstedt, B. (red.). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer* (2., uppl. s. 13-40). Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, J. (2009). En målsättning för de Andra. Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp. *Nordisk barnhageforskning*, Vol. 2(3), s. 115-125. doi: 10.7577/nbf.251
- Lunneblad, J. (2018). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter* (3 upplaga). Lund: Studentlitteratur.
- Löfdahl, A. (2014). God forskningssed – regelverk och etiska förhållningssätt. I Löfdahl, A. Hjalmarsson & M. Franzén, K. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 32-44). Stockholm: Liber.
- Löfdahl, A. & Hägglund, S. (2012). Diversity in Preschool: Defusing and Maintaining Differences. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(1), 119-126. doi: 10.1177/183693911203700114
- Löfgren, H. (2014). Att förstå förskolan utifrån lärarnas och organisationens perspektiv. I Löfdahl, A. Hjalmarsson & M. Franzén, K. (Red.), *Förskollärarens metod och vetenskapsteori* (s. 143-156) Stockholm: Liber.
- Minkov, M., Blagoev, V., & Hofstede, G. (2013). The Boundaries of Culture: Do Questions About Societal Norms Reveal Cultural Differences? *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7), 1094-1106. doi: 10.1177/0022022112466942
- Nilsson, M. (2014). Att samla in kvantitativa data - enkätundersökningar. I M. Hjerm, S. Lindgren & M. Nilsson, *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys* (2., uppl. s. 167-184) Malmö: Gleerups utbildning AB.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet : Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik* (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö). Hämtad från http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/12151/Linda_Palla_diss.pdf?sequence=2
- Perry, L. B., & Southwell, L. (2011) Developing intercultural understanding and skills: models and approaches. *Intercultural Education*, (22)6, 453-466. doi: 10.1080/14675986.2011.644948

- Puskás, T. Andersson, A. (2017). "Why Do We Celebrate ...?" Filling Traditions with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *International Journal Of Early Childhood*, 49(1), 21-37. doi: 10.1007/s13158-017-0182-8
- Rosnes, E. V., & Rossland, B. L. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *Multicultural Education Review*, 10(4), 274-291. doi: 10.1080/2005615X.2018.1532223
- Salmson, K., Ivarsson, J. & Åkerö, E. (2019). *Högtidsboken: fira och filosofera tillsammans!* Riga: Olika Förlag.
- Sebghati, H. (2019). *Den vackra flykten*. Hämtad 2020-01-03 från <http://houman.nu/denvackraflykten/>
- Sellbjer, S. (2009). Kunskapsprocess och Kunskapsprodukt; Teorier Om Medvetandet Och Kunskapsbildning. *Nordic Studies in Education*, no. 03, 279-293. <https://www-idunn-no.ezproxy.ub.gu.se/np/2009/03/art05>
- Skolinspektionen. (2015). *Kompetensförsörjningen - en nyckelfråga för skola och förskola*. Redovisning av regeringsuppdrag. Diarienummer: 402-2014:4207. Hämtad 2019-12-03 från: <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/regeringsrapporter/redovisning-ar-regeringsuppdrag/2015/rapport-behoriga-larare-kompetensutveckling-150526.pdf>
- Skolinspektionen. (2018). *Förskolors värdegrundsarbete*. Kvalitetsgranskning 2018. Diarienummer: 400-2016:6998. Hämtad 2019-12-14 från https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2018/forskolors-vardegrundsarbete/forskolors_vardegrundsarbete_rapport.pdf
- Skollag* (SFS 2010:800) Hämtad 2020-01-03 från <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/skollagen-och-forordningar>
- Skolverket. (1998). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2017) Skolverkets allmänna råd med kommentarer, Måluppfyllelse i förskolan Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2018a). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket
- Skolverket. (2018b). *Kartläggning av huvudmäns arbete med att motverka skolsegregation*. (2018:00332). Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=3959>
- Skolverket. (2019a). *Mångfald i förskolan ställer krav på den pedagogiska kompetensen*. Hämtad 2019-12-11 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/forskning/mangfald-i-forskolan-staller-krav-pa-den-pedagogiska-kompetensen>
- Skolverket. (2019b). Frågor och svar - Hur mycket planeringstid ska man ha som förskollärare? Hämtad 2019-12-12 från <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/undervisning-i-forskolan>
- Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (2., uppl. s. 16- 33). Stockholm: Liber AB.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., uppl.). Lund. Studentlitteratur.

UNESCO Education Sector. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education*. Hämtad från: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

UNICEF. (2019). Barnkonventionen. Hämtad 2019-12-03 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>

Vetenskapliga rådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapliga rådet.

11. Bilaga 1

Informationsbrev

Hej!

Vi är tre studenter, Emma Krantz, Elin Fredriksson och Heidi Hansen, som läser sjätte terminen av förskolläraryrket på Göteborgs universitet. Nu under hösten och vintern kommer vi att skriva vår kandidatuppsats där vi söker förskollärare som respondenter för en intervjustudie där vi vill ta del av dina erfarenheter och tankar. Studien handlar om arbetet med mångkultur i förskolor med ett lågt antal utrikesfödda vårdnadshavare.

Vår plan är att genomföra intervjuerna med start under slutet av vecka 46. Intervjuerna kommer att vara runt 30-45 minuter och en av oss i gruppen kommer ut till förskolan för att hålla intervjun. Vi kommer att spela in intervjuerna och sedan aidentifiera dem. Det innebär att vi inte kommer att offentliggöra något som kan identifiera dig som respondent, till exempel ditt namn, vilket område du arbetar i eller din avdelning. Intervjuerna, som är vårt empiriska material, kommer inte att användas till någon annan studie än den som beskrivits ovan. Allt deltagande i studien är helt frivilligt och om du väljer att delta har du rätt att avbryta samarbetet när som helst under studiens gång utan att ange anledning. Du som respondent kommer givetvis att få ta del av studien efter att den är godkänd.

Om du är intresserad av att delta i studien eller har några frågor är du välkommen att kontakta oss.

Emma Krantz
0739-xxxxxx
gusxxxxxx@student.gu.se

Elin Fredriksson
0736-xxxxxx
gusxxxxxx@student.gu.se

Heidi Hansen
0768-xxxxxx
gusxxxxxx@student.gu.se

Handledare Yvonne Karlsson
yvonne.karlsson@ped.gu.se

12. Bilaga 2

Intervjuguide

Intervjun beräknas ta 30-45 min.

Bakgrundsfrågor:

Namn och ålder?

Hur länge har du arbetat i förskola?

När du tog du din examen?

Hur många barn har ni i barngruppen?

Hur många utlandsfödda barn eller vårdnadshavare finns i er barngrupp?

Inledande frågor

1. Anser du att du arbetar på en avdelning där det finns en kulturell mångfald?
2. Vad tänker du att kulturell mångfald innebär?

(Om respondenten svarar att "JA, det finns en mångfald" då frågar vi vidare under spalt "Svar JA" och tvärtom om hen svarar nej.)

| Svar JA | Svar NEJ |
|--|--|
| 1. På vilka sätt yttrar det sig? | 1. Arbetar ni med kulturell mångfald på er avdelning? (till exempel genom barnböcker, utbyte med andra förskolor eller liknande) |
| 2. Hur arbetar ni med det i er barngrupp? | 2. Upplever du att ni har tillräckligt med resurser (tid, kunskap, material) för att kunna arbeta med frågor kring kulturell mångfald? |
| 3. Upplever du att det finns några utmaningar eller svårigheter i att arbeta med kulturell mångfald? | 3. Upplever du att det finns några utmaningar eller svårigheter i att arbeta med kulturell mångfald? |
| 4. Vad skulle kunna underlätta arbetet med kulturell mångfald? | 4. Vad skulle kunna underlätta arbetet med kulturell mångfald? |

Uppföljningsfrågor

- Hur?
- Kan du utveckla hur du menar?
- På vilket sätt?
- Varför?
- Kan du ge exempel?
- Tidigare arbete?

Avslutande frågor

1. Är det något utöver det vi har diskuterat som du vill tillägga?
2. Hur har du upplevt att prata om de här frågorna?