Världen i Sverige

En studie om förskolepedagogers arbete med barn och föräldrar med dubbel kulturtillhörighet.

Emma Henriksson och

Haliz Shafik

LUNDS UNIVERSITET

Socialhögskolan

Kandidatuppsats SOPA63

HT-13

Handledare: Johan Cronehed

Förord

Vi vill tacka samtliga förskolepedagoger som genom deras deltagande gjort denna studie möjlig. Ett stort tack vill vi även ge våra familjer och vår handledare Johan Cronehed.

Emma Henriksson och Haliz Shafik

Helsingborg januari 2014

Authors: Emma Henriksson & Haliz Shafik
Title: The world in Sweden. A study about preschool pedagogues work towards children and parents with dual cultural affiliation.
Supervisor: Johan Cronehed
Assessor: Maria Bangura Arvidsson

Abstract

The aim of this study was to investigate and illuminate preschool pedagogues working approach with bilingual children and their families in preschool. Our common interest in this subject emerged in that we both have young children in preschool and that we have two different backgrounds in two different cultures. Data collection for this study has been carried out through qualitative methods with eight respondents through semi-structured interviews in five preschools in a medium-sized city in southern Sweden. The theoretical starting point in this study is from Vygotskijs sociocultural theory and perspective. The result shows that preschool teachers have much in common when it comes to their work compared with two different neighborhoods. The result also shows a difference when it comes to the preschool pedagogues and their approaches depending on the number of bilingual children in the activities. At preschools where there are a high proportion of bilingual children, the pedagogues are focused a lot on the importance of language, they use different meditative tool for children to learn the Swedish language and get into the Swedish society. The result shows that the pedagogues in the preschools in the northern part of the city, with a lower proportion of bilingual children, also focused on language learning as the pedagogues in the southern part of the city do, but they doesn't emphasize diversity in the same profound way as it's done in the preschools in the southern part of the city.

Key Words

Integration, multilingual children, bilingual children, preschools, early childhood teachers, diversity, dual cultural affiliation, multiculturalism.

Innehållsförteckning

1.	**Problemformulering**	**6**
1.1	Syfte	7
1.2	Frågeställningar	8
1.3	Avgränsning	8
2.	**Bakgrund och tidigare forskning**	**8**
2.1	Vikten av integrering	10
2.2	Professionen	12
2.3	Från monokulturellt till interkulturellt	12
2.4	Tvåspråkighet och dubbel kulturtillhörighet	15
3.	**Metod**	**17**
3.1	Kvalitativ metod och dess förtjänster	18
3.2	Metodens begränsningar	18
3.3	Urval	19
3.4	Kvalitativa intervjuer	19
3.4.1	Intervjuernas genomförande	20
3.5	Bearbetning av data	20
3.6	Arbetsfördelning	21
3.7	Etiska överväganden	21
4.	**Teori**	**22**
4.1	Vygotskij då och nu	22
4.2	Interaktionens betydelse för individens utveckling	23
4.3	Utveckling på två nivåer	24
4.4	Språket som redskap	25
4.5	Redskapen förmedlar kunskap	25
4.6	Kunskap och erfarenhet skapar fysiska redskap	26
5.	**Empiri**	**26**
5.1	Respondenterna	27
5.2	Mångfald i verksamheterna	28
5.2.1	Olika kulturer	28
5.2.2	Flerspråkiga barns integration	30
5.3	Arbetssätt med fokus på barn	30
5.3.1	Barnens modersmål	31
5.3.2	Inlärning av språk	31

5.3.3 Flerspråkighetens konsekvenser 32
5.3.4 Trygghet lika viktigt som språket 33
5.4 Arbetssätt med fokus på föräldrarna 33
5.4.1 Hjälpmedel vid språkligt behov 33
5.4.2 Samarbete med föräldrarna 34
5.4.3 Flerspråkighet genererar ett annat informationsutbyte 35

6. Analys 36
6.1 Utvecklingszonen 36
6.2 Språkliga redskap 37
6.2.1 Språkets utpekande funktion 37
6.2.1.1 Språkets dekontextualiserande förmåga 38
6.2.1.2 Språkets dimensioner 39
6.2.2 Språkets semiotiska funktion 40
6.2.2.1 Språkets sammanförande egenskap 41
6.2.3 Språkets retoriska funktion 42
6.2.3.1 Barnets språkliga påverkan i samspelet 42
6.3 Fysiska redskap 44
6.4 Ett samspelande samhälle 45

7. Avslutande diskussion 46

Referenslista 49

Bilaga – intervjuguide 52

1 Problemformulering

Carl Martin Allwod och Per Johansson (2009) skriver att människans tankar och handlingar blir dennes omvärldsförståelse. Kulturen i ett samhälle ses först och främst genom den socialt påverkade förståelsen. Utifrån den sociala omgivningen anpassar sig individen till den kontext som denne uppfattar. Vilket leder till att barn och yngre vuxna blir påverkade av den sociala omgivningen. Vidare menar Allwod och Johansson (2009) att problematik därmed kan uppstå när individen byter kontext och inte förstår miljöombytet samt dess nya förutsättning. Birgitta Angel och Anders Hjern (1992) skriver att familjer som byter miljö, kan drabbas av olika problematik. Detta kan ta sig form i svårighet med anpassning till miljön och kulturen i det nya landet. Svårigheten påverkar inte bara föräldrar utan framförallt barnen i familjen då barn är mer känsliga. Känsligheten kan visa sig på flera sätt, varav ett sätt är att barnen snabbt reagerar på föräldrarnas oro och stress (Angel & Hjern, 1992).

Angel och Hjern (1992) menar att förskoleåren är ”de magiska åren” då barn i denna ålder söker stöd och trygghet och att de även gör det utanför familjen om föräldrarna inte kan tillgodose barnens känslomässiga behov. Angel och Hjern (1992) menar också att förskolan därför blir en viktigt arena i en familjs liv, speciellt om familjen har flyttat från sitt hemland och nu ska starta upp sitt liv i ett nytt land. Allwood och Johanson (2009) uttrycker det som att individerna ska finna en plats i det nya samhället. Det krävs då en anpassning både från individen själv och från samhället så att individen kan leva och utvecklas på bästa sätt. Allwood och Johanson (2009) skriver att det är orealistiskt att tänka sig att familjer med dubbel kulturtillhörighet ska anpassa sig till samhället helt på egen hand, och därför krävs det ett samspel med den nya kontexten.

Sverige har enligt författarna Bosse Bergstedt och Hans Lorentz (2004), gått från att vara en homogen nation med en assimilerande politik, till att i nuläget vara ett samhälle med stor mångfald och med ett heterogent fokus. De dagliga mötena som förekommer i samhället utgörs av individer med många olika kulturella bakgrunder. Bakom den samhällsutveckling som skett står fyra faktorer: globaliseringen, europeiseringen, individualisering och mångkulturaliseringen. Bergstedt och Lorentz (2004) menar vidare att det inte är någon tillfällighet att vi idag lever i ett så kallat kunskapssamhälle. Med utgångspunkt i denna samhällsutveckling står lärande och kunskap i fokus i dagens västerländska samhälle. Individuella läroprocesser som innefattar identitet, mening och kunskap har aldrig tidigare varit så centrala som på detta sätt, enligt Bergstedt och Lorentz (2004).

I regeringens proposition 1997/98:16, då integrationspolitiken tog fart i Sverige, uttalas det att en femtedel av eleverna i skolan hade en kulturell bakgrund som skiljer sig från den svenska. I mångfaldens framfart insåg regeringen att skolsystemet behövde förändras. Regeringen skrev i propositionen (1997/98:16) att förskolan och skola ska öppna upp för olika traditioner, språk och religioner, då det är institutioner som utgör en viktig mötesplats för individer och samhället. Enligt Skolverkets statistik fanns det år 2012, 99 488 barn som pratade ett annat modersmål än svenska i förskolorna. Den siffran utgör 20.6% av alla barn i förskolan det året (Skolverket, 2012). Med andra ord är barn med dubbel kulturtillhörighet lika vanligt förekommande idag som det var för över tio år sedan.

Prathyusha Sanagavarapu (2010) har också uppmärksammat globaliseringen som sker i världen och förklarar om hur vanligt förekommande det är med familjer som har en dubbel kulturtillhörighet och att det är ett ökande fenomen. Därför är det viktigt att förskolepedagoger har kunskap och är medvetna om familjerna med annan kulturell bakgrund och deras utmaningar i det nya samhället. Sanagavarapu (2010) menar även att om förskolepedagogerna inte är medvetna om familjernas bakgrunder och den inverkan på föräldraskapet som sker när man flyttar till ett nytt land, kan det förekomma att pedagogerna intar en fördomsfull inställning om familjernas kultur och föräldraskap. Det är viktigt att förskolepedagogerna lyssnar på och förstår föräldrarna med dubbel kulturtillhörighet då den kulturella omvandlingen är speciellt avgörande för barn i låg ålder. Sanagavarapu (2010) menar vidare att det samarbete som finns mellan föräldrarna och pedagogerna är ett viktigt inslag i den kulturella övergång som föräldrarna och barnen befinner sig i.

Med utgångspunkt i dessa kort författade forskningsresultat utifrån Sveriges politiska historia och forskning som visar på ett aktuellt intresse om integration gällande barn med dubbel kulturtillhörighet i förskolan, finner vi det relevant att belysa och undersöka förkolepedagogernas roll och förhållningssätt gentemot arbetet med barn och deras föräldrar som har dubbel kulturtillhörighet.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att belysa förskolepedagogers arbetssätt med barn och föräldrar med dubbel kulturtillhörighet. Vi ämnar även belysa det förhållningssätt som förskolepedagogerna har till flerspråkigheten hos barnen och deras familjer.

1. 2 Frågeställningar

- Hur ser förskolepedagogernas arbetssätt ut i förhållande till barn och föräldrar med dubbel kulturtillhörighet?
- Hur förhåller sig förskolepedagogerna till barnens och föräldrarnas flerspråkighet?
- Vilka likheter och skillnader finns det i förskolepedagogernas arbetssätt beroende på vilken stadsdel de är verksamma i?

1.3 Avgränsning

Vi har valt att fokusera på förskolepedagogers arbetssätt i förhållande till barn och föräldrar med dubbel kulturtillhörighet. Vilket innebär att vi kommer belysa arbetssättet med barn och föräldrar som, enligt Lenore Arnberg (2004) har en kulturell och språklig bakgrund i ett annat land än Sverige, men där barnet och familjen bor och integreras in i det svenska samhället och dess kultur.

När vi påbörjade denna uppsatsprocess hade vi med oss begreppet migrant efter en uppsatsspegling och inledde därför med den definitionen. Vi upptäckte snabbt att migrantbarn och migrantfamiljer inte passade till vår studie. Vi fann det inledningsvis komplext att definiera barnen som pedagogerna jobbar med. Vi testade olika begrepp, som till exempel: barn med utländsk bakgrund och mångkulturella barn. När vi fick kontakt med respondenterna insåg vi att begreppen tvåspråkiga och flerspråkiga barn användes ute i verksamheterna och valde då att avgränsa oss till de begreppen. Vi kommer varva mellan dessa begrepp i studien, för att inte låta så enformiga, och för att göra en tydlig koppling till vad vi sett ute på fältet. Tvåspråkiga och flerspråkiga barn anser vi är olika definitoner på barn som har en dubbel kulturtillhörighet.

2 Bakgrund och tidigare forskning

Invandringen till Sverige, som propositionen (1997/98:16) uttrycker det, tog fart strax efter andra världskriget och invandrarpolitiken uppdagades under 1960-talet. Det dröjde dock innan en förändring skulle ske inom Sverige och i den svenska politiken när det kommer till synen på mångfalden i landet. I regeringens proposition 1997/98:16 kan man läsa att Sverige utvecklats till ett land med bredare variation när det kommer till individer och dess kulturella bakgrund. Det uttalades i propositionen att mångfalden bör tas hänsyn till och att en politisk förändring skulle ske på alla nivåer inom samhället (Prop. 1997/98:16). Den dåvarande

invandrarpolitiken som fick råda i över trettio år skulle utformas och ändra riktning till en integrationspolitik. I propositionen framkommer det att målet för integrationspolitiken skulle innebära:

> … Lika rättigheter och möjligheter för alla oavsett etnisk och kulturell bakgrund, en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund och en samhällsutveckling som kännetecknas av ömsesidig respekt och tolerans och som alla oavsett bakgrund skall vara delaktiga i och medansvariga för (Prop. 1997/98:16, s.1).

På senare år har politikerna insett att grunden till mångfalden inom samhället lades utifrån integrationspolitiken och regeringen uttryckte, först på 1990-talet, en insikt i värdet av individers kulturella och språkliga resurser vilket då skulle framhävas och erkännas (Prop.1997/98:16). Oavsett vad man tycker om politikens historik, så kan vi konstatera att ett erkännande och upplysande av olika kulturer i dagens samhälle, går att finna i en av de viktigaste samhällsinstitutionerna - nämligen förskolan. Skolverkets läroplan för förskolan - Lpfö 98 – reviderad 2010, förmedlar en medvetenhet av den globalisering som sker i världen, vilket resulterar i en större korsning över nationsgränserna och stor mångfald av kulturer i Sverige. Globaliseringens omfattning kan tydligt ses i dagens förskolor, vilket Lpfö 98, 2010, försöker uppmärksamma.

Förskolan är en mötesplats för barn och vuxna och utgör en viktig grund i barnets, samt samhällets utveckling. Lpfö 98, 2010, menar att det svenska samhällets internationalisering uttrycker ett behov av förståelse för individers kulturer och dess olika mångfald, samt ett behov av att ge barnen kunskap och en grundläggande respekt för varje individ och dennes bakgrund i verksamheterna. Den roll som förskolan spelar in i barnens och familjernas liv, ska utveckla förståelsen för ett samhälle med mångkultur, då förskolan utgör en mötesplats präglad av mångfald i dagens samhälle, enligt Lpfö 98 (2010). Det som förskolan även ska bidra med, utifrån vad som uttrycks i Lpfö 98 (2010), är att ge barnen en medvetenhet om det egna kulturarvet samt en insikt i andra barns bakgrunder när det kommer till språk, kultur, etnicitet, religion etc. Förskolan ska bland annat även förmedla vikten och förståelsen av att ha en dubbel kulturtillhörighet (Lpfö 98, 2010).

Regeringen menar i proposition 1997/98:16 att kunskap om det svenska språket spelar en avsevärd roll när man inte delar den svenska befolkningens kultur, arv och språk. Kommunikationen blir den länk mellan individer från olika bakgrunder och det nya samhället,

som man ska förstå och integreras in i. Det ligger därför, utifrån propositionens (1997/98:16) perspektiv, i alla parters intresse att den som inte har svenska som modersmål, lär sig det svenska språket, för att bland annat undvika att individen hamnar i marginalisering och utanförskap. Proposition 1997/98:16 yttrycker även att den viktiga möjligheten och förutsättningen för tvåspråkighet har en avsevärd betydelse i förskoleåldern, då tvåspråkigheten ger barn tillgång till en stark språkkunskap som underlättar integrering och framtida utbildning. Individens modersmål bör, enligt regeringen (Prop. 1997/98:16), underhållas och utvecklas då det har stor betydelse för människans identitet, samtidigt som det är ett nödvändigt redskap för att lära sig det svenska språket. Genom att barnet parallellt lär sig svenska och sitt modersmål, utvecklas denne på bästa språkliga sätt och kan upprätthålla en identitet med dubbel kulturtillhörighet, utifrån regeringens uttryckta åsikter i propositionen (1997/98:16).

Regeringen (Prop. 1997/98:16) uttrycker även att förskolan betyder mycket för dessa barns föräldrar, då den ger dem en chans att lära känna det svenska samhället. Genom förskolan kan individer mötas och lära av varandra oavsett bakgrund, där ska ett öppet och välkomnande förhållningssätt mot mångkultur råda, enligt regeringen (Prop.1997/98:16). Regeringen uttrycker att föräldrarna till barnen kommer genom integration i förskolan få en bättre utgångspunkt för sitt föräldraskap och som uppfostrare om de samtidigt behärskar det svenska språket (Prop. 1997/98:16). Lpfö 98, 2010, försöker också förmedla ett fokus på samarbete när det gäller barnens fostran och utveckling. Då föräldrarna även ska få stöd i och av förskolan, enligt Lpfö 98 (2010), ska parterna eftersträva ett gott samarbete utifrån barnens och familjernas behov.

2.1 Vikten av integrering

Nihad Bunar (2001) beskriver integrationspolitikens särskilda förslag. Enligt Bunar (2001) fokuserar förslagen bland annat på individernas integration i det svenska samhället och hur man ska förhindra att individer diskrimineras. Integrationen definieras som en dubbelriktad process. Bunar (2001) förklarar att den ena riktningen handlar om hur förloppet kan se ut där avsaknaden av integrering existerar. Människor kämpar då med delaktighet i samhället utifrån de marginaliserade grupperna som de blivit indelade i. Om individerna kämpar sig igenom denna process och får möjlighet att förändra sina livsvillkor sker det oftast genom införskaffandet av utbildning, jobb och bostad. Den andra riktningen som Bunar (2001) beskriver handlar om hur majoritetssamhället ställer upp för minoritetsgrupperna. Genom att

de marginaliserade grupperna får tillgång till samhällets gemenskap och institutioner initialt, majoritetssamhället agerar mot diskriminering och för en integrering. Enligt Bunar (2001) är integreringen högst relevant, och den behövs både på individ som samhällsnivå.

Sanagavarapu (2010) redogör om familjer med dubbel kulturtillhörighets situation i det nya landet, samt vilka utmaningar och problematik som de får möta. Stor vikt lägger författaren vid betydelsen av samhällets samarbete med föräldrarna och deras barn, så att de flerspråkiga familjerna anpassas till den nya kontexten. Sanagavarapu (2010) menar att globaliseringen har en stor påverkan på hela den flerspråkiga familjen och på den uppfostran som föräldrarna ska förhålla sig till mot barnen. Aspekter som berörs hos familjerna handlar bland annat om sociala, finansiella och kulturella förändringar. När den flerspråkiga familjen kommer till en annan kultur innebär det många komplexa omställningar i form av psykiska och sociokulturella perspektiv. Vi tolkar det som att författaren i detta sammanhang menar att familjerna möter stora skillnader i den nya kulturen jämfört med deras kultur som de är vana vid, och att det nya samhället har andra normer, regler, språk och seder. I den nya kontexten råder även en annan religion och samhället har en struktur som familjerna inte är vana vid från deras hemländer. Det handlar därför i detta sammahang om stora kontraster gällande länders kulturer. Men viktigt att komma ihåg är att kultur som begrepp är komplext och kontextbundet och skillnaderna kan även vara mindre omfattande och handla om individens upplevelser av kulturella skillnader, menar vi.
Sanagavarapu (2010) förklarar vidare att barn är formade av sin familjs kultur, och att familjernas kulturer tenderar att behålla sin traditionella struktur oberoende av den nya kontextens kultur. Detta innebär att föräldrarnas inställning till den nya kulturen har stort värde för hur barnet anpassar sig och finner sin roll i en värld med flera kulturer. Om familjen förhåller sig inom sin traditionella kultur kan det hämma det positiva med globaliseringen som syns i bland annat flera språkkunskaper och förståelse samt insikt i andra kulturer, barnet och föräldrarna kan då få svårigheter med att integreras in i det nya samhället. Speciellt om de kulturella skillnaderna är stora. Sanagavarapu (2010) hävdar att genom den ökade globalisering så måste även länderna öppna upp och möta de individer som kommer från andra kulturella bakgrunder. Författaren förklarar även att det är viktigt för att familjerna ska integreras in i samhället att det då uttrycks en förståelse och tillåtelse för andra kulturer i bland annat förskolans verksamheter och i dess läroplan och riktlinjer.

2.2 Professionen

Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (2006) menar att en professionell pedagog ska ha kompetens att planera för barnens framtida mål där inlärning och utveckling ingår. Pedagogen ska vara medveten och genom sin kompetens sträva efter grundläggande faktorer som gynnar barnets optimala lärande, välmående och utveckling. Pedagogen ska även utforma en verksamhet som strävar efter att barnet utvecklas känslomässigt, socialt och kulturellt (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006). Professionalitet hos pedagogen i verksamheten ses genom dennes förmåga att skapa en miljö där det erbjuds möjligheter till bland annat upplevelser och erfarenheter hos barnen. Barnen ska även medverka i olika aktiviteter med andra barn och vuxna, få möjlighet att lösa problem, samt tänka och socialiseras in i den rådande kulturens synsätt. Det är nödvändigt att pedagogen har ett professionellt förhållningssätt utifrån olika kunskapsområden där intresse och förståelse för olika kulturer hos barn framhävs (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

Vidare förklarar Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) att kvalitet i förskolan kan ses utifrån två olika forskningsperspektiv. Det första perspektivet handlar om det som anses som god kvalitet i en verksamhet. Perspektivet innebär att ett samspel mellan parter som har intresse i verksamheten t.ex. pedagoger i förskolan, barnen och deras föräldrar diskuterar och samtalar med utgångspunkt från ett samhällsperspektiv. Fokus ligger på demokratiska grundregler och människans rättigheter och möjligheter att påverka i verksamheten. Det andra perspektivet handlar om professionell kvalitet. Pramling Samuelsson och Sheridan (2006) menar bland annat att bedömningen om innehållet på de olika programmen som pedagogerna jobbar utifrån i verksamheterna ska uppfylla en hög kvalitet. Programmen har betydelse för barnens lärande och utveckling. Oberoende av vilken inriktning förskolan har och vilka program som används i verksamheterna ska kvaliteten stämma överrens med läroplanen. Det innebär att barnen ska må bra, ha roligt samt lära och utvecklas (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2006).

2.3 Från monokulturellt till interkulturellt

Pirjo Lahdenperä och Hans Lorentz (2010) redogör om de nya arbetsformerna som skapats i skola och förskolan, med hänsyn till rådande samhällsutveckling och internationalisering. Lahdenperä och Lorentz (2010) förklarar att under de senaste trettio åren har samhället, och även förskolans värld förändrats då globaliseringen tagit fart. I förskolan har barngrupperna gått från att vara homogena och monokulturella till att bli heterogena och interkulturella.

Likadant är det med språket och undervisningen i skola och förskola, där det nu förekommer en bred språklig nyans som inte enbart består av det svenska språket längre. I dagens samhälle är språket varierande, och mångfalden är stor (Lahdenperä och Lorentz, 2010).

Det synsätt som samhället allt mera har gått ifrån, det monokulturella perspektivet, innebär i korthet att man endast ska prata och lära sig svenska i Sverige. Lahdenperä och Lorentz (2010) menar att man utifrån detta perspektiv tror att man enbart kan fokusera på ett språk vid inlärningen och att det uppfattas som pedagogiskt och intellektuellt ogenomförbart att lära sig ett annat språk med ett annat alfabet och andra skriftregler. Genom det monokulturella perspektivet ses barnets modersmål som ett hot och hinder mot det svenska språket och dess inlärning. Lahdenperä och Lorentz (2010) förklarar vidare att det svenska språket även förutsätts omvandla barnet när det gäller den kulturella värderingen och barnets beteende. Utifrån perspektivet anses det även vara annorlunda och negativt att ha kunskap om en annan kultur och språk, och något som inte bör utvecklas eller framhävas, enligt Lahdenperä och Lorentz (2010).

Det som vi finner intressant och vill framhäva är däremot det interkulturella perspektivet och dess interkulturella pedagogik. Lahdenperä (2004) förklarar att den interkulturella utvecklingen tog fart efter 1980, där fokus på kommunikation och kunskapsförmedling uppstod. Det interkulturella förhållningssättet som kom att framhävas kunde förstås genom inställningen att det inte längre handlade om Sverige i världen, utan världen i Sverige. Lahdenperä (2004) menar vidare att interkulturaliteten resulterat i en process där solidaritet och samhörighet råder. Interkulturaliteten ansågs för tjugo år sedan, vara ett trendbrott gällande den dåvarande synen på individer med dubbel kulturtillhörighet och deras utbildning i Sverige, som då endast innebar undervisning *för* eller *om* individer med annan kulturell bakgrund än svensk. I interkulturalismen integreras det diverse kulturer, religioner, nationaliteter och minoriteter, för att skapa en samhörighet och utveckla en förståelse för mångfaldens förekomst (Lahdenperä, 2004).

Intressant för vår studie är den interkulturella pedagogiken som arbetssätt, som Lahdenperä (2004) ser som ett förhållningssätt. Vilket i praktiken innebär ett interkulturellt förhållningssätt inom pedagogik och undervisning, fostran och utveckling samt vägledning och handledning. Lahdenperä (2004) uttrycker följande:

> … I interkulturell pedagogik studeras socialisation, lärande och undervisning i ett mångkulturellt, multietniskt, globalt och interkulturellt sammanhang. Detta

> sker bland annat för att bygga upp en kompetens hos alla pedagoger i syfte att relatera kulturella faktorers inverkan till individens utveckling och lärande. Det görs genom att skapa insikt om hur dessa kulturbundna föreställningar påverkar elever, studenter, lärare och föräldrar. Interkulturell pedagogik är således ett ämne för alla utbildningar och för hela högskolans verksamhet eftersom det särskilt relaterar till ett samhälle i förändring (Lahdenperä, 2004, s.14).

För att man ska kunna inta ett interkulturellt förhållningssätt menar Lahdenperä (2004) att man först måste ha kunskap och förståelse om hur, bland annat, stigmatisering, ojämlikheter, rasism och stereotypa föreställningar påverkar vår värld i form av kommunikation och sociala relationer. De mål och etiska värden som innefattas i det interkulturella perspektivet handlar om ömsesidig respekt, jämställdhet och social rättvisa. Man ska som samhällelig invånare, och i detta fall som pedagog, utifrån dem interkulturella målen, respektera individerna som kommer från en minoritet och möta deras behov och livsvärlden. Detta ska göras utifrån demokratiska värden i ett samhälle med mångfald.

En annan författare som också fördjupat sig inom det interkulturella perspektivet är Johannes Lunneblad (2013), och han menar att själva begreppet interkulturellt kan förstås utifrån något som sker – ett agerande eller ett samspel i kulturella sammanhang. Lunneblad (2013) hänvisar begreppets härkomst till FN under 1970-talet, och deras diskussioner om strävan att undvika krig genom att skapa insikt och medkänsla mellan nationer och individer genom utbildning. Men i dagsläget menar Lunneblad (2013) att man endast kan tolka interkulturella intentioner i Lpfö 98, 2010, utifrån andra begrepp som nämns i läroplanen. Internationalisering är bland annat ett uttryck som används i förskolans riktlinjer för att belysa det svenska samhället och utbildningsinnehåll i förhållande till omvärlden. Man kan ana den interkulturella pedagogiken i svensk förskolas riktlinjer, men trots att Sverige är införstådda med internationella avtal om ett interkulturellt perspektiv inom utbildning, och att Sveriges utbildning ska förhålla sig till det, saknas det tydliga uttalanden om dem interkulturella begreppen i aktuella läroplaner. Lunneblad (2013) menar dock att trots saknaden av interkulturalitet i styrdokumenten för svensk utbildning, lyser det inte med sin frånvaro i vetenskapliga debatter och meningsbyten om utbildning i förhållande till dagens mångfald. Lunneblads (2013) forskning om och framhävning av interkulturell pedagogik blir alltmer relevant då han menar att tidigare sammanfattad forskning i ämnet resulterat i att de flerspråkiga barnen belysts som avvikande och bristfälliga i mötet med svensk utbildning. Tidigare forskning visar att barnen saknar ”svenskhet”. Utbildningsväsendet förhåller sig då kompensatoriskt mot barn med dubbel

kulturtillhörighet, trots riktlinjer om att se till varje barns lärdomar, och utöver det uppfattas de flerspråkiga barnens egenskaper som avvikande samt i behov av en förändring. Lunneblad (2013) menar att aktualiteten med interkulturell pedagogik är stor med tanke på den kulturella mångfald som förekommer i Sverige och i förskolorna.

Bosse Bergstedt och Hans Lorentz (2004) lyfter fram forskning inom mångkulturella lärandemiljöer som fokuserar på interkulturell pedagogik. Inom forskningen definieras interkulturellt som en gränsöverskridande process där interaktion och respektfullhet mot mötet av andra kulturer värdesätts högt (Bergstedt & Lorentz, 2004). Författarna hävdar att forskningen inom detta område på senare år har blivit alltmer framstående. Forskningen är högaktuell då samhällsförändringen ställer krav på en förändring inom kunskapens värld, där fokus ligger på pedagogernas förmedlande av aktuell kunskapsutveckling. Bergstedt och Lorentz (2004) framhäver forskningens grund i det så kallade kunskapssamhälle, som samhällsutvecklingen har bidragit till. Centralt i kunskapssamhället är de fyra faktorerna: globalisering, europeisering, individualisering och mångkulturalisering.
Det som studeras i forskningen utifrån de mångkulturella verksamheterna är bland annat de olika kulturella bakgrunderna och hur de interagerar samt kompletterar varandra, som i till exempels majoritets- och minoritetsperspektiv (Bergstedt & Lorentz, 2004).
Forskningen om interkulturell pedagogik har enligt Bergstedt och Lorentz (2004) som mål att bidra med en förändrande syn där etnocentriska och monokulturella förhållningssätt inom förskolor och skolor verkar. Förändringen utgår från ett tvärvetenskapligt och interkulturellt synsätt som ska framhäva och förmedla kunskap om interkulturell konstruktion och organisering av utveklingsprocesser i mångkulturella verksamheter. Bergstedt och Lorentz (2004) menar vidare att ett ytterligare syfte med forskningen är att bringa förståelse om den interkulturella kunskapen i praktiken. Den interkulturella pedagogiken måste innefattas i all undervisning och synas tydligt i verksamheterna, för att ge pedagogiken och perspektivet bästa förutsättning.

2.4 Tvåspråkighet och dubbel kulturtillhörighet

Gunilla Ladberg (2003) menar att språk är liv - språket är bron mellan människor. Ladberg (2003) skriver om språkets betydelse och behovet och menar att vi människor har ett behov av språk för att förstå och bli förstådda. Vi har behov av språk för att utrycka oss och integrera, om vi inte samspelar med varandra blir vi ensamma eller isolerade och hamnar i utanförskap. Enligt Ladberg (2003) strävar människan efter kommunikation redan vid födseln och att

språket inledningsvis växer ur närhet. Bland annat kan språket i början utvecklas genom kroppskontakt, trygghet, blickar och närhet. Mamma, pappa eller andra familjemedlemmar är de första individerna barnet börjar prata med och som denne finner trygghet hos. Ladberg (2003) förklarar också att det inte enbart är hos familjen som barnet upplever trygghet och börjar kommunicera. Språkets utveckling kräver även en trygghet med andra individer utanför det närmsta nätverket. Genom att barnet observerar och upprepar vad andra människor gör lär sig barnet språket.

Ladberg (2003) förklarar att barn är olika när det gäller att lära sig ett eller flera språk. Det varierar från barn till barn. Vissa barn är tysta länge, och det är inte ovanligt att det tar några månader innan de börjar säga ett enda ord på sitt språk trots att de befinner sig i åldern där barn generellt börjar prata. Medan andra barn börjar prata omgående då de har lärt sig några ord genom att observera och lyssna på andra och på så vis lagrar språket i minnet. Ladberg (2003) menar att så länge de här tysta barnen kommunicerar på andra sätt i form av ansiktsuttryck och kroppsspråk så uttrycker inte bristen på verbalt språk att något är fel. Det kan handla om att dessa barn har ett behov av att bli bekanta med språkets ljud, melodi samt struktur. Individer som är i det flerspråkiga barnets omgivning, som familj och pedagoger, blir ofta överraskade av ett barn som länge har varit tyst och som helt plötslig börjar säga flera ord eller en hel mening. Ladberg (2003) skriver vidare om barnen i förskoleåldern. Hon menar att starten på barnens utveckling är när barnen börja använda språk. Utvecklingen tar vid när de berättar om de saker som de har upplevt, när barnen gör planer och förbereder sina leker och fördelar roller mellan varandra. Det är i förskoleåldern som samspelet med andra barn spelar en stor roll för barnets språkutveckling. Även behovet av att samtala med andra barn kan vara orsaken till att barnen lära sig ett nytt språk (Ladberg, 2003).

Arnberg (2004) har sedan tjugotals år tillbaka forskat om tvåspråkighet under tidig barndom i familjer som pratar flera språk och menar, med utgångspunkt i den rådande globaliseringen, att många barn växer upp med flera språk, där ett eller två språk pratas inom familjen och där samhället de lever i talar ett annat språk. Arnbergs (2004) forskning uttrycker bland annat att det finns vissa svårigheter med att lära sitt barn två språk, men att fördelarna väger upp. Fördelen med tvåspråkighet är att individen lär känna båda kulturerna och på så vis kan integreras i de båda kontexterna. För att barnet ska lära känna båda kulturerna och språken krävs dock ett samspel mellan föräldrar och förskolan. Arnberg (2004) menar att föräldrarna har en högst relevant roll i barnens lärande av hemspråket. Föräldrarna behöver inspirera och göra det möjligt för barnet, speciellt under barnens första år, för användningen av

minoritetsspråket. Även om förskolan bistår med hemspråkslärare måste föräldrarna ta sitt ansvar för att barnet ska lära och utveckla det språk som tillhör familjens kultur och bakgrund, så de inte riskerar att förlora det språkliga arvet. Det finns enligt Arnberg (2004) flera undersökningar som hävdar att barn som växer upp i en familj där ingen av föräldrarna pratar svenska ändå har goda förutsättningar för att lära sig det svenska språket. Möjligheten för barn att lära sig svenska sker i samspel med det svenska samhället, oavsett om resterande familjemedlemmar behärskar språket eller inte.

Språket och identitet hör ihop, enligt Ladberg (2003) och om något påverkar identiteten påverkas även barnets språk. Barn är väldigt känslosamma när det gäller andra människors utryck och bedömningar, och påverkas på så vis hela tiden av sin omgivning. Ladberg (2003) uttrycker att barnen från början lär sig vad de ska vara generad av och vara stolta över. Barnen förhåller sig till vad individer i omgivningen förväntar sig av dem, genom att exempelvis tveka eller inte alls tala sitt språk, då de upptäcker att deras språk inte respekteras av individer i omgivningen (Ladberg, 2003). Det är därför viktigt att barnets omgivning uppmuntrar till en trygghet i barnets identitet och språk.

När det pratas om tvåspråkighet innebär det även att individen har tillgång till två kulturer, enligt Arnberg (2004), vilket vi tolkar som tillgång till olika språk, normer, traditioner och seder, bland annat. Arnberg (2004) förklarar att anpassningen till en ny kultur kan vara problematisk. Vissa individer flyttar till ett nytt land med ny kultur, men där personen inte finner någon tillhörighet, eller lär känna den nya kulturen och språket. Om anpassningen till den nya kontexten inte fungerar kan det leda till isolering för individen. Sedan finns det individer som överanpassar sig i form av att ignorera sin kulturella bakgrund och endast anta majoritetens kultur och språk. Arnberg (2004) menar vidare att de individer som finner en balans mellan isolering och överanpassning, hamnar i en integrerande process, där en dubbel kulturtillhörighet utvecklas. Det förekommer olika grader av dubbel kulturtillhörighet, men enkelt förklarat har individen hittat en personlig kombination av ursprungskulturen och den nya, samt mellan modersmålet och majoritetsspråket i det nya samhället.

3 Metod

I detta avsnitt kommer vi inledningsvis redovisa vårt val av metod samt dess förtjänster, följt av en medvetenhet om metodens begränsningar. Sedan redogör vi för studiens urval,

intervjuer och dess genomförande, bearbetning av data samt om vår arbetsfördelning. Avslutande i metodavsnittet är en redogörelse av dem etiska perspektiven i vår studie.

3.1 Kvalitativ metod och dess förtjänster

Vi har valt att använda den kvalitativa metoden i vår studie, då vi har som syfte att belysa förskolepedagogernas arbets- och förhållningssätt från ett perspektiv där närheten och det genuina kan framstå. När vi gjorde metodologiska överväganden inledningsvis i uppsatsprocessen, insåg vi att vi var ute efter en flexibilitet och närhet som uppstår i den kvalitativa metoden. Då vi hade som utgångspunkt att anpassa vår studie utefter det material vi kom att samla in under studiens process, föreföll det självklart att genomföra vår studie med denna metod (Ahrne & Svensson, 2011). Vi har med andra ord förhållit oss induktivt, vilket Alan Bryman (2013) förklarar är vanligt förekommande inom den kvalitativa metoden, där resultatet av observationer av den sociala verkligheten genererar i teorier i den induktiva processen. Genom vår valda metod har vi uppnått en annan närhet till intervjupersonerna och dess miljö än vad en kvantitativ studie hade bidragit med, vilket vi anser är en viktig fördel i vår studie (Bryman, 2013).

Den kvalitativa metodens förtjänster, som Bryman (2013) beskriver, passar med vårt syfte då metoden innefattar semistrukturerade intervjuer och ett mindre antal av respondenter. På så sätt blir det en närhet till det som studeras och metoden välkomnar även en öppenhet och flexibilitet för nya riktningar. Vi anser att det är till fördel att vi genom denna metod fått fram en genuin mångfald och variation utifrån intervjuerna istället för en generalisering. Vi har också strävat efter att få detaljerade och precisa upplysningar från intervjupersonerna. På detta sätt har vi fått fram en version av verkligheten, den verklighet som intervjupersonerna valt att framhäva, vilket är en av metodens förtjänster enligt Bryman (2013).

3.2 Metodens begränsningar

Begränsningarna med denna metod är just det att studien inte kommer visa några generella resultat, ifall vi hade velat visa sådana. Resultatet kan inte heller identifiera något samband, som det kanske hade gjort utifrån en kvantitativ undersökning (Bryman, 2013). Bristerna med den kvalitativa metoden ligger även i forskarens roll då det är forskaren som styr studien. Något som vi har varit medvetna om i studiens process är att intervjuaren bestämmer vilka redskap som ska användas och vilket urval av materialet som ska få komma fram. Inriktningen på studien avgörs därför beroende på forskarens personliga intresse (Bryman, 2013)

Vi är även medvetna om att resultatet hade blivit annorlunda om studien genomförts vid ett annat tillfälle, då tillförlitligheten i kvalitativ metod blir slumpmässig eller tillfällig utifrån studiens grunder och förutsättningar. Slumpmässigheten och lägre tillförlitlighet resulterar även i svårigheter med att uppnå en hög reliabilitet (Bryman, 2013). Det finns fyra kriterier i den kvantitativa metoden som innefattar trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt möjligheten att styrka och konfirmera när det kommer till tillförlitlighet. Dessa kriterier har inte uppnåtts i vår studie på samma sätt som i en kvantitativ studie. (Bryman, 2013). Vi har dock under studiens hela process varit medvetna om att sträva efter hög validitet och därför förhållit oss till studiens syfte för att se till så att det vi försökt få kunskap om stämmer överens med det vi velat undersöka, genom hela studiens utförande (Bryman, 2013).

3.3 Urval

Vårt urval är målinriktat utifrån en strategi som passar vår forskningsfråga. Ahrne och Svensson (2011) menar att när urvalen är målstyrda så fokuserar man på att välja ut enheter, individer eller organisationer, med en direkt koppling till de existerande forskningsfrågorna. Enligt Bryman (2013) sker det målinriktade urvalet ofta på flera nivåer. Utifrån vårt syfte med studien har vi fokuserat på förskolepedagoger, men urvalet har även skett utifrån stadsdelar i en mellanstor stad i södra Sverige. Det finns en stor segregering mellan stadsdelarna och förskolorna. Vi har därför utfört ett tvåstegsurval där vi först valt förskolor utifrån de södra och norra delarna i staden. Där vi fokuserat oss tre förskolor från norra delen i staden med fler invånare med en kulturtillhörighet, och två förskolor från södra delen i staden med fler invånare med dubbel kulturtillhörighet. Anledningen till att vi har valt dessa två områden i staden, är som sagt för att vi är intresserade av att jämföra förskolepedagogernas arbetssätt och för att se om det förekommer någon skillnad när det gäller respondenteras arbetssätt gentemot familjer med dubbel kulturtillhörighet utifrån verksamheternas placeringar i respektive stadsdel. Det andra steget var att välja ut intervjupersoner, vilket i vårt fall blev pedagoger på förskolorna (Ahrne & Svensson, 2011).

3.4 Kvalitativa intervjuer

För att få fram en mer specifik bild och genuina svar kring våra frågor har vi genomfört semistrukturerade intervjuer där vi utgått från några fastställda frågor i en intervjuguide (se bilaga). Vi utgick från vår intervjuguide men ställde ytterligare frågor i form av följdfrågor, utifrån respondenteras svar. Intervjupersonerna har haft en möjlighet att yttra sig spontant och själva utveckla sina svar och riktningar på intervjun beroende på vad intervjupersonen funnit

relevant (Bryman, 2013). Under samtliga intervjuer har vi strävat efter att få en rättvis bild av de åsikter och uppfattningar som respondenterna påvisat, i enlighet med Brymans (2013) riktlinjer för kvalitativa intervjuer. För att få djup och dynamik i intervjumaterialet till vår analys, utförde vi åtta semistrukturerade intervjuer. Då antalet intervjuer är högre än sex stycken, så har vårt material fått en högre säkerhet, än om vi hade intervjuat t.ex. fyra personer sammanlagt, enligt Ahrne och Svensson (2011). För att öka intervjuernas och empirins tillförlitlighet har vi använt oss av en diktafon under samtliga intervjutillfällen. Vi har även antecknat viktiga stödord under intervjun som komplement vid behov i empiri redovisningen.

3.4.1 Intervjuernas genomförande

Det var inledningsvis svårt att få tag på intervjupersoner. Vi började med att skicka ut ett mail till verksamhetscheferna på förskolorna som vi hade valt ut, men vi fick aldrig någon respons på mailen och valde då att byta taktik. Vi ringde till respektive förskoleavdelning och fick en första kontakt med intervjupersonerna. När respondenterna accepterat en intervju fick de själva bestämma tid och plats. Vi utförde samtliga intervjuer på förskolepedagogernas verksamheter. Den intervjuguide som vi hade förberett inför intervjuerna skickade vi ut till pedagogerna som efterfrågade materialet, med anledning av att de ville förbereda sig inför intervjun. Intervjuerna tog från 30 till 50 minuter att genomföra och alla frågor från intervjuguiden ställdes vid samtliga intervjutillfällen.

3.5 Bearbetning av data

Vi delade upp intervjuerna så att vi höll i fyra intervjuer var, varpå vi transkriberade de intervjuerna som vi hade ansvarat för. Tre av intervjupersonerna bad om att få läsa igenom transkriberingarna innan de användes i vår studie. När intervjuerna var transkriberade, kodade vi materialet för att få en överblick av relevansen i svaren och för att uppnå en djupare struktur i materialet (Jönsson, 2010). Vi har genomfört en manuell och öppen kodning med hjälp av färgade överstrykningspennor, där processen handlat om att bryta ner den insamlade datan, jämföra den och slutligen kategorisera den. Den öppna kodningen framhävde relevanta begrepp som har tillfört olika kategorier och användbara mönster. Genom kodningen har vi fått ett redskap att urskilja och sammanställa vår data (Bryman, 2013).

3.6 Arbetsfördelning

Vi ansåg att det krävdes en strukturell arbetsfördelning i uppsatsen utformande process, med hänsyn till att vi är två författare. Vi valde att inledningsvis läsa på om vårt ämne och samla in material var för sig. Sedan delade vi upp olika områden som vi började skriva om. Intervjuerna utfördes tillsammans, medan vi delade upp transkriberingarna så att vi transkriberade intervjuerna som vi själva hade ansvarat för. Genomgående under hela skrivprocessen har båda tillfört råmaterial som sedan en av oss ansvarat för genom att skriva ihop och formulera för att uppnå samma språkmässiga stil genom hela uppsatsen. Diskussioner och åsikter har funnits under hela processens gång vilket tagits hänsyn till och resulterat i text till denna uppsats.

3.7 Etiska överväganden

Vi har förhållit oss till Brymans (2013) etiska principer under studiens process. Principerna innefattar informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Vi informerade alla förskolepedagoger i förväg om syftet med studien och intervjun, samt bad om deras samtycke gällande användandet av diktafon under intervjun. De fick även information om att de kan avbryta intervjun om de inte längre vill delta i intervjun. Pedagogerna blev även informerade om att intervjun endast kommer att används till studiens syfte, vilket innebär att ingen annan person kan komma i kontakt med intervjumaterialet. Detta ligger i linje med konfidentialitetskravet som Bryman (2013) skriver om. Vi har även frågat och tagit hänsyn till intervjupersonerna viljor gällande anonymiteten i studien och därför valt att presentera respondenterna i empiri och analys med en bokstav samt siffra.

Vi har också varit medvetna om de begränsningar som Andersson och Swärd (2010) skriver om och som kan förekomma under intervjuprocessen. Begränsningarna kan uppstå då intervjuaren själv bestämmer hur frågorna ska se ut. Intervjuaren kan styra intervjun och då gå miste om viktigt information som intervjupersonen besitter. Vi har därför varit noga med att ställa öppna frågor och att ställa följdfrågor utifrån intervjupersonen svar, för att på så vis undvika begränsningar i intervjun och för att få ett intressant spår i samtalet som styrts av respondenten. En annan viktigt del från det etiska synsättet gällande intervjuer är hur intervjuaren agerar gentemot intervjupersonen. Andersson och Swärd (2010) menar att intervjupersonen kan integreras i intervjun antingen som ett subjekt eller objekt, eller som en medskapare i intervjun. Vi har strävat efter att intervjupersonerna ska agera som en

medskapare. På så vis har intervjupersonerna haft möjlighet att förmedla sina personliga tankar och reflektioner genom en öppenhet i svaren (Andersson & Swärd, 2010).

4 Teori

Vi utgår i denna studie från Roger Säljös (2010) beskrivning av Lev S. Vygotskijs sociokulturella perspektiv och teoretiska ramverk. Vi redogör även för Sandra Smidts (2010) framställning av Vygotskij i detta avsnitt, för att få en bredare syn på teorin. Enligt Säljö (2010) handlar det sociokulturella perspektivet om individers lärande, utifrån interaktion och kommunikation, människor emellan. Säljö (2010) menar att teorin kan förstås i ett kommunikativt och sociohistoriskt perspektiv, där förutsättningen för teorin handlar om språket och handling i en social kontext, där individen strävar efter en förståelse och kunskap om dess omvärld. Smidt (2010) skriver att all lärdom enligt Vygotskij var social. Smidt (2010) menar att det ställningstagandet kan uppfattas som högst diskutabelt, åtminstone vid första anblick. Speciellt om man som individ tänker på alla de saker man lärt sig, av egen kraft utan någon hjälp. Men vid en andra anblick, förklarar Smidt (2010), att Vygotskij syftade på betydelsen av social, vilket enligt honom själv innefattar:

> … att idéer och begrepp ofta medieras genom mer erfarna personer; att lärandet äger rum i ett sammahang som kan vara socialt i grunden; att lärandet bygger på tidigare kunskaper och att det främst sker genom kulturella och psykologiska redskap (Smidt, 2010, s.37).

4.1 Vygotskij då och nu

Den sociokulturella gestaltaren Lev S. Vygotskij var en rysk psykolog som levde i dåvarande Sovjetunionen i början av 1900-talet. Han dog ung, redan 1934. Det var mellan 20 och 30-talet som han utvecklade sina tankar och teorier om den mänskliga utvecklingen (Säljö, 2010). Säljö (2010) menar att Vygotskijs forskning blev uppmärksammad först efter hans bortgång, bland annat med anledning av den rådande materialistiska och marxistiska världsbild som förekom under hans levnadsår. Synen på lärande och utveckling under första halvan av 1900-talet var endast accepterad utifrån en variant av behaviorismen, medan den senare delen av århundrandet fokuserade på kognitivismen inom beteendevetenskapen (Säljö, 2010). En teoretiker som forskade samtidigt som Vygotskij inom området utveckling och inlärning var Jean Piaget. Säljö (2010) påpekar att teoretikerna forskade under samma tid, men att Piagets

pedagogiska teori först blev aktuell under 1960-talet, långt efter Vygotskijs död. Vygotskij influerades av Piagets forskning som hade fokuserat sig på individens intellekt och hur denne bildar sig kunskap i samspel med omgivningen, vilket även ligger i linje med Vygotskijs teorier. Enligt Säljö (2010) låg Piagets fokus även på en biologisk nivå, till skillnad från Vygotskij som inte alls delade samma uppfattning om biologins centrala roll och betydelsefulla påverkan på kunskapsinlärningen och utveckling hos barnet. Piaget ansåg att barnet var egocentriskt och att utvecklingen hos barnet endast kom inifrån genom den egna upptäckten, i aktiviteten med den fysiska världen (Säljö, 2010).

Vygotskij är i dagens samhälle aktuell bland annat genom att amerikanska forskare letade efter nya teorier om utvecklingspsykologin och pedagogiken i slutet på 70-talet. Vygotskijs perspektiv stämde bra överrens med dem krav som forskarna hade och hans teorier är nu högst relevanta inom dagens pedagogik (Vygotskij, 2001). Vygotskijs verk fungerar, enligt Ivar Bråten (1998), nu som en grundläggande idé för forskningen i västvärlden i de studier om tvärkulturella analyser av kognition och inom sociokulturella studier av inlärningen hos barn, bland annat. Vygotskijs teorier är även dominerande och betydelsefulla i dagens forskning inom lärande och undervisning, då de visar att språkets betydelse i inlärningsprocessen och samspelet är mycket effektivt i barns utveckling. Bråten (1998) förklarar även att Vygotskijs teori används i dagens samhälle även för att framhäva den roll som är ”sociala andra”, vilket innebär att pedagoger och barn som har kommit längre i utvecklingen spelar en betydande roll för de mindre erfarna barnens inlärning.

4.2 Interaktionens betydelse för individens utveckling

Det sociokulturella perspektivet menar att samspelet mellan individer, samhälle och kulturer å ena sidan och individuella inlärningar å andra sidan, är utgångspunkten för utveckling och lärande. Det är i samspelet med omvärlden som Vygotskij menade att utvecklingen sker och genom att observera, beskriva och aktivera sig i verkligheten, utifrån omvärldens tillåtelse och uppmuntran, enligt Säljös (2010) tolkning av detta perspektiv. Säljö (2010) menar också att barnet i ett sociokulturellt perspektiv blir beroende av andra individer utifrån en existentiell mening, där barnet utvecklas i ett socialt sampel. Centralt i detta perspektiv är språket och kommunikationen som utgör en länk till barnets socialisering in i olika kulturella mönster.

> … Det är genom att kommunicera om vad som händer i lekar och interaktion, som barnet blir delaktigt i hur människor i dess omgivning uppfattar och

> förklarar företeelser […]. Detta innebär att barnet tänker *med* och *genom* de intellektuella redskap i form av språkliga uttryck som det stött på och tagit till sig i samspel med andra. Eller, annorlunda uttryckt, människor lever på kunskaper och insikter som de lånat från andra. Kommunikation föregår tänkande och att lära sig ett språk är att lära sig att tänka inom ramen för en viss kultur och en viss samhällelig gemenskap (Säljö, 2010, s.67).

4.3 Utveckling på två nivåer

Den proximala utvecklingszonen - zonen för utvecklingen är ett relevant begrepp i det sociokulturella perspektivet. Enligt Säljö (2010) menar Vygotskij att människans utveckling sker på två nivåer. Den första nivån handlar om vad en människa kan klara av självständigt eller på egen hand. Det sker här en biologisk mognad hos barnet vilket innebär en växande förmåga att uppfatta, ingripa i och samspela med omgivningen. Vygotskij menar att vi lär oss hur vår kropp fungerar genom att exempelvis greppa tag i saker samt att krypa och lära oss att gå (Säljö, 2010). Människan är också en kommunikativ varelse, hon vill samspela med andra människor och inrikta sig mot människor i omgivningen, genom att kommunicera både fysiskt och verbalt med individer runt omkring. Vygotskij menar att dessa redskap finns inlagda i vårt genetiska arv. Vidare sker den kommunikativa och sociala utvecklingen mellan biologi och barnens behov till kontakt med människor i omgivningen (Säljö, 2010). Smidt (2010) förklarar att den biologiska utvecklingen endast är i fokus under barnets allra första tid, innan det lär sig att samspela med omgivningen. Så fort barnet lär sig att uppleva omvärlden, genom att använda sina sinnen, tar utvecklingen vid genom interaktionen med individer och omgivande miljö på utvecklingszonens andra nivå. Den andra nivån handlar, enligt Säljö (2010), om det en människa klarar av att lösa i samspel med andra individer och kontexter. Vygotskij menar att genom vägledning från individer i vår omgivning kan vi oftast lösa problem som vi skulle haft svårigheter med att genomföra ensamma. Vygotskij menar att det är i samspelet mellan omgivningen och miljön som leder till att individen utvecklas med sina aktiviteter och upplevelser (Säljö, 2010).

4.4 Språket som redskap

I den sociokulturella teorin anser man att människan i biologisk bemärkelse inte utvecklats som art något nämnvärt, men att utvecklingen uppenbarat sig i avsevärda skillnader när det gäller individers intellekt och i samhällets samt individers kunskaper (Säljö, 2010). Förändringen som skett jämfört med tiden då våra förfäder levde årtusenden tillbaka, visar sig i betraktelsen av synliga redskap eller verktyg, som Vygotskij kallar det. Redskapen ger oss en förståelse och ett förhållningsätt till den sociala och kulturella kontexten, genom den aktuella och nödvändiga kunskap som individen och samhället byggt upp (Säljö, 2010). Redskapen kan ses som resurser i form av språkliga som fysiska, vilka hjälper oss förstå agerandet i vår omvärld. Hur lärandet i dagens samhälle går till beror på hur individen tillägnar sig verktygen för att förstå olika kontexter. Ett barn lär sig till exempel genom att tillägna sig redskap i form av språkliga, intellektuella eller fysiska, som den vuxne innehar genom erfarenhet och framhäver i interaktionen. Säljö (2010) menar vidare att historien är närvarande genom dagens utveckling. Men oavsett redskap, är processen med kommunikation i interaktionen den mest avgörande. Genom det språkliga verktyget skapas de sociokulturella resurserna. Språket hjälper individen att få kunskap, en uppfattning och erfarenhet av den värld som individen lever i. Språket är ett relevant verktyg för att lära ut, dela information och utveckla barns färdigheter med, vilket även innebär att individens utveckling inte styrs av instinkter eller av barnets egna upptäckter (Säljö, 2010). Enligt Säljö (2010) är individens agerande, tankesätt, språk och uppfattning av verkligheten i det sociokulturella perspektivet format av sociala och kulturella erfarenheter, där fokus ligger på språket. Säljö (2010) uttrycker även att Vygotskij tolkade språket som ett gemensamt, interaktivt och personligt sociokulturellt redskap. Där språket fyller en funktion som en länk mellan kultur, samspel och individens tankar.

4.5 Redskapen förmedlar kunskap

Vygotskij menade att redskapen *medierar* omgivningen för individen i den aktuella kontexten. Säljö (2013) beskriver medieringen som en förmedling av det samspel som uppstår mellan individen och redskapen som denne använder för att förstå och agera i dess miljö. Vidare menade Vygotskij att användningen av medierande redskap blir ett resultat av att uppleva omgivningen sekundärt och inte i dess ursprungliga mening. Individen upplever därför världen utifrån hur den medieras genom diverse redskap. Det är utifrån de medierande redskapen som vi tolkar och förstår omvärlden och dess innehåll, och medieringen hjälper till

att perspektivera vår kontext (Säljö, 2013). Individens upplevda meningsfullhet införlivas utifrån kulturella erfarenheter genom de medierande redskapen. Medieringen konstituerar omgivningen och tilldelar den olika nivåer av struktur och mönster. Medieringen tillför på så vis en ytterligare nivå av psykologisk aktivitet hos individen som möjliggör ett agerande i komplicerade situationer, stor språklig substans och ett reflekterande utifrån flera perspektiv (Säljö, 2013). Då samtlig kommunikation, som samtal och språkliga utbyten är uttryck för mediering genom individers interaktion ses medieringen som grundläggande inom det sociokulturella perspektivet. Förenklat, uttrycker Säljö (2013, 2013) att människan är en medierande resurs som, bland annat, genom språkets nyanser gör lärandet möjligt.

4.6 Kunskap och erfarenhet skapar fysiska redskap

Säljö (2010) påpekar att kultur i det sociokulturella perspektivet innebär en uppsättning resurser fördelade hos individen, i den sociala interaktionen och i den materiella omvärlden. Begreppet innefattar även idéer, uppfattningar, och lärdomar förvärvade genom samspel och interaktion. De fysiska redskapen, kallas även artefakter och har ett stort innehåll i kulturen, samhället och i individens vardag. Säljö (2010) förklarar att kulturen kan uppfattas som materiell, där utvecklingen av resurser som de fysiska verktygen, går hand i hand med andra resurser, som till exempels de intellektuella och språkliga verktygen. Samtliga artefakter är objekt för samhällets samlade erfarenheter och kunskaper. Medierandet genom till exempels artefakter innebär att individens tankar och erfarenheter är inspirerade och vägledda av de fysiska redskapen som finns i individens kultur.

Utifrån utvecklingszonens andra nivå och mediering av fysiska samt språkliga redskap kommer vi att analysera vår empiri. Vi menar att denna teoretiska utgångspunkt passar sig i vår studie då Vygotskijs perspektiv hjälper oss att belysa pedagogernas förhållning- och arbetssätt till de flerspråkiga barnen på ett djupare och konkret sätt. Med hjälp av de sociokulturella redskapen kan vi få en insikt och förståelse för barnens integrering in i rådande samhälle och kultur genom förskolepedagogernas verksamma arbete.

5 Empiri

I detta avsnitt kommer vi redovisa vår empiri utifrån de transkriberade intervjuerna som vi delat upp i fyra olika teman; respondenterna, mångfald i verksamheterna och pedagogernas arbetsätt utifrån perspektiven flerspråkiga barn samt deras föräldrar. Teman har vi kommit

fram till utifrån våra kategoriseringar av transkriberingen; arbetssätt, interkulturell pedagogik, samarbete, trygghet, tvåspråkiga barn, mångkultur, traditioner, segregering, kommunikation, språk, erfarenhet, profession och utbildning. Avslutningsvis kommer vi sammanfatta resultatets samtliga teman.

Vi kommer namnge varje pedagog med varsin siffra för att behålla deras anonymitet, samt benämna dem med bokstäverna S respektive N innan siffran, vilket symboliserar stadsdelarna söder och norr. Pedagogerna S1 och S2 arbetar på en förskola som är belägen i den södra delen av staden med mycket hög andel flerspråkighet i barngrupperna. Likaså är det med respondenterna S3 och S4 barngrupper som i stort sett endast består av flerspråkiga barn, som även de arbetar i en verksamhet lokaliserad i den södra delen av staden. Pedagogerna N5 och N6 är verksamma på en förskola i norra delen av staden och deras barngrupper är blandade, där andelen enspråkiga och flerspråkiga är lika stor. Intervjupersonerna N7 och N8 arbetar på varsin förskola där andelen tvåspråkiga barn är låg. De verksamheterna befinner sig i den norra delen av staden.

5.1 Respondenterna

Intervjupersonerna S1, S3, S4, N5 och N7 är utbildade förskolepedagoger. Respondenterna S2 och N8 är utbildade lärare, medan respondent N6 saknar en likvärdig utbildning och titulerar sig därför som barnskötare. Gemensamt för intervjupersonerna, bortsett från respondent S2, är att de inte fått någon kunskap om flerspråkighet i sin grundutbildning. Respondent S2 har dock en utbildning inom just tvåspråkighet, vilket hon benämnde som tvåspråkig hemspråkstränare och som hon genomförde på 1980-talet. Intresset för de tvåspråkiga barnen styr hos de som har läst vidare inom området parallellt med arbetet inom förskolan. Samtliga respondenter, bortsett från intervjuperson S3, har fortbildat sig genom olika kurser med fokus på tvåspråkighet hos barn. Däremot har samtliga intervjupersoner praktiskt förvärvda kunskaper och erfarenheter av arbetet med barn som har dubbel kulturtillhörighet. Pedagogerna S1, S2, S3 och N7 har över tjugo års lång erfarenhet av yrket. Resterande respondenter har mellan fyra och tio års erfarenhet. Samtliga pedagoger har alla en erfarenhet av att arbeta inom olika stadsdelar i staden och pedagogerna menar att de kommit i kontakt med olika mångkulturella grupper inom förskolornas verksamheter.

5.2 Mångfald i verksamheterna

Samtliga respondenter benämnde barnen som tvåspråkiga och flerspråkiga. Pedagog N8 utvecklade begreppet och benämnde även barnen i intervjun som barn med dubbel kulturtillhörighet. Mångkulturen inom förskolan syns enligt samtliga pedagoger genom barnens rötter i andra länder, genom annat modersmål än svenska och genom andra kulturer som interagerar i förskolan. Det som förskolepedagogerna har gemensamt när det gäller de tvåspråkiga barnen, är att de alla pratar om att barnen är födda i Sverige, men att barnens föräldrar är födda utomlands.

Mångfalden hos barnen blir belysta i verksamheterna genom att samtliga pedagoger framhäver och benämner barnens bakgrunder i samtalen och i leken. Däremot utvecklade majoriteten av respondenterna från den södra delen i staden, framhävningen av mångfalden genom hjälpande resurser. Pedagogerna S1 och S2 stack ut från mängden och betonade deras världskarta som resurs, vilket hjälper till i arbetet då de vill belysa barnens hemländer och kulturer. Respondent S3 påpekade att de har mångkulturella dockor och att mångkulturen föreställs genom de olika nationaliteterna som dockorna har. Pedagog S3 uttryckte att det var viktigt att man för in mångkulturen på det sättet i verksamheten, och att dockorna blir hjälpmedel som förmedlar mångfalden i barngruppen.

5.2.1 Olika kulturer

Mångfalden av kulturer syns på olika sätt i verksamheterna, bland annat genom kulturella skillnader som samtliga respondenter har pratat om. Intervjupersonerna S1, S3 och N6 har uttryckligen betonat och framhävt skillnader mellan kulturer som förekommer i verksamheterna. Respondent S3 berättar om barnens olika kulturer där vissa barn äter med händerna (äldre barn) och direkt ur uppläggningsskålarna. Pedagog S3 har då uppfattat detta som en skillnad från svensk kultur och då upplyst barnen och föräldrarna att man på förskolan äter på egna talrikar och med bestick. Intervjupersonerna S1 och N6 uttalar att man till exempels inte får äta griskött inom den muslimska kulturen, vilket skiljer sig från den svenska kulturen. Pedagogerna S1 och N6 som blir berörda av det här påpekar att de tar hänsyn till barnens traditioner och kulturer genom att servera den mat som barnen får lov att äta enligt deras kultur. Respondent S3 berättade även om ett tvåspråkigt syskonpar som gav pedagogerna på avdelningen presenter, när barnen fyllde år. Pedagogerna på avdelningen reagerade över detta, då de från svensk tradition är vana vid att det är födelsedagsbarnen som

ska få presenter, och inte att den som fyller år ger bort gåvor. Pedagogen fick förklarat för sig att man vid födelsedagar ger bort gåvor i den kulturen.

Pedagogerna S4 och N7 uttrycker även, en så kallad kulturkrock, från verksamheternas sidor och föräldrarnas åsikter. Åsikterna och kulturerna går isär när det handlar om till exempel att barnen ska vistas utomhus under vinterhalvåret. Intervjuperson N7 förklarar att föräldrarna inte ser något syfte med att barnen ska ha till exempels gummistövlar på sig när det regnar, eller vara utomhus när det är minusgrader, trots att barnen har vinterkläder. Pedagog S4 uttrycker även att föräldrarna till de tvåspråkiga barnen klär dem olämpligt. Redan inledningsvis på hösten måste de tvåspråkiga barnen ha dubbla uppsättningar byxor och tröjor etc. Respondent S4 menar då att det blir problematiskt gällande klädvalen sedan när kylan och vintern kommer, och att detta är en företeelse som inte är vanligt förekommande i svensk kultur.

Det vi kunde se genom intervjuerna var att det förekommer en skillnad i arbetssättet gällande barnens högtider, traditioner och framhävande av kulturer. Gemensamt för alla förskolor är att dem svenska traditionerna och högtiderna firas. Några förskolor skiljer sig dock åt då alla respondenter, bortsett från intervjupersonerna S3 och N8, menar att de är medvetna om barnens kulturer och om deras traditioner samt högtider, och att dessa pedagoger uppmärksammar och pratar om dem för barnen. Överlag i samtliga verksamheter firas inte dessa högtider. Respondenterna S3 och N5 förklarar att de vet för lite om de andra traditionerna och att om dem svenska traditionerna inte uppmärksammas kanske barnen inte kommer få någon lärdom om till exempel jul, påsk och midsommar. Pedagogerna S1, S2, S4, N5, N6 och N7, vilka utgör majoriteten av respondenterna, uppmärksammar andra kulturers traditioner genom att samtala om dem, samt uttryckte en relevans av att visa intresse om barnens kulturer och bakgrunder. Dessa pedagoger menar även att det är oerhört viktigt att veta om barnets bakgrund för att kunna bemöta barnet och familjen i deras kultur, religion och etnicitet. Intervjuperson S2 förtydligade detta och förklarade att hon ofta talar om relevanta saker med barnen, som härstammar från barnens olika kulturer så att barngruppens mångfald och bakgrund blir belyst. Pedagogerna S1 och S2 har en almenacka på förskolan där diverse kulturers högtisdagar visas. Kunskapen om högtider som pedagogerna visar till föräldrarna har enligt intervjuperson S2 varit mycket positiva och uppskattade hos föräldrarna, då pedagogerna uppmärksammade respektive kulturs högtid. Även respondent S4 förklarade att verksamhetens hemspråkslärare sätter upp affischer på avdelningarna vid aktuella tillfällen, som visar muslimska högtider.

5.2.2 Flerspråkiga barns integration

Respondent S4 pratade om förskolans lokalisering och hävdade att verksamheten befinner sig i ett segregerat område där arbetslöshet och lägre levnadsförhållanden belastar invånarna i stadsdelen. Pedagog S4 berättade om ett projekt som hon startat upp på förskolan, med anledning av förskolans omgivning. Projektet går ut på att de tvåspråkiga barnen får åka till en förskola med svenska barn, för att leka, lära och kommunicera med varandra. På så vis hoppas pedagogen på en integrering och ett kulturellt utbyte. Pedagogen menar att denna slags integrering är av stor betydelse för barnen, för att de ska få en förståelse för varandras kulturer och hur samhället ser ut. Pedagogen påpekar dock att barnen inte ser någon skillnad på varandra, utan att det är samhället och vuxna människor som gör en skillnad. Pedagogerna S4, och även N7, uttrycker att föräldrarna till tvåspråkiga barn föredrar att deras barn går på förskolor där majoriteten av barnen är tvåspråkiga eller har samma kulturella bakgrund. Respondenterna S4 och N7 anser att man borde lägga vikt vid att barn och familjer med dubbel kulturtillhörighet integreras in i staden och förskolorna, på ett mer djupgående sätt än vad som förekommer i nuläget. Respondenter S1, S2, S3,S4 och N7 uttryckte även relevansen av att barnen får en förståelse för det svenska samhället och att de integreras in i den svenska kulturen och det svenska samhället. Medan intervjupersonerna N5, N6 och N8 inte betonade barnens integrering på samma tydliggörande sätt i deras verksamheter.

5.3 Arbetsätt med fokus på barnen

Utifrån intervjuerna har vi skapat oss en bild av förskolepedagogernas arbetssätt med tvåspråkiga barn i deras verksamheter. Det som är vanligt förekommande hos samtliga respondenter är språkets centrala del i arbetet med barnen. Samtliga respondenter förespråkar en parallell inlärning av det svenska språket och barnets modersmål. I alla verksamheter är det svenska språket i fokus, oavsett om modersmålet betonas och framhävs. Modersmålet kommer enligt samtliga intervjupersoner sekundärt i verksamheterna och får stimuleras parallellt i hemmen med hjälp av familjen eller med stöd av pedagoger i verksamheten som talar samma språk. Det som förskolorna har gemensamt är tillvägagångsättet gällande den svenska språkinlärningen hos barnen. I de verksamheterna där barnen inte kan svenska har samtliga respondenter olika hjälpmedel för att göra sig förstådda. Hjälpmedlen som samtliga intervjupersoner tillämpar består till exempel av böcker med tydliga bilder av det som ska kommuniceras, internet, ord lexikon, kroppsspråk samt kommunicerande beröring.

5.3.1 Barnens modersmål

När fokus på det svenska språket läggs åt sidan och modersmålen lyfts fram gör verksamheterna det på olika sätt. Respondent N8 betonar att de sjunger sånger på barnens modersmål i hennes verksamhet, så som på spanska och engelska. Enligt pedagogerna S1, S2, S3, och S4 synliggörs den största delen av modersmålen i verksamheterna via hemspråkslärare. Hemspråkslärare förekommer enligt respondenterna endast i de söder belägsna verksamheterna. Intervjupersonerna S2 och N8 är ensamma om att uttrycka begrepp på olika språk som barnen får ta del av. Begreppen förmedlas bland annat genom bilder på saker, med hjälp av Googles översättningsverktyg samt utifrån sagor och musik på andra språk. Pedagogerna S2 och N6 är de enda av respondenterna som delar modersmål med vissa av barnen. Pedagogerna S2 och N6 samtalar med barnen och föräldrarna på deras gemensamma modersmål när behovet finns, vilket pedagogerna finner mycket användbart.

Pedagogerna N5 och N6 menar att det är både positivt och negativt att barnen pratar sitt hemspråk i förskolan, vilket ingen annan av respondenterna uttryckt. Respondenterna N5 och N6 förklarade att det har förekommit situationer där barnen sagt otillåtna ord på modersmålet och där pedagogen inte förstod vad barnet sa. Med hjälp av föräldrarna förstod sedan pedagogerna att barnen hade svurit på hemspråket. Intervjupersonerna N5 och N6 menar att båda språken ska stimuleras och utvecklas men att det samtidigt kan försvåra arbetet med barnen när pedagogerna inte förstår vad de säger. Samtliga intervjupersoner uppmuntrar som sagt barnen att prata modersmål, men påpekar även att det svenska språket är huvudspråket på förskolorna då majoriteten av pedagogerna endast kan svenska.

5.3.2 Inlärning av språk

Det som är gemensamt för samtliga förskolor är att diverse språk utvecklas i de vardagliga samtalen, i leken och vid samlingar som hålls av pedagogerna. Intervjupersonerna S1, S2 och N7 utvecklar språkinlärningens utformning och förklarar bland annat att de delar in barnen i mindre grupper på avdelningarna för att barnen på så vis lär sig ord och begrepp mycket lättare då. Dessa pedagoger anser att barnen lättare koncentrerar sig i mindre grupper. I de mindre grupperna arbetar pedagogerna med språket och dess nyanser och rytm. Intervjupersonerna S1, S2 och N7 är även noga med att benämna ord vid rätt begrepp samt att prata i hela och korrekta meningar. På detta sätt menar pedagogerna att barnen lär sig det svenska språket snabbare, och dessutom på rätt sätt. Respondent S2 uttrycker att nyanserna i

svenskan kan vara svåra att förstå. Hon gav ett exempel på när hon skulle förklara att det duggade ute. Barnen förstod henne inte och de menade att det regnade. På så vis anser pedagogen att det är otroligt viktigt att från tidiga åldrar hos barnen benämna diverse saker med rätt ord. Ett annat exempel på ordets rätta benämning är när respondent S2 berättar om ett tillfälle när ett barn pratade om ”ledsenvatten”. Barnet försökte förklara en sak för pedagogen och så sa han:

> …”Du vet ledsenvatten?” Ledsenvatten tänkte jag, men förstod inte vad barnet menade. ”Ja, ledsenvatten” fortsatte barnet och så tittade han på mig och visade genom att dra sitt finger från ögat ner längs med kinden. Jag förstod då att barnet pratade om tårar, men att han inte visste hur han skulle benämna ordet korrekt (Intervjuperson S2).

En resurs vid språkinlärningen hos barnen, som respondenterna S3 och S4 är ensamma om att ha utifrån studiens samtliga intervjupersoner, är insatsen Språkfåglarna. Språkfåglarna är en grupp för barn med omfattande inlärningssvårigheter av det svenska språket, som finns att bistå när pedagogerna på förskolan behöver ytterligare hjälp med språkinlärningen hos barnen. Gruppen leds av en specialpedagog som är arabisktalande, då majoriteten av barnen på förskolan har arabisk bakgrund. Språkfåglarna arbetar mer intensivt med inlärningen av det svenska språket och de som är berörda av gruppen är positiva till insatsen. Pedagogerna i verksamheten som arbetar med språkfåglarna menar att det uppfyller ett behov hos barnen, att det är ett hårt arbete för pedagogerna, men att det goda resultatet är värt mödan.

5.3.3 Flerspråkighetens konsekvenser

Samtliga intervjupersoner hävdar att inskolningen för de flerspråkiga barnen generellt tar lite längre tid. Pedagogerna S3 och N7 utvecklar detta och förklarar att den långa inskolningstiden uppstår om barnen inte behärskar sitt eget språk, men framförallt om de inte förstår det svenska språket. Pedagog N7 menade att barnen oftast är hemma längre tid med sina föräldrar, än vad barn som kommer från svensk kultur är. Respondenterna S3 och N7 anser att det blir ett tungt jobb i början med att socialisera in det tvåspråkiga barnet i verksamheten. Speciellt om barnets förälder även har få eller obefintliga kunskaper om det svenska språket. Respondenterna S3 och N7 menar vidare att föräldrarnas kunskaper spelar en stor roll. Samtliga respondenter, bortsett från S2 och N6, är svensktalande och upplever barnens språk som svåra, därför pratar dessa pedagoger endast svenska på förskolorna. Något som intervjupersonerna S3 och N7 påpekat är däremot att en tydlighet mot föräldrarna

underlättar vid tvåspråkiga barns inskolning, samt att det är viktigt för barnens språkkunskaper att föräldrarna pratar modersmål i hemmet med barnen.

5.3.4 Trygghet lika viktigt som språket

Trygghet hos barnen visar sig vara ett viktigt fokus hos respondenter S2, S3, S4 och N7. Trygghet och språk är ofta ett parallellt arbetssätt enligt intervjuperson S3, som uttryckte att de flerspråkiga barnen som levt i en otrygg miljö visar rädslor mot till exempels polissirener och flygplan och att det därför är oerhört viktigt med arbetet kring trygghet för dessa barn. Hemspråket, identiteten, samhörighet samt en god föräldrakontakt är enligt respondenterna S2, S3, S4, N7 och N8 viktiga delar för att trygghet ska kunna uppnås hos barnen. Pedagog S3 berättade vidare att det kan ta lång tid innan barnen känner sig trygga, men att de då arbetar lösningsfokuserat samt anpassar arbetet utefter barnet och dess behov. Till exempels låter intervjuperson S3 barnen få sova och äta i sina egna vagnar, då de finner att barnen känner sig trygga där. Intervjupersonerna S1, N5 och N6 framhävde eller uttryckte inte relevansen eller arbetssättet med tryggheten hos de flerspråkiga barnen på liknande sätt som ovanstående respondenter gjorde.

5.4 Arbetssätt med fokus på föräldrarna

Samtliga respondenter förklarar att arbetet med barnen även innefattar kommunikation och samarbete med föräldrarna. Alla pedagoger uttryckte att samarbetet med föräldrarna fungerar bra, i mån av språk. Där språkliga brister förekommer hos familjerna använder samtliga respondenter sig av olika hjälpande resurser.

5.4.1 Hjälpmedel vid språkligt behov

Samtliga pedagoger använder sig av olika redskap för att kunna kommunicera vid de möten i verksamheten där svaga kunskaper i språket förekommer. Ett av redskapen är till exempel information på lappar som föräldrarna får. Inom samtliga förskolor skickar pedagogerna ut information på svenska som föräldrarna får försöka översätta hemma, med hjälp av internet eller lexikon. Om det förekommer oklarheter med informationen ber pedagogerna att föräldrarna tar med lappen till förskolan igen och så får pedagogerna försöka förklara innehållet. Förutom dessa redskap har intervjupersonerna S1 och S2 även nämnt en speciell bok som de använder som ett hjälpande redskap vid kommunikationen. Boken har som

ändamål att underlätta kommunikationen där de språkliga förbindelserna är besvärliga och illustrerar moment eller objekt som behöver kommuniceras i förskolan.

Vid de tillfällen där språkkunskaperna hos föräldrarna är minimala och andra kommunicerande verktyg inte hjälper, underlättar kommunikationen och kontakten med hjälp av en tolk. Bortsett från intervjupersoner N7 och N8 använder alla respondenter tolk vid situationer där behovet finns. Pedagogerna S1, S2, S3, S4, N5 och N6 uttryckte att tolken blir ett hjälpmedel i situationer där språket brister och där redskapen som kroppsspråk och bilder inte räcker till. Dessa pedagoger menar att föräldrarna sällan uttrycker behovet av tolk, men att det behövs för pedagogens del. Intervjuperson 8 som inte använder tolk kommunicerar med föräldrarna på engelska, då föräldrarna har goda kunskaper i det engelska språket. Respondent N7 arbetar med en social kommunikatör när de är i behov av en tolk vid samtal med föräldrarna. Enligt pedagog N7 som har erfarenhet med att arbeta med en social kommunikatör i andra verksamheter, har kommunikatören en större förståelse för de olika kulturerna och förmedlar kunskap i den kontext som familjen och pedagogen befinner sig i. Intervjuperson N7 uttrycker att kommunikatören bland annat hjälper till att förklara kulturella skillnader och menar att:

> … Till skillnad från tolk får den sociala kommunikatören lov att prata vid sidan om, så att han kan förklara. För han vet ju. Kommunikatören vet ju vad föräldrarna är vana vid från hemlandet och hur man gör i Sverige. Alltså i Sverige går man ut på vintern, och i hemlandet kanske man tycker att det är ohälsosamt att gå ut när det är kallt (Intervjuperson N7).

5.4.2 Samarbete med familjerna

Alla respondenter strävar efter en god föräldrasamverkan där föräldrarna blir involverade i barnens liv på förskolorna. Intervjupersonerna S4 och N7 berättade att information och föräldrasamverkan framöver ska förmedlas i en lärplattform på internet, som heter Fronter, där föräldrarna får möjlighet att se bilder på barnen och ges en chans att ta del av dagen på förskolan. Genom Fronter ska föräldrarna även få en uppdatering om vad som hänt på förskolan i ett veckobrev. Resterande verksamheter som inte använder sig av programmet Fronter har daglig kommunikation med föräldrarna i hallen och skickar hem fysiska informationsbrev. Pedagogerna S3, S4, N5, N6 och N7 har berättat att verksamheterna har en dag för föräldrarna där de får komma till verksamheterna och umgås på förskolorna med andra föräldrar och deras barn, samt bli informerade om verksamheten. Respondenterna

benämnde denna dag som ”Öppet Hus” och de menar att syftet med dagen är att föräldrarna ska få en djupare förståelse för verksamheterna där de även ska kunna mingla och umgås med andra. Pedagogerna S3 och S4 menar att vissa föräldrar är isolerade och ensamma, och att en del av syftet med ”Öppet Hus” är att få familjerna integrerade. En av dessa förskolor, där intervjupersonerna N5 och N6 är verksamma, utvecklar detta fenomen med att be föräldrarna laga mat som är speciellt för deras hemland. Förskolan har då ett ”Öppet Hus” med knytkalas från barnens olika kulturer, vilket är mycket uppskattat både hos pedagoger och familjer. Under detta knytkalas har föräldrarna även på sig traditionella kläder från sitt hemland, och det spelas musik från de olika kulturerna vilket det dansas till.

Tydlig kommunikation och information till föräldrarna är ett gemensamt arbetssätt hos samtliga respondenter. Pedagogerna S3 och N7 menar även att man måste vara *övertydlig* i sin kommunikation när man arbetar med tvåspråkiga barn och i samarbetet med deras föräldrar. Intervjuperson N7 menar även att hon anpassar det svenska språket så att det ska bli lättare för föräldrarna att förstå hennes kommunikation och information som hon vill förmedla. Respondenterna S2, S3 och N7 framhävde att samarbetet med föräldrarna bland annat är av stor vikt för att relationen med barnen ska bli bra. De menar även att ett bristande samarbete kan resultera i att pedagogen inte får med sig barnet i pedagogiken. Barnen behöver se att föräldrarna har en fungerande och förtroendefull kontakt till pedagogerna och förskolan. Pedagogerna S1, S2, S3, N7 och N8 understryker också innebörden av att bemöta föräldrarna där de befinner sig utifrån diverse kulturella skillnader, och finnas till hands för eventuella frågor av föräldrarna, just för att kontakten ska bli god.

Samtliga intervjupersoner uttrycker att föräldrarna bidrar med sina modersmålskunskaper i verksamheterna. Pedagog S1 och S2 utvecklar dock föräldrar samverkan och berättar att de arbetar med veckans ord i förskolan. Pedagogerna S1 och S2 bestämmer ett ord som ska vara veckans ord, på svenska, där sedan föräldrarna berättar vad det heter och hur det stavas på modersmålet. Veckans ord förekommer därför på denna förskola på många olika språk, som uppmärksammas hos barnen.

5.4.3 Flerspråkighet genererar ett annat informationsutbyte

Något som är vanligt på verksamheterna där intervjupersonerna S1, S2, S3 och S4 arbetar är att de inte har traditionella föräldramöten, på grund av alla språk som förekommer hos familjerna. Respondenterna från den norra delen arbetar alla med utbyte av information genom att förskolan har regelbundna föräldramöten. Pedagogerna S1, S2, S3 och S4 samtalar

därför mycket med föräldrarna när de lämnar och hämtar barnen. Och utvecklingssamtalen som ska hållas en gång om året, utifrån läroplanens riktlinjer kan ibland kännas överflödiga enligt pedagog S3. Hon menar att samtalen och utbytet av information som sker i hallen kring barnet oftast är tillräckligt. Om det finns behov av enskilda samtal där något allvarligare ämne behöver diskuteras, sker det i enrum när det passar. Respondent S3 uttrycker frånvaron av föräldramöten såhär:

> … Det är inte de här traditionella föräldramötena. Det har vi inte, för det fungerar ju inte eftersom det är så pass många olika språk. Men vi pratar ju väldigt mycket i hallen. Alltså så fort det är positivt eller negativt, spelar ju ingen roll, men när det hänt något. Men om det är riktigt negativt då går vi undan naturligtvis för det är inget man pratar om över barnen (intervjuperson S3).

6 Analys

Vi kommer att analysera vår empiri utifrån Säljös (2010) beskrivning av Vygoskijs sociokulturella teori. Vi inleder med utvecklingszonens andra nivå för att belysa förskolepedagogernas arbets- och förhållningssätt till barnens utveckling och inlärning med hjälp av Vygotskijs teorier. Efter utvecklingszonen analyserar vi empirin med de språkliga samt fysiskt medierande redskapen och avslutar med en sammanfattande diskussion.

6.1 Utvecklingszonen

Utifrån Vygotskijs andra nivå i utvecklingszonen väljer vi att se förskolepedagogerna som vägledare i lärdomar vilket barnen behöver praktisera inom den gemensamt sociala och kulturella kontexten (Säljö, 2010). Säljö (2010) menar att pedagogen väljer och styr de sociokulturella grunderna för barnets utveckling och inlärning. Respondenterna bidrar på så sätt med barnets kulturella och sociala lärdomar. Vi menar att pedagogerna i verksamheterna medvetet styr barnen till kunskap som pedagogerna anses krävs för att de flerspråkiga barnen ska utvecklas inom förskolan och i det svenska samhället. Kunskapen som förskolepedagogerna förmedlar fokuserar primärt på språk och kulturell samt social kännedom. Samtliga respondenter uttryckte att språket utgör en central del i arbetet med de flerspråkiga barnen, vilket de utvecklar och lär ut genom olika tillvägagångssätt i leken, samlingar samt i diverse interagerande sammanhang. Samtliga respondenter vägleder barnen

till kunskap om och inlärning av språk med hjälp av olika resurser, på det vägledande sätt som framhävs i Säljös (2010) beskrivning av utvecklingszonens andra nivå.

Utöver språkets fokus hos intervjupersonerna visar empirin att samtliga respondenter även valt att förmedla svenska värderingar, traditioner och svensk kultur. Men även viss mångfald inom barnens olika kulturer medierades av samtliga intervjupersoner. Det finns dock en skillnad på graden av förmedlingen av mångfalden i barngrupperna. Utifrån vår empiri kan vi se att pedagogerna som arbetar med dem största flerspråkiga barngrupperna, belyser barnens olika kulturer på ett bredare sätt än vad de andra respondenterna uttryckte sig göra. Med andra ord arbetar respondenterna S1, S2, S3 och S4 med att framhäva den svenska kulturen i samband med barnens andra kulturer, på ett mer parallellt sätt än vad de norra förskolorna gör. Jämfört med pedagogerna S1, S2, S3 och S4 belyste inte resterande pedagoger barnens olika bakgrunder i lika stor utsträckning, eller på samma djupgående sätt. Utifrån Säljös (2010) tolkning av Vygoskijs utvecklingszon kan vi se att respondenterna N5, N6, N7 och N8 styr den sociokulturella utvecklingen och kunskapsinlärningen hos barnen mot ett mer svenskpräglat perspektiv. Till skillnad från respondenterna från den södra delen som medvetet styr den sociokulturella utvecklingen och kunskapen hos barnen i en riktning där de arbetar mer aktivt med att mediera den svenska kulturen i de flerspråkiga barnens kulturella lärdomar, samtidigt som de vill ta till vara på och belysa barngruppernas kulturella mångfald.

6.2 Språkliga redskap

Säljö (2010) menar att språket är ett medierande redskap som utgör ett förhållningssätt för individen till kunskap och erfarenhet. Språket lär barnet att förhålla sig till den rådande kulturen i samspel med samhället. Genom språket lär vi av andra och varandra, vi utvecklas i samspel med omgivningen med hjälp av medierande redskap som språk. Säljö (2010) menar att det finns en grundläggande indelning av språket, som utgör förståelse av inlärningen i det sociokulturella perspektivet. Kort sagt förklarar Säljö (2010) att indelningen ser ut som följande: språkets utpekande funktion, dess semiotiska funktion och dess retoriska funktion, vilket vi kommer att analysera empirin utifrån.

6.2.1 Språkets utpekande funktion

Vygotskij menar att det är tydligt att språkets olika begrepp, benämningar och formuleringar fyller en utpekande funktion. Med hjälp av språkets nyanser har vi möjlighet att namnge objekten i vår omgivning (Säljö, 2010) Konkreta exempel på objekt kan vara tröja, blomma,

hus, bok. När vi vill fokusera på och framhäva objektet kan man förhålla sig på olika sätt för att få individen att observera det valda objektet. Att framhäva objekt kan man göra genom att bland annat peka med fingret eller använda muntliga uttryck, oavsett vald tillvägagångssätt uppnår man samma mål. Säljö (2013) förklarar vidare att det finns olika möjligheter med att benämna eller peka på objektet. Möjligheten som de olika sätten att kommunicera erbjuder bidrar till ett effektivt medierande redskap i interaktionen med omgivningen. Samtliga respondenter berättade att vid brist på språkliga kunskaper hos barnet eller föräldrarna använder de mycket kroppspråk för att kommunicera och göra sig förstådda. Respondent N7 framhävde även beröringens kraft, vilket vi tolkar som ett medierande redskap utifrån Säljös (2010) beskrivning av språkets utpekande funktion. Respondent N7 menade att genom beröring kan man förmedla och kommunicera. Alla intervjupersoner förhåller sig genom kroppsliga rörelser, fysisk kontakt eller genom att peka mot ett föremål när språket inte räcker till. På detta vis sker en kommunikation mellan pedagog och barn samt förälder som leder till insikt och utveckling hos individen. Med hjälp av pekfingrets förmåga att peka på något som till exempel barnet vill uppmärksamma kan man på det sättet kommunicera utan att tala, utifrån Säljös (2010) tolkning av Vygotskijs teorier om språkets utpekande funktion. Vi tolkar även att respondent S2 förhöll sig till denna språkliga funktion då hon framhävde kommunikationen med ett barn, där barnet ville förmedla att han gråtit och då pekade med sitt finger från ögat och ner på kinden. Likadant medierar respondenterna S1 och S2 när de använder artefakter som kartor. Pedagogerna pekar på barnens hemländer för att försöka förmedla barngruppens mångfald. Pedagogerna S1 och S2 använder sig även av pekandets kraft i mötet med föräldrar som inte behärskar det svenska språket. Respondenterna har då ett speciellt medierande redskap i form av en bok som underlättar vid kommunikationen. Intervjupersonerna S1 och S2 berättade att de pekar på bokens innehåll, i form av bilder, då de vill förmedla olika tider som barnet ska komma till verksamheten, till exempel, vilket innebär ett agerande utifrån språkets utpekande funktion enligt Säljö (2010). Språkets utpekande funktion fungerar på så vis som medierande redskap på flera sätt i samtliga verksamheter, vilket vi tolkar som konkreta exempel på pedagogernas arbetssätt.

6.2.1.1 Språkets dekontextualiserande förmåga

Säljö (2010) menar att en viktig del med språket även är att kunna mediera något som inte är fysiskt aktuellt i tillvaron. Språket kan frigöra individen och dess tankar från att vara bunden till den existerande kontexten och påvisa en möjlighet att samtala om annat än vad som sker och syns i individens fysiska miljö. Individer kan med andra ord distansera sig från det

sammanhang som denne befinner sig i. Säljö (2010) förklarar att språket är vägen till kunskap och att kunskapen styrs av den kontext som individen väljer att framhäva och fokusera på. Denna funktion kallar vi dekontextualisering, utifrån Säljös (2010) förklaring samt då författaren själv använder det begreppet. I samband med denna syn på språkets dekontextualiserande förmåga, menar vi att samtliga respondenter väljer att förmedla och förhålla sig till det som de finner relevant med hänsyn till barnen och deras kulturella mångfald. Förskolorna är i en svensk kultur i en svensk kontext, men samtliga pedagoger pratade även om andra kulturers kontexter på olika sätt, beroende på barnens bakgrunder. Vi menar att respondenterna S1 och S2 framförallt medierade andra kulturers kontexter genom språkets dekontextualiserande funktion, så som Säljö (2010) påpekar att redskapet kan medieras. Intervjupersonerna S1 och S2 möjliggör utveckling och kunskap för barnen om den kultur de befinner sig i, men även om den kultur som inte utgör deras fysiska omgivning, vilket innebär en kunskapsutveckling om barnens kulturella bakgrunder. Utifrån språkets dekontextualisering framhävde pedagogerna S1 och S2 mångfalden genom att hela tiden prata om och beskriva de andra kulturerna när de utförde olika dagliga moment. Intervjuperson S3 pratade om andra kulturer i form av olika kulturella skillnader bland annat. Till barnen förklarade respondent S3 om barnens kulturella seder när det gäller mat och födelsedagsfiranden, vilket innebär att även intervjuperson S3 går utanför det svenska sammanhanget och medierar kunskap om andra kulturer genom språkets dekontexualiserande funktion, enligt Säljös (2010) framställning av språkets funktion. Resterande pedagoger arbetade även med språkets dekontextualiserande förmåga när det gäller redskap som kan mediera synen på en annan kultur, men i en mildare grad. Utifrån det sociokulturella perspektivet anser vi att de söder belägna pedagogerna använder sig mer av språkets dekontextualisering då de har ett större behov av att kunna mediera en bild av andra kulturer för att de vill synliggöra barnens identiteter och bakgrunder, vilket framstår av respondenternas utsagor i empirin.

6.2.1.2 Språkets dimensioner

Språkets funktion uppfylls även när man vill benämna andra språkliga dimensioner då man redogör om tolkningar av verkligheten. Denna funktion, menar Säljö (2010) är en relevant del i individens lärande, både på individ och samhällsnivå. Språkets dimension kan orsaka en viss problematik om båda parter inte kan mötas på en kommunicerande nivå. Som vi redogjort för i empirin har samtliga respondentera olika tillvägagångssätt när det handlar om språket och dess nyanser. Det finns dock en tydlig skillnad om man utgår från pedagogerna S1, S2, S3,

S4, N5 och N6 arbetssätt gällande språkets medierande dimensioner, då dem använder sig av tolk, och respondent N8 som reder ut den svenska språkbristen med hjälp av engelska. Skillnaden finner vi hos respondent N7. Intervjuperson N7 använder Vygotskijs medierande språkliga redskap på en högre nivå, enligt Säljös (2010) tolkning av språkets dimensioner, då hon tar hjälp av en social kommunikatör när förtydligande om hennes och föräldrarnas tolkning av den gemensamma omgivningen behöver göras. Vi menar att pedagog N7 ser ett behov av en resurs som kan förmedla och förklara den verklighet som individerna befinner sig i, när pedagogen inte kan kommunicera på annat sätt. Det händer att föräldrarna inte tolkar verkligheten genom språket på samma sätt som verksamheten, enligt pedagog N7, och att hon själv inte kan förmedla språkets olika nyanser. Den sociala kommunikatören agerar då som ett språkligt medierande redskap och förklarar dessa språkliga företeelser så att föräldrarna får en förståelse om situationen, utifrån Säljös (2010) framhävning av språkets dimensioner. Vi menar att den sociala kommunikatören medierar språkets tolkningar och dimensioner, utefter respondent N7 förklaring, på ett bredare sätt än vad en tolk gör. Tolkens uppgift enligt intervjupersonerna S1, S2, S3, S4, N5 och N6 är att ordagrant översätta samtalet, vilket inte innefattar de olika nivåerna och värderingarna i samtalet om man jämför med den sociala kommunikatören i ett sociokulturellt perspektiv.

6.2.2 Språkets semiotiska funktion

Den semiotiska funktionen, enligt Säljös (2010) förklaring, utvecklar den utpekande funktionen i språket. Det medierande redskap som språket är uppfyller även utifrån en semiotisk funktion en innebörd och mening. Språket inom denna funktion upplevs som utvecklings och anpassningsbart i förhållande till de språkliga uttryck som händelserna redogör för. Den semiotiska funktionen innehåller tecken och genererar innebörd vilket ger språket ett djup och inte enbart en neutral reflektion av individens omgivning (Säljö, 2010). Utifrån den semiotiska funktionen i språket förhåller sig pedagogerna S1, S2 och N7 utifrån detta redskap då de strävar efter att benämna ord med rätt begrepp, redan från tidig ålder hos barnen. Respondenterna S1, S2 och N7 anser att det är viktigt att barnen lär sig den rätta innebörden i ord och sammanhang. De vill förmedla rytm, satsmelodi och den korrekta definitionen av orden, vilket stämmer överrens med språkets semiotiska funktion enligt Säljö (2010).

Att den semiotiska funktionen återger en värld som inte är endimensionell är väldigt viktigt i det sociokulturella perspektivet. Säljö (2010) menar vidare att det språkliga samspelet inte ska tolkas som programmerade budskap med ett låst och objektivt innehåll, utan språket innefattar

normer, synsätt och antaganden som individen är omedveten om. Då samtliga intervjupersoner arbetar med mångkulturella barngrupper är det med hänsyn till de värderingar och attityder som medieras i språket oerhört viktigt hur pedagogerna belyser barnens olika bakgrunder. Det är viktigt att pedagogerna förmedlar rätt budskap när de lär barnen om olikheter i form av etnicitet, kultur och religion. Vi menar, utifrån empirin, att samtliga respondenter försökte utveckla och framhäva en insikt och stolthet hos barnen när det gäller deras kulturella bakgrunder, vilket visar på att de är medvetna om de använda begreppens semiotiska innebörd och framställning, enligt Säljös (2010) beskrivning. Framförallt uttryckte respondenterna S1, S2, S3 och S4 relevansen av begreppen utifrån språkets semiotiska medierande funktion, då de belyste barnens mångkulturella bakgrunder genom ett bredare perspektiv än vad respondenterna från den norra stadsdelen uttryckte att de gjorde.

Att skaffa sig en språklig dimension, handlar enligt Vygotskij även om att formge individens tankesätt, enligt Säljö (2010). Detta gör man genom interaktion på ett socialt plan med omgivningen. Vygotskij kallar detta fenomen för individens ”inre tal”, som formar egna tolkningar av det sociala samspelet (Säljö, 2010). Vi menar att pedagogerna genom deras arbetssätt med barnen bidrar till barnens utveckling när det handlar om det ”inre talet”. Bland annat genom tillfällen där pedagogerna delar upp barnen i mindre grupper. Där får barnen tillfälle att samspela och utveckla deras individuella tolkningar och tankeförmågor, utifrån en djupare nivå med hjälp av språkets dimensioner enligt Säljös (2010) tolkning. Att arbeta med det ”inre talet” i mindre barngrupper är något som respondentera S1, S2 och N7 uttryckte som relevant och som de förhåller sig till. Resterande intervjupersoner gav inget formellt uttryck om behovet av mindre grupper gällande utvecklingen av ”det inre” talet utan arbetar med barnens skapande av tolkningar i interaktionens fullskaliga sammanhang.

6.2.2.1 Språkets sammanförande egenskap

Språket innebär även en kombination av gemenskap, interaktion och personlighet i form av ett sociokulturellt medierande redskap. Med hänsyn till denna kombination kan språket användas som en förening av kultur, samspel och människans tankar. Väsentligt inom detta antagande är hur individer ägnar sig åt innehåll och betydelser i förhållande till interaktionen mellan ordets betydelse hos individen och omgivning (Säljö, 2010). Den förening som språket bidrar med i verksamheterna resulterar i en god kommunikation mellan bland annat pedagog och föräldrar. Samtliga respondenter hävdar att samspelet och kulturella förståelser underlättas

mellan pedagog och familjerna när ett gemensamt språk kan föra dem samman. Ett forum för gemenskap, förening av kultur och social interaktion i förskolans verksamheter är bland annat genom föräldramöten. Utifrån vår empiri har ingen av de södra verksamheterna något föräldramöte, på grund av mångfalden i språken, till skillnad från resterande förskolor i studien. Utifrån det sociokulturella perspektivet utvecklas och medieras språkets innebörd och dimension genom interaktionen, enligt Säljö (2010). Det innebär utifrån Vygoskijs teorier om språkets semiotiska och sammanförande funktion, enligt Säljö (2010), att respondenterna N5, N6, N7 och N8 förhåller sig till medierandet av det språkliga redskapet på ett djupare sätt, till skillnad från pedagogerna från den södra stadsdelen.

6.2.3 Språkets retoriska funktion

Säljö (2010) menar att språkets retoriska funktion framhävs då det upplevs som ett levande redskap. Genom retoriken skapar redskapet en meningsfullhet i individers samspel. Retoriken i språket bidrar med en funktion som handlar om något ytterligare än språkets begrepp och struktur. Det som retoriken bidrar med är en förståelse i omgivningar där individen agerar. Säljö (2010) menar att vi måste förstå *vad* individerna gör med språket i interaktionen, samt *hur* vi förstår och förmedlar innebörden av språket. Utifrån denna funktion tolkar vi att språkets betydelse är oerhört relevant i pedagogernas arbete. Vilket vi även finner bekräftat utifrån vår empiri då samtliga pedagoger menar att språket utgör en central del i deras arbettssätt. Utifrån Säljös (2010) förklaring av språkets retoriska funktion förhåller sig samtliga intervjupersoner på det sätt att deras språk och kommunikation anpassas utifrån barnens och familjernas språkförståelse. Respondenterna S3 och N7 utvecklade användandet av språkets retoriska funktion och menar att de ibland är övertydliga när det gäller språket och kommunikationen med de flerspråkiga familjerna. Intervjuperson N7 anser också att det är relevant att framhäva den svenska språkinlärningen hos föräldrarna, genom att pedagogerna kommunicerar på det svenska språket, och medierar språkets retoriska funktion genom att lära dem vad språket innehåller, samt hur innehållet kan tolkas, i enlighet med Säljö (2010). Samtliga intervjupersoners retorik mot barnen menar vi är tydlig och anpassningsbar, då de strävar efter att bemöta barnen på deras nivå, för att därifrån kunna ge dem en språklig vägledning till utveckling, utifrån vår empiri.

6.2.3.1 Barnets språkliga påverkan i samspelet

Genom att barnet behärskar ett språk, lär de sig även att samspela och delta i miljön utifrån de språkliga redskapen, enligt Säljö (2010). Samtliga respondenter menar att de flerspråkiga

barnens interaktion i verksamheten och samhället utgör en stor del av pedagogernas syfte med deras arbete, när barnen uttrycker sig genom språket. Innan fokus på interaktionen infinner sig, måste inlärningen av språket ske. Vi kan utifrån empirin se en viss skillnad i hur samtliga pedagoger går tillväga praktiskt för att lära barnen språket och ge de retoriska redskap som behövs i interaktionen. Respondenterna S3, N5, N6 och N7 menar att flerspråkiga barn generellt lär sig att prata senare och att de flerspråkiga barnen lagrar språket genom att observera interaktionen i omgivningen, för att slutligen lära sig att prata hela meningar, och på så vis påverka samspelet i omgivningen med sina språkkunskaper. Respondenterna S3 och S4 använder Språkfåglarna (se Empiri, s.32) för att hjälpa barnen tillgodose sig och utveckla dem medierande språkliga redskapen, där barnen behöver mer hjälp för att kunna tillgodogöra sig språkets retoriska och samspelande funktion. Respondent S2 yttryckte att hon utvecklade det svenska språket hos barnen genom att bland annat kommunicera på deras gemensamma modersmål, vilket också intervjuperson N6 förhåller sig till, och som vi tolkar som ett språkligt medierande sätt vilket skiljer sig från resterande intervjupersoner. Även intervjuperson N8 förklarade att hon tog barnens modersmål till hjälp för att ge barnet en förståelse för det svenska språket, när det gäller olika ord och begrepp, vilket hon gör genom sammarbete med föräldrarna och deras modersmålskunskaper. Trots olika nivåer på tillvägagångssätt vid barnens språkinlärning och utveckling till interaktion, är samtliga respondenters mål att bidra till barnens språkliga kunskap och utveckling. Vilket vi tolkar som att pedagogerna gör utifrån språkets retoriska och samspelande funktion, utifrån de sociokulturella teorierna som Säljö (2010) framhäver.

Säljö (2010) menar att när barnet behärskar språket kan det utifrån det medierande redskapet även influera interaktionens struktur. Säljö (2010) förklarar vidare att individen blir en sociokulturell individ genom att kunna kommunicera. Inom ramarna för interaktion och förutsättningar i omvärlden utvecklas vi känslomässigt, kognitivt, språkligt, kulturellt samt socialt. När individen förstår språkets struktur och bemästrar dess uttryck, innebär det att individen kan utföra saker med hjälp av språkets medierande redskap (Säljö, 2010). Med andra ord så har respondenterna ett stort inflytande i de flerspråkiga barnens lärande av språket och vad barnet sedan gör med språket i interaktionen. Pedagogerna stimulerar barnens språkliga utveckling så att de sedan lär sig att samspela och agera med sin omgivning, i linje med den sociokulturella teorin som Säljö (2010) beskriver.

6.3 Fysiska redskap

Säljö (2010) menar att förutom de språkliga medierande redskapen använder individen även redskap av fysisk karaktär i kulturen. Det abstrakta i språk och konkreta i fysiska redskap utgör inom det sociokulturella perspektivet en komplett kombination. Med hjälp av de språkliga redskapen har vi möjlighet att framställa och tillämpa fysiskt medierande redskap i vår omgivning. Säljö (2010) menar att den kunskap som vi genererar genom språkliga redskap omvandlas till fysiska redskap. Inom det sociokulturella måste man acceptera samspelet mellan språkliga och fysiska medierande redskap som utgör individens kommunikation för att kunna förstå lärandet och utvecklingen. Vygotskij kallar de fysiska redskapen för artefakter, vilket fyller vår omgivning (Säljö, 2010). Artefakter kan till exempels vara böcker, datorer, kartor och bilder. Med hjälp av artefakterna kan vi lösa problem. De fysiskt medierande redskapen hjälper pedagogerna att arbeta med barnen och deras familjer då de språkliga resurserna brister. Inom det sociokulturella perspektivet utvecklas och förändras individen och omgivningen och i takt med det utvecklas även de språkliga och fysiska redskapen. Mot bakgrund i detta kan pedagoger strukturera arbetssättet och lärandet hos barnen utifrån olika redskap som de finner nödvändiga utefter behovet (Säljö, 2010). Samtliga respondenter är flexibla när det gäller att hitta lämpliga medierande redskap som används i kommunikationen till barnen och föräldrarna. I framtiden kommer förskolorna där intervjupersonerna S3, S4 och N7 arbetar, att använda programmet Fronter som de har tillgång till på internet. Fronter som medierande artefakt kommer bidra till kommunikation och information mellan verksamheterna och familjerna. Med hjälp av detta redskap blir föräldrarna mer insatta i förskolans och barnens värld. De resterande pedagogerna förmedlar också information om verksamheterna, men på det mer traditionella sättet med hjälp av artefakter som fysiska dokument.

Säljö (2010) menar att artefakterna underlättar samspelet i vardagen genom att påminna och informera om de viktiga saker som spelar in i omgivningen. Ett exempel på det är kalendern eller almanackan. Respondenterna S1 och S2 utgör dem utifrån samtliga respondenter, som har en almanacka vilket visar andra kulturers högtider. Då pedagogerna S1 och S2 får information genom almanackan om när högtiderna infaller visar de även föräldrarna att de har vetskap om diverse kulturers högtider, vilket innebär ett exempel på ett förhållningssätt till Säljö (2010) framhävning av Vygotskijs artefakter. Intervjupersonerna S1 och S2 menar att denna kunskap bidrar till ett positivt inslag i relationen med föräldrarna. Respondenterna S3

och S4 har en hemspråkslärare i verksamheten som gjorde flera affischer som hon satte upp på avdelningarna i verksamheten. Affischerna medierade en högtid som då var aktuell i den muslimska kulturen, vilket pedagogerna uppmärksammade som något positivt då kunskap om barnens traditioner medierades med hjälp av artefakter.

Samtliga pedagoger använder fysiskt medierande redskap i arbetet med de flerspråkiga barnen när de ser ett behov av det, men artefakterna skiljer sig åt. Respondenterna S1, S2, N7 och N8 menar att internet som medierande artefakt, kan hjälpa dem att översätta ord till andra språk, så att de lättare kan kommunicera med barnen. På liknande sätt använder samtliga intervjupersonerna böcker som visar bilder på saker som de vill mediera till barnen. Ett annat exempel på förhållningssättet till medierande artefakter är när respondenterna S1 och S2 låter barnen markera ut vilka länder dem kommer ifrån på en fysisk karta som är uppsatt på respektive avdelningar. Intervjuperson S3 förklarade att de arbetar med mångkulturella dockor vilket medierar en mångfald av kulturer i verksamheten och samhället. De fysiskt medierande redskapen förhindrar en begränsning i pedagogernas arbetssätt, menar vi, utifrån det sociokulturella perspektivet som Säljö (2010) beskriver. De medierande artefakterna fyller ett behov i denna kontext. En avsaknad av dem fysiska redskapen som samtliga respondenter använder, hade bidragit till att deras arbete försvårats när det gäller barnens språkliga inlärning och utveckling. Utifrån Säljös (2010) förklaring av fysiska medierande redskap, skiljer det sig åt vilka respondenter som använder vilka artefakter, men de medierande artefakterna bidrar oavsett till samma gemensamma syfte hos respondenterna.

6. 4 Ett samspelande samhälle

Att samhället samspelar, öppnar upp och lär barnen och familjerna med dubbel kulturtillhörighet om Sveriges kultur är ett nödvändigt sätt för integrering enligt Sanagavarapu (2010). Arnberg (2004) uttrycker sig likvärdigt om vikten av samspelet mellan individer med dubbel kulturtillhörighet och samhällets institutioner, och menar att det är komplext för en individ att anpassa sig till en ny kultur. Att förskolorna är medvetna om relevansen av integrering hos familjerna bidrar till en smidigare utveckling av identitetstillhörighet, enligt Arnberg (2004). Utifrån studiens analys kan vi se att samtliga respondenter medvetet styr barnen till kunskap som pedagogerna anses krävs för att barnen ska utvecklas på bästa sätt inom förskolan och för en integrering i det svenska samhället. Enligt respondenterna S1, S2, S3 och S4 erfarenheter är det väldigt viktigt att barn med dubbel kulturtillhörighet lär sig det svenska språket och dess kultur, samtidigt som deras hemspråk och kulturella bakgrund

stimuleras. De söder belägna respondenteras arbete fokuserar därför mycket på språk och integrering. Intervjupersonerna N5, N6, N7 och N8 framhäver däremot inte inlärning av språk och integreringens relevans som lika central i deras arbete utan uttrycker att barnen med dubbel kulturtillhörighet integreras i verksamheten och att de lär sig om kultur och språk automatiskt genom interaktionen med barn som har en svensk bakgrund. Vilket ligger i linje med Ladbergs (2003) åsikt om att barn i förskoleåldern utvecklas språkmässigt bland annat i interaktionen med andra barn. På så sätt lär sig barnen med dubbel kulturtillhörighet det svenska språket och om den svenska kulturen. Ladberg (2003) menar även att språket och identitet sitter ihop. Med hänsyn till barns känslor och utveckling är det relevant att pedagogerna förmedlar positiva saker om barnens kulturer och språk så att de blir trygga i sina identiteter och på så vis även med sina språk. Utifrån analysen kan vi se att samtliga respondenter försöker utveckla och framhäva en stolthet hos barnen när det gäller deras bakgrund och hemspråk, men att det stimuleras på olika sätt.

Lahdenperä (2004) framhäver att ett interkulturellt förhållningssätt innefattar en medvetenhet och synliggörande av barnens mångfald. Vi menar att samtliga pedagoger förhåller sig till ett interkulturellt perspektiv genom att de samspelar barnens kulturer, religioner och nationaliteter i syfte att skapa förståelse och samhörighet. Analysen visar dock en skillnad i interkulturalismens omfattning utifrån respondenternas utsagor. Bergstedt och Lorentz (2004) påpekar att ett förhållningssätt där interkulturell pedagogik framhävs, måste innebära att den betonas i *all* kunskapsförmedling, överallt i verksamheterna. Analysen visar att respondenterna från den norra delen förhåller sig mindre till den interkulturella pedagogiken, jämfört med omfattningen av interkulturalism hos pedagogerna i de söder belägna verksamheterna.

7 Avslutande diskussion

Studiens resultat har lyft fram många likheter, men även vissa skillnader gällande arbets- och förhållningssättet i verksamheterna. Gemensamt för alla verksamheter är att de arbetar med samma övergripande mål när det gäller barnens utveckling, interaktion och språkliga kunskaper. Skillnaderna som vi kan tyda befinner sig i *hur* de går tillväga för att dessa mål ska uppnås, samt med vilka resurser.

Respondenterna från den södra delen i staden har fler tillvägagångssätt gällande språkutveckling, inlärning samt samarbete och arbetar på ett bredare sätt med olika hjälpande

resurser, jämfört med respondenterna från den norra stadsdelen. Vi menar att pedagogernas mål och syfte med arbetet kring barnen blir gemensamt då de förhåller sig till samma läroplan. Skillnaderna som uppstår gällande arbetssättet med barnen, trots samma utgångspunkt och riktlinjer från regeringsnivå, handlar om barngruppernas kulturer och bakgrunder. Respondenterna anpassar arbetet med barngrupperna efter barnens identitet. Ju fler barn med flerspråkighet, desto fler och större behov av hjälpande insatser och resurser som kan underlätta för de flerspråkiga barnens anpassning till förskolornas kontexter. Att respondenterna anpassar arbetet med de flerspråkiga barnen och möter deras utvecklings och inlärnings behov, menar vi är väldigt positivt men inget revolutionerande i sig. Vi finner det däremot intressant att vår studie visar på vissa skillnader gällande arbetssätt, trots samma utgångspunkt i en gemensam läroplan.

En skillnad som vi tolkar utifrån vår empiri och analys är att respondenterna som arbetar i den södra delen av staden, förhåller sig mer utifrån ett interkulturellt perspektiv, till skillnad från intervjupersonerna som arbetar i den norra delen av staden. Respondenterna från söder arbetar mer parallellt med mångkulturerna genom att framhäva den svenska kulturen och de andra kulturerna som förekommer i barngrupperna, jämfört med pedagogerna i den norra delen av staden. De respondenter som beskrev sitt arbete med de mångkulturella barnen nämnde alla olika sätt som visar på ett interkulturellt förhållningssätt, men där de intervjupersoner som är verksamma i den norra delen förhöll sig på ett vagare och mindre omfattande sätt än vad de södra pedagogerna sade sig att göra. Med andra ord visar det sig att arbetssättet skiljer sig åt beroende på stadsdel och antal barn med dubbel kulturtillhörighet i verksamheterna, enligt resultatet i vår studie.

Det interkulturella perspektivet kan tolkas i förskolans läroplan, men det framgår inte *hur* pedagogerna ska förhålla sig på ett konkret sätt. Vi upplever det som att läroplanen följs väl ute i verksamheterna men att den interkulturella pedagogiken syns lika svagt i verksamheterna som i läroplanen. I alla fall i de verksamheter där majoriteten inte är av annan kultur än svensk och där mångfalden inte lyser lika klart. Men interkulturaliteten kanske inte syns tydligare ute i samtliga verksamheter på grund av frånvaron av den interkulturella pedagogiken i respondenternas utbildning, och på grund av bristande framhävning av interkulturaliteten i läroplanen? Vi finner det intressant att kunskap om barn med dubbel kulturtillhörighet eller om interkulturell pedagogik inte har förmedlats i intervjupersonernas utbildning, utifrån vad vi kan tyda i respondenternas utsagor. Speciellt med tanke på det interkulturella perspektivets relevans i dagens samhälle, utbildning och rådande globalisering.

Det positiva är dock att majoriteten av de intervjuade pedagogerna av eget intresse har fortbildat sig inom ämnet tvåspråkighet hos småbarn, då de haft ett behov av den sortens kunskap i sin professionella roll.

Det som vi även finner intressant är skillnaden som finns gällande arbetet kring de flerspråkiga barnens integrering. De förskolepedagoger som arbetar med barngrupper där majoriteten har en annan kulturell bakgrund än svensk, pratar mycket mer om vikten av att barnen ska integreras in i det svenska samhället. Det visar sig att resterande pedagoger, som har blandade grupper, att de inte lägger lika stor vikt vid integrationen, trots att de arbetar med barn som har en dubbel kulturtillhörighet och som behöver integreras in i det svenska samhället. Förefaller det så att respondenterna med blandade barngrupper anser att integrationen sker av sig själv, med utgångspunkt i verksamheterna? I en perfekt värld där tidsaspekten inte utgör begränsningar, hade vi besökt förskolorna vid fler tillfällen för återkopplande intervjuer. Vi hade då utfört mer djupgående intervjuer om dessa pedagogers tankar kring de flerspråkiga barnens integration. Istället kan vi konstatera att vidare forskning inom området skulle kunna belysa om barn med dubbel kulturtillhörighet integreras in i det svenska samhället på ett annat sätt, i barngrupper med endast barn som har dubbel kulturtillhörighet, jämfört med barngrupper som utgör en lika fördelning av barn med *en* respektive *dubbel* kulturtillhörighet. Varför förekommer det inte enbart förskolor med blandade kulturella barngrupper, så barnen med dubbel kulturtillhörighet integreras in i samhället på förskolenivån? Ja, frågorna kan bli många. Vi avslutar dock här med att konstatera att vår studie belyser att förskolepedagogerna har många gemensamma nämnare i arbets- och förhållningssätt, oberoende av vilken stadsdel pedagogerna är verksamma i, samt att de få skillnaderna som studien resulterat i, blir intressanta från ett perspektiv där interkulturalitet och integrering råder.

Referenslista

Ahrne, Göran & Svensson, Peter (2011). *Handbok i kvalitativa metoder.* Malmö: Liber.

Allwood, Carl Martin & Johnsson, Per (red.) (2009). Mänskliga möten över gränser: vård och social omsorg i det mångkulturella samhället. Stockholm: Liber.

Angel, Birgitta & Hjern, Anders (1992). *Att möta flyktingbarn och deras familjer*. Lund: Studentlitteratur.

Arnberg, Lenore (2004). *Så blir barn tvåspråkiga: vägledning och råd under förskoleåldern*. Rev. och uppdaterad [utg.] Stockholm: Wahlström & Widstrand.

Bergstedt, Bosse & Lorentz, Hans (red.) (2004). *Lärandets skilda vägar: om kunskapsbildning i mångkulturella kontexter*. Lund: Pedagogiska inst., Lunds univ.

Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder.* Malmö: Liber.

Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Bunar, Nihad (2001). *Skolan mitt i förorten: fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Diss. Växjö : Univ., 2001.

Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. 3. uppl. Stockholm: Liber.

Jönson, Håkan. (2010). *Sociala problem som perspektiv en ansats för forskning & socialt arbete*. Johanneshov: TPB.

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

Lahdenperä, Pirjo & Lorentz, Hans (red.) (2010). *Möten i mångfaldens skola: interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Lunneblad, Johannes (2013). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Läroplan för förskolan (2010) ” Lpfö 98” (elektronisk), *Skolverket officiella hemsida* <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2442 > (2013-11-30).

Meeuwisse, Anna, Swärd, Hans, Eliasson-Lappalainen, Rosmari & Jacobsson, Katarina (red.) (2008). *Forskningsmetodik för socialvetare*. Stockholm: Natur & kultur.

Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2006). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. 2. uppl. Lund: Studentlitteratur**.**

Prathyusha Sanagavarapu. (2010) “What does cultural globalisation mean for parenting in immigrant families in the 21st century?” *Australasian Journal of Early Childhood,* Vol. 35 Issue 2, p36-42. 7p.

Regeringens proposition (1997/98:16) ”Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik” (elektronisk), *Regeringens officiella hemsida* <http://www.regeringen.se/content/1/c4/22/71/bbd15e5a.pdf> (2013-11-30).

Skolverket (2002) ”Flera språk – fler möjligheter
- utveckling av modersmålsstödet och modersmålsundervisningen, Dnr 01-01:2751” (elektronisk), *Skolverkets officiella hemsida* <http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.9691!Menu/article/attachment/huvud.pdf> (2013-12-02).

Skolverket (2012) ”Förskola – Barn och grupper - Riksnivå” (elektronisk), *Skolverkets officiella hemsida* <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik/forskola/barn-och-grupper> (2013-12-06).

Smidt, Sandra (2010). *Vygotskij och de små och yngre barnens lärande*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2013). *Lärande och kulturella redskap: om lärprocesser och det kollektiva minnet*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. 2. uppl. Stockholm: Norstedts.

Vygotskij, Lev Semenovič (2001). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Bilaga - Intervjuguide

1. Hur fick du ditt intresse till att arbete som förskolepedagog och hur länge har du arbetat inom yrket?
2. Kan du beskriva din definition av mångkultur i förskolan? (kulturellt, etniskt, religiöst).
3. Förekommer det ett mångkulturellt arbetssätt på förskolan? På vilket sätt kan man se det i praktiken?
4. Hur ser förskolans riktlinjer ut, utifrån läroplanen?
5. Hur förhåller du dig till den aktuella läroplanen? (Lpfö98, reviderad 2010, betonar vikten av att ge barn med utländsk bakgrund stöd i utvecklandet av en dubbel kulturtillhörighet).

6. Kan du berätta om dina kunskaper och erfarenheter av att arbeta med barn som är tvåspråkiga?
7. Vilka kunskaper har du om de tvåspråkiga barnens bakgrunder?
8. Behöver du som pedagog ett extra stöd i arbetet med tvåspråkiga barn?
9. Finns det någon kurs på lärarutbildningen som fokuserar på barn som är tvåspråkiga? Är den kunskapen tillräcklig?

10. Hur integreras barnens modersmål i förskolans verksamhet, i praktiken?
11. Hur blir barnens olika bakgrunder belysta i förskolan? (Jul/påsk/bajram/ead, osv).

12. Hur upplever du samarbetet med tvåspråkiga föräldrar?
13. Hur upplever du kommunikationen med föräldrarna till tvåspråkiga barn?

14. Är det något du vill tillägga?