



Institutionen för Pedagogik, Didaktik och Psykologi

Svenskhet och annorlundaskap
– En analys av kurslitteratur inom en förskolläro-utbildning.

Frida Björklund och Malin Nilsson
Juni 2009

Examensarbete, 15 högskolepoäng
Didaktik

Läroprogrammet
Handledare: Jan Grannäs och Elisabeth Björklund
Examinator: Bengt Nilsson

Björklund, Frida & Nilsson, Malin (2009): *Svenskhet och annorlundaskap. En analys av kurslitteratur inom en förskollärautbildning*. Examensarbete i didaktik. Lärarprogrammet. Institutionen för Pedagogik, didaktik och psykologi. Högskolan i Gävle.

Sammanfattning

Denna undersökning handlar om hur kulturförmedling kan förstås via kurslitteratur på en förskollärautbildning. Syftet har varit att granska kurslitteratur som behandlar området mångkultur. Detta för att undersöka en i förskolans läroplan uttryckt spänning mellan kulturförmedling och öppenhet för pluralism. Kurslitteraturen är från ett lärarprogramms olika kurser under olika terminer. Avsikten är att synliggöra normer som framträder i kurslitteraturen och då även vad som kan anses som avvikande från denna norm. Texten gör inte anspråk på att förstå de olika empiriska källorna i deras ursprungliga sammanhang. De undersöks istället med utgångspunkt tagen i ett antal frågeställningar som relaterar till syftet.

I litteraturbakgrunden framkommer att intolerans och fördomar i förskola och skola bör förebyggas. Detta ställer höga krav på denna verksamhet. Lärare inom den svenska skolan kan anses vara förmedlare av svensk kultur, värden och normer. Samtidigt kan den svenska skolan betraktas som monokulturell eftersom den förmedlar svenska normer och värderingar. Skolan är med och upprätthåller kategorierna ”invandrare” och ”svensk”. Svenska barn utgör en norm som de invandrade barnen jämförs med.

Resultatet visar att litteraturen gör skillnad mellan svenskar och invandrare. Tydligt visas de tillskrivna negativa egenskaperna hos invandraren. Svenskar blir också beskrivna i en del negativa termer, men får även egenskaper som ”jämförbar” och ”fri”. Att vara flerspråkig i Sverige är att vara invandrare eftersom svenskar är enspråkiga. I och med sitt annorlundaskap blir invandrare utpekade och särbehandlade. Svenskhet är norm i Sverige och denna norm ifrågasätts inte. Samtidigt som det framkommer att det är förskolans uppdrag att stödja barn med annan kulturell bakgrund, ska de som avviker från den svenska normen anpassas till den.

Slutsatserna blir att invandrarna jämförs med det svenska och får stå för det som betraktas som annorlunda. Annorlundaskapet existerar på grund av att svenskhet är norm i Sverige. Normen upprätthålls av dem som omfattas av den, det vill säga dem som anses vara svenska. För den som inte räknas som svensk är normen strävansmålet. I processen riskerar invandrare att bli marginaliserade eftersom de försöker anpassa sig men ändå aldrig kan uppnå hundra procentig svenskhet. Genom att kategorin annorlunda växer riskerar normen att förändras och invandrare kan därför upplevas som ett hot mot svenskheten. Försök till integration riskerar därigenom att bli misslyckade.

Som metod har en textanalys genomförts och som empiri tjänar alltså kurslitteratur. Textanalysen som använts är av kvalitativ karaktär, inspirerad av innehållsanalys och syftesrelaterad analys.

Föreliggande studie kan medverka till att medvetandegöra pedagoger om vikten av att förhålla sig kritisk till talet om det mångkulturella i den pedagogiska praktiken. Detta för att om möjligt minska risken att ”svenskar” och ”de andra” upprätthålls som kategorier och det negativa annorlundaskapet förstärks.

Nyckelord: *annorlunda, etnicitet, förskola, invandrare, kultur, kulturell mångfald, lärarutbildning, mångkultur, svenskhet.*

“Barn är ett folk och dom bor i ett främmande land, detta land är ett regn och en pöl
Över den pölen går pojkarnas båtar ibland, och dom glider så fint utan köl
Där går en flicka, som samlar på stenar, hon har en miljon
Kungen av träd sitter stilla bland grenar i trädkungens tron
Där går en pojke som skrattar åt snö
Där går en flicka som gjorde en ö av femton kuddar
Där går en pojke och allting blir glass som han snuddar
Alla är barn och dom tillhör det gåtfulla folket”

~Beppe Wolgers~

Innehållsförteckning

1. INLEDNING	1
BEGREPPSDEFINITIONER	2
<i>Etnicitet</i>	2
<i>Invandrare</i>	2
<i>Kultur</i>	2
<i>Mångkultur/Kulturell mångfald</i>	3
<i>"Svenskhet"</i>	3
SYFTE	3
FRÅGESTÄLLNINGAR	3
DISPOSITION	4
2. LITTERATURGENOMGÅNG	5
LIKA VÄRDE, RÄTTIGHETER OCH SKYLDIGHETER	5
DEN DELEN AV SVENSK KULTUR SOM HAR SAMHÄLLETS STÖD	6
ATTITYDER TILL MÅNGKULTUR	7
ETT MÅNGKULTURELLT ARBETSSÄTT I FÖRSKOLAN	8
BARNES IDENTITETS- OCH SUBJEKTSKAPANDE I EN MÅNGKULTURELL MILJÖ	9
SVENSKHET SOM NORM	10
3. METODISKA OCH TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	12
LITTERATURSÖKNING	12
METODVAL	12
VAL AV EMPIRI	13
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	13
PILOTSTUDIE	14
GENOMFÖRANDE	14
METODDISKUSSION	15
4. RESULTAT	16
PRESENTATION AV DET ANALYSERADE MATERIALET	16
<i>Avhandlingar</i>	16
<i>Läroböcker</i>	16
<i>Myndighetstexter</i>	16
<i>Skönlitteratur</i>	17
KATEGORIN INVANDRARE	17
SVENSKHET SOM NORM	18
EN MÅNGKULTURELL FÖRSKOLA I EN SVENSK KONTEXT	20
BARNETS IDENTITETS- OCH SUBJEKTSKAPANDE I EN MÅNGKULTURELL MILJÖ	23
5. DISKUSSION	25
KULTURFÖRMEDLING I FÖRSKOLAN	25
BARNSYN OCH IDENTITETS- OCH SUBJEKTSKAPANDE	27
KAN MAN BLI SVENSK?	28
SPRÅKET	29
SLUTSATSER	30
FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING	30
SLUTORD	31
6. REFERENSER	32
BILAGA 1 – LISTA ÖVER ANALYSERADE TEXTER	37

1. Inledning

Den här texten handlar om hur kulturförmedling kan förstås via kurslitteratur inom en förskollärarytutbildning. Propositionen som ligger till grund för nuvarande utbildning (Prop. 1999/2000:135) uttrycker att det i lärarens arbete ingår att skapa sociala och kulturella möten samt att läraren är bärare av kunskap och värderingar. Det ingår i uppdraget att fungera i ett samhälle präglat av etnisk och kulturell mångfald. Den blivande läraren ska förberedas för en mångkulturell pedagogisk verksamhet och också kunna förbereda barnen för en framtid i ett mångkulturellt samhälle. Kulturell kompetens, där läraren ska förbereda barnen för demokrati, jämställdhet och mångkultur, ses som en grund som varje lärare behöver. ”Blivande lärare bör få kunskap om att segregation och integration inte enbart handlar om kulturkrockar utan också om maktfördelning och socioekonomiska förhållanden.” (ibid., s.83). Det ligger så som vi tolkar det i utbildningens intresse att forma pedagoger som vet vad det innebär att vara verksam i vårt samhälle som är präglat av mångkultur.

Texten problematiserar frågan om alla individers lika värde i ett mångkulturellt samhälle och den del av kultur, svensk eller inte svensk, som har samhällets stöd. I Sverige fanns redan på 1990-talet ca 1.6 miljoner människor med rötter i andra länder, antingen genom sin egen invandring eller som andra generationens invandrare (Prop. 1997/98:16). Idag är siffran ungefär likvärdig eftersom definitionen om vem som har utländsk bakgrund har ändrats sedan 2002, från att omfatta de som har en utlandsfödd förälder till att endast innefatta de vars båda föräldrar är utlandsfödda. (SCB, 2009) Under 2008 invandrade totalt 101 171 personer till Sverige (SCB, 2008). Dessa invandrade personer är till viss del barn och dessa barn finns, såväl som svenska barn, i förskolan. Läroplanen, Lpfö98¹ är förskolans styrdokument och omfattar alla som befinner sig där (barn, målsmän, pedagoger och rektorer) och texten framhäver varje individs lika värde och rättigheter oavsett bakgrund.

Eftersom kulturell mångfald är vanligt i dagens förskola är det viktigt att utreda vad som eftersträvas när det kommer till kulturförmedling. Det är också viktigt att förstå om eller hur studenter påverkas av ”den delen av svensk kultur som har samhällets stöd” (Almqvist, 1990, s.79) i förskollärarytutbildning och som medborgare i ett demokratiskt Sverige. Som vi förstår Runfors (2003) är skolan som institution bärare av normer och värden om hur vårt samhälle och individerna i det bör vara och fungera. Vidare vill vi spegla kulturell mångfald som något annat än det fokus på tvåspråkighetsfrågor som enligt Lahdenperä (2004) finns i Sverige. Som van Dijk (2005) i Statens offentliga utredning² *Bortom vi och dom* menar så antar även kursböcker på universitetsnivå ett eurocentriskt perspektiv³. Enligt Sjögren (2004) främjas en undervisning på lika förutsättningar för elever med olika etnisk och kulturell bakgrund, om högskolornas lärarutbildningar arbetar medvetet med samhällets ökade mångfald. Om lärare och studenter med olika bakgrund och erfarenheter får konfronteras och kompromissa på ett konkret sätt i utbildningen skulle detta kunna resultera i bättre resultat om man ser lärarutbildningen genom interkulturella glasögon. Det interkulturella perspektivet innebär ett fokus på mångfald, inriktat på den egna kulturen som bas för förståelse och även som

¹ När Lpfö98 skrivs är det alltså förskolans läroplan som åsyftas.

² Fortsättningsvis kommer endast förkortningen SOU följt av ett nummer att användas i texten.

³ Med eurocentriskt menas att världen ses ur ett europeiskt perspektiv. Européer ses som överlägsna gentemot andra som betraktas som underlägsna. Som exempel kan nämnas att våra europeiska upptäckare sågs ha upptäckt landområden – trots att dessa områden redan hade ett antal tusen invånare, indianen blev upptäckt av spanjoren (Ajagán-Lester, 1999). Även Ljungberg (2005) tar upp denna ensidiga världsbild och benämner perspektivet Dead White European Males, med vilket hon menar att det är den vita europeiske mannen som räknas i historien och därmed blir norm.

begränsande faktor, inte på ”de andras” kultur eller gruppen invandrare (Lahdenperä, 2000; 2004).

I en förskollärares uppdrag ingår att, till barnen, förmedla kultur på rättvisa grunder. Det ingår även att ta hänsyn till att alla barn ska få utvecklas efter sina egna förutsättningar (Lpfö98). Vi undrar om det går att få syn på de förgivet taganden som kanske finns kring mångkultur i samhället i allmänhet, förskolan i synnerhet, samt hur detta gestaltas i lärarutbildningen. Med anledning av att vårt mångkulturella samhälle är grunden för den pedagogiska verksamheten och att utbildningen blir verktyget för att genomföra uppdraget som förskollärare, är föreliggande studie intressant att genomföra.

För att komma vidare i texten blir det nu viktigt att utreda vad vi menar när vi använder oss av ett antal begrepp som ofta återkommer. Nedan kommer vi därför att förklara hur vi avser att använda dessa begrepp.

Begreppsdefinitioner

I denna studie har vi valt att utgå från fem övergripande begrepp. Dessa begrepp ser vi som relevanta i relation till problemställningen och utifrån vad vi tolkar som tillhörande diskussionen om det mångkulturella samhället. Begreppen återkommer i den litteratur som tjänar som källor till bakgrunden och även i empirin. Vi har för avsikt att här förklara begreppen så som vi vill att de ska tolkas i den skrivna texten om inte annat anges.

Etnicitet

Stier (2004) uttrycker att ordet etnicitet kommer från grekiskan och har betydelsen *folk* eller *nation*. Etnicitet representerar en viss grupp av människor och kan på så vis ge dem gemenskap likväl som utanförskap i relation till en annan etnisk grupp (Gruber, 2007). Så som vi förstår etnicitet när det skrivs i litteraturen handlar det främst om personer som är från andra nationer än Sverige.

Invandrare

En invandrad person är en person som flyttat från ett land till ett annat (Nationalencyklopedin, 2009). Invandrare kan förstås som ett samlingsnamn på människor av annat etniskt ursprung (än svenskt). Begreppet är alltså kraftigt generaliserande (prop. 1997/98:16). Invandrare ska ha ersatt den tidigare benämningen ”utlänning” eftersom den ansågs vara negativt laddad (Nationalencyklopedin, 2009). I vårt arbete tycker vi oss se att även termen invandrare kommit att bli negativt laddat, varför man i empirin och annan litteratur använder sig av omskrivande termer, så som ”flerspråkig”. Som vi kan utläsa av exempelvis SCB är termen invandrare också på väg att ersättas av ”personer med utländsk bakgrund”. Vi kommer i analysen att läsa in dessa omskrivningar i begreppet invandrare.

Kultur

Enligt Stier (2004) är kultur, hur det än beskrivs, inget statiskt utan något i ständig förändring. Han definierar begreppet som en grupp människors sätt att leva, deras normer och synliga beteendemönster ryms inom kulturen. Gruber (2007) visar att till kulturbegreppet räknas levnadssätt, seder och traditioner inom en större folkgrupp. Ett samspel av båda dessa definitioner av begreppet utgör vår förståelse för kulturbegreppet. Enligt prop. 1997/98:16 kan begreppen *kultur* och *etnicitet* användas som synonymmer med varandra, vilket vi inte avser göra.

Mångkultur/Kulturell mångfald

Mötet mellan olika etniska och/eller kulturella grupper i en viss kontext, exempelvis vårt svenska samhälle, beskrivs med denna term. Att bara använda mångfald tar bort den kulturella delen och kan då mena mångfalden av träd i skogen. Mångfald är trots detta ett begrepp som beskriver att något är flerdimensionellt. Enligt Ljungberg (2005) kan begreppet mångkultur upplevas som hotfullt och svårt varför begrepp som mångfald istället väljs för att negativa associationer ska undvikas.

”Svenskhet”

Så som vi förstår detta handlar det om normer, traditioner, vanor, som i vårt svenska samhälle tas för givet och inte ifrågasätts. För att något ska vara svenskt krävs ett motsatsförhållande, något annorlunda måste finnas (Ljungberg, 2005).

Vi vill återigen poängtera att begreppsförklaringarna är vår tolkning och endast beskriver hur begreppen bör förstås i denna text. Det finns självklart andra sätt att förklara och förstå samtliga. Vidare vill vi medvetandegöra läsaren om att denna studie skulle kunna förstås ur flera perspektiv, exempelvis det intersektionella⁴. Av avgränsningsskäl väljer vi dock att i denna text endast fokusera på det som faller inom ramen för etnicitet. Eftersom även etnicitetsbegreppet är för stort för att i sin helhet studera i detta sammanhang är vi också medvetna om att texten endast behandlar vissa nyanser. Poängteras ska även det faktum att kurslitteraturen som granskas är tagen ur sitt ursprungliga sammanhang. I undersökningen har det inte tagits hänsyn till hur litteraturen använts under respektive kurs.

Med detta som bakgrund vill vi återkoppla till inledningen och en förskollärares uppdrag så som det uttrycks i läroplanen. Pedagogen ska vara öppen för olikheter och samtidigt förmedla ett kulturarv. Det ingår också i uppdraget att se till att varje barn får utvecklas efter sin egen förmåga och skapa förståelse för sin kulturella bakgrund (lpfö98). Med detta i åtanke går vi vidare till att förklara studiens syfte.

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka hur spänningen mellan förmedlandet av kultur och öppenhet för pluralism kan förstås utifrån kurslitteratur⁵. Vi har för avsikt att synliggöra normer som framträder i kurslitteraturen och då även vad som kan anses som avvikande⁶ från denna norm.

Frågeställningar

- Hur framställs en av samhället accepterad kultursyn i kurslitteraturen?
- Hur framställs svenskhet?
- Hur framställs invandrare?
- Om förskolans pedagoger har till uppgift att förmedla värden, vilka värden är det som ska förmedlas?

Med syfte och frågeställningar klargjorda kommer vi nu att genom en disposition göra arbetet överblickbart.

⁴ Med ett intersektionellt perspektiv menas att genus, klass och etnicitet samspekar.

⁵ Den kurslitteratur som avses är den litteratur som antagits i kursplaner inom läroprogrammet ”Skapande möten i mångkulturella barngrupper mot förskola och fritidshem” och som gäller den utbildning som startade hösten 2006. Ytterligare avgränsningar är gjorda och redogörs för under rubriken val av empiri.

⁶ Med avvikande menas det som är annorlunda och inte följer normen.

Disposition

I kapitel ett finns en inledning där tankar om det mångkulturella samhället och lärarutbildningens uppdrag i det leder läsaren till studiens syfte och frågeställningar. Här finns även definitioner av de begrepp som i studien är centrala. Det andra kapitlet utgör en genomgång av den litteratur som vi finner relevant för studien. Som tredje kapitel kommer vår metod, vilken redogör för vårt tillvägagångssätt vid analysen av empirin samt vår pilotstudie och förklarar vilka teoretiska utgångspunkter som inspirerat oss. Kapitel fyra redogör för resultatet av studien och innehåller således våra tolkningar av det analyserade materialet. För att ytterligare tydliggöra innebörden av citaten har vi i resultatdelen valt att använda oss av blockcitat, oavsett citatlängd, detta förekommer endast i denna del. I kapitel fem diskuterar vi resultatet i relation till litteraturbakgrunden och försöker ge svar på frågeställningarna och utreda om syftet med studien är uppnått. Avslutningsvis knyter vi ihop trådarna för att leda läsaren hela vägen ut ur arbetet.

2. Litteraturgenomgång

Läsningen av denna litteratur är gjord i ett tidigt stadium och har därför gjorts förutsättningslöst och utan specifik riktning. Den litteratur som använts i denna genomgång är den som funnits i vår litteratursökning, vilken kommer att redogöras för under rubriken *Litteratursökning* i textens metodavsnitt.

Forskningen på det didaktiska och pedagogiska fältet antar ofta ett skolperspektiv. Förskolan är mer eller mindre marginaliserad när det kommer till forskningsfronten och speciellt när det handlar om mångkultur (Lunneblad, 2006) vilket vi även upptäckt i vår litteratursökning. Sökningen var inte medvetet inriktat mot specifika åsikter om mångkultur i pedagogisk verksamhet och tycks, eftersom samma författare ständigt återkom, ha ringat in fältet väl. Ljungberg (2005) skriver om svensk skolforskning i stort och menar att den generellt sett endast i begränsad omfattning riktas mot mångkultur. Trots att skolperspektivet är mer framträdande anser vi att vi genom instudering av de centrala begreppen i vår studie med ett didaktiskt perspektiv till viss del kan koppla fakta till verksamheten i förskolan, detta baserat på det regeringen i förordningen till förskolans läroplan (Skolverket, 1998) uttrycker: ”Avsikten är att de tre läroplanerna skall länka i varandra utifrån en gemensam syn på kunskap, utveckling och lärande.” Även prop. 1997/98:16 uttrycker förskolans och skolans samhörighet genom att påvisa den gemensamma uppfattningen av värderingar och normer som barn med bakgrund i förskolan har när de börjar i skolan. I förhållande till kategorin invandrabarn påpekar Runfors (2003) att personal i förskola och skola har liknande problembilder och ambitioner.

Lika värde, rättigheter och skyldigheter

Eftersom det är en del av förskolläraryrket att bemöta barn likvärdigt⁷ vill vi under denna rubrik utveckla vad tidigare forskning säger om lika värde, rättigheter och skyldigheter samt vilka konsekvenser ett omedvetet arbetssätt kan få för den enskilde individen.

Att förmedla kunskap på lika villkor i ett samhälle präglat av kulturell mångfald menar Borevi, Strömblad och Westholm (2004) ställer höga krav på förskolan som institution. Den svenska förskolan ska kännetecknas av likvärdighet och kvalitet (Prop. 1997/98:93). Utifrån sina egna förutsättningar ska varje barn utvecklas och lära i trygghet. Om barn ges tillfälle att lära sig om, och förstå de likheter och olikheter som ryms på det mångkulturella fältet kan intolerans och fördomar motarbetas på ett naturligt sätt i verksamheten (ibid.). Enligt prop. 1997/98:16 har skolan en mycket viktig roll när det kommer till förmedlandet av normer och värden på ett sådant sätt att varje generation ges möjlighet att utveckla förståelse för varje individs lika värde.

De los Reyes och Kamali (2005, s.8) beskriver integration som handlingar som syftar till att ”de” ska bli värda att leva bland ”oss”, vilket inte fungerar på grund av maktstrukturen i samhället som gör gruppen invandrare ytterligare marginaliserade. En marginaliserad människa är den som hamnar utanför gemenskapen och därför i sitt sammanhang kan ses som en främling (Månsson, 2005). Månsson förklarar att marginaliseringen av en invandrad sker eftersom denne har hamnat mellan två kulturer, den gamla och den nya. Den gamla blir avlägsen i fråga om fysiskt avstånd, men finns känslomässigt nära. I den nya kulturen är

⁷ ”En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen.” (Lpfö98, s.3).

invandraren fysiskt nära men blir inte accepterad. Runfors (2003) menar att i ett försök att integrera åtskiljs och underordnas den marginaliserade gruppen och olikheterna förstärks därmed. Härigenom begränsas invandrabarnens handlingsutrymme. Som en del i hennes slutsatser framskriver hon jämlikhet och allas lika värde som avhängigt att alla uppfattas som lika, något hon finner motsägelsefullt.

Den delen av svensk kultur som har samhällets stöd

När vi aktualiserat frågan om lika värde och rättigheter blir det intressant att studera kulturbegreppet. Detta eftersom Almqvist (1990) menar att det i förmedlandet av normer till barn handlar om de svenska accepterade värderingarna och den svenska kultur som samhället stödjer. Även i förmedlandet av främmande kulturer sker enligt Gruber (2007) en anpassning till det som av skolan som institution anses vara kunskapsförmedlande eller intressant. Vi tolkar Gruber som att det i skolan förmedlas en del av främmande kultur som passar svenska normer och värderingar.

Kulturbegreppet är mångtydigt liksom svenskhet. Det skulle kunna vara så att definitionen av en viss kultur är beroende av vilken individ som står i förgrunden. Lpfö98 uttrycker: "I förskolans uppdrag ingår att såväl utveckla barns förmågor och barns eget kulturskapande som att överföra ett kulturarv – värden, traditioner och historia, språk och kunskaper – från en generation till nästa." (s.5). Vidare pekar den på att: "Alla föräldrar skall med samma förtroende kunna lämna sina barn till förskolan, förvissade om att barnen inte blir ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen." (s.4). Enligt läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) ska den som arbetar i den pedagogiska verksamheten också förankra de grundläggande värdena "I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism [...]" (s.3). Dessa värden framställs som positiva i läroplanen i motsats till Kamali (2005), som menar att västerländsk humanism står för modern rasism och diskriminering av "de andra". Styrdokumenten (Lpfö98, Lpo94) pekar på förskollärarens uppgift att förmedla kulturarv i förskolan men definierar inte kulturbegreppet. Begreppet definieras däremot i Statens offentliga utredning *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) som är den utredning som ligger till grund för förskolans läroplan. Kultur beskrivs där som ett begrepp som skildrar en kollektiv syn på normer, värderingar, historia, språk och beteenden. Kultur förmedlas via kommunikation.

I skolan förmedlas vad som är accepterad kultur eller inte till eleverna. I Grubers (2007) studie blev ett moskébesök negativt omtalat av pedagogerna på skolan eftersom imamen hade en alltför fundamentalistisk syn på islam än de tyckte var godtagbart, de var annars vana vid en imam som hade ett annat förhållningssätt. Som vi tolkar det vill pedagogerna på skolan att eleverna ska få ta del av en islam som överensstämmer med den svenska normen. Runfors (2003) påtalar pedagogens roll som kulturförmedlare av svensk kultur och språk och i relation till det, modersmålslärares uppgift att förmedla språk och kultur från ursprungslandet.

Attityder till mångkultur

Om det ska vara möjligt att arbeta med mångkultur i fokus i förskolan behöver det utredas vilka attityder som finns till kultur i allmänhet och mångkultur i synnerhet. Detta för att förstå vad mötet med mångkultur i praktiken skulle kunna innebära. Vi vill därför här redogöra för hur det i bakgrundslitteraturen skrivs om svenskar⁸ inställning till människor som kan antas tillhöra gruppen invandrare.

Enligt regeringens proposition *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrarpolitik till integrationspolitik* (prop. 1997/98:16) framkommer att integrationspolitiken i Sverige under 1990-talet inriktade sig på gruppen invandrare och har därigenom medverkat till en segregering och en negativ attityd mot invandrargruppens annorlundaskap. Att vara invandrare är dock inte likställt med att tillhöra gruppen ”de andra” om man invandrat från ett västerländskt land (exempelvis USA, Tyskland, England). Har man invandrat därifrån är man en del av ”oss” (Kamali, 2005). På liknade sätt delas språkkunskaper upp enligt Gruber (2002). Hon menar att de stora västerländska språken som i skolsammanhang betraktas som moderna är en viktig del i internationaliseringsprocessen, medan de stora invandraspråken inte anses vara lika relevanta. Även Borevi och Strömland (2004) lyfter problematiken kring modersmål men ur en ekonomisk synvinkel och menar att nerdragningarna av denna undervisning kan tolkas som en negativ värdering av kunskaper inom invandraspråken i relation till de västerländska, moderna språken. Även i förskolan där kunskaper i moderna språk inte eftersträvas och inte förekommer i undervisningssyfte minskade under 1990-talet anslagen till modersmålsundervisningen. Språket används enligt Ljungberg (2005) som verktyg för att förklara problem trots att problemet i många fall bottnar i etnisk och/eller kulturell tillhörighet. Det handlar om att språket används för att förklara ett problem utan att reflektera över vad svårigheten egentligen bottnar i. Runfors (2003) skriver att det är språket som definierar vilka barn som är invandrabarn. Hon menar också att språksvårigheter är direkt relaterat till dessa barns möjligheter, om de har några, i det svenska samhället.

Nyberg (1990) berättar om invandrapojken som klottrade på en av skolans väggar. Han var innan incidenten känd som en ”duktig elev” men efter incidenten (som om det varit ett svensk barns handling skulle blivit klassat som ett pojkestreck) ändrades de vuxnas, och därigenom de andra barnens, åsikt om pojken till något negativt och han blev snabbt misstänkt även för andra negativa företeelser. Denna problematik lyfter även Gruber (2007) när det kommer till elevinflytande, en invandrarelev vars skolprestation är god får lättare sin röst hörd och blir mindre betraktad som ”invandrare”. Ännu en forskare som påträffat denna attityd är Runfors (2003) som fick erfara att invandrabarn med ett svenskt sätt och som talade brytningsfri svenska inte nödvändigtvis betraktades som invandrabarn. Hon skriver att ”[...] det är dominerande grupper som har makten att definiera på vilka punkter andra människor har rätt att avvika.” (s.116). Det framkom även i Runfors studie att majoritetsgruppens språk som bärare av kommunikation kan bli hotat om ”för många” barn med annat modersmål placeras i samma grupp.

Läroplanerna, som är politiska dokument och därmed bärare av vårt svenska flaggskepp demokratin, upprätthåller en marginaliserande inställning till gruppen invandrare. Gruber

⁸ Vi skriver ”svenskar” eftersom det är det som är den vanliga benämningen på vuxna människor i Sverige och alltså står som motsats till invandraren. Detta trots att begreppet ”svenskar” är nästan lika mycket generaliserande som termen ”invandrare”.

(2002) menar att invandrarelever i styrdokumentet synliggörs på ett negativt vis och sätts samman med problem av social och kulturell karaktär. Hon skriver: ”Denna politik har inte enbart möjliggjort en konstruktion av denna elevgrupp som ”de andra” och som invandrarelever utan även möjliggjort en konstruktion av svenska elever som i många avseenden står i kontrast till den föregående gruppen.” (s.37). När det talas om kultur är det främst kultur som inte är svensk som avses (ibid.).

I skolverkets rapport *Förskola i brytningstid* (2004, s.110) uttrycker en förskolechef vars verksamhet är belägen i ett villaområde: ”[...] men vi har idag ingen resurs för något barn med sociala störningar”. Detta ställs i samma rapport i relation till en förskola lokaliserad i ett hyreshusområde med hög andel invandrare vars verksamhetschef pekar på de prioriteringar som måste göras när många barn har speciella behov. Här vill vi visa på skillnader i att se på vad som i förskolan uppfattas som barn i behov av särskilt stöd. I likhet med det Bozarslan (2001) beskriver om sitt arbete i mångkulturella barngrupper visar utsagorna ovan på att barn med annat etniskt ursprung definieras som resursbarn, det vill säga barn i behov av särskilt stöd. Detta kan ses som en gammal inställning från Lgr80, då invandrarelever och barn i behov av särskilt stöd likställdes (Gruber, 2002). Svenskar, som är bekanta med svenska normer och värderingar är inte i behov av särskilt stöd när det gäller att förstå dessa (Ljungberg, 2005). I prop. 1997/98:16 slås det fast att säråtgärder endast ska riktas mot gruppen invandrare när det är motiverat, det vill säga inte när andra orsaker väger tyngre än invandrarskapet. Samtidigt poängterar samma källa att barn med invandrarbakgrund ofta är i behov av särskilt stöd. I Grubers (2007) studie finns exempel på en pedagog som uttrycker att skolan många gånger är ett problem för invandrarbarnen, som därför alltid kan antas behöva extra stöd. För att ett invandrarbarn ska betraktas som jämlikt i det svenska samhället behövs enligt Runfors (2003) extra resurser.

Även om invandrare inte är obekanta för oss efter att vi lärt oss något om dem, ses de inte heller som en del av oss, svenskar som grupp, utan placeras i samhällslivets marginaler (Stier, 2004). De los Reyes och Kamali (2005) menar att mångfald, mångkulturalism och integration egentligen är förskönande omskrivningar av rasistiska begrepp. I det svenska samhället finns, inom ramen för det förgivet tagna, rasistiska föreställningar. Genom att inte använda termen rasism utan istället exempelvis prata om främlingsfientlighet undviks problemet. Den här vardagsrasismen är svår att få syn på och resulterar i en normalisering av rasistiska förhållanden (Molina, 2005). För att förneka strukturell diskriminering används förklaringen om klasstillhörighet istället för invandrare i relation till svensk (de los Reyes & Kamali, 2005). Olika försök att integrera och jämställa invandrargruppen i Sverige lyckas inte om inte attityderna förändras (Bunar, 2004).

Ett mångkulturellt arbetssätt i förskolan

När vi nu har tittat närmare på kulturbegreppet och attityder som tycks finnas till detta vill vi sätta in dessa resonemang i det sammanhang som rör arbetssättet i förskolan.

I ett mångkulturellt samhälle måste man förstå att förskolan för en ”invandrare” blir en naturlig representation för vad Sverige är (Bozarslan, 2001; Prop. 1997/98:16). Enligt läroplanen (Lpfö98) är förskolan en social och kulturell mötesplats och förståelsen av de värden som ligger i en kulturell mångfald kan därigenom stärkas. Det talas om att ge barnen som samhällsmedborgare förberedelse för att möta den internationalisering som ständigt fortlöper i vår omvärld.

En så kallad ”mångkulturell” förskola eller skola är ofta definierad så på grund av andelen barn/elever av utländsk härkomst, inte på grund av att de arbetar utifrån ett mångkulturellt förhållningssätt (Bozarslan, 2001; Gruber, 2007). I prop. 1997/98:16 uttrycks att begreppet mångkultur används som en beskrivning av samhällets befolkning. Ljungberg (2005) pekar på att mångkulturell pedagogik inte haft någon genomslagskraft i Sverige och menar att resonemanget om det mångkulturella i en pedagogisk kontext inte kommer längre än till att språket skulle vara den enda nyckeln och att brister och färdigheter inom det området utgör hela diskussionen.

Lahdenperä (2004) menar att man måste vara medveten om att skolan som nationell angelägenhet tar utgångspunkt i svenskheten och genom medvetenheten om detta ska man kunna motverka monokulturalism, vilket är en typ av motsats till mångkultur eftersom det tar sin utgångspunkt i ett ”enkulturellt” samhälle. Ritzén (1990) instämmer i Lahdenperäs resonemang och menar att den pedagogiska verksamheten förmedlar svenskhet ur ett medelklassperspektiv, ett perspektiv som också tar sin utgångspunkt i kristna värderingar utan att för den sakens skull förmedla bibelcitat och sjunga psalmer⁹. Medelklassnormen tas också upp av Runfors (2003) som menar att invandrargruppen görs till avvikande i förhållande till den svenska medelklassen, alltså det som utgör normen i det svenska samhället. Genom denna svenskhet som är skolans grund, kan den som institution fungera diskriminerande mot olika grupper och kulturer (Lahdenperä, 2004). De los Reyes och Kamali (2005) benämner detta som institutionell rasism.

Som vi förstår det går den institutionella rasismen att förebygga genom medvetenhet. Via observationer av barnens handlingar kan pedagogen förstå barnets tillvaro och livssituation (Löfdahl, 2002). Vidare menar Lahdenperä (2004) att om pedagogen ska förstå det han/hon observerar krävs en medvetenhet om den egna kulturbakgrunden för att förstå att varje individ är bärare av kulturella filter som kan verka begränsande i mellanmänsklig kommunikation. En medvetenhet som pedagog krävs även för att förstå att man genom TV och tidningar påverkas mot att fördöma och diskriminera (van Dijk, 2005). Om man inte förstår att man har filter som påverkar den pedagogiska praktiken riskerar, enligt vår uppfattning, handlingar inom professionen att bli omedvetna och oreflekterade.

Barns identitets- och subjektskapande i en mångkulturell miljö

Barns rätt till sin kultur dras ofta, enligt vår uppfattning, till deras identitets- och subjektskapande och till frågor som rör om man kan vara eller bli en hel människa utan tillgång till sina rötter och sitt språk. Därför går vi här in på området och har i tanken hur de fakta som här presenteras spelar in i vårt uppdrag som förskollärare och möjligheten att utföra det på rättvisa grunder.

Ett uppdrag för förskolan är att stärka barns identitet. Förskoleverksamheten har en viktig uppgift genom dess varande som social miljö. Genom den pedagogiska verksamheten påverkas barns villkor för lärande och utveckling. Detta fastslås i propositionen som ligger till grund för den nuvarande läroplanen för förskolan (Prop. 1997/98:93). Det är viktigt att förstå att barns utveckling socialt och individuellt måste ses i det sammanhang där den verkar (Löfdahl, 2002). En viss individs utveckling kan alltså inte betraktas som en lösryckt företeelse utan påverkas av faktorer i omgivningen, individuell utveckling bör alltså förstås i

⁹ Detta kan benämnas som ett sekulariserat kristet förhållningssätt. Sekularisering kan förenklat beskrivas som avkristnandet av Sverige som därmed skapat en likgiltighet inför religion. Trots att Sverige kallas sekulariserat har vi helgdagar som bygger på den kristna traditionen kvar i vår kalender, det finns alltså en balansgång mellan det sekulariserade och det religiösa.

en viss kontext. Det går heller inte att skilja kognitiv utveckling från emotionell då de samspelar med varandra. Med detta menar Löfdahl att all utveckling hos barn sker parallellt. Barns utveckling kan också påverkas av vilken status de tillskrivs (Runfors, 2003).

Enligt Stier (2004) påverkas individens självuppfattning och identitet till stor del av kulturen, han menar därför att kulturen spelar en stor roll för den personliga utvecklingen hos en människa. Förskolan har som strävansmål att barn av annan etnisk härkomst ska utveckla sin kulturella identitet. Verksamheten ska även ta hänsyn till att barn kommer från olika hemförhållanden och att de i sitt meningsskapande utgår från sina egna erfarenheter (Lpfö98). Detta pekar även Löfdahl (2002) på då hon poängterar att barn "[...] tolkar sin tillvaro med hjälp av de diskurser som de är bekanta med." (s.18). I detta sammanhang betonar hon även att om barn saknar den gemensamhet och förståelse som krävs i ett visst sammanhang slutar de att kommunicera. Herlitz (1990) omskriver också kulturen som en avgörande faktor i människans identitet. Han menar att den inte går att byta ut. Dessutom påpekar han att den som tillhör minoriteten i kulturmöten kan uppleva ett hot mot sin identitet. Eftersom alla barn i förskolan är individer menar Bozarlan (2001) att samtliga ska bemötas med nyfikenhet, utan kulturell stämpel. Vidare menar hon att olikheter inte ska förnekas eftersom individens identitet då bestrids. Barnets identitetskonstruktion påverkas enligt Ljungberg (2005) av den kulturella tillhörigheten endast i en miljö där den kulturella tillhörigheten inte är självklar. Motsättningen svensk – invandrare blir här tydlig eftersom dessa kategorier är sprungna ur en föreställning om kulturell bakgrund och endast behöver synliggöras när de förväntas spela på samma arena. Även det faktum att svensk kultur är självklar blir påtagligt eftersom den inte behöver beskrivas och de svenska barnen uppenbarligen inte behöver sin kulturella tillhörighet som grund för identitetsskapande.

Språket beskrivs som en nyckel till kulturarvet, samt som viktig komponent i identitetsskapandet, varför vikten av att uppmuntra barn med rötter i andra länder att utveckla sitt modersmål är stor (Prop. 1997/98:16). Enligt Prop. 1997/98:93 löper språk- och identitetsutveckling parallellt och texten pekar i samband med detta på vikten av modersmålsutveckling för flerspråkiga barn. Språket behövs även i leken som också är viktig för barns identitets- och subjektskapande. Den speglar enligt Löfdahl (2002) den kulturella verklighet som barnen tillsammans med de vuxna befinner sig i på förskolan och är en effekt av hur barn upplever vuxenkulturen.

Svenskhet som norm

Om någonting ska kunna vara annorlunda, vilket verkar vara fallet med invandrarna, krävs en motsats. Därför avslutar vi här bakgrundsdelens med att ta upp svenskheten, som i sammanhanget både blir samhällets norm och motsats till invandrare. Vi börjar med att närmare förklara fenomenet kategorisering i korthet.

Kategoriseringar som att dela upp människor i olika folkslag, klasser, kön och annat skapas av människor utifrån ett behov av att sortera i fack för att på så sätt upprätta en föreställd ordning. Kategorier är på så vis socialt konstruerade och beroende av en motsats eller något annorlunda för att kunna skiljas ut (Börjesson, 2003). Runfors (2003) skriver om social kategorisering som en sorteringsprocess med utgångspunkt i att skilja lika från olika. Hon menar att denna sorteringsprocess blir gränsdragande även om det inte är syftet.

Gruber (2002) hävdar att kulturella olikheter ses som problematiska och bör hanteras genom en anpassning till vad som per definition är det svenska samhällets värdegrund. Enligt Lahdenperä (2004) finns ett svenskt sätt att bedriva verksamhet inom organisationer och

institutioner som betraktas som svenska, vilket synliggörs i den pedagogiska verksamhetens styrdokument. Stier (2004) poängterar att svenskar är något vi blir genom socialisering. Avsikten med denna socialisation är att barnen ska fogas in i de kulturella normer och förväntningar samhället har.

Enligt prop. 1997/98:16 har det invandrapolitiska ”målet om kulturell valfrihet [...] setts som ett hot mot svenskheten.” (s.18). När det typiskt svenska används för att påvisa skillnader är det de som kallas ”de andra” som blir marginaliserade för att lämna plats åt nationell överlägsenhet (de los Reyes, 2005). Den som betraktas som svensk ges, till skillnad från andra, tillträde till samhällets mer exklusiva positioner. Svenskhet är eftersträvansvärt och normalt, dock är svenskhet något som måste omdefinieras och upprätthållas i relation till något annat för att kunna betraktas som en stabil kategori (ibid.). Denna kategorisering är enligt Gruber (2007) något som skolan medverkar till att bevara. Att få tillträde till, och bli accepterad som svensk är inte ett alternativ om personen i fråga inte på alla plan försöker vara svensk, om försöket att vara svensk inte lyckas, dvs. inte syns tydligt utåt godtas det inte (Runfors, 2004; Gruber, 2007). Här kommer vi in på att svenskar gärna framhåller sin gruppstillhörighet som svensk i förhållande till en invandrare eller utländsk person, men i förhållande till en annan svensk poängterar sin individualitet (Stier, 2004). Almqvist (1990) skriver om detta som att alla invandrare ses som homogen grupp, men att svenskar ses som individer. Ljungberg (2005) poängterar att risken då individ och kollektiv blandas blir att identiteten hos en individ blir stereotyp för att passa kategorin som kollektivet utgör. Den homogena gruppen invandrare konstrueras utan hänsyn tagen till de kulturella skillnader som finns inom denna grupp (jfr Runfors, 2003). Fokus riktas inom gruppen även på vad invandrabarnen saknar, inte vad de har i jämförelse med svenska barn vilka de blandas med för att på ett naturligt sätt få ta del av svenskheten. Kort sagt är gruppen invandrare en grupp på grund av en tillskriven negation, de är inte svenskar. För detta måste de kompenseras genom en blandning med de svenska barnen för att få ta del av det som betraktas som svenskt. Detta ibland genom att ta med förortens invandrabarn på resor till vänklasser i det ”riktiga Sverige” (Runfors, 2003).

Som tillhörande gruppen ”de andra” kommer man i andra hand och ses i förlängningen som mindre värd (Runfors, 2004). Som vi förstår Ramsey (2006) menar hon att barn med annan bakgrund än den västerländska bedöms som annorlunda, avvikande från normen, eftersom de inte passar in i den syn på barnutveckling som i västvärlden är normativ och används som mall, exempelvis Piagets stadieteori. Löfdahl (2002) menar att vi genom användandet av denna typ av bedömning konstruerar kunskap och underförstått även önskade resultat som i de flesta fall passar utmärkt in på det västerländska barnet. Ytterligare ett led i detta är att vi enligt Runfors (2003) i svensk pedagogisk tradition utgått från att de social- och utvecklingspsykologiska teorierna är sanningar som gjort att andra vetenskapssyner fått stå tillbaka till förmån för dessa etablerade. De etablerade teorierna om barns utveckling förutsätter att varje utvecklingsstadium föregås av ett annat där barnet uppnått vissa kriterier. Detta gör att invandrabarnen jämförs med svenska barn som om den senare kategorin är det vanliga och normala (Runfors, 2003).

3. Metodiska och teoretiska utgångspunkter

Under den här rubriken kommer vi att förklara vårt val av empiri, våra teoretiska utgångspunkter och vårt tillvägagångssätt. Vi kommer att redovisa vår pilotstudie och de tankar som lett oss fram till vårt slutliga val av metod.

Litteratursökning

Inför studien gjordes en litteratursökning där databaserna Libris, ERIC, Academic Search Elite och Psych info användes. Sökningen utgick från begreppen *etnicitet, förskola, interkulturell, invandrabarn, kultur, kulturförmedling, läroplan, mångfald, mångkultur, religion, subjektskapande, tolerans, tradition, traditionsförmedling, och värdegrund* samt kombinationer av dessa. Genom detta konstaterades att när ordet förskola användes som kombinationsord fick vi inte många träffar alls. Det finns alltså inte mycket forskning inom det mångkulturella fältet kopplat till den pedagogiska verksamhet vi i framtiden ska arbeta inom. Vi valde ändå att gå vidare och utvidgade perspektivet till att även omfatta skola. Flera författare och titlar återkom nu i våra sökningar varför vi fann området inringat. Därefter lästes innehållsförteckningar och sammanfattningar för att få en tydligare bild av vad som var intressant för studien. I nästa steg gick vi igenom litteraturlistor för att om möjligt kunna hitta primärkällor. Texter om mångkultur utanför det didaktiska fältet har även inkluderats för att försöka förhålla oss till problemställningarna i ett samhälleligt perspektiv. Vi har försökt att vara helt objektiva i våra val och inte anpassat läsningen efter förutbestämda uppfattningar om studiens resultat eftersom den typen av läsning inte är relevant, vi hade innan påbörjandet av undersökningen inte klart för oss vad studien skulle resultera i.

Metodval

Vi har i denna studie hämtat inspiration från Bergström och Boréus (2005) som beskriver att man genom att använda sig av en textanalys kan studera olika samhällsfenomen. Detta eftersom hierarkier och maktstrukturer ofta uttrycks i texter och det är människor som ligger bakom texterna, samt att texter riktas till människor. Eftersom kurslitteraturen i utbildningen är skriven av människor för människor anser vi att en textanalys kan ge oss den information vi behöver för att svara på våra frågor och uppfylla studiens syfte. Vår textanalys är en blandning av olika former av analyser. Intentionen var inledningsvis att vi skulle göra en diskursanalys, varför vi i våra frågor till vår empiri tagit avstamp i att finna normerande "sanningar" om verkligheten. Därmed är utgångspunkten tagen i vad som utgör en diskursanalys men sedan ändrat riktning till en textanalys av annat slag. Detta eftersom vår egentliga analys inte fokuserar på diskursen¹⁰ i sig, utan på ett antal texter inom denna. Det är dock viktigt att förstå att vi har format ett sammanhang genom in- och uteslutning, alltså på sätt och vis skapat en diskurs (Börjesson, 2003). Genom detta bör vi påpeka att studien inte kan vara helt objektiv. Om man ser till vad Bryman (2002) skriver om kvalitativa undersökningar kan man utläsa att en sådan studie utgår från frågor om hur verkligheten upplevs och förstås i en viss kontext, vilket ligger nära den förståelse vi hade för diskursanalysen.

När vi istället riktat vår studie till att vara en kvalitativ textanalys har vi utgått från en ostrukturerad intervju (Bryman, 2002) och sammankopplat det med Boréus och Bergströms

¹⁰ I ett visst perspektiv kan man inte förstå allt utan måste avgränsa. Avgränsningen är medveten och formas av ett socialt sammanhang. Den innefattar vad som är viktigt och inte viktigt att uttrycka, att avgränsa är att forma en diskurs. "Diskurs anger hur innehållet avgränsas och vad som är möjligt – och lämpligt – att vid en viss tidpunkt säga om ett s.k. sakförhållande." (Selander och van Leeuwen, 1999, s.181).

(2005) sätt att förklara hur en (kvantitativ) innehållsanalys går till. Detta ligger nära till hands för att beskriva hur vi gått till väga för att göra vår analys. Vi kan alltså likna det vid en intervju med en bok. Det vi kallar *mall* heter i innehållsanalysen *kodschema*. Ett kodschema är ett analysinstrument i vilket man noterar förekomsten av vissa ord i en kvantitativ innehållsanalys (ibid.). I vår studie söker vi på ett kvalitativt sätt svar på ett antal frågor som sedan nedtecknas i en mall. Vår mall är alltså vårt analysinstrument. Vi har i vårt materialurval tagit hänsyn till vår forskningsfråga och vad vi generaliserar till. Ytterligare inspiration till metod har vi hämtat från Säfström och Östman (1999) som skriver om syftesrelaterade analyser. Dessa analyser syftar till att öppna för samtal kring fenomen som tidigare varit förgivet tagna och som därför oreflekterat setts som positiva. I detta fall blir analysens essens ett bidrag till den fortsatta diskussionen.

Det samlade resultatet av vår slutgiltiga textanalys har tolkats och resonerats kring. Detta eftersom Boréus och Bergström (2005) menar att man bör göra det i en innehållsanalys. Bryman (2002) beskriver en kvalitativ innehållsanalys något kortfattat och menar då att forskaren söker bakomliggande teman och kallar denna metod för en strategi vilken kan användas för kodning vid analys av kvalitativa data.

Val av empiri

Vi som utför studien väljer vad som ska ingå i den och inte. Vårt val av empiri bygger på vår föreställning om vad av tidigare kurslitteratur som faller inom ramen för förmedling av mångkultur. Hur dessa val påverkar studiens utfall kommer vi att diskutera under rubriken metoddiskussion. Efter genomgång av samtliga kursplaner inom förskollärautbildningen med inriktning mot skapande möten i mångkulturella barngrupper vid Högskolan i Gävle, kom vi fram till vilka dokument som skulle ingå i vår undersökning. Dessa är de texter som, enligt vår uppfattning, svarat för förmedlingen av mångkultur¹¹ i lärarutbildningen med inriktning mot förskolan¹². Litteraturen är alltså hämtad från olika kurser inom allmänt utbildningsområde och ovan nämnd inriktning¹³. Vi har alltså gjort en textanalys av viss kurslitteratur så som den står för sig självt. Vår ambition är inte att granska och förklara hela det sammanhang där litteraturen ingick från början, den granskas endast utifrån de frågor vi nedan kommer att redogöra för.

Teoretiska utgångspunkter

Vi har inspirerats av det poststrukturalistiska synsättet där essensen är att ifrågasätta givna sanningar och fenomen i samhället (Bergström & Boréus, 2005). Poststrukturalistisk forskning gör inte anspråk på att forma absoluta sanningar, den vill istället söka reda på en mångfasetterad verklighet (Alvesson & Sköldberg, 2008). Begrepp som i en diskurs tas för givet ska genom poststrukturalistiskt sätt att tänka kritiskt granskas och förstås utifrån den diskurs där de används (Bergström & Boréus, 2005). Det enklaste sättet att förklara vad poststrukturalistiskt tänkande innebär är att säga att ingenting någonsin är, utan blir i en viss kontext. Därför existerar ingen given sanning eller verklighet. Vad som är sant och verkligt inom en viss diskurs är alltså upp till den som tolkar, varför vi återigen vill påpeka att kunskap utifrån vår text skapas i en relation med den som läser.

¹¹ Det är endast texterna (dvs. kurslitteraturen) som vi granskar. Utöver det har mångkultur, i utbildningen, behandlats vid seminarier kopplat till läsningen.

¹² Se bilaga 1 för utförlig lista.

¹³ För specifikt kursnamn för varje analyserad källa se Bilaga 1.

De begrepp vi valt att använda oss av såväl som den kontext vi placerat dem i är konstruerade. Inget är alltså, utan blir något i det sammanhang som det betraktas. Vi vill i och med detta understryka att begreppen är valda utav oss och kontexten är konstruerad med utgångspunkt i den förståelse vi utvecklat i och med bearbetning av studiens bakgrund. Konstruktion av begrepp och kategorier är nödvändig vid denna typ av analys eftersom resultatet aldrig kan framträda som mönster utan dessa komponenter (Börjesson, 2003; Börjesson & Palmblad, 2007; Winther Jørgensen & Phillips, 2000).

Pilotstudie

Eftersom vi i vårt examensarbete som metod valt att göra en textanalys kände vi att en provstudie var nödvändig för att få förståelse för hur vi kunde gå till väga för att utreda frågornas relevans i relation till studiens syfte. Vi utformade ett antal frågor som vi planerade att ställa till texten och prövade dem i en testanalys av varsin källa. Vid utformandet av frågorna utgick vi från en tanke om vilka begrepp som var centrala för studien samt en övergripande fundering kring hur en viss kultur som har samhällets stöd yttrar sig i den pedagogiska kontexten. Vi tog även med två frågor om författaren och dess utgångspunkter som en del i vår förståelse av texten som skulle analyseras och för att vi lätt skulle kunna se vem det var som författat vid en sammanställning av resultatet. När vi gjort varsin provanalys diskuterade vi hur frågorna vi ställt till litteraturen hade fungerat och vad vi hade missat. I relation till vår frågeställning om vilken betydelse vår kultursyn kan ha för vårt kommande uppdrag som förskollärare, ansåg vi att en fråga om identitets- och subjektskapande behövdes. Detta för att den pedagogiska verksamheten i mångt och mycket går ut på att varje barn ska stärkas som individ. Nedan redovisar vi de slutgiltiga frågorna såsom vi använt dem i analyserna.

- Vem är författaren/textens källa?
- Vilka är författarens teoretiska utgångspunkter?
- Hur framskrivs kultur, etnicitet, invandrare, svensk, mångkultur/kulturell mångfald (De begrepp som vi valt att fokusera i vår text)?
- Hur är barnet konstruerat? Hur omskrivs identitets- och subjektskapande?
- Hur framskrivs en ”bra” pedagogisk verksamhet?
- Hur konstrueras det icke önskvärda/det avvikande?
- Hur syns normaliseringar – det förgivet tagna?
- Hur framskrivs maktstrukturer?
- Hur upprätthålls ”invandrare” som kategori?
- Hur upprätthålls Sverige/svenskheten?
- Hur upprätthålls den svenska förskolan?
- Hur upprätthålls rollen/funktionen förskollärare?

Genomförande

Vi delade upp de 14 texter som utgör vår empiri mellan oss så att antalet sidor och genre blev ungefär likvärdigt. Utifrån våra forskningsfrågor upprättade vi en mall, ett worddokument där frågorna skrevs ut med mellanrum för att under läsning kunna föra anteckningar. Vi läste de olika källorna var för sig med utgångspunkt i att vi höll en intervju med texten och sammanställde sedan svaren utifrån mallen. Anteckningarna användes sedan för att analysera resultatet av undersökningen. Bearbetningen av vårt råmaterial utfördes tillsammans. Detta för att öka trovärdigheten och i största möjliga mån få syn på de likheter och skillnader i materialet som skulle kunna ge resultatet substans. I bearbetningen lade vi fokus på att få syn på eventuellt framträdande mönster genom att intervjuvaren sorterats in under de olika

frågorna i mallen. Gemensamma drag och avvikelser som framkommit hos de analyserade texterna försöker vi redogöra för under rubriken resultat. Detta kommer sedan att diskuteras i relation till bakgrundslitteraturen.

Metoddiskussion

Vårt val av litteratur att analysera är baserat på kursplanerna från samtliga kurser inom utbildningen¹⁴. Vi har resonerat fram och tillbaka om huruvida vi skulle ha använt bara inriktningslitteratur eller, som slutligen gjordes, hela utbildningens litteratur. Anledningen till valet är att endast inriktningslitteraturen troligen skulle ge en skev bild av utbildningen, eftersom den bör betraktas i sin helhet. Litteraturen får stå för den teoretiska delen av utbildningen, då föreläsningar och seminarier är omöjliga att granska i efterhand. Vi anser att litteratur är en stor del av utbildningen och läsningen av den är grunden till seminarier och föreläsningar.

Vi hade kunnat välja att göra en intervju, eller en observation, men då hade vi inte fått svar på vår fråga. Den mesta korrelationen kan endast nås via en analys av den litteratur som svarar för förmedlandet av mångkultur inom ramen för utbildningen. Valet av metod föll därför på en textanalytisk studie. Vi är, som vi tidigare nämnt, medvetna om att en analys av den här sorten inte kan vara helt objektiv. Den stora svårigheten i att genomföra en textanalytisk studie är att det inte finns några klara regler för hur man bör gå tillväga i varje enskilt fall. Gällande vår studie kunde vi inte finna ett lämpligt exempel. Därför skapades en egen metod med stöd i den litteratur som behandlar text- och diskursanalytiska frågor. Detta gör att studien kan ha brister som botten i vår förståelse för textanalysen. En kvalitativ studie, som detta är, kritiserar ofta för att den är allt för subjektiv genom att det är den som genomför studien som tolkar (Stukát, 2005). Att texten bygger på våra tolkningar har vi varit noggranna med att påpeka för läsaren genom hela texten. I en textanalys är tolkningar svåra, eller kanske omöjliga att komma ifrån och vi menar därför att det är viktigt att som läsare förstå att mening skapas mellan den läsande och texten. Vidare har nämnts att vi betraktar studien som syftesrelaterad (Säfström & Östman, 1999) vilket innebär att analysen är direktrelaterad till syftet. Genom detta är vår avsikt att resultatet ska förstås i detta sammanhang och kan därför inte vara helt objektivt.

Ytterligare en fråga som är värd att lyfta är om resultatet skulle ha blivit annorlunda om uppdelningen av empirin gjorts på ett annat sätt. Vi är medvetna om att läsaren påverkar vad som anses vara viktigt och att detta i sin tur är en möjlig påverkansfaktor på studiens resultat. Av avgränsningsskäl var vi dock tvungna att dela texterna mellan oss. Genom en uppdelning i genrer så att var och en fick ta del av alla typer av texter som vi använt ser vi ändå att ett så tillförlitligt resultat som möjligt uppnåts.

Som vi tidigare i metodavsnittet uppmärksammat har texterna som analyserats tagits ur sitt sammanhang. Det framkommer inte av undersökningen i vilken kontext texterna under utbildningen användes. Eftersom källorna i sin helhet analyserats ser vi ändå att studien kan betraktas som tillförlitlig. Detta då vi antar att när texterna författats har de varit avsedda att kunna stå för sig själva utan att placeras i ett eller annat sammanhang. Vi kan även påstå att läsningen inte är riktad, eftersom våra forskningsfrågor är av beskrivande karaktär. Med beskrivande karaktär menar vi exempelvis att vi frågar oss *hur* något gestaltar sig.

¹⁴ Undantaget specialisering eftersom det valet är individuellt och väldigt brett.

4. Resultat

Vi kommer i den inledande delen av resultatet att presentera våra ”informerter” uppdelade i kategorier. Därefter kommer vi att ge en tematiserad bild av undersökningens resultat. Detta kommer därefter att diskuteras i relation till studiens syfte och litteraturgenomgång. Studiens syfte är att utreda hur kulturförmedling kan förstås i, och hur normer synliggörs via kurslitteraturen i en förskollärautbildning. Det kan återigen påpekas att vi är medvetna om att studieobjekten är tagna ur sina sammanhang och analyseras så som de står för sig själva, med utgångspunkt i de frågor vi tidigare presenterat. De slutsatser vi drar och de tolkningar som görs är direkt relaterade till studiens syfte.

Presentation av det analyserade materialet

Under denna rubrik kommer vi att göra en presentation där litteraturen är uppdelad efter genre. De olika genrererna är avhandlingar, läroböcker, myndighetstexter och skönlitteratur.

Avhandlingar

Studien omfattas av tre avhandlingar, dock inte i sin helhet eftersom hänsyn är tagen till vad som funnits med som kurslitteratur. Ambjörnsson (2003) undersöker hur tonårstjejer skapar genus men tar i ett kapitel upp vad det är att vara svensk, fri och jämställd – dvs. etnicitet och identitet. Lunneblad (2006) gör en etnografisk studie i ett multietniskt område och kommer fram till att invandrabarn blir annorlunda i förhållande till svenska barn. Nordin-Hultman (2004) undersöker skillnaderna mellan svenska och engelska förskolemiljöer och hur de påverkar barns subjektskapande. Hennes resultat visar att det finns begränsningar i den svenska förskolemiljön som att den är homogen och dåligt varierad vilket skulle kunna öka risken för exkludering och barns misslyckande.

Läroböcker

De fyra analyserade läroböckerna fokuserar på språk och kommunikation i en mångkulturell miljö. Ekelund och Dahlöfs (2005) text vägleder pedagoger genom hanterandet av barn i svåra situationer. De kapitel som omfattas av analysen handlar om att anta barns perspektiv, barns rätt till sitt språk och barns rätt till fred. Hedencrona och Kós-Dienes (2003) skriver om tvärkulturell kommunikation och tar upp olika fallbeskrivningar från invandrartäta områden, de utgår från att kulturmöten inte är ett problem utan att deras text tar upp undantagsfallen. Håkansson (2003) och Ladberg (2003) antar båda ett språkligt perspektiv där flerspråkigheten står i fokus.

Myndighetstexter

Till myndighetstexter räknar vi Lpfö98, *FN:s konvention om barnets rättigheter* (1989), *Skolverkets allmänna råd och kommentarer om kvalitet i förskolan* (2005) och *Komma till tals – flerspråkiga barn i förskolan* (2004), som är en text från Myndigheten för skolutveckling. Läroplanen utgör ”regler” för hur den som arbetar i förskolan ska förhålla sig till sitt uppdrag och den är influerad av *FN:s konvention om barnets rättigheter* vilken Sverige har förbundit sig till att följa. *Kvalitet i förskolan* är ett stöd för att de som arbetar i förskolan ska kunna förbättra verksamheten samt innehåller råd till kommunerna som är ansvariga för verksamheten. *Komma till tals* är ett stödmaterial för den som arbetar med flerspråkiga barn i förskolan.

Skönlitteratur

Vi har använt oss av tre olika skönlitterära verk som ingått som kurslitteratur i förskolläraryrket. Bakhtiari (2005) presenterar genom de olika medlemmarna i en familj fyra olika sätt att hantera invandrarskapet. Kallifatides (2001) berättar om främlingens villkor och möjligheter i det svenska samhället och hemlandet Grekland. Tamas (2002) skildrar polisens jakt efter Lasermannen, 1990-talets seriemördare i Sverige, vars enda kriterium för valet av sina offer var deras utländska utseende. Texten beskriver också de samhällseliga faktorer som då var rådande.

Denna presentation är tänkt att ge läsaren en liten förförståelse för de analyserade texterna. Nu går vi vidare till att ge en tematiserad redogörelse för undersökningsresultatet.

Kategorin invandrare

Under den här rubriken tar vi upp hur gruppen invandrare, och även invandrare som individer, kategoriseras. Vi kommer in på annorlundaskapet som en konsekvens av kategoriseringen. Så som vi förstår annorlunda efter genomförandet av analyserna är det att som människa skiljas ut från normen. Vidare tar vi upp samhällets makt över människor med annan etnisk eller kulturell bakgrund. Vi lyfter även ett resonemang kring flerspråkighet.

Gemensamt för gruppen invandrare är att den i all empiri konstrueras i ett motsatsförhållande till det svenska. Vi får även bilden av att invandrare är fattiga, har låg status, är kriminella och utnyttjar det svenska systemet (Bakhtiari, 2005; Ladberg, 2003; Tamas, 2002). Invandraren är annorlunda både psykiskt och fysiskt jämfört med sin motsats. Kallifatides (2001) är i sin text från början till slut tydlig med att han som invandrare blivit betraktad som annorlunda utifrån hur hans utseende inte stämmer överens med normen i Sverige. Annorlundaskapet beskriver huvudpersonen i Bakhtiaris (2005) roman på följande vis:

Asså, jag menar de spelar ingen roll om jag känner maj svensk eller utländsk. Ni har ju redan bestämt er att jag inte e svensk. Du *ser* ju att jag inte e de. Så de e väl skitsamma va jag känner maj som. (Bakhtiari, 2005, s.238)

Vidare förklarar huvudpersonen att hon är mer svensk än sina iranska kusiner, men mer iransk än en infödd svensk, hon är både och (ibid.). Frågan huruvida en person med utländsk bakgrund känner sig svensk eller inte är alltså inte befogad eftersom han/hon troligen känner sig som både och (Bakhtiari, 2005; Hedencrona & Kós-Dienes, 2003).

Både Bakhtiari (2005) och Hedencrona och Kós-Dienes (2003) påpekar användandet av nysvensk som en omskrivning av termen invandrare. Omskrivningen används enligt källorna för att minska de negativa associationerna. Termen nysvensk förlöjligas i Bakhtiari (2005) då personen i fråga funderar på om man är ny i ett land när man bott där i fjorton år. Invandrare som begrepp är ofta använt menar Lunneblad (2006) men påpekar att termen är politiskt inkorrekt. Att begreppet invandrare uppfattas som politiskt inkorrekt går att utläsa i Lpfö98 där invandrare inte skrivs ut men barn med utländsk bakgrund får stå som en egen grupp, i relation till benämningen barn. Håkansson (2003) menar att invandrare som kategori upprätthålls av skolan, genom dess syn på språk, även om termen invandrare tagits bort. Hon redovisar också att invandrare inte kan hävda sig mot svenskar i sina svenska språkkunskaper. Den som är flerspråkig har inte svenska som modersmål, eftersom svenskar inte är flerspråkiga (ibid.). Det svenska samhället visar sin makt genom att värdera det engelska språket högre än de språk som kommer ifrån öst, som har lägre status och därmed ger användaren av språket sämre möjligheter till inflytande och allmänt lägre status (Ladberg,

2003). Det kan påverka barnen längre fram i livet om deras språkkunskaper inte värdesätts, då de inte ges tillträde till samhällslivet på lika villkor (Ekelund & Dahlöf, 2005).

I Ladbergs (2003) text framkommer att barn med flera språk är annorlunda. Även om det i delar av vår empiri talas i termer om flerspråkiga, så är det tydligt att det är invandrarna som avses, de är ”de andra” och svenskar talar inte flera språk (Ladberg, 2003; Skolverket, 2005). ”De andra” kommer från en annan kultur, har andra värderingar och andra traditioner. Att vara en av ”de andra” är lika med att ha och/eller vara ett problem (Bakhtiari, 2005; Lunneblad, 2006). I skolsammanhang kan det betyda att barnen måste förklara sin annorlunda kultur och annorlunda synsätt och genom det blir de ofrivilligt särbehandlade och utpekade som annorlunda (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003). Samhället har även en makt över den som är annorlunda eftersom den får nöja sig med att agera i samhällets utkanter med lågstatusyrken. Något som Bakhtiari (2005) synliggör genom att förklara en invandrarelevs syn på sig själv som helt utan framtid eftersom han heter Mohammad. Namn använder Tamas (2002) som ett sätt att tala om vem som inte är invandrare. Han förklarar att invandrare inte heter Andersson eller Jansson. I och med detta blir det tydligt att invandrare är en kategori som är annorlunda jämfört med det svenska. Ladbergs (2003) text går att tolka som att invandrare inte räknas som svensktalande, liknande resonemang går att finna i Håkansson:

Om en av föräldrarna talar svenska och man bor i Sverige är det naturligt om svenskan blir familjespråket. När barnet så märker att den icke-svensktalande föräldern förstår svenska kan det vara svårt att motivera barnet att använda sig av båda språken [...] (Håkansson, 2003, s.154)

Detta trots att båda dessa författare inleder sina texter med att påpeka det naturliga och positiva med att tala flera språk. Flerspråkig verkar vara det huvudsakliga sättet att omskriva invandrare i empirin. Vi ser i Håkansson (2003) ett tydligt exempel på när kulturella skillnader glöms bort till förmån för barnens sätt att hantera det svenska språket. Ett resonemang hämtat ur Hedencrona och Kós-Dienes (2003) som till viss del skiljer sig från detta är att kulturen skulle stå i förgrunden hela tiden. De benämner fenomenet som etnifiering och menar att den kulturella bakgrunden blir fokuserad framför annat, det blir till exempel viktigare att berätta varifrån en person härstammar än andra egenskaper. Vidare påpekar samma källa vikten av att förstå de skillnader som finns inom den konstruerade gruppen invandrare. Dessa skillnader kan i många fall vara större än skillnaderna mellan vissa invandrade och svenskar. Detta eftersom alla invandrare placeras i den kategorin oavsett var de kommer ifrån och vilken trosuppfattning de har. Även Lunneblad (2006) för ett liknande resonemang. Kategorin invandrare är också synlig i Ambjörnssons (2003) studie där hon finner att tjejer i tonåren talar i termer av negativa sanningar om denna trots att de inte har någon nämnvärd erfarenhet av den kulturella mångfalden.

När vi nu skrivit om kategorin invandrare och hur den konstrueras blir det viktigt att också förstå motsatsen, det vill säga svenskheten och kategorin svenskar.

Svenskhet som norm

I den här delen av texten resonerar vi kring svenskhet och hur kategorin svenskar upprätthålls. Vi lyfter också frågan om man kan bli svensk och/eller om en stämpel som invandrare kan blekna i och med ihärdiga försök att uppnå svenskheten.

Genom empirin framställs svenskheten som norm, i alla lägen. Svenskheten upprätthålls i ett motsatsförhållande till invandraren och svenskar tycks vara samlingsnamnet på alla vuxna

individer som är födda i Sverige av svenska föräldrar. Denna homogena grupp tycks även ha lika åsikter vilket syns i litteraturen i påståenden som samstämmer med exempelvis ”svenskar tycker” (Hedencrona & Kós-Dienes, 2003; Håkansson, 2003; Ladberg, 2003). Svensken framställs av Ekelund och Dahlöf (2005) som oförstående till invandrades personliga och svåra upplevelser. Svensken är enspråkig, monokulturell, osympatisk och egoistisk (Ladberg, 2003). Svensken är också enligt Ambjörnssons (2003) studie vit, fri och jämställd. Författaren har en teori om att svenska elever med hjälp av att göra invandraren stereotyp på ett visst vis förhöjer sig själva som genuint svenska, dvs. självständiga och jämställda. Det som betraktas som svenskhet upprätthålls genom att barn i skolan, oavsett om de betraktas som invandrare eller svenskar, förutsätts veta vilka Madicken, Pippi och Alfons är (Ekelund & Dahlöf, 2005; Myndigheten för skolutveckling, 2004).

Att *bli* svensk är omöjligt, det är något man *är*. Svenskhet är trots detta något som är eftersträvansvärt, ett slags idylliskt tryggt liv som tar sig uttryck i barnboksfigurer och julgran (Ladberg, 2003, Bakhtiari, 2005). Tamas (2002) beskrivning av den man som i folkmun kom att kallas Lasermannen, visar en bild av en människas starka önskan att bli som alla andra, i det här fallet, svenskarna. En förutsättning för att ett område, i skolsammanhang, ska betraktas som svenskt är att det finns få minoritetsbarn där. Vidare ligger bestämmandet av huruvida en individ anses vara svensk eller inte i betraktarens händer. Det krävs till exempel ett perfekt språkbruk, eller en viss klädstil och ett visst beteende för att identifieras som inhemsk (Ambjörnsson, 2003; Bakhtiari, 2005; Ladberg, 2003). Detta betyder, som framkommer i Bakhtiari (2005), att inte bara uttalet ska vara korrekt, inte heller bara beteendet eller kläderna, utan även sammanhanget och förståelsen av hur språket ska användas vid olika tillfällen.

När säger man bara *tack*, och när säger man *tack tack*? *Varför* säger man *tack tack*? Man låter ju som en klocka. Ticktackticktackticktack!!! [...] Panthea hade bara sagt tack och tack så mycket dittills. Det kanske räckte, men det var tråkigt. Hon sökte nyanser. Hon ville säga ”tack för senast”, ”tack, men nej tack”, ”jag tackar för mig”, och kanske en vacker dag till och med avancera till: ”tacka vet jag...”, ”tack vare” och så vidare. (Bakhtiari, 2005, s.39-40)

Citatet får belysa känslan av utanförskap genom att inte kunna förstå användandet av ett så enkelt ord som *tack* och därmed även språkets komplexitet (Bakhtiari, 2005; Hedencrona & Kós-Dienes, 2003; Håkansson, 2003; Ladberg, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2004). För att fungera i en miljö måste man kunna det språk som är norm i den (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Språket beskriver Kallifatides (2001) som ett gissel. Han menar att han anstränger sig för att undanröja invandrarskapet och försöker bli mindre annorlunda, men att det svenska skolsystemet kräver att hans barn ska kunna hans språk och förstå hans kultur samt uppmanar honom att tala grekiska med dem. I texten påpekas att det inte alls är säkert att invandrare vill föra sitt modersmål vidare till sina barn. Han ställer sig frågande till varför samhället vill detta med hans barn som är födda i Sverige av en svensk mor och han konstaterar att det är ett sätt för samhället att göra främlingskapet till något konstant. Man strävar alltså efter att upprätthålla annorlundaskapet. Myndigheten för skolutveckling (2004) konstaterar i likhet med Kallifatides att det finns en önskan hos föräldrar som invandrat att deras barn ska betraktas som svenskar och Lunneblad (2006) ställer sig frågande till om invandrarskapet någon gång upphör. Han menar att man bör vara medveten om hur man använder begreppet etnicitet så att oföränderliga olikheter inte blir norm, eftersom en sådan typ av norm skulle kunna leda till invandrades underläge gällande social, politisk och materiell makt. Vidare visar Lunneblad på att hemspråk syftar till att lära barnen prata bra svenska.

Genom förståelsen av sitt modersmål ökar förståelsen för det svenska språket och detta leder till att det som förstås som svenskt blir det som prioriteras.

Det som i texterna konstrueras som normalt blir alltså det svenska, och om något kan betraktas som normalt finns dess motsats, det avvikande. I Sverige är det avvikande att lära sig svenska som andra språk (Håkansson, 2003). Avvikelse är också att i Sverige offentligt uttala sig rasistiskt, trots att etnisk diskriminering och rasism är något som förekommer (Ambjörnsson, 2003; Lunneblad, 2006; Tamas, 2002). Majoritetskulturen i Sverige ifrågasätts inte, svenskhet blir norm och genom det ges svenskar tolkningsföreträde (Lunneblad, 2006). I Bakhtiaris (2005) bok går att utläsa att det finns en inställning till mångkultur som säger att Sverige slutar att vara Sverige där mångkulturen tar vid.

Svenskhet och invandrarskap är ett begreppspar som kan antas stå i motsats till varandra men de är också beroende av varandra för att existera. Hur detta förhållande, enligt vår analys, diskuteras med fokus på förskolan som pedagogisk verksamhet i det mångkulturella samhället ska vi nedan försöka redogöra för.

En mångkulturell förskola i en svensk kontext

Här kommer vi att presentera hur det mångkulturella samhället påverkar den pedagogiska verksamheten i förskolan, vilket uppdrag verksamheten och pedagogen har. Vi tar kort upp ett interkulturellt förhållningssätt samt lyfter frågan om barn i behov av särskilt stöd.

Att kulturell mångfald finns i vårt samhälle är ett faktum (Lunneblad, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2004) och enligt Lunneblad har det dessutom alltid varit så, även om det mångkulturella är mer inriktat på etnicitet och religion idag. Detta gör att det mångkulturella lätt associeras till ”de andra” och att mångkulturell undervisning blir verksam i storstädernas förorter med stor mängd invandrare. Undervisningen har dessutom varit fokuserad på språkfrågor och mer eller mindre uteslutit kulturförmedling. På detta vis särskiljs de mångkulturella förskolorna från ”vanliga” förskolor och fenomenet bidrar till samhällets reproduktion av sociala, kulturella och ekonomiska orättvisor (Lunneblad, 2006). Förskolans läroplan ger uttryck för samhällets kulturella mångfald i ett pedagogiskt perspektiv, bland annat genom att den framskriver samhället som i en internationaliseringsprocess för vilken barnen i förskolan ska förberedas (Lpfö98). Människor måste förstå att kraven på varje individ ökar i och med den kulturella mångfalden när det kommer till förståelse för sina medmänniskor, deras olika värderingar och världsbilder (Håkansson, 2003; Lpfö98). Att förstå detta är enligt Lunneblad (2006) att erkänna alla människors lika värde, vi läser det som att rättvist inte är lika för alla utan istället anpassat efter olikheter. Det går att hävda alla kulturers lika värde men inte att kunna och veta allt om dessa. Att arbeta på detta sätt kan tolkas som att arbeta med utgångspunkt i ett interkulturellt förhållningssätt, vilket *Kvalitet i förskolan* (Skolverket, 2005) påpekar att kommunerna bör verka för att förskolan gör. Det interkulturella förhållningssättet behövs eftersom den kulturella mångfalden i samhället ökar i och med invandringen. Invandringen leder också till en språklig mångfald. Förskolan bär svenskheten genom kulturella ord, som exempelvis samling, ord som en flerspråkig väljer att inte översätta (Ladberg, 2003). Hon menar att språket är bärare av kulturen och läroplanen (Lpfö98) framhåller vikten av att barn med utländsk bakgrund får stöd i sin språkutveckling på hemspråket. I teorin är alltså mångfalden accepterad, men verkligheten ser enligt läroböckerna annorlunda ut, i praktiken är det svårt att uppnå acceptans gällande frågan om mångfald (Ekelund & Dahlöf, 2005; Hedencrona & Kós-Dienes, 2003; Håkansson, 2003; Ladberg, 2003).

Resultatet av Lunneblads (2006) studie visar att de mål som verksamheten sätter upp för att visa på mångfald hamnar i periferin och att ansvaret för detta läggs på invandrarföräldrarna, personalen tycker att det är svårt att göra mångkultur till en naturlig del av verksamheten. Svårigheten beskrivs i *Komma till tals – flerspråkiga barn i förskolan* (Myndigheten för skolutveckling, 2004) som att lyckas mobilisera kreativiteten för att hitta nya vägar fram till läroplanens mål. I många fall osynliggörs barnens olikheter av pedagogerna i de mångkulturella barngrupper som Lunneblad (2006) studerat och då osynliggörs även den kulturella mångfalden. Detta på grund av att det finns en oskriven lag inom svensk pedagogisk verksamhet som säger att barn inte ska pekas ut på grund av sina individuella egenskaper. I motsats till det uttrycker Myndigheten för skolutveckling (2004) att kulturell mångfald i en förskolegrupp ska synliggöras genom artefakter såsom orientaliska kuddar. Vidare påpekar Lunneblad (2006) att verksamhetens mål i talet om det mångkulturella är att invandrarbarnen ska stärkas i sin utveckling, vilket han jämför med en målsättning att alla barn ska stärkas och utveckla specifika kompetenser. Flera andra av våra empiriska källor uttrycker att en av de viktigaste uppgifterna den svenska förskolan har, för att stödja barn med annan kulturell bakgrund än den svenska, är att fungera som en trygg miljö som lockar till lek och aktivitet och som är präglad av rutiner och trygga vuxna som inte tappar fattningen i svåra situationer (Ekelund & Dahlöf, 2005; Ladberg, 2003; Skolverket, 2005). Detta tolkar vi som en grundpelare även i läroplanstexten:

Omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande skall prägla arbetet i förskolan. Hänsyn skall tas till barnets olika förutsättningar och behov (Lpfö98, s.4).

Tryggheten framskrivs konsekvent i texten och den sätts samman med barnets lärande kopplat till lek, lek ses som ett av de viktigaste redskapen när det kommer till utveckling i den miljö som förskolan utgör (ibid.). Rutiner är en annan faktor för identifikation av det svenska systemet som är bra som det är och som inte behöver förnyas (Kallifatides, 2001). Svenskheten utgör norm i den pedagogiska verksamheten och det svenska kan enligt Lunneblad (2006) förstås som att det uttrycker en medelklasskultur. Han menar vidare att det i relation till det svenska finns avvikelser hos invandrarbarn som behöver rättas till. Han påpekar också att målet med integration är anpassning till rådande normsystem. Detta blir tydligt genom att läroplanen uttrycker:

Förskolan skall aktivt och medvetet påverka och stimulera barnen att utveckla förståelse för vårt samhälles gemensamma demokratiska värderingar och efterhand omfatta dem (Lpfö98, s.7).

Vi tolkar det som att texten framskriver vårt samhälle som monokulturellt och vill att en anpassning till detta sker (ibid.). Skolpolitiken i Sverige bygger på och är beroende av svenska värderingar och beteenden och kan därför inte betraktas som neutral. Den avviker också starkt från mycket av vad som är accepterat i andra länder. Det kan tolkas som att svensk skola och svensk pedagogik utgör normen som invandrarbarn förväntas anpassa sig till (Ekelund & Dahlöf, 2005; Hedencrona & Kós-Dienes, 2003; Lpfö98; Lunneblad, 2006; Skolverket, 2005). Anpassning uttryckt med Kallifatides ord är:

Anpassning till ett nytt land är inte att låta sig köras över med strykjärn. Anpassning är att lära sig finna det man kan älska. (Kallifatides, 2001, s.153)

Detta gör att Kallifatides (2001) lägger ansvaret på invandraren istället för på det svenska samhället i allmänhet och den svenska pedagogiska verksamheten i synnerhet. Han får

medhåll från två av Hedencrona och Kós-Dienes (2003) fallbeskrivningar som uttrycker att invandrare bör förstå att man inte kommer försent till frukosten och att barnen ska ha regnkläder när det regnar.

Förskolan förutsätter att flerspråkigheten hos barn är ett problem, med fokus riktat på vad invandrarbarnen inte kan (Ladberg, 2003). Till exempel har det i Sverige talats om att dessa barn skulle kunna vara "halvspråkiga" (Håkansson, 2003). Nordin-Hultman (2006) visar på att fokus på vad barn inte kan på ett naturligt sätt genomsyrar all svensk pedagogisk verksamhet och i förlängningen kan detta påverka barnens subjektsskapande. Ladberg (2003) visar en annan sida av problemet med flerspråkighet då hon påpekar att om barn som borde vara flerspråkiga inte får chansen att utveckla alla sina språk utvecklas inte hela deras identitet. Ett modersmål är mer än ett språk, det innefattar även normer, värderingar och regler (Myndigheten för skolutveckling, 2004). Ladberg (2003) poängterar också att hemspråksundervisning i den svenska förskolan har förskjutits från att vara något självklart till att bli en fråga om behov av särskilt stöd, vilket i förlängningen leder till en förstärkning av annorlundaskapet. Det centrala i diskussionen verkar då vara behovet av stöd och detta visar sig även i att barn i behov av särskilt stöd och barn med annat modersmål än svenska kopplas samman i Skolverkets allmänna råd för kvalitet i förskolan. Det påpekas även att behovet av särskilt stöd är kontextbundet, det vill säga att behovet kan finnas i en miljö men inte i en annan (Skolverket, 2005).

Nordin-Hultman (2006) förklarar den svenska förskolepedagogens identitet som ställföreträdande förälder, en slags kompensation för föräldrarnas frånvaro. Medan Ladberg (2003) menar att svenska pedagoger kan uppfattas som känslolösa av föräldrar från ickevåsterländska kulturer. Detta för att pedagogerna har en ambition att uppfostra barnen till självständiga individer i ett demokratiskt samhälle. I motsats till detta hävdar Myndigheten för skolutveckling (2004) att invandrarföräldrar uppfattar pedagogen i den svenska förskolan som glad, hjärtlig och välkomnande samt att han/hon är pålitlig. Pedagogen är också bärare av svenskheten och ansvarig för den pedagogiska verksamheten (Lunneblad, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2004). Pedagogerna i förskolan ska ha för yrket relevant utbildning så att omsorgen om barnen och den pedagogiska verksamheten når upp till de krav som kan ställas (Skolverket, 2005).

En bra verksamhet är öppen för flerspråkighet, erbjuder modersmålsstöd och har viljan att lära av andra kulturer, detta för att stärka de flerspråkiga barnens identitet, samt ska pedagoger i verksamheten med barnen tala om alla människors olikheter (Ekelund & Dahlöf, 2005; Håkansson, 2003; Ladberg, 2003; Lunneblad, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2004; Skolverket, 2005). Förskolan är en mötesplats och kan vara en ingång till svenskt samhälle och kultur för en invandrad (Lunneblad, 2006; Myndigheten för skolutveckling, 2004). Den erbjuder enligt Nordin-Hultman (2006) barnet positiva valmöjligheter och sätter barnets intressen i centrum. Vidare är den införstådd med att lärande är individuellt. Men att göra skillnad kan bli negativt. Detta genom det faktum att svenska pedagoger tenderar att ha högre förväntningar på de svenska barnen än invandrarbarnen vilket kan leda till lägre prestationer hos de sistnämnda (Ekelund & Dahlöf, 2005; Hedencrona & Kós-Dienes, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2004). De högre förväntningar finns även enligt Ladberg (2003) i förskolans relation till föräldrarna, men då på invandrarföräldrarna som uppmanas att tala svenska istället för modersmålet med sina barn i det offentliga utrymmet, vilket hon tar upp som en negativ aspekt. Håkansson (2003) menar, utan att lägga någon värdering i uttalandet, att det är vanligt att man i invandrarfamiljer talar ett språk i hemmet och ett utanför. Den verksamhet som betraktas som bra är kulturkompetent menar Hedencrona och Kós-Dienes

(2003). De förklarar det som att en bra verksamhet ser kulturen men inte bara den utan också en människa med annan kulturell bakgrund, som försöker anpassa sig till den rådande kulturella verkligheten. Lunneblad (2006) konstaterar genom ett exempel från sin studie att det normala för ett barn är det som man gör hemma, det benämns i texten som barnens hemkultur och inkluderar då alla barn, inte bara de som kallas invandrabarn. Se även Myndigheten för skolutveckling (2004).

När vi nu förhoppningsvis närmat oss pedagogens och verksamhetens uppdrag blir det viktigt att titta på barnet som den individ verksamhetens mål är riktade mot.

Barnets identitets- och subjektsskapande i en mångkulturell miljö

I denna avslutande del av resultatet vill vi synliggöra hur barnet är konstruerat i empirin. Vi resonerar kring barnet som en individ och vilka rättigheter han/hon har samt hur han/hon skapar identitet och subjekt i förhållande till den mångkulturella miljön.

Rättigheter till olikheter, så som etniska, kulturella, språkliga och religiösa, befästs i FN:s konvention om barnets rättigheter vilken ska arbetas med och följas av varje stat som accepterat den. Detta är som vi tidigare påpekat även en av utgångspunkterna för Lpfö98. Barn har alltså rätt att skapa sin identitet och sina subjekt med utgångspunkt i sina egna erfarenheter (FN, 1989; Lpfö98; Skolverket, 2005).

Barn påverkas av omgivningens förväntningar och behöver gensvar för att utvecklas. Deras identitet är beroende av verbal och fysisk kommunikation. När barn inte får kommunicera finns risken att de ger upp sin utveckling och sluter sig från den omgivande gruppen. Det krävs att de vuxna i barnens närhet älskar dem för att de ska utveckla ett språk och för att de vuxna ska lära sig barnets språk (Ladberg, 2003). Det talas även om att språk- och identitetsutveckling hör ihop. God språkutveckling i en trygg miljö leder till en positiv utveckling av identiteten (Myndigheten för skolutveckling, 2004). I Sverige där enspråkigheten är norm finns dock en vilja hos barn att anpassa sig till detta för att betraktas som normala (Ladberg, 2003). Ett misslyckande i dessa försök till anpassning leder till negativt identitetskapande (Nordin-Hultman, 2004). Även barnets kultur och möjligheten att få den accepterad, är en förutsättning för positivt utvecklande av identiteten (Ekelund & Dahlöf, 2003). Enligt Lunneblad (2006) kan barn i förskolan utsättas för dubbel påverkan i och med att hem och förskola förmedlar olika värderingar och normer. Denna dubbla påverkan beskriver Myndigheten för skolutveckling (2004) som en rättighet för barnet eftersom de ska ha rätt till hela sin identitet. Barnen har rätt att känna att deras föräldrar är accepterade eftersom föräldrarna, liksom pedagogerna är deras förebilder (ibid.).

Vuxna kan utöva makt mot barnen och påverka subjektsskapandet genom att välja att lyssna eller inte (Ekelund & Dahlöf, 2005). Likaså utövar samhället makt på invandrabarnens identitets- och subjektsskapande då en människa som faller inom ramen för invandrare måste handla och leva i enlighet med sin position i samhället (Kallifatides, 2001). Människors olikheter leder på så vis till ojämlika relationer (Lunneblad, 2006).

Bilden av barnet blir i empirin flerdimensionell då det beskrivs både som kompetent, och i behov av hjälp och stöd från vuxenvärlden. Som Myndigheten för skolutveckling (2004) poängterar är barn lika när det kommer till deras behov av stöd och kärlek och de har samma vilja att lära. Samma källa menar också att det är viktigt att se varje barn som en individ som ska mötas med det bagage de har med sig. Det handlar om respekt och man bör inte göra en

individ till en representant för en viss grupp eller kultur (ibid.). Enligt Nordin-Hultman (2004) bör man se på barnet genom det poststrukturalistiska subjektivitetstänkandet:

Barnen *är* inte på ett speciellt sätt, de *blir*, på olika sätt i relation till de möjligheter och normer som de olika miljöerna och aktiviteterna utgör. (Nordin-Hultman, 2004, s.168)

Barnet är på så vis skapat av sig självt och andra beroende på situationer, de situationer de befinner sig i (ibid.). En annan uppfattning som framkommer genom vår undersökning, och som egentligen syns tydligare, är teorin som säger att barnet utvecklas i stadier och där man kan tala i termer om tidig och sen utveckling av olika slag. Denna syn ger en bild av det normala barnet med vilket man jämför för att utreda avvikelser (Håkansson, 2003; Myndigheten för skolutveckling, 2004). I Lpfö98 omskrivs barnet i termer av barn, barn med utländsk bakgrund, barn i behov av särskilt stöd, pojkar eller flickor. Alla barn tycks ha behov som för den enskilda individen är specifika, genom detta går det att tolka att det inte finns något normerande barn. Trots detta tas barn med utländsk bakgrund och barn i behov av särskilt stöd upp, och om dessa kategorier ska finnas måste ändå normen existera eftersom en jämförelse behövs om man ska kunna konstatera en avvikelse. Denna norm visar sig även i det att texten uttrycker att flickor och pojkar inte ska begränsas av stereotypa könsroller. Lunneblad (2006) nämner att denna typ av kategoriseringar i styrdokumentet sätter upp gränser för vad som är mångkultur. Några som ofta framkommer som stereotypa i vår empiri är invandrarna och deras barn. Vår tolkning av Kallifatides (2001) är att barn till invandrare blir ”invandrarbarn” även om de är födda i Sverige och ena föräldern är svenskfödd. Att vara ett invandrarbarn framhäver det annorlunda om man jämför med normen. Kallifatides upplevelse av att komma tillbaka till sitt ursprungs hemland visar dock att upplevelsen av annorlundaskap följer med. Han menar att han inte längre är grek sedan han emigrerat, men han betraktas inte heller som svensk i det svenska samhället.

Kallifatides känsla av att alltid vara annorlunda får leda oss in i textens diskussionsavsnitt där resultatet kommer att sättas i relation till litteraturgenomgången i ett försök att ge en djupare tolkning av den text som hittills presenterats.

5. Diskussion

Här diskuterar vi undersökningens resultat i relation till litteraturbakgrunden för att komma till svaren på våra frågeställningar och se om vårt syfte är uppfyllt. Vi ställer oss i början av texten frågande till hur kulturförmedling kan förstås i kurslitteraturen. Syftet med texten är att synliggöra normer som framträder i kurslitteraturen och vilka avvikelser som framkommer i relation till dessa normer. Diskussionen utgår från våra övergripande tolkningar av undersökningens litteraturbakgrund och resultat.

Kulturförmedling i förskolan

Eftersom pedagogen är ansvarig för verksamheten på förskolan och även kan betraktas som bärare av svenskheten ska vi nedan diskutera svenskheten som norm för förskolans verksamhet. Vi kommer in på vilken kultur som ska förmedlas och om det som svensk pedagog går att förmedla olika kulturer på lika villkor i en verksamhet präglad av det svenska.

I litteraturgenomgången framkommer att skolan som nationell angelägenhet tar sin utgångspunkt i svenskheten. Svenskheten blir norm i den pedagogiska verksamheten och den kan därigenom betraktas som monokulturell. Den monokulturella verksamheten kommer i förlängningen att fungera diskriminerande mot den som inte passar in i normen, så som vi förstår litteraturgenomgången. Resultatet av vår undersökning stärker, enligt vår tolkning, resonemanget som förs i litteraturgenomgången genom att förklara svenskheten som norm, Sverige som monokulturellt och genom att uttrycka att det finns en vilja hos den svenska pedagogiska verksamheten att anpassa den som är annorlunda efter normen. I resultatet visar det sig att förskolan strävar efter att förmedla svensk demokrati, svenska normer och svenska värderingar så att barnen ska kunna omfattas av dem. När en verksamhet sätter upp mål för att visa på mångfald blir detta något som hamnar utanför ordinarie verksamhet och blir alltså också något annorlunda. Det uttrycks i vår empiri att engagemang behövs om en verksamhet ska kunna fungera med ett interkulturellt förhållningssätt. Den del av vårt resultat som är hämtat ur de texter som står som läroböcker visar att mångkultur däri är teoretiskt accepterat genom att de framskriver flerspråkigheten som normal, men de tar ändå upp fall som framhäver svårigheten i att uppnå acceptans. Bortsett från läroböckerna tolkar vi det som att mångkultur inte alls är accepterat i teorin utan att teorin, som omfattas av politiska dokument, försöker maskera viljan att anpassa det som är annorlunda. Genom omskrivningar i texterna görs ett försök att minska risken att rasism lyser igenom. Det behöver inte vara så att syftet med texterna är att förmedla denna typ av åsikter men vår tolkning är att undersökningsresultatet visar dessa tendenser. Det skulle kunna vara så att acceptansen är på väg att infinna sig och detta kanske kommer att synas tydligare i den läroplan som är på väg. Nuvarande läroplan är daterad under 1998, vilket är mer än tio år sedan och forskning som tillkommit efter det¹⁵ förhåller sig, så som vi förstår den, kritiskt till hur det ser ut i dagsläget.

Vi tolkar vår litteraturgenomgång som att det i den framkommer att förskolan ska kännetecknas av likvärdighet och kvalitet, att den är en social och kulturell mötesplats och genom detta ska den kulturella mångfalden stärkas. Dock blir en pedagogisk verksamhet mångkulturell först när många barn eller elever som har utländsk bakgrund finns där. Denna pedagogiska verksamhet är då mångkulturell endast baserat på vilka människor som befinner sig där. Enligt våra tolkningar av resultatet leder talet om den mångkulturella förskolan till en förstärkning av annorlundaskapet eftersom sociala, kulturella och ekonomiska orättvisor återskapas genom skiljandet på mångkulturella förskolor från ”vanliga” förskolor. Den

¹⁵ Se exempelvis, Gruber, 2007; Ljungberg, 2005; Lunneblad, 2006; Runfors, 2003 m.fl.

mångkulturella förskolan blir då förknippad med något annorlunda, något som inte är svenskt och med invandrartäta förorter. Vår litteraturbakgrund går att tolka som att mångkultur handlar om både likheter och olikheter och att alla barn ska få möjlighet att förstå detta. Det blir då intressant att fundera kring om en verksamhet som präglas av annorlundaskap kan överföra kunskaper om varje individs lika värde. Det verkar finnas en motsättning mellan en önskan om likvärdighet och en stark prägling av annorlundaskap. Vi ställer oss frågande till om principen om likvärdighet kan förmedlas och förstås i ett sammanhang där olikhet och annorlundaskap dominerar. Som vi ser det måste pedagogerna medvetandegöras. När annorlundaskapets dominans förstås finns en möjlighet att flytta fokus till likheter och stärka dessa istället för att fokusera och därigenom reproducera annorlundaskapet.

Enligt läroplanen ingår i pedagogens uppdrag att överföra ett kulturarv till nästkommande generation. Så som vi nämnde ovan bygger svensk skolpolitik på svenska normer och värderingar och det innebär att läroplanen upprätthåller demokratin och en marginaliserande inställning till den som avviker. I relation till detta vill vi mena att det blir viktigt att visa att vårt resultat enligt oss förespråkar öppenhet för olikheter och vilja att lära av det som är annorlunda, utan att göra någon annorlunda. Man behöver som pedagog en medvetenhet om sin egen kulturbakgrund och samhället påverkar via media människor mot fördömanden och diskriminering enligt vår tolkning av litteraturgenomgången. I resultatet framkommer detta i talet om kulturkompetens och vikten av att förstå de andras kultur och värderingar. Både litteraturgenomgång och resultat påpekar att förskolan är den plats som för många invandrare blir en representation för vad som är svenskt. Här blir intressant att lyfta frågan om pedagogen är bärare av svenskhet även om denne har utländsk bakgrund. Det skulle kunna vara så eftersom det ingår i uppdraget att förmedla svensk kultur och tradition. Men om man ser det ur perspektivet att det för en invandrad person är omöjligt att uppnå svenskhet blir frågan komplex. Det är möjligt att diskussionen om pedagoger i förskolan som bärare av svenskhet är formad i ett normalt svenskt perspektiv, i en organisation där pedagogerna är svenska. Om så är fallet är problemet löst, men eftersom samhällets mångfald ökar blir det intressant att fundera vidare på hur förskolan fungerar som förmedlare och bärare av kultur i en svensk kontext.

Det måste få konsekvenser för uppdraget att det påpekas att man ska förmedla ett kulturarv och att alla har rätt till sin kultur, medan vårt resultat samtidigt visar att det svenska samhället utövar makt mot den som är annorlunda och att den svenska pedagogiska verksamheten strävar efter att anpassa varje barn efter normen. Att arbeta utifrån en kristen etik och västerländsk humanism, så som grundskolans läroplan uttrycker att den som arbetar i skolan ska göra är ett synsätt som vår litteraturgenomgång visar kan ses som modern rasism (Lahdenperä, 2004; de los Reyes & Kamali, 2005). Med stöd i resonemanget ovan uppfattar vi även detta som ett resultat av vår undersökning. Det är konstigt att svensk förskola enligt vårt resultat försöker anpassa alla barn till en norm där svenskheten eller det västerländska är utgångspunkt. Detta eftersom barns rättighet till olikhet befasts i FN:s konvention om barnets rättigheter, som är del av vår empiri och en av utgångspunkterna till förskolans läroplan. Vi förstår det som att svenskhet som norm existerar och att denna norm visar vad som är godtagbart att förmedla i den pedagogiska verksamheten. En medvetenhet om detta kanske kan leda till en mer differentierad syn på förskolans verksamhet. Med det menas att varje pedagog medvetet försöker motverka indelningen av barn i kategorier som invandrare och svensk. Istället bör det fokuseras på varje individ som en del av ett mångkulturellt samhälle. Denna medvetenhet skulle kunna vara det interkulturella arbetssättet.

Barnsyn och identitets- och subjektskapande

I undersökningsresultat och litteraturgenomgång framträder annorlundaskapet tydligt. Det är inte önskvärt att avvika från normen och det syns eftersom det verkar vara svensk pedagogisk verksamhets mål att anpassa barn efter rådande normer. Under denna rubrik vill vi diskutera vidare genom att lyfta frågan om vilken syn som finns på barnet som en identitets- och subjektskapande individ.

Vi tolkar den tidigare forskningen som att det är negativt för identitetsskapandet att bli placerad i en stereotyp grupp eftersom gruppen troligen inte alls är stereotyp när den är så omfattande som gruppen invandrare i Sverige. Barn bör mötas på individnivå och ha rätt till sina olikheter för att deras identitet ska utvecklas vilket inte kan ske om de blir identifierade som en del av en grupp som ses som stereotyp trots att den inte är det. Den traditionella, västerländska utvecklingsbedömningen utgår från ett barn som är norm och går ut på att finna och motverka avvikelser. Invandrabarnet blir härigenom lätt en avvikelse och annorlundaskapet förstärks. Vårt resultat stämmer överens med den tidigare forskningen men uttrycker fenomenet på ett annat vis. Det framkommer där att annorlundaskapet innebär att ha eller vara problem. Vidare går att utläsa att kulturen ställs framför andra egenskaper om en person är av "de andra", det vill säga invandrare och genom detta förstärks annorlundaskapet ytterligare eftersom den personen då blir utpekad. Vi drar slutsatsen att identitetsskapandet påverkas av annorlundaskapet och att detta är ett fall där tidigare forskning och undersökningsresultat är samstämmigt. Vi vill knyta an resonemanget till det vi inledningsvis skriver i texten om lärarutbildningens uppdrag. Det fastslås däri att en lärare ska förberedas för en kulturell mångfald och kunna förmedla demokrati och allas lika värde till barnen. Om allas lika värde existerade högt på prioritetlistan skulle kanske identitet och annorlundaskap inte vara så tätt sammankopplade. Förskollärares uppdrag blir motsägelsefullt när det visar sig att annorlundaskap har en framträdande plats i det svenska skolsystemet som samtidigt, i teorin, förespråkar verksamhet där varje individ har rätt att utvecklas efter sina egna förutsättningar och där demokrati och jämlikhet är ledord.

Eftersom det verkar som att invandrarskapet leder till att en individ blir betraktad som annorlunda och även blir marginaliserad i samhället ser vi en koppling mellan kultur och status. Resultat och tidigare forskning är ense om fallet och menar att tillskriven status påverkar utvecklingen och samhället har ett ansvar eftersom att barn påverkas av omgivningens förväntningar på dem. En tolkning vi gör av vårt resultat är att annorlundaskapet leder till pedagogens lägre förväntningar och därmed till en utveckling hos invandrabarn som vid jämförelse med svenska barn inte når ända fram till det normerande målet. Vi ställer oss frågande till om alla pedagoger är medvetna om detta och om det under utbildningen givits tillräckligt utrymme. Vi ser det som något av det viktigaste att tänka på som pedagog eftersom det ingår i uppdraget att varje individ ska behandlas likvärdigt.

Invandrabarnens annorlundaskap leder också till att de ses som barn i behov av särskilt stöd enligt vår tolkning av tidigare forskning. Vårt resultat upprätthåller den bilden genom att det visar att barn med annat modersmål än svenska är i behov av särskilt stöd. Det kan tolkas både som att alla invandrabarn är i behov av särskilt stöd då vi kommer fram till att det är en vanlig omskrivning av invandrabarn, eller bara som att det faktum att en individ som ska lära sig två språk parallellt behöver mera hjälp och stöd än ett svenskt barn som omskrivs som enspråkigt. Hur man än väljer att tolka föregående diskussion så behöver texten problematisera frågan om det normala barnet. I resultatet finns å ena sidan inte ett normalt barn, men å andra sidan så visas de normala barnen genom talet om utveckling i olika stadier, eller tidig/sen utveckling. Om barnet ska passa i de olika utvecklingsstadierna måste barnet

vara normalt och det blir en motsats till invandrabarnet som betraktas som annorlunda. Den syn som menar att det inte finns en norm att förhålla sig till är det poststrukturalistiska subjektskapande synsättet där barn inte är utan blir i förhållande till sin omgivning (Nordin-Hultman, 2004). Ett barn är alltså inte svenskt eller invandrare utan blir det i förhållande till omgivningen. Ett barn är inte heller normalt eller onormalt utan blir i förhållande till sin omgivning. Till skillnad från detta finns den utvecklingsteoretiska utgångspunkten som säger att ett barn bör ha nått vissa mål vid en viss ålder. Detta synsätt upprätthåller normen genom att jämföra.

Kan man bli svensk?

Vi ställer oss frågande till om en invandrad person kan, vill och/eller behöver bli svensk. Vår litteraturgenomgång går att tolka som att det svenska samhället är uppdelat i den exklusiva gruppen svenskar och den marginaliserade gruppen invandrare. Svenskar har tillgång till samhällets maktpositioner där de invandrade inte har tillträde. Det är svenskar som bestämmer vem som betraktas som svensk och hur stor avvikelser får vara från normen. Ju mer annorlunda man är desto svårare är det att bli svensk. I vårt resultat går en av källorna så långt att hon säger att det för en invandrare är omöjligt att bli svensk (Ladberg, 2003). Ett liknande resonemang för Lunneblad (2006) men han uttrycker det som en undran över om invandrarskapet någon gång upphör. I litteraturgenomgången menar däremot Stier (2004) att svensk är något vi blir genom socialisation in i det svenska samhällets kultur och normsystem. Vidare går det att utläsa av resultatet att det finns en önskan hos invandrade föräldrar att deras barn ska betraktas som svenska. Det finns även försök från invandrares sida att bli svenskar och de här försöken formas utifrån de krav som svenskheten ställer; viss klädstil, beteende och språkbruk. Detta förstärks av vår litteraturgenomgång som visar att starka försök att bli svensk genom språk och beteenden kan bleka invandrarstämpeln. Om det är så att det går att socialiseras till att bli svensk skulle även en invandrare kunna uppnå svenskhet. Detta eftersom det går att utläsa av vår undersökning att det i det svenska samhället pågår en insocialisering av de som är annorlunda till att passa den svenska normen.

Som vi förstår vårt resultat är den svenska skolan bärare av svenskheten och svensk skolpolitik är beroende av och bygger på svenska värderingar och beteenden. Det visar att man använder begreppet invandrare, men försöker skriva om det på grund av dess politiska inkorrekthet. Målet tycks vara att invandrare ska bli svenska, men enligt litteraturbakgrunden leder en integrationspolitik inriktad på gruppen invandrare till ökad segregering och negativa attityder mot annorlundaskapet. Integrationen blir alltså misslyckad eftersom den syftar till att anpassa. Detta talar då emot att en som är annorlunda någon gång skulle kunna bli fullt ut accepterad som en del av normen i samhället. Kulturella olikheter och annorlundaskap är problem som därför ska motverkas genom anpassning till det svenska. Litteraturbakgrunden styrker det vårt resultat framhåller om att svenska institutioner och organisationer bedrivs enligt svensk norm på ett svenskt sätt. Detta skulle kunna vara på grund av att den kulturella valfriheten ses som ett hot. Ett hot skulle även kunna vara när för många annorlunda hamnar i samma grupp och det svenska blir minoritet. För att möta hotet framhäver svenskar sin egen svenskhet och dess positiva sidor. Som motsats framställs invandrare stereotyp och negativt. Vad detta tyder på är vad som i både litteraturgenomgång och resultat framkommer som rasism och etnisk diskriminering. Rasism är enligt vår tolkning något som finns och är inrotat i det svenska samhället, men maskerat i termer som nysvensk, främlingsfientlighet, mångkultur och annat för att förnekas.

Kulturell bakgrund behöver, enligt vår litteraturgenomgång, bara synas där den inte är självklar, som när man kommer som invandrare till Sverige vilket gör att man automatisk blir

annorlunda. Den svenska kulturen är självklar i det svenska samhället och svenskar framhåller sin identitet som en individ medan invandrare identifieras som en del av en grupp. Utifrån fokuseras det inom gruppen invandrare på vad de inte har eller inte är. Det som saknas för att invandrare ska närma sig svenskheten måste därför tillgodoses. I vårt resultat upprätthålls annorlundaskapet, där barn med utländsk bakgrund får stå som en egen kategori gentemot svenska barn som bara är "barn" och normen som barnen med utländsk bakgrund, invandrarbarnen, jämförs med. Om en invandrare känner sig som utländsk eller svensk har ingen betydelse, han eller hon känner sig förmodligen som båda delarna men betraktas som utländsk och annorlunda.

Av detta resonemang kan vi komma fram till att det hos invandrade personer kan finnas en strävan efter att bli svensk. Kanske beror det på att man som invandrare inte är fullt ut accepterad. Svenska samhället strävar efter integration men de invandrade blir genom dessa försök mer marginaliserade och utanförskapet förstärks. Vad vi alltså kan konstatera är att svenskar/svenskhet och invandrare/invandrarskap blir två skilda kategorier som är beroende av varandra för att existera. Svenskheten blir norm för att det finns något som är annorlunda och det annorlunda blir invandrarskapet som är ett resultat av att människor med utländsk härkomst av en eller annan anledning söker sig till Sverige för att leva och bo. Svaret på frågan vi i denna rubrik ställer oss blir alltså nej. Det går inte att bli svensk men det finns en vilja och om viljan är tillräckligt stark kan invandrarskapet blekas. Om en individ tycker att det är okej att betraktas som annorlunda skulle den å ena sidan inte behöva sträva efter svenskheten. Å andra sidan finns tendenser till att samhället och skolsystemet som en del av det inte värderar den annorlundes arbete lika högt och att denne inte skulle få tillträde till maktpositioner på grund av sitt annorlundaskap. Genom detta går det att tolka svenskheten som något som bör eftersträvas.

Om det är så som vi tycker oss komma fram till, det vill säga att invandrare vill och behöver bli svenska men kan inte, så blir vårt uppdrag som förskollärare ytterst komplicerat. Detta eftersom uppdraget är format av det system som å ena sidan räcker ut en hand och vill hjälpa genom integration, men som å andra sidan använder hand nummer två till att stöta bort och förstärka annorlundaskapet för att normen inte ska förändras. Kanske har det varit utbildningens syfte att synliggöra detta men frågan är om det når fram till studenter som inte är vana att problematisera de texter de läser och eftersom vi innan denna undersökning endast kunnat ana hur komplexa sociala processer i ett mångkulturellt pedagogiskt sammanhang verkar vara.

Språket

I litteraturgenomgången har vi tagit upp Ljungberg (2005) som menar att diskussionen om språk utgör den stora delen av talet om mångkultur i en pedagogisk kontext. Språket skulle vara den enda nyckeln till framgång i ett mångkulturellt samhälle och alla brister och problem är sprungna därur. Av vårt resultat kan vi utläsa att språket tar stor plats i den mångkulturella kontexten men som Ljungberg menar och i enighet med denna text får diskussionen inte stanna där. Språk är en viktig del i identitetsskapandet och det är inte svårt att förstå att språket framträder tydligt eftersom varje individ har ett behov av att kommunicera för att fungera i ett samhälle. Men vi vill ändå poängtera att det inte räcker med språket. Det går inte att uppnå acceptans bara genom att kunna språket, man måste även förstå hur språket ska användas och man måste veta vad det är man exempelvis vill fråga efter om man ska kunna fråga.

Den tidigare forskningen tar upp hur språk värderas. Enligt vår tolkning av densamma är det svenska språket eftersträvansvärt och flerspråkighet är positivt om det handlar om kunskaper i flera moderna västerländska språk. Talet om invandrarspråk är likställt med något annorlunda och med problem. Språket skulle då kunna definiera vem som är en invandrare och också fungera som en begränsande faktor för den invandrade. Vår tolkning av resultatet ger en bild av viljan att framställa flerspråkighet som naturligt. I själva verket är flerspråkighet dock en omskrivning av invandrare. Den som vill ha tillträde till en viss miljö, det svenska samhället till exempel, måste man kunna den specifika miljöns normspråk, dvs. svenska. Något som efter analysen kommer fram som negativt är när invandrare inte talar sitt modersmål med sina barn. De förväntas göra det men det ska ske hemma. I den offentliga miljön är det majoritetsspråket som ska användas. Detta tolkar vi som samhällets vilja att bevara annorlundaskapet så att svenskheten kan fortsätta att vara norm.

Vår text behandlar mångkultur. Mångkultur i sin helhet och av detta är den språkliga mångfalden en stor del. I alla fall om man ska se till det resultat vi får av analysen. I litteraturgenomgången är språket inte en lika stor del av kontexten som i resultatet, vilket tyder på att utbildningen har fokuserat mycket på språkfrågan även om frågan om kulturförmedling inom lärarutbildning och praktisk pedagogisk verksamhet tycks vara värd att problematisera inom många fler områden än språk.

Slutsatser

Vi har kommit fram till att svenskhet som norm existerar och att detta påverkar den pedagogiska verksamheten i förskolan till att förstärka annorlundaskapet hos barn med invandrarbakgrund. Den kultur som har samhällets stöd är inte enbart sprungen ur det absolut svenska men det finns osynliga regler för hur en individ ska bete sig och se ut för att accepteras. Vi ser det som att den kultur samhället stödjer bottnar i den västerländska normen, samt till viss del stödjer annorlundaskap i sådana former som existerat under lång tid i den svenska kontexten. Vidare har vi diskuterat frågan om språk som en del av det mångkulturella fältet och kommit fram till att språket är viktigt men att det måste vara en del av sammanhanget inte utgöra dess helhet. Den skillnad som framträder mellan litteraturgenomgång och resultat visar att språket fokuseras tydligare i empirin och att det går att utläsa ett kritiskt förhållningssätt till språket som förklarande faktor i litteraturgenomgången.

Vi har också vridit och vänt på frågan om man kan bli svensk, om det är eftersträvansvärt och om det behövs. I den frågan framkommer tydligt att det finns motsättningar. Det finns en vilja hos invandrade att uppnå svenskheten men en hundraprocentig acceptans som svensk verkar vara förbehållet den som är född i Sverige av svenska föräldrar eller den som har invandrat från väst. När det kommer till förskollärovet utbildningen som förmedlare av mångkultur har det visat sig att den hjälper till att upprätthålla synen på invandrare som en kategori och som något annorlunda i relation till svenskhet som framställs som norm.

Pedagoger ska förmedla värden men det som betraktas som annorlunda får inte ta för stor plats. Med insikt i detta blir en slutsats att det skulle kunna vara så att den pedagogiska verksamheten förstärker annorlundaskapet genom att förmedla värden som utgår från normen.

Förslag till vidare forskning

Avslutningsvis vill vi ta upp några reflektioner som kan kopplas samman med förslag till fortsatt forskning. Till att börja med handlar det om det interkulturella förhållningssättet. Vi kan i vår undersökning se att detta förhållningssätt får en marginaliserad plats i resultatet

medan tidigare forskning framhåller vikten av att förstå och använda sig av detta perspektiv. Därför är en problematiserad bild av det interkulturella förhållningssättet inom lärarutbildningen något som saknas och vi föreslår därför det som ett uppslag till vidare forskning inom området.

Vidare vill vi lyfta regeringens förslag till den nya lärarutbildningen (SOU 2008:109). Förslaget påpekar vikten av att blivande lärare inte ser på invandrabarn som problematiska och lågpresterande. Detta blir ytterst intressant i relation till föreliggande undersökning eftersom den visar att gruppen invandrare ses som annorlunda och att kraven på invandrabarnen i skolsammanhang generellt är lägre än på svenska barn. Ett förslag till vidare forskning blir därför att utreda om och i så fall hur lärarutbildningen förändras i allmänhet och i synnerhet med avseende på den litteratur som står för kulturförmedling och kultursyn.

Slutord

Vi har genom detta arbete fått en fördjupad förståelse för komplexiteten beträffande mångkultur i den pedagogiska kontexten. Vidare har vi fått syn på den oro som finns under ytan till integration och alla individers lika värde i vårt svenska samhälle. Vi trodde oss redan innan veta att arbetet i en mångkulturell barngrupp skulle vara en utmaning, men hade inte kunnat föreställa oss hur komplex verkligheten kan te sig när den betraktas genom lupp. Vår förhoppning är att denna text ska ge fler än oss en medvetenhet om det ansvar som vilar på en pedagog som ska arbeta med de minsta barnen i det svenska skolsystemet och bidra till att förändra inställningen till mångkultur från något som stavas problem till att bli en tillgång. Vi ser inte mångkultur som något övergående utan ett fenomen som förändrar varje samhälle och därför måste individerna i det förberedas.

6. Referenser

- Ajagán-Lester, Luis (1999). Text och etnicitet – en diskussion om texter och etnisk självförståelse. I Säfström, C-A. & Östman, L. (red.). (1999). *Textanalys* (s. 121-134). Lund: Studentlitteratur
- Almqvist, Kjerstin (1990) Att handleda personal som arbetar med flyktingbarn. I Åstedt, I-B. (red.) (1990). *Bakom bergen lämnade vi allt: antologi om flyktingbarn och deras föräldrar* (s. 78-90). Stockholm: Liber utbildning.
- Alvesson, Mats & Skoldberg, Kaj (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004.
- Bakhtiari, Marjaneh (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront.
- Bergström, Göran & Boréus, Kristina (red.) (2005). *Textens mening och makt – Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. (2:a uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Boréus, Kristina. & Bergström, Göran (2005). Innehållsanalys. I Bergström, G. & Boréus, K. (red.) (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (2:a uppl.) (s. 43-88). Lund: Studentlitteratur.
- Borevi, Karin & Strömblad, Per (2004). Kunskap för integration – en introduktion. I SOU 2004:33 *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Integrationspolitiska maktutredningen, (Rapport) (s. 7-28). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Borevi, Karin, Strömblad, Per & Westholm, Anders (2004) Förord. I SOU 2004:33 *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Integrationspolitiska maktutredningen, (Rapport) (onummerat förord). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Bozarslan, Aycan (2001). *Möte med mångfald: förskolan som arena för integration*. (1:a uppl.) Hässelby: Runa.
- Bunar, Nihad (2004). Skolor i utsatta bostadsområden – mellan invandrarskapets sociala dimensioner och ryktets anatomi. I SOU 2004:33 *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Integrationspolitiska maktutredningen, (Rapport) (s. 55-80). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Bryman, Alan (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Börjesson, Mats (2003). *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*. Lund: Studentlitteratur.
- Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2007). *Diskursanalys i praktiken*. (1:a uppl.) Malmö: Liber.

- van Dijk, Teun A. (2005). Elitdiskurser och institutionell rasism. I SOU 2005:41 *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, (Rapport) (s. 113-138). Stockholm. Fritzes offentliga publikationer.
- Ekelund, Gabriella & Dahlöf, Annamaria (2005). *Skarpa lägen: [om barn i svåra situationer: en handbok]*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR).
- Gruber, Sabine (2007). *Skolan gör skillnad: etnicitet och institutionell praktik*. Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2007.
- Gruber, Sabine (2002). *Från "barn till nya medborgare" till "elever med invandrarbakgrund en studie av etnisk mångfald i skolpolitiska dokument*. Norrköping: CEUS.
- Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora (2003) *Tvåkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.
- Herlitz, Gillis (1990). Kulturmöten. I Åstedt, I-B. (red.) (1990). *Bakom bergen lämnade vi allt: antologi om flyktingbarn och deras föräldrar* (s. 49-64). Stockholm: Liber utbildning.
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur.
- Kallifatides, Theodor (2001). *Ett nytt land utanför mitt fönster*. Stockholm: Bonnier.
- Kamali, Masoud (2005). Ett europeiskt dilemma. Strukturell/institutionell diskriminering. I SOU 2005:41 *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, (Rapport) (s. 29-70). Stockholm. Fritzes offentliga publikationer.
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, Pirjo (2000). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural education, Vol. 11, No. 2, 2000*, s. 201-207.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, Caroline (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella – en paradox?*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Lunneblad, Johannes (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, 2006.
- Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet: Lpo 94*. (1994). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet.

- Löfdahl, Annica (2002). *Förskolebarns lek: en arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Diss. Karlstad: Univ., 2002.
- Molina, Irene (2005). Rasifiering. Ett teoretiskt perspektiv i analysen av diskriminering i Sverige. I SOU 2005:41 *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, (Rapport) (s. 95-112). Stockholm. Fritzes offentliga publikationer.
- Myndigheten för skolutveckling (2004). *Komma till tals – Flerspråkiga barn i förskolan*.
- Månsson, Niclas (2005). *Negativ socialization: främlingen i Zygmunt Baumans författarskap*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2005.
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Univ., 2004.
- Nyberg, Eva (1990) Mötet mellan olika uppfostringsystem. I Åstedt, I-B. (red.) (1990). *Bakom bergen lämnade vi allt: antologi om flyktingbarn och deras föräldrar* (s. 29-39). Stockholm: Liber utbildning.
- Prop. 1997/98:16. *Sverige, framtiden och mångfalden*. Regeringskansliet. Stockholm.
- Prop. 1997/98:93. *Läroplan för förskolan*. Regeringskansliet. Stockholm.
- Prop. 1999/2000:135. *En förnyad lärarutbildning*. Regeringskansliet. Stockholm.
- Ramsey, Patricia G. (2006) Early childhood multicultural education. I Spodek, B. & Saracho, O. N. (red.) (2006). *Handbook of research on the education of young children* (2:a uppl.) (s. 279-299). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- de los Reyes, Paulina (2005). Intersektionalitet, makt och strukturell diskriminering. I SOU 2005:41 *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, (Rapport) (s. 233-258). Stockholm. Fritzes offentliga publikationer.
- de los Reyes, Paulina & Kamali, Masoud (2005). Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering. I SOU 2005:41 *Bortom vi och dom: Teoretiska reflektioner om makt, integration och strukturell diskriminering*. Utredningen om makt, integration och strukturell diskriminering, (Rapport) (s. 7-28). Stockholm. Fritzes offentliga publikationer.
- Ritzén, Kenneth (1990). Religion och liv i exil – om kropp och andlighet i förskolan och skolan. I Åstedt, I-B. (red.) (1990). *Bakom bergen lämnade vi allt: antologi om flyktingbarn och deras föräldrar* (s. 65-77). Stockholm: Liber utbildning.
- Runfors, Ann (2004). "När blir man svensk" – om hur *skilda* möjligheter skapas i skolvardagens samspel. I SOU 2004:33 *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Integrationspolitiska maktutredningen, (Rapport) (s. 29-54). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Runfors, Ann (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Diss. Stockholm: Univ., 2003

Selander, Staffan & van Leeuwen, Theo (1999). Vad gör en text?. I Säfström, C-A. & Östman, L. (red.) (1999). *Textanalys* (s. 177-203). Lund: Studentlitteratur.

Sjögren, Annick (2004). Högskolans ansvar i integrationsarbetet – interkulturellt lärande som svar på globaliseringens utmaningar. I SOU 2004:33 *Kunskap för integration: Om makt i skola och utbildning i mångfaldens Sverige*. Integrationspolitiska maktutredningen, (Rapport) (s. 175-198). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Skolverkets allmänna råd om kvalitet i förskolan (2005).

Skolverket (2004). *Förskola i brytningstid: [nationell utvärdering av förskolan]*. Stockholm: Skolverket.

SOU 2008:109. Utredningen om en ny lärarutbildning (2008). *En hållbar lärarutbildning*. Stockholm: Fritzes

SOU 1997:157. Barnomsorg och skolakommittén. (1997). *Att erövra omvärlden: förslag till läroplan för förskolan : slutbetänkande*. Stockholm: Fritzes.

Stier, Jonas (2004). *Kulturmöten: en introduktion till interkulturella studier*. Lund: Studentlitteratur.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Säfström, Carl Anders & Östman, Leif (red.) (1999). *Textanalys*. Lund: Studentlitteratur

Tamas, Gellert (2002). *Lasermannen – En berättelse om Sverige*. Stockholm: Ordfront förlag

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Internetkällor

FN:s konvention om barnets rättigheter:

http://www.manskligarattigheter.gov.se/dynamaster/file_archive/020521/a2fe55424340e999aed047eb281537d7/fn_891120.pdf Hämtat: 2009-04-29

Nationalencyklopedin (2009).

www.ne.se – sökord: invandrare Hämtat: 2009-03-17

SCB (2008)

http://www.scb.se/Pages/Product_25785.aspx?produktkod=BE0101&displaypressrelease=true&pressreleaseid=264550 Hämtat: 2009-04-15

Skolverket (1998) *Regeringens förord till läroplanen*.

www.skolverket.se/publikationer?id=1067 Hämtat: 2009-03-17

Otryckta källor

SCB (2009). Mailkontakt med avdelningen för befolkningsstatistik.

Bilaga 1 – Lista över analyserade texter

- Ambjörnsson, Fanny (2004). *I en klass för sig: genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Diss. Stockholm: Univ., 2004. Kap 7. (Kurs: Samhällets och skolans värdegrund i ett demokratiskt samhälle, AU 2)
- Bakhtiari, Marjaneh (2005). *Kalla det vad fan du vill*. Stockholm: Ordfront. (Kurs: Skriva för att lära, AU 1)
- Ekelund, Gabriella & Dahlöf, Annamaria (2005). *Skarpa lägen: [om barn i svåra situationer: en handbok]*. Stockholm: Sveriges utbildningsradio (UR) Kap. 1, 3 och 6. (Kurs: Samhällets och skolans värdegrund i ett demokratiskt samhälle, AU 2)
- FN:s konvention om barnets rättigheter antagen av FN s generalförsamling 20 november 1989. (Kurs: Underlag till kurser i varje termin)
- Hedencrona, Eva & Kós-Dienes, Dora (2003). *Tvärkulturell kommunikation i förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur. (Kurs: Barns och ungas identitet och subjektskapande)
- Håkansson, Gisela (2003). *Tvåspråkighet hos barn i Sverige*. Lund: Studentlitteratur. (Kurs: Kommunikativ utveckling och språktillägnande)
- Kallifatides, Theodor (2001). *Ett nytt land utanför mitt fönster*. Stockholm: Bonnier. (Kurs: Samhällets och skolans värdegrund i ett demokratiskt samhälle, AU 2)
- Ladberg, Gunilla (2003). *Barn med flera språk: tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber. (Kurs: Barns lek och lärande i internationellt perspektiv)
- Lunneblad, Johannes (2006) *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Göteborgs Universitet. s. 9-47, 66-69, 102-172. (Kurs: Barns lek och lärande i internationellt perspektiv)
- *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. (1998). Stockholm: Utbildningsdep., Regeringskansliet. (Kurs: Underlag till kurser i varje termin)
- Myndigheten för skolutveckling (2004) *Komma till tals – Flerspråkiga barn i förskolan* . (Kurs: Barns lek och lärande i internationellt perspektiv)
- Nordin-Hultman, Elisabeth (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Diss. Stockholm: Univ., 2004. (Kurs: Kulturmötetn II. Barns och ungas identitet- och subjektskapande)
- Skolverkets allmänna råd om kvalitet i förskolan (2005). (Kurs: Barns lek och lärande i internationellt perspektiv)
- Tamas, Gellert (2002). *Lasermannen – En berättelse om Sverige*. Stockholm: Ordfront förlag. (Kurs: Samhällets och skolans värdegrund i ett demokratiskt samhälle, AU 2)