

EXAMENSARBETE

Hösten 2007

Läroarutbildningen

Mångkultur i förskoleklassen

En studie av pedagogiska arbetssätt
i det mångkulturella klassrummet

Författare
Lina Karlsson
Rasema Perviz

Handledare
Anna Ekström

Mångkultur i förskoleklassen

En studie av pedagogiska arbetssätt
i det mångkulturella klassrummet

Abstract

Vårt arbete syftar till att undersöka om och på vilket sätt pedagoger anpassar sin undervisning och sitt arbetssätt till det mångkulturella klassrummet i två förskoleklasser. I forskningsbakgrunden behandlar vi litteratur kring bland annat kulturell mångfald, betydelsen av vad pedagogen har för förhållande till elevers kulturella bakgrund, elevers språkutveckling och pedagogiska arbetssätt för ett mångkulturellt klassrum. I vår studie har vi använt oss av deltagande observation samt arrangerad forskningsintervju av två förskolelärare som undervisar i mångkulturella klassrum. Resultatet av vår studie har visat att den ena pedagogen delvis anpassade sin undervisning för det mångkulturella klassrummet men att ingen av dem använde det som resurs.

Ämnesord: mångkulturell förskoleklass, flerspråkiga elever, pedagogens roll, pedagogiska arbetssätt, modersmål, interkulturell pedagogik.

Förord

Vi vill tacka vår handledare Anna Ekström för hennes stora engagemang och stöttning genom hela arbetet, övriga medskribenter i vår handledningsgrupp samt övriga handledare. Vi vill även tacka de intervjuade pedagogerna som ställt upp i vår studie.

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte	7
1.3 Problemprecisering	7
1.4 Teoretiska utgångspunkter	7
1.5 Metod och material	8
1.6 Urval och avgränsningar	11
1.7 Relevans	11
1.8 Etiska överväganden	12
2. Forskningsbakgrund	13
2.1 Kulturell mångfald	13
2.2 Mångkulturell förskola	14
2.3 Byte av kultur	16
2.4 Varje elev är unik	16
2.5 Pedagogens roll: allmänt	17
2.5.1 Barnets kulturella bakgrund	17
2.5.2 Barns kulturella bakgrund som resurs i klassrummet	17
2.5.3 Skapa trygghet	18
2.6 Pedagogens roll vid kommunikation	20
2.6.1 Talet	20
2.6.2 Kroppsspråket	21
2.6.3 Lyssnandet	21
2.7 Språket	21
2.7.1 Pedagogens roll för elevens språkutveckling	22
2.7.2 Inläring av språk	23
2.7.3 Tecken som stöd	24
2.7.4 Elevens modersmål	24
2.8 Pedagogiska arbetssätt för ett mångkulturellt klassrum	26
2.8.1 Förståelse för kulturella bakgrunder	26
2.8.2 Att våga tala	27
2.8.3 Anpassat sagoberättande för det mångkulturella klassrummet	27
2.8.4 Leken	28
2.8.5 Sång, rim och ramsor	28
2.8.6 Klassrumsmiljön	29
2.9 Lärarutbildningen	29
3. Empiri	30
3.1 Upplägg samt genomförande av observationerna	30
3.2 Resultat av observationerna	30
3.2.1 Observation i klass A	30
3.2.2 Observation i klass B	32
3.3 Upplägg samt genomförande av intervjuerna	34
3.4 Resultat av intervjuerna	35
3.4.1 Intervju med lärare A	35

3.4.2 Intervju med lärare B	37
3.5 Slutsatser av undersökningen	38
4 Diskussion	40
4.1 Pedagogiska arbetssätt och dess konsekvenser	40
5 Sammanfattning	43
6 Förslag på vidare forskning	45
Referenser	46

Bilaga A

1. Inledning

Vårt intresse för detta arbete har väckts då vi ute i praktiken stött på elever som inte behärskat det svenska språket. Vi har då funderat över hur vi på bästa sätt skulle kunna bemöta dessa elever samt hur vi skulle kunna använda oss av mångkulturaliteten som resurs.

Lena Calderon (2004, s. 7) som har gett ut ett stödmaterial kallat *Komma till tals* skriver om flerspråkighet och påpekar, att vi lever i ett mångkulturellt land och att vart fjärde barn i Sverige har sina rötter i någon annan del av världen. För många av dessa barn och deras föräldrar, konstaterar Calderon, kommer den första kontakten med det svenska samhället då barnen börjar förskolan. Barn kommer till förskolan med olika bakgrund, kultur och vanor. Den svenska förskolan, säger hon vidare, har blivit mångkulturell; en del barn talar ett språk medan andra är flerspråkiga. De flerspråkiga barnen är bärare av inte bara sitt modersmål utan också av sina egna kulturer. Calderon påpekar att språket är en del av barnens identitet, den stärker deras självkänsla, ger dem möjlighet att tänka, lära och uttrycka sig. Att behärska ett språk är att befinna sig i en kultur som man kan fungera i, att kunna flera språk betyder att man har tillgång till flera världar.

I *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94)* under avsnittet om skolans värdegrund och uppdrag kan man läsa om samhällets internationalisering samt vilka krav denna ställer på alla som arbetar i skolan. Pedagogen ska ta hänsyn till andra människors kulturella villkor och värderingar samt ta ansvar för att förståelse tas och inlevelse ges till alla de olika sociala och kulturella möten som skolan faktiskt erbjuder (*Läraryboken*, 2003). Naturligtvis ställs dessa krav redan i förskoleklassen.

I skollagen finns allmänna bestämmelser om förskoleklassen inom den offentliga sektorn där det står att "utbildningen i förskoleklassen skall stimulera varje barns utveckling och lärande" (s.75f). Denna utveckling och detta lärande ska ligga till grund för fortsatt skolgång. "Särskilt stöd ska ges till barn som behöver det" (*Läraryboken*, 2003, s. 76.).

I de yrkesetiska principerna tas det upp hur viktigt det är att vi som arbetar i förskolan och skolan utbildar och fostrar vår kommande generation. Vi ska sätta eleven och dess lärande i centrum samt bemöta dem med respekt och skydda dem oavsett deras sociala och kulturella bakgrund (*Läraryboken*, 2003).

1.1 Bakgrund

I *Lpo94* står att "Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet" (*Läraryboken*, 2003, s. 58). Sverige har under de senaste decennierna blivit ett mångkulturellt samhälle. Detta innebär naturligtvis att vi som pedagoger kommer att möta kulturell mångfald i skolorna.

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet (*Läraryboken*, 2003, s. 57).

Pedagogerna behöver ha kunskaper om barnens bakgrund, familjeförhållanden, och kultur med allt vad det innebär av seder, vanor, mat, intressen, lekar med mera. Med detta i åtanke, kan man anta, att det mångkulturella samhället ställer höga krav på pedagogerna. Ju större klasser och kulturella skillnader i klasserna desto större blir kraven på lärarna. I *Lpo94*, kan man läsa i riktlinjerna, att "alla som arbetar i skolan skall främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön" (*Läraryboken*, 2003, s. 66). Då vi som lärarstudenter under vår verksamhetsförlagda utbildning, VFU, det vill säga utbildningsanknutna praktik, varit på mångkulturella skolor har funderingar väckts kring ovanstående. Vi ville skaffa oss kunskap om hur vi som blivande pedagoger skulle kunna anpassa vår undervisning för det mångkulturella klassrummet och om och i så fall på vilket sätt vi skulle kunna använda den kulturella mångfalden som resurs. Vi ville även att vårt arbete skulle vara till hjälp för andra pedagoger och studenter vid arbete i mångkulturella klassrum. Ordet *mångkulturell*, betyder enligt *Bonniers svenska ordbok* (2006), "som präglas av inflytande från många (länders) kulturer" (s.385). Ett mångkulturellt klassrum, kan också innebära att där finns elever som är flerspråkiga. Vi valde därför, att i vår uppsats använda oss av både termen mångkulturellt klassrum samt flerspråkiga elever, för att tydliggöra att dessa båda termer inte

betyder samma sak och är därför viktiga att särskilja för vår studie. Avsikten med vårt arbete var inte att utesluta de svenska klassrummen, det vill säga med dess språk, traditioner och den pedagogik som vi sett föras ute i skolorna hittills. Vi har gjort vår studie i två förskoleklasser, men vårt arbete ger även idéer för skolan. Vilket dock inte omfattas av vårt syfte.

1.2 Syfte

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur två förskolelärare i två olika mångkulturella förskoleklasser arbetar, samt om och i på vilket sätt förskolelärarna anpassar sin undervisning till det mångkulturella klassrummet.

1.3 Problemprecisering

Huvudfråga:

- Anpassar lärare sin undervisning och sitt arbetssätt för det mångkulturella klassrummet samt i så fall hur?

Underfrågor:

- Varför anpassar lärare sin undervisning och sitt arbetssätt för det mångkulturella klassrummet, alternativt varför inte?
- Ser pedagogerna mångkulturalitet som en resurs i klassrummet och hur används mångkulturaliteten i undervisningen?
- Vilka är fördelarna respektive nackdelarna med pedagogens arbetssätt och arbetsmetoder och hur påverkas eleverna av undervisningen?

1.4 Teoretiska utgångspunkter

Säljö (2005) skriver utifrån en tolkning av Vygotskij, att verkligheten är föränderlig och för att vi ska kunna ta del av den, inse och förstå dess föränderlighet, måste vi ta del av historien samt utvecklingen av densamma. När man föds, enligt Säljö, sätts man in i en redan befintlig och given kultur. Kulturens förhållande, villkor samt historia gör att man påverkas, men man kan också påverka den. Människan är en kulturskapande varelse enligt Säljö, som fortsätter reflektera kring Vygotskijs teorier kring kulturskapande, i den mening att kulturen har en historia men samtidigt en framtid. Människan har därför möjlighet att förändra kulturen. Detta ger människan

möjligheter men också begränsningar till utveckling. Genom lek, utbildning och arbete lär sig människan kollektiva beteenden, samt tillägnar sig kunskaper genom handling, där det sistnämnda både inkluderar och kräver kommunikation med världen runt omkring. Man kan se denna beskrivning ur ett sociokulturellt perspektiv, då människan både utvecklas av och själv utvecklar samhället utifrån de fysiska och intellektuella redskap hon exponeras för. Lärande ses utifrån detta perspektiv, enligt Säljö som något människan tillgodogör sig genom handling utifrån användandet av dessa redskap.

Enligt Stensmo (1994) innebär Vygotskijs syn på pedagogik att man som pedagog kan leda barnet genom olika utvecklingsstadier. Detta innebär att man samtidigt både ser till något som barnet kan på egen hand inom ett speciellt område utan hjälp och på samma gång till något som barnet inom samma område behöver hjälp med. Detta benämndes av Vygotskij som den så kallade proximala utvecklingszonen, det vill säga den närmaste utvecklingszonen. Det betyder också, att "det den växande kan utföra med hjälp av andra i dag kan denne utföra självständigt imorgon" (s. 154). Dessa zoner, eller stadier över tid, skapar tillsammans barnets mentala utveckling vilken är beständig och blir en följd av att barnet tillägnat sig ny kunskap. Enligt Stensmo bör man se till individen, då utvecklingszonerna inte är densamma från ett barn till ett annat. Man bör trots detta se till det sociala samspelet, då han menar att barnen lär av varandra. Vidare beskriver Stensmo i sin tolkning av Vygotskij, utvecklingskriser hos barnet. Sjuårskrisen är en av dem. Denna kan kännas igen då barnets temperament och sinnelag inte är i jämvikt, viljan är svag och han eller hon kräver omväxling och förändring. Vid denna typ av kris försöker barnet att bli mer självständigt och "förståelse för det sociala samspelet ökar" (s. 159f).

1.5 Metod och material

För att finna möjliga svar på frågeställningarna i detta arbete har vi använt oss av den forskningsmetod som benämns deltagande observation. Deltagande observationer är enligt Denscombe (2000), som skrivit *Forskningshandboken*, en empirisk metod för att samla in data från verkliga situationer ute på fältet. Denscombe skriver att man med hjälp av denna metod får ett djup i materialet och att man som forskare befinner sig i händelsernas centrum. Att vara deltagande som

observatör på ett sätt där forskarens identitet är öppet erkänd i gruppen ger forskaren en möjlighet att få deltagarnas samtycke till observationen och hon eller han kan dessutom på ett detaljerat sätt bevittna händelserna. Vidare säger Denscombe att deltagande observation som metod inte kräver någon teknisk uppbackning som till exempel videoinspelning, utan det huvudsakliga redskapet är forskaren själv som person (s. 175-185).

Vi har i vår studie dokumenterat observationerna i form av fältanteckningar. Detta har inneburit att vi har antecknat vad läraren har gjort vad gäller val av arbetssätt, samt hur eleverna bemötte lärarens agerande och arbetssätt. Detta har vi gjort genom att båda vara närvarande och observera samma lektionstillfälle, för att få med så mycket som möjligt och inte gå miste om något samt sammanställa våra anteckningar.

Vi har observerat undervisningen i två olika förskoleklasser inom samma kommun under tre dagar i respektive klass. Förskoleklasserna är medvetet utvalda utifrån antalet flerspråkiga elever, samt elever med annan än svensk kulturell bakgrund. Detta innebär att antalet flerspråkiga elever i klass A är 5 av 22 och i klass B är det 9 elever av 20. Antalet flerspråkiga elever, samt elever med annan än svensk kulturell bakgrund kunde med fördel för undersökningens syfte ha varit större, men vi har i denna begränsade undersökning fått nöja oss med det antal elever som vi kunde få. Vi har dock försökt hitta två klasser med ett så stort antal flerspråkiga elever som möjligt, samt elever med annan än svensk kulturell bakgrund, genom att ringa samt besöka olika skolor i olika kommuner. Dessa båda klasser var vad som stod oss till förfogande för vår studie. Trots detta anser vi, att elevantalet har legat som god grund för undersökningen i vår studie.

Dagarna då vi var i klasserna blev oss slumpvis tilldelade av respektive förskolelärare, vilket resulterade i att dagarna för observationerna blev tisdag, onsdag samt torsdag i klass A, samt måndag, tisdag och onsdag i klass B. Tiden för observationerna blev också satta efter huruvida elevernas schemalagda dagar såg ut. Dag 1 innebar från kl. 8.10 till 12.30, dag 2, 8.00 – 10.30, samt dag 3, kl. 8.00 – 12.30. Här borträknades rast och matrast på 1 timme och 30 minuter per dag. Vi vill visa den exakta tiden för observationerna, för att utesluta om resultatet eventuellt skulle ha kunnat påverkas om tiden för den ena klassen lagts enbart på fredagarna

till exempel. Då våra erfarenheter är att de pedagogiska arbetssätten på fredagarna brukar skilja sig från de övriga veckodagarna med mer lek och mindre arbetspass.

Vi har valt att anpassa den sammanlagda tiden för observation efter att ha fått tiderna från den första läraren och den första klassen, då denna klass skulle på ett teaterbesök vilket gjorde att det bortföll viss tid. För att det skulle bli lika lång tid för observation i båda klasserna användes den totala lektionstiden för denna första klass som måttstock. Vi observerade därefter de två förskolelärarnas undervisning och arbetssätt för att se om lärarna anpassade sin undervisning till det mångkulturella klassrummet, om det inte förekom någon anpassning alls, samt om anpassning skedde, vilka arbetssätt som då tillämpades av läraren. Vi har varit noga med att observera samma saker i de olika klasserna samt att hålla oss till fakta, vad vi ser ute i klassrummen och inte lägga till egna tolkningar och värderingar. När observationerna i de båda klasserna var färdiga gjorde vi en kartläggning över insamlad data, analyserade dessa och utifrån dem och vår problemprecisering planerade vi intervjuerna med respektive lärare.

För att komplettera observationerna har ytterligare en metod använts, nämligen den arrangerade forskningsintervjun. Vi har använt oss av den vanligaste typen av intervjumetod nämligen så kallad semistrukturerad intervju (Denscombe, 2000). Författaren beskriver att arrangerad forskningsintervju är ett arbetssätt som kombineras med annan metod för att försöka styrka fakta som framkommit. Vidare står i Denscombe att semistrukturerad intervju innebär att intervjuaren ska vara förberedd med en färdig lista på ämnen och frågor som ska diskuteras och besvaras. Vi har intervjuat lärarna till de två förskoleklasserna som vi har observerat, för att se hur lärarnas uppfattning om undervisningen stämmer överens med resultaten vi fått fram vid observationerna. Denscombe säger vidare i sin diskussion av forskningsintervjuer, att man som intervjuare ska vara flexibel när det gäller ordningsföljden på ämnena som man tar upp och att man ska ge den som blir intervjuad tillräckligt utrymme för att utveckla sina idéer (s. 135).

Utöver huvudfrågorna hade följdfrågor förberetts (se bilaga A). Vi hade kommit överens med lärarna om tidslängden för intervjuerna. Intervjuerna genomfördes på

en plats där lärarna visste att vi inte skulle bli störda. De intervjuade garanterades anonymitet samt att de skulle få ta del av den färdiga uppsatsen.

1.6 Urval och avgränsningar

Som vi nämner ovan menar Calderon (2004), att för många barn som kommer från andra länder till Sverige blir den första kontakten med det svenska samhället då barnen börjar förskolan. Samt att vårt intresse för detta arbete väckts då vi ute i praktiken stött på elever i förskoleklasser som inte behärskat det svenska språket. Vi har funderat över hur vi på bästa sätt skulle kunna bemöta dessa elever samt hur vi skulle kunna använda oss av mångkulturaliteten som resurs. Vi har därför valt att studera två förskolelärare och deras undervisning genom att utföra observationer samt intervjua dessa två förskolelärare. En avgränsning var att endast titta på anpassningen mot de flerspråkiga eleverna och lärarnas förhållningssätt gentemot dessa elever. En annan avgränsning var att fokusera oss endast på pedagogernas arbetssätt och förhållningssätt gentemot de flerspråkiga eleverna men vi tittade även på hur deras arbetssätt påverkade dessa elever.

1.7 Relevans

Vi anser att vårt ämne är relevant och aktuellt eftersom vi lever i ett mångkulturellt samhälle. Vi anser vidare att man i undervisningen i både förskolor och skolor borde använda sig av samhällets kulturella mångfald som resurs.

I sin avhandling skriver Lunneblad (2006), att tidigare forskning har visat att pedagoger som arbetar i mångkulturella klasser använder en pedagogik som är av vad man skulle kunna kalla svensk kultur. Det vill säga, man använder inte det mångkulturella klassrummet som resurs (s. 36). Vi ser därför en relevans i vår undersökning, då vi vill ta reda på om och hur pedagoger anpassar sin undervisning för det mångkulturella klassrummet, samt hur de själva ser på sin undervisning i detta klassrum, och om deras syn stämmer överens med vad vi sett under våra observationer. Med hjälp av empirin och de skriftliga källorna vill vi kartlägga och utveckla de redan befintliga arbetssätten för ett mångkulturellt klassrum. Forskningen anser vi kan vara till hjälp för oss och andra pedagoger, genom att ta till oss undersökningen och sätta den i relation till vårt pedagogiska arbete ute i de mångkulturella klasserna.

Flyman Mattsson (2006) är en forskare som har studerat språk samt språkinlärning i den mångkulturella förskolan. Hon pekar på viktiga samt motsägelsefulla aspekter inom området och vi väljer därmed att peka på dessa som relevans för vår studie. Flyman Mattsson har skrivit en artikel i tidningen *Förskoletidningen* under rubriken *Flerspråkig förskola* (6/2006), där hon säger, att vi har "cirka 140 olika språk representerade i den svenska förskolan" (s. 34). Det finns en tro hos vissa, menar Flyman Mattsson, att innan elever börjar tala sitt andra språk, bör de kunna tala ett första språk på en säker nivå. Detta motsäger dock Flyman Mattsson och påstår istället att eleverna visst kan lära sig båda språken, och att detta kan ske parallellt, men att det förutsätter ömsesidig påverkan det vill säga samspel mellan språken. Hon menar också, att man som lärare inte behöver undervisa förskolebarn i språk, utan att eleverna sköter det själva, under förutsättningen att de har språk runt omkring sig.

Förskolan är en plats som till viss del leds av förskolelärarna, men mycket tid ges också åt att eleverna får göra saker de själva vill och tala med vem de vill. Detta betyder, skriver Flyman Mattsson (2006) vidare, att samspelet mellan människor ger den främsta möjligheten till att lära sig språk på förskolan. Det kan finnas en fara med detta, om det är så att eleverna enbart talar med de elever som talar samma språk, det är därför av vikt, menar Flyman Mattsson att man som pedagog ser till att eleverna får tillgång till samtliga språk.

1.8 Etiska överväganden

Vi agerade enligt *Forskningens grundregler* (Denscombe, 2004) professionellt som forskare och redovisade resultaten av undersökningen så korrekt och ärligt som möjligt, utan att ha påverkats av andra överväganden eller hänsynstaganden förutom sanningen. För att skydda de medverkandes identiteter, har vi undvikit att använda deras riktiga namn. Vi har heller inte namngett platser såsom städer och skolor. De medverkande fick viss information om undersökningens syfte samt vad den insamlade data kommer att användas till, vilka som kommer att ha tillgång till den, att deras identiteter skyddas samt att den kommer att publiceras. Deltagarna blev informerade om att de inte var förpliktiga att stanna kvar i undersökningen även om de gett sitt samtycke inledningsvis.

2. Forskningsbakgrund

Inledningsvis redovisas här delar av den litteratur som behandlar kulturell mångfald, mångkulturell förskola, kulturbyte, barnets roll och pedagogens roll. Därefter läggs fokus på språkets betydelse, pedagogiska arbetssätt samt lärarutbildningens anpassning och lärarkompetens.

2.1 Kulturell mångfald

Kultur definieras i *Bonniers svenska ordbok* som *kultur* = "[...] människors sätt att leva, tänka o. verka inom ett visst område o. vid en viss tid [...]" (s. 315). Ordet *mångfald* står för = "(stor) mängd" (Malmström, m.fl. 2006, s. 385). Begreppet kulturell mångfald kan ha många olika betydelser. Ibland kan det syfta på människogrupper med olika kulturella bakgrunder som bor för sig i egna kvarter eller områden med skarpa gränser. En annan betydelse kan vara att människor med olika etniska tillhörigheter bor i samma kvarter utan gränser (Ehn, 1986).

Om man ser till den sistnämnda definitionen av begreppet kulturell mångfald menar Ehn, som är folklivsforskare kring daghemslivet, att man generellt inte så lätt kan se de givna olikheterna mellan de etniskt kulturella bakgrunderna ute i samhället. Man vet bara att det är en iranier som jobbar i kiosken i gathörnet, en grek i simhallen och att man till och med kan säga att någon kommer, "ja någonstans där nerifrån" (Ehn, 1986, s. 11).

Människan som kulturvarelse, hennes känslor, tankar och handlingar, präglas av det sammanhang (kontext) hon lever och verkar i. För att förstå en specifik människas mentalitet, är det nödvändigt att veta något om hennes sociala-historiska kontext (Stensmo, 1994, s. 11).

Lunneblad (2006) som studerat frågor kring integration och utbildning i relation till det mångkulturella samhället menar att i Sverige och i andra länder använder man olika begrepp när man pratar om mångkulturella och interkulturella kunskapsområden som t ex mångkultur, interkultur, mångkulturell, flerkulturell, internationalisering och globalisering. Dessa begrepp verkar användas parallellt och överlappande i litteraturen.

Calderon (2004) skriver att när man pratar om interkulturella arbetssätt så bör man ta hänsyn till barns intressen, erfarenheter och tidigare kunskaper vid planering av undervisning. För att kunna utveckla ett interkulturellt arbetssätt, menar Calderon att man som pedagog själv behöver ha utvecklat ett interkulturellt förhållningssätt vilket innebär att man blir medveten om att barn skaffar sig erfarenheter och kunskaper genom den kultur de lever i och det sociala sammanhanget de växt upp i.

Palla (2006) som är universitetsadjunkt i specialpedagogik skriver i en artikel i *Förskoletidningen* (6/2006) att vi idag ska sträva efter en förskola för alla där alla barn ryms oavsett deras bakgrund, förutsättningar eller behov. I artikeln säger Palla vidare att ett interkulturellt förhållningssätt är att föredra i en skola, där alla ryms oavsett behov, bakgrund eller förutsättning. Hon beskriver det interkulturella förhållningssättet som skiljer sig från det monokulturella där endast det svenska eftersträvas. Vidare säger hon att det mångkulturella arbetssättet är då man uppmärksammar andra kulturer, men begränsar det till endast festligheter och matvanor. Det interkulturella förhållningssättet menar hon är att alla behandlas likvärdigt och arbetssättet i den pedagogiska verksamheten utgår ifrån olika kulturella och språkliga bakgrunder.

2.2 Mångkulturell förskola

I *Skolverkets Författningssamling* (SKOLFS 2005:10) *Allmänna råd för kvalitet i förskolan* står det att kommuner bör arbeta för att ett interkulturellt förhållningssätt ska prägla arbetet i förskolan och att man ska se olika kulturer som en tillgång. Vidare står där att det är viktigt att alla som arbetar i förskolan bör reflektera över sina egna uppfattningar och föreställningar om språkliga och kulturella olikheter. Bjerstedt (1992) som är professor i pedagogik skriver i sin rapport *Fredsberedskap, mångkulturell fostran och invandrarelever som resurspersoner*. En viktig aspekt med att använda det mångkulturella klassrummet som resurs, anser Bjerstedt, är att barnen vänjer sig vid de olika kulturerna och uppskattar dem. Här har vi som pedagoger en viktig uppgift i att hjälpa barnen i mötet med andra kulturer. Det gäller att arbeta kreativt och tillämpa arbetssätt som gör att barn klarar sig i det mångkulturella samhället. Invandrarelever har alltför oftast setts som ett problem istället för som resurs i undervisningen, skriver Bjerstedt vidare. Även Palla (2006)

skriver i sin artikel om att man inte ska se olikheter som problem, utan att de ska få lov att synas och ses som en resurs. Hon menar att barnen då utvecklas till trygga och självständiga individer med god självkänsla och tydlig identitetsbild (Palla, *Förskoletidningen* 6/2006).

Lunneblad (2006) konstaterar, att det inte finns så mycket skrivet om den mångkulturella förskolan inom den pedagogiska forskningen utan att utan intresset har legat inom etnologisk forskning (s. 35-36). Vidare skriver Lunneblad en studie som han gjort på en förskola som består av en mångkulturell barngrupp där pedagoger undvek att prata om individuella skillnader mellan barnen. Lunneblad menar att pedagogerna arbetade med barnen kring praktiska frågor som arbetsro, trivsel, hygien, klädsel och inläring av baskunskaper. Forskarna Fredriksson & Taube (2003, s 153-172) menar att man som pedagog inte bör låta de kulturella skillnaderna mellan eleverna skymma de sociala. Författarna skriver att det finns sociala och ekonomiska levnadsförhållanden också, och skillnader häremellan, både mellan de svenska barnen och de barnen med invandrarbakgrund. De kulturella skillnaderna mellan invandrarbarnen och de svenska barnen får alltså inte bli det centrala.

Lunneblad (2006) hänvisar i sin avhandling både till ovanstående studie *Förskolan och mångfalden* samt till en annan studie som gjorts tio år senare av Ronström m.fl. (1995) inom samma område, för att se om det eventuellt hade skett någon förändring. Denna studie som är genomförd på en förskola i ett multietniskt område visade, att trots att personalen arbetade i en av de mest mångkulturella miljöerna i Sverige så hade de ändå valt att arbeta utifrån att få barnen att tänka och tala på svenska samt fira de svenska traditionerna. Pedagogerna menade att det krävdes att alla pratade det svenska språket och förstod den svenska kulturen om verksamheten skulle fungera. Personalen förklarade detta även med att de framhöll den svenska kulturen så starkt för att de inte hade något annat alternativ. De ansåg, att blandningen av olika kulturer var så stor att den svenska framstod som den enda möjliga. Vidare forskning som Lunneblad tar upp är av Lind (2001) som visat att det förväntas att alla barn ska ingå i bilden av "det svenska". Liknande forskning har redovisats och diskuterats i Danmark av Gith Johansen (2004) utifrån en studie som

gjorts i årskurs 0-3 från Danmark, även denna tar Lunneblad upp i sin avhandling (s. 35-36).

2.3 Byte av kultur

Harding och Riley (1993) vilka är språkforskare har skrivit en handbok i tvåspråkighet där det går att läsa, att om ett barn hastigt måste flytta till ett land med en annan kultur, kan det innebära att barnet får en kulturchock, på grund av att allt är nytt runt omkring honom. Vad författarna menar är, att denna chock kan resultera i ångest, för att barnet har förlorat alla för honom välkända tecken, symboler och sitt sociala umgängesnät. Harding och Riley säger vidare att detta också kan innebära att barnet tar avstånd från det nya, vilket i sin tur kan ge honom en stark känsla av olust. Detta kan drabba också vuxna och är ofta värre och mer traumatiskt för dem eftersom barnen fortare kan ta till sig den nya kulturen till exempel då de börjar skolan medan vuxna inte har just denna möjlighet.

En annan viktig aspekt som Ladberg (1999) tar upp är när en familj emigrerat och föräldrarna längtar tillbaka till den kultur som de ursprungligen kommer ifrån och som barnen inte vill känna vid sig. Ladberg menar då att barnets kultur och föräldrarnas ursprungskultur inte är den samma. Hon menar vidare att barnet måste få tillhöra den kultur som de lever i och där de har sina vänner. Ladberg hävdar vidare att unga människor är ointresserade av sin ursprungskultur, men att de i medelåldern oftast börjar känna ett större behov av anknytning till sin bakgrund, släkt och sina rötter. Hon hävdar vidare att behovet förstärks ytterligare vid ålderdom.

2.4 Varje elev är unik

Forskarna Fredriksson & Taube (2003, s. 153-172) skriver i *Svenska som andraspråk och kulturmöten* att många barn kommer till Sverige med olika kulturella och språkliga erfarenheter. De anser därför att pedagoger måste se alla elever som unika, det vill säga att inte generalisera vilka specifika möjligheter eller hinder eleven kan stöta på i till exempel det svenska språket, beroende på sitt ursprung. De menar vidare att man måste alltså se till varje elevs speciella och unika behov.

2.5 Pedagogens roll: allmänt

I Lpo94 står det:

Ett internationellt perspektiv är viktigt för att kunna se den egna verkligheten i ett globalt sammanhang och för att skapa internationell solidaritet samt förbereda för ett samhälle med täta kontakter över kultur- och nationsgränser. Det internationella perspektivet innebär också att utveckla förståelse för den kulturella mångfalden inom landet (*Läraryboken*, 2003, s. 15).

Som pedagoger har vi därför en viktig roll i mötet med den kulturella mångfalden i skolorna. I detta avsnitt beskriver vi vikten av pedagogens roll i mötet med barnets kulturella bakgrund, användandet av detta som resurs i klassrummet samt skapandet av trygghet i det mångkulturella klassrummet.

2.5.1 Barnets kulturella bakgrund

Svensson (1998) skriver i sin bok *Barnet, språket och miljön*, att barns personlighet väcks utifrån den kulturella bakgrund de växt upp i. Pedagogens förhållningssätt till elevernas hemspråk är ytterst betydelsefullt, då detta kan medföra, att eleverna känner sig välkomna när de kommer till förskolan, vilket också är nödvändigt och mycket viktigt enligt Svensson. Sigsgaard (2003), som är forskare i pedagogik vid centret för institutionsforskning i Glostrup i Danmark, anser att pedagogen bör vara förtrogen med aspekter i barnets agerande som kan hänga ihop med hans eller hennes kulturella bakgrund. Om pedagogen saknar sådana insikter kan detta resultera i att pedagogen skäller på barnet. Att skälla på ett barn, anser Sigsgaard vara pedagogiskt olämpligt. Även Bjar & Liberg (2003) talar om detta, och menar att pedagogen bör vara insatt i och ha respekt för barnets andra språk och kulturella bakgrunder. Men att ersätta barnets språk och kultur med det svenska är inte ett pedagogiskt mål att eftersträva, här borde man istället hitta ett sätt att utveckla både det barnets bär med sig, det som läggs i svensk kultur och det svenska språket.

2.5.2 Barns kulturella bakgrund som resurs i klassrummet

Ladberg (1996) har arbetat med språkutveckling och språkinläring anser att om man som pedagog inte tar till vara på barnets kultur och det språk som barnet bär med sig kan det visa sig vara allvarigare än man kanske tror. Hon skriver att om man

väljer att inte uppmärksamma barnets ursprung med allt vad det innebär, säger man indirekt till barnet att det som det har med sig inte är värdefullt eller viktigt. Detta märker barnet tydligt och kan ta mycket illa vid sig, även om man som pedagog inte alls menade så. Det är alltså viktigt, skriver Ladberg vidare, att ta till vara på de kulturer som finns i klassrummet. Det kan till exempel vara, foton, musik från deras hemländer, kläder, mat, leksaker, ord eller liknande. Något att inte förglömma är att deras familjer kan bidra med oerhört mycket.

Bjerstedt (1992) hänvisar i sin rapport *Fredsberedskap, mångkulturell fostran och invandrarelever som resurspersoner* till Bauth som menar att de som arbetar i skolan ska vara kreativa. Arbetsätten som används i förskolan kan vara avgörande för hur barn klarar sig i ett mångkulturellt samhälle. Bjerstedt säger vidare, att vi som pedagoger på rätt sätt ska använda barnen som resurs och se deras insatser som en gåva och att de inte ska användas som resurs med tvång, det kan få dem att känna sig utsatta och skapa rädsla. Vidare menar han även att endast de barn med invandrabakgrund som har en positiv självbild kan användas som resurs i skolan.

Palla (2004) skriver i sin *D-uppsats* ur *SOU 1997:157* att ett mångkulturellt arbetsätt innebär att låta det svenska såväl som det mångkulturella forma verksamheten; att lyfta fram likheter och olikheter. Vidare står där att det handlar om att uppmärksamma andra olikheter än just etnicitet. Palla menar att om barn tidigt får uppleva olikheter som något naturligt och självklart skapas en bättre beredskap att möta det som är annorlunda.

2.5.3 Skapa trygghet

Det är oerhört viktigt att man som pedagog arbetar för att eleverna ska känna sig säkra och trygga i gruppen de tillhör, anser Ladberg (1996). Man måste vara uppmärksam på att alla barn kommer in i gruppens gemenskap. Det kan annars resultera i att de inte tar till sig de kunskaper, språk och den sociala kompetensen som skolan vill och ska förmedla. Barnet lär sig språk för att de vill identifiera sig med de människor de är tillsammans med, tycker om och ser upp till, menar hon vidare. De viktigaste förutsättningarna är i detta fall att barnet upplever kärlek och vänskap. Ladberg skriver att det också innebär att man måste låta alla barn känna sig förstådda och respekterade. Intressanta och spännande aktiviteter kan underlätta

barnens språkutveckling. Det barnen tycker är intressant och spännande vill de sätta ord på, hävdar Ladberg. Något som Ladberg också anser kan underlätta barns språkutveckling är att samtala i gruppen, vuxna och barn tillsammans. Man bör dock tänka på att ju större gruppen är, till exempel vid samlingar, desto sämre blir förutsättningarna för eleverna att lära sig språket. Ladberg skriver att detta ger väldigt litet utrymme för varje elev att uttrycka sig. Ju större gruppen är desto större del barn är det också som inte är delaktiga eller nyfikna på det som försiggår.

Ladberg (1996) skriver vidare, att om barnet inte förstår, kan detta skapa negativa reaktioner hos barnet. När han eller hon inte förstått, men också när barnet inte känner sig förstått kan detta resultera i att barnet uttrycker sig med kroppsspråket istället, vilket inte alltid upplevs som positivt, då de när språket eller orden inte räcker till använder sig av knuffar, slag eller dylikt. Situationen kan också resultera i okoncentration eller att barnet blir oroligt. Den allra värsta konsekvensen av att barnet inte förstår eller känner sig förstått, menar Ladberg, kan vara att barnet isolerar sig, alltså att barnet helt enkelt slutar engagera sig i att försöka förstå eller försöka bli förstått.

Wahlström (1996) som är pedagog, anser att uppgiften att hjälpa eleverna att få en god människosyn och se likheter och skillnader på ett positivt sätt är jätteviktigt. En öppen syn på andra kan också medföra att barnen kan acceptera människors olika åsikter och värderingar samt skapa intresse och väcka nyfikenhet. Vidare säger Wahlström att det här resultatet förutsätter att barnen är trygga i sig själva och känner sig accepterade. Om man som pedagog arbetar för att nå detta mål, kan det undvika stora delar av annars onödiga konfliktsituationer. Bjar & Liberg (2003) talar också om vikten av att eleverna tar till sig sina klass- och skolkamraters olika kulturer. Bjerstedt (1992) hänvisar i sin rapport till Rosengren som menar, att för att man ska förstå andra människors kultur måste man först bli medveten om sin egen kultur och var man står.

Calderon (2004) säger att vi genom språket socialiseras in i en kultur där vi lär oss vad som är rätt och fel, hur vi ska förhålla oss till vår familj och omvärld. Vidare anser hon att modersmålet är viktigt för barns identitet och självkänsla. Människor som talar ett språk identifierar sig med det språket, skriver Ladberg (2003). Man kan säga att

man blir enkulturell, men för de som pratar två eller flera språk blir det annorlunda, menar Ladberg. Hon menar att de som talar flera språk, berättar skämt på ett språk och använder ett annat språk när de blir arga. Hon skriver vidare att man har olika förhållanden och att man identifierar sig olika till de olika språken. Om barn skäms för sitt språk så skäms de för sin identitet vilket leder till att barnet blir osäkert på sig själv. Barnet behöver då hjälp med att få stöd för sin identitet. Människans viktigaste behov när det gäller identiteten är att vi vill bli sedda för den vi är hävdar hon. Men för att våga visa vem man är så behöver man ha självförtroende och vara trygg med det som ska visas upp för andra. Självförtroende skapas och stärks av positiva bemötande från omgivningen.

Det är också av vikt att pedagogen har en medveten självbild och en god självkänedom skriver Wahlström (1996). Över huvudtaget är detta en resa man gör som människa som aldrig tar slut, det vill säga man blir aldrig fullärd. De funderingar, värderingar och åsikter vi har är präglade i oss och har alltså ett djupt fäste, menar hon. Vi kan ändå lära känna andra människor och deras syn på saker och ting som kanske skiljer sig från våra egna. Gör man inte detta kan man lätt uppleva det som att de inte förstår och man säger det sagda en gång till för att förtydliga det man velat förmedla, för att mottagaren bättre ska förstå.

2.6 Pedagogens roll vid kommunikation

Det finns två olika sätt att kommunicera, verbal kommunikation och icke-verbal kommunikation. Den verbala kommunikationen består av tal och skrift. Lyssnande är en del av den verbala kommunikationen, då det hänger ihop med talet. Den icke-verbala kommunikationen består i sin tur av till exempel gester. Svensson (1998) talar om kommunikation, och att det är med hjälp av detta som vi kan sätta oss i förbindelse med andra människor. "Språket är ett komplext och dynamiskt system av symboler, vilket gör det möjligt att använda det på ett varierande sätt för att kommunicera" (s. 12).

2.6.1 Talet

Wahlström (1996) menar, att det är viktigt som pedagog att tala tydligt. Hon säger, att man inte ska slänga sig med uttryck som till exempel *liksom* som bara gör det man

vill förmedla mer förvirrande för den eller de man tilltalar. Ord som *jag, du, vi* och *man*, är sådana ord som man bör använda där de faktiskt betyder just *jag, du, vi* eller *man*. Röstläget är också något att tänka på då det gäller talet menar Wahlström. Med röstläget, menar hon, "hur olika tonfall kan uttrycka olika budskap och känslor fast orden är desamma" (s.88). Att öva på att säga olika meningar och lägga betoningen på olika ord i meningarna är också något som man kan göra med sina elever, skriver Wahlström.

2.6.2 Kroppsspråket

Det är viktigt, menar Wahlström (1996), att man är medveten om sitt kroppsspråk och hur man använder det och i vilka situationer, detta inkluderar ansiktsuttrycket. Att lägga armarna i kors, att vända ryggen till när någon pratar med dig, att rynka ögonbrynen och så vidare är delar av kroppsspråket Wahlström talar om, och som kan få en annan betydelse för den som lyssnar än vad som kanske var tänkt. Så som man själv upplever sitt kroppsspråk, behöver inte vara detsamma som hur andra upplever det, säger hon vidare.

2.6.3 Lyssnandet

För att vara en god lyssnare, säger Wahlström (1996), att man bör se den som tilltalar en i ögonen, lyssna aktivt till exempel genom att nicka eller skaka på huvudet. Man kan även upprepa det som personen/eleven sagt och något man också kan tänka på, anser hon, kan vara att låta den som talar prata till punkt och verkligen få uttrycka sina känslor. Man kan också tänka på att inte svara för snabbt som pedagog, utan ge eleverna utrymme att tänka till och svara de också.

2.7 Språket

Palla (2006) säger att alla behöver ett språk samt att vi får språket genom gemenskap och samhörighet. Kulturen finns i språket skriver hon vidare, därför behöver vi språket för att kunna leva och ta del av det samhälle som vi vistas i. Även Säljö (2005) skriver:

En av de viktigaste anledningarna till att vi kan formas av vår omvärld på så intrikata sätt, är att vi kan kommunicera med hjälp av språk. Vygotskijs idé är att språket först fungerar som en resurs för att kommunicera med andra människor, och därefter som en resurs för att tänka (s. 41)

Van Slyke (2001), specialist inom konflikthantering, påstår att när ett barn lär sig kommunicera genom att uttrycka ord eller små korta meningar är detta oftast det mest uppskattade av de vuxna för att det innebär att man kan umgås på ett helt annat sätt med barnet. Det betyder också att de kan tillägna sig kunskaper på ett nytt sätt.

Bjar & Liberg (2003) säger att förskolans och skolans roll när det gäller bemötandet av alla de barn med olika kulturella bakgrunder är centralt eftersom det gäller samhällets utveckling. Vidare säger de att vissa barn kommer från ett smalt socialt kontaktnät med enbart sitt hemspråk som kommunikationsmedel, och möter det svenska språket först då de kommer till förskolan. Andra barn har bakgrunden med sig av att leva med ett rikt socialt kontaktnät med många olika språk som kommunikationsmedel. Fredriksson & Taube (2003, s. 153-172) säger att man i Sverige har sett enspråkighet som ett mönster, men tankar finns om man inte bör se även flerspråkighet som minst lika verklig i dagens samhälle. De menar vidare att det också innebär att de flerspråkiga eleverna och deras språkutveckling har fått en ny aktualitet. Vygotskijs teori (Bråten, 1996) om språket är att barn kan tillägna sig ett främmande språk lättare om de har ett välutvecklat första språk. Vidare säger han att modersmålet utvecklas när man lär ett annat språk och att språken bidrar till ömsesidig utveckling till varandra.

2.7.1 Pedagogens roll för elevens språkutveckling

Förskolan måste bemöta, vägleda och stödja eleverna i sin utveckling i både språket, tanken och kunskapsutvecklingen, med tanke på ovanstående har pedagogerna en betydande roll i detta också menar Wahlström (1996). Fredriksson & Taube (2003, s. 153-172) säger att när man arbetar som pedagog i ett klassrum med elever med olika kulturella och språkliga bakgrunder, kan man försöka tänka på att göra sig förstådd genom flera olika hjälpmedel, till exempel genom talet men samtidigt använda sig av mediet att skriva för att förtydliga det man vill förmedla. Ett annat råd är att skapa och upprätthålla rutiner i klassrummet, som sedan efterflöjs. För att barnet ska lära sig ett språk behöver de höra eller se det flera gånger, därför menar Ladberg (1996), att det är så viktigt med rutiner. Då kan barnen sätta ord på vardagliga sysselsättningar och aktiviteter som de känner igen. Ett oerhört värdefullt hjälpmedel som pedagog i detta sammanhang, kan vara att använda sig av rytm, rim,

musik, rörelse och sång, säger Ladberg vidare. Detta ger lust och glädje vilket ökar inlärningsförmågan för språket. Överhuvudtaget ökar denna förmåga då eleverna får använda flera av sina sinnen. Harding & Riley (1993) talar också om att leka med orden och betydelsen av detta i syfte att främja elevernas språkutveckling. Nonsensord som *ole dole doff* och *imse vimse* är helt naturligt användbart för att göra det hela lite roligare.

I samband med samtal menar Harding & Riley (1993) med både svenska barn och barn med invandrarbakgrund att man kan tänka på att inte tillrättavisa. Det vill säga att be barnen säga om det de sagt en gång till fast rätt. Detta menar Harding & Riley hämmar barnen att i fortsättningen våga tala. Man bör istället som pedagog framgå som ett levande exempel och använda språket på många olika sätt, menar de och också ge eleverna många olika möjligheter att göra detsamma.

2.7.2 Inlärnin g av språk

Att lära sig ett nytt språk tar tid och många olika faktorer påverkar inlärnin g. För att tillägna sig ett nytt språk är trygghet den främsta förutsättningen menar Ladberg (1999). Om barnet känner sig bekräftat och tryggt behöver man inte bekymra sig för inlärnin g av språket; ett tryggt barn suger i sig kunskap (Ladberg, 2003). Om ett barn levt under oroliga förhållanden och fått byta miljö kan det barnet ha sämre förutsättning för att lära in det nya språket. En stressig miljö är en annan negativ faktor som kan påverka inlärnin g. När barn ska lära sig ett nytt språk är modersmålet av stor betydelse, får barn inte möjlighet till sitt modersmål kan problem uppstå då de ska lära in det nya språket (Ladberg, 1999). För att barn ska utveckla ett djup i det nya språket så krävs det mer än trygghet. Det krävs att de som arbetar med barnet på förskolan verkar för att barnet ska kunna utveckla det nya språket samt stödja barnet i dess modersmål (Ladberg, 2003).

Exempel på hjälpmedel vid språkinlärnin g:

- Ryt m, rörelse, rim ramsor och musik är kraftfulla och lustfyllda hjälpmedel.
- Att låtsas, dramatisera, spela roller gör det lättare att prata.
- Bygga vidare på sådant som barnet spontant intresserar sig för.
- Att läsa och berätta ger barnet nya ord och språkliga vändningar.
- Ha roligt med språket, leka med det.
- Uppmuntra all kommunikation – på alla språk. Motarbeta inte något av barnets språk eller barnets sätt att kommunicera!

- Stärk barnets självförtroende. Barn med starkt självförtroende är mindre rädda att göra fel och vågar uttrycka sig mer fritt, på alla språk (Ladberg, 1999, s. 44).

2.7.3 Tecken som stöd

Andersson (1995) skriver en artikel i *Svenska i skolan* som är en fortbildningsskrift för alla som undervisar i svenska, att använda sig av tecknad svenska kan vara till hjälp då man ska lära sig svenska. Man använder då de dövas teckenspråk, men behöver ibland göra dem lite mera lättförståeliga. Pedagoger i klassrummet säger då den svenska meningen med svenska ord och tecknar enbart vissa tecken till för att förtydliga det sagda. Ladberg (1999) skriver också att tecken som stöd hjälper barn att utveckla sitt språk snabbare och att tecken kan vara till hjälp för barn som ska lära sig ett nytt språk. Tecken som stöd kan till exempel även användas vid arbete med barn som har Downs syndrom då de har svårigheter med att uttrycka sig muntligt. Hon säger även att när barn känner sig redo för språket som pratas i deras omgivning att de automatiskt går över till det språket. Många tror, att om barn lär sig teckna låter de bli att lära sig språket muntligt. Ladberg säger att man inte ska vara rädd för att teckna med barn, språk hjälper varandra och barn lär sig olika språk om de har behov av dem.

2.7.4 Elevens modersmål

Ladberg (2003) skriver att modersmålsundervisning är frivillig och att undervisningen nu ligger utanför den ordinarie skoltiden. Innan fick barnen gå ifrån den ordinarie lektionen, vilket då innebar att de missade viktiga ämnen. Vidare säger Ladberg att undervisningen ofta var isolerad så att modersmåls läraren inte kunde vara en del av skolkommunen och skolan. I *Skolverkets Författningssamling (SKOLFS 2005:10) Allmänna råd för kvalitet i förskolan* under rubriken *En mångkulturell skola* står det att kommuner bör erbjuda barn som inte har svenska som modersmål kontinuerlig undervisning i sitt modersmål. Vidare står det att det är viktigt att personalen ger stöd åt elever med annat modersmål så tidigt som möjligt samt att de arbetar för att stödja deras modersmål. Även i *Lpo94* står det, att läraren skall: "organisera och genomföra arbetet så att eleven får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling" (*Läraryboken, 2003, s. 23*)

Palla (2006) ger i sin artikel i *Förskoletidningen* en historisk överblick över modersmålsstödet utveckling. Kortfattat kan man säga att det redan under 1960-talet fanns barn i förskolan med annat modersmål men att man då strävade efter att dessa barn skulle omvandlas till svenskar. Man utvecklade undervisningen för modersmålet i förskolan under 1970-1990, men undervisningen minskade rejält under 1990-talet. Vidare skriver Palla att anledningen till detta är att undervisningen ifrågasatts av politiker inom olika riksdagspartier och att många kommuner avskaffade modersmålsstödet i förskolan. Detta ledde till att hemspråksgrupper skapades, modersmålet förbättrades till följd av att det svenska språkets kunskaper minskade. Vidare säger Palla att man idag framhåller betydelsen av modersmålet, men att man strävar efter att betona både elevens hemspråk och det andra språket, till exempel det svenska, samt kulturerna. Palla hävdar att flerspråkiga elever behöver sitt modersmål för att utveckla en god plattform i livet. Modersmål är ett begrepp som används idag istället för hemspråk. Palla sammanfattar olika begrepp som används för modersmålsstöd i förskolan som hemspråk, modersmålsträning, modersmålsstöd eller modersmålsundervisning.

Att kommunicera, säger Ladberg (1999), är barnens viktigaste drivkraft till språklig utveckling. Barn lär sig ett språk genom att kommunicera, det vill säga tala, men också för att kunna kommunicera, och det är genom kärlek och vänskap som språkinläring sker. Om ett barn inte känner närhet i en barngrupp tar de inte till sig språket eller inläringen. När barn visar ovilja till att använda ett språk så är det oftast av känslomässiga eller sociala orsaker. Det kan vara så att barnet har blivit negativt bemött, blivit retat eller att någon sagt något opassande om barnet eller familjen. Ladberg säger även att det kanske rent av kan vara så att pedagogen på förskolan sagt att barnet ska prata svenska och att barnet då känt att modersmålet inte varit godkänt. Detta kan utveckla osäkerhet och ovillighet hos barnet att använda sitt modersmål. Det är viktigt att barnen känner att deras hemspråk är acceptabelt för att de inte ska känna sig annorlunda, och det är viktigt att som pedagog visa positivt intresse för barnets språk. Om barn blir hämmat att prata sitt modersmål kan det reagera med att inte vilja ta till sig det nya språket heller. Vidare säger Ladberg att olika språk har olika status, engelskan ses som ett högstatusspråk och de barn som har engelska som modersmål blir sällan osäkra som en del barn kan bli som har ett

språk med lägre status. Ladberg skriver också att de barn som inte talar sitt modersmål får ett sämre självförtroende.

Vi lever i ett flerspråkigt samhälle. Människor som är två eller flerspråkiga, menar Ladberg (1999) ska inte begränsa sig till att vara enspråkiga. Ladberg (2003) skriver att för att barn ska komma vidare i det nya språket behöver de fortsätta att utveckla modersmålet. Även Calderon (2004) hävdar, att om barn utvecklar sitt modersmål i förskolan parallellt med svenskan kommer språken att utvecklas och komplettera varandra. Hon pratar om additiv och subtraktiv språkmiljö och det sistnämnda menas att barn glömmer ett språk medan de lär in ett nytt. Additiv språkmiljö är mer fördelaktigt där barns båda språk och kultur utvecklas och tillåts (s. 24).

2.8 Pedagogiska arbetssätt för ett mångkulturellt klassrum

Calderon (2004) tycker att det är pedagogens uppgift i skolan att ta vara på barns erfarenheter, kunskaper och se till varje barns möjligheter. Pedagoger ska väcka barns nyfikenhet till att skapa, leka, utforska och lära med ett välstrukturerat arbete som ska vara spännande, utvecklande och roligt. Det är viktigt att man inom en barngrupp skapar en grupp känsla och att alla lär känna varandra. Man kan på olika sätt låta barnen berätta om sig själv och sin familj. Vidare tycker Calderon att det är viktigt att pedagoger hjälper barnen när de berättar, genom uppmuntran eller hjälpa dem med att finna ord på svenska eller på deras modersmål. Vidare säger Calderon att pedagoger bör visa intresse för barns modersmål och hjälpa dem att hitta översättningar. Hon säger att det viktigaste är att skapa lust för barnen att prata och berätta.

2.8.1 Förståelse för kulturella bakgrunder

Man kan arbeta med teman där elever ska stå för något från deras kulturer, men man ska dock vara försiktig med detta arbetssätt, säger Westerberg i Bjerstedts (1992) rapport så att man inte drar upp traumatiska minnen hos barnen. Dels ska man lägga fram det på rätt sätt, men det är viktigt att fråga barnen först om de vill göra det. Man kan som Westerberg menar arbeta med temat "rädsla" först för att få fram barnens värderingar och erfarenheter från deras egna kulturer. På så vis får man fram en interkulturell undervisning, säger Westerberg.

Det är viktigt att alla i barngruppen sätter sig in i och förstår hur svårt det är att lära sig ett nytt språk. Det kan man göra, menar Calderon (2004) genom att t ex använda sig av ord eller sånger på ett annat barns modersmål. Här kan man ta barnets föräldrar till hjälp, syskon, hemspråkläraren eller gärna barnet själv om han/hon vill. Barnläkaren och pedagogen Karin Utas Carlsson (2001) skriver om olika pedagogiska verktyg i sin bok *Lära leva samman*. Bland annat kan man läsa om en aktivitet som riktar sig direkt till det mångkulturella klassrummet, i den meningen, att elevernas bakgrund är viktigt för deras identiteter. Hon beskriver i en av sina studier, hur elever i en mångkulturell klass fick möjligheten att göra ett släktträd där också elevernas familjer fick komma på besök och berätta. Man satte upp en världskarta på väggen för att sticka in knappnålar för att visa varifrån alla kom. Eleverna fick intervjua sina föräldrar och släktingar noga och någon elevs förälder kom till klassen för att berätta en oförglömlig historia om sina upplevelser som flykting. En annan förälder kom och visade en film från sitt land, vilket utgjorde ett glädjefyllt inslag. Syftet med denna aktivitet, var att låta eleverna få en ökad förståelse för sin kultur och bakgrund men även för sina klasskamraters.

2.8.2 Att våga tala

Att få barn att tala det nya språket, säger Ladberg (1999) kan vara svårt speciellt om barnet är tyst eller blygt. En bra metod att använda för att de ska komma igång kan vara att leka fram det med hjälp av olika lekar, där man till exempel ber barnet utföra olika saker. Man kan använda sig av drama, eller kan barnen tala med hjälp av kramdjur, handdockor, eller annat material. De kan låtsas vara en annan person, det kan för vissa barn vara till hjälp för att våga komma igång med det nya språket.

2.8.3 Anpassat sagoberättande för det mångkulturella klassrummet

Man ska ta god tid på sig när man har elever/elev från andra kulturer som inte behärskar det svenska språket så väl, menar Calderon (2004). Man kan använda sagopåse, konkret material som figurer för att eleverna ska förstå en saga, eller bilder för att skapa förståelse. Om det finns möjlighet kan man be en vuxen att berätta sagan för barnet på dess modersmål, eller få den inspelad på ett band. Man

kan ta reda på vilka berättarvanor barnen har med sig, och vilka sagor som är vanliga i deras kulturer. Man kan läsa klassiska sagor som finns på många olika språk. Ett annat tips av Calderon är att använda storböcker och småböcker, vilket är utmärkt och väcker intresse hos barnen. Barnen följer lätt med i berättelsen och får förståelse för innehållet med hjälp av bilderna i storboken.

Stensmo (1994) skriver i sin tolkning av Vygotskij, att barn i förskoleåldern kan utveckla sin etiska förmåga genom att ha goda förebilder och hjältar omkring sig. Detta skulle då kunna ske genom att till exempel läsa sagor, då barnen redan i förskoleåldern kan känna empati för hjältarna men även motsatsen för skurkarna.

Björk och Liberg (1996) skriver, att användning av så kallad storbok (en bok i ett stort format) har som målsättning att "ge stimulerande och roliga läsoplevelser åt alla barn" (s.46). Att arbeta med en storbok innebär, enligt Björk och Liberg att barnen först läser storboken i samspel med pedagogen. Andra steget är att barnen, med hjälp av pedagogen analyserar texten i boken. Det tredje och sista steget innebär, att barnen själva eller tillsammans i mindre grupper läser lillbok som är en bok i ett mindre format. Bilderna i storboken fungerar som ett led in i textförståelsen, vilket också innebär, enligt Björk och Liberg, att pedagogen pekar på bilderna och på så sätt leds eleverna in i själva texten.

2.8.4 Leken

När man låter barn leka så menar Calderon (2004) att de lär sig förstå livet, världen och sig själva. I leken lär sig barn språklig och social kompetens. De uttrycker sina känslor och åsikter. Vi vuxna ska hjälpa barnen genom att vi deltar i leken för att hjälpa dem att utveckla idéer och underlätta så att hinder inte uppstår i leken. Samarbete med föräldrar är viktigt, att de känner att vi bryr oss om deras barn, kultur och språk. Använd föräldrarna till att ta reda på barns traditionella lekar från deras hemländer.

2.8.5 Sång, rim och ramsor

Det kan vara lättare att komma ihåg ord genom att använda rim, ramsor, sång och musik, säger Calderon (2004). Hon säger vidare att man kan ta reda på vilka sånger, rim eller ramsor som förekommer i de flerspråkiga elevernas kulturer och använda

sig av dem. Detta skriver även Ladberg (2003) om att man kan lägga en bra grund till det nya språket genom att använda sig av rytm och rörelse. Hon säger vidare att musik, rytm, rim och ramsor är bra pedagogiska hjälpmedel man kan använda för språkinläring där barnen bekantar sig med det nya språkets ljud och uppbyggnad på ett lustfyllt sätt.

2.8.6 Klassrumsmiljön

Man kan i klassrummet skapa en mångkulturell miljö genom att ha en läshörna med orientaliska kuddar, bilder på väggarna, och saker från andra länder. Man kan söka efter sagoböcker på barnens språk, musik och hänga upp olika flaggor på väggen. Det är viktigt att ta reda på vad barnen och föräldrarna vill så att man inte gör något som de inte vill (Calderon, 2004).

2.9 Lärarutbildningen

Lunneblad (2006) säger att i skola/förskola ska undervisningen anpassas till den mångkultur som råder i samhället. Lärarutbildningen ska därmed anpassa utbildningen till den mångkulturella verkligheten. Rapporten SOU 2005:56 visar att lärarstudenter känner att de är dåligt och felaktigt förberedda och att de undervisar när de är ute på praktik fortfarande som om alla i klassen hade svensk bakgrund. Lärarutbildningarna motsvarar inte de krav som ställs på pedagoger i ett mångkulturellt möte. Enligt rapporten så behöver man utbilda pedagoger med bredare kunskaper på samhället och sociala förhållanden (SOU 2005:56). Det finns forskning som stödjer dessa slutsatser och som visar på att lärare ute i verksamheten inte tycker att deras kompetens räcker till (Lunneblad, 2006 (SOU 2005:56;jmf Rubinstein m.fl. 2000; Tallberg Broman mfl.,2002)).

Palla (2004) ger i sin D-uppsats några sammanfattande exempel på kompetenshöjning inom mångkultur som t ex olika föreläsningar, fortbildning i form av högskolekurser, samtal i arbetslaget, projekt, samt studiebesök i andra verksamheter. På Kristianstads högskola i lärarutbildningen består Allmänna utbildningsområdet av två delkurser. Den ena delkursens centrala tema är nutidens ökade kulturella mångfald och kraven som ställs på skolan. Den andra delkursens

syfte är att stärka den blivande lärarens kompetens samt organisera lärandemiljöer med olika kulturella bakgrunder och förutsättningar (Kursplan AAUB01, 2006)

3 Empiri

I vår empiriska del utgår vi från observationerna och intervjuerna med de två förskolelärarna. Vi beskriver upplägget och ger en sammanfattande del av genomförandet av de båda observationerna och intervjuerna. Beskrivning av metod, etiska överväganden samt urval och avgränsning finns i inledningen i början av vårt arbete.

3.1 Upplägg samt genomförande av observationerna

Avsikten med observationen har varit att vi skulle få oss en uppfattning om hur det är ute i praktiken i två mångkulturella förskoleklasser. Undersökningen svarar på frågorna om och i så fall hur lärare anpassar undervisningen eller vilka arbetssätt de använder sig av i det mångkulturella klassrummet. I klass A pågick studien tisdag, onsdag och torsdag. I klass B pågick studien från måndag, tisdag och onsdag. Under dessa tre dagar var vi med klasserna under samtliga samlingar, de olika lektionspassen, idrottslektionerna och vi var även med ute på vissa raster. Vi förde kontinuerliga anteckningar och satt lite avskärmat i klassen men vi gick även runt i klassrummet och pratade med eleverna, kollade hur de arbetade och hur de deltog i arbetet och leken. Vi fokuserade mest på lärarna och deras arbetssätt samt deras förhållningssätt mot de flerspråkiga eleverna.

3.2 Resultat av observationerna

Nedan följer resultatet av våra observationer i de två förskoleklasserna som vi valt att kalla klass A respektive klass B.

3.2.1 Observation i klass A

Läraren i klass A var mycket tydlig och vänlig i sitt möte med eleverna. Hon använde sig mycket av sitt kroppsspråk för att förtydliga, detta kom sig av att det fanns en flicka med Downs syndrom i klassen vilket också medfört att de använde sig av och lärde sig tecken som stöd i klassen. Det vill säga att de använde sig av enstaka tecken från teckenspråket för att förtydliga det talade språket. Hon var medveten i sitt

sätt att förklara då hon konkret visade med material, bilder och gester hur elever skulle arbeta med olika uppgifter. Kortfattat kan man säga att hon var väldigt tydlig med vad det var hon skulle lära eleverna och att allt var strukturerat och välplanerat. För att ytterligare förtydliga användes som ovan nämnt mycket bilder i undervisningen men också rent allmänt som visade dagens schema till exempel.

Läraren inledde de tre morgnarna med att lyssna på barnen och vad de hade att berätta, men även efter varje rast. Hon använde sig av frågor för att hålla barnen aktiva under genomgångar. Varje morgon sjöng de också en god morgon sång, först på svenska sedan på engelska. Alla var delaktiga och gjorde rörelser som var till sången. De tittade i almanackan vad det var för dag och datum. Ingen av invandrareleverna räckte upp handen vid dessa frågor och blev då heller inte tillfrågade. Efter det tecknade de dag, datum och månad tillsammans med hjälp av teckenspråk eller tecken som stöd som de kallade det. En ramsa som heter Pelleplutt med rörelser till var också ett återkommande moment på morgnarna, då var alla aktiva. Sång, ramsor och rörelser var något som tog stor plats i lärarens undervisning. Ett moment var också att räkna alla barnen, de pekade på alla och räknade högt tillsammans, här kom de också fram till eventuellt hur många och vilka som saknades. Varje dag tittades eller lästes det också i storboken (Trulle). Alla eleverna satt i ring på golvet kring boken och var aktiva.

På en idrottslektion med båda förskoleklasserna (20 elever varav 6 med invandrarbakgrund) skulle alla elever bli förvandlade till något, inledde läraren. Man skulle springa till rätt affär. Hon hade satt upp ritade teckningar på väggarna som skulle symbolisera respektive affär som var möbelaffär, klädaffär och djuraffär. Hon frågade eleverna vad man kunde handla i dessa affärer och vad som egentligen var en möbel. Det var ingen skillnad på hur de svenska och invandrabarnen svarade. Läraren satte på svensk/engelsk smurfmusik och eleverna fick springa runt fritt i salen. När hon sedan ropade till exempel *byxor* skulle eleverna springa till rätt affär. Plötsligt blev det delade meningar om vad kängor var. Några trodde att det var ett djur, någon trodde att man hängde kläder på den, några sa att kängor var skor. 8 elever samlas i klädaffären, 12 elever i djuraffären varav 6 elever med annan bakgrund. 5 invandrabarn ändrade sig efter en diskussion och samlades sedan vid

möbelaffären för att chansa om detta skulle kunna vara rätt. Läraren berättade sedan att det var skor.

Ute på en rast berättade pedagogen att det brukade uppstå konflikter mellan tre invandrapojkar. Orsaken till dessa var alltid densamma det vill säga, de uppstod i leken, då det kunde bli bråk på grund av att de hade olika regler i samma lek.

Läraren i klass A sade;

L: - *De (vårt förtydligande: flerspråkiga eleverna) har inte samma syn på vad som gäller och de håller fast vid sina egna regler som inte överrensstämmer med de andras, eller med den ursprungliga lekens regler. De är vana att slåss om inte deras regler följs.*

Det var sällan som de svenska barnen var inblandade i dessa konflikter, menade läraren. Som en lösning på dessa konflikter brukade de prata mycket om hur man skulle vara mot varandra och om trivselregler i förskoleklassen. Även här använde hon sig av bilder.

3.2.2 Observation i klass B

I klass B började man alltid dagen med att barnen samlades i ring på golvet med inledningsvis en morgonsång därefter morgonprat där eleverna var och en berättade något. Efter morgonsamlingen brukade de ha ett arbetspass. På måndagen första observationstillfället hade klassen delats in i två grupper där den ena gruppen hade svenska och den andra hade matematik. Gruppen i svenska fick rita i sina händelseböcker vad de hade gjort i helgen och läraren skrev texten. Endast en av eleverna skrev själv och det var en adopterad flicka som var väldigt duktig på att skriva. En flerspråkig pojke hade svårt att förklara vad han hade gjort, han pratade väldigt dåligt svenska. En av oss hjälpte honom att skriva, han hade spelat X-box (tv-spel) och ville att vi skulle rita en bil åt honom, sedan skrev vi i hans bok. Vi som observatörer hjälpte inte elever under lektionerna utan detta skedde endast vid detta tillfälle som vi nämner ovan.

I klass B hade man valt att nivågruppera eleverna, alltså de duktiga eleverna för sig och de svaga för sig. Anledningen till nivågrupperingen enligt läraren var att de

kommit olika långt, en del kunde räkna till hundra medan andra bara kunde räkna till fem. Det fanns flerspråkiga elever i båda grupperna. Som avslutning på måndagen läste läraren i klass B högt ur en högläsningbok. Hon läste en bok som hette *Sagoprofessorn* och som bestod av flera kapitel med endast enstaka bilder. Det var lite stökigt och oroligt i gruppen under läsningen och endast en av de flerspråkiga eleverna lyssnade på berättelsen. Läraren tillrättavisade flera elever kontinuerligt under läsningen. Texten innehöll svåra ord som t ex *kaveldun, ädelmodig, häpen, besynnerlig, urholkad, otid, ljudligt, karltokig, ingalunda, förnärnad, mjugg* m.fl.

Tisdagen samlades klass B ute på gården för en gemensam tipspromenad tillsammans med treorna och sexorna. Vi följde en flerspråkig pojke och hans grupp. De löste uppgifterna ihop, fast han själv deltog inte aktivt med att svara på frågorna. Hans svenska var inte så bra och han kände inte till berättelserna sen innan. Temat på hela förmiddagen handlade om Astrid Lindgren, man firade hennes 100 - årsdag. Tisdagen avslutades med läsning av ett nytt kapitel ur *Sagoproffesorn*. På onsdagen i klass B räckte en av de flerspråkiga pojkarna upp handen på morgonsamlingen och berättade att han spelat X – box (tv-spel). Eftersom han inte pratade svenska så bra använde han ljud och gester för att göra sig förstådd. Ett av de svenska barnen i klassen kommenterade det pojken hade sagt. En annan flerspråkig pojke sade att pojken inte kunde prata så bra svenska, vidare sade han att han inte heller kunde det när han kom till Sverige. En annan svensk pojke sade att han inte visste vilket land pojken som inte pratade så bra svenska kom ifrån. Då frågade läraren pojken och han gick fram till tavlan där det hängde en affisch på alla länders flaggor och pekade på Rumäniens flagga. En annan flerspråkig pojke ville visa vart han kommer ifrån. Han gick också fram och stolt pekade på Thailands flagga och sade att även hans pappa och lillebror var därifrån. Läraren trodde att pojken kom från Chile. Nu fick alla elever gå fram en och en och peka på flaggorna vilka länder de kom ifrån. En flicka som kom från Chile hittade inte flaggan, läraren hjälpte till. En pojke kom från Syrien, en flicka från Sydkorea och en annan pojke från Slovakien. Pojken som kom från Slovakien sade något ord på sitt språk.

Pojken från Slovakien sade;

Pojken: - *Kukurischa!*

Läraren i klass B sade;

Lärare: - *Vad betyder det?*

Pojken från Slovakien svarade;

Elev: - *Kukurischa, det betyder majs på svenska*

Nu sade en av de svenska pojkarna att han visste vilken flagga som var svensk, han gick fram och pekade på den svenska flaggan. Ett annat barn sade att han hade varit i ett annat land och gick fram och visade Israels flagga.

Läraren i klass B avbröt och sade;

Lärare: - *Nu pratar vi bort all vår tid. Nu vill Molly prata med er lite.*

Läraren plockade fram Molly och satte henne på en stol. Molly var en nalle som barnen kände till och som skulle medverka när de arbetade med Lions-Quest, som är ett läromedel utformat för att uppmuntra och stärka barns positiva beteende. Dagens ämne handlade om hur man ber om något på ett snällt sätt. Eleverna gav olika förslag på vad man kunde säga då de skulle be en kompis om något på ett snällt sätt. Sedan läste läraren en dikt och pratade en stund om hur viktigt det var att det låter snällt när man ber någon om något. Molly medverkade inte i aktiviteten, genom att fungera som till exempel handdocka, som i såfall skulle ha kunnat *prata* med eleverna som läraren sa, utan satt bara på stolen.

Idrottslektionen hölls tillsammans med en fritidsledare. Barnen delades in i tre led och skulle härma kompisens framför med en viss rörelse som gjordes av den elev som stod längst fram i ledet. Det blev fel i alla leden, eleverna gjorde rörelserna innan det var deras tur. Fritidsledaren sade att detta var den första planerade lektion sen eleverna börjat i förskoleklassen. Enligt fritidspedagogen var förskoleklassen alldeles för stökig samt att eleverna inte lyssnade på instruktioner. Sedan instruerade fritidsledaren eleverna hur de skulle göra i nästa aktivitet genom att hon själv utförde de flesta momenten, men dock inte alla. Eleverna skulle göra olika moment i en hinderbana med en boll, som till exempel rulla bollen under en bänk.

3.3 Upplägg samt genomförande av intervjuerna

Intervjun med lärare i klass A utfördes den 22 november 2007, kl. 13.30 - 14.00. Vi satt i ett klassrum där vi var ostörda. Intervjun med lärare i klass B utfördes den 22

november 2007, kl. 14.30 - 15.00. Vi satt i ett klassrum där läraren hade haft lektion dessförinnan, och även här var vi var ostörda. Vi inledde i båda intervjuerna med vår första fråga och resten av våra frågor kom i den ordning vi hade skrivit dem. Läraren svarade på frågorna och vi antecknade medan lärarna pratade. Med jämna mellanrum sammanfattade vi det den intervjuade sagt för att kontrollera att vi uppfattat det korrekt. Vi försökte att inte jäkta.

Avsikten var ursprungligen att vi skulle ha spelat in intervjuerna, men med anledning av ett problem med den digitala mp3 - spelaren fick vi nu enbart använda oss av de anteckningar vi gjort under intervjuerna.

3.4 Resultat av intervjuerna

Nedan följer resultat av våra intervjuer med lärarna i klass A och B, som vi valt att kalla lärare A respektive lärare B.

3.4.1 Intervju med lärare A

Lärare A tyckte inte att hon anpassade sin undervisning för det mångkulturella klassrummet. Hon sade också, att de flesta eleverna kommit till Sverige som 1-åringar och inte hade så mycket med sig från sin egen kultur. Detta innefattade även lekar och dylikt menade hon vidare. Läraren sade, att det nog skulle ha varit skillnad på vilket förhållningssätt hon hade till eleverna i det mångkulturella klassrummet om de hade varit äldre. Läraren menade, att det inte fanns tillräckligt med planeringstid för att kunna anpassa sin undervisning till det mångkulturella klassrummet. Vidare sade hon, att eleverna behövde det svenska språket och att de inte hade så många svenska ord att använda sig av, men att eleverna lärde sig nya ord varje dag. Hon menade också, att SVA-läraren tyckt att eleverna fick tillräckligt mycket av det svenska språket i förskoleklassen. Men det kunde också bli så, tillade hon, att ett ord som till exempel namnet på en maträtt användes som ett skällsord, som läraren upplevt i denna klass.

Läraren beskrev, hur hon skulle kunna samla barnen i en liten grupp och ha en förberedelse för dessa barn för att anpassa klassrummet för det mångkulturella. Men tillade att kommunen skulle ha kunnat hjälpa till genom resurser, samt att det

saknades just resurser som till exempel extra personal. Hon upplevde speciellt, att det var svårt inom leken, att det sociala mellan eleverna inte fungerade.

Lärare A sade;

L: *Man får vara som en svans, de andra ska ju ha sitt också.* (vårt förtydligande; att mycket tid gick åt till att lösa konflikter).

Vidare talade hon om hur hon skulle kunnat anpassa klassrummet, och sade,

L: *Man skulle kunna göra det genom storyline. Resa ut i världen. Det finns hur mycket som helst egentligen, men man är trygg i det man jobbar med.*

Läraren menade, att hon ibland skulle kunnat ha eleverna i liten grupp, och att de då eventuellt skulle kunnat komma in i gruppen och lättare känt sig som en del av den stora gruppen. Hon trodde att en del av eleverna med invandrarbakgrund kände sig utanför. Och menade att mammorna sa att de nu var i Sverige och skulle anpassa sig efter det svenska.

Läraren sade att hon inte fått någon kompetensutveckling angående det mångkulturella klassrummet. Men att hon skulle vilja lära sig hur hon skulle jobba med barn som inte kan det svenska språket, var hon skulle börjat sitt arbete. Hon skulle också vilja sätta sig in i kulturer och framhåller den somaliska och den irakiska som den främsta, då elever med dessa kulturella bakgrunder fanns i hennes klass.

Läraren sade, att eleverna var berättigande till modersmålsundervisning från årskurs 1 och att de därför inte fick det när de gick i förskoleklass. Hon tillade, att det också skulle vara ett visst antal för att de skulle kunna få det. Hon menade, att eleverna uppmuntrades vid vissa tillfällen och med vissa ord. Till exempel vad vissa ord hette på just deras språk och så vidare.

Läraren ansåg vidare, att det var viktigt som pedagog att sätta sig in i elevernas kulturella bakgrund, och sade;

L: *Vi skulle kunna baka och berätta om lekar och bjuda in föräldrar.*

Men hon tillade att de inte ville prata om sin bakgrund och sina upplevelser, samt att det skulle behövas tolk. Tolk fanns att boka, menar hon, men dessa användes främst vid utvecklingssamtal.

Lärare A sade;

L: Man vet ju inte något om bakgrunden över huvudtaget. Mammorna vill inte prata om det. Papporna är kvar i hemlandet med syskon och så vidare. Men det kommer stötvis (vårt förtydligande: att hon fick veta saker om elevernas kulturella bakgrund).

3.4.2 Intervju med lärare B

Läraren i klass B var positivt inställd till ett mångkulturellt klassrum men tyckte att det svåraste var när elever inte behärskade det svenska språket. Vidare sade läraren att hon inte anpassade undervisningen för det mångkulturella klassrummet, eftersom hennes kunskaper inte var tillräckliga. Men hon såg elever med annan bakgrund som en resurs i klassrummet eftersom de bidrog med ny kunskap till både lärare och till sina kamrater. Konsekvenserna av att inte anpassa undervisningen sade läraren kunde bidra till att elever inte fick den undervisningen de hade rätt till och som låg på deras nivå. Men om man däremot anpassade undervisningen så tjänade alla på det, både eleven och samhället. Vidare sade läraren att det inte enbart hängde på den enskilde läraren utan även på systemet.

Läraren hade fått lite kompetensutveckling i svenska 2 och genom ett EU-projekt som en närbelägen högskola anordnade, men projektet avslutades aldrig. Enligt läraren fick de mycket negativ kritik från högskolan utan att få några tips om hur man skulle gå till väga i arbetet med mångkulturella elever. Något som läraren skulle vilja lära sig mer om var hur hon skulle kommunicera med elever som inte behärskar det svenska språket. Enligt läraren var eleverna i förskolan för små för uppmuntran till att använda modersmål, men de brukade informera föräldrarna om modersmålet. Sedan blev läraren osäker på om eleverna hade samma rättigheter i förskolan som i ettan, vad det gällde rätten till modersmålsundervisning. Läraren skulle gärna av eget intresse, vilja veta lite mer om elevernas religion och kultur. Läraren var även positiv till ett samarbete med föräldrar för att de lättare skulle kunna hjälpa sina barn, men hon berättade vidare att föräldrar också måste visa ett intresse. Det fanns tillgång till

tolk via Tolkcentralen (på en ort i närheten) som de anlätade vid utvecklingssamtal och under elevvårdskonferenser.

3.5 Slutsatser av undersökningen

Lärare A tyckte inte att hon anpassade sin undervisning för det mångkulturella klassrummet. Hon sade, att de flesta eleverna kommit till Sverige som 1-åringar och inte hade så mycket med sig från sin egen kultur, detta inkluderade lekar. Samtidigt som hon nämner under en rast, att det ofta blev konflikter mellan invandrabarnen, för att de hade andra regler när det gällde lekar. Under vår observation såg vi att lärare A använde sig av olika arbetssätt, till exempel som att visa bilder, använda kroppsspråk och gestikulera, för att förtydliga sin undervisning. Samt att hon i stor utsträckning använde sig av sång, rim och ramsor som kunde främja elevernas språkliga medvetenhet. Lärare A använde sin också av en storbok, som kan ge alla elever en stimulerande och rolig läsoplevelse. Det framkom även under intervjun, att de ibland pratade om vad vissa ord hette på elevernas hemspråk, även om detta inte framkom under vår observation. Hon hade även idéer om hur ett anpassat arbetssätt skulle ha kunnat gå till, men kände sig säker och trygg i det hon jobbade med för tillfället och att det fattades tid och resurser. Lärare A trodde att eleverna med invandrabakgrund kände sig utanför i den stora gruppen och att detta var en konsekvens av att hennes arbetssätt inte anpassades för det mångkulturella klassrummet.

Läraren i klass B var positivt inställd till det mångkulturella klassrummet, men tyckte inte att hon anpassade sin undervisning för de flerspråkiga eleverna eftersom hon inte ansåg sig ha tillräckligt med kunskap för det. Hon menade också, att ansvaret inte enbart låg på henne, utan på systemet. Att hon inte anpassade sin undervisning för ett mångkulturellt klassrum framkom tydligt under vår observation. Ingen anpassning förekom, varken för att skapa eller utveckla språklig medvetenhet för de flerspråkiga eleverna, som inte behärskade det svenska språket. Läraren i klass B hade t.ex. valt en högläsningsbok utan bilder och som dessutom innehöll en text med svårbegripliga ord, som kunde vara svåra att förstå även för de svenska barnen. Användandet av en sådan läsebok ger ingen stimulering till någon elev. Lärare B tar upp i intervjun, att konsekvenserna av att inte anpassa sitt arbetssätt kunde bli att

eleverna blev lidande, eftersom de inte fick undervisningen på den nivå de borde få. Att anpassa sitt arbetssätt för det mångkulturella klassrummet menade hon att alla skulle tjäna på, både eleverna och samhället

Lärare A hade inte fått någon kompetensutveckling angående det mångkulturella klassrummet. Intresse låg dock i att lära sig hur hon skulle arbetat med barn som inte kan det svenska språket. Den observerade idrottslektionen gav ett tydligt exempel, där de flerspråkiga eleverna missförstod ordet *kängor*. Samtidigt visar lärare A under observationen, att hon som ovan nämnt förtydligar sin undervisning på olika sätt, vilket skulle kunna vara ett sätt att arbeta med barn som inte kan det svenska språket.

Lärare B hade fått en del kompetensutveckling, men ansåg sig inte fått tillräckligt. Intresse låg i att lära sig mer om hur hon skulle kunna kommunicera med elever som inte behärskar det svenska språket, samt generell kompetensutbildning inom ämnet av eget intresse. Under observationen uppstod en situation på morgonsamlingen där eleverna visade vilka länder de kom ifrån. Denna situation kunde vara ett sätt att ta del av flerspråkiga elevers bakgrund och kultur om hon tagit tillvara på tillfället och byggde vidare på den.

Elevernas modersmål uppmuntrades inte, varken av lärare A eller B. Lärare A påstod sig dock ibland prata om vad vissa ord hette på elevernas hemspråk, vilket vi dock inte såg under vår observation. Medan lärare B ansåg, att eleverna i hennes klass var för små för en sådan uppmuntring.

Lärare A och B använde sig endast av tolk vid utvecklingssamtal eller vid elevvårdskonferenser. Att använda sig av tolk menade de båda, skulle kunna vara användbart om de bjudit in föräldrar som berättat om olika kulturer. Både lärare A och B saknade dock intresse från föräldrarnas sida.

Våra slutsatser av undersökningen visade att ingen av lärarna använde det mångkulturella klassrummet som resurs. Enligt de själva var orsaken till detta tidsbrist och bristande kompetens. Undersökningen visade oss också att lärare A inte var medveten om att hennes pedagogiska arbetssätt var till förmån både för hennes svenska samt för hennes flerspråkiga elever, vilket vi tyckte var anmärkningsvärt.

Lärare B var inte heller medveten om sitt val av metoder och arbetssätt, samt huruvida detta skulle kunna gynna hennes svenska samt flerspråkiga elever vilket vi också tyckte var anmärkningsvärt. Både lärare A och lärare B var intresserade av att få kompetensutveckling, när det gällde pedagogiskt arbete med flerspråkiga elever. Att inte modersmålsundervisningen var något som uppmuntrades av varken lärare A eller B, är också en slutsats vi kan dra av vår undersökning.

4 Diskussion

Under detta avsnitt för vi en diskussion om och i så fall hur lärarna i vår undersökning anpassade sin undervisning för det mångkulturella klassrummet. Vi tar upp vad som framkommit i vår studie och diskuterar det utifrån resultatet och den genomgångna litterära delen kring ämnet.

4.1 Pedagogiska arbetssätt och dess konsekvenser

I vår forskningsbakgrund tar vi upp Lunneblad (2006) som i sin avhandling skriver, att forskning har visat, att pedagoger som arbetar ute i mångkulturella klasser använder en pedagogik som är av vad man skulle kunna kalla svensk kultur. Vilket vi även upplevt under vår Verksamhetsförlagda Utbildning (VFU). Det vill säga, man använder inte det mångkulturella klassrummet som resurs. Vår studie är liten med ett litet material och kan därför göra att våra resultat är osäkra. Men utifrån vår tidslängd samt vårt material visade vår undersökning, att lärare A anpassade sin undervisning till det mångkulturella klassrummet, men inte var medveten om det. Hon använde däremot inte det mångkulturella klassrummet som resurs. I sin undervisning använde hon sig av bland annat språklekar, rim och ramsor som enligt Ladberg (1996), är ett oerhört värdefullt hjälpmedel och som dessutom ger lust och glädje vilket ökar inlärningsförmågan för språket.

Vår undersökning visade, att lärare A använde sig av storbok och arbetade mycket efter bilder vilket gynnar alla elever. Lärare A använde sig konsekvent av bilder, tecken som stöd samt kroppsspråket. Vi samtycker med Fredriksson & Taube (2003, s. 153-172) som säger att man kan tänka på att göra sig förstådd genom flera olika hjälpmedel när man arbetar med barn som har olika kulturella bakgrunder. Ladberg (1996) skriver hur viktigt det är med rutiner för att barn ska kunna lära sig ett språk.

De kan då känna igen vardagliga moment och sätta ord på dem. Något som präglade lärare A's undervisning var just rutin. Vilket också visade oss, att eleverna var aktiva, bland annat i de sånger, rim och ramsor som användes varje dag i klassrummet. Vi undrar hur det kan komma sig, att lärare A inte alls var medveten om sina egentligt väl valda pedagogiska arbetsmetoder, som faktiskt gynnade både de svenska och de flerspråkiga eleverna i hennes klassrum.

Vidare visar vår studie, att lärare B inte alls anpassar sin undervisning för det mångkulturella klassrummet. Hon menade att hon inte heller använde klassrummets mångfald som resurs. Att inte anpassa sin undervisning för det mångkulturella klassrummet tror vi, precis som de båda lärarna påpekade, missgynnar de flerspråkiga eleverna, samt att det kan bidra till att eleverna tappar sin motivation, eftersom de inte får undervisningen på den nivå de borde få och har rätt till. Lärare B sade dessutom under intervjun, att både elever och samhället skulle tjäna på om hennes arbetssätt anpassade till det mångkulturella klassrummet. Hon tillade att hennes kompetens inte var tillräcklig för en sådan anpassning. Att bedriva en undervisning som missgynnar de flerspråkiga eleverna samt som kan bidra till att dessa elever även tappar sin motivation är anmärkningsvärt. Utbudet av föreläsare, kompetensutveckling och kompetensutvecklande litteratur inom området borde vara något som pedagoger i verksamheten lätt skulle kunna ta del av och bli uppdaterade inom.

Eftersom vårt samhälle har utvecklats till ett mångkulturellt samhälle, har vi inom skolans värld en viktig uppgift. I vår teoretiska del tar vi upp vikten av att man som pedagog ser det mångkulturella klassrummet som resurs, samt att vi anpassar undervisningen för det mångkulturella klassrummet. Bjerstedt (1992) menar, att barnen då vänjer sig vid olikheterna och uppskattar dem. Han säger vidare, att vi som pedagoger ska utveckla ett kreativt arbetssätt som gör att barn klarar sig i det mångkulturella samhället. Vi som arbetar i förskolan och skolan har en viktig uppgift att utbilda och fostra vår kommande generation. Vi ska enligt de yrkesetiska principerna sätta eleven och dess lärande i centrum. Vidare ska vi bemöta dem med respekt och skydda dem oavsett deras sociala och kulturella bakgrund (*Läraryboken*, 2003). I detta instämmer även Bjar & Liberg (2003) då de menar att det centrala i

förskola och skolan är bemötandet av barn med olika kulturella bakgrunder eftersom detta är samhällets utveckling.

En annan viktig uppgift vi som pedagoger har är precis som Bjerstedt (1992) menar att vi använder det mångkulturella klassrummet som resurs och att det är vi som pedagoger som ska hjälpa eleverna i mötet med andra kulturer. Vidare säger han att det gäller för oss som pedagoger att arbeta kreativt och använda arbetssätt för att de flerspråkiga eleverna ska klara sig i samhället. Att använda det mångkulturella som resurs gör att man inte som Bjerstedt menar ser de flerspråkiga eleverna som ett problem vilket det allt för ofta setts som enligt honom. Detta styrks även av *Skolverkets Författningssamling* (SKOLFS 2005:10) att kommuner bör se till att ett interkulturellt förhållningssätt präglar arbetet i förskolan och att man ska se olika kulturer som resurs. Vår undersökning visar att det interkulturella förhållningssättet inte präglade undervisningen i de klasser vi observerat.

I vår studie vill vi även visa vikten med barns modersmål. Vi håller med Ladberg (1999) som säger att modersmålet har stor betydelse när barn ska lära sig ett nytt språk och om de inte ges möjlighet till sitt modersmål kan det uppstå problem då barn ska lära sig det nya språket. Därför ser vi det som vår pedagogiska uppgift att stödja och uppmuntra elever till deras modersmål. Denna åsikt finns uttryckt i *Skolverkets Författningssamling* (SKOLFS 2005:10) där de menar att barn som inte har svenska som modersmål ska erbjudas fortlöpande undervisning i sitt modersmål men även att personalen ger dessa elever med annat modersmål tidigt stöd samt att personalen även ska stödja dem i deras modersmål. En av lärarna i vår studie tyckte att eleverna i förskoleklassen var för små för uppmuntran till modersmål, men hon sa att de brukade informera föräldrarna om modersmålet. Den andra läraren i vår undersökning uppmuntrade sina elever emellanåt men menade att eleverna inte hade rätt till modersmålsundervisning förrän i första klass.

Slutligen vill vi framhäva det Lunneblad (2006) skriver om att lärarutbildningarna inte motsvarar de krav som ställs på pedagoger i ett mångkulturellt möte. Enligt hans rapport behöver man utbilda pedagoger med bredare kunskaper om samhället och sociala förhållanden. Författaren säger vidare, att det finns forskning som stödjer

dessa slutsatser som visar att lärare ute i verksamheten inte tycker att deras kompetens räcker till. Vilket också var vad som framkom i vår studie, då de intervjuade pedagogerna inte anpassade sin undervisning på grund av bristande kompetens. Som vi tidigare nämnt i uppsatsen har vi under vår lärarutbildning på Kristianstads högskola under AU2 (Allmänna utbildningsområdet) deltagit i en delkurs där det centrala temat var nutidens ökade kulturella mångfald och de krav som därmed ställs på skolan. Kursens syfte var att stärka den blivande lärares kompetens i en skola för elever med olika kulturella bakgrunder och olika förutsättningar för lärande och utveckling. Vi kände dock efter avslutad kurs att vi inte fått den kompetens som krävs för ett mångkulturellt möte ute i skolan. Kompetensutveckling för pedagoger i hur de kan arbeta med elever som inte kan det svenska språket, samt hur de kan använda våra mångkulturella klassrum som resurs är något som efterfrågas av pedagogerna i vår undersökning.

Vi tycker att ett arbete med bra pedagogiska metoder krävs, för att främja barns språkliga medvetenhet och detta med tanke på alla elever inte behärskar det svenska språket. Precis som Ladberg (2003) menar vi att man kan använda pedagogiska hjälpmedel som musik, rytm, rim och ramsor för språkinläring där eleverna på ett lustfyllt sätt bekantar sig med det nya språkets ljud och uppbyggnad. Vi anser även att det krävs att lärare är flexibla, lyhörda och att vi reflekterar över vår egen undervisning huruvida den gynnar de flerspråkiga eleverna eller inte.

5 Sammanfattning

Det har varit lärorikt och intressant att arbeta kring det mångkulturella området. Vi har haft Vygotskij som utgångspunkt och det sociokulturella perspektivet har belysts genom hela vår studie. Som vi tar upp i vår inledning och bakgrund, lever vi i ett mångkulturellt samhälle, där det ställs högre krav på oss som pedagoger. De mångkulturella klassrummen kan innebära, att det finns flerspråkiga elever i dessa. Vi behöver därför ha kunskap om flerspråkiga elevers bakgrund, familjeförhållanden, kultur med allt vad det innebär av seder, vanor, mat, intressen, lekar, m.m. Ett arbete med bra pedagogiska metoder krävs för att främja barns språkliga medvetenhet och detta med tanke på att inte alla elever behärskar det svenska språket. Att använda

bilder, språklekar, rim och ramsor på ett lekfullt sätt ur ett sociokulturellt perspektiv är en möjlighet till att främja barns lärande där de lär av varandra.

I vår studie valde vi att utgå ifrån observation av två förskoleklasser och intervjua de två förskolelärarna som undervisar i respektive klass. Vi är medvetna om, att det i vår studie har varit få flerspråkiga elever och att man kunde använts sig av klasser med ett större antal flerspråkiga elever för att kanske få fram ännu tydligare resultat. Dessa klasser var dock de som stod oss till förfogande för vår studie. Vi anser oss dock ha uppfyllt vårt syfte samt svarat på våra huvud- och underfrågor i vårt arbete utifrån det underlag vi haft.

Syftet med vår studie har varit att ta reda på om och i så fall hur pedagoger anpassar sin undervisning till det mångkulturella klassrummet. Vår studie visar, att lärarna anpassade sin undervisning på ett olikartat sätt. Lärare A använde sig av metoder som gynnade de flerspråkiga eleverna. Lärare A använde sig av en storbok, som fungerar som ett led in i textförståelsen. Hon pekade och diskuterade kring bilderna med sina elever, vilket också, enligt Björk och Liberg (1996), innebär att eleverna leds in i själva texten. Lärare B använde inte sig av något arbetssätt som anpassning för det mångkulturella klassrummet. Båda lärarna, precis som de själva konstaterade, använde inte det mångkulturella klassrummet som resurs. Anledningen till att pedagogerna inte anpassade eller använde det mångkulturella klassrummet som resurs, var enligt de själva bristande kompetens samt tidsbrist. Vår forskningsbakgrund ger oss stöd i detta, där Lunneblads (2006) studie visar att lärare ute i verksamheten inte tycker att deras kompetens räcker till. Vi har med hjälp av vår forskningsbakgrund och vår undersökning kommit fram till att pedagogers val av arbetssätt är avgörande för elevers lärande för att främja deras språkliga medvetande genom t.ex. rim, ramsor och språklekar. Enligt *Lpo94 (Läraryboken, 2003)* skall läraren ge eleven stöd i språk- och kommunikationsutveckling, genom att organisera och genomföra sitt arbetssätt därefter. I vår forskningsbakgrund tar vi upp konsekvenser av att inte anpassa sin undervisning till det mångkulturella klassrummet. Till exempel, om eleven inte förstår kan det känna sig utanför, isolera sig och en annan konsekvens kan bli att elevens språkliga utveckling begränsas.

I vår forskningsbakgrund har vi poängterat vikten av att låta eleverna få prata sitt modersmål, samt hur viktigt modersmålet är för att barn ska kunna tillägna sig ett främmande språk lättare, enligt Vygotskijs teori (Bråten, (red.) 1996). Vi tar upp flera forskare som anser detsamma. Men vi har även belyst detta ur ett annat perspektiv, då Flyman Mattsson (2006) motsäger sig detta och menar, att barnen kan lära båda språken parallellt, utan att först kunna tala sitt första språk på en säker nivå.

Vi har genom vår studie och litterära genomgång förvärvat kunskaper om hur man bör/kan arbeta för att främja lärande i ett mångkulturellt klassrum. Vi anser att vi i vår forskningsbakgrund tar upp många bra förslag på främjande arbetssätt för elever med mångkulturell bakgrund.

6 Förslag på vidare forskning

Att bedriva forskning kring ämnet mångkulturalitet, både när det gäller flerspråkiga elever, elever med annan än svensk kulturell bakgrund samt pedagogiska arbetssätt i det mångkulturella klassrummet, är intressant och högaktuellt. Förslag på vidare forskning kan därför vara, att undersöka om pedagoger i mångkulturella klasser, i årskurserna 1 till 3 anpassar sitt arbetssätt och sina metoder för sina mångkulturella klassrum, samt i såfall hur. Förslagsvis kan man använda nedanstående problemprecisering, som också legat till grund för vår studie.

Huvudfråga:

- Anpassar lärare sin undervisning och sitt arbetssätt för det mångkulturella klassrummet samt i så fall hur?

Underfrågor:

- Varför anpassar lärare sin undervisning och sitt arbetssätt för det mångkulturella klassrummet, alternativt varför inte?
- Ses mångkulturaliteten i klassrummet som en resurs eller ej, och hur tas den i så fall tillvara? Om inte – varför?
- Vad blir konsekvenserna av pedagogens arbetssätt och arbetsmetoder, det vill säga hur agerar eleverna? (Karlsson & Perviz, s. 7).

Referenser

- Andersson, K. (1985). "Språken i språket" ur *Svenska i skolan*. Fortbildningsavdelningarna i Lindköping och Malmö.
- Bjar, L. & Liberg, C. (Red.) (2003). *Barn utvecklar språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjerstedt, Å. (1992). *Fredsberedskap, mångkulturell fostran och invandrarelever som resurspersoner*. Malmö Högskola. Institutionen för pedagogik och specialmetodik: Nr 748.
- Björk, M. & Liberg, C. (1996). *Vägar in i skriftspråket*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Bråten, I. (Red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Calderon, L. (2004). *Komma till tals*. Stockholm: Liber Skolutveckling.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2004). *Forskningens grundregler*. Lund: Studentlitteratur
- Ehn, B. (1986). *Det otydliga mötet*. Malmö: Liber Förlag.
- Flyman. Mattsson, A. (2006). *Förskoletidningen*. Solna: Fortbildnings Förlaget. Nr:6 s. 33–37.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2003) "Svenska som andraspråk och kulturmöten". Bjar, L. & Liberg, C. (Red.) (2003). *Barn utvecklar språk*. s. 153-172) Lund: Studentlitteratur.
- Harding, E. & Riley, P. (1993). *Den tvåspråkiga familjen. En handbok i tvåspråkighet*. Uppsala: Förlaget Påfågeln.
- Kursplan AAUB01. (2006). *Kurshäfte för AU2*. Högskolan Kristianstad.
- Ladberg, G. (1999). *Tvåspråkighet, flerspråkig eller bara enspråkig?* Stockholm: Författares bokmaskin.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk*. Stockholm: Liber AB.
- Ladberg, G. & Nyberg, O. (1996). *Barnen och språken*. Tvåspråkighet och flerspråkigheter i familj och förskola. Lund: Studentlitteratur.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden*. Göteborgs universitet.

Läraryboken. (2003). Stockholm, Lärarnas Riksförbund.

Malmström, m.fl.: (Red.) (2006). *Bonniers svenska ordbok.* Stockholm: Albert Bonniers förlag.

Palla, L. (2004). *Flerspråkighet i den mångkulturella förskolan.* D-uppsats. Högskolan Kristianstad. Institution för beteendevetenskap.

Palla, L. (2006). *Förskoletidningen. (Modersmål och flerspråkighet.)* Solna, Fortbildnings Förlaget. Nr. 6 s 22 – 26.

Sigsgaard, E. (2003). *Utskälld.* Stockholm: Liber.

Skolverkets Författningssamling. (SKOLFS 2005:10). (Allmänna råd för kvalitet i förskolan.) [Läst 07-11-26 kl. 16.16]. www.skolverket.se

Stensmo, C. (1994). *Pedagogisk filosofi.* Lund: Studentlitteratur.

Svenska språknämnden. (2000). *Svenska skrivregler.* Stockholm, Liber AB.

Svensson, A-K. (1998). *Barnet, språket och miljön. Från ord till mening.* Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap.* Stockholm, Norstedts Akademiska Förlag.

Utas Carlsson, K. (2001). *Lära leva samman. Undervisning i konflikthantering. Teori och praktik.* Jonstorp, KSA.

Van Slyke, J. E. (1999). *Konfliktlösning på nytt sätt.* Malmö, Egmont Richter AB.

Wahlström, O. G. (1996). *Hantera konflikter – men hur? Metodbok för pedagoger.* Hässelby: Runa Förlaget AB.

Intervjufrågor

Bilaga A

- 1) *Hur är ditt förhållningssätt till det mångkulturella klassrummet?*
 - 1.1) *Ser du det som resurs? Ser du extra krav?*
- 2) *Tycker du att du anpassar din undervisning för det mångkulturella klassrummet?*
 - 2.1) *Om ja, på vilket sätt?*
 - 2.2) *Om inte, varför?*
 - 2.3) *Om tid fanns, hur skulle du då kunna anpassa din nuvarande arbetssätt till det mångkulturella klassrummet?*
- 3) *Vad tror du konsekvenserna blir om ditt arbetssätt anpassas respektive inte anpassas till det mångkulturella klassrummet?*
- 4) *Har du fått någon kompetensutveckling angående det mångkulturella klassrummet?*
 - 4.1) *Om ja, vad har du lärt dig?*
 - 4.2) *Om nej, vad skulle du vilja lära dig?*
- 5) *Uppmuntras elevernas modersmål?*
 - 5.1) *Om ja, varför?*
 - 5.2) *Om inte, varför?*
 - 5.3) *Finns det tillgång till modersmålsundervisning?*
- 6) *Är det viktigt som pedagog att sätta sig in i elevernas kulturella bakgrund?*
 - 6.1) *Om ja, i så fall hur?*
 - 6.2) *Om inte, varför?*
 - 6.3) *Hur ser du på att använda föräldrarna som resurs?*
- 7) *Finns det tillgång till tolk?*
 - 7.1) *Vid vilka tillfällen används de isåfall?*