

Man vill ju att det ska kännas tryggt för dem

*En kvalitativ studie om förskollärares tankar om de första mötena med
nyanlända barn och deras familjer*

Ann-Charlotte Johansson Blind
Emelie Marnemo
2016

Lärarexamen, grundnivå
Lärarexamen, 210 hp

Luleå tekniska universitet
Institutionen för konst, kommunikation och lärande

”Man vill ju att det ska kännas tryggt för dem”

En kvalitativ studie om förskollärares tankar om de första mötena med nyanlända barn och deras familjer

Ann-Charlotte Johansson Blind

Emelie Marnemo

2015

Lärarexamen, grundnivå

Lärarexamen, 210 hp

Luleå Tekniska Universitet

Institutionen för konst, kommunikation och lärande

”Man vill ju att det ska kännas
tryggt för dem”

*En kvalitativ studie om förskollärares tankar om de första
mötena med nyanlända barn och deras familjer*

“We do want them to feel
safe”

*A qualitative study of preschool teachers' thoughts about the
first meetings with newly arrived children and their families*

Ann-Charlotte Johansson Blind

Emelie Marnemo

HT 2015

Examensarbete U0045P

Handledare: Susanne Westman, Anna Vikström

Varje människa jag möter har något att lära mig

– Dalai Lama

Abstrakt

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger inom förskolan beskriver och förhåller sig till de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. Utifrån vårt syfte formulerade vi två frågeställningar: *hur beskriver pedagogerna de första mötena med nyanlända barn och deras familjer?* och *vilka svårigheter kan vi urskilja i pedagogernas beskrivningar?* Detta undersöktes genom en fokusgrupp där urvalet bestod av fyra stycken pedagoger. Studien har en kvalitativ utgångspunkt och pedagogernas beskrivningar tolkas och analyseras utifrån ett postmodernt och socialkonstruktionistiskt perspektiv på interaktion och mötet med den Andre.

Resultatet visar att de första mötena med nyanlända barn och deras familjer består av information och frågor av praktiskt karaktär. De svårigheter som framträder i de första mötena och i det fortsatta arbetet med nyanlända barn och deras familjer är språkbarriärerna. Resultatet visar även på två teman i pedagogernas beskrivningar. Dels deras vilja och engagemang dels deras känsla av att inte räkna till. Sammantaget visar resultatet att arbetet med nyanlända, på grund av en rad olika förutsättningar såsom tid, resurser och stora barngrupper, inte alla gånger är så lätt.

Nyckelord: De första mötena, interkulturalitet, mötet med den Andre, nyanländ, pedagogiskt förhållningssätt, språk, trygghet.

Abstract

The purpose with this study is to explore how teachers in Early Childhood Education programs (ECE) in Sweden describe and relate to the first meetings with migrant children and their families. The research questions are; *how do teachers describe the first meetings with the migrant children and their families?* and *what kind of difficulties can we distinguish from the teachers' descriptions?* Our essay will answer these questions by analyzing data gathered through a focus group of four teachers. This study has a qualitative approach and the teachers descriptions are interpreted and analyzed with a postmodern and socially constructive view on interaction and meeting the Other.

The results show that the first meetings with the immigrant families contain information and questions of a practical nature. The results also show difficulties during these first meetings and the continuous work with the migrant children and their families due to language barriers. Two themes are also noticeable in our results: *the teachers ambition and dedication* and *the teachers feelings of being insufficient*. In conclusion our results show that it's not always easy working with immigrant families. Some of the contributing factors to this are inadequate resources, the lack of time and the large groups of children in the Swedish ECE programs.

Key words: Feeling safe, intercultural, language, meeting the Other, newly arrived, pedagogy approach, the first meetings.

Förord

Att skriva detta arbete har varit otroligt lärorikt och utvecklande men samtidigt mödosamt. Vi har genomgått alla möjliga processer under resans gång. Nervositet, rädsla, stress, trötthet, hjärnsläpp, galenskap, spänning och många många skratt. När sista punkten sattes i texten var känslan otrolig, dels av lättnad att resan var över dels av vemod då hela denna tid har väldigt rolig.

Vi vill rikta ett jättetack till de pedagoger som ställde upp i vår studie och för de tankar de delade med sig av som möjliggjorde för oss att utföra detta arbete. Vi vill tacka Susanne Westman som var med oss i början av vår resa som handledare för det stöd, pushning och värdefulla tankar och idéer som hon gett oss när vi stod där i startgroparna för att påbörja detta arbete. Vi vill även rikta tack till våra studiekamrater Magdalena och Elin som genom grupphandledning har läst vårt arbete och kommit med värdefull feedback. Ytterligare ett tack vill vi rikta till våra vänner, Anna och Else som tog sig tid att läsa igenom vårt färdiga arbete och ge sin input. Sist och definitivt inte minst vill vi ge ett stort tack till Anna Vikström som agerat som vår handledare under de sista veckorna av vårt skrivande och hjälpt oss att utveckla, gallra, finjustera och komma vidare i denna mödosamma skrivprocess.

Jag Ann-Charlotte Johansson Blind vill börja med att tacka min skrivkamrat Emelie, utan dig hade jag fortfarande famlat i litteraturen och säkert blivit galen på vägen. Tack för alla skratt och tokiga upptåg. Jag vill även tacka min familj. Min mamma, pappa och farmor som under mina studieår ställt upp på alla de möjliga sätt när vardagslivet kört ihop sig och deadlines inte väntat. Jag vill tacka min man som dragit ett extra stort lass under dessa år när jag suttit med näsan i böckerna kvällar som helger. Slutligen vill jag tacka mina tre barn som hjälpt mig på fler sätt än jag kan räkna genom att bara finnas där. Nu är tiden som student slut och helgerna är fri från skolböcker och rapporter, datorn (och mamma) är numer ledig för spel och annat kul som ni så väntat på.

Jag Emelie Marnemo vill tacka dig, Ann-Charlotte, för många och långa men härliga dagar som vi ägnat åt denna uppsats, tack för allt. Du har varit min stöttepelare under den här tiden och jag är glad och tacksam att jag fått göra detta tillsammans med dig. Jag vill även tacka mina föräldrar som alltid ställt upp då jag har behövt hjälpt, ni är guld värda. Tack till min kära sambo som fått utstå fler än två nervösa sammanbrott, tack för att du har hjälpt mig genom dessa år genom att stötta, pusha och alltid finnas till hands. Slutligen vill jag tacka min underbara son, tack för att du har hjälpt mig få förståelse över all den litteratur jag har läst och tack för all den tid jag har fått till mina studier, tack för att du haft förståelse över det. Det har varit en intensiv tid men samtidigt underbar och rolig på flera sätt, det är dock skönt att denna tid nu är förbi och jag ser fram emot framtiden och vad den har att erbjuda.

December 2015

Ann-Charlotte Johansson Blind

Emelie Marnemo

INNEHÅLL

1 INLEDNING	1
2 SYFTE	2
2.1 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	2
2.2 BEGREPPSDEFINITION	2
2.3 ARBETSFÖRDELNING	2
3 BAKGRUND	3
3.1 FÖRSKOLAN - EN LITEN RESUMÉ.....	3
3.2 SYNEN PÅ NYANLÄNDA BARN I FÖRSKOLAN.....	4
3.3 TIDIGARE FORSKNING	5
3.4 INTERNATIONELL FORSKNING OM NYANLÄNDA	5
3.5 NYANLÄNDA I NORDEN OCH I SVERIGE	6
3.6 INTERKULTURALITET.....	7
3.7 SAMMANFATTNING	8
4 TEORETISKT RAMVERK	9
4.1 POSTMODERNISM	9
4.2 DEN POSTMODERNA SYNEN PÅ BARN	9
4.3 SOCIALKONSTRUKTIONISM	9
4.4 DEN SOCIALKONSTRUKTIONISTISKA SYNEN PÅ BARN	10
4.5 MÖTET MED ANDRA.....	10
4.6 DEN ANDRE.....	11
5 FÖRANKRING I LAGAR OCH FÖRORDNINGAR	12
6 METODOLOGISK ANSATS OCH VAL AV METOD	13
6.1 FOKUSGRUPP SOM METOD.....	13
6.2 LJUDINSPELNING SOM DATAINSAMLINGSVERKTYG	13
6.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	14
6.4 URVAL	15
6.5 GENOMFÖRANDE.....	15
6.6 BEARBETNING, TOLKNING OCH ANALYS	16
7 RESULTAT	17
7.1 HUR BESKRIVER PEDAGOGERNA DE FÖRSTA MÖTENA MED NYANLÄNDA BARN OCH DERAS FAMILJER?	17
<i>PEDAGOGERNAS BESKRIVNINGAR OM HUR DE FÖRSTA MÖTENA SER UT</i>	17
<i>PEDAGOGERNAS TANKAR OM DE FÖRSTA MÖTENA</i>	19
7.2 VILKA SVÅRIGHETER KAN VI URSKILJA I PEDAGOGERNAS BESKRIVNINGAR?	20
<i>SPRÅKETS BETYDELSE I ARBETET MED NYANLÄNDA BARN OCH DERAS FAMILJER</i>	20

7.3 TEMAN VI SETT I PEDAGOGERNAS BESKRIVNINGAR	22
<i>PEDAGOGERNAS VILJA OCH ENGAGEMANG</i>	22
<i>PEDAGOGERNAS KÄNSLA AV ATT INTE RÄCKA TILL</i>	23
7.4 SAMMANFATTNING AV RESULTATET.....	24
8 DISKUSSION	26
8.1 METODDISKUSSION.....	26
8.2 RELIABILITET OCH VALIDITET.....	27
8.3 BORTFALLSANALYS	28
8.4 RESULTATDISKUSSION.....	28
8.5 HUR BESKRIVER PEDAGOGERNA DE FÖRSTA MÖTENA MED NYANLÄNDA BARN OCH DERAS FAMILJER?	29
<i>PEDAGOGERNAS BESKRIVNINGAR OM HUR DE FÖRSTA MÖTENA SER UT</i>	29
<i>PEDAGOGERS TANKAR OM DE FÖRSTA MÖTENA</i>	29
8.6 VILKA SVÅRIGHETER KAN VI URSKILJA I PEDAGOGERNAS BESKRIVNINGAR?	30
<i>SPRÅKETS BETYDELSE I ARBETET MED NYANLÄNDA BARN OCH DERAS FAMILJER</i>	30
8.7 TEMAN VI SETT I PEDAGOGERNAS BESKRIVNINGAR	32
<i>PEDAGOGERNAS VILJA OCH ENGAGEMANG</i>	32
<i>PEDAGOGERNAS KÄNSLA AV ATT INTE RÄCKA TILL</i>	33
9. SLUTSATSER OCH IMPLIKATIONER.....	35
9.1 VÅRT EGET LÄRANDE.....	36
9.2 FORTSATT FORSKNING	36

REFERENSLISTA

Bilaga 1

Bilaga 2

Bilaga 3

1 Inledning

Lunneblad (2013,b) framhåller hur Sverige under de senaste decennierna har beskrivits som ett mångkulturellt samhälle. Vi har under vår utbildning och verksamhetsförlagda utbildningar (VFU) fått en djupare förståelse för vikten av ett interkulturellt arbete inom förskolan. Alla barn inom förskolan måste få känna att det finns en plats för dem. Att de är betydelsefulla och blir synliggjorda, att de får känna samhörighet och att de är del av en gemenskap samt att deras kunskaper och erfarenheter ges möjlighet att berika vardagen på förskolan. Skollagen (SFS 2010:800) är tydlig med att alla skolformer ska arbeta efter gällande läroplan och Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) (Skolverket, 2011) skriver uttryckligen att alla barn ska känna trygghet och få uppleva en känsla av egenvärde. På grund av de oroligheter som pågår i vår värld just nu är inte vardagen trygg för många människor, något som inte går oss oberört förbi. Vi känner för de familjer som lämnar sina hem bakom sig för att komma till ett nytt land och starta ett nytt liv.

Förskolan är en plats där barn, vårdnadshavare och pedagoger möts och skapar relationer. Skollagen (SFS 2010:800) slår fast att verksamheten ska utgå från en helhetssyn på barnen och barnens behov och utformas så att omsorg, lärande och utveckling bildar en helhet. Skolverket (2011) framhäver hur förskolans arbete ska ske i ett nära och förtroendefullt samarbete med barnens hem där förskolan ska ansvara för utvecklingen av en tillitsfull relation samt visa respekt för föräldrarna. UNICEF (2009) FN:s barnkonvention betonar hur barnens bästa alltid ska komma i första hand. Barnens bästa är således det som ska stå i fokus och det är av stor vikt att pedagoger inom förskolan arbetar för en förtroendefull relation som bidrar till trygghet för de nyanlända familjerna.

Vår ambition med studien är att synliggöra pedagogers beskrivningar kring de första mötena med nyanlända barn och deras familjer och de svårigheter som pedagogerna upplever. Vi vill även få en bättre förståelse för det arbete som görs inför och under de första mötena och de eventuella svårigheter som kan uppstå i detta arbete.

2 Syfte

Syftet med denna studie är undersöka hur pedagoger inom förskolan beskriver och förhåller sig till de första mötena med nyanlända barn och deras familjer.

2.1 Frågeställningar

- Hur beskriver pedagogerna de första mötena med nyanlända barn och deras familjer?
- Vilka svårigheter kan vi urskilja i pedagogernas beskrivningar?

2.2 Begreppsdefinition

I studien förekommer begreppet *nyanländ* kontinuerligt. Vår definition av *nyanländ* är en person som har flyttat från ett land till ett annat och beviljats uppehållstillstånd i det nya landet.

Den svenska litteratur som använts i denna studie använder begreppet *invandrare* och *invandrabarn* i sina beskrivningar. Då vi båda känner att detta begrepp har en negativ ton har vi, på ställen där det inte gör påverkan på den litteratur vi lyfter fram, ändrat dessa beskrivningar till *immigranter* och *migrantbarn*.

Begreppet *de första mötena* framträder också tydligt i studien. Med detta avser vi den första kontakten som sker mellan förskola och de nyanlända familjerna och de möten som sker, ansikte mot ansikte, under barnens och familjernas första tid på förskolan.

2.3 Arbetsfördelning

Vi har arbetat sida vid sida under i stort sett hela arbetets gång. Vi har tillsammans bearbetat texten, formuleringar, ordval, styckesindelningar, referenser och dylikt. Detta har diskuterats och reflekterats under processens gång för att vi båda ska känna oss nöjda. Vi har gemensamt sökt fram litteratur, en del av litteraturen har lästs gemensamt och en del har vi läst var för sig för att sedan delge varandra det vi läst. För att underlätta den gemensamma skrivprocessen har vi delat ett Google drive dokument där vi båda har haft möjlighet att skriva och förändra. De få dagar vi inte har haft möjlighet att träffas har vi haft kontakt via telefon eller Adobe Connect. Vi har gett varandra tillåtelse att ändra och lägga till i texten och vi har haft full tillit till varandra. Alla steg i processen har gjorts tillsammans och vi tar båda fullt ansvar för allt innehåll i denna uppsats.

3 Bakgrund

I bakgrunden ger vi en tillbakablick på den förändrade förskoleverksamheten i Sverige och synen på nyanlända barn. Vi presenterar även tidigare forskning, både internationell och nationell rörande nyanlända barn och lyfter begreppet interkulturalitet.

3.1 Förskolan - en liten resumé

Förskolans pedagogik och syfte har kontinuerligt förändrats från de allra första barnkrubborna där omsorgen stod i fokus, till dagens förskolor där omsorgen ska bilda en helhet med fostran och lärande och med en strävan efter kvalitet i verksamheten. Utvecklingen har medfört en ny syn på barn, deras lärande och utveckling, det sociala samspelet, miljöns betydelse och den pedagogiska praktiken.

Tallberg Broman (1995) beskriver hur man under mitten av 1800-talet i Sverige startade de första barnkrubborna och småbarnsskolorna. Barnkrubborna riktade sig främst till barn vars mödrar oftast var ensamstående och fattiga, fokus låg då på omsorg om barnen och åldrarna varierade från tre månader upp till sju år. I småbarnsskolorna, där barnen ofta började vid tre års ålder, undervisade man barnen i skrivning, läsning, religion etcetera. Under början av 1900-talet kom de första barnträdgårdarna till Sverige. Denna institution betonades vara öppen för alla barn, oavsett vart man kom ifrån eller vem man var. Barnkrubban hade framförallt heldagsomsorg medan barnträdgårdarna hade deltidstidsgrupper. Efter hand kom dessa institutioner att utvecklas mer åtskilt och under mitten av 1900-talet diskuterades daghem kontra lekskola. Många var kritiska till daghemmet på grund av uppfattningen att daghemmet inte var bra för barnen, det var ingen institution som tillkommit för barnens skull eller på grund av barnens behov, utan fanns till för att mödrar skulle kunna arbeta. Med tiden förändrades denna attityd och heldagsformen assimilerades på olika sätt till halvdagsinstitutionen så att den alltmer framstod som den forna deltidstidsinstitutionen fast med längre öppettider. Det var denna institution som låg till grund för den som kom att kallas förskola.

Begreppet förskola lades fram år 1971 i barnstugeutredningens diskussionspromemoria (Barnstugeutredningen (SOU 1972:26). Syftet var att mynta ett enhetligt namn som ersättare för begreppen daghem och lekskola. Detta för att markera att det inte handlade om två olika verksamheter med heldags- och deltidverksamhet utan en och samma verksamhet med en pedagogisk helhetssyn där både föräldrars och barns behov tillgodosågs. Barnstugeutredningen följdes av det pedagogiska programmet för förskolan (socialstyrelsen, 1987) där det framgår hur riksdagen år 1985 beslutade att det år 1991 skulle finnas en förskola tillgänglig för alla barn från och med ett och ett halvt års ålder. Elm Fristorp och Lindstrand (2012) beskriver hur förskolans verksamhet blir en del av det svenska utbildningsväsendet ungefär tio år efter att förskolans pedagogiska program trätt i kraft. Förskolan får nu en egen läroplan år 1998. Med den nya läroplanen förändras både förskollärarens ansvar och verksamhetens uppdrag. Förskolans nya läroplan har många likheter med skolans läroplan men istället för uppnåendemål innehåller förskolans läroplan strävansmål som anger vad verksamheten ska sträva efter att varje barn ska utveckla i olika avseenden.

I Barnstugeutredningen (SOU 1972:26) framgår det hur förskolans pedagogik präglas av utvecklingspsykologiska teoribildningar men år 1998, när den första läroplanen för förskolan trädde i kraft, har man dock lämnat utvecklingspsykologin bakom sig. Nu genomsyras

styrdokumentet istället av sociokulturella teorier, där man ser på lärande som något som föregår utveckling och sker i samspel med andra (Säljö, 2004).

3.2 Synen på nyanlända barn i förskolan

I Barnstugeutredningens (SOU 1972:27) kapitel 17, *Invandrarbarnen i förskolan*, berörs den ökade immigrationen och de åtgärder som 1966 års invandrarutredning ansågs behövas tillämpas för att tillgodose behoven hos immigranterna och ge dem stöd i anpassningen till det svenska samhället. Förskolans roll ses här som betydelsefull eftersom barnen genom lek och språkträning lär sig det svenska språket och då lättare kan integreras i skolan på mer jämlika villkor. Fokus ligger på integrering av barnen (Barnstugeutredningen 1972:26). Det betonas att ju tidigare barnen integreras minskar risken för ett bevästande av klassgränser. Vidare framhäver utredningen (1972:26) en god samverkan mellan förskolan och föräldrar, detta för att göra anpassningen till den svenska förskolan så bra som möjligt.

I det Pedagogiska programmet för förskolan (Socialstyrelsen, 1987) framhålls det hur förskolan ska ge migrantbarnen en god grund för att bli aktivt tvåspråkiga och ge barnen en tillhörighet i både vårdnadshavarnas ursprungskultur och den svenska kulturen. Programmet betonar hur modersmålet och kulturen borde få ett starkt stöd och att barn från andra kulturer är en tillgång i förskolan i och med att barnen på ett naturligt sätt kan lära sig om andra kulturer och levnadssätt samt utveckla en förståelse och respekt för dem.

Lunneblad (2009) beskriver hur integrationspolitiken år 1996 ersätter invandrapolitiken. Målet med integrationspolitiken är att lyfta fram vårt samhälles mångfald, att skapa en samhällsgemenskap där mångfald ligger som grund för att undvika att fokus enbart riktas mot etnisk tillhörighet. Läroplanen för förskolan som kom 1998 är enligt Lunneblad (2009) skriven i relation till denna invandrapolitik. I denna läroplan kan man läsa hur förskolan bland annat ska lägga grunden för de kunskaper och värden som utgör den gemensamma referensramen i ett samhälle präglad av kulturell mångfald. Förskolan ska även bidra till att barnen utvecklar förmåga att leva sig in i och förstå andra människors villkor och värderingar, ge barnen möjligheter att känna delaktighet i den egna kulturen och utveckla respekt för andra kulturer.

Skolverket (2013) lyfter att förskolepersonalen i Sverige numer kommer i kontakt med allt fler barn och föräldrar som talar ett annat modersmål än svenska och att variationen på den språkliga sammansättningen i barngrupperna är stor. Att göra sig förstådd och att kunna kommunicera med omgivningen, oavsett om det sker verbalt på ett eller flera språk eller icke-verbalt med kroppsspråk, anses som centralt för ett litet barns utveckling. Skolverket lyfter inskolningsperioden som mycket viktig och att den kräver extra tydlighet från pedagogernas sida, framförallt när det kommer till familjer som inte har tidigare erfarenheter av svensk förskola och varierade kunskaper i det svenska språket. Det är under denna period grunden för det förtroende som ska präglade den fortsatta samverkan mellan föräldrar, barn och förskola läggs.

Skolinspektionen (2010) framhäver att en trygg miljö är en viktig framgångsfaktor i arbetet med flerspråkiga barn då trivsel och trygghet är grundläggande förutsättningar för alla barns och elevers kunskapsutveckling. Barn med en annan bakgrund än den svenska anses enligt skolinspektionens intervjuade pedagoger ha ett väldigt stort behov av trygghet, granskningen visar att arbetet med att skapa trygghet för barnen ofta tar över lärandet. Trots att det i överlag finns ett intresse för de olika kulturella bakgrunder och erfarenheter som barnen och deras familjer bär med sig från hemlandet påverkar detta verksamheterna mycket lite, aktiviteter

utformas i för liten utsträckning utifrån ett interkulturellt perspektiv. Detta medför att verksamheten och aktiviteter inte heller relateras till barnens erfarenhetsvärld, det saknas därmed sammanhang och förståelse för många av barnen. Skolinspektionen lyfter att en kartläggning av barnens språkliga, sociala och kunskapsmässiga utvecklingsnivå samt ett intresse från pedagogernas sida angående barnens bakgrund och livsmiljö är en viktig förutsättning för att förskolan ska kunna forma en verksamhet som utgår ifrån barnens erfarenheter och stimulerar och stödjer barnens fortsatta utveckling. Skolinspektionen visar på flera förskolor som arbetar med att knyta an till barnens bakgrund och språk. Detta sker bland annat i form av kartor, flaggor, ord och ramsor på barnens olika modersmål samt böcker och pussel som anknyter till barn eller natur i andra länder. Några förskolor använder även TAKK (Tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) som hjälp i arbetet med barn som har bristfälliga språkkunskaper för att möjliggöra en enkel kommunikation och förhindra att någon känner sig utanför. Även yngre barn som varken har ett väl utvecklat modersmål eller svenskt språk klarar av att kommunicera både med vuxna och andra barn med hjälp av TAKK. Granskningen visar att de insatser som görs i kommuner ofta handlar om punktinsatser i form av studiebesök eller enstaka föreläsningar. Skolinspektionen framhäver att det finns ett behov av ökad kunskap när det gäller bland annat ett interkulturellt förhållningssätt samt behov av kvalificerade utbildningar och en samverkan med utbyte av erfarenheter mellan förskolor, skolor och kommuner.

3.3 Tidigare forskning

Under detta avsnitt kommer vi att presentera vad tidigare forskning visar angående nyanlända i förskolan både ur ett internationellt och nationellt perspektiv. Vi lyfter även interkulturalitet.

3.4 Internationell forskning om nyanlända

Vesely och Ginsberg (2011) påtalar att/konstaterar att immigranter omfattar 15 procent av populationen i mer än 50 olika länder. 2006 levde 191 miljoner människor i ett land där de inte var född, en dubbling sedan 1975. Tobin och Kurban (2010) visar på hur antalet migrantbarn inskrivna i förskoleinstitutioner i USA och i många länder i Europa ökat och fortsätter öka. För de flesta av migrantbarnen är förskolan den första miljön där de kommer i kontakt med det nya landets kultur och upplever hur den kulturen skiljer sig från den egna. Organisation for Economic Co-operation and Development. & SourceOECD (2006) framhäver att immigration är en av orsakerna till att många länder väljer att satsa på Early Childhood Education. Granskningen visar hur antalet barn med föräldrar födda i andra länder, särskilt i fattiga områden i USA och Europa, lätt kan överstiga 50 % och även om denna mångfald medför något positivt till samhällena ökar de även utmaningarna inom social- och utbildningsområdet. Granskningen lyfter hur migrationsbarn är benägna att vara i riskzonen när det kommer till svårigheter i skolan, dels på grund av de svårigheter som föräldrarna upplever med att skaffa arbete och dels den svaga kunskapen om det nya landets språk och kultur, något som också Karoly och Gonzalez (2011) framhäver. Karoly och Gonzalez listar även lågutbildade föräldrar och språkliga barriärer som faktorer där migrantbarnen riskerar försenad utveckling och sämre studieresultat än barn med inhemska föräldrar. Både OECD (2006) och Karoly och Gonzalez (2011) lyfter hur riskerna ökar ju fler faktorer som kombineras och Vesely och Ginsberg (2011) refererar till forskning som visar på att barn som pratar ett annat språk hemma än det som talas i skolan tenderar att vara ett år efter sina jämnåriga kamrater som talar samma språk i både hemmet och i skolan. Att börja tidigt, redan i förskolan, med att fokusera på språkutveckling

kan hjälpa barnen och stötta dem inför kommande skolgång. Förskolan spelar en viktig roll för migrantbarnen då den kan hjälpa att minimera dessa risker och istället främja barnens utveckling (Vesely & Ginsberg, 2011; OECD, 2006).

OECD (2006) berör hur förskolan bidrar till barns utveckling och framgång senare i skolan, framförallt utvecklingen hos barn från familjer med låg inkomst. Barn från sådan bakgrund som dessutom har ett annat hemspråk riskerar att komma dåligt förberedda till skolan och därmed gå miste om möjligheter till lärande. OECD betonar att just för dessa barn, behövs verkligen förskolan. Granskningen lyfter forskning gjord i England som visar hur både den kognitiva och sociala utvecklingen förbättrades för barnen som deltog i någon form av förskoleinstitution, redan efter ett år kunde positiva skillnader märkas av. Forskningen visar även hur barn som inte gavs möjlighet att året före skolstart, få erfarenheter av att delta i grupper med andra fick sämre möjligheter till framsteg i skolan. Annan forskning gjord i Australien visar på hur förskoleinstitutionerna minskade klyftan i social utveckling, räknefärdighet och läs- och skrivfärdigheter mellan barn från olika samhällsklasser.

Vesely och Ginsberg (2011) lyfter hur viktiga pedagogerna inom förskolan kan vara i att hjälpa immigrantfamiljer att integreras in i det nya landets kultur genom de relationer som utvecklas mellan föräldrarna och pedagogerna. Studien visar hur förskolorna aktivt arbetar med att bygga relationer med immigrantfamiljerna och att dessa relationer är betydelsefulla då det hjälper familjerna att känna sig bekväma och engagerade i barnens utbildning. Detta relationsbygge startade därför redan direkt när familjerna tog kontakt med förskolan. Enligt pedagogerna (Vesely & Ginsberg, 2011), ses hämtning och lämning av barnen på förskolan som värdefulla stunder i relationsbygget. En av pedagogerna i studien betonar vikten av att ta initiativ till att utveckla dessa relationer och framförallt med de mer tystlåtna föräldrarna. Pedagoger framhåller även hur olika alla föräldrar är, en del är väldigt framåt och pratar gärna med pedagogerna om barnen medan andra kan vara mer tystlåtna, vilket dels kunde bero på blyghet dels på språkbarriären. När det gäller språket berättar pedagogerna i studien att barnen ofta lärde sig det nya språket väldigt snabbt men de var medvetna om att de första veckorna för ett barn som inte kan det språk som pratas i omgivningen kan vara skrämmande och kännas nervöst.

Vesely, Ewaida och Kearney (2013) lyfter vikten av att anställa personal som kan stötta familjerna. Vesely och Ginsbergs (2011) studie visar hur det på en del av förskolorna finns family service workers som ofta har kunskaper om familjernas språk och kultur, deras syfte är att finnas som stöd för barnen och familjerna och hjälpa till med att bygga upp en trygg relation mellan familjerna och verksamheten. Vesely och Ginsberg betonar att det inte spelar någon roll vem det är, huvudsaken är att det finns någon i verksamheten som kan arbeta med att bygga upp dessa relationer med familjerna. Vesely, Ewaida och Kearney (2013) drar slutsatsen att det är av stor vikt som personalen inom förskolan får kompetensutveckling i relation till hur man kan arbeta med immigrantfamiljer. Att öka den kulturella kompetensen hos pedagogerna och minska på fördomarna om familjer med olika bakgrunder.

3.5 Nyanlända i Norden och i Sverige

Lunneblad (2013,b) beskriver hur fokus under 1980- och 90-talet har varit på nyanlända barns skador och trauman som de kan ha fått av svåra upplevelser i familjernas hemland. Senare forskning visar dock att detta fokus har förändrats. Nu anses familjernas sociala och ekonomiska livsvillkor i det nya landet ha större betydelse än de upplevelser de har med sig från hemlandet. Lunneblad (2013,a) beskriver även att de nyanlända barnen skrivs fram i

styrdokumenten på ett sätt som skiljer dem från de andra barnen. Fortsättningsvis skriver Lunneblad (2013,b) hur det vanligtvis är kulturella skillnader i frågor kring mat, kläder och uppfostran som tas upp i det första mötet med vårdnadshavarna. Han visar på studier gjorda i Norge och Danmark som lyfter liknande resultat. I Norge har man sett att när de kulturella skillnaderna i barngruppen blir synliggjorda, är det många gånger kopplat till problem och svårigheter. Vidare lyfter Lunneblad (2013,b) fram hur flerspråkiga elever blir bemötta i det danska utbildningsväsendet. Resultat som han lyfter fram visar hur dessa barns flerspråkighet ses som en brist och som något som behöver kompenseras för. Bundgard och Gullöv (2006) redogör för hur förskollärare, i mottagandet av nyanlända barn i den danska förskolan, ofta försöker kompensera barnen för de kunskaper och erfarenheter som de nyanländas familjer antas sakna. Författarna framhåller att det främst är barn från mellanöstern som blir kategoriserade som 'utländska'. Barn med föräldrar från länder som till exempel Uganda, Brasilien, USA, Island, Belgien, Portugal och Frankrike beskrivs sällan som 'utländska' eller kategoriseras till en speciell grupp. Bundgard och Gullöv lyfter att dessa barn heller inte ses som tvåspråkiga, som barnen från mellanöstern gör.

Lunneblad (2013,b) lyfter studier som visar hur lärare i förskolan och i skolan ofta söker efter det som förenar barnen och efter det som är gemensamt hos dem. Vidare visar studierna hur lärare kan undvika att tala högt om barnens erfarenheter samtidigt som de kulturella skillnaderna tystas ner. De stunder när barns kultur och tradition uppmärksammas är ofta i relation till högtider och estetiska uttryck. Kultur och etnicitet kan fungera som förklaringar till barns olika svårigheter eller normbrytande beteende. Flerspråkighet och språkinläring samt betydelsen av förberedelseklasser har dominerat inom pedagogisk forskning om nyanlända. Lunneblad lyfter att vi istället behöver rikta blicken mot forskning som belyser den situation som de nyanlända familjerna befinner sig i utifrån ett samhällsligt perspektiv, för att få en större och bredare bild av nyanländas relation till förskolan. Lahdenperä (2003) beskriver att barn med utländsk bakgrund ofta blir betraktade som 'de andra' samt att det förekommer diskriminering och negativa fördomar mot migrant barn och deras familjer. I *Utbildningens dilemma - Demokratiska ideal och andrafierande praxis* (SOU 2006:40) lyfter man fram hur barn med utländsk bakgrund ofta blir betraktade som ett problem. Förskollärare, specialpedagoger och andra verksamma inom skolväsendet blir i studien intervjuade och menar att dessa barn kräver extra arbetskraft. Barnen jämföras med barn som har läs- och skrivsvårigheter, mångkultur likställs alltså med funktionshinder. Kontakten med barnens familjer beskrivs också som problematisk då den medför behov av extra personal. Barnens föräldrar beskrivs även som auktoritära då lärarna uppfattar att föräldrarna tvingar barnet att uppföra sig bra (SOU 2006:40).

3.6 Interkulturalitet

Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 1983:57) infördes begreppet interkulturell undervisning officiellt i språk- och kulturarvsutredningens huvudbetänkande *Olika ursprung - gemenskap i Sverige*. Utredningen rekommenderar att begreppet interkulturalitet ska användas som ett uttryck för hur människor med olika ursprung ska förhålla sig till varandra i förskolan och skolan. Lahdenperä (2004) skriver att den interkulturella undervisningen kom till Sverige genom bland annat Europarådets projekt "*Training of Teachers Responsible for the Education of Migrant Workers' Children*" (1972-82) där begreppet diskuterades för högskolereformen år 1977. Den interkulturella undervisningen blev ett hjälpmedel för att integrera olika kulturer, länder och minoriteter i ett gemensamt Europa och på så vis skapa europeisk samhörighet.

Då Sverige har blivit ett mångkulturellt samhälle handlar det inte bara om Sverige i världen, utan om världen i Sverige, en värld som finns i (för)skolans vardag (vår egen parentes). För att skapa ett klimat som genomsyras av inkludering och möten mellan olika människor bör ett interkulturellt arbete präglade verksamheten i skolan och förskolan (Lahdenperä, 2004). Lunneblad (2013,a) betonar att begreppet interkulturalitet visar på något som sker till skillnad för mångkultur som beskriver hur något är. Lahdenperä (2003) lyfter begreppet interkulturalitet som något som innefattar att olika etniska kulturer, religioner, språk, tankesätt och livsstilar samverkar och berikar varandra. Är man öppen för olika kulturella uttryck samtidigt som man i samspelet får kännedom om och konfronteras med olika perspektiv är möjligheten att lära sig betydligt större. Man blir på så vis också medveten om att kultur är en ständig och kontinuerlig förändringsprocess i vilken vi alla deltar tillsammans. Lahdenperä (2004) framhåller hur interkulturalitet är en term som indikerar en process, ett gränsöverskridande, en interaktion och en ömsesidighet.

3.7 Sammanfattning

Denna studie tar avstamp i det som tidigare forskning visar. Förskolan är viktig och för många nyanlända familjer också det första mötet med den svenska kulturen. Samverkan mellan förskolan och familjerna och ett interkulturellt förhållningssätt bidrar till goda möten och inkludering i verksamheten. Språket och trygghet för de nyanlända barnen är även förutsättningar för en bra vistelse i förskolan.

4 Teoretiskt ramverk

Vi vill i denna studie få fatt i pedagogers tankar och beskrivningar om de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. Vi vill även lyfta de svårigheter pedagogerna upplever med detta arbete. Vi tar här stöd i de socialkonstruktionistiska och postmoderna teoribildningarnas syn på interaktionen och mötet med andra och språkets betydelse i dessa möten.

4.1 Postmodernism

Inom postmodernismen, lyfter Dahlberg, Moss och Pence (2014), att det inte finns någon absolut sanning eller verklighet som väntar på att bli upptäckt. Författarna framhåller hur postmodernismen anser världen och vår kunskap om den som socialt konstruerad. Social konstruktion är en social process som inte går att separera från oss själva och vårt varande i världen, vi är alla aktiva medverkande och konstruerar mening tillsammans med andra. Vi förstår och konstruerar världen genom vår interaktion med andra och världen är därför alltid vår värld. Som följd av detta blir världen full av många verklighetsperspektiv med olika kunskaper om världen som alla ses som tillfälliga och öppna för förändring. En central utgångspunkt i postmodernismen, betonar Allwood och Erikson (2010), är att värdeomdömen och sanning helt är beroende av person och situation. Postmodernismen har starka gemensamma drag med socialkonstruktionismen och Allwood och Erikson (2010) menar att det inte går att separera postmodernism från socialkonstruktionism, utgår man från ett postmodernt perspektiv så har man också en tydlig socialkonstruktionistisk utgångspunkt.

4.2 Den postmoderna synen på barn

Dahlberg, Moss och Pence (2014) beskriver hur det postmoderna perspektivet betraktar barnet som någon som finns till genom sina relationer med andra. Det postmoderna perspektivet decenterar barnet, barnet betraktas som någon som existerar genom sina relationer till andra och alltid i en viss kontext. Det finns inget 'barn' som en absolut varelse eller en 'barndom' som ett absolut tillstånd som väntar på att bli upptäckt. Vi kan inte säga att 'så där är barn', eller 'så där är barndomen'. Det finns istället många olika barn och många olika barndomar. Utifrån vår förståelse över vad barn är, eller borde vara, samt vad barndom är eller borde vara, konstrueras varje barn och barndom. Vår konstruktion av barnet och barndomen är därför produktiv. Istället för att vänta på att vetenskapen ska berätta för oss vem barnet är, har vi val att göra angående vem vi tror att barnet är. Dessa val bestämmer institutionerna som vi skapar för barnet och det pedagogiska arbete som både barn och vuxna bedriver inom dessa institutioner, därför är vår konstruktion av barnet och barndomen produktiv. Nordin-Hultman (2001) lyfter postmodernismen som kritisk till tanken om ett universellt och normalt barn, Postmodernismen riktar istället fokus mot de föreställningar och teorier som skapar dessa normer av hur barn bör vara och utvecklas. Detta går i sin tur hand i hand med de konkreta pedagogiska handlingar som utvecklas i linje med dessa teorier och föreställningar. Inom postmodernismen tittar man då istället på det som sker i omgivningen, det pedagogiska förhållningssättet, miljön och så vidare, som i sin tur konstruerar barnet.

4.3 Socialkonstruktionism

Enligt socialkonstruktionismen konstruerar vi vår förståelse genom kommunikation i en social interaktion. Vår verklighet och kunskap är kontextbunden och ser därför olika ut från individ till individ, världen vi lever i är alltid vår verklighet. Inom ett samhälle skapas det gemensamma

förståelser om något som sedan genom kommunikation förs vidare från individ till individ. Dessa konstruktioner är inte alltid uttalade utan finns där inom oss, ett sorts arv som förs vidare mellan oss och sätter ramar för våra normer, värden och vår förståelse om något (Allwood & Erikson, 2010; Berger & Luckmann, 1966/1979).

Berger och Luckmann (1966/1979) framhåller att den sociala världen är en produkt av människan, våra handlingar och vårt sätt att kommunicera med varandra skapar det samhälle vi lever i. Varje individ som föds gör det in i en objektiv social struktur och blir således en del av samhället. När vi möter andra sker en internalisering, där vi tar del av varandras tillvaro, tolkar och gör dem till våra egna och vi socialiseras därmed in i samhället. Det innehåll som internaliseras varierar från samhälle till samhälle och blir i processen unik för varje individ. Denna internalisering är fundamental för vår förståelse av våra medmänniskor och av upplevelsen av världen som en social och meningsfull verklighet. Genom internaliseringen och socialiseringen förvärvar vi och för vidare rådande normer och värden, den sanning som just nu ses som riktig. Berger och Luckmann (1966/1979) lyfter institutionernas roll i konstruerandet av samhället och individerna inom det. De betonar att varje institution har en historia under vilken varje institution successivt byggs upp till en färdig produkt som sedan genom sin existens och i förväg definierade "sanning" kontrollerar och formar de individer som uppehåller sig inom denna institution. Förskolan är en sådan institution och Dahlberg, Moss och Pence (2014) framhäver hur denna konstruktion av förskolan inte enbart konstruerar barnen som finns inom den utan även pedagogerna och de pedagogiska praktiker som existerar.

4.4 Den socialkonstruktionistiska synen på barn

Dahlberg, Moss och Pence (2014) lyfter hur man inom socialkonstruktionismen ser till det rika barnet som föds in i en värld där barnet aktivt deltar. Det rika barnet är från början en aktiv medkonstruktör till skillnad från det tidigare, fattiga barnet som var passivt och tog emot lärande. Det rika barnet har hundra språk och föds med en stor mängd möjligheter och olika uttryck. Alla barn är intelligenta och konstruerar tillsammans med andra barn och vuxna kunskap och mening i sin värld. Författarna betonar hur barnet måste förstås samt erkännas som en del av samhället.

4.5 Mötet med andra

Berger och Luckmann (1966/1979) beskriver vardagslivets verklighet. Denna verklighet är ordnad samt i förväg arrangerad i mönster som är skapade och existerar oberoende av oss och förs vidare av oss genom språket. Vi lever alla i vår egen vardagliga verklighet och möter andra i deras egen vardagliga verklighet och författarna menar att det är först när vi står i mötet med någon annan, ansikte mot ansikte, som den andre blir verklig. Det är i detta möte som den viktigaste upplevelsen av andra sker och är därmed grunden för social interaktion. I mötet sker ett ständigt ömsesidigt utbyte av ansiktsuttryck, gester, tonfall, kroppshållning och så vidare mellan oss och det är då vi verkligt kan närma oss den andres subjektivitet. Vår subjektivitet blir således synliggjord med hjälp av olika mer eller mindre varaktiga tecken och det verbala språket är, enligt Berger och Luckmann, det viktigaste teckensystemet i det mänskliga samhället. Språket är därmed viktigt i vårt vardagsliv och det är genom en förståelse för språket som vi kan förstå vardagslivets verklighet. Även om det verbala språket har sina rötter i möten ansikte mot ansikte är det samtidigt självständigt då det lätt kan frigöras från dessa möten. Kommunikation via det verbala språket kan ske när som helst, bevaras och föras vidare till följande generationer. Berger och Luckmann beskriver hur vi i vår vardagliga verklighet kan

finna typifieringsscheman, föreställningar om andra som baseras på karaktärsdrag som överensstämmer med dessa föreställningar. Detta influerar i sin tur våra möten och påverkar således vår interaktion och våra möten med andra är därför dynamiska. Dahlberg, Moss och Pence (2014) lyfter fram att när det mänskliga mötet är grunden för pedagogiken och för etiska relationer blir förskolans roll att skapa och underlätta dessa möten.

4.6 Den Andre

Dahlberg, Moss och Pence (2014) framhåller att vi i mötet med andra måste se och respektera den Andre som jämlik men samtidigt unik. Författarna lyfter mötets etik och betonar att detta handlar om ett ansvarstagande för våra handlingar, att vi lyssnar till, respekterar och ser den Andre i våra möten. Därför har det etiska perspektivet på mötet med den Andre stor betydelse för kunskap och pedagogik. Författarna skriver att det framförallt är i mötet ansikte mot ansikte som vi kan upptäcka vem den Andre är och det är i mötet med den Andre som vi gör vardagen meningsfull. I detta möte är dialogen essentiell. När relationer och kommunikation sätts i förgrunden produceras en lyssnandets pedagogik. Detta innebär att lyssna till vad den Andre säger, till frågor och idéer utan att på förhand ha förutfattade tankar om hur det egentligen ska vara. Att verkligen lyssna innebär att ta den Andre på allvar, utifrån den andres perspektiv, utan att tvinga sin egen förståelse på hen. Dahlberg, Moss och Pence betonar hur gott lyssnande kan skilja på dialogen som uttrycker och skapar en relation till den Andre och på monologen, som istället vill bidra med kunskap och på detta sätt också göra den Andre till en likadan som en själv. I mötet måste vi se den Andre som bärare av erfarenheter och förmågor vi kan lära av, vi är alla av lika värde.

5 Förankring i lagar och förordningar

Läroplanen för förskolan (Lpfö98) (Skolverket 2011) belyser hur det svenska samhället har internationaliserats och hur det ställer höga krav på människans förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i den kulturella mångfalden. Den svenska förskolan är en social och kulturell mötesplats som kan stärka denna förmåga hos barnen samt förbereda dem för en framtid i ett alltmer internationaliserat samhälle. Den alltmer växande rörligheten över nationerna skapar också en kulturell mångfald inom förskolan som i sin tur ger barnen möjlighet till att respekt och aktning för varje människa, oavsett bakgrund, grundläggs.

UNICEF (2009) FN:s barnkonvention tydliggör hur alla barn har rätt att behålla sin identitet, sitt medborgarskap, sitt namn och sina släktförhållanden. Vidare är konventionsstaterna överens om att barnens utbildning ska ha till syfte att respektera barnens vårdnadshavare, barnens kulturella identitet, språk och egna värden samt för kulturer som skiljer sig från barnens egen. Skollagen (SFS 2010:800) lyfter fram hur förskolan ska stimulera varje barns lärande och utveckling samtidigt som verksamheten ska erbjuda barnen en trygg omsorg, främja allsidiga kontakter och den sociala gemenskapen. Enligt förskolans läroplan (Skolverket, 2011) ska alla barn ges möjlighet till medvetenhet om det egna kulturarvet samt erbjudas delaktighet i andras kultur. Förskolan ska även bidra till att de barn som tillhör de nationella minoriteterna eller har utländsk bakgrund får det stöd som krävs för att utveckla en flerkulturell tillhörighet. Skolverket (2011) betonar att verksamheten ska anpassas till alla barn och stöd och stimulans ska ges till de barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av det.

6 Metodologisk ansats och val av metod

Under detta avsnitt kommer vi att redovisa vårt val av metod samt vår genomförandeprocess. För att säkra studiens transparens går avsnittet även igenom vårt tillvägagångssätt vid urval, bearbetning, tolkning och analys. Vidare presenterar vi de forskningsetiska principerna, andra överväganden samt studiens reliabilitet och validitet.

Den metod vi finner lämpligast för vår studie har en kvalitativ utgångspunkt, då vi vill få tag i pedagogernas beskrivningar. Enligt Backman, Gardelli, Gardelli och Persson (2012) syftar den kvalitativa forskningen till sådant som inte är mätbart i siffror. Den är istället fokuserad på hur någonting är och vilka egenskaper något har. Tolkning anses vara ett utmärkande drag för den kvalitativa forskningen.

6.1 Fokusgrupp som metod

För att på bästa möjliga sätt få tag i pedagogernas tankar och beskrivningar under en så avslappnad situation som möjligt har vi i vår studie valt fokusgrupper som metod. Fokusgrupper är, enligt Wibeck (2010), en form av fokuserad gruppintervju där människor i samspel med varandra diskuterar ett givet ämne på uppmaning av en forskare. Dahlin-Ivanoff (2015) lägger vikt på det samspel och den interaktion som sker mellan deltagarna och hon lyfter dels hur gammal kunskap kan befastas dels hur ett nyskapande av kunskap kan byggas upp, genom att olika perspektiv synliggörs. Då vårt fokus var att få tag i deltagarnas tankar och åsikter om ett visst ämne skapade vi vad Bryman (2011) beskriver som en ostrukturerad situation. Genom att deltagarna uppmuntrades till att fritt diskutera kring ett ämne skapades möjligheter att få tillgång till deras åsikter. Vi hade förberett diskussionsfrågor (bilaga 1) för att hjälpa oss besvara våra forskningsfrågor. Bryman skriver att en öppen fråga ger deltagarna möjligheter att svara fritt och då vi inte var ute efter ja eller nej svar var våra frågor därför av öppen karaktär för att möjliggöra en rik diskussion. Bryman lyfter att gruppledarens roll är att sköta intervjun utan att vara allt för styrande. Inför dessa fokusgrupper har vårt förhållningssätt kontinuerligt diskuterats och problematiserats, detta för att minimera risken för en allt för styrande ledarroll. Bryman lyfter att sidospår som uppstår kan vara sådant som är viktigt för deltagarna och man bör därför vara försiktig med att styra dem för mycket. Dahlin-Ivanoff (2015) betonar att det inte gruppledaren som är experten, utan deltagarna. Författaren lyfter även att gruppledaren ska finnas där som stöd, främja samspel mellan deltagarna, lyssna och lära av dem, visa nyfikenhet och respekt samt bidra till en tillåtande och öppen miljö. Vår roll som gruppledare var att ställa en fråga och sedan lyssna under tiden deltagarna diskuterade. Vid tillfällen där vi upplevde att något behövde fördjupas eller förtydligas ställde vi följdfrågor men utöver detta hade vi en tillbakadragen roll.

6.2 Ljudinspelning som datainsamlingsverktyg

Bryman (2011) framhåller hur fokusgrupper fungerar bäst om de spelas in och därefter transkriberas. Därför valdes ljudinspelning som dokumentationsmetod för att inte gå miste om betydelsefull data. Bryman lyfter fram flera skäl till varför ljudinspelning är relevant för fokusgruppsintervjuer. Ljudinspelning underlättar för forskaren att komma ihåg vem som har sagt vad, vad deltagarna har sagt samt hur språkbruket yttrar sig. Genom att spela in sekvenserna minskar även risken för att språkliga nyanser går förlorade. Bryman skriver att ljudinspelning möjliggör ett bättre flyt i diskussionen då deltagarna kan tala fritt utan avbrott.

Utan ljudinspelning som verktyg riskerar nämligen diskussionen att stanna upp för att gruppledaren ska hinna med att anteckna. Med detta i beaktning ansåg vi att ljudinspelning var den mest lämpliga metoden för vår datainsamling. Eidevald (2013) problematiserar dock inspelade sekvenser. Han menar att inspelningsverktyget tillsammans med individerna och miljön skapar en situation och därmed påverkar den och är därför något vi behöver vara medvetna om. Detta innebär att pedagogernas beskrivningar under fokusgrupperna kan påverkas av ljudinspelningens närvaro och är således något som vi behöver tänka på under analysen av vår data.

6.3 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) understryker att forskning är både viktigt och nödvändigt för samhället och individers utveckling. Kravet på forskning måste samtidigt ställas mot ett individskyddskrav. Detta innebär att ansvariga forskare måste göra en vägning mellan de två, inför varje vetenskaplig undersökning, där värdet av den nyförvärvade kunskapen ställs emot eventuella risker av negativt långsiktiga och kortsiktiga konsekvenser för de berörda deltagarna i undersökningen. Vetenskapsrådet anger de forskningsetiska principer som skall vägleda forskare och som berör alla som deltar. Det finns fyra olika huvudkrav att förhålla sig till när man bedriver forskning. Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet som innebär att deltagare måste få information om syftet med studien, en vetskap om att deras deltagande är frivilligt samt deras rätt att avbryta sin medverkan när som helst de önskar. Alla deltagare har rätt att bestämma över villkoren för sin medverkan utan påtryckningar och påverkan av forskaren. Alla personer som deltar i studien skall ges konfidentialitet. Det ska inte vara möjligt för utomstående personer att identifiera deltagarna eller komma åt information om dem. Deltagarna skall därför aidentifieras och data som samlas in skall förvaras oåtkomligt för utomstående. Informationen som berör deltagarna får enbart användas för forskningsändamål.

I studien förhöll vi oss till dessa forskningsetiska principer genom att först kontakta berörd förskolechef med information om studien samt en förfrågan om godkännande att kontakta förskolorna. Efter godkännande av förskolechef lämnades en intresseanmälan (bilaga 2) om deltagande i studien till förskolorna där syfte och genomförande framkom tydligt. Syftet med intresseanmälan var att få en uppfattning om hur många pedagoger som kunde tänkas delta för att hjälpa oss i planeringen av de kommande fokusgrupperna. När intresseanmälan var insamlad sammanställde vi ett informerat samtycke som tydliggjorde vår studies ändamål, deltagarnas roll och vår roll som forskare i relation till de etiska principerna som framgår i Vetenskapsrådets principer. För att säkerställa deltagarnas anonymitet förvarades de påskrivna samtyckesbrev inlåsta och därmed oåtkomliga för utomstående. Inspelningen av fokusgruppsdiskussionen transkriberades redan dagen efter och under transkriberingen fördes inga namn vidare för att garantera anonymitet hos de deltagande pedagogerna. Inspelningen och transkriberingen lyssnades igenom för att säkerställa att alla delar fanns med och inspelningen förvarades sedan inlåst. Så fort vår analys av materialet var genomförd och resultatet färdigställt kontrollerade vi data mot vårt resultat för att säkerställa studiens reliabilitet och validitet, därefter raderades inspelningen.

Wibeck (2010) framhäver att fokusgrupper kan vara mer etiskt tilltalande än styrda intervjuer då deltagarna får möjlighet att uttrycka sig på egna villkor. I en gruppdiskussion kan en individ välja att avstå från att diskutera om ämnet skulle kännas känsligt på något sätt. Då villkoren för

deltagarnas medverkan även är något som Vetenskapsrådet (2002) berör var vi tydliga på denna punkt. Pedagogerna blev informerade dels i samtyckesbrevet dels muntligt innan diskussionen påbörjades om deras rätt att delta på egna villkor och deras rätt att avstå att diskutera om de kände för det.

6.4 Urval

Förskolorna som tillfrågades att delta är belägna på en mindre ort i norra Sverige. Valet av förskolor baserades dels på vår möjlighet att besöka dem dels på deras erfarenheter av att arbeta med nyanlända barn. Dahlin-Ivanoff (2015) framhåller att deltagarnas erfarenheter och åsikter bör vara av intresse för studien och att urvalet bör göras med hänsyn till detta för att skapa en homogenitet i gruppen. Författaren betonar att det kan bli svårt att starta en diskussion om deltagarna inte känner att de har något gemensamt som knyter dem samman, att inkludera pedagoger som har denna erfarenhet var därmed en viktig utgångspunkt för vårt urval. Sammanlagt tillfrågades 18 stycken pedagoger, från sex olika avdelningar på två olika förskolor om att delta varav nio pedagoger svarade ja. Pedagogerna hade själva önskemål om att fokusgruppsintervjuerna i största möjliga mån skulle ske under dagtid och vid specifika tidpunkter. Med detta i beaktning satte vi samman tre avdelningsblandade grupper med tre pedagoger i varje grupp. Ytterligare ett syfte med avdelningsblandade grupper var att skapa så stor variation som möjligt på diskussionerna. Dahlin-Ivanoff (2015) menar att en heterogenitet i gruppen är något som kan påverka gruppens diskussion, då man genom att skapa en variation bland deltagarna får en mångfald av erfarenheter där olika kunskaper och åsikter synliggörs. Författaren lyfter hur vi genom att se över gruppens sammansättning gör det möjligt för en bredare och mer varierad fokusgrupp och en öppnare atmosfär inom gruppen. Tyvärr kom sjukdom och vardagslivet emellan och flera pedagoger fick förhinder. På grund av detta fick två grupper ställas in. I slutändan deltog fyra avdelningsblandade pedagoger som var mellan 30 och 52 år gamla. Dessa fyra pedagoger deltog i samma fokusgrupp vid ett tillfälle.

6.5 Genomförande

Fokusgruppsintervjuerna genomfördes i en av ortens skollokaler. Inför deltagarnas ankomst skapades en varm och inbjudande atmosfär genom att tända ljus och ställa fram fika. Vi ville att deltagarna skulle känna sig avslappnade och trygga under stunden vi spenderade tillsammans. Borden arrangerades om för att möjliggöra för deltagarna och oss själva att få ögonkontakt med alla. Vi mötte upp pedagogerna i matsalen på skolan och gick sedan tillsammans till det klassrum vi förberett för fokusgruppsintervjun. Innan vi påbörjade diskussionerna delades det informerade samtycket ut (bilaga 3), pedagogerna tog del av detta, skrev under och dokumenten samlades sedan in av oss. Pedagogerna tog för sig av fikaten och vi samtalande sedan lite kort om agendan för dagen. Syftet med studien och fokusgruppen, vår roll som gruppleddare och deras roll som deltagare tydliggjordes därmed ytterligare en gång innan inspelningen startades och den första diskussionsfrågan ställdes.

Diskussionsfrågorna presenterades muntligt till alla deltagare, för att sedan kompletteras med ett stödkort. Vårt syfte med stödkorten var att ge varje deltagare en bättre förståelse för frågan genom att låta dem se frågan i skrift. Att både få höra en fråga samt att se den i skrift är något som vi utifrån egna erfarenheter upplevt som positivt. Varje fråga presenterades allt eftersom diskussionen fortlöpte. Utöver de förberedda frågorna ställde vi ytterligare frågor när vi ansåg att diskussionen behövde fördjupas eller förtydligas. Dahlin-Ivanoff (2015) betonar att gruppleddaren inte ska ta fokus från gruppens diskussioner, därav är formuleringen av

diskussionsfrågorna av yttersta vikt. En viktig aspekt att ta i beaktning är att ämnet som fokusgruppen ska diskutera ska vara välbekant för deltagarna. Våra frågor var därför formulerade enkla och öppna med fokus på studiens område och de forskningsfrågor vi ville besvara, deltagarna gavs därför goda möjligheter till att fritt diskutera och lyfta sina erfarenheter och tankar kring ämnet.

När diskussionen var över tackade vi alla pedagoger för deras medverkan.

6.6 Bearbetning, tolkning och analys

Efter genomförd fokusgruppsintervju transkriberade vi båda två ljudinspelningen var för sig. Ahrne och Svensson (2015) menar att transkriberingen är det första steget man gör i analyserandet av en intervju. Detta bör göras i nära anslutning till intervjun, då intrycken är färskare. Vidare lyfter Ahrne och Svensson fram hur en timmes intervju kan ta fem till åtta timmar att transkribera. Vår fokusgruppsintervju tog cirka 75 minuter och cirka fem timmar att transkribera. Då vi var väl medvetna om att transkriberingen kunde ta väldigt lång tid samt att det inte bör gå allt för lång tid mellan inspelning och transkribering valde vi att göra detta dagen efter. Varför vi valde att var för sig transkribera inspelningen var för att ge båda möjlighet att själva gå igenom hela diskussionen och således bilda en egen bild av den. Därefter samtalande vi om mönster, likheter och skillnader som vi utifrån transkriberingen kunde urskilja. Vi talade om hur vi hade tolkat pedagogernas beskrivningar för att få en gemensam förståelse över datamaterialet. Vi lyssnade sedan tillsammans igenom inspelningen från fokusgruppen samtidigt som vi läste transkriberingen, detta för att som Ahrne och Svensson (2015) framhåller, kontrollera transkriberingsreliabiliteten. Wibeck (2010) lyfter fram att med reliabilitet menas att forskare, oberoende av varandra ska komma fram till samma resultat när de studerar ett material.

Bryman (2011) menar att en av de viktigaste processerna i analyserandet av data är kodning. Kodning innebär att forskaren, på olika kodningsnivåer, analyserar data genom att bryta ned materialet, studera och jämföra det för att sedan gruppera materialet och sätta de i olika kategorier.

Det första vi gjorde var att bryta ner materialet, jämföra och kategorisera data. Vi skrev ut hela transkriberingen och klippte sedan texten i mindre delar utifrån vad pedagogerna hade pratat om. Vi jämförde urklippen, letade efter teman och grupperade dessa utefter innehållets karaktär. Urklippen tejpades sedan fast på pappersark, i olika färger, som representerade de olika kategorierna för att ge oss en bättre överblick på innehållet. Att klippa ut intressanta delar och sätta samman dem i olika kategorierna beskriver Wibeck (2010) som en av de vanligaste sätten att analysera data. Nästa steg bestod av att göra en tankekarta utifrån de kategorier vi delat upp vår data i. Tankekartan gjorde det möjligt att se samband mellan flera kategorier och vi förde ihop dessa till tre nya kategorier. Som sista steg samtalande vi om innehållet i de nya kategorierna och kunde urskilja två olika teman i pedagogernas beskrivningar.

7 Resultat

Syftet med denna studie var att undersöka hur pedagoger inom förskolan beskriver och förhåller sig till de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. Ur pedagogernas beskrivningar har vi kunnat urskilja tre stycken kategorier som vi benämner, *Pedagogernas beskrivningar om hur de första mötena ser ut*, *pedagogernas tankar om de första mötena* och *språkets betydelse i arbetet med de nyanlända barnen och deras familjer*. I analysen av data har vi även kunnat urskilja två teman som framkommer i pedagogernas beskrivningar, *Pedagogernas vilja och engagemang* och *pedagogernas känsla av att inte räkna till*. Resultatet presenteras nedan med signifikanta citat från pedagogerna och ställs i relation till studiens frågeställningar. Namn som förekommer i pedagogernas citat är fiktiva, där vi som gruppleddare finns med i texten benämns vi som G och pedagogerna benämns som P.

7.1 Hur beskriver pedagogerna de första mötena med nyanlända barn och deras familjer?

Pedagogernas beskrivningar om hur de första mötena ser ut

Pedagogerna beskriver att de första mötena med nyanlända familjer består av mycket praktisk information då pedagogerna har erfarenhet av att många familjer har väldigt liten erfarenhet av förskoleverksamheten.

P: Alltså ingen som jag har skolat in har ju haft erfarenhet av förskola, det förekommer ju inte som [...] så de har ju ingen erfarenhet alls vad det här är för ett ställe, vad det är för slags verksamhet egentligen.

P: Det första mötet är ju bara liksom det akuta för att det blir så mycket att ta in.

P: Alltså det blir ju korvstopning för stackarna men man vill ju passa på när man har tolk.

Inför det första mötet med de nyanlända barnen och deras familjer tar pedagogerna först reda på vilket språk familjen talar och bokar sedan ett tolksamtal. Detta tolksamtal sker oftast över telefon, där tolken sitter via telefon och pedagogerna och familjerna träffas på förskolan. Att ha en utbildad tolk på plats i verksamheten är sällsynt.

P: Jag har då aldrig haft någonsin under mina 25 år.

Det har dock förekommit, oftare under den senaste tiden, att personer med kunskaper i det språk som familjer talar har varit med på förskolan under inskolningen av barnen.

P: Då har det inte varit någon utbildad ren tolk, då har det bara råkat vara någon som man vet pratar typ arabiska.

Inför detta tolksamtal där pedagogerna möter familjerna första gången har pedagogerna ofta enskilt men ibland även tillsammans med arbetslaget antecknat ner en lista med det allra viktigaste som pedagogerna vill veta och viktig information om förskolan som familjerna behöver veta. Denna lista rör bland annat familjernas sammansättningar, hur många syskon som finns och om både mamman och pappan finns med på orten, barnens sov- och matvanor. Just kosten beskriver pedagogerna som extra viktigt att ta upp.

P: Maten, för det vet vi är alltid restriktioner. De får ju oftast inte äta fläsk och vi har ju barn som inte får äta kött alls för att det inte är halalslaktat.

Pedagogerna pratar om hur det för de yngre barnen ofta är fler frågor runt barnens vanor.

P: Det är ju lite vilken ålder, om de är jättesmå är det ju mera.

P: Många av dem är ju faktiskt bara van med bröstmjolk och mjölk.

P: Så det kan ju bli väldigt konstigt också att komma och äta vår mat, så det kan ju också vara en svårighet, vi hade en som hade jättesvårt att vänja sig vid maten.

Förskolan ligger i norra delen av Sverige där det förekommer mycket snö och kalla vintrar och förskolan har som tradition att vara ute mycket. Pedagogerna har erfarenhet av att många nyanlända familjer kommer från länder med ett varmare klimat än vi har här och har ofta inte samma erfarenhet av vinter och kyla. Det första mötena består därför också av information kring de kläder barnen kommer behöva på förskolan.

P: Man får ju som lära dem basen helt enkelt... man fryser och man måste ha varmt om fötterna, händerna och huvudet.

P: Jag har ju haft med mig kläder, det hade jag bland annat förra veckan, då plockade jag från de andras hyllor, fleecbyxor, flecejacka, köpes yllesockor, hemstickade byxor, hemstickad tröja, hemstickade sockor, halsvärmare... alltså att lägga fram och berättar att det här är ull, att det måste vara ren ylle för att värma och att det här är fleece och det är också ett varmt material.

Pedagogerna berättar också om förskolans rutiner, vad som gäller, öppettider och vikten av en fungerade telefonkontakt. Det är viktigt att förskolan kan kontakta familjen om något skulle hända, exempelvis att barnet bli sjuk och att familjen ringer och meddelar om barnet inte kommer. Familjerna får även under dessa möten bekanta sig med förskolans miljö och den avdelning barnet ska vara på.

Pedagogernas tankar om de första mötena

Pedagogerna beskriver hur de upplever de första mötena med nyanlända barn och deras familjer som en större utmaning än med en familj som har det svenska språket eller ett språk som pedagogerna kan tala. På grund av den språkbarriär som ofta finns känner pedagogerna att mötet kan vara jobbigare, det känns även som en stressfaktor då de vet att allt kommer ta mycket längre tid.

P: Jag känner ju att det blir jobbigare, faktiskt, än när det kommer en som kan språket.

P: Det blir ju en större utmaning.

P: Och man vet att det kommer ta mycket längre tid innan allt rullar på.

De tolksamtal som pedagogerna har tillsammans med föräldrarna där tolken finns med över telefon beskriver pedagogerna som svårare. Då mötet inte ger förutsättningar att sitta ner ansikte mot ansikte uteblir möjligheten att med kroppsspråket som hjälp förtydliga och samtalen blir inte alltid tydliga och klara. Pedagogerna upplever att det ibland blir missförstånd mellan pedagogerna och tolken, dels när det gäller språket dels när det kommer till tolkens ringa erfarenhet av förskoleverksamheten. Pedagogerna kanske menar en sak och tolken uppfattar en annan och då krävs det ytterligare förklaringar från pedagogernas sida så tolken verkligen förstår och kan förmedla detta till föräldrarna och vice versa.

P: Jag hade ju förra veckan ett tolksamtal på arabiska och det är ju inge kul med telefon.

P: Nä, det är inte alltid så lätt, jag kan uppleva ibland när man har haft tolksamtal att de har inte heller varit så skickliga, att det blir inte riktigt tydligt och klart, jag kanske inte förstår vad tolken säger.

P: Det blir lite missförstånd.

P; Och sen så är de ju inte inne i förskoleverksamheten heller så nu förra veckan så... ja, han har ju blivit biten, i kinden. Då blev det alldeles tyst... har han blivit biten av en hund? Nä säger jag, han har blivit biten av ett annat barn. Vi som är inne i den här världen vi vet ju, naturligtvis är det ju ett annat barn som bitit.

Tekniken är också en faktor som gör att pedagogerna upplever tolksamtalen som svårare då teknik aldrig är helt enkelt, ljudet kan brusas och det är ibland svårt att höra varandra, det händer även att de blir störda av personer som kliver in i rummet.

Pedagogerna beskriver dock hur mötet med de nyanlända har förändrats till det bättre genom åren. Nu har de alltid inbokade tolksamtal via telefon när en ny familj kommer till förskolan. Nu händer det rätt ofta också att en verksam från integrationssamordningen följer med familjerna första gången de kommer till förskolan, de visar dem vägen dit och är med familjerna en stund på förskolan.

P: Nu sist följde ju Siv med från integrationen, så hon var med första timmen, första två timmarna kanske.

P: Hos oss har Siv eller Svea följt med i stort sett varje gång vi har haft [...] följer med dem dit och visar, det är ju kanske inte så lätt att hitta heller till förskolan.

7.2 Vilka svårigheter kan vi urskilja i pedagogernas beskrivningar?

Språkets betydelse i arbetet med nyanlända barn och deras familjer

Det verbala språkets betydelse i arbetet med nyanlända barn och deras familjer är något som tydligt framträder i pedagogernas beskrivningar och att språkbarriären försvårar de första mötena och även det fortsatta arbetet. Pedagogerna beskriver hur frustrerande det är för både barn och pedagog att inte kunna göra sig verbalt förstådd. Det händer att barn är ledsna och gråter men kan inte med ord förklara varför, hur de känner sig eller vad det är de vill, detta är något som pedagogerna önskar att barnen slapp vara med om. Pedagogerna upplever detta som ledsamt för de vill kunna trösta men utan ett gemensamt verbalt språk blir det svårare.

Vid särskilda tillfällen då de nyanlända barnen haft det extra jobbigt på förskolan och situationen för barnen har blivit ohållbar har avdelningen fått tillgång till en resurs, inte en tolk eller utbildad pedagog men en person som finns på orten som talar barnens språk. Resursen har då funnits till hands i barngruppen och hjälpt barnet att förstå och göra sig förstådd och detta har gjort stor skillnad för barnen.

P: För man har ju varit med om inskolningar när dom i stort sett gråter hela dagarna, äter inte, vill inte gå ut, vill inte gå in, det är mycket sånt här som krockar hela tiden som man skulle vilja att de slapp vara med om.

P: Det är ju en frustration med språket, i alla fall med stora barn, och det är då vi har fått in en fysisk person som har varit, inte utbildad eller nå men en som kan språket och kan hjälpa dom in i att, lära dom ett spel, förklara varför vi gör så, ja... och det gör stor skillnad, det är som att vända på en hand. Så det har ju med språket att göra.

P: [...] det är ju en stressfaktor och det tar tid också gentemot den andra gruppen så då får man dåligt samvete gentemot de andra.

För barnens trygghet säger pedagogerna att det hade varit optimalt om det funnits någon som kan barnens språk och kan följa barnen under några veckor på förskolan för att göra övergången lättare för barnen.

P: [...] det här att när de startar, att de får en bra start, att det finns någon som guidar dom, vi kan ju göra så gott vi kan men vi når inte fram och det tar tid och blir så onödiga krockar.

P: Alltså, hellre skulle man ju vela haft en fysisk tolk, eller inte kanske bara en tolk utan en inlussare, eller en resurs eller vad jag ska säga... en som kan deras språk och som kunde vara med kanske de första två veckorna.

P: Har man en fysisk tolk så finns hon ju eller han med i olika situationer också, för de här barnen kan ju också ha bagage med sig som kan vara svårt att få fram vad det beror på om man

är ledsn, ofta är det ju så att det är språket som gör att man inte förstår eller kan göra sig förstådd, har man då en tolk som kan hjälpa att förstå saker och ting.

P: Så det ultimata är om det finns någon om kan slussa in barnen.

Pedagogerna berättar hur de upplever att det oftare är de äldre barnen som har haft det jobbigt på förskolan. En del av barnen har gett uttryck för missnöje, gråt och visat ovilja att vara kvar på förskolan. De yngre barnens första tid på förskolan brukar enligt pedagogerna gå bättre. Pedagogerna beskriver att de uppfattar att de yngre barnen har lättare att knyta an till en pedagog och verkar ofta trivas bra på förskolan och att detta nog kan bero på att väldigt få barn i sådan låg ålder har ett utvecklat verbalt språk. Det som de vuxna säger kan för barnen kanske låta annorlunda och lite konstigt jämfört med vad de är vana vid men pedagogerna upplever att de yngre barnen i överlag blir tryggare fortare. Det blir enligt pedagogerna lättare att kommunicera med de yngre barnen.

P: [...] det var ju jättejobbigt för Sammi, han var ju jätteledsn där i början och André, han lekte ju, knöt an, satt i knät, André var ju bara två år.

P: Ja, det är nog kanske lättare för de lite mindre.

P: Jag tror också det, jag menar då är det ingen har ett språk, de vuxna låter lite annorlunda än vad man är van vid men...

Pedagogerna beskriver att den tid de har med tolk är väldigt begränsad och att de all annan tid måste kommunicera på andra sätt, via kroppsspråk och genom att visa barnen vad de ska göra. De tar till exempel barnen i handen och visar kläderna så att barnen ska förstå att de ska klä på sig. Samma med föräldrarna, de visar med kroppsspråk och föremål när språket inte räcker till. Ett exempel är då de lägger fram kläder i olika varianter, köpta och hemstickade, för att göra det lättare för föräldrarna att se hur kläderna kan se ut och känna på dem och således få en bättre förståelse för de kläder som behövs på förskolan.

Pedagogerna ser tydligt hur viktigt det är att varje barn har möjlighet att göra sig själv förstådd och att förstå andra. De upplever att situationen för de barn som inte kan göra sig förstådd är frustrerande och ångestfylld. Pedagogerna berättar om den skillnad de har sett mellan ett barn som pratar ett språk som pedagogerna kan, i detta fall engelska och på ett barn som pratar ett språk pedagogerna inte kan. Barnet som pratade engelska började aldrig under sin tid på förskolan att prata svenska. Pedagogerna menar att detta berodde på att de nästan uteslutande pratade engelska med barnet då det kom så naturligt för dem. "vi var ju duktiga att förklara", "det är både bra och dåligt". Barnet som talade ett språk pedagogerna inte behärskade lärde sig dock det svenska språket ganska snabbt då det barnet hade inget annat val. "Men det är ju mer synd om han... som inte blev förstådd... alls". En av pedagogerna berättar att hon upplevde det engelsktalande barnet som mycket tryggare än det andra barnet. "han behövde ju inte känna sig så frustrerad, alltså det var ju bra på så vis". Pedagogerna beskriver denna situation som att det blir betydligt mycket mer smidigare då barnet och pedagogerna verbalt kan kommunicera.

P: Med språket blir det en jätte jätte stor skillnad.

P: Man kan ju göra sig förstådd och barnen kan ju också, man kan ju ha en dialog med barnen.

P: Barnets sätt att komma in blir ju mycket smidigare, och inte lika som jag kan uppleva det, ångestfyllt som det har blivit.

Pedagogerna sätter sig in i ett barns perspektiv och den nya situation som de hamnar i på förskolan.

P: Det är ju bara tänka sig själv, bara kastas in någonstans och man fattar inte ett ord.

P: Man får jäkla panik och man vill bara iväg, jag stannar inte kvar här och man fick låsa dörrar och hela tiden vara ett steg bakom.

Pedagogerna drar paralleller till sig själva och förklarar hur otroligt skrämmande det hade varit om en själv hade blivit placerad i en miljö där man inte förstår ett ord av de språk som talas i omgivningen, där kulturen skiljer sig från det man är van vid, rutiner som kan upplevas annorlunda och maten som är helt främmande.

7.3 Teman vi sett i pedagogernas beskrivningar

Pedagogernas vilja och engagemang

Pedagogerna har en stark vilja att de nyanlända barnen ska ha det bra och vara trygga på förskolan och att barnen får en bra start när de kommer. De första mötena som sker mellan pedagogerna och familjerna präglas därför av det mest akuta och nödvändiga som familjerna behöver veta om verksamheten och det pedagogerna behöver veta om barnen.

G: Varför tycker ni att det här ni pratat om är så viktigt?

P: För deras egen trygghet.

P: Det är ju på nå vis de grundläggande mänskliga behoven så att säga.

P: Så man kan bemöta barnen på ett bra sätt.

Pedagogerna visar på stort engagemang och beskriver att de gärna hade haft bättre förutsättningar och större möjligheter till att verkligen sätta sig in i familjernas kulturer och lyfta fram detta mer i verksamheten. De säger att de vill sjunga mer sånger på barnens olika språk och införskaffa större variation av leksaker och att lära sig andra typer av lekar.

P: Just att man verkligen skulle ha tid att sätta sig in i och lyfta fram.

P: Och ta in mer, jag menar, sjunga sånger på deras språk eller ibland kanske använder bara någonting som är från dem, alltså inte det svenska alternativet.

En pedagog har en vision om att blanda upp hemvrån med leksaker och ting som kan vara vanligt förekommande i de nyanlända barnens hemländer. Som till exempel flätade korgar, istället för våra traditionella kaffekoppar och fat. Men sådana saker är inte alltid så lätt att få tag i och det finns inte heller tid till att sitta och leta reda på det. Vidare säger en annan pedagog med entusiasm hur underbart det vore att kunna erbjuda barnen mat från alla barns olika kulturer. Att servera lunch på förskolan som de nyanlända barnen är van att äta och på så vis synliggöra dem och även låta de andra barnen testa något nytt och få en känsla av den mat deras kamrat är van att äta.

P: Tänk att ha en dag där man... idag äter vi bara mat från Syrien, det här är Sofia van att äta.

Då pedagogerna jobbar på förskolor där några av barnen kommer från andra länder med annan kultur än den svenska försöker pedagogerna synliggöra dessa kulturer, språk och barn på olika sätt. De har till exempel skrivit välkomna i hallen på alla språk som finns representerade på förskolan med en bild på den flagga som hör till det landet. Detta är något som föräldrarna fick vara med och hjälpa pedagogerna med, så det blev korrekt. De hälsar även godmorgon under morgonsamlingen på alla barnens olika språk för att alla ska känna sig hälsade på.

Pedagogernas känsla av att inte räcka till.

Pedagogerna beskriver hur det inte är möjligt att hinna med allt som behöver göras under en dag på förskolan. Tiden är för knapp, armarna är för få och orken räcker inte till. Det finns inte resurser nog att uppfylla alla läroplanens strävansmål och detta skapar stress hos pedagogerna. Det är för stora barngrupper, hög barnnärvaro, långa dagar för många av barnen och alldeles för lite vikarier. Allt detta påverkar pedagogernas känsla av att inte räcka till. Pedagogerna menar att de ofta får dåligt samvete, dels mot de nyanlända barnen dels mot barngruppen som helhet, som också påverkas av att pedagogerna känner sig stressade och otillräckliga. Dock upplever pedagogerna att känslan av att inte räcka till blir mer påtaglig när det gäller de nyanlända barnen på grund av bristen på resurser och förutsättningar.

P: Det var ju en artikel i tidningen Förskolan där det stod att läroplanen säger att vi ska göra si och så, men den ekvationen går ju inte ihop, för oss som personal, det är omöjligt, vi har inte dom resurserna för att uppfylla de målen [...] just det här med andra kulturer och annat språk och de.

P: Vi skulle behöva jobba 150 % för att hinna allting.

P: Och det blir ju en stressfaktor hos en själv.

P: Jag tycker ju att det handlar om att det är för stora barngrupper, hade det varit mindre så hade man ju hunnit mer, möta varje barn.

P: Man vill ju att alla ska ha de bra och om man inte kan känna att man når upp till det... hur ska de kunna bli trygg efter tre dagar eller en vecka?

P: [...] men man orkar ju inte riktigt, alltså, engagera sig och ta reda på så jätte mycket även om det ligger i vårt uppdrag att göra det.

G: Varför är det så?

P: Det är ju som med allt annat inom förskolan, tiden. Det är många barn.

P: Man hinner ju oftast bara med det nödvändigaste på en dag, så ser verkligheten ut.

P: Och jättehög närvaro och långa dagar.

P: Inga vikarier.

En av pedagogerna berättar att det inte alls känns bra när barnen tydligt visar att det inte känns bra på förskolan och att det inte känns som att de gör ett bra jobb när barnen har det så jobbigt.

P: [...] om de bara gråter hela dagarna, det känns ju inge bra, man känner ju inte att man gör ett bra jobb.

Pedagogerna berättar att de gör så gott de kan men att detta inte alltid räcker, arbetet med de nyanlända tar mycket tid och de språkliga barriärerna gör det svårt för pedagogerna att förstå barnen och svårt för barnen att förstå pedagogerna. Barnens första tid på förskolan blir därför inte alltid så bra som pedagogerna hade önskat på grund av bristande förutsättningar. Pedagogerna säger att mindre barngrupper hade skapat större möjligheter att möta varje barn i högre utsträckning.

7.4 Sammanfattning av resultatet.

Det första pedagogerna gör när de får veta att ett nyanlänt barn har fått plats på förskolan är att ta reda på vilket språk familjen talar och sedan boka in ett tolksamtal. Det pedagogerna anser viktigast att beröra under de första mötena med de nyanlända familjerna rör barnens vistelse på förskolan, detta för att försäkra sig om att barnen får en trygg och bra start. Mötena handlar därför om det mest akuta och nödvändiga såsom barnens sov- och matvanor, eventuella allergier, familjens familjeförhållanden, vikten av att både förskolan och föräldrarna ska kunna höra av sig på telefon, förskolas öppettider och vikten av bra och varma kläder. Under de första mötena är alltid en tolk närvarande och detta sker nästan uteslutande via telefon. De första mötena med nyanlända familjer upplevs av pedagogerna som en större utmaning än möten där båda parter kan tala samma språk. På grund av den språkbarriär som ofta finns upplever pedagogerna det dels som jobbigare dels som en stressfaktor då de vet att en inskolning med ett nyanlänt barn, där det inte finns några resurser på plats som talar barnens språk, kommer att ta längre tid och kräva mer av pedagogerna. Pedagogerna återkommer hela tiden till hur språket spelar en oerhört stor roll när det kommer till barnens känsla av trygghet på förskolan. Pedagogerna beskriver hur de upplever att många av de nyanlända barnen är frustrerade över att inte kunna göra sig förstådda och att inte kunna förstå andra. Pedagogerna berättar att det inte alls känns bra när barnen är ledsna och har det jobbigt på förskolan. Arbetet med de nyanlända kräver mer av pedagogerna men det finns inte nog med resurser och förutsättningar för att kunna utföra det arbete som Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2011) framhåller att de ska göra. Pedagogerna beskriver även att de upplever en skillnad mellan de yngre och de äldre barnen i förskolan. De yngre nyanlända barnen upplevs ha en lättare övergång till

förskolan än de större. Pedagogerna anser att mindre barngrupper och fler resurser hade gett dem bättre förutsättningar för arbetet med nyanlända barn och den övriga barngruppen.

Pedagogerna visar på stort engagemang och stor vilja att utvecklas i arbetet med de nyanlända barnen och samtliga pedagoger känner att de hade velat göra mer men att tiden och förutsättningarna inte finns.

8 Diskussion

I diskussionen kommer vi att diskutera såväl metodval, bortfall och vårt resultat. Resultatet kommer att diskuteras ur ett postmodernt och socialkonstruktionistiskt perspektiv på interaktion, mötet med andra och språkets betydelse i dessa möten. Vi kommer även att redogöra för vårt eget lärande, framtida yrkesroll och förslag på ytterligare forskning.

8.1 Metoddiskussion

Vårt syfte var att synliggöra pedagogers tankar och beskrivningar om de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. För att besvara vårt syfte använde vi oss av en kvalitativ metod och genomförde en fokusgruppsintervju med fyra pedagoger. Kvalitativa studier är mer inriktade på ord än siffror då man genom tolkning vill ta reda på hur något är och vilka egenskaper något har och är en metod där man gör avgränsningar mellan olika steg som behöver avverkas för att undersökningen ska få trovärdighet. (Backman, Gardelli, Gardelli & Persson, 2012; Bryman, 2011).

Vi valde fokusgruppsintervju som metod för att möjliggöra en öppen diskussion mellan pedagogerna och därmed få den data vi ansågs behöva för att kunna besvara våra forskningsfrågor. Vi tänkte att en diskussion kring ett givet ämne skulle ge oss större möjlighet till fördjupade svar och därmed bredare data att analysera i relation till våra forskningsfrågor. Fokusgruppen gav oss också möjlighet att på en och samma dag få tag i fyra pedagogers beskrivningar och tankar vilket gjorde att vi sparade mycket tid på att inte intervjua en pedagog åt gången. Eftersom vi ville synliggöra pedagogernas tankar och beskrivningar angående ett givet ämne kände vi att en diskussion om detta ämne gav större möjlighet till fördjupade svar. Eftersom vi heller inte visste vad för typ av svar vi skulle få ville vi ge pedagogerna möjlighet att tala mer fritt kring frågorna så att vi på så sätt skulle kunna tolka deras svar i relation till våra forskningsfrågor.

Ljudinspelning var ett enkelt och bra verktyg att använda sig av. Samtalet flöt på bra och vår känsla är att den fanns med i bakgrunden utan att störa. Däremot är vi medvetna om hur ljudinspelningen, precis som Eidevald (2013) lyfter, kan ha påverkat pedagogerna. Detta är något vi reflekterat över och haft i åtanke vid vår analys.

Inför fokusgruppsintervjun var vår ambition att skapa vad Bryman (2011) beskriver som en ostrukturerad situation. Wibeck (2010) framhåller hur en vanlig gruppintervju skiljer sig från fokusgruppsintervjun. I en fokusgruppsintervju diskuterar deltagarna ett givet ämne, så långt det är möjligt utan inblandning från gruppleddaren. Ju mer strukturerad en fokusgrupp är, desto mer liknar den en gruppintervju. Efter genomförandet av intervjun kände vi båda att den blev mer strukturerad än vad vi hade planerat att den skulle vara, därför påminner den mer om en gruppintervju. Vi tror att det berodde på att några av frågorna kan ha varit lite för ledande, det var öppna frågor men de gav inte direkt upphov till den diskussion vi var ute efter. Dahlin-Ivanoff (2015) framhäver att diskussionen bör börja med mer generella frågor och sedan rikta in sig mot mer specifika frågor. I början av intervjun var våra frågor av en mer specifik karaktär, hur, vad och varför de gör som de gör. Allt eftersom intervjun fortlöpte gav vi pedagogerna frågor som intresserade sig för deras visioner om arbetet. Dessa frågor gav upphov till mer fantasifulla svar som i sin tur ledde till bredare diskussion. Vi tror att dessa frågor hade varit bättre lämpade i början av intervjun då vi upplever att pedagogerna kände sig styrda av våra

inledande frågor och det blev därmed svårt för dem att starta en diskussion. Samtidigt var alla frågor nödvändiga för att vi skulle kunna besvara våra frågeställningar. Tanken med stödkorten var god men vi upptäckte ganska fort att det var svårt att få in dem i samtalet utan att det blev avbrott i diskussionen. Vi ansåg därmed att de inte heller behövdes då diskussionen fungerade bra ändå. Därför användes stödkorten enbart en kort stund i början av fokusgruppsintervjun men lades sedan åt sidan.

Bryman (2011) lyfter sidospåren som kan uppstå under en fokusgrupp och han menar att dessa kan vara intressanta att följa då de kan bidra till en djupare diskussion eftersom deltagarna själva styr in på de sidospår som de anser viktiga att prata om. De sidospår som uppstod under fokusgruppen var sådana som också genererade mer diskussion och genom att följa pedagogerna i deras sidospår fångade vi många tankar kring de ämnen som diskuterades. Sidospåren lättade även upp stämningen ytterligare då det förekom många skratt och anekdoter i relation till dem.

Dahlin-Ivanoff (2015) lyfter att vi som gruppleddare ska ställa frågor till gruppen som helhet och försöka få deltagarna att diskutera med varandra och inte med oss. Inför fokusgruppen hade vi diskuterat vårt förhållningssätt och problematiserat vår roll som gruppleddare. Hur vi skulle ställa frågorna samt om och hur vi skulle komplettera med följdfrågor. Det var inte så enkelt insåg vi när vi väl satt där. Pedagogerna var väldigt tillmötesgående och de pratade på väldigt bra vilket gjorde det lättare för oss att inte styra eller lägga oss i allt för mycket. När vi tittar tillbaka på fokusgruppen inser vi att det hade varit optimalt om vi genomfört en testgrupp före den riktiga fokusgruppen och på så vis varit bättre förberedda. Vi hade kunnat testa våra frågor och då vetat vilka frågor som generade en bredare diskussion och på så vis haft möjlighet att omformulera de frågor som genererade mindre diskussion. Vi är medvetna om att vår närvaro kan ha påverkat pedagogerna åt ett eller annat håll och att detta således också påverkat den data vi samlat in. En testgrupp hade därför även möjliggjort en högre medvetenhet om vår närvaro som gruppleddare.

Vi genomförde endast en fokusgruppintervju. Hade det varit möjligt att genomföra fler fokusgrupper hade vi haft mer data att analysera och resultatet hade följaktligen kunnat se annorlunda ut. Datamaterialet från de olika fokusgrupperna hade kunnat jämföras sinsemellan och kategorier och teman i vårt resultat hade kunnat te sig i andra former. Något som troligen påverkade deltagarnas diskussioner var att pedagogerna tolkade våra frågor och berättade utifrån deras erfarenhetsvärld, diskussionen fick således en vinkling som de andra pedagogerna följde med i. Pedagogerna kan därför ha blivit påverkade av varandra och fortsatt diskussionen i samma anda. Å ena sidan hade en annan fokusgrupp kanske vinklat diskussionen åt ett annat håll, vilket i sin tur kunde ha lett till att fler beskrivningar hade kunnat ställas i relation till varandra och på så sätt hade resultatet kunnat se annorlunda ut. Å andra sidan hade en annan fokusgrupp kunnat lyfta precis samma saker och därför gett oss data som styrkt varandra. Utifrån dessa olika aspekter tänker vi att det vore bättre för vår studie om vi hade haft fler än endast en fokusgruppsintervju att tolka och analysera.

8.2 Reliabilitet och validitet

Bryman (2011) beskriver hur reliabilitet, replikation och validitet är tre av de viktigaste kriterierna för bedömning av samhällsvetenskapliga undersökningar. Bryman problematiserar dock dessa och menar att begreppen passar bättre i kvantitativ forskning vars syfte är att göra mätningar. Han lyfter istället begreppet tillförlitlighet som innefattar trovärdighet,

överförbarhet, pålitlighet, styrka och konfirmation som mer passande begrepp i kvalitativ forskning. Sammantaget innebär detta att resultaten måste ses ur flera perspektiv. Hur sannolika resultaten är, om resultaten kan tillämpas i andra sammanhang, om man får likartade resultat även vid ett annat tillfälle och om forskaren har haft kontroll över sina värderingar så att de inte påverkar undersökningen. Under studiens gång har vi tydligt redogjort för varje process som gjorts, vi har under vårt genomförande ställt ovan kriterier i relation till vårt metodval för att säkra studiens tillförlitlighet. Vår analys av datainsamlingen har transkriberats av oss båda två. För att säkra att transkriberingen blev korrekt har vi båda lyssnat igenom inspelningen samtidigt som vi har läst vår transkribering och korrigerat eventuella stavfel och felciteringar. Ljudinspelningen lyssnades av återigen när vi skrev resultatdelen för att säkra att det vi skrivit stämmer överens med pedagogernas utsagor. Studiens tillförlitlighet ökar då alla medverkande pedagoger delgav väldigt likartade tankar och åsikter kring det fokus vår studie har. Detta trots att pedagogernas erfarenheter ibland skiljde sig något och det faktum att tre olika avdelningar på två olika förskolor representerades hos de fyra pedagogerna. Vi har varit noga med att inte låta analysprocessen färgas av våra egna tankar och idéer. Vi har skapat kategorierna utifrån pedagogernas tankar och beskrivningar och inte tvärtom, försökt passa in pedagogernas tankar och beskrivningar i redan färdiga mallar.

Vi anser att studien har hög tillförlitlighet då vi med noggrannhet har följt ovan kriterier i varje process och då pedagogerna framhåller samma faktorer som viktiga beståndsdelar i dessa möten med nyanlända barn och deras familjer.

8.3 Bortfallsanalys

Vi skickade ut en förfrågan om deltagande till 18 pedagoger. Vid insamlandet av intresseanmälningarna hade nio stycken pedagoger skrivit upp sig som intresserade. Vi sammanställde fokusgrupperna och tidpunkter för dessa därefter kontaktades pedagogerna både via telefon och i person med våra förslag. Efter önskemål av några pedagoger försökte vi lägga tidpunkterna för fokusgrupperna någorlunda under arbetstid.

För att möjliggöra deltagande av alla intresserade pedagoger var vi tvungna att flera gånger ändra om i grupperna och flytta tiderna. Vi sammanställde tre fokusgrupper för de nio intresserade pedagogerna, tre i varje grupp. Under veckorna som följde gav fem stycken pedagoger återbud och när det var dags för fokusgruppsintervjun återstod endast fyra pedagoger, som deltog i samma fokusgrupp.

Tidpunkten för vår studie har troligen bidragit till ett lågt deltagarantal. Studien genomfördes i början av december med all planering som hör därtill, luciasångsträning och dylikt. Vårt val av metod och tidpunkt krävde dessutom att några pedagoger behövde gå ifrån barngruppen och detta var en av anledningarna till att vi försökte blanda avdelningarna så att det inte skulle bli så stor påverkan i verksamheterna. Med tanke på den vikariebrist som råder var det ändå svårt att kompensera för bortfallet av pedagoger i barngrupperna vilket också troligen bidragit till det låga deltagarantalet. Andra faktorer var sjukdom och lång resväg till och från arbetet.

8.4 Resultatdiskussion

Syftet med vår studie var att få tag i pedagogers tankar och beskrivningar om de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. I vår analys har tre kategorier och två teman kunnat urskiljas som vi benämner: *Pedagogernas beskrivningar om hur de första mötena ser ut, pedagogernas tankar om de första mötena* och *språkets betydelse i arbetet med de nyanlända*

barnen och deras familjer samt pedagogernas vilja och engagemang och pedagogernas känsla av att inte räcka till. Vi diskuterar här vårt resultat under rubriker med samma namn i relation till vårt syfte, våra frågeställningar, bakgrund och teoribildningar.

8.5 Hur beskriver pedagogerna de första mötena med nyanlända barn och deras familjer?

Pedagogernas beskrivningar om hur de första mötena ser ut

Pedagogerna beskriver de första mötena med nyanlända barn och deras familjer som väldigt informationsrika då det är mycket som familjerna och pedagogerna behöver veta inför barnens inskolning och fortsatta vistelse på förskolan. Detta är något som även Lunneblad (2013,b) visar på, att de första mötena vanligtvis präglas av kulturella skillnader kring mat, kläder och uppfostran. Pedagogernas beskrivningar visar att det är dessa kulturella skillnader som anses vara viktigt att ta upp i de första mötena då många familjer kommer från länder som skiljer sig väldigt mycket både klimatmässigt och kulturmässigt från Sverige. Vesely och Ginsberg (2011) lyfter att immigranter omfattar 15 procent av populationen i mer än 50 olika länder. Tobin och Kurban (2010) framhåller att antalen migrantbarn inskriva i förskolan i många länder i Europa fortsätter att öka. Lunneblad (2013,b) nämner att Sverige de senaste decennierna beskrivits som ett mångkulturellt samhälle och Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) (Skolverket, 2011) betonar att förskolan är en kulturell mötesplats. Vår värld är mångkulturell och således även många förskolor. Vårt resultat visar att innehållet i de första mötena därför är högst relevant. Pedagogernas erfarenheter är att många av de nyanlända inte har någon erfarenhet av förskoleverksamheten och pedagogerna beskriver att förskolans syfte och rutiner ofta är en helt ny värld för de nyanlända. Förskolorna i vår studie är dessutom belägna i norra delen av Sverige. En landsdel som varje vinter får mycket snö och många minusgrader. Det ter sig därför ganska naturligt att kulturella skillnader måste beröras under dessa möten för att möjliggöra en bra förskolestart för barnen. Tolken som närvarar över telefon möjliggör för en lättare kommunikation mellan familjerna och förskolan under dessa möten. Det är viktigt att alla parter förstår varandra men utan ett gemensamt språk eller en tolk är det oerhört svårt att förmedla sig och vi har svårt att se hur en dialog i ett sådant läge kan bli möjlig. Att de första mötena präglas av barnens kost, kläder och vistelse på förskolan visar på omtanke och hänsyn om barnen och familjerna då deras behov tillgodoses. Bra kläder möjliggör för barnen att delta i förskolans alla aktiviteter och inget barn behöver därför känna sig exkluderad. Att kosten berörs visar på respekt för familjernas kulturer då barnen ges möjlighet att få substitut för det livsmedel de inte äter.

Pedagogers tankar om de första mötena

Inför ett möte med en nyanländ familj bokar pedagogerna in en tolk som sitter med över telefon. Dessa tolksamtal upplevs av pedagogerna många gånger som problematiska. Ibland har pedagogerna svårt att förstå tolken och då tolken inte finns tillgänglig på plats försvinner det värdefulla mötet ansikte mot ansikte vilket försvårar samtalet då kroppsspråket uteblir. Om vi ser på detta möte utifrån ett postmodernt och socialkonstruktionistiskt perspektiv, som menar att den Andre blir synliggjord i mötet med andra och där dialogen är essentiell (Dahlberg, Moss & Pence, 2014), förstår man att mötet kan upplevas komplext och otydligt. I mötet ansikte mot ansikte sker den viktigaste upplevelsen som vi kan ha av någon annan, detta möte är också grunden för social interaktion (Berger & Luckmann, 1966/1979). Om grunden för social interaktion innebär att vi möts, ansikte mot ansikte, förtydligar även detta de svårigheter som

pedagogerna upplever när de ska föra en dialog med någon via telefon. Skolverket (2013) betonar att de första mötena med nyanlända barn och deras familjer kräver extra tydlighet från pedagogernas sida, särskilt om familjen inte har tidigare erfarenheter av förskolan som institution. Om den kommunikation som sker mellan pedagogerna och tolken inte förstås till fullo av båda parter blir det således också svårare för föräldrarna att förstå vad som menas. Det blir precis som pedagogerna uttrycker inte alltid tydligt och klart. Att både pedagog, tolk och föräldrar kan känna sig misstolkade eller missuppfattade i dessa möten är förståeligt. Berger och Luckmann (1966/1979) framhåller att vår subjektivitet blir synliggjord genom dels det verbala språket, dels genom kroppsspråk, gester och dylikt. Författarna lyfter dock att det är det verbala språket som är den viktigaste aspekten i mötet med andra. Genom de språkförbristningar som kan uppstå under ett möte där ingen delar ett gemensamt verbalt språk och där tolken inte finns på plats blir det därför inte alltid ett tydligt möte.

Vidare visar vårt resultat hur pedagogerna tycker att de första mötena med nyanlända blir en större utmaning jämfört med möten med familjer som talar ett språk som pedagogerna kan. Pedagogerna beskriver dessa möten som jobbigare. SOU (2006:40) framhåller att pedagoger anser att de nyanlända barnen innebär extra arbetskraft och att barnen likställs med olika typer av funktionshinder, såsom läs- och skrivsvårigheter. Arbetet med de nyanlända blir enligt pedagogerna i vår studie en extra arbetskraft men inte på grund av barnen. Stort fokus ligger på hur pedagogernas förutsättningar försvårar arbetet och att de bristfälliga resurserna gör det svårt för pedagogerna att utföra det arbete som de egentligen vill göra. Pedagogerna lyfter dock att mötet med de nyanlända har förändrats till det bättre genom åren. De inbokade tolksamtalen och att en verksam från integrationsordningen ofta följer med familjerna till förskolan är enligt pedagogerna bidragande faktorer.

8.6 Vilka svårigheter kan vi urskilja i pedagogernas beskrivningar?

Språkets betydelse i arbetet med nyanlända barn och deras familjer

Är språket vägen till trygghet? Utifrån pedagogernas beskrivningar kan vi urskilja att språket spelar en stor roll i de nyanlända barnens känsla av trygghet på förskolan. Skolverket (2013) lyfter vikten av att kommunicera med hjälp av kroppsspråket och menar på hur kommunikation, oavsett om den är verbal eller icke-verbal, kan ses som fundamentalt för barns utveckling. Kroppsspråket är således en viktig del i kommunikationen med andra och kanske ännu viktigare i de fall där ingen delar ett verbalt språk. Att man med hjälp av kroppsspråket kan visa och förklara vad som händer och vad som ska göras gör således vardagen mer förståelig för de nyanlända barnen och deras familjer. Pedagogernas beskrivningar visar dock att kroppsspråket inte alltid är tillräckligt. Vesely och Ginsberg (2011) visar på hur många barn ofta lär sig det nya språket väldigt snabbt men att den första tiden kan vara skrämmande och kännas nervöst då barnet befinner sig i en miljö där barnet inte kan omgivningens språk. Pedagogerna beskriver att under de perioder där de nyanlända barnen inte kan det svenska språket kan förskolan upplevas som skrämmande och otrygg. Detta visar barnen tydligt genom att gråta, protestera och vilja bort från förskolan. Att språkbarriären försvårar barnens övergång till förskolan och deras känsla av trygghet är tydligt enligt pedagogerna i vår studie. Vårt resultat visar även att pedagogerna tänker att de äldre barnen oftare har svårare att känna trygghet än de yngre, vilket pedagogerna tror har att göra med att de yngre barnen sällan har ett utvecklat verbalt språk oavsett modersmål. När vi ser till detta tror vi absolut att det kan vara en av orsakerna. En annan orsak kan även vara att yngre barn som inte utvecklat det verbala språket tillräckligt för att kunna göra sig förstådd med hjälp av det har lättare att använda sig av andra språkliga uttryck

såsom kroppsspråket och behovet av att förmedla sig verbalt är inte lika stort som hos de äldre barnen.

Pedagogerna beskriver att de nyanlända barnen som har haft svårt att bli trygga på förskolan blivit hjälpta av att en resurs som talar barnens språk kommit in i verksamheten. Resursen är inte en utbildad tolk, utan råkar bara vara en person som talar samma språk som barnen. Vesely och Ginsberg (2011) betonar att det viktiga är att det kommer någon till verksamheten som kan tala med barnet och på så vis hjälpa barnet in i verksamheten och känna trygghet på förskolan. Att denne person ska vara utbildad eller ha särskilda förkunskaper spelar, enligt studien, ingen större roll. Internationella studier visar på vikten av att anställa någon som har kunskap om barnets språk och kultur och som kan stötta barnet och familjerna i förskolan (Vesely, Ewaida och Kearney, 2013). Vesely och Ginsberg (2011) lyfter fram att family service workers, som arbetade i verksamheten tillsammans med barnet och dess familj och som ofta hade dessa kunskaper, kunde hjälpa barnet och familjen att tillsammans med verksamheten bygga upp en trygg relation.

Sett ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är det verbala språket det viktigaste språket för förståelse, genom förståelse för språket kan vi förstå vardagslivets verklighet (Berger & Luckmann, 1966/1979). Pedagogerna berättar hur barnen blivit tryggare då en som talar barnens språk har kommit in i verksamheten och hjälpt barnen att förstå vardagen på förskolan. När barnen väl har erövat det svenska språket eller när förskolan fått in en resurs som talar barnens språk, upplever pedagogerna att barnens vistelse på förskolan blir betydligt bättre och barnen upplevs som tryggare, mer säkra i sig själv och gladare. Skillnaden blir enorm. När resursen finns i förskolan stärks kommunikationen och blir mer tydlig, det blir då lättare att bygga upp en relation mellan förskolan och hemmet.

Under fokusgruppsintervjun drog pedagogerna paralleller till sig själva och den skrämmande känslan av att bli inkastad på ett ställe där ingen förstår vad man säger och där man själv inte förstår vad andra säger. Här tar pedagogerna ett barns perspektiv när de försöker sätta sig in i hur barnet känner sig, hur barnet upplever verksamheten och hur frustrerande det kan vara för barnet att varken förstå eller kunna förmedla sig genom det verbala språket. Både Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) (Skolverket, 2011) och Skollagen (SFS 2010:800) betonar att verksamheten ska erbjuda barnen en trygg omsorg. Att få vara trygg i förskolan är viktigt och detta är något som pedagogerna beskriver att alla nyanlända barn inte alltid är. Skolinspektionen (2010) visar på att många förskolor anser att flerspråkiga barn behöver trygghet och att detta många gånger trycker undan förskolans uppdrag att stimulera och utmana barnen i deras lärande. Däremot lyfter de trygghet och trivsel som viktiga framgångsfaktorer i arbetet med flerspråkiga barn. Granskningen betonar att flerspråkighet indikerar någon som talar fler än två språk till vardags, huruvida pedagogerna i studien arbetar med tvåspråkiga eller flerspråkiga barn framkommer inte, däremot är de nyanlända barnens trygghet något som arbetas med redan från start och under barnens fortsatta vistelse på förskolan då pedagogerna anser detta som viktigt.

Skolinspektionen (2010) visar hur några förskolor med hjälp av TAKK (tecken som alternativ och kompletterande kommunikation) skapar inkludering och bidrar till alla barns möjlighet att kommunicera oavsett vilka kunskaper barnen har i det svenska språket. Då det framkommer i pedagogernas beskrivningar att de nyanlända barnen kan uppleva första tiden på förskolan som skrämmande och ångestfylld när de inte kan förmedla sig genom det verbala språket hade

TAKK kunnat vara ett alternativ. Genom att erbjuda ett alternativ till den verbala kommunikationen som alla kan använda sig av hade kommunikation mellan barn-barn och barn-pedagog blivit enklare och smidigare och barnens första tid på förskolan hade också kunnat bli tryggare. Utifrån pedagogernas beskrivningar kan vi urskilja hur viktigt det är för barnen att kunna förmedla sig via språket och vårt resultat visar hur språket spelar en avgörande roll i arbetet med de nyanlända och att det för många av barnen är vägen till trygghet. Om det i Sveriges framtida förskola kommer finnas personal till alla barn som tillfälligt eller varaktigt är i behov av stöd och stimulans (Skolverket, 2011) i verksamheten tror vi att pedagogernas beskrivningar av de första mötena med nyanlända barn och familjer skulle se annorlunda ut. Om alla barn som vistas i förskolan skulle uppleva trygghet, kunna göra sig förstådd och förstå andra tror vi inte att dessa svårigheter som pedagogerna gett uttryck för skulle förekomma. Barnen skulle inte känna sig frustrerade över att inte förstå vad som händer eller vad någon säger, inget barn skulle behöva gråta utan att ha möjlighet till att förklara varför och inget barn skulle behöva känna sådan otrygghet att de vill bort från förskolan.

8.7 Teman vi sett i pedagogernas beskrivningar

Pedagogernas vilja och engagemang

Pedagogernas vilja och engagemang visar på önskan om ett förbättrat arbetssätt med de nyanlända barnen och deras familjer. Det är tydligt i pedagogernas beskrivningar att de anser att det som görs nu inte är tillräckligt. Vårt resultat visar att pedagogerna har många tankar, visioner, idéer och de vill så mycket mer.

Skolinspektionen (2010) visar att även om många förskolor visar ett intresse för de kulturella bakgrunder och erfarenheter som de nyanlända familjerna har med sig så påverkar detta verksamheten i förskolan väldigt lite, det synliggörs inte i verksamheten att många av barnen har en annan bakgrund än den svenska. Granskningen betonar hur detta medför att man då inte heller knyter an till barnens erfarenhetsvärld och att bristen av ett interkulturellt arbete gör att många barn inte kan relatera till aktiviteterna inom förskolan och därmed inte få något sammanhang eller någon förståelse för det. Detta är något som pedagogerna visar en medvetenhet om när de berättar att de vill utöka leksakssortimentet på förskolan och inte bara använda sig av det svenska alternativet. Detta för att just knyta an till barnens erfarenhetsvärld. Vidare vill dom sjunga mer sånger på barnens alla språk men detta är inte så lätt, det är svårt att sjunga en sång på ett språk man annars inte talar, uttalet blir ofta inte som det egentligen borde låta och pedagogerna tar återigen ett barns perspektiv då de försöker sätta sig in i hur barnen upplever sången med felsägningar och en melodi på det annars välbekanta språket som nu inte alls känns igen. Utifrån vårt resultat, tolkar vi pedagogerna som medvetna om att barnen kan ha svårt att relatera till aktiviteterna då det interkulturella arbetet inte fungerar så som pedagogerna önskar att det gjorde och i linje med läroplanen.

Lahdenperä (2004) betonar att ett interkulturellt arbete bör prägla verksamheten för att kunna skapa en miljö som genomsyras av inkludering och möten mellan olika människor. Hon lyfter att interkulturalitet är en process, en interaktion, ett gränsöverskridande och en ömsesidighet. Vilket innebär att olika etniska kulturer, religioner, språk, tankesätt och livsstilar samverkar och berikar varandra (Lahdenperä, 2003). För verksamheten innebär detta att alla barn som finns på förskolan får en naturlig plats i verksamheten och i det arbete som sker i barngruppen. Utifrån pedagogernas beskrivningar kan vi urskilja en vilja om att i större utsträckning synliggöra alla kulturer som finns representerade på förskolan. Men det är svårt på grund av bristfälliga

förutsättningar och möjligheter. Skolinspektionen (2010) visar hur en del förskolor har plockat in aspekter som knyter an till barnens bakgrund och språk, som kartor, flaggor, ord och ramsor, böcker och pussel. Pedagogernas beskrivningar visar att förskolorna i olika utsträckning har plockat in aspekter som kan relateras till barnen men ur ett interkulturellt perspektiv bör detta utvecklas än mer så att alla förskolors kulturer, språk, erfarenheter och barn levandegörs i miljön. Skolinspektionen (2010) visar att det interkulturella arbetet som sker i verksamheterna är allt för begränsat och de framhäver behovet av en ökad kunskap när det gäller bland annat ett interkulturellt förhållningssätt. Det räcker inte med en föreläsning eller ett studiebesök lite då och då utan det behövs kvalificerade utbildningar, samverkan och utbyte av erfarenheter mellan förskolor och kommuner. Behovet av ökad kunskap är således något som behövs för ett lyckat interkulturellt arbetssätt inom förskolan. Vårt resultat visar att pedagogerna vill utveckla det interkulturella arbetet och därför kan även vi urskilja detta behov av ökad kunskap i hur man kan arbeta interkulturellt.

Pedagogernas känsla av att inte räckta till

Skolverket (2011) betonar bland annat hur barn som har utländsk bakgrund ska få det stöd som krävs för att kunna utveckla en flerkulturell tillhörighet. En pedagog uttrycker hur det är omöjligt att uppfylla läroplanens alla strävansmål. En annan pedagog menar att i dagsläget skulle de behöva arbeta 150 % för att klara av det. Det finns helt enkelt inte resurser till att uppfylla de målen. Sverige är ett mångkulturellt samhälle och förskolepersonalen kommer i kontakt med allt fler barn och föräldrar med annat modersmål än svenska (Lahdenperä, 2004; Lunneblad, 2013,b; Skolverket, 2013). Denna mångfald medför mycket positivt men ökar även utmaningarna inom social- och utbildningsområdet (OECD, 2006). Pedagogernas beskrivningar visar att mångfalden ökar utmaningarna då de ställs inför situationer som de upplever svåra när barnen tydligt visar otrygghet, pedagogerna känner att de inte alltid gör ett bra jobb. I rubriken ovan, *pedagogernas vilja och engagemang* framkommer det tydligt att pedagogerna hela tiden strävar efter att utveckla arbetet och verksamheten men på grund av hur arbetsförhållandena ser ut, bristen av förutsättningar och resurser och stora barngrupper förstår vi att pedagogerna känner att de inte räcker till. Förskolans tydliga uppdrag blir problematiskt då pedagogerna känner att verksamheten inte når upp till det alla gånger.

De språkliga barriärerna som kan uppstå i mötet med de nyanlända gör det svårt för pedagogerna att förstå barnen och svårt för barnen att förstå pedagogerna. Om vi utifrån ett socialkonstruktionistiskt perspektiv ser på vår förståelse som en konstruktion av kommunikation och interaktion, där vår verklighet och kunskap alltid är kontextbunden och varierar från person till person (Allwood & Erikson, 2010; Berger & Luckmann, 1966/1979), förstår vi att de språkliga barriärerna försvårar både den vuxnes förståelse av barnen och barnens förståelse av den vuxne ytterligare. Både barnen och de vuxna bär med sig erfarenheter i ryggsäcken som påverkar interaktionen och om de då inte delar ett gemensamt verbalt språk blir mötet ytterligare mer komplext. Det handlar inte bara om att inte kunna kommunicera verbalt utan också om att möta den Andres subjektivitet. Utan ett gemensamt verbalt språk blir det svårare att möta den Andre eftersom att dialogen och lyssnandet är essentiellt i detta möte (Berger & Luckmann, 1979; Dahlberg, Moss & Pence, 2014). Dahlberg, Moss och Pence (2014) betonar att det framförallt är i mötet ansikte mot ansikte som vi kan upptäcka vem den Andre är och det är i mötet med den Andre som vi gör vardagen meningsfull. Vidare lyfter författarna att det är genom dialog vi skapar en relation till den Andre. Hur kan vardagen på

förskolan bli meningsfull för barnen om den sociala interaktionen saknar den viktiga dialogen och lyssnandet mellan barn-barn och barn-pedagog? Hur kan pedagoger möta barns subjektivitet och på så sätt skapa en trygg relation då de inte kan mötas med ett gemensamt verbalt språk? Dessa frågeställningar visar på komplexiteten i att möta en annan människa utan ett gemensamt verbalt språk.

9. Slutsatser och implikationer

Vår studie visar att arbetet med nyanlända barn och deras familjer inte alltid är så enkelt. Bristen av resurser och förutsättningar gör att pedagogerna känner att det arbete som görs inte alltid räcker till och önskan om att kunna göra mer framträder i pedagogernas beskrivningar.

Våra forskningsfrågor i denna studie var: *Hur beskriver pedagogerna de första mötena med nyanlända barn och deras familjer?* och *Vilka svårigheter kan vi urskilja i pedagogernas beskrivningar?* Vi kan se att vårt resultat svarar mot våra forskningsfrågor då pedagogerna dels har beskrivit vad som görs inför och under dessa första möten och dels hur de ser på de första mötena med de nyanlända barnen och deras familjer. Våra intervjufrågor möjliggjorde för en fördjupad förståelse över pedagogernas beskrivningar och på så vis kunde vi urskilja svårigheter som kan uppstå i mötet med de nyanlända barnen och deras familjer.

Det framgår tydligt i vår studie att förutsättningarna inte är de bästa och att tiden inte räcker till. Språket framträder som en avgörande del i arbetet med nyanlända då bristen av ett gemensamt verbalt språk försvårar för dialog och tryggheten hos de nyanlända barnen på förskolan. Att barngrupperna är för stora och pedagogerna för få är också faktorer som påverkar pedagogernas arbete. För att kunna möta varje barn på ett sätt som enligt styrdokumentet är essentiellt måste det finnas förutsättningar för detta. Pedagoger inom förskolan utför under med det lilla de har och ändå behövs det göras mer. Detta blir problematiskt då pedagogerna känner att de gör för lite, en stress byggs upp över att vara otillräcklig. Förskolan lägger grunden för framtida lärande, kan vi läsa i förskolans läroplan (Lpfö 98) (Skolverket 2011). Om förskolan anses vara så viktig för vår framtida vårdpersonal, mekaniker, räddningspersonal, lärare, politiker, egenföretagare, servicepersonal och framförallt medmänniska, varför finns det då inte tillräckligt med resurser? Varför ska förskolan behöva kämpa för att uppfylla läroplanens strävansmål när det tydligt framträder att alla som arbetar inom förskolan ska arbeta i linje med denna?

Vikten av ett interkulturellt arbete i förskolan för att skapa en inkluderande miljö betonas av Lahdenperä (2004), dock lyfter Skolinspektionen (2010) att det interkulturella arbetet som sker i verksamheterna idag inte är tillräckligt och att det finns ett behov av ökad kunskap i ett interkulturellt förhållningssätt. Vi har tidigare i texten redogjort för hur Sverige idag är mångkulturellt och betydelsen av förskolan för nyanlända barn och deras familjer. Att arbeta interkulturellt ter sig således vara en viktig väg att gå om vi vill skapa goda möten, inkludering och en ömsesidighet för våra medmänniskor.

Vår studie visar på vikten av att minska barngrupperna i förskolan och på vikten av att förskolan får tillgång till fler resurser. Resultatet återkommer till de stora barngrupperna och till de bristfälliga förutsättningarna som tillsammans bidrar till ett försvårat arbete med hela barngruppen men särskilt arbetet med de nyanlända barnen. Om barngrupperna i förskolan minskade och om alla barn som är i behov av stöd och stimulans fick det skulle förskolan se betydligt mer annorlunda ut än vad den gör idag. Pedagogerna skulle inte behöva känna sig lika otillräckliga och barnen skulle få större möjligheter till att känna trygghet samt förståelse över det som görs och sägs i förskolan. Tiden skulle inte längre upplevas som ett lika stort problem. Utifrån vårt resultat blir det tydligt att det krävs förändring och att förutsättningarna för våra svenska förskolor förbättras så att pedagogerna som arbetar inom verksamheterna får större

möjligheter att arbeta i linje med läroplanens mål och riktlinjer och således få känna att de dels gör ett bra jobb, dels att de kan möta alla barnen på ett bra sätt.

9.1 Vårt eget lärande

Under vår utbildning och de verksamhetsförlagda utbildningarna (VFU) har vi varit i kontakt med flera pedagoger som upplever att arbetet med nyanlända behöver förbättras och det var detta som väckte tanken till denna studie. Vi ville rikta blicken mot arbetet med nyanlända och lyfta det arbete som görs. Vår studie har väckt många tankar och skapat livliga diskussioner då ämnet är dels relevant för oss som kommande pedagoger dels för förskoleverksamheten överlag. Att arbeta med nyanlända är något som vi båda kommer att göra under våra kommande yrkesverksamma år. Vår studie har gett oss en inblick i hur det ser ut i verksamheten när det kommer till arbetet med nyanlända och även de tankar och idéer som pedagogerna har kring detta arbete. Detta har skapat en högre medvetenhet om det arbete som vi kommer att utföra men även de svårigheter vi kan komma att möta. Det känns tryggt och bra att haft möjlighet till en djupare inblick i detta arbete.

Under vår studie har vi lärt oss mycket om arbetet med nyanlända. Vi har blivit berörda och känner för de barn som inte till en början upplever förskolan som en trygg och bra plats. Alla barn måste få känna trygghet och när vi inom förskolan känner att vi inte når upp till det med alla barn hur kan vi då känna att vi gör ett bra jobb? Förskolan har ett viktigt uppdrag när det kommer till arbetet med alla barn och värdegrunden och strävansmålen är omfattande. Studien har ökat vår förståelse för hur förskolans läroplans alla delar många gånger inte går att uppnå även om viljan och engagemanget finns där. I vår framtida yrkesroll hoppas vi att förskolan i Sverige ges ökade möjligheter och bättre förutsättningar för att vi ska lyckas uppnå läroplanens alla strävansmål.

9.2 Fortsatt forskning

Vi hoppas på mer forskning som belyser problemen med stora barngrupper och bristen av resurser då dessa två faktorer tydligt framträder i vår studie som problematiska i arbetet med framförallt nyanlända barn och deras familjer. De nyanlända barnen och deras familjer kommer många gånger med ett språk och från en kultur och miljö som skiljer sig mycket från det de möter här i Sverige och vi måste ha möjligheter att möta dem på ett bra sätt. Utan nödvändiga resurser och med för stora barngrupper blir pedagogernas arbete mycket svårare. En del av den forskning som vi har läst angående nyanlända i förskolan riktar mycket fokus på de problem och svårigheter som kan uppstå när familjen och barnet får tillträde till skolans värld. Då det framträder i forskning att förskolan har en viktig roll i minimerandet av riskerna för framförallt de nyanlända barnen blir vårt resultat intressant och värdefullt. Stora barngrupper och bristen av resurser påverkar arbetet med barngruppen och därför hoppas vi på en förändring, för pedagogerna och framförallt barnens skull.

Exempel på sådan forskning hade kunnat vara studier i storstadsregioner eller mindre orter där det förekommer segregerade barngrupper eller barngrupper med högre procent nyanlända barn än de som finns representerade i vår studie. Sådana studier hade kunnat belysa hur förskolor arbetar samt hur pedagogerna beskriver mötena med nyanlända och hur arbetet i barngrupperna ser ut i övrigt. Vilka beskrivningar och svårigheter skulle pedagogerna ge uttryck för i de olika verksamheterna? Hur ser resursfördelningen ut i olika kommuner? Om den skiljer sig, varför gör den det? Kan detta påverkas och i sådana fall hur? Forskning som gör jämförelser där

likheter och skillnader urskiljs mellan förskolor i olika kommuner skulle komplettera vår studie och ge ett bredare perspektiv på pedagogernas arbetsförhållanden i arbetet med nyanlända barn och deras familjer.

Forskning som riktar fokus mot arbetsförhållandena inom förskolan kan komma att bidra till en förändring och förbättring av förskoleverksamheten generellt, något som gynnar både pedagogerna och barnen.

Referenser

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (Red.), Stockholm: Liber
- Allwood, C. M., & Eriksson, M. G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori: För psykologi och andra beteendevetenskaper*. Lund: Studentlitteratur
- Backman, Y., Gardelli, T., Gardelli, V., & Persson, A. (2012). *Vetenskapliga tankeverktyg: Till grund för akademiska studier*. Lund: Studentlitteratur
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1979). *Kunskapssociologi: hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (S. Olsson, övers.). Stockholm: Wahlström & Widstrand. (Originalarbete publicerat 1966)
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Bundgaard, H., & Gullöv, E. (2006). Children of different categories: Education practice and the production of difference in Danish day-care institutions. *Journal of Ethnic Migration Studies*, 32(1), 145–155. Från: <http://www.tandfonline.com.proxy.lib.ltu.se/doi/pdf/10.1080/13691830500335291>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2014). *Från kvalitet till meningsskapande: postmoderna perspektiv- exemplet förskolan*. (3. uppl.) Stockholm: Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S. (2015). Fokusgruppsdiskussioner I G. Ahrne & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 81-92). Stockholm: Liber
- Eidevald, C. (2013). *Hallå hur gör man?: Systematiska analyser för utvärdering och utveckling i förskolan*. Stockholm: Liber
- Elm Fristorp, A., & Lindstrand, F. (2012). *Design för lärande i förskolan*. Stockholm: Norstedts
- Erikson, M. G. (2009). *Referera reflekterande: Konsten att referera och citera i beteendevetenskaperna*. (1. uppl.). Lund: Studentlitteratur
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber AB
- Karoly, L. A., & Gonzalez, G. C. (2011). Early Care and Education for Children in Immigrant Families. *The Future of Children*, 21(1), Immigrant Children (SPRING 2011), 71-101. Från: http://www.jstor.org/stable/41229012?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents
- Lahdenperä, P. (2003). *Goda interkulturella miljöer för elevers språk- och kunskapsutveckling*. I Mikael Olofsson (Red.), Symposium 2003, (s. 27-41). Stockholm: HLS förlag. Från: http://www.su.se/polopoly_fs/1.84010.1333707376!/menu/standard/file/2003_2_Lahdenpera.pdf
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. (Red.), Lund: Studentlitteratur
- Lunneblad, J. (2009). En målsättning för de Andra: Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp. *Nordisk BarnehageForskning*. 2(3), 115-125. ISSN: 1890-9167 Från: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/251/265>

- Lunneblad, J. (2013,a). *Den mångkulturella förskolan: Motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur AB
- Lunneblad, J. (2013,b). Tid till att bli svensk. En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordisk BarnehageForskning*. 6(8), 1-14. ISSN: 1890-9167 Från: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/viewFile/339/578>
- Migrationsverket. (2015). Sverige. <http://www.migrationsverket.se/Andra-aktorer/Kommuner/Statlig-ersattning/Vanliga-begrepp.html>, Hämtad: 2015-12-28
- Nordin-Hultman, E. (2011). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber AB
- Organisation for Economic Co-operation and Development. & SourceOECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. [Elektronisk resurs]. OECD Publications Centre. Från: http://www.unicef.org/lac/spbarbados/Implementation/ECD/StartingStrongII_OECD_2006.pdf
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. Från: http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/?bet=2010:800#K1
- Skolinspektionen. (2010). *Språk och kunskapsutveckling - för barn och elever med annat modersmål än svenska*. Stockholm: Skolinspektionen. Från: <http://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitet/sgranskningar/2010/sprakutveckling-annat-modersmal/kvalgr-sprakutv-slutrappport.pdf>
- Skolverket. (2011). *Läroplanen för förskolan Lpfö 98* (2., rev.uppl.). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013). *Flera språk i förskolan: Teori och praktik*. Stockholm: Fritzes. Från: http://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2Fblob%2Fpdf3036.pdf%3Fk%3D3036
- Socialstyrelsen. (1987). *Pedagogiskt program för förskolan*. Stockholm: Allmänna förlaget.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget. Från http://weburn.kb.se/metadata/562/SOU_260562.htm
- SOU 1972:27. *Förskolan del 2. Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Allmänna Förlaget. Från: http://weburn.kb.se/metadata/565/SOU_260565.htm
- SOU 1983:57. *Olika ursprung - Gemenskap i Sverige: Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. Stockholm: Liber Allmänna Förlaget. Från: http://weburn.kb.se/metadata/909/SOU_8350909.html
- SOU 2006:40. *I utbildningens dilemma. Demokratiska ideal och andrafierande praxis*. Stockholm: Fritzes offentliga utredningar. Från: <http://www.regeringen.se/contentassets/38b1c68cac07410db29c65910627d9e6/utbildnings-dilemma---demokratiska-ideal-och-andrafierande-praxis-sou-200640>

- Säljö, R. (2004). Föreställningar om lärande och tidsandan. I S. Selander (Red.), *Kobran, nallen och majjen: Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Liber.
- Tallberg Broman, I. (1995). *Perspektiv på förskolans historia*. Lund: Studentlitteratur AB
- Tobin, J., & Kurban, F. (2010). Preschool Practitioners' and Immigrant Parents' Beliefs about Academics and Play in the Early Childhood Educational Curriculum in five countries. *Orbis Scholae*. 4(2), 75-87. Från: http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010/2010_2_05.pdf
- Trost, J. (2002). *Att skriva uppsats med akribi*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur
- UNICEF Sverige. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.
- Vesely, C. K., Ewaida, M., & Kearney, K. B. (2013). Capitalizing on early childhood education (ECE): Low-income immigrant mothers' use of ECE to build human, social, and navigational capital. *Early Education & Development*, 24(5), 744-765. Från: <http://www.tandfonline.com/loi/heed20>
- Vesely, C. K., & Ginsberg, M. R. (2011). *Exploration the Status of Services for Immigrant Families in Early Childhood Education Programs*. National Association for the Education of Young Children. [Elektronisk resurs] Washington, DC. Från: http://www.naeyc.org/files/naeyc/Vesely_Immigrant.pdf
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer: inom humanistisk- samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2015-12-02. Från <http://codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Watt Boolsen, M. (2007). *Kvalitativa analyser: Forskningsprocess, människa, samhälle*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur AB

Bilaga 1

Diskussionsfrågor under fokusgruppsstudien.

Hej och välkomna till vår fokusgruppsdiskussion. Syftet är att lyfta era tankar kring de förberedelser ni gör inför de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. Med det första mötena menar vi den första kontakten som sker ansikte mot ansikte mellan er och familjerna. Fokusgrupper är bra en metod att använda sig av när man vill få fatt i hur man tänker om något och kan ses som ett kollektivt lärande. Vår roll som ledare är att ställa öppna frågor, klargöra frågor samt fördjupa diskussionerna. Vi ska fånga det gemensamma och ni uppmuntras alla att delta och tala fritt.

När ni får information om att ett nyanlänt barn har fått plats på förskolan, hur går ni vidare? Alternativt, hur tänker ni att man kan gå vidare?

Vad tar ni reda på? vad vill ni veta?

Hur tar ni reda på detta? Alternativt, vill ta reda på detta?

Vart lägger ni störst fokus?

Varför gör ni så?

Varför ser ni detta som viktigt?

Vilka fördelar ser ni med att arbeta på detta sätt?

Finns det några nackdelar?

Nu vill vi få fatt i era tankar kring de första mötena med nyanlända barn och deras familjer.

Hur ser ni på de första mötena med nyanlända barn och deras familjer?

Vad är era tankar inför ett sådant möte?

Nu vill vi att ni diskuterar de arbete som sker i verksamheten med de nyanlända barnen och deras familjer.

Hur blir dessa barn och deras familjer, kultur, språk, erfarenheter osv levande/synliggjorda i verksamheten? Komplexitet/svårigheter?

Tycker ni att det ni gör är tillräckligt?

Om ni fick fria händer, hur skulle ni vilja att det såg ut i arbetet med nyanlända barn och deras familjer?

Bilaga 2

Hej alla pedagoger!

Nu har vi (Ann-Charlotte och Emelie) påbörjat vårt examensarbete.

Vi ska skriva om pedagogers tankar och upplevelser i samband med de första mötena som sker tillsammans med nyanlända barn med familjer. För att lyckas med detta skulle vi gärna vilja bjuda in er till fokusgrupper.

En fokusgrupp är en grupp på ca tre personer + personen/personerna som intervjuar (Ann-Charlotte och Emelie). Gruppen får ett antal frågor/diskussionsämnen av oss som ni talar kring. Det är en enkel och snabb metod som varar ungefär 1 h och kanske behöver genomföras på eftermiddagen/kvällstid eller om det går att lösa att ni går ifrån dagtid.

Vi skulle gärna vilja ha tre grupper varav tre pedagoger i varje grupp. Dessa fokusgrupper måste genomföras mellan den 26 november till den 4 december. Detta är den enda tidsperiod som vi har möjlighet att göra detta under. Vi förstår om tidpunkten (nära juledighet) och eventuell medverkan under kvällstid kan kännas tidsmässigt svårt/jobbigt men detta är otroligt viktigt för vårt arbete och utan någon form av data från förskolor/pedagoger är vårt arbete inte genomförbart. Er medverkan är därför högst önskvärd.

Samtala gärna i arbetslagen om vilka som vill medverka alternativt om alla vill vara med. Skriv ert namn på medföljande papper så samlar vi in dessa på onsdag v 46 och sammanställer därefter grupperna. Ni kommer att bli kontaktade med ytterligare information samt informerat samtycke när vi har fått era intresseanmälningar.

Ring gärna ifall ni har några frågor eller funderingar.

Ann-Charlotte 070-XXX XX

Emelie 072-XXX XX

Ha en toppenbra dag! Kram Ann-Charlotte och Emelie 😊

Informerat samtycke

Namn: Emelie Marnemo 072-XXX XX XX. Ann-Charlotte Johansson Blind 070-XXX XX XX
Förskolläraryt utbildning. Luleå Tekniska Universitet.

Syftet med denna studie är att undersöka hur pedagoger inom förskolan beskriver och förhåller sig till de första mötena med nyanlända barn och deras familjer. Detta undersöker vi genom fokusgrupper. Vi har valt att blanda avdelningarna på förskolorna för att få en så stor variation på diskussionerna som möjligt. I vår studie följer vi Vetenskapsrådets Codex som anger de forskningsetiska principer som skall vägleda forskare i sina studier och berör alla som deltar. Det finns fyra olika huvudkrav att förhålla sig till när man bedriver forskning. Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Dessa krav innebär att deltagare måste få information om syftet med studien, en vetskap om att deras deltagande är frivilligt samt deras rätt att avbryta sin medverkan när som helst de önskar. Alla deltagare har rätt att bestämma över villkoren för sin medverkan utan påtryckningar och påverkan av forskaren. Alla personer som deltar i studien skall ges konfidentialitet. Det ska inte vara möjligt för utomstående personer att varken identifiera deltagarna eller komma åt information om dem. Deltagarna skall därför avidentifieras och data som samlas in skall förvaras oåtkomligt för utomstående. Samt att informationen som berör deltagarna enbart får användas för forskningsändamål.

Samtalet som sker i denna fokusgrupp kommer att spelas in och sedan analyseras av Ann-Charlotte och Emelie. De data som samlas in, alltså ljudinspelningarna och möjligtvis de anteckningar vi gör kommer att raderas så fort vår analys är färdig. Analyserna kommer vara med i vår C-uppsats som kommer att E-publiceras när uppsatsen är färdigställd, någon gång under våren 2016.

Underskrift