



Linnéuniversitetet

LÄRARPROGRAMMET

Att arbeta integrerat med asylbarn i allmän förskola

En kvalitativ studie baserad på lärarintervjuer

Annelie A Ekström

Examensarbete 15 hp

Grundnivå

Höstterminen 2012

Handledare: Dragana Grbavac

Examinator: Ann-Marie Folkesson

**Institutionen för pedagogik,
psykologi och idrottsvetenskap**



Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Arbetets art: Examensarbete, 15 hp

Lärarprogrammet

Titel: Att arbeta integrerat med asylbarn i allmän förskola

En kvalitativ studie baserad på lärarintervjuer

Författare: Annelie A Ekström

Handledare: Dragana Grbavac

ABSTRAKT

Syftet med föreliggande studie var att vinna kunskap om och ge en bild av hur sex pedagoger inom förskolan upplever att det är att arbeta integrerat med asylbarn i den allmänna förskolan och att ge en bild av vad pedagogerna berättar om hur detta arbete organiseras. För att få svar på studiens frågor har en kvalitativ forskningsintervju använts. Två forskningsfrågor skapades från vilka intervjufrågorna huvudsakligen formades. Forskningsfrågorna var: Vilka förutsättningar för arbetet med asylbarn ger pedagogerna uttryck för och på vilket sätt organiseras den allmänna förskolan för asylbarn. Som analysredskap i studien har den sociokulturella och den interkulturella teorin använts. Studiens resultat visar att integreringen av asylbarn i den allmänna förskolan innebär att pedagogerna har att förhålla sig till att arbeta med asylbarn och deras föräldrar utan att dela språk eller känna till mycket om deras bakgrund. De måste också arbeta i en barngrupp som kan vara extra rörlig och instabil till storlek och dagsform. Resultatet visar också att den goda intention som det är att asylbarnen ska få komma varje dag till den allmänna förskolan gör att tiden på förskolan blir för kort för att pedagogerna ska kunna arbeta mer planerat med asylbarnens språk och egna kultur. Nyckelord: Förskola, flerspråkiga, andraspråk, asyl, föräldrar, kommunikation, interkulturell pedagogik, second language, preschool, children, parent.

INNEHÅLL

1	INTRODUKTION.....	3
2	BAKGRUND	5
2.1	Att vara asylsökande.....	5
2.1.1	Asylprocessen.....	5
2.2	Förskolan - en social och kulturell mötesplats.	5
2.2.1	Mångfald.....	5
2.2.2	Barns samspel.....	6
2.2.3	Språk.....	6
2.3	Förskolan och föräldrarna.....	7
2.3.1	Flerspråkiga föräldrar	7
2.3.2	Samarbete pedagog och föräldrar	7
2.3.3	Krav på föräldrar	8
2.4	Teoretiskt perspektiv	8
2.4.1	Sociokulturellt perspektiv.....	8
2.4.2	Interkulturellt perspektiv	9
2.5	Sammanfattning.....	10
3	SYFTE.....	11
4	METOD.....	12
4.1	Urval.....	12
4.2	Deltagare.....	12
4.3	Genomförande	12
4.4	Metodanalys	14
4.5	Bearbetning och redovisning av material	14
4.6	Etiskt förhållningssätt.....	15
5	RESULTAT.....	16
5.1	Att kunna lära nytt och vara flexibel	16
5.1.1	Strategier för att kommunicera	16
5.1.2	Att ta emot nya asylbarn.....	19
5.1.3	Att arbeta i en rörlig barngrupp.....	20
5.1.4	Sammanfattning.....	22
5.2	Pedagoger som vägledare in i det nya samhället.....	23
5.2.1	Värderingar om människors lika värde	23
5.2.2	Sammanfattning.....	24
5.3	Organisationens betydelse för den verksamhet som erbjuds asylbarnen	24

5.3.1	Svenska som andraspråk.....	25
5.3.2	Modersmål och flerkulturell tillhörighet	25
5.3.3	Sammanfattning.....	26
6	DISKUSSION	27
6.1	Att vara asylsökande.....	27
6.2	Förskolan - en social och kulturell mötesplats	28
6.3	Förskolan och föräldrarna.....	30
6.4	Fortsatt forskning.....	31
7	REFERENSLISTA.....	32
BILAGA		

1 INTRODUKTION

Sverige har hittills under 2012 tagit emot ungefär 40 000 asylsökande människor. Flera tusen av dessa är barn under 18 år (Migrationsverket 2012). Dessa barn har samma rätt till förskola, grundskola och gymnasieskola som alla barn i Sverige. Pedagogerna i förskolan har att följa den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö 98 (Skolverket 2010) där det finns riktlinjer för hur arbetet ska bedrivas. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2003) representerar läroplanen ett teoretiskt perspektiv på verksamheten som kan fungera som ett verktyg för pedagogerna när de ska urskilja de delar som verksamheten i förskolan ska beröra (a.a.). I Lpfö 98 framskrivs att pedagogerna ska ta hänsyn till de olika barnens behov och förutsättningar och att detta i förlängningen betyder att verksamheten måste se olika ut från förskola till förskola. *Verksamheten ska anpassas till alla barn i förskolan. Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd och stimulans än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar så att de utvecklas så långt som möjligt* (Skolverket 2010 s 5). Alla barn är olika, skillnaden ligger inte bara i om barnet är etniskt svenskt eller har en utländsk bakgrund. Skillnaderna kan lika gärna ligga på ett individuellt plan.

Dagens svenska samhälle är ett mångkulturellt samhälle och detta speglas också i den reviderade läroplanen för förskolan, Lpfö 98. Mångfalden i dagens förskola betraktas som en tillgång för att alla barn ska kunna tillskansa sig förståelse för andra och utveckla medmänsklighet. Lpfö 98 (Skolverket 2010) förordar att alla barn ska få utveckla sin egen identitet, personlig såväl som kulturell, men också utveckla en flerkulturell tillhörighet(a.a.). Alla barn ska stimuleras att utveckla det svenska språket och enligt skollagen (Utbildningsdepartementet 2010) framgår det att de barn som har annat modersmål än svenska ska få förskolans hjälp att utveckla sitt modersmål.

Förskolan ska lägga stor vikt vid att stimulera varje barns språkutveckling och uppmuntra och ta till vara barnets nyfikenhet och intresse för den skriftspråkliga världen. Barn med utländsk bakgrund som utvecklar sitt modersmål får bättre möjligheter att lära sig svenska och även utveckla kunskaper inom andra områden (Skolverket 2010 s 7)

Även UNICEF's barnkonvention från 1989 tar upp barnets rätt till en utbildning som utvecklar barnets personlighet, förmågor och kunskaper om mänskliga rättigheter (UNICEF).

Förskolan ska, menar Skans (2011), vara en social och kulturell mötesplats för barn i vårt samhälle och förskolan kommer också att fungera som den första stationen i det svenska utbildningssystemet. För invandrade familjer kan förskolan vara en av de första institutioner de möter i det nya landet (a.a.). Enligt läroplanen har förskolan också att förhålla sig till barnens föräldrar. Förskolan ska utveckla en tillitsfull relation till föräldrarna, ge dem en god introduktion till förskolan och ordna så att föräldrarna är delaktiga i verksamheten. Förskola och föräldrar ska också samarbeta när det gäller barnens fostran och förskolans regler och förhållningssätt (Skolverket 2010).

På våra förskolor i Sverige finns idag flera tusen flyktingbarn i den allmänna förskolan. Dessa barn och deras familjer kommer från olika förhållanden med det gemensamt att de väntar på ett uppehållstillstånd. En väntan som är förenad med ovisshet. Familjerna vet inte hur lång väntan blir och inte om man kommer att få stanna i Sverige. Denna ovisshet inkluderar även den förskolepersonal som har att ta

emot och integrera dessa barn i den allmänna förskolan. Barnen kan komma från många olika länder, tala flera språk och ha mer eller mindre svåra upplevelser med sig. Att ta emot asylbarn i den allmänna förskolan torde påverka en stor mängd förskollärare i Sverige. Vad innebär det för deras arbete på förskolan? Litteratur och artiklar jag kommit i kontakt med är oftast i form av handböcker som ger råd om hur förskollärare kan arbeta med till exempel språket. Det har varit svårare att hitta litteratur om hur detta arbete upplevs och gestaltar sig för dem det berör. För att få en inblick i ämnet valde jag att i mitt examensarbete närmare undersöka hur arbetet ter sig för några pedagoger inom förskolan.

2 BAKGRUND

2.1 Att vara asylsökande

Under denna rubrik redogörs kort för asylprocessen och vad den kan innebära för de människor som befinner sig i den.

2.1.1 Asylprocessen

Av olika skäl kommer människor som flyktingar till Sverige och ansöker här om asyl (Migrationsverket 2010). Asylsökande är du medan du väntar på att få din ansökan prövad och avgjord. Om din ansökan beviljas kan du gå vidare och söka uppehållstillstånd. Vanligast är att ett uppehållstillstånd blir permanent men kan i undantagsfall ha en tidsbegränsning, dock aldrig kortare än ett år. (sökdatum 120506). En försvårande omständighet för de asylsökande är att bevisbördan för att ha skäl till att söka asyl ligger på de sökande själva. Det kan vara svårt att producera bevis på att man har flyktinggrundande skäl och också svårt att veta vad migrationsverket behöver veta för sin bedömning (Elmeroth & Häge 2009).

Kvaliteten på de asylsökandes liv är inte bara avhängig hur de haft det innan de kom till Sverige utan också beroende av hur livet i det nya samhället kommer att gestalta sig och hur de upplever mötet med flyktingmottagandets apparatur och de människor de möter i samhället menar Angel och Hjern (2004). En lång väntan på besked om uppehållstillstånd kan göra att barn och vuxna inte vågar landa i nuet utan hela tiden slits mellan hopp och förtvivlan. För de väntande som inte hittar någon meningsfull aktivitet kan den ovissa väntan leda till psykosomatiska besvär (a.a.). En del vuxna menar Elmeroth och Häge (2009) har klarat pressen under flykten men tappar kraft och handlingsförmåga när man anländer till Sverige. Har man barn kan det innebära att föräldern inte orkar upprätthålla vuxenrollen utan barnen får ta ett stort ansvar i familjen (a.a.). Kvinnorna i Cederbergs avhandling förmedlar att upplevelsen kan vara att flykten inte tar slut i och med ankomsten till Sverige utan flykten slutar inte förrän man har fått asyl (Cederberg 2006).

Om de vuxna vill börja arbeta kan det vara frustrerande om inte arbetsmarknaden i det område där man bor kan tillgodose kraven på ett arbete för familjens försörjning. Att lära sig svenska språket är en förutsättning för att kunna kommunicera med sin omgivning men olika orsaker kan göra att det går trögt att lära sig svenska. Även här spelar tillträdet till arbetsmarknaden in men också den personliga motivationen och kvaliteten på den språkundervisning den asylsökande möter (Angel & Hjern 2004, Cederberg 2006).

2.2 Förskolan - en social och kulturell mötesplats.

Förskolan i dagens samhälle är en plats där barn, föräldrar och pedagoger möts i vardagen. Här möts människor av olika ålder, kön och socialt och kulturellt ursprung. Under denna rubrik redogörs för några av dessa aspekter.

2.2.1 Mångfald

Att skapa en förskola som ger plats och möjlighet för interkulturella möten menar Lahdenperä (2011) kan mötas av motstånd från pedagoger delvis på grund av att gamla tankar och arbetssätt kan ifrågasättas men också eftersom maktstrukturer kan tvingas att ändras. Men genom att lärare får genomgå en interkulturell läroprocess där man bland annat konfronteras med andras sätt att tänka och värdera men också bearbeta sin egen etnocentrism med målet att bli medveten om sin egen kulturella horisont och för att förstå andras (a.a.). Att lärare blir medvetna om sina tankar, värderingar och fördomar för att öppet kunna möta barn och föräldrar menar Norberg (2011) är av vikt. Det finns annars en risk att lärare bedömer barn

utifrån etnisk bakgrund, kön, klass, och lärarens relation till barnets föräldrar. Ett sätt att reducera problemet skulle vara att organisera lärarlaget med bättre överensstämmelse till barngruppens sammansättning utifrån dessa faktorer (Norberg 2011). Att fullfölja läroplanens uppdrag att arbeta med varje barns möjlighet att känna tillhörighet till sin egen kultur och lära sig om andra kan vara en komplex uppgift som resulterar i att lärare fokuserar på att arbeta med barnens skillnader i en utgångspunkt i vi och dem. Arbetet kan medföra att man i samtalen i ett lärarlag hamnar i att man istället skapar skillnader (Lunneblad 2009).

2.2.2 Barns samspel

Beroende på förskolornas pedagogiska kvalitet erbjuder de olika villkor för barns samspel och lärande. En viktig aspekt är kvaliteten på den kommunikation som präglar förskolan, både kommunikationen mellan barnen och mellan barn och pedagoger (Sheridan m fl. 2010).

De samspel som barn ingår i, de positioner som de tar och ges och det lärande som är möjligt, är villkorade de erbjudanden som omgivningen tillhandahåller. (Sheridan m fl., 2010 s.187).

I en studie genomförd av Sheridan (2010) på 24 förskolor framkommer att det meningsskapande som erbjuds barnen bygger på ömsesidigt intressefokus vilket betyder att barnen är engagerade i samspelet och delar ett intresse för aktiviteten. Barnen på förskolorna hade möjlighet att inta olika positioner och alltså kunna förhålla sig till hur man ville agera i olika aktiviteter. Av de varianter av samspelsformer som barnen var involverade i var samspelande position den vanligaste men nästan lika vanlig var den iakttagande och anpassande positionen. En samspelande position kännetecknas av att barnet delar intresse med andra barn och är aktivt samtidigt som hon ger de andra utrymme att vara aktiva. Den iakttagande och anpassande positionen kan beskrivas som att barnet anpassar sig till de andra barnen, är mer passivt och har ett mindre handlingsutrymme (Sheridan m fl., 2010).

2.2.3 Språk

Ett framgångsrikt sätt för att integrera barn med ett annat språk än majoriteten i barngruppen visar Gillanders (2007) i sin studie. Genom att prioritera att skapa en nära relation till de spansktalande barnen i en annars homogen engelsktalande barngrupp tog läraren del av barnens språk och kultur och integrerade den i klassrummet. Följden blev att de spansktalande barnens status i gruppen ökade då de engelsktalande barnen tog till sig lärarens omsorg gentemot dessa barn, men också såg på de spansktalande barnen som bärare av eftersträvaransvärd kunskap. Allteftersom barnens status ökade blev också deras deltagande i leken med de engelsktalande barnen mer regelbunden, lekarna kunde bli mer avancerade och deras kunskap i engelska språket ökade (Gillanders 2007).

Barn kommunicerar tidigt med varandra för att skapa relationer och initiera samspel (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson 2010 & Skans 2011). Förskolan kan här vara både stöttande och hämmande beroende på hur pedagogerna arbetar. Om barnen får möjlighet till att kommunicera om det gemensamt upplevda i små grupper med närhet till varandra och pedagogen, med möjlighet att ta egna initiativ och samspela finns en bättre möjlighet till språkutveckling. Att läraren lyfter blicken och för in ett innehåll som ligger utanför förskolans värld är också en faktor som påverkar barnens språkutveckling positivt (a.a.). Barn med svenska som andraspråk hade goda möjligheter till deltagande i praktiken i förskolorna i en studie där svenska var det gemensamma språket (Kultti 2012). Barnen kunde delta på flera sätt förutom språkligt och var inte tvingade till att kunna hantera svenska språket för att delta. Barnen hade stora möjligheter att själva avgöra hur pass aktiva och involverade de ville vara i olika aktiviteter. Lekmaterialet som erbjöds i förskolans miljö hade stor betydelse för barnens möjligheter att delta och kommunicera i barninitierade lekar. Att det fanns flera exemplar av

de olika leksakerna gjorde att barnen kunde uppleva ett samtidigt och gemensamt deltagande. Svenska var det gemensamma språket i de olika aktiviteterna och möjligheterna till barnens utvecklande av svenska språket var avhängigt hur mycket stöttning som läraren gav. Stöttnen kunde till exempel bestå av frågor, språklig vägledning eller uppmuntran (Kultti 2012).

I resonemanget om de tre pedagogiska hörnstenarna som lärare ska arbeta med för att erbjuda barnen optimal chans att utveckla sina språk menar Ladberg (2003) att barn lär sig att använda språk i kommunikation och samspel med andra barn, och inte i första hand i samtal med vuxna. Lärarens uppgift är att ge barnet det språkliga inflödet det behöver för att aktivt kunna utveckla sitt språk tillsammans med andra barn. De resterande hörnstenarna handlar om att organisera för språkutveckling. Det är framförallt i leken som barnen får pröva sitt språk som kommunikations- och tankeverktyg. Därför ska lärare lägga upp planeringen av dagen så att barnen får långa ostörda sammanhang för sin lek. Barngruppen bör också organiseras så att det blir små grupper som underlättar språkandet och rummet kan vara uppbyggt av små aktivitetshörnor som tydligt visar barnen ett innehåll och sammanhang att samlas runt. Genom att arbeta aktivt med förskolans atmosfär, att jobba för mindre konflikter, mindre stress och barn som är trygga nog att uttrycka sig finns förutsättningar för en språkstimulerande miljö (Ladberg 2003).

2.3 Förskolan och föräldrarna

Förskolan och föräldrarna har att samarbeta med det gemensamma arbetet att lära och uppfostra barnen i den svenska förskolan. Under denna rubrik redovisas för olika aspekter av samarbetet med föräldrar i allmänhet och flerspråkiga föräldrar i synnerhet.

2.3.1 Flerspråkiga föräldrar

Myndigheten för skolutveckling har gett ut ett referens- och metodmaterial som vänder sig till pedagoger som arbetar med flerspråkiga barn. Samarbetet med föräldrarna belyses och man skriver fram *förtroende* som en viktig ingrediens i ett gott samarbete mellan pedagoger och föräldrar.

Förtroende skapar man bäst genom dialog och genom att visa ett genuint intresse för barnen och deras bakgrund och på så sätt skapa möjlighet till fortsatt intresse [...]Samarbete med familjen handlar både om att lyfta in modersmålet och kulturen i förskolans värld och att stärka familjens betydelse (Benckert, Håland & Wallin 2008).

För att göra föräldrar delaktiga och känna att de tillhör förskolans gemenskap ger materialet råd för hur pedagoger kan planera föräldramöten så att de inkluderar även de föräldrar som ännu inte behärskar svenskan till fullo. Har man tillgång till flerspråkig personal i arbetslaget kan dessa få en framträdande roll under mötet. Man kan också ha smågrupper utifrån föräldrarnas språk. Arbetslaget kan också undersöka möjligheten att använda en tolk under mötet (a.a.). Om det inte finns flerspråkig personal i arbetslaget kan pedagoger använda tekniska hjälpmedel som Google Översätt (www.translate.google.se) där de kan översätta ord och meningar från ett språk till ett annat och på några språk även få ord och meningarna upplästa.

2.3.2 Samarbete pedagog och föräldrar

Ett bra och respektfullt samarbete mellan pedagoger och föräldrar påverkar inläringen positivt menar Hirsto (2010) och Buldu (2010). Bland de olika sätt som samarbete kunde visa sig på som Hirsto fann bland de finska tidigarelärarna i sin undersökning var det vanligaste samarbetet envägskommunikation där föräldrarna var mottagare av information rörande deras barns skolgång. Nästan lika vanlig var dock tvåvägskommunikation där föräldern också

kontaktade läraren rörande barnens skolgång eller i frågor rörande föräldraskapet. Andra strategier som framkom men som användes i mindre utsträckning var att inkludera föräldern i frågor som rörde olika beslut, som frivilliga resurser i skolan och att använd föräldrarna som stöd i skolarbetet hemma. Om läraren hade barn i samma ålder som eleverna kunde samarbetet även visa sig i att läraren stöttade föräldrarna i deras föräldraroll och föräldrarna i större utsträckning tog hjälp av läraren när det gällde barnens skolarbete (a.a.). Föräldrar med bakgrund i ett annat land kan ha andra bilder av hur kontakten mellan föräldrar och pedagoger ser ut menar Angel och Hjern (2004). Det kan vara något okänt för dem att ha en relation till pedagoger och en regelbunden kontakt varför det kan vara nödvändigt för pedagogen att se till att ta initiativet och utveckla en relation som också innebär att föräldrarna får kunskaper om den verksamhet där de har sitt barn (a.a.)

2.3.3 Krav på föräldrar

Enligt Skolverket (2012) var 83 % av alla 1-5 åringar inskrivna i svensk förskola 2011. Andelen ettåringar var 48 % (Skolverket 2012). Detta betyder att de yngre barnen idag har en professionaliserad och pedagogiserad uppväxt som karaktäriseras av ett pendlande mellan hemmet och en institution (Markström 2009). Allt eftersom skola och förskola har tagit över mer av det ansvar som föräldrar förut hade har också kravet ändrats och ökat både när det gäller föräldrars rättigheter gentemot institutionen men också deras skyldigheter. Krav ställs på att föräldrar ska engagera sig och då realiserar frågan om vilka kompetenser som ställs på den individuella föräldern. I förskolan kan det vara otydligt definierat vem som har ansvar över vad när det gäller barnens fostran och utbildning. Detta kan vara positivt och innebära att det finns möjligheter till att föra diskussioner om detta men det kan också innebära konflikter mellan föräldrar och pedagoger. Föräldrarna befinner sig i en beroendesituation gentemot en av samhället erbjuden institution. Samtidigt ställer förskolans pedagoger krav på föräldrars engagemang. Pedagogerna behöver en kompetent förälder som för pedagogen fungerar som en resurs i hennes arbete med att fostra barnet (a.a.). För att hålla ihop barnens båda världar, hemmet och institutionen har pedagoger olika strategier i samarbetet med föräldrarna visar Hirsto (2010). Kvaliteten och omfånget av kommunikationen mellan föräldrar och pedagoger har betydelse för barnens lärande (a.a.).

2.4 Teoretiskt perspektiv

Som analysredskap för denna studie kommer två teoretiska perspektiv att användas, det sociokulturella och det interkulturella. Teoretiska begrepp är en sorts tankekonstruktioner vilka kan hjälpa oss att förstå vad vi upplever men de kan också användas som ett verktyg för att lyfta fram och analysera valda fenomen.

2.4.1 Sociokulturellt perspektiv

Enligt det sociokulturella perspektivet föds människan in i en redan existerande värld som kommer att avgöra hur barnet kan komma att utvecklas (Hundeide 2006). Barnet är en social varelse som kommer att assimilera den rådande kulturen med hjälp av signifikanta andra. Dessa signifikanta andra, som är de människor i barnets närhet som betyder något för barnet, har sitt samhälles syn på hur barnet ska utvecklas och uppfostras som förmedlas till barnet mer eller mindre medvetet. Barnet socialiseras in i den rådande kulturen med dess språk och regler för att samspelet ska fungera. Enligt det sociokulturella perspektivet är människan påverkad av den sociokulturella diskurs som hon lever i och tar för given. (a.a.). Beroende på den omgivande kulturens uppfattningar om barnet öppnas eller stängs barnets möjligheter till att handla och utvecklas (Hundeide 2003).

Det sociokulturella perspektivet visar också hur viktigt det är att den interaktion som barnet ingår i erbjuder barnet en positiv bild av sig själv och en känsla av meningsfullhet i lärandet (Säljö 2000). Lärandet påverkas av situationen runt barnet, både den fysiska och den sociala, lärandet är alltså situerat. Det betyder att ett barns handlingar och lärande påverkas av hur det tolkar och uppfattar situationen. Säljö visar hur barn stod absolut stilla olika länge beroende på hur aktiviteten presenterades, som lek eller tävling eller helt enkelt bara som en uppgift att stå stilla så länge de kunde. Lärandet är också en social aktivitet eftersom det man lär sig är det som har en mening och innebörd i kommunikationen med andra. Dessa kommunikativa processer är avgörande för lärande och utveckling (a.a.).

Lärandet går även via artefakter, eller verktyg, som kan vara intellektuella, som språket, och fysiska, som en dator (Dysthe 2003). Dessa verktyg är för oss intellektuella och fysiska resurser och de finns redan skapade av människorna före oss, färdiga för det lilla barnet att använda. Med hjälp av dessa verktyg får barnet kunskap om omvärlden medierat till sig. Barn kan också lära sig mer genom stöd från andra runt omkring, både vuxna och andra barn. Inom den sociokulturella teorin talar man om att människan befinner sig på en viss plats i sitt lärande, det kan gälla matematik, att kunna slå i en spik eller något annat. Om hon får hjälp av någon annan att sträcka sig och komma längre i sitt kunnande talar man om att man utnyttjar hennes proximala utvecklingszon. Att se till att hela tiden utmana barnet att sträcka sig mot hennes proximala utvecklingszon är en viktig uppgift för läraren (a.a.). När barn stöter på problem kan den vuxne eller ett annat barn hjälpa till genom att strukturera var problemet ligger och visa på möjliga sätt att handla. Detta kallas för kommunikativa stöttor eller *scaffoldings* (Säljö 2000).

2.4.2 Interkulturellt perspektiv

Det interkulturella perspektivet aktualiseras i det postmoderna samhället som kännetecknas av globalisering och mångkulturer (Lorentz & Bergstedt (2006). Att ett samhälle är mångkulturellt är endast ett konstaterande, det säger inget om relationerna och handlingar mellan människorna. För att beskriva dessa talas det istället om det interkulturella perspektivet. Det är svårt att upptäcka och förklara vad som döljer sig bakom våra handlingar. Risken är att förklaringen enbart hamnar i kulturella förklaringar om vi inte går på djupet med att utmana våra medmänniskors utgångspunkter (a.a.). Elmeroth (2008) kallar det för att kulturalisera problem när orsaken till en människas sätt att handla söks i hennes etniska ursprung när orsaken kanske snarare är av socioekonomisk art (Elmeroth 2008). För läraren i barngruppen innebär den interkulturella pedagogiken att de olika kulturella värderingarna och uppfattningarna ska synliggöras och skärskådas för att kunna se bortom uppfattningen av den Andre. Målet är att bejaka mångfalden i barngrupp och samhälle och motverka likhetstänkande och att hos barnen skapa en social- och kulturell kompetens (Lorentz & Bergstedt 2006). Medlet kan vara att i barngruppen använda sig av det som kallas interkulturell kommunikation. Den definieras av Lorentz (2009) på följande sätt:

Interkulturell kommunikation kan således förenklat förklaras som ett sätt att lära sig förstå och uppfatta olikheter och skillnader bland människors olika sätt att tolka värderingar, beteenden och händelser beroende på människans uppväxt och uppfostran i skilda kulturer. Att känna till och att ha förståelse för människors likhet och skillnader har således samband med att vi lär oss att kommunicera på olika sätt. (Lorentz 2009 s 140)

Men detta förhållningssätt innebär också att varje barn har rätt att behandlas *olika* utifrån sin utgångspunkt, som olika tidsåtgång, metod och väg att gå för att nå sina mål. Det är svårt att upptäcka och förklara vad som döljer sig bakom våra handlingar. Det är lätt att förklaringen

enbart hamnar i kulturella förklaringar om vi inte går på djupet i att utmana våra medmänniskors utgångspunkter (Lorentz 2009).

2.5 Sammanfattning

I bakgrundskapitlet presenteras en genomgång av olika aspekter som berör den allmänna förskolan för asylbarn vilket är studiens intresseområde. Först ges en bakgrundsbild över vad det är att vara asylsökande och Angel och Hjern (2004) visar på problematiken med väntan på ett besked om att få stanna och vad det betyder för den asylsökande familjen. Elmeroth och Häge (2009) menar att föräldrar kan fara så illa att de inte orkar med sin föräldraroll utan barnen kan få ta ett orimligt stort ansvar inom familjen. Vidare i bakgrunden resoneras om lärarens möjligheter att arbeta för mångfald i förskolan och Lahdenperä (2011) tar upp de svårigheter läraren kan möta när hon tvingas ändra på sina tankar för att kunna skapa en mångfaldens mötesplats. Även barnens samspel berörs och här är Sheridan m fl. (2010) forskning viktig där de visar hur barns handlingsmönster beror på vilka positioner de har möjlighet att inta i barngruppen (a.a.). Olika aspekter på barns språk är också av intresse för denna studie och i bakgrunden visas på hur lärare kan arbeta för att stödja barn med ett annat modersmål (Gillanders, 2007, Kultti 2012) men också hur lärare kan arbeta med alla barns språkutveckling i gruppen (Ladberg, 2003). Ladberg visar att det är i leken med andra barn som barnen har störst chans att utveckla sitt språk och hon menar att pedagoger måste organisera arbetet med barnens språk för ögonen.

Eftersom föräldrarna är viktiga medarbetare i arbetet med barnen på förskolan beskrivs i bakgrunden kommunikationen med föräldrarna och Markströms (2009) resonemang hur föräldrar fungerar som en resurs i arbetet för pedagogerna är viktigt för denna studie. Benckert m fl. (2008) råd för pedagoger som arbetar med flerspråkiga föräldrar redogörs också för.

I bakgrundskapitlet redogörs för studiens teoretiska perspektiv som har använts som analysredskap för att belysa olika begrepp. De teorier som har använts är det sociokulturella och det interkulturella perspektivet. I det sociokulturella perspektivet ligger tonvikten på det samspel som utvecklas mellan människor och hur den kultur människan befinner sig i påverkar hennes handlingar (Hundeide, 2003) och perspektivet har varit viktigt då det har erbjudit begrepp som de signifikanta andra som har gått att applicera på lärarna i studien (a.a.). Ett annat begrepp som har fungerat som analysredskap är att lärande är situerat (Säljö, 2000) vilket betyder att människor handlar efter hur hon tolkar en situation (a.a.). Det interkulturella perspektivet har varit viktigt för att kunna se på lärarnas arbete i en flerkulturell barngrupp och här har Lorentz och Bergstedts (2006) visat på hur lärarna kan arbeta pedagogiskt för att bejaka mångfalden i barngruppen.

3

SYFTE

Syftet med föreliggande studie är att med hjälp av intervjuer vinna kunskap om och ge en bild av hur sex pedagoger upplever att det är att arbeta integrerat med asylbarn i den allmänna förskolan. Studiens syfte är också att ge en bild av vad pedagogerna berättar om hur detta arbete organiseras. Undersökningen söker svar på följande frågor:

- Vilka förutsättningar för arbetet med asylbarn ger pedagogerna uttryck för?
- På vilket sätt organiseras den allmänna förskolan för asylbarn?

4 METOD

I detta kapitel kommer studiens genomförande att presenteras. Först kommer det att redovisas för urval av informanter och sedan kommer det att klargöras hur studien genomfördes. Kapitlet kommer att avslutas med en redogörelse för metodens brister och förtjänster och ett etiskt resonemang.

4.1 Urval

Studiens syfte är att vinna kunskap om hur sex pedagoger upplever att det är att arbeta integrerat med asylbarn i den allmänna förskolan. Det gör att urvalet av deltagare till intervjuerna blir begränsat till de förskolor som tar emot asylbarn. Jag valde att intervjua pedagoger i en mindre kommun i södra Sverige. Det visade sig att det i den valda kommunen endast fanns en förskola som tog emot asylbarn. Detta beror förmodligen på att barnen bor på en flyktingförläggning och dessa är ofta koncentrerade till någon eller några platser i en kommun beroende på kommunens storlek. Asylbarnen erbjuds plats i den allmänna förskolan, vilken är aktuell för barn från hösten det år de fyller tre år. På den aktuella förskolan fanns tre avdelningar som arbetade med asylbarn. En första kontakt togs med förskolans rektor som gav mig tillstånd att fråga pedagogerna om de var intresserade av att delta i föreliggande studie. Jag valde att vända mig till pedagoger på alla tre avdelningarna med mina frågor för att få med de möjliga skillnader och likheter som pedagogerna kan uppleva beroende på barnens ålder. Ett mejl med en förfrågan till samtliga pedagoger på berörda avdelningar skickades (Bilaga 1). Min tanke var att intervjua två pedagoger från varje avdelning om det var möjligt vilket jag lät pedagogerna förstå och de fick själva välja vilka som skulle vara informanter för att det skulle vara så frivilligt som möjligt för pedagogerna. Stukat (2011) resonerar kring vilka som ska ingå i en undersökning. För att resultatet ska ha ett allmänvärde bör undersökningsgruppen bestå av ett representativt urval. Dock kan det i en fallstudie som föreliggande vara rätt att använda sig av en särskild kategori informanter (a.a.), som i detta fall pedagoger som arbetar med asylbarn.

4.2 Deltagare

Jag intervjuade sammanlagt sex informanter som alla var kvinnor. På förskolan finns det tre avdelningar som tar emot asylbarn i den allmänna förskolan. Tre av informanterna var förskollärare, två var tidigare lärare och en 1-7 lärare med lokal kompetens för förskola. Den äldsta informanten var knappt 60 år och den yngsta var drygt 30 år gammal. Tjänstgöringstiden varierade från 4 år till drygt 30 år. I studiens resultat nämns informanterna med fiktiva namn som Berit, Karin, Doris, Nettan, Tina och Frida. Jag väljer att inte beskriva informanterna mer ingående med ålder och tjänstgöringsgrad för att ta hänsyn till deras integritet.

4.3 Genomförande

För att hitta litteratur som var aktuell för denna studie använde jag mig av databaserna ERIC, OneSearch, SwePub och Libris Uppsök. Jag sökte också på Google scholar och Skolporten.se. Jag använde sökord som förskola, flerspråkiga, andraspråk, asyl, interkulturell, second language, preschool, children och parent. Utifrån mitt syfte att vinna kunskap om hur några pedagoger upplever att det är att jobba med integrering av asylbarn har det varit lämpligt att göra en kvalitativ undersökning (Patel & Davidsson 2011). Patel och Davidsson menar att jag genom att genomföra kvalitativa intervjuer med mina informanter fick reda på mina informanters uppfattningar om olika fenomen. Som intervjuare bör jag ha skaffat mig förkunskaper inom det ämne jag vill utforska så att intervjun blir ett samtal där både

intervjuare och informant är medskapare. En kvalitativ intervju ska innehålla öppna frågor eller teman där informanten har stort utrymme att svara med egna ord. Den kvalitativa intervjun kan upptäcka både det vardagliga och det speciella i den intervjuades livsvärld vilket genererar en komplex bild av det intervjuaren vill undersöka (Patel & Davidsson 2011). Jag hade förberett mig inför intervjuerna genom att söka litteratur som behandlade asylprocessen och arbete i mångkulturella förskolor. Trots detta upplevde jag att det fanns mycket nytt i det pedagogerna berättade om sin vardag i förskolan. Detta kan jag även se fördelar med då de följdfrågor jag kunde ställa föddes av äkta nyfikenhet från min sida.

Forskaren kan, menar Kvale och Brinkmann (2009), genom att tolka de beskrivningar som informanten lämnar om sin livsvärld, använda den kvalitativa forskningsintervjun till att producera kunskap. Att på detta sätt först vilja beskriva och förstå de fenomen som har väckt forskarens intresse innan processen att förklara och teoretisera betyder att forskaren har en kvalitativ inställning till forskningsmetoder. Den kunskap som är möjlig för intervjuaren att få om informantens upplevelser av det beforskade fenomenet är avhängigt den sociala relation som forskaren lyckas att skapa i intervjusituationen. Det är ett känsligt tillfälle och balansgången är svår när forskaren vill veta så mycket som möjligt samtidigt som hon måste visa respekt och inta ett etiskt förhållningssätt gentemot informanten som faktiskt lämnar ut privat information (Kvale & Brinkmann 2009) Jag upplevde det som svårt att ställa följdfrågor till mina informanter när det var tydligt att informanten var ärlig och gav svar som hon med kroppsspråk förmedlade att hon visste inte var politiskt korrekt. Hur går man vidare i en intervju då, utan att förlora informantens förtroende att lämna ärliga svar?

Begrepp som är aktuella när man forskar och använder sig av en utvald metod, i denna studie en kvalitativ intervju, är att metoden ska uppfylla kraven på reliabilitet och validitet (Lantz 2007). Detta kan man närmast förklara med att den metod som används för att samla in material ska ge tillförlitliga resultat (reliabilitet) och resultaten måste vara giltiga, valida. De resultat man får fram ska alltså vara användbara för andra vilket också betyder att andra ska kunna komma åt att granska materialet kritiskt. (a.a.). Svårigheten menar Patel och Davidsson(2011) är att veta om dessa krav uppfylls när vi själva ska konstruera datainsamlingsinstrumentet. Det är nödvändigt att båda kraven uppfylls för att resultaten är tillförlitliga så det går inte att kompensera en brist i det ena genom att höja kvaliteten i den andra. En möjlighet för att höja kvaliteten på intervjufrågorna för att säkerställa kraven på reliabilitet och validitet borde vara att göra pilotstudier för att kunna justera formen på frågorna (a.a.). Detta kändes dock inte rimligt i denna studie med tanke på den praktiska svårigheten att få tillgång till informanter och studiens tidsbegränsning. Däremot gjordes smärre förändringar i frågeformuläret avseende frågornas följd, för ett naturligare flyt i samtalet och i arbetet med att ställa för syftet givande följdfrågor.

Intervjuerna gjordes i personalrummet på förskolan. Här hade vi möjlighet att sitta helt ostörda. Intervjuerna gjordes under tre förmiddagar när avdelningens barn var ute på gården med övrig personal. Jag intervjuade informanterna två och två eftersom jag tänkte att det kunde bli ett mer givande samtal där tankar skulle kunna väckas hos deltagarna när de hörde vad den andra personen svarade. Jag resonerade också som så att en intervjusituation där jag frågar ut en ensam person kan kännas mer obekvämt för den utfrågade. Om de är två informanter tillsammans kan det möjligen upplevas mer balanserat och som ett samtal. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är en intervjusituation oundvikligen en asymmetrisk maktrelation. Några av orsakerna till detta är att intervjuaren kan tänkas ha förkunskaper om undersökningsområdet. Det är hon som har den övergripande kontrollen över samtalet. Intervjun är en form av dialog vars uppgift är att vara ett verktyg för forskaren att få tillgång till andras tankar, åsikter och kunskap. Intervjuaren är också den som går från intervjun med makten att tolka det sagda (a.a.). Jag gjorde verkligen mitt bästa för att intervjusituationen

skulle upplevas så jämbördig som möjligt. Jag var dock inte själv riktigt bekväm eftersom det framgick att intervjustunden tog tid från informanterna vilket jag hade full förståelse för. En av informanterna sade vid intervjuens slut att hon hade upplevt intervjusituationen ungefär som ett utvecklingssamtal med sin rektor vilket är lite svårtolkat för mig.

Informanterna fick ta del av mitt missivbrev (Bilaga 2) och jag började intervjuerna med att presentera mig själv och syftet med studien. Jag redogjorde också kort för vetenskapsrådets etiska riktlinjer. Jag följde ett frågeformulär (Bilaga 3) som jag konstruerat och ställde följdfrågor när jag ville veta mer. Intervjuerna tog ungefär en timme per arbetslag. Intervjuerna fångades på band och transkriberades sedan.

4.4 Metodanalys

De uppfattningar som informanterna i mitt material ger uttryck för härstammar från en och samma kontext. Barnen varierar från de olika avdelningarna likaså kollegorna men man kan ändå resonera om hur olika uppfattningar det är möjligt för informanterna att forma på en och samma förskola. Det resultat som framkommer kan inte sägas vara representativt för hur förskollärare i allmänhet upplever att det är att arbeta med integrering av asylbarn utan bara precis det som syftet med undersökningen är: att vinna kunskap om sex pedagogers uppfattningar om sitt arbete. Intervjufrågorna (Bilaga 3) jag använder i intervjuerna ger bra information för att sedan kunna göra en analys utifrån mina undersökningsfrågor.

Att intervjua informanterna två och två ser jag som en fördel för intervjusituationen vilket redogjorts för ovan. Dock kan frågan väckas i vilken omfattning den enskilda pedagogen är fri att svara intuitivt med tanke på att hennes kollega är med och hör vad hon säger. Att vara kollegor betyder långt ifrån att man delar åsikter om allt som rör arbetet på avdelningen. Resultatet kan bli att mina informanters uppfattningar i olika frågor är mer samstämmiga inom de intervjuade paren. En annan försvårande omständighet med att intervjua i par är hur talutrymmet fördelas. Materialet kan bli ojämnt i omfång på grund av att den ena informanten lämnas ett större talutrymme eller på grund av att frågor och följdfrågor riktas på ett ojämnt vis. För att i någon mån undvika att så blev fallet försökte jag vara uppmärksam på hur mycket talutrymme varje person fick under varje intervjutillfälle.

En annan möjlighet att ta i beaktande är att de sex informanterna kan tänkas ingå i en lärarkultur på just sin förskola och att där har utvecklats en egen diskurs om arbetet med asylbarnen. Detta skulle i så fall påverka resultatet i form av mindre variation i svaren på intervjuerna men inte nödvändigtvis påverka syftet med studien. En annan kritisk aspekt på intervjusituationen är uppfyllandet av samtyckeskravet, se nedan (Vetenskapsrådet 2010). Pedagogerna har blivit informerade om att deras deltagande är helt frivilligt men detta satt i relation till tillgången på förskolor i den aktuella kommunen med integrering av asylbarn finns risken att pedagogerna känner sig tvingade att ställa upp eftersom de känner till dessa fakta. Här blir min roll som producent av föreliggande studie dubbel, jag vill garantera mina informanters rätt att tacka nej till att delta samtidigt som jag för studiens genomförande inom utsatt tid är beroende av deras medverkan. Min strategi för att hantera denna dubbla roll har varit att vid tre olika tillfällen informera om att deltagandet är helt frivilligt.

4.5 Bearbetning och redovisning av material

Enligt Patel och Davidsson (2011) görs skillnad på kvantitativt inriktad forskning och kvalitativt inriktad forskning men det går att se dem som fenomen på en horisontell linje där den rent kvantitativa forskaren som arbetar med enbart statistiska analyser befinner sig längst till vänster och den kvalitativa forskaren som endast använder sig av ”mjuka” data och verbala analyser befinner sig längst till höger. I praktiken kan forskning befinna sig på någon

punkt på den beskrivna linjen (a.a.). För att en kvalitativ analys ska äga vetenskaplig giltighet krävs mer än bara att beskriva det man undersökt. Det gäller att i materialet hitta en helhets olika delar och genom reflektion abstrahera sig från materialet, lyfta det och ställa det mot de teoretiska begrepp som återfinns i den teori som är vald att användas som analysredskap. När abstrakta teoretiska begrepp används på detta sätt kan ett mönster i informantens utsagor framträda (Lantz 2007).

Enligt Patel och Davidsson (2011) måste forskaren själv hitta ett arbetssätt för att komma fram till en läsbar text när det gäller att jobba med en kvalitativ undersökning. Författarna ger ändå en viss handledning som jag följde och här redogör jag för arbetsgången. Först läste jag igenom de transkriberade intervjuerna. Sedan sökte jag efter mönster, teman och likheter och olikheter parallellt med att leta efter utsagor som passade mina forskningsfrågor. Här var det en stor hjälp att färgmarkera de olika teman jag fann. När jag gick igenom materialet började jag med att leta efter utsagor som svarade på mina forskningsfrågor. Härnäst sökte jag efter relationer mellan de kategorier jag funnit och jag använde också en del begrepp ur studiens teorier som kikare för att på det viset få hjälp att få syn på mitt material ur ett teoretiskt perspektiv.

4.6 Etiskt förhållningssätt

För att förvissa mig om att jag erbjuder mina informanter ett fullgott skydd mot otilbörlig insyn i deras privata sfär har jag utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet 2010). Här redovisas hur jag har förhållit mig till deras fyra huvudkrav gällande individskyddet. För att uppfylla informationskravet har jag dels i ett missivbrev men också innan intervjutillfället informerat om att deras uppgift är att svara på frågor som rör deras arbete med asylbarn.

Samtyckeskravet uppfylldes när pedagogerna tackade ja till att medverka samtidigt som de informerades om att deras medverkan var helt frivillig och kunde avbrytas när som helst utan någon förklaring här till. För att uppfylla konfidentialitetskravet berättade jag att intervjumaterialet kommer att behandlas konfidentiellt av mig och min handledare. Inga namn eller platser kommer att lämnas ut och personliga uppgifter kommer att avidentifieras. Vidare berättade jag att ljudfilerna från intervjuerna kommer att raderas när jag analyserat det. Tre gånger har informanterna upplysts om studiens syfte nämligen i det första brevet för att undersöka intresset för att medverka i intervjun, i missivbrevet och innan intervjun började.

En balansgång har varit hur informanterna skulle beskrivas med ålder, utbildning och tjänstgöringslängd på ett sådant sätt att det ger läsaren en bild av informantens utsaga i relation till nämnda kategorier. För att värna informanterna integritet valde jag att hålla isär den personliga beskrivningen och de fiktiva namn som informanterna gavs. Detta val kan möjligen påverka läsarens möjlighet att dra egna slutsatser av informanternas utsagor men eftersom studien redovisar pedagogernas upplevelser behöver det inte påverka resultatet av studien.

5 RESULTAT

Under denna rubrik redovisas de resultat som framkommit under de intervjuer som genomförts för studiens syfte. De medverkande pedagogerna har här benämnts med fiktiva namn. Ingen av pedagogerna har erhållit någon fortbildning med hänseende på arbetet med asylbarn från arbetsgivaren. Tina och Frida nämner den kurs som ingick i deras lärarutbildning och som behandlade mångkulturer. Tina har också på eget initiativ vidareutbildat sig på högskolenivå inom Invandrapedagogik och Svenska 2. Berit nämner att hon på eget initiativ har skaffat sig litteratur som behandlar problematiken kring flerspråkiga barn. Hon har också läst Specialpedagogik vid sidan om arbetet på förskolan.

5.1 Att kunna lära nytt och vara flexibel

Under denna rubrik redogörs för de förutsättningar som pedagogerna berättar att de har att arbeta under när de tar emot asylbarn i den allmänna förskolan och hur de hanterar dessa. Den faktor som främst påverkar arbetet är att pedagogerna inte delar språk med barnen och deras föräldrar. Pedagogerna berättar också att asylbarnen kan vara väldigt otrygga när de kommer och att barngruppen blir extra rörlig eftersom asylbarnen kan komma och gå i en annan utsträckning än andra barn. Allt detta gör att pedagogerna måste skapa olika strategier för att möta barnen och även vara flexibla för att kunna justera verksamheten efter hur barngruppen mår och i övrigt ser ut.

5.1.1 Strategier för att kommunicera

Gemensamt för alla pedagoger är att de redovisar en kompetens när de gäller att möta asylbarnen och deras familjer som de har utvecklat under arbetets gång. Det kan gälla hur de bäst ska göra sig förstådda med barnen eller hur information bör lämnas till föräldrar.

Första mötet

I den aktuella kommunen fungerar det på följande sätt när det gäller det första mötet enligt Berit. Förskolan blir informerad om att den aktuella familjen har fått en erbjudan om plats på den allmänna förskolan. Förskolan skriver då ett inbjudningsbrev om ett första möte med telefontolk till asylofamiljen. Telefontolken är bokad i ungefär 30-45 minuter. Efter tolkmötet visas barnet runt på förskolan och sedan får föräldrarna bestämma sig för om de vill tacka ja till platsen. Med hjälp av tolken fungerar kommunikationen språkmässigt men andra delar kan vara svårare. Det är mycket information som ska lämnas till föräldrarna. Berit berättar:

Ja, men det är allergier, vill de ha platsen, för det här är ju ett erbjudande. Det är ni som bestämmer om barnet ska komma. Vi frågar om de får vara med på hemsidan eftersom vi lägger ut bilder där. Och så berättar vi lite grand om vad vi hoppas att de har med sig: reservkläder, att de är klädda för att vara ute i alla väder. Vi berättar om personalen, om att barnen inte får någon mat, att de får frukt på förmiddagen. Ja, och så vill vi veta om det är något speciellt med barnet.

Att det är mycket information som ska lämnas under den korta tiden kan vara ett problem, föräldrarna kanske inte hinner uppfatta allt eller något glöms bort. Tina berättar om sina erfarenheter av tolkmöten och om hur information om till exempel varma kläder kan falla bort:

Oftast är ju barnen med så det är en ganska rörlig situation. En del barn är ju kanske lugna men en del de flyger och far och pillar på allt. Och då ska informationen om en helt ny värld för dem lämnas[...]och just som vi har suttit på tolkmöte med föräldrarna, vi har berättat att vi är ute mycket, att vi går till skogen. Men det är så mycket information så den har nog inte riktigt; det är ingenting som de har fäst sig vid.

Här syns att när hjälpen finns att komma över språkbarriären är det så mycket information som ska lämnas från bägge håll att det inte är säkert att parterna går från mötet fullt tillfredsställda.

Doris berättar om vad man får veta om barnens bakgrund. Doris:

Vi får oftast ingen information om det på tolkningen, de flesta föräldrar berättar ingenting från det.

Tina säger angående kunskaper om barnens bakgrund:

Likadant det här med maten och halalkött, det vet man ju inte jättemycket om.

Vid frågan om pedagogerna frågar efter barnens bakgrund svarar Doris:

Inte rent ut, det får man bestämma själv om man vill berätta eller inte. Det kan vara jättekänsliga saker.

Även Doris redovisar för att man inte gärna frågar om bakgrunden. Tina menar dock att man försöker fråga något litet om bakgrunden för att få reda på om de behöver veta något speciellt om barnet: Tina berättar:

Men lite, om det är någonting, för de kan ju ha med lite i bagaget och ibland har någon förälder som jag har haft har varit jätteöppen och berättade, ja, om hur hemskt de haft det och varför de flydde medan andra säger ingenting alls.

Även om en tolk anlitas vid det första mötet är det alltså inte säkert att pedagogerna kan få reda på det de vill om barnens eventuella upplevelser så att de kan förhålla sig till och planera efter barnets erfarenheter.

Inskolning

När föräldrarna har tackat ja till en plats för deras barn i den öppna förskolan är det dags för inskolning. Inskolningen fungerar stort sett som för alla de andra barnen på förskolan. Det som skiljer är svårigheten i kommunikationen. Om detta berättar Doris:

Skillnaden är ju språket, svenska föräldrar pratar man ju med och kan förklara varför vi gör så eller så[...]Den biten förlorar vi ju[...] Ibland när det har blivit ett bakslag då kan det vara svårt om man inte kan förklara det för de föräldrarna när man inte har den dialogen. Så det har hänt att vi har fått ta något extra tolksamtal.

Berit kan ibland visa med sitt eget ansikte för föräldrarna hur barnet har reagerat i föräldrarnas bortavaro och Doris använder också kroppsspråk för att visa en förälder hur hon ska uppträda under en inskolning utomhus:

Idag visade jag för den här mamman som är på inskolning nu, att hon skulle gå ifrån lite och släppa barnet ute lite om han är glad (gör en stor glad mun med sina händer). Om han är ledsen (visar ett ledset ansikte) så kommer du (vinkar in med händerna).

Inskolningen är en viktig period för alla inblandade och kan betyda mycket för hur den fortsatta tiden på förskolan blir för barnet. Det ligger i pedagogernas intresse att det ska fungera optimalt och det visar deras strategier vid språkförbistring på.

Daglig kommunikation med barn och föräldrar

När asylbarnen kommer till förskolan talar de lite eller ingen svenska. En del är så små, de kan vara 2½ år när de börjar, så att de ännu inte pratar med särskilt många ord ens på sitt eget modersmål. Förskolepersonalen är van att ta emot små barn som ännu inte pratar och har strategier för det men här ska redovisas för vad de berättar om hur kommunikationen ser ut med *alla* asylbarn. Pedagogerna redovisar att de använder kroppsspråket i stor utsträckning

och man pekar, visar och använder olika tecken. Karin berättar att hon försöker ha mycket ögonkontakt och gärna tar i barnen för att fånga deras uppmärksamhet.

Karin säger: Och så kollar vi av så att de har förstått oftare.

När man talar säger alla pedagogerna att de använder enstaka ord eller korta enkla meningar. Doris berättar hur barnen kommer och tar dem i handen och visar vad de vill till exempel vid toalett besök. Karin berättar hur asylbarnen kan fånga deras uppmärksamhet med olika ljud:

De tar i oss eller gör olika ljud: Öh! Äh! Kan de säga eller så visar de med miner så att man förstår att nu är det något.

Trots att pedagogerna inte talar samma språk som barnen fungerar kommunikationen genom att de använder olika strategier som kroppsspråk och nyckelord. Barnen använder också kroppsspråk och gör olika ljud när de vill få pedagogernas uppmärksamhet. Alla sex pedagogerna använder kroppsspråk och anpassar sitt språk. Doris och Nettan använder också det som kallas tecken för stöd. Nettan berättar vidare:

Det gäller att vara fåordig eller övertydlig och använda kroppsspråk.

Tina använder sig av:

Korta koncisa meningar, mycket hela kroppen och inga utfyllnadsord utan det är väldigt mycket "Inte bra!".

Det fysiska avståndet till barnet försvårar kommunikationen. Karin redovisar hur hon upplever det:

Alltså, det är mycket nära, man står inte i andra änden av rummet för då förväntar jag mig inte att de ska förstå.

För att nå fram till barnen är pedagogerna alltså nära barnen och använder sig av tydliga nyckelord och förstärker med tecken eller kroppsspråk. Tydlighet och kroppsspråk används även av alla pedagogerna i kontakten med föräldrarna. Alla sex pedagogerna har också lärt hur man bäst använder sig av Googles översättningsfunktion i kommunikationen med barn och föräldrar. Frida förklarar:

Det finns ju Google Translate som vi kan ha på läsplattan. Och då kan man skriva in en mening och så finns det så att man kan få det uppläst på deras språk.

Pedagogerna använder Google Translate uppläsningsfunktion när det gäller barnen, de vuxna får informationen utskrivna på papper förklarar Tina. Funktionen är inte helt lätt att använda menar Doris:

Det är ju bara korta, enstaka ord. Vi kan inte skriva ett helt brev tyvärr för då blir det helt tokigt.

Nettan och Frida redovisar för en medvetenhet om att de vuxna kan vara analfabeter och Tina berättar att pedagogerna ritat klockor som de lämnar till föräldrar som ett komplement och att hon är medveten om att föräldrar kan ha ett annat skriftspråk. Alla pedagoger redovisar hur de har lärt sig att på olika sätt ta hjälp utifrån för att underlätta kommunikationen med föräldrarna. Nettan berättar:

Vi har ju ringt, "ring-en-vän", någon som har en kompis som kan svenska lite bättre, som vi har fått prata med i telefon och så översätter hon.

Men Tina och Frida menar att de har fått lära sig att de själva måste tänka på hur de uppträder och vad de säger för att det ska bli rätt när de talar med föräldrarna. Tina förklarar:

När jag använder uttryck som för oss är självklara men som för dem betyder något helt annat. Det är ju sådant man lär sig som sagt. Man måste vara mycket tydligare.

Beroende på hur asylbarnens föräldrars språk ser ut, om de har möjlighet att lära sig någon svenska, så fortsätter pedagogerna med sin förstärkta kommunikation med kroppsspråk, med engelska om det fungerar, Google Translate och andra vuxna och ibland barn som hjälper till med översättningen. Asylbarnens föräldrar är precis som vilka andra föräldrar som helst, menar Doris, en del vill prata mycket vid hämtning och lämning, andra vill att det ska gå fort utan en massa prat. Doris berättar:

Det är ju bara en liten stund på morgonen när man vid lämningen byter några ord, frågar hur det är med dem, precis som med vem som helst. En del vill vinka, en del säger bara hej då. Så det är inte jättemycket kontakt, när de väl är inskolade.

Pedagogerna har lärt sig att ta hjälp av människor och material omkring dem som kan hjälpa till i kommunikationen med föräldrarna men också att vidga sitt arbetssätt till att kunna kommunicera med analfabeter och människor med ett annat skriftspråk. Att tänka på hur de uttrycker sig är också en lärdom som det redovisas för.

5.1.2 Att ta emot nya asylbarn

Att integrera asylbarn i den allmänna förskolan är något som påverkar hela avdelningen på olika sätt. När barnen kommer nya kräver det en hel del arbete med att få dem trygga så att verksamheten på förskolan kan fortgå som planerat. Här redogörs för en del av det som framkom i resultatet.

Resurskrävande arbete

Ett asylbarn räknas i barngruppen som vilket barn som helst, det tilldelas inga extra resurser till de avdelningar som tar emot asylbarnen berättar Karin. Hon förklarar hur hon upplever det:

Alltså jag tycker ju att man borde få tillskott personalmässigt för att kunna göra mer! Vi får inte det. [...] Som det året vi hade åtta asylbarn. Det kräver betydligt mycket mer av personalgruppen än vad det kräver att ha 20 svenska barn. När du har tolv svenska och åtta asylbarn med fem olika språk.

Även Tina och Frida upplever att det blir extra jobb med asylbarnen eftersom pedagogerna måste arbeta mer med att få barnen att känna sig trygga. Att barnen är otrygga har för Tina och Frida inneburit att de under hösten har fått lägga om sina planer med barngruppen. De arbetar på en utomhusavdelning och asylbarnens ankomst har under hösten gjort att de inte har kommit iväg till skogen som planerat. I stället har pedagogerna fått lägga in andra aktiviteter de dagar avdelningen inte kan komma iväg. Tina berättar:

Vi är ju en uteavdelning, det är ganska viktigt i det här och det har ställt till det, eller i alla fall gjort det svårare för oss att ta oss iväg. Till att börja med har det kommit flera asylbarn under tiden och för dem, de kallar skogen för djungeln, och de är jätteledsna. De tycker inte om det, de har aldrig sett det här. Och det har blivit mycket att vi inte har kunnat komma iväg. Vi har inte kommit igång förrän den sista månaden.

Tina och Frida efterlyser också extra personalresurser eftersom de upplever att de i dagsläget inte har den tid de skulle behöva för att arbeta med asylbarnens språk. Även Karin menar att det går åt mycket tid till att få barnen trygga. Hon berättar att när barnen är nya sitter pedagogerna mycket i soffan med barnen om de är ledsna, de barn som tillåter kroppskontakt. Annars var det ännu svårare att trösta barnen, upplevde Karin. Pedagogerna upplever att det krävs mer resurser för att de ska räcka till för att kunna se till barnens trygghetsbehov och språkliga utveckling. Eftersom tiden är begränsad till tre timmar om dagen, som inkluderar fasta rutiner, torde mer resurser betyda att det främst är mer personal som efterfrågas.

Att arbeta för trygga asylbarn

Alla sex pedagogerna menar att det de först och främst arbetar med när de får nya asylbarn är att få barnen att känna sig trygga. Barnen ska känna sig trygga på förskolan, med personalen och utan mamma och pappa. Språket är också viktigt menar Frida men det är ändå trygghet som måste komma först. Uttryckt av Berit och Karin:

Karin: Och just att de blir trygga först, den biten måste komma först.
Berit: Jo, för annars lär de sig ingenting.

I samband med att trygghetsaspekten lyfts framträder också något som skulle kunna kallas för ett gemensamt mål som alla pedagogerna uttalar när det gäller verksamheten för asylbarnen i den öppna förskolan. Alla uttrycker att barnen ska känna sig trygga på förskolan, att de ska må bra och få uppleva glädje i leken med andra barn och att få släppa det liv som pedagogerna uppfattar att barnen har hemma. Tina berättar:

Och jag menar så skönt att bara få komma hit och få vara lite vanlig en stund och bara...
Som sagt, varmt och gott och få se glada barn och lite glädje. För det förstår man att det kan vara lite svårt att hitta kanske. Frida tillägger: Och leka och bara släppa allt.

Några av pedagogerna berättar om asylfamiljer som bara försvunnit från samhället utan att ha fått säga adjö. Pedagogerna berättar om kläder och ryggsäckar som har hängt kvar på barnens krokar. Flera av pedagogerna berättar om att de själva påverkas av familjernas situation. Karin berättar:

Det är tre gånger de kan överklaga en avvisning. Då går vi här och vet att det här barnet ska skickas hem. Den här mamman som vi hade här, vi visste att hon mådde fruktansvärt dåligt. Hon kom här och höll verkligen masken för barnens skull. Vi såg hur tufft det var. Jag mådde dåligt. Och jag vet att de har fått åka tillbaka.

För att kunna planera verksamheten utifrån barnens kunskaper men också utifrån barnens personliga erfarenheter av sådan karaktär som påverkar barnen i vardagen, till exempel en utvecklad rädsla för något, hade några pedagoger önskat mer information om barnens bakgrund. Karin uttrycker det på följande sätt.

För det kan jag känna, lite som vi har funderar på i flera år. Vi går till skogen och vi går till lekplatsen och alla reagerar olika. Har ett barn blivit jagad av någon med vapen i skogen så är det ju klart som sjutton att skogen är jätteläskig, men vi släpar med dem.[...] Det finns så mycket som kan ha hänt och som vi inte vet om och som vi kunde ha förberett för.

Det faktum att Karin inte känner till något om barnens bakgrund gör att hon finner en egen förklaring baserad på sina egna föreställningar om asylbarnens erfarenheter. Karin behöver känna till vad barnen är rädda för eller oroliga över om hon ska kunna förbereda dem på vad som ska hända men det gör hon inte i fallet med asylbarnen. Berit ger samtidigt en förklaring till varför pedagogerna vet så lite om barnens bakgrund. Berit säger:

Jag skulle nog vilja veta mer men samtidigt är det jättesvårt att ställa frågorna. Det känns inte rätt att ställa dem vid första mötet.[...]Och jag har inte ens frågat; Vilket land kommer ni ifrån?

Här menar Berit det första mötet med barnens föräldrar då en telefontolk anlitas och möjlighet finns till informationsutbyte. I dessa utsagor om trygghet och vad pedagogerna vill erbjuda asylbarnen framgår att pedagogerna ser trygghet som en förutsättning för att kunna erbjuda asylbarnen en verksamhet som är meningsfull. Men i utsagorna syns också att de föreställningar och eventuell kunskap om de asylsökandes verklighet som pedagogerna har påverkar pedagogerna i deras uppfattning av vad de främst vill erbjuda barnen.

5.1.3 Att arbeta i en rörlig barngrupp

Under denna rubrik redogörs för de utsagor som framkom om barngruppen. Utsagorna rörde främst två aspekter av barngruppen. Det ena var hur barngruppen blir rörligare och det andra

som framkom var pedagogernas syn på hur asylbarnen nästan kunde bli som en egen grupp i gruppen.

En större rörlighet

En barngrupp på förskolan kan vara mer eller mindre stabil till sin sammansättning. Något år kan en barngrupp vara näst intill intakt medan den ett annat år kan ändras på grund av både inflyttning och utflyttning. På en del förskolor försöker personalen förlägga så många inskolningar som möjligt till samma tidsperiod för att hålla inskolningsperioden så kort som möjligt eftersom den påverkar både barngrupp och det pedagogiska arbetet eftersom inskolningen tar av personalresurserna. Asylbarnens ankomst till barngruppen följer inte terminsstart eller något annat schema utan de kan komma under hela året. Tina och Frida berättar:

Frida: Det är en grupp som hela tiden är i rörelse.

Tina: Ja.

Frida: Och det gör det också svårt för oss att planera en verksamhet. För nu i höst, det har ju fyllt på med nya barn hela hösten. Och så fort man får en ny inskolning stöter det ju på lite motgångar.

Tina: Och så är det, de kommer lite hela tiden.

Även Doris och Nettan tar upp det faktum att barngruppen kan bli något rörligare när det finns asylbarn på avdelningen. Inte bara det faktum att barnen kommer utspridd under hela terminen utan också att närvaron på de inskrivna barnen kan vara ojämn. Doris berättar:

De kan ha långa hopp som de är hemma och så plötsligt kan de komma igen, när det har gått en eller två veckor och vi trodde nästan att de hade slutat. Det händer ju också.

Barn kan alltså vara frånvarande och pedagogerna vet inte om de är sjuka eller om de har flyttat. Att asylbarnen kommer under hela året kan alltså upplevas som att planeringen av verksamheten påverkas. Men det är också samtidigt så att asylbarnen kan sluta också när de får avslag på sin asylansökan eller av andra skäl. Det är dock inte bara asylbarn som lämnar förskolan, det gör ju de övriga barnen också av olika orsaker. Det skiljer dock något och här berättar Tina om den barngrupp hon ansvarar för just nu:

Det som är synd för dem är att de varit med om flera som har börjat och sedan har man lärt känna dem och så slutar de och så kommer det en ny. Och det är den stora nackdelen. Tyvärr får inte alla stanna och det kan bli en väldigt kort period de är här eller så kan det vara jättelänge och sedan blir de uppräckta mitt i. Så det är gruppen och alla barnen vana vid tyvärr.

Karin menar också att ovissheten som gäller asylbarnens vistelsetid i förskolan och i samhället där de bor påverkar hur hon förhåller sig till asylbarnen. Karin berättar:

Det är det som är så hemskt, att jag känner verkligen att jag håller en distans. Att jag tänker; Ja, men de kanske åker i morgon.

Att asylbarnen kommer och går under hela året är ett faktum som pedagogerna inte kan påverka. Det kan påverka deras möjligheter att planera verksamheten och de måste hantera en barngrupp där barnens kompisar är frånvarande utan att de alltid kan svara på var de är. Det kan även påverka hur de förhåller sig till asylbarnen.

En grupp i gruppen

För att få reda på hur pedagogerna upplevde hur det pedagogiska arbetet på förskolan påverkades av att integrera asylbarn fick de bland annat frågan hur relationerna mellan barnen såg ut med tanke på gruppsammansättningen. Ett resultat som framkommer är att pedagogerna ser hur asylbarnen, trots sina olika språk och bakgrunder, mer eller mindre bildar en grupp i gruppen. När Doris ser hur alla barn i gruppen bildar konstellationer med de barn

som de leker bäst med så hon ser det som något naturligt, både bland svenska barn och bland asylbarnen. Att asylbarnen gärna leker tillsammans kan också bero på, menar samtliga sex pedagoger, att barn och föräldrar känner varandra och kanske umgås på fritiden med tanke på asylboendet på orten. Berit menar också att det är svårt för både asylbarnen och de andra barnen i den allmänna förskolan att ta sig in i de kamratgrupper av barn som tillbringar mycket mer tid på förskolan.

För att ge barnen chansen att hitta nya lekkamrater delar pedagogerna gruppen i smågrupper vid olika aktiviteter berättar Doris. Berit och Karin berättar att de förutom att dela grupperna kan använda lekkort där barnen delas i nya konstellationer. Nettan upplever att det är svårt att få barnen att leka med nya kompisar. Berit berättar att det bland de svenska barnen finns de som är nyfikna och gärna tar initiativ till att leka med asylbarnen medan det har hänt att barn fnyser. Berit berättar följande:

En del är väldigt sådär: Fnys, jag tänker inte leka med dig.

Kanske det kan bero på vad de svenska barnen har med sig hemifrån funderar hon. Karin ger ännu en förklaring:

När vi hade åtta asylbarn då var det ju en fem, sex olika språk och då såg vi också att de höll sig för sig själva. Även om de inte hade samma språk så lekte de med varandra.[...]Ja, förmodligen att de inte förstod tänker jag. För det är så man ser det, att det är lite att det är lättare. De kände nog att de var på samma nivå, de använde kroppen mer. Medan de svenska barnen kanske pratade mer, jag vet inte. Men jag känner att de dras till varandra.

Frida menar att just nu leker barnen i hennes barngrupp utifrån vilket språk de talar men hon och Tina är överens om att det inte alltid har sett ut så i andra grupper. Frida berättar om deras arbete med barngruppen idag:

Vi pratar väldigt mycket om det här att alla är kompisar och att asylbarnen inte förstår. Att vi inte har samma språk och att barnen får visa med kroppen och med händerna och förklara. Men samtidigt blir det ju naturligt, enklare för dem att leka med kompisar som talar samma språk.

Det finns undantag berättar Karin. Just nu har de ett asylbarn som Karin tycker verkar vara ett tryggt barn som självklart tar plats och leker med alla barn. Pedagogerna ser alltså att asylbarnen kan bilda som en grupp i den större barngruppen och att det kan finnas olika förklaringar till det. Alla pedagogerna hänvisar till det faktum att barnen antagligen känner varandra från asylboendet. Det kan också vara svårt att ta sig in i lekgrupper som redan är etablerade. Att barn föredrar de kamrater som de leker bäst med kan av pedagogerna ses som naturligt men de jobbar ändå med olika strategier för att barnen ska lära känna nya kamrater. Språket framkommer också som en viktig faktor som förklarar grupperingarna. Ett gemensamt språk bland asylbarnen kan fungera som en sammanhållande faktor och att inte tala majoritetsspråket utan vara en grupp som gemensamt använder andra strategier för kommunikation kan också vara en sammanhållande faktor framkommer i resultatet.

5.1.4 Sammanfattning

Att arbeta med asylbarnen integrerat i den allmänna förskolan kräver att pedagogerna utvecklar olika strategier och också lär sig hur de bäst hanterar de situationer de möter. Pedagogerna har i ett första möte med föräldrarna tillgång till en tolk men i den fortsatta vardagen måste de klara sig på egen hand. Att kunna kommunicera med barn och föräldrar över språkbarriären har gjort att pedagogerna har utvecklat sitt sätt att kommunicera till att använda även kroppsspråk, tecken, översättningsverktyg och andra människor som resurser. Pedagogerna utvecklar strategier och lär nytt i situationerna för att kunna möta barn och föräldrar på bästa sätt för att verksamheten ska fungera och vara meningsfull. Enligt det

sociokulturella perspektivet (Säljö 2000) är det en omöjlighet att vi människor kan förbereda oss inför alla olika interaktiva situationer som vi kommer att möta utan det är på detta vis som pedagogerna visar upp som vi människor lär; genom att vara deltagare i olika sociala praktiker (a.a.). Pedagogerna berättar också om de förutsättningar de arbetar under när det gäller hur barngruppen ser ut när asylbarnen finns där. Gruppen blir mer rörlig i och med att asylbarnen kan komma och gå vilket gör att de måste vara flexibla och kunna ändra dagens planering efter barngruppen. En faktor till som pedagogerna har att förhålla sig till är att asylbarnen kan bilda som en grupp i gruppen.

5.2 Pedagoger som vägledare in i det nya samhället

I den allmänna förskolan har asylbarnen en god möjlighet att få lära känna delar av det svenska samhället och dess traditioner. På förskolan fungerar pedagogerna som de signifikanta andra (Hundeide 2003) som hjälper barnet att utvecklas och att uppfostras på det sätt som är gällande i den svenska förskolans traditioner. I den verksamhet som pedagogerna erbjuder som asylbarnen får vara med om förmedlas genom lekar, böcker och till exempel arbetet med traditioner som Lucia, olika bilder av vad det är att leva i det svenska samhället. På Doris och Nettans avdelning får barnen komma i kontakt med Bamse och hans vänner när de jobbar med Bamsetema och ibland går hela avdelningen i väg på gymnastik. Frida och Tina på utomhusavdelningen berättar om hur asylbarnen den aktuella terminen i början inte kommer igång och leker i skogen när hela avdelningen är där. Pedagogerna får hjälpa barnen att se vilka möjligheter det finns till lek i en skog och de berättar att det tar några månader för barnen att komma igång med att leka i skogen. Säljö (2000) menar att allt lärande är situerat och det betyder att de kunskaper som asylbarnen har med sig om vad man gör i en skog förmodligen inte stämmer överens med det asylbarnen ser att de andra barnen i skogen gör. Asylbarnen kanske kommer från ett område som omöjliggjort närmare bekantskap med skogar. Här kan asylbarnen få hjälp av pedagoger och andra barn att aktivt kunna tolka och skapa sig nya relationer mellan skogen, som här är redskapet, och leken (Säljö 2000). På Karin och Berits avdelning har pedagogerna planerat för att arbeta med advent i barngruppen. Berit berättar hur de dokumenterar olika aktiviteter med bilder och lite text för att skicka med barnen hem. Berit säger:

Ja, vi hade kanelbullens dag, alla bakade kanelbullar. Då gjorde vi vars en dokumentation till de här asylbarnen som var med. Med bilder, på förloppet, när de bakade. Och så fick de med sig det hem.

Pedagogerna redogör för olika aktiviteter som genomförts i den allmänna förskolan där pedagogerna fungerar som den signifikanta andre för asylbarnen genom att de, när de arbetar integrerat med asylbarnen visar barnen på det samhälle som de bor i. Detta visar asylbarnen att de ingår i ett sammanhang i vårt samhälle. Sådana kommunikativa processer som det handlar om här ger barnet en mening och sammanhang som enligt det sociokulturella perspektivet är avgörande för barns lärande.

5.2.1 Värderingar om människors lika värde

Med en interkulturell pedagogik är ett av målen att barn ska lära sig och förstå att människors olika sätt att handla bottnar i deras uppväxt och uppfostran i andra kulturer än den egna. Pedagogerna ska hjälpa barnen att komma bakom de olika värderingarna som de har om andra och i stället synliggöra alla olika individer (Lorentz & Bergstedt, 2006, Lorentz 2009). Genom att förskolan integrerar asylbarnen på avdelningarna finns en möjlighet för pedagogerna att arbeta med de värderingar om människors lika värde som framskrivs i Lpfö 98 (Skolverket 2010). Alla barn får se och uppleva att alla har samma rättigheter och skyldigheter i förskolan oavsett om man talar ett annat språk eller har en annan hudfärg.

Pedagogerna har en chans att tidigt i barnens liv kunna arbeta med interkulturell pedagogik på de små barnens nivå, att se olikheterna men ge dem dess rätta förklaring. I Fridas och Tinas utsagor framkommer att det är en vinst för asylbarnen att vara integrerade och inte som för några år sedan då asylbarnen var en egen grupp på förskolan.

Frida: Samtidigt så är det ju väldigt mycket vinst med att ha dem integrerade tillsammans med svenska barn för de lär sig mycket utav de svenska barnen också!
Tina: De hjälps åt så att de blir med, de blir en av oss, för det vill vi. Att de ska känna sig precis som oss. Det är syftet vi har.

Även Doris redogör för den vinst som hon upplever att det är att ha asylbarnen integrerade. Hon ser en vinst för alla barn att få vara tillsammans med barn av olika ursprung. Doris menar:

Och det är ju viktigt för barnen att se att vi är tillsammans. Alla är lika mycket värda och den biten. Att man jobbar med det. Oavsett vad man har för hudfärg och hur man ser ut så är alla lika. Att det är roligt!

Karin försöker också jobba lite med barnens språk för att visa de andra barnen att det här barnet har ett eget språk och att det är positivt. Så här berättar Karin:

Vad heter äpple på ditt språk? Det heter såhär. Då har man försökt att upprepa det, enstaka ord. För att lyfta fram att de har ett annat språk och att det språket också går att använda.

Pedagogerna upplever att de svenska barnen kan hjälpa asylbarnen att bli mer delaktiga i verksamheten samtidigt som pedagogerna redogör för fler fördelar de ser i de integrerade grupperna. Asylbarnen får lära sig av de svenska barnen, de får också hjälp av kamraterna och pedagogerna kan arbeta aktivt med värdegrundsarbetet utifrån hur barngruppen ser ut. Ett annat perspektiv på fördelarna med att ha alla barn i samma grupp är att de svenska barnen kan lära av de barn som har en annan bakgrund än den svenska.

5.2.2 Sammanfattning

Att integrera asylbarnen i den allmänna förskolan ger dessa barn en chans att få lära om och pröva på aktiviteter som representerar det samhälle de lever i. Pedagogerna är de signifikanta andra som lotsar dem in i den rådande kulturen. Att barnen på detta sätt får uppleva att de finns i ett sammanhang är viktigt (Säljö 2000) för deras utveckling och lärande. Lärarna har också tack vare integreringen en chans att kunna arbeta efter en interkulturell pedagogik på de små barnens nivå.

5.3 Organisationens betydelse för den verksamhet som erbjuds asylbarnen

På den aktuella förskolan fanns det två parallella allmänna förskolor. Den ena var till för asylbarnen och den erbjöds fem dagar i veckan, tre timmar om dagen. Den andra var till för övriga barn och den erbjöds tre dagar i veckan, fem timmar per dag. Förklaringen till att asylbarnen skulle få komma oftare var att man ansåg att dessa barn behövde få komma varje dag. I pedagogernas utsagor om verksamheten för asylbarnen redogör de för en medvetenhet om att de inte erbjuder asylbarnen vissa saker till exempel språkträning, för att man inte har resurser till det. Pedagogerna redogör för hur de på olika vis försöker ge asylbarnen så mycket som möjligt ändå inbakat i den vanliga verksamheten. Om de tre timmarna ses som en orubblig faktor är det mer personal som skulle kunna vara den resurs som behövs för att kunna erbjuda asylbarnen mer. Frida berättar att de barn som har fått uppehållstillstånd oftast är på förskolan en längre tid än tre timmar och att pedagogerna då har en större möjlighet att erbjuda mer språkträning så tiden borde vara en faktor. Nedan redogörs för vilka aktiviteter pedagogerna lyfter som de inte kan erbjuda asylbarnen i den utsträckning som pedagogerna

har kompetens för på grund av hur förskolan har valt att organisera den allmänna förskolan för asylbarnen.

5.3.1 Svenska som andraspråk

Enligt Lpfö 98 (Skolverket 2010) ska förskolan ordna så att de barn som har ett annat modersmål än svenska kan utveckla både sitt modersmål och det svenska språket. Doris och Nettan berättar att de inte planerar särskild språkträning eftersom alla barnen i förskolegruppen upplevs ha ett stort behov av språkträning. De menar att de alltid tänker lite extra på språket i samlingen för asylbarnens skull och upprepar mycket namn och siffror till exempel. De har samma rutiner vid fruktstunden varje dag och menar att asylbarnen snappar upp hur det går till jättefort. Inte heller Tina och Frida på utomhusavdelningen planerar något språkligt arbete utifrån asylbarnen utan asylbarnen får flyta med och träna svenska tillsammans med de andra barnen vid samlingarna, som ju helst ska vara i skogen, som kan behandla *rim och ramsor, lite med språket och lite bokstäver* enligt Tina. I samtalen med Tina, Frida, Karin och Berit framkommer att de jobbar mer med de barn som har fått uppehållstillstånd. Asylbarnen menar de är på förskolan så kort tid varje dag och asylsituationen gör att vistelsen är på så osäker basis. Pedagogerna vet inte hur länge de får stanna eller om de får vara kvar i Sverige.

Tina: Utan det är mer de barnen som har fått uppehållstillstånd som man har som kanske går andra tider. För vi *är* ju ute de tider asylbarnen är här. Nio till halv tolv är vi iväg. Så det blir inte. Men som sagt, de som har fått uppehållstillstånd har vi kanske en handlingsplan på och språktränar på ett helt annat sätt och då använder man sig av deras modersmål och tar stöd i det också.

Karin berättar om språkträning de haft i andra grupper andra år och hur de haft asylbarnen för sig en liten stund och tränat på svenska vardagsord. Karin menar att det är något de planerar att göra i hennes barngrupp nu också men ännu inte börjat med. Berit berättar på följande sätt om hur hon försöker integrera språkträning i leken med asylbarnen:

Sedan under den här tiden på förmiddagen när de kommer in och börjar leka kan man sätta sig med dem och lägga pussel tillsammans med dem och prata om pusslet eller spela ett spel. Jag för ju en monolog med dem.[...]Jag försöker att ge dem språket. Vi tittar på bilderna och vi pratar om dem när vi spelar spel eller lägger pussel.

Även Karin har en strategi för hur hon ska kunna språkträna barnen i förskolans vardag. Hon menar att:

Så lägger jag mer tid på det här att säga vad saker heter. Du får ett helt annat tänk med dem. Jag tänker längre ner i ålder, språkligt. Eftersom de inte har svenskan så namnger jag allting.

Avdelningar som tar emot asylbarn har alltså ingen planerad träning av barnens svenska som andraspråk. Pedagogerna ger olika förklaringar till detta och främst är det att barnens vistelsetid är för kort men man hänvisar också till att det är osäkert om och i så fall hur länge barnen stannar i barngruppen. Språkträningen får ske i den verksamhet man har och ibland med förstärkt träning tillsammans med en vuxen i leken.

5.3.2 Modersmål och flerkulturell tillhörighet

På den aktuella förskolan arbetar pedagogerna med ett arbetsmaterial som synliggör läroplanens olika mål, där varje aktivitet enkelt kan jämföras mot utdrag ur Lpfö 98 (Skolverket, 2010) för att pedagogerna ska kunna se vilka delar av läroplanen som blev erbjudna barnen i den aktuella aktiviteten. Arbetsmaterialet kan användas både vid planering och för redovisning efteråt för både personal och föräldrar. Doris och Nettan berättar att de använder materialet för hela gruppen men att de inte behandlat de delar som tar upp

modersmål och andra barns kulturer och traditioner. Frida, Karin och Berit menar att de inte har någon möjlighet att arbeta med barnens modersmål. Så här säger Karin när det gäller att jobba med barnens modersmål och kulturer:

Det står i läroplanen att vi har en skyldighet att hjälpa dem att få med deras kultur och deras språk. Men det blir bara: Men herregud, hur då? *Hur* ska vi? [...] Det står att vi ska ta tillvara våra svenska traditioner i läroplanen. Är det okej att de är med? För vi kan inte ta fram deras traditioner på det viset för dem känner ju inte vi till. Och vi kan kanske inte kommunicera med dem heller för att få fram dem.

Berit säger:

Vi kan ju ingenting om deras modersmål. Vi har ju ingen möjlighet!

Det är inte bara kunskapen om de andras språk eller kultur som är problemet menar Tina. De tre timmarna med barnen räcker inte till menar hon när hon talar om deras skyldigheter enligt läroplanen:

Så att det vet vi. Det är vi väldigt medvetna om. Vi hinner inte med att uppnå det vi egentligen hade velat.

Att arbeta med barnens modersmål är något som pedagogerna förmedlar är väldigt svårt. Likaså att ta med barnens olika kulturer och traditioner i verksamheten. Det som framkommer är att pedagogerna inte har tillräcklig kunskap om barnens språk eller kulturella bakgrund eller att de har svårt att få fram uppgifter om bakgrunden. Det framkommer också att tiden inte räcker till för att jobba med dessa ämnen. Genom att arbeta med det ovan nämnda arbetsmaterialet menar pedagogerna att asylbarnen får del av de flesta av läroplanens delar precis som de andra barnen i gruppen.

5.3.3 Sammanfattning

Som framgår av resultatet har organiseringen av den allmänna förskolan en viss betydelse i vad som erbjuds asylbarnen. För att asylbarnen ska få komma varje dag till den allmänna förskolan blir deras vistelsetid tre timmar om dagen. Under denna tid finns på avdelningen stående aktiviteter som samling med fruktstund och lek utomhus och på utomhusavdelningen är hela avdelningen i skogen nästan hela förmiddagen fyra av veckans fem dagar. När pedagogerna talar om den verksamhet som erbjuds asylbarnen och vad de vet skrivs fram i läroplanen har pedagogerna olika förklaringar på skillnaden. Främst är det tiden som inte räcker till eftersom barnen bara är där tre timmar. Att pedagogerna inte vet om barnet kommer att stanna i barngruppen en längre tid och personalens kunskaper om barnens kultur och språk påverkar också.

6 DISKUSSION

Syftet med föreliggande studie är att med hjälp av intervjuer vinna kunskap om och ge en bild av hur sex pedagoger upplever att det är att arbeta integrerat med asylbarn i den allmänna förskolan. Studiens syfte är också att ge en bild av vad pedagogerna berättar om hur detta arbete organiseras. De svar som framkommit i resultatet ska här diskuteras utifrån studiens forskningsfrågor, bakgrund och teoretiska perspektiv.

6.1 Att vara asylsökande

En gemensam utsaga som pedagogerna lämnar i denna studie är vad de ser som en viktig del i vad den allmänna förskolans erbjuder asylbarnen. Alla pedagoger uttrycker det som att asylbarnen på förskolan ska kunna släppa det liv de har hemma och vara fria. Asylbarnen ska få känna glädje och leka med andra barn och ha det bra. Detta kan tolkas som att den allmänna förskolan enligt pedagogerna ska kompensera för en hemmiljö som kanske inte har så mycket att erbjuda ett förskolebarn. Elmeroth och Häge (2009) visar att asylsökande föräldrar kan må så dåligt så att de inte orkar vara en fullt fungerande förälder. Beroende på vad familjen har varit med om menar Elmeroth och Häge (2009) och Angel och Hjern (2004) att också barnen kan vara mer eller mindre traumatiserade. Flyktingfamiljer, menar de senare, är överrepresenterade på de barnpsykiatriska klinikerna i Sverige (a.a.) De strategier som pedagogerna redogör för när de berättar om att arbeta för trygga barn som varje dag ska få möta en verksamhet som ger dem en stunds frist och lekglädje är att se till asylbarnens bästa oavsett om pedagogerna har haft möjlighet att ta del av barnens bakgrund och hemmiljö.

De asylsökande barnen kommer från olika länder och kulturer och talar flera olika språk. Pedagogerna förmedlar en bild av att kommunikationen med barn och föräldrar i stort fungerar genom olika hjälpmedel. Pedagogerna visar också att de tänker på barnens olika bakgrunder och erfarenheter i mötet med både asylbarn och föräldrar. Det pedagogerna dock saknar och efterfrågar är mer information om barnens bakgrund och erfarenheter. Några pedagoger menar att de behöver veta mer om barnens kultur och religion och vad barnens religion betyder för deras vistelse på förskolan till exempel när det gäller maten. Detta skulle kunna uppfattas som att pedagogerna ser det som viktigt att ta hänsyn till varje enskilt barns kulturella ryggsäck. Elmeroth (2009) för fram vikten av att varje människa har rätt att definiera sig själv. Hon beskriver det som att varje människa har en uppfattning om att hon tillhör en speciell social grupp människor. Denna tillhörighet har ett emotionellt värde för den enskilda människan och hon konstruerar sin självuppfattning utifrån den grupp som hon identifierar sig med(a.a.).

Ladberg (2003) som intresserar sig för flerspråkiga barn menar att barnets identitet delvis formas av hur de människor hon möter förhåller sig till henne. Hon menar att barn reagerar starkt på andras reaktioner när hon talar sitt eget språk och att negativa reaktioner sätter negativa spår i hennes självbild (a.a.) Att pedagogerna strävar efter att få en rättvisande bild av barnets ursprung borde betyda en större chans för asylbarnet att få ett bemötande som stämmer med barnets bild av sig själv och sitt ursprung. Resultatet visar att pedagogernas vilja till mer information om barnen skulle kunna bero på att pedagogerna är medvetna om att de kan underlätta barnens identitetsskapande utifrån sin familjs grupp tillhörighet.

Några pedagoger efterfrågar barnens tidigare erfarenheter för att man ska kunna bemöta dem dels utvecklingsmässigt på rätt nivå men också för att hantera till exempel barnens speciella rädslor om de uppvisar några. Dysthe (2003) förklarar det sociokulturella begreppet *proximal utvecklingszon* som varande den plats där barnet befinner sig när hon med hjälp av någon annan klarar lite mer än vad hon kan på egen hand. Detta är alltså en plats i barnets utveckling där hon växer och tar sig framåt (a.a.). Några pedagoger visar i resultatet en oro över att de

inte känner till var asylbarnet befinner sig utvecklingsmässigt. Detta betyder att det är osäkert för pedagogerna var stöttningen till barnet ska ges eller på vilket sätt. Det som däremot riskerar att stjälpas de här återgivna positiva effekterna som en medvetenhet hos pedagogerna skulle kunna innebära för asylbarnen är de utsagor som säger att pedagogerna i viss mån ser asylbarnen som inte fullt så stationära som andra barn. Detta skulle kunna påverka hur mycket engagemang och tid pedagogerna lägger på att forska i barnens bakgrund.

När det gäller hur pedagogerna inom den allmänna förskolan arbetar med barnens språk är det en avgörande faktor att barnet är asylsökande. Som redogjorts för ovan arbetar pedagogerna inte planerat med svenska som andraspråk för asylbarnen utan pedagogerna försöker få in det språkliga arbetet i vardagskommunikationen. Inte heller arbetar pedagogerna med barnens modersmål i den planerade verksamheten utan mest som ett verktyg i arbetet med värdegrunden. För barnen stanna i Sverige har det alltså gått en mer eller mindre lång tid innan barnen får mer planlagd språkundervisning eftersom pedagogerna menar att det blir skillnad när barnen får uppehållstillstånd. Elmeroth (2008) problematiserar det faktum att makten att avgöra om barnen ska få språkundervisning ligger hos dem som utformar undervisningen (a.a.). I det aktuella fallet ligger orsaken även i det organisatoriska upplägget med tre timmars vistelse per dag. Det kan diskuteras om det är rätt att låta tiden gå och vänta på ett uppehållstillstånd innan förskolan börjar arbeta systematiskt med asylbarnens språk. Ladberg (2003) har den erfarenheten att flerspråkighet inte uppmuntras generellt i svenska miljöer. Denna frånvaro av språk kan leda till att barnet kan få problem i sin språkutveckling i inte bara det ena av sina språk utan i båda eller flera (a.a.). Även ur ett sociokulturellt perspektiv är frånvaron av språkträning oroande. För att barnet ska kunna tänka kring något måste hon först delta i kommunikativa samspel med andra (Säljö 2000) då kan hon i interaktionen tolka verkligheten hon möter för att sedan förstå densamma. De språkliga begrepp som barnet får i samspelet med andra är hennes redskap för att kunna kategorisera fenomenen i världen omkring henne och ge henne en förståelse för sin omvärld (a.a.). Att tidigt få tillgång till sitt andraspråk är därför viktig för barnet i hennes kommunikation med andra och uppbyggandet av en begreppsvärld.

6.2 Förskolan - en social och kulturell mötesplats

På den aktuella förskolan var verksamheten organiserad i tre överlappande delar. För det första erbjöds förskoleverksamhet till barn vars föräldrar arbetade, dels erbjöds allmän förskola för asylbarnen från tre års ålder, tre timmar om dagen fem dagar i veckan. Det erbjöds även allmän förskola för övriga barn från tre års ålder, fem timmar om dagen tre dagar i veckan. Att det fanns barn med en annan kulturell bakgrund än den svenska under andra tider än när asylbarnen var närvarande är alltså helt möjligt. Pedagogerna kan till skillnad från de förskolor som är helt svenska arbeta för en interkulturell miljö där alla är närvarande. Det kan möjligtvis göra det lättare att komma ifrån ett värdegrundsarbete som tar avstamp, om än omedvetet, i vi och dem (Lunneblad, 2010) som det är lätt att hamna i när pedagoger uppmärksammar skillnader mellan barnen(a.a.). Det kanske är svårare att bara peka ut skillnader när pedagogen har barnet framför sig. Pedagogerna redogör i resultatet för hur det arbetas med svensk kultur och svenska traditioner i förskolans verksamhet och på så sätt fungerar pedagogerna som de signifikanta andra (Hundeide 2003) som leder och visar barnen på den kultur som de lever i. På detta sätt får även asylbarnen en vägledning till det samhälle där de bor. Förskolan kanske är det enda ställe där asylbarnen kan få denna introduktion i det svenska samhället. Detta kan även vara viktigt för asylbarnen utifrån den aspekt som resonerats om ovan när det gäller hur förskolan kan kompensera för den möjligen bristfälliga miljö som kan erbjudas i hemmet. Det är inte denna studies plats att spekulera om kvaliteten på asylbarnens hem utan det är snarare ett konstaterande att förskolan kan fungera kompensatoriskt för barn, vare sig det handlar om asylbarn eller andra barn.

Förskolan är en social arena där barn med olika kulturer möts och pedagogerna får en möjlighet att arbeta med interkulturell pedagogik. En interkulturell lärmiljö beskrivs av Elmeroth (2008) som en plats där barnens olika erfarenheter används för att barnen på detta sätt ska få uppleva en etnisk och kulturell jämställdhet som i sin tur förbereder barnen för att delta i ett demokratiskt samhälle (a.a.). Den möjlighet som finns till ett utbyte mellan barn med olika bakgrund är beroende av att pedagogerna lyfter barnens olika kulturer och traditioner. Pedagogerna ger i resultatet uttryck för att de finner det svårt att få reda på barnens bakgrunder vilket i sin tur försvårar ett utbyte av kulturella uttryck och traditioner. Några pedagoger vill inte fråga föräldrarna om mer än nödvändigt för att visa respekt. Annars menar bland andra Lahdenperä (2011), Norberg (2011) och Lunneblad (2010) att det är pedagogernas sätt att förhålla sig till och organisera för en pedagogik som inkluderar barngruppens mångfald som kan vara det som är den springande punkten(a.a.). Vilket som är fallet på den aktuella förskolan är svårt att avgöra. Bakom uttalanden om svårigheten att få reda på något om barnens kulturella bakgrund skulle det kunna finnas den motsträvighet till att behöva lämna det gamla arbetssättet och börja tänka nytt som Lahdenperä (2011) redogör för men det kan lika gärna vara som pedagogerna menar; svårt att fråga ut föräldrar som har flytt från sitt land.

I resultatet redogör pedagogerna för att de ser en tendens till att asylbarnen bildar en eller flera egna grupper i den större barngruppen. Det var ibland språket som höll ihop asylbarnen men de kunde lika gärna ha olika språk men ändå leka med varandra. Att det var så trodde pedagogerna berodde på att asylbarnen kanske kände varandra från asylboendet men också att de fann en samhörighet med varandra i och med att ingen av dem kunde kommunicera tillfredsställande på svenska utan använde andra sätt att kommunicera. En av pedagogerna menar att det kan bero på att asylbarnen kände att de var på samma nivå, att de använde kroppsspråk istället för att prata så mycket. Ladberg (2003) menar att drivkraften hos barn att inte utmärka sig och säga fel är väldigt stark hos barn. Hon menar att barnet kan välja att ställa sig utanför andra barns lek för att undvika kommunikation av rädsla för att göra fel. Risken menar Ladberg är att barnet hamnar i en ond cirkel där barnets språk istället för att utvecklas halkar efter. För att stärka barnet måste pedagogerna jobba på att få en tillåtande atmosfär i barngruppen. Ladberg menar att barn från treårsåldern tar intryck av omgivningen utanför den närmaste familjen och registrerar hur andra använder sitt språk och försöker göra efter. Vidare menar hon att barns bästa lärare är andra barn. Genom att använda språket i leken så lär sig barn att utveckla sitt språk. Pedagogerna har att organisera för att miljön och barngruppen ska kunna erbjuda bästa möjliga miljö för barnens samspel och lek (a.a.). Johansson (Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson 2010) har forskat på barns samspel och sett att barns möjligheter till samspel dels är beroende av de sociala interaktioner till barn och vuxna som erbjuds i förskolan. Barn utvecklar sinsemellan olika etiska överenskommelser som styr hur de ska handla och barn tar sig också olika positioner som ger dem olika möjligheter att handla. Barnets olika egenskaper spelar roll för den position som är möjlig att anta, bland annat är barnets etiska status en egenskap som kan påverka(a.a.). Detta kan vara en av faktorerna som påverkar barngruppens uppdelning och något som lärarna kan påverka enligt Gillanders (2007). Att höja statusen på de övriga språken i barngruppen menar Gillanders är ett sätt att hjälpa barn till samspel och i förlängningen utvecklandet av ett andra språk. Genom att visa intresse för det speciella hos barnen i minoritetsgruppen kan pedagogen få de andra barnen nyfikna och intresserade vilket kan leda till en statushöjning i gruppen för minoritetsbarnen (a.a.). Detta skulle kunna vara ytterligare strategier att användas för att hjälpa till vid integreringen av asylbarn i verksamheten än de som redan används och redogörs för av pedagogerna. Att asylbarnen på den aktuella förskolan helst leker med andra asylbarn av olika skäl borde alltså vara ett problem när det gäller deras möjligheter att lära sig svenska. Förskolan kan vara deras bästa chans att få träffa och leka med barn som talar

svenska. Även de svenska barnen förlorar ju lite av möjligheten att genom leken lära känna asylbarnen, lära av dem, deras erfarenheter och språk. Pedagogerna har uppmärksammat att barnen grupperar sig och de har olika sätt att arbeta för att barnen ska få chans att lära känna varandra bättre. När aktiviteter ska genomföras är det pedagogerna som bestämmer gruppsammansättningen och på någon avdelning används lekkort för att barnen ska få leka med olika kamrater.

6.3 Förskolan och föräldrarna

I dagens samhälle där många barns vardag pendlar mellan hemmet och en institution som förskolan menar Markström (2009) att kravet på föräldrars engagemang i förskolan har ökat för att samarbetet ska fungera (a.a.). Detta kan gälla rent praktiska saker som pedagogerna i föreliggande studie hänvisar till som tillgång på regnkläder och stövlar. För att få den dagliga kommunikationen att fungera så smidigt som möjligt har pedagogerna på den aktuella förskolan utvecklat flera strategier. Detta är enligt det sociokulturella perspektivet (Säljö, 2000) något som människan ägnar sig åt som en lärande varelse; att lära nytt, människan kan inte undvika att lära. Säljö menar att *i ett sociokulturellt perspektiv på mänskligt lärande och utveckling blir därför kommunikativa processer helt centrala* (a.a. s 37). I fallet med pedagogerna och föräldrarna är det just svårigheten att kommunicera på ett gemensamt språk som framtvingar dessa strategier. För att få en bra start har pedagogerna vid det första tolksamtalen förberett sig med information som ska lämnas men också formulerat egna frågor om det de behöver veta om barnet. I fortsättningen använder sig pedagogerna av kroppsspråk när de talar svenska, och pedagogerna använder Google Translate för att skriva informationslappar på föräldrarnas modersmål. Pedagogerna tar också hjälp av andra vuxna som kan översätta. För att garantera att information ska gå fram kan pedagogerna också ta hjälp av bilder som till exempel en utritad klocka. Utvecklandet av dessa strategier menar Säljö (2000) går till så genom att vi prövar och analyserar vårt handlande och strävar vidare mot optimalt resultat. Men lärandet är situerat, vi handlar utefter vad vi tidigare lärt och erfarit. Vi tolkar det vi upplever i en viss situation med hjälp av den kunskap och erfarenhet vi bär med oss (a.a.) Innebörden av detta skulle kunna betyda ytterligare svårigheter när pedagoger och föräldrar med ett annat språk och från en annan bakgrund ska samarbeta om barnen. Pedagoger och föräldrar handlar utifrån sina erfarenheter som kan vara väldigt skilda. Hundeide (2006) visar hur det kan finnas kulturella skillnader i hur människor uppfostrar och tar hand om sina barn. För att inte missförstånd ska uppstå är det viktigt att kommunikationen fungerar (a.a.).

Hirsto (2010) fann i den undersökning hon gjorde att den vanligaste formen av samarbete mellan lärare och föräldrar var envägskommunikation där föräldrar var mottagare av information. Den näst vanligaste formen var tvåvägskommunikation där föräldern kontaktade läraren med olika frågor om sitt barn (a.a.). I föreliggande studie visar pedagogerna en förståelse för asylföräldrarnas svårigheter med språket och lämnar inte bara en informationslapp rörande deras barn utan de kollar också ofta av att föräldrarna har förstått budskapet. Därför anser jag att kommunikationen mellan föräldrar och de pedagoger som intervjuats på den aktuella förskolan präglas av tvåvägskommunikation.

Pedagogerna träffar asylbarnens föräldrar fem dagar i veckan och har arbetat fram rutiner och strategier för att den dagliga kommunikationen som rör barnen ska fungera. Men hur ser det ut med asylföräldrarnas möjligheter att påverka den verksamhet där deras barn befinner sig? Ingen avdelning som tar emot asylbarn planerar till exempel föräldramöten utifrån de förutsättningar som de olika asylföräldrarna har. I Lpfö 98 (Skolverket 2010) skrivs det fram att alla föräldrar ska ha möjlighet att påverka sina barns verksamhet i förskolan och att pedagogerna ska beakta föräldrarnas åsikter. Detta innebär att det därför är nödvändigt att

förskolan tydligt förklarar mål och innehåll för föräldrarna. Även Elmeroth och Häge (2009) menar att det är viktigt att asylföräldrarna blir välinformerade om det svenska skolsystemet, varav förskolan ju är en del. Det är viktigt för att föräldrarna ska få insyn och känna att de själva fortfarande har kontroll över sin familjesituation men också för att ett bra samarbete mellan föräldrar och pedagoger gynnar barnen eftersom föräldrarna är experter på sina barn (a.a.). Hur fungerar det om jag ser till studiens resultat? Pedagogerna redovisar att de lämnar information om förskolan under det första tolkmötet och att asylföräldrarna inte kommer på föräldramöten. De sätt att anordna föräldramöten som Benckert m fl. (2008) ger förslag på med hänsyn till föräldrarnas språk redovisas inte för. Asylföräldrarnas möjligheter till insyn och påverkan i den aktuella förskolan verkar enligt resultatet begränsad på grund av språkliga svårigheter. Skans (2011) för ett resonemang om samarbete med barnens föräldrar och hur viktigt det är att pedagogerna inkluderar familjernas språk och kultur eftersom det verkar motiverande för barnen (a.a.). I studiens resultat framkommer det att asylbarnen ibland kan utebli från förskolan utan att pedagogerna vet orsaken till frånvaron.

6.4 Fortsatt forskning

I denna studie har fokuserats på vad sex pedagoger berättar om att integrera asylbarn i den allmänna förskolan och hur pedagogerna organiserar arbetet med densamma. Resultatet visar bland annat att organisationen av den allmänna förskolan för asylbarnen påverkar den möjlighet som finns att erbjuda asylbarnen olika verksamheter som språkträning och arbete med deras kulturella identitet. Intressant vore att göra en jämförande studie mellan olika kommuner för att se hur kommunerna organiserar den allmänna förskolan för asylbarn och vilka konsekvenser det ger för asylbarnen på de olika förskolorna. Ytterligare något som skulle kunna undersökas i anslutning till organisationen är om kommunen satsar på någon form av kompetensutveckling för pedagogerna som ska ta emot asylbarn och deras föräldrar. Intressant vore också att närmare skärskåda begreppet interkulturell pedagogik och i vilken utsträckning pedagoger inom förskolan känner till begreppet, hur de i så fall definierar det och om pedagoger i förskolan arbetar med interkulturell pedagogik eftersom den litteratur jag kommit i kontakt med i ämnet till uteslutande del handlat om skolan och skolbarn.

- Angel, B. & Hjern, A. (2004). *Att möta flyktingar*. Lund: Studentlitteratur
- Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008) *Flerspråkighet i förskolan. Ett referens- o metodmaterial*. Skolverket
- Buldu, M. (2010). *Making learning visible in kindergarten classrooms: Pedagogical documentation as a formative assessment technique*. I *Teaching and Teacher Education*. Vol 26, Is. 7, 2010, s 1439-1449.
- Cederberg, M. (2006). *Utifrån sett – inifrån upplevt*. Malmö högskola
- Dysthe, O. (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E. (2008). *Etnisk maktordning i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmeroth, E. & Häge, J. (2009). *Flyktens barn*. Lund: Studentlitteratur
- Gillanders, C. (2007). *An English-Speaking Prekindergarten Teacher for Young Latino Children: Implications of the Teacher – Child Relationship on Second Language Learning*. I *Early Education Journal*. Vol. 35, nr. 1 2007 s. 47-54
- Google. *Translate*. [Tillgänglig på internet] <http://translate.google.se> [sökdatum: 130103]
- Hirsto, L. (2010) *Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers*. I *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol 54, nr 2, 2010. s 99-108.
- Hundeide, K. (2003) *Det intersubjektiva rummet*. I Dysthe, O. (red) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Hundeide, K. (2006). *Sociokulturella ramar för barns utveckling. Barns livsvärldar*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. & Pramling Samuelsson, I. (2003) *Förskolan: barns första skola*. Lund: Studentlitteratur
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: villkor för deltagande och lärande*. Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2003). *Barn med flera språk. Tvåspråkighet och flerspråkighet i familj, förskola, skola och samhälle*. Stockholm: Liber
- Lahdenperä, P. (2011). *Mångfald, jämlikhet och jämställdhet – interkulturellt lärande och integration*. Ingår i Forskningscirkel- arena för verksamhetsutveckling i mångfald. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. 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*. I *Nordisk Barnehageforskning*. Vol 2, Nr 3 (2009)
- Lorentz, H. (2009). *Skolan som mångkulturell arbetsplats. Att tillämpa interkulturell pedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Lorentz, H. & Bergstedt, B. (2006) *Interkulturella perspektiv. Pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Lund: Studentlitteratur.

- Markström, A-M. (2009) *Föräldrars möten med välfärdsinstitutioner för barn. Förskola och skola*. I Markström, A-M., Simonsson, M., Söderlind, I., Änggård, E. (red) *Barn, barndom och föräldraskap*. Stockholm: Carlsson Bokförlag
- Migrationsverket. *Antal asylsökande – aktuell statistik*. [Tillgänglig på Internet] <http://www.migrationsverket.se/info/790.html> [sökdatum: 120506]
- Norberg, K. (2011). *Bedömning i en mångkulturell skola*. I Hult, A. och Olofsson, A. (red) *Utvärdering och bedömning i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur
- Patel, R. & Davidsson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2010). *Förskolan – arena för barns lärande*. Stockholm: Liber
- Skans, A. (2011). *En flerspråkig förskolas didaktik i praktiken*. Malmö: Holmbergs
- Skolverket (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98. Reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket
- Stukát, S. (2011) *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Nordsteds
- UNICEF. *Barnkonventionen*.
[Tillgänglig på Internet] <http://unicef.se/barnkonventionen> [sökdatum: 120506]
- Utbildningsdepartementet. *Skollagen*. [Tillgänglig på internet] <http://riksdagen.se> [sökdatum: 121126]
- Vetenskapsrådet. *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se

Bilagor

Bilaga 1

Hej!

Jag heter Annelie A Ekström och jag läser sista terminen på förskollärlinjen på Linnéuniversitetet i Kalmar. Nu är det dags för mig att skriva mitt examensarbete. Jag har valt att skriva om hur lärare upplever att det är att jobba under de förutsättningar som blir när man tar emot asylbarn i den allmänna förskolan. Eftersom asylbarnen tas emot endast på din förskola i kommunen vänder jag mig till dig.

För att belysa min forskningsfråga kommer jag att genomföra intervjuer med de lärare som arbetar på de avdelningar som tar emot asylbarnen. För att kunna bearbeta materialet kommer intervjuerna att spelas in. Undersökningen är helt anonym och materialet kommer att förstöras när uppsatsen är färdig.

Intervjuerna ska genomföras med start v 48.

Jag kommer att förhålla mig till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket betyder att deltagandet i min studie är helt frivilligt och kan avbrytas från er sida när helst ni önskar.

Hör av dig så snart du kan! Tack på förhand för din viktiga medverkan!

Med vänliga hälsningar

Annelie A Ekström

Tel. xxxx-xxxxx

Bilaga 2

Hej!

Jag är en student som läser sista terminen på lärarprogrammet med inriktning mot förskola och förskoleklass på Linnéuniversitetet i Kalmar. Som avslutning på sista terminen ska jag skriva en uppsats som är en fördjupning på en vald del av utbildningen.

Jag är intresserad av hur det är att jobba med barn som väntar på asyl. Därför gör jag en undersökning där syftet är att vinna kunskap om och ge en bild av hur några pedagoger upplever att det är att arbeta integrerat med asylbarn.

För att belysa min forskningsfråga kommer jag att intervjua pedagoger som arbetar på avdelningar där man integrerar asylbarn. Pedagogerna kommer att intervjuas enskilt eller två

och två beroende på pedagogernas önskemål. Intervjuerna kommer att spelas in med bandspelare för att senare kunna transkriberas. Intervjuerna kommer att ta cirka en timmes tid.

Under hela arbetets gång kommer jag att följa vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Det betyder att det är helt frivilligt att delta i intervjuerna och att den intervjuade har rätt att avbryta sin medverkan närhelst hon vill utan motivering.

Intervjumaterialet kommer att behandlas konfidentiellt och bara användas för syftet med studien. Materialet kommer att förstöras när uppsatsen är godkänd.

Tack för er medverkan!

Annelie A Ekström

Tel. xxxx-xxxxx

Handledare: Dragana Grbavac

Bilaga 3

Intervjufrågorna

Frågeformulär

- Vilken utbildning har du?
- Hur länge har du jobbat?
- Hur gammal är du?
- Barn på avdelningen?
- Barngruppen på er förskola ser ju lite annorlunda ut med tanke på att ni också tar emot asylbarn. Kan du berätta hur verksamheten på er förskola ser ut med tanke på gruppens sammansättning?

- Hur ser en typisk arbetsdag ut på din avdelning?
- På vilket sätt påverkas relationerna mellan barnen med tanke på gruppammansättningen?
- Berätta hur kommunikationen med asylbarnen ser ut/ fungerar!
- Vilken utbildning eller kompetensutveckling har ni fått för att kunna möta barnens olika kulturer? Vad vet ni om de olika barnens kultur och länder? Skulle du behöva kunna något mer än du redan kan för arbetet med asylbarnen?
- Skulle du kunna beskriva hur mötet med föräldrarna kan se ut?
- Hur upplever du att föräldrakontakten fungerar?
- Berätta om hur ni tänker kring föräldramöten!
- Asylbarnen har inga permanenta platser på er förskola. Vissa av dessa kan när som helst åka tillbaka till sitt hemland eller annan ort. Hur planeras verksamheten med tanke på denna aspekt?
- Hur resonerar du kring arbetet med pedagogisk dokumentation?
- Hur förhåller ni er till den reviderade läroplanen för förskolan?
- Jag har inga fler frågor. Har du något mer att tillägga om det vi pratat om?