



BARNDOM–UTBILDNING–
SAMHÄLLE

**Examensarbete i fördjupningsämnet
Barndom och lärande
15 högskolepoäng, grundnivå**

Med blicken på kompetensen

En studie om förskollärares kompetens
i särskilt utsatta områden

With the sight on the competence

A study about the preschool teachers' competence
in particularly vulnerable areas

Hanna Holmgren
Sofie Erman

Examen och poäng: Förskollärarexamen 210hp
Datum för slutseminarium: 2023-11-02

Examinator: Ylva Holmberg
Handledare: Lisa Dalsgaard

Förord

Vi vill tacka våra deltagare för att de tagit sig tid att delta i vårt examensarbete, utan er ingen studie!

Att skriva examensarbete kan vara något av det svåraste vi gjort och vi har levt med vårt arbete dag som natt. Vi har haft ett gott samarbete och varit lika aktiva i processens alla delar.

Ett stort tack till vår handledare Lisa Dalsgaard som med stort tålamod och engagemang tagit sig an handledningen av oss. Lisa har varit en ovärderlig källa till konstruktiva tips och positiva tillrop som hjälpt oss när det varit som tuffast.

Abstrakt

Forskning visar att barn i särskilt utsatta områden gynnas mest av att gå i en förskola med god kvalitet. Kvalitet i relation till förskollärares kompetens i ett särskilt utsatt område är något som det forskats mindre om. Vår studie kommer att undersöka vad förskollärare och rektorer anser vara särskilt viktiga kompetenser för arbete i förskolor i särskilt utsatta områden. I studien genomfördes intervjuer med en rektor, två förste förskollärare och två förskollärare från fyra kommunala förskolor i södra Sverige. En fenomenografisk ansats användes för att analysera empirin utifrån ett interkulturellt perspektiv. Hur man ser på förskolans placering i ett särskilt utsatt område framträder tillsammans med de rådande förutsättningarna som förskolan har. I studien identifieras tre huvudsakliga kompetenser som behövs mer i ett särskilt utsatt område och resultatet visar på olika synvinklar av begreppet kompetens kopplat till interkulturalitet, språk och samverkan.

Nyckelord: Förskollärare, interkulturellt perspektiv, kompetens, särskilt utsatta område

Innehållsförteckning

| | |
|--|-----------|
| Inledning | 6 |
| <i>Syfte och frågeställning.....</i> | <i>8</i> |
| Tidigare forskning | 9 |
| <i>Särskilda förutsättningar kräver särskilda insatser</i> | <i>9</i> |
| <i>Interkulturellt perspektiv.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Kompetens kopplat till kvalitet</i> | <i>11</i> |
| <i>Kompetens i förhållande till ledningens möjlighet till stöttning</i> | <i>12</i> |
| <i>Öppna upp för transspråkande.....</i> | <i>12</i> |
| <i>Läroplans utmaningar och förskollärares strategier.....</i> | <i>13</i> |
| <i>Sammanfattning</i> | <i>14</i> |
| Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp | 16 |
| <i>Kultur, kommunikation och kompetens.....</i> | <i>16</i> |
| <i>Interkulturalitet.....</i> | <i>17</i> |
| Metod | 19 |
| <i>Urval.....</i> | <i>19</i> |
| <i>Deltagare.....</i> | <i>19</i> |
| <i>Genomförande.....</i> | <i>20</i> |
| <i>Analysmetod.....</i> | <i>20</i> |
| <i>Etiska övervägande.....</i> | <i>21</i> |
| Analys och resultat | 23 |
| <i>Uppfattningar kring förskolans placering i ett särskilt utsatt område</i> | <i>23</i> |
| <i>Kompetens.....</i> | <i>24</i> |
| <i>Behov av kompetensutveckling</i> | <i>26</i> |
| <i>Interkulturell kompetens</i> | <i>27</i> |
| <i>Kultur</i> | <i>27</i> |
| <i>Traditioner.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Språk.....</i> | <i>30</i> |
| <i>Språklig kompetens</i> | <i>31</i> |
| <i>Språklig stöttning</i> | <i>32</i> |
| <i>Samverkanskompetens.....</i> | <i>33</i> |
| <i>Normer och värden.....</i> | <i>36</i> |
| Resultatdiskussion | 38 |
| <i>Efterfrågad förskollärarkompetens för arbete i särskilt utsatt område.....</i> | <i>38</i> |
| <i>Interkulturell kompetens.....</i> | <i>38</i> |

| | |
|---|-----------|
| Språklig kompetens | 39 |
| Samverkanskompetens..... | 39 |
| <i>Förskollärarnas upplevelse av egna kompetensen</i> | <i>40</i> |
| <i>Slutsatser.....</i> | <i>40</i> |
| <i>Metoddiskussion</i> | <i>41</i> |
| <i>Vidare forskning.....</i> | <i>42</i> |
| Litteraturlista | 44 |
| Bilagor | 47 |
| <i>Bilaga 1 - Förfrågan om intervju</i> | <i>47</i> |
| <i>Bilaga 2 - Samtyckesblankett</i> | <i>48</i> |
| <i>Bilaga 3 - Intervjufrågor.....</i> | <i>50</i> |

Inledning

Alla barn behöver bli sedda, hörda och förstådda, vilket ibland kan vara ännu mer utmanande i en mångkulturell förskola då barnen inte har samma språkliga, sociala och ekonomiska förutsättningar. Förskolan har ett kompensatoriskt uppdrag vilket även det kan vara utmanande att möta eftersom förutsättningarna mellan förskolorna skiftar (Delblanc, Harju & Åkerblom 2021). Lahdenperä (2011, s. 144) påtalar att "Ett samhällsligt faktum är att förskolor många gånger är segregerade, vilket hänger ihop med att bostadsområden är segregerade." Utöver barnens förutsättningar finns det även samhällsliga faktorer som spelar roll för förskolans verksamhet i förhållande till vilket område förskolan ligger i.

Regeringen lade under 2016 fram ett reformprogram (Regeringskansliet 2016) för att minska segregation och riskfaktorer såsom brottslighet, arbetslöshet och trångboddhet. Bland de fem ingående politiska områdena fanns tio reformer och förskolan fick en egen reform; "Stöd till förskolor med tuffa förutsättningar" (Regeringskansliet 2016, s. 4) som löd;

För att förbättra starten i skolan för barn i socialt utsatta områden och öka likvärdigheten inför barns skolstart utvidgas "Samverkan för bästa skola" till att omfatta förskolan. Skolverket i dialog med förskolans huvudmän ger stöd för att utveckla verksamheten i de förskolor som har särskilt tuffa förutsättningar.

Kopplingen mellan tuffa förutsättningar och olika bostadsområden görs genom att se på Polisens (2021) definition för bostadsområdena enligt deras lägesbild för vilka som anses vara *utsatta områden*, *riskområden* och *särskilt utsatta områden*. Definitionen för ett *särskilt utsatt område* är enligt Polisen (2021) ett område vars parallella samhällsstruktur påverkar många delar och det förekommer kränkningar av religionsfriheten samt extremism som begränsar de fri- och rättigheter som finns i området för lokalborna. Andelen kriminella är även väldigt hög och närheten till andra utsatta områden för kriminellas samverkan medför stor risk. Det finns i området en stor tveksamhet i att medverka i rättsprocesser. Polisen (2021) tar upp att om läget i området

varit detsamma under längre tid så kan det i många fall ha skett en normalisering som påverkar medborgarnas verklighetsuppfattning.

I en rapport skriven av Persson (2012) framgår det att barn som bor i områden med socioekonomiska svårigheter och/eller utsatta av andra riskfaktorer är de som gynnas allra mest av att gå i en förskola med god kvalitet. Persson (2012) pekar ut att personalens kompetens och kunnande har stor betydelse för kvaliteten på de pedagogiska relationerna vilka är förutsättningen för barns lärande och utveckling. Persson belyser vidare att kvaliteten har varierat i förskolor och att det har att göra med såväl personalens kompetens, kunnande samt deras pedagogiska medvetenhet. En förutsättning för att den pedagogiska kvaliteten ska utvecklas är att ledningen stöttar och ger tillräckliga förutsättningar i verksamheten. Den sociala och kognitiva utvecklingen hos barn i utsatta områden påverkas även positivt genom att vistas på förskolor med hög andel förskollärare (Persson 2012). Trots att barn gynnas av att ha förskollärare har förskolor i Malmös särskilt utsatta områden lägre förskollärartäthet i jämförelse med stadens andra områden som har bättre ekonomiska och sociala resurser (Persson 2012). I Västra innerstaden är 60 procent förskollärare i jämförelse med Rosengård där endast 43 procent är förskollärare. Detta kan till viss del bero på svårigheter med att rekrytera utbildad personal till vissa specifika stadsdelar (Persson 2012).

Utöver det arbete som görs i förskolan sker det även en samverkan med föräldrarna och med omgärdande struktur vilket har betydelse för barnets utveckling och framtid. I Sverige har vi en statlig myndighet som ser till barnens rättigheter i samhället och denna heter Barnombudsmannen. Under 2023 publicerades av Barnombudsmannen skriften "Jag hade vitt hjärta" - Tidiga samhällsinsatser för att stärka barn och förebygga kriminalitet. Skriften berör bland annat att en eventuellt bristande föräldraförmåga behöver upptäckas tidigt då det visat sig att de barn som får stöd tidigt har mindre benägenhet att dras in i kriminalitet och problematik senare i livet. Utifrån samhällsfaktorer, förutsättningar och med barnens utveckling i fokus riktas nu blicken vidare på om förskollärollen ser annorlunda ut i de särskilt utsatta områdena.

Förskolan förändras i takt med samhällsförändringar och kulturförändringar vilket man även kan se i läroplan för förskolan Lpfö 18 (2018) som revideras utefter samhällets förändringar. I Lpfö 18 (2018) står det under förskolans uppdrag framskrivet att

förskolan ska överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, historia, språk och kunskaper från en generation till nästa. Förskolan ska också se till att olika kulturer synliggörs i utbildningen. Normer är kopplade till språk, religion, ålder, miljö, utveckling och integritet vilket ursprungligen kommer från ett kulturellt system av moraluppfattningar, värderingar och världsbilder. Detta präglar även förskolan och kan skapa svårigheter för både pedagoger och rektorer men även för barn och vårdnadshavare (Stier & Riddersporre 2019). Förskolan är den plats där barnen ska ges möjlighet för utveckling av sin egen kulturella identitet där även vårdnadshavare har rätt att få all information på sitt eget språk. Detta ställer höga krav på pedagogers och rektorers kompetens och på att kompetenskraven är föränderliga i förskolan. Följaktligen konkluderar Stier och Riddersporre (2019) att ett interkulturellt förhållningssätt är en av de alla kunskaper som kommer att vara viktigt både nu och i framtiden.

Syfte och frågeställning

Studien kommer lyfta förskollärarens kompetens för att kunna hantera sitt uppdrag som enligt Lpfö 18 (2018) är att främja alla barns utveckling och lärande. Studiens *syfte* är att undersöka vad fyra förskollärare och en rektor anser vara särskilt viktiga kompetenser för arbete i förskolor i särskilt utsatta områden.

Våra frågeställningar är:

- Vilka kompetenser behövs i förskolan i ett särskilt utsatt område?
- Hur ser förskollärare på sin egen kompetens?

Tidigare forskning

Nu kommer svenska forskningsstudier, som vi ser som relevanta i relation till vårt syfte, att presenteras. Forskningen behandlar interkulturellt perspektiv, olika syn på kompetens kopplat till transspråkande, utmaningar med läroplanen i förskolan samt ledningens stöttning för kompetensutveckling. Då forskning upplevs begränsad om särskilt utsatta områden har vi valt att ta med internationell forskning som berör socioekonomiska faktorer och dess påverkan på barnen. Eftersom förskolan lägger grunden för ett livslångt lärande där nästa institution på tur är skolan kan studien som kommer presenteras under rubriken "Särskilda förutsättningar kräver särskilda insatser" anses vara relevant.

Särskilda förutsättningar kräver särskilda insatser

I en studie av Holliday, Cimetta, Cutshaw, Yaden och Marx (2014) diskuteras barns skolförberedelse i relation till hur och var de vuxit upp. Studiens syfte var att identifiera vilka skyddande faktorer som kan förknippas med barns skolförberedelse kopplat till att fattigdom påverkar barns prestationsnivå. I studien framkom att matematik och språk tillsammans med förbättrad hälsa och antalet timmar i barnomsorg påverkades om barnen kom från familjer med låg- eller hög inkomst. Studien utfördes i Arizona, USA, i områden med låg socioekonomisk nivå vilket de benämner som fattigdom. De 230 vuxna deltagarna var vårdnadshavare eller lärare som fick svara på omfattande enkäter som relaterade till barns allmänna utveckling och välmående.

Holliday et al. (2014) ville med sin studie finna vilka skyddande faktorer som kan tänkas finnas i barndomen och som kan göra skillnad för barnens sociala, känslomässiga och kognitiva förmågor. De variabler som undersöktes i studien vars resultat vi önskar lyfta var god hälsa, barnomsorg, språk och föräldrarnas utbildningsnivå, som alla bidrog till vilken grad av skolförberedelse som barnen lämnar förskolan med. Holliday et al. (2014) framhåller en koppling mellan de olika skyddande faktorerna såsom att föräldrarnas utbildningsnivå påverkar deras syn på förskolans betydelse och då även antalet timmar barnen är i förskola. Vidare framhåller Holliday et al. (2014) även att god hälsa hos barnen tydligt hade betydelse för barnens inläring samt att språk korrelerar med de flesta andra faktorerna utöver att det även är behövligt för både matematik och läskunnighet. Holliday et al. (2014) uppmärksammar att flerspråkighet

kan fungera som fördel metakognitivt men att dessa fördelar blir mindre om barnen nekas möjlighet att själva prata sitt modersmål. Holliday et al. (2014) skriver om modersmålets roll för skolförberedelse och att det går att se på modersmål ur två olika synsätt; modersmålet som ett problem eller modersmål som en resurs för deras språkutveckling och generella lärande. Deras uppfattning är att flerspråkighet kan vara en skyddande faktor som kan hjälpa till i såväl utvecklingen av modersmål som det andra språket. De fann att med skyddande faktorer lämnade barnen förskolan med bättre möjligheter att stå emot framtida prövningar såsom minskat antal avhopp från skolan, minskad risk för kriminalitet och tonårsgravitet och istället framträdde högre studier och mer motiverade och hälsosamma vuxna (Holliday et al. 2014).

Interkulturellt perspektiv

Under ledning av Lahdenperä (2011) bedrevs under åren 2010–2011 forskningscirkel i Mälardalen projektet *JämBredd*. Lahdenperä (2011) belyser i inledningen till forskningsrapporten att interaktionen mellan olika parter och att kommunikation sinsemellan behöver utmärkas av öppenhet, gränsöverskridning och respekt för att dialoger ska bli ömsesidiga och för att undvika meningsskiljaktighet. Då det rör sig om en omfattande forskningsrapport kommer endast det som är av största intresse utifrån vår studie att belysas. Fokus läggs på den av forskningscirkelarna som hade blicken på förskolans praktik; “Att utmana förskollärares föreställningar – om lärprocessen i tre forskningscirkel” (Tryggvason, Sandberg & Sandström 2011). Deltagarna bestod av 24 personer från 15 olika förskolor där alla utom två av deltagarna var förskollärare. Utifrån enkäter, en i början och en i slutet av studien, granskades deltagarnas lärprocesser för att få syn på om och hur kritiska händelser påverkade deltagarnas uppfattning om sin lärprocess utifrån syftet att få syn på förskollärares värderingar, normer och rutiner för att utmana dessa. Det framgår att deltagarnas uppfattning kring synen på sin yrkeskompetens förändrades i förhållande till hur de såg på barnen och deras behov. Ett större mod kom fram i att de vågade synliggöra och ha mer omtanke kring barnens olikheter. De hade också ändrat sitt förhållningssätt gentemot föräldrarna och upplevde att de möttes med större öppenhet och sågs som en källa till mångkulturell kunskap (Tryggvason et al. 2011). Tryggvason et al. (2011) tar upp att det i vissa förskollärares yrkeskompetens visades tecken på berikning av såväl tolerans för olikheter men även större förståelse för det interkulturella förhållningssättet. Studien

visade också att deltagarna i större utsträckning började reflektera över sitt arbetssätt med såväl språk som kulturella skillnader och se vardagliga situationer ur ett interkulturellt perspektiv. Detta påverkade till exempel hur de tänkte kring tolkhjälp i kommunikation med föräldrar samt hur de kunde motivera detsamma till föräldrarna som var tveksamma då de kände sig diskriminerade av att få hjälp (Tryggvason et al. 2011).

Kompetens kopplat till kvalitet

Sambandet mellan förskollärares kompetens och förskolans kvalitet har studerats av Williams och Sheridan (2018) genom en kvalitetsbedömning av 153 svenska förskolor som använder sig av Early Childhood Environment Rating Scale-3 (ECERS-3). Studien har genomförts med hjälp av systematiska observationer där metoden bygger på en helhetsbedömning av 35 karaktäristiska situationer i förskolan. Studien framhåller att kvaliteten i svenska förskolor varierar och att det krävs förskollärare med engagemang och kompetens i interaktion och kommunikation med barnen i undervisningen för att uppnå en god kvalitet. Eftersom kvaliteten varierar i de svenska förskolorna får även barn ojämna förutsättningar till en likvärdig start i livet (Williams & Sheridan 2018).

Förskollärarekompetenser behöver ständigt anpassas och förändras utifrån tid och kontext för att utveckla både förskollärarprofessionen och förskolan (Williams & Sheridan 2018). I resultatet går det att utläsa att det finns tre särskilda aspekter i förskollärarkompetensen som identifierats som centrala för att kunna utveckla förskolans undervisning. Det första är barns delaktighet och inflytande, där förskolläraren bör planera undervisningen utifrån ett barnperspektiv samt inta ett barns perspektiv (Williams & Sheridan 2018). Det andra är kompetens om barns språkutveckling såsom betydelsen av barns användning av böcker och att vuxna läser för barn för att berika barns skriftspråk och ordförråd. Förskolans läsvanor kan vara avgörande för ett livslångt intresse för läsning och skrivning beroende på om man exempelvis lyssnar och skapar berättelser och samtalar kring böckernas innehåll (Williams & Sheridan 2018). Det tredje och sista är förskollärares didaktiska och innehållsliga kunskaper där förskolläraren behöver ha en kunskapssyn och ett förhållningssätt utifrån en förståelse för barns kunskaper som man ser som en process som händer i interaktion med andra människor och fenomen genom att samtala, leka, lyssna, skapa, utforska, iaktta, experimentera, jämföra, urskilja och reflektera. I både

planerade samt spontana tillfällen och situationer kan förskolläraren skapa intresse och fördjupa barnens kunnande på ett lekfullt sätt (Williams & Sheridan 2018). Studiens resultat kan sammanfattas som att variationen av kvaliteten i förskolan förstärker ojämlika villkor för barns utveckling och lärande och att de viktigaste kvalitetsaspekterna i förskolans verksamhet är förskollärares utbildning och kompetens (Williams & Sheridan 2018).

Kompetens i förhållande till ledningens möjlighet till stöttning

Vilka möjligheter har ledningen för att stötta förskollärarna i deras profession och praktik? Detta är något som Harju (2021) undersökt genom att ta del av erfarenheter som getts i ett aktionsforskningsprojekt "Möjligheter för förskolan i en migrerande värld", ett utvecklingsprojekt för att utveckla och förändra pedagogiska praktiker. Resultatet bygger på sex intervjuer där forskare och förskolans ledning i form av rektor, biträdande rektor och förste förskollärare deltagit. Fokus var att få syn på vad ledningen ansåg om deras möjligheter och begränsningar för att stötta förändring av den pedagogiska praktiken genom forsknings- och utvecklingsarbete. Ett resultat är att om en förändring ska bli möjlig behöver det finnas en närvarande ledning som personalen känner förtroende för och som stöder personalens arbete. Under projektets gång bildade man samtal mellan personal, ledning och forskare vilket var en förutsättning för att kunna förändra den pedagogiska praktiken. De medverkande pedagogerna gavs utrymme till att dela med sig av och reflektera över det som gjordes i projektet och utifrån ledningens aktiva stöd i projektet utvecklades det ett gemensamt språk och görande på avdelningen där pedagogen arbetar. Detta var en kompetens som ledningen ville förmedla till den övriga personalen på förskolan. I studien framgår dock att förskolans ledning behöver ha materiella och ekonomiska förutsättningar för att kunna stötta personalens kompetensutveckling i olika projekt (Harju 2021).

Öppna upp för transspråkande

Forskarna Harju och Åkerblom (2020) diskuterar i sin studie förutsättningar för att arbeta språkutvecklande i en barngrupp där ingen har svenska som modersmål. Barnen i studien var medvetna om hur de skulle använda språket och de visste vilka språk de andra barnen i barngruppen kunde och hjälpte varandra att tolka (Harju & Åkerblom

2020). Pedagogerna berättade att en vanlig uppfattning var att barn lär sig bäst genom att imitera andra som har svenska som modersmål. Detta visade sig dock inte stämma då det upptäckts att språkanvändningen är en sammanhängande process där man kommunicerar med varandra med hjälp av alla språkliga resurser (Harju & Åkerblom 2020).

Harju och Åkerblom (2020) framhåller att barn som vistas i miljöer där man pratar många olika språk kan utveckla en flerspråkig kompetens. Begreppet *transspråkande* är kopplat till att förstå hur språk kan användas i flerspråkiga sammanhang men det handlar också om ett pedagogiskt förhållningssätt som lutar sig på relationell pedagogik. Det viktigaste synsättet är att språk används som medel för kommunikation och transspråkandet ses enligt forskarna som ett naturligt sätt att använda sina olika språkliga resurser för att kommunicera, leka, fantisera och lösa problem. Harju och Åkerblom (2020) tar även upp transspråkandet som praktik där förskollärarens kompetens i att skapa och möjliggöra flerspråkiga miljöer behövs. Exempelvis genom att använda estetiska uttrycksformer som ett sätt att mötas vilket innebär fler möjlighetsrum för delaktighet och kommunikation. Dock uppmuntras inte alltid barnen till detta förhållningssätt i förskolan och därför behöver förskollärare även ha kompetens i vad transspråkandet ger för möjligheter för barnen i förskolan. De lyfter den relationella pedagogiken som i grunden handlar om att möta en annan person på deras villkor och utgå ifrån att barnen är olika men samtidigt lika, vilket styr bort från de kulturella olikheterna hos barnen och anpassar undervisningen utifrån alla barn (Harju & Åkerblom 2020).

Läroplans utmaningar och förskollärares strategier

En studie av Stier och Sandström (2018) tar upp den motsägelse som finns i de mångkulturella förskolorna i Sverige där förskollärare å ena sidan enligt läroplanen ska uppvisa öppenhet, uppskattning, tolerans till alla barns olika bakgrunder; såväl etnicitet, kultur, religion och socialt, men å andra sidan är det samtidigt de grundläggande svenska värderingarna och de mänskliga rättigheterna som framhävs. Studien genomfördes genom fokusgruppsintervjuer där totalt 41 förskollärare deltog från två mångkulturella bostadsområden i Stockholm. Deltagargruppen var varierad med flerspråkighet, alla födda utomlands och med en väldigt varierad språklig kompetens.

Genom studiens intervjuer ville forskarna få syn på hur förskollärare uppfattar och arbetar när det uppstår motstridigheter som nämns ovan i verksamheten (Stier & Sandström 2018.)

Stier och Sandström (2018) målar upp en bild av Sverige vars samhällsklimat i sin tur påverkar skollag och läroplaner. De framhåller att vuxna agerar som viktiga förebilder och att barnen tillgodogör sig normer och värden framför allt genom konkreta erfarenheter. De lägger fram förskolans demokratiska uppdrag och vikten av att barnen utvecklar kunskap och värderingar samt att värdegrunden ska karakterisera hela verksamheten (Stier & Sandström 2018). I resultatet framkommer det att deltagarna inte har samsyn kring kultur, mångfald och etnicitet men att det som är gemensamt är synen på att begreppet kultur innefattar såväl normer och värden som språk, tidsuppfattning och sociala koder. Stier och Sandström (2018) skriver om situationer i förskolans vardag då kulturella eller religiösa dilemman skapar skav mellan föräldrar, förskollärare och barn. Förskollärarna i studien uppger att läroplanen ger lite vägledning och att de istället behöver finna egna strategier för att hantera föräldrarnas krav och förväntningar. En strategi som visar sig användas är att bemöta missnöjda föräldrar med information om vad som gäller i svensk förskola med gällande läroplan och barnkonventionen. Det framkommer att förskollärare även kan ha undvikande strategier genom att avhålla sig från de svåra samtalen med föräldrarna och istället enbart prata med barnen vilket leder till att barnen får bära den kulturella åsiktsskillnaden på sina axlar (Stier & Sandström 2018).

Sammanfattning

Förskollärarens kompetens lyser med sin frånvaro i den ovan lyfta studien av Holliday et. al (2014) men mellan raderna i studien kan det utläsas att det finns ett interkulturellt förhållningssätt kopplat till flerspråkighet och synen på vilken plats modersmålet ska få i undervisningen. Explicit uppfattas även en kommunikativ kompetens framträda när det kommer till att motivera föräldrar som inte förstår förskolans värde för barnens läskunnighet och matematiska kompetens, att antalet timmar i barnomsorg har betydelse för utvecklingen av dessa förmågor.

Om förskolläraren ska lyckas i uppdraget med att förklara och motivera föräldrar att lämna sitt barn i förskolan kan det tänkas att relationer och tillit i denna samverkan har

betydelse. Som Stier och Sandström (2018) poängterar kan föräldrars uppfattning som grundar sig i deras kulturella bakgrund orsaka skav i relationen och det behövs strategier för hur detta ska förebyggas och hanteras. Det kan ses som intressant att förskollärarna i studien av Stier och Sandström (2018) uppvisade tecken på svårigheter att navigera och kommunicera värderingar och normer som stred mot läroplanen då de alla hade en mångkulturell bakgrund och på så vis skulle kunnat vara bättre förberedda på detsamma.

Att som förskollärare arbeta självkritiskt och reflekterat är något som tas upp i resultatet från *Jämbredd* (Lahdenperä 2011) där det konkluderas att förskollärares syn på sin yrkeskompetens berikas och förändras i takt med att de reflekterat över detsamma. Det påverkar även deras syn på vardagliga situationer vad gäller språk och kulturer. Som konstaterat av Harju och Åkerblom (2020) behövs det kompetens och förståelse för de möjligheter som transspråkande ger och vikten av att möta varje barn utifrån deras villkor samt anpassa undervisningen för alla. Att kunna skapa delaktighet är en av de särskilda aspekter av förskollärarkompetens som Williams och Sheridan (2018) listar som viktiga. De belyser att alla barn behöver ges goda förutsättningar för en likvärdig start i livet, vilka varierar i de svenska förskolorna utifrån förskollärares undervisningskompetens.

Förskolans pedagogiska praktik behöver vara föränderlig och följa samhällets utveckling men utan en stöttande ledning är förändringsarbete svårt vilket även Harju (2021) diskuterar och pekar på att det behöver finnas god kommunikation präglad av förtroende och förståelse för goda resultat.

Vi kan se likheter mellan den tidigare forskningen och vår studie då vi fokuserat på samma områden; interkulturalitet, kompetens och kommunikation. Det som framkommit i den tidigare forskningen är dessutom sådant som har synliggjorts i vår studie där yrkesprofessionellas röster kommit fram genom individuella intervjuer. I vår studie belyser vi hur synen på kompetens varierar vilket även tidigare forskning visat inom de olika områdena.

Teoretiskt perspektiv och centrala begrepp

Vi har använt oss av ett interkulturellt perspektiv för att undersöka vårt syfte och våra frågeställningar. Det valda perspektivet är lämpligt då studiens syfte är att undersöka vad förskollärare och rektorer anser vara särskilt viktiga kompetenser för arbete i förskolor i särskilt utsatta områden. Perspektivet möjliggör att få syn på hur kompetensen i förskolor kan vara avgörande för alla barn, inte minst de barn som vistas på förskolor i särskilt utsatta områden då förskolan ska jämna ut livets orättvisor, familjer kompletteras och brister ska kompenseras (Stier & Riddersporre 2019). I det interkulturella perspektivet finns det olika relevanta begrepp som är centrala som vi valt att använda som analysverktyg för att analysera vår empiri. Begreppen är *kultur*, *kommunikation* och *kompetens*.

Kultur, kommunikation och kompetens

Lahdenperä (2004) beskriver *kultur* som ett system som ger mening inom olika områden såsom kulturella yttringar i form av konst, musik och klädsel men även upprepade beteendemönster och vanor, religiösa föreställningar, olika tankeprocesser, känslor, kommunikationssätt och självuppfattningar. Kultur är med andra ord ett brett begrepp som innefattar allt som är av betydelse för människor och används för att kategorisera företeelser, saker och personer (Stier & Riddersporre 2019). *Kommunikation* är mer än det talade och hörda ordet och som Kultti (2014, s. 36) uttrycker det så “betraktas kommunikation som en länk mellan kultur och tänkande”. Förskolan använder kommunikation som ett verktyg i arbetet med barn, föräldrar och kollegor för att via skrift, tal eller kroppsliga gester förmedla information, värderingar och innehåll. Begreppet *kompetens* är enligt Sheridan (2015) uppbyggt av flera delar som byggs upp över tid. Kompetens innehåller erfarenheter, kunskaper, personlighet och engagemang. Det innebär att man arbetar med sig själv som ett verktyg i sin yrkesutövning där allt från tanke, kropp, hjärta och själ ständigt kommer till uttryck och kan förbättras. Enligt Williams och Sheridan (2018, s. 140) är “förskollärarkompetens kunskaper och handlingar som medvetet riktas gentemot barnet och bildar skärningspunkten i undervisningens kvalitet”.

Interkulturalitet

Enligt Lahdenperä (2004) är *interkulturellt* ett begrepp som innebär olika kulturmöten mellan människor; en gränsöverskridande process där interaktion och ömsesidighet respekteras vid de olika kulturmötena. I det interkulturella syn- och arbetssättet som finns i uppfostran och i utbildning förekommer det etiska mål som jämlikhet, respekt, tolerans och social rättvisa. Detta innebär att man som medborgare i ett mångkulturellt samhälle kan leva med den mångfald som finns utifrån demokratiska värden. För att kunna göra det behöver man ha en förståelse för hur fördomar, stereotyper, diskriminering och rasism påverkar våra sociala relationer (Lahdenperä 2004). Ovan nämnda begrepp; kultur och kommunikation utgör en del av interkulturalitet och innefattas i nyckelkompetenser enligt Stier och Riddersporre (2019).

Interkulturalitet är antaganden om vad kunskap är och vilken sorts kunskap som är värdefulla viktiga pedagogiska frågeställningar. Vad man anser vara viktigt är själva termen *interkulturalitet* där *inter* betyder mellanmänsklig interaktion tillsammans med begreppet *kultur* (Lahdenperä 2004). Man brukar prata om både den interkulturella undervisningen och det interkulturella lärandet när man i olika utbildningssammanhang diskuterar hur man uppnår kunskap. Lahdenperä (2004) anser att termen *interkulturella läroprocesser* sammanflätas med båda dessa synsätt av lärande och att lärare idag behöver vara flexibla i sitt arbete för att hitta fler anpassade former för undervisning. Enligt Borgström (2004) behöver lärare i större omfattning inta ett *interkulturellt förhållningssätt* i mötet med barn i den mångkulturella skolan. Lärare behöver alltså ha en *interkulturell kompetens* och förhållningssätt som grundas på förståelse och öppenhet vilket leder till en tvåvägskommunikation mellan människor med olika kulturella bakgrunder. För att kunna nå denna sorts relation framhåller Borgström (2004) att det krävs att man har kunskaper om “den andre” samt ett förhållningssätt som hjälper oss att förstå olika kunskaper. *Interkulturell pedagogik* är ett förhållningssätt som ska hjälpa till att förstå eventuella kulturkrockar. För att lärare ska kunna skapa en bra interkulturell miljö menar Borgström (2004) att alla lärare behöver samverka med de kulturella skillnader och likheter i fokus och att relationen mellan lärare och barn lägger fokus på att läraren visar vägen för “den andre”. Samtidigt nämner Stier och Riddersporre (2019) att det interkulturella förhållningssättet innebär kunskaper om dilemman, konflikter och utvecklingsvägar i förskolan med hög mångfald. Att gränssättningar för förskolans

möjligheter för att tillgodose önskemål, kultur och religion samtidigt som förskolan alltid ska beakta barnets perspektiv, kan vara utmanande.

Metod

För att få insikt i olika uppfattningar kring behoven av särskild *kompetens* i förskolor i särskilt utsatta områden valde vi en *kvalitativ metod* för vår insamling och analys av empiri i form av enskilda intervjuer. Bryman (2018) hävdar att med kvalitativ metod i form av intervjuer ges möjlighet till att komma deltagarna nära och få fylliga svar. Alvehus (2023) håller med men uppger även att intervjuer kan ge en lokal bild med avsaknad av relevans utanför kontexten vilket dock inte behöver ses som problematiskt då vi var intresserade av just särskilt utsatta områden.

Urval

Utifrån Polisens (2021) lista över definierade särskilt utsatta områden har vi gjort ett kontexturval (Bryman 2018) av förskolor i södra Sverige. Urvalet kan på ett sätt även förstås som målstyrt (Bryman 2018) i relation till begränsningar av val av förskolor i särskilt utsatta områden utifrån studiens syfte och frågeställningar. Följaktligen påverkade detta såväl urvalet av deltagande förskolor som de deltagande individernas yrkesroller. Förfrågan om medverkan (se bilaga 1) i intervjuer skickades ut till nio förskolor där vi valde mottagare i form av rektorer, förste förskollärare och förskollärare för att få möjlighet till fler intervjupersoner. Sammantaget deltog två förskollärare, två förste förskollärare och en rektor från fyra olika kommunala förskolor i södra Sverige placerade i områden som av polisen definierats som särskilt utsatt.

Deltagare

Förskollärare 1 (F1) har arbetat som förskollärare i snart ett år och innan dess vikarierat som pedagog på olika förskolor. Förskollärare 1 blev först anställd som pedagog på halvtid som sedan övergick till en förskollärare anställning på heltid.

Förskollärare 2 (F2) har arbetat som förskollärare i ett år och arbetar på samma arbetsplats som förskollärare 1. Förskollärare 2 har varit anställd som pedagog på arbetsplatsen sedan 3,5 år tillbaka.

Förste förskollärare 1 (FF1) har arbetat som förste förskollärare i sju år och varit på sin arbetsplats dessa år. Arbetsplatsen valdes för att FF1 gillar blandningen av folk i området.

Förste förskollärare 2 (FF2) har arbetat på sin arbetsplats som förste förskollärare i fem år och som förskollärare i 35 år.

Rektorn (R) har arbetat på arbetsplatsen i ett år men arbetat som rektor i tio år och har erfarenhet av olika sammansättningar och upptagningsområden.

Genomförande

Inför intervjuerna konstruerades en intervjuguide (se bilaga 3) vilken var tematiskt uppbyggd med ett antal frågor per tema. Med denna typ av halvstrukturerad intervjuform möjliggörs enligt Dahlgren och Johansson (2019) för informanten att ge omfattande och djupgående svar kring de fenomen som behandlas.

Kontakt med de deltagande förskolorna gjordes via mail (se bilaga 1) där syftet med studien presenterades tillsammans med vår förfrågan om intervju. Därefter bokades intervjuerna och en tid innan genomförandet skickades samtyckesblankett (se bilaga 2) till deltagarna för läsning. I början av intervjuerna gavs muntligt samtycke till samtyckesblanketten som spelades in via Zoom och diktafon. Intervjuerna genomfördes på respektive förskola och längden på intervjuerna varierade mellan 30–60 minuter. Vi studenter var båda med vid alla intervjuerna och var lika delaktiga och aktiva.

Efter intervjuerna startade transkriberingen av materialet vilket blev första steget i vår analys då vi, noggrant och utan tolkning, ordagrant skrev ner vad och hur deltagarna och vi uttryckte oss. Alvehus (2023) påpekar betydelsen av att vara aktiva lyssnare och följa upp intressanta spår vilket är vår uppfattning att vi uppfyllde genom de följdfrågor vi ställde och vårt sätt att visa intresse under intervjuerna.

Analysmetod

Det empiriska materialet har analyserats med en fenomenografisk ansats (Dahlgren & Johansson 2019) för att få en förståelse för variationen av uppfattningar som finns hos

förskollärare, förste förskollärare och rektor gällande arbetet i ett särskilt utsatt område och vilken betydelse detsamma har för den kompetens som behövs.

Den fenomenografiska analysmodellen som vi använt består av flera olika steg och enligt Dahlgren och Johansson (2019) sker det ett pågående samspel mellan de olika stegen under processens gång. Det främsta målet med metoden är att få syn på om det finns skillnader i uppfattningen kring ett fenomen, vilket i vår studie handlade om kompetens.

Det första steget handlar om att göra sig väl bekant med det transkriberade materialet och detta gjordes genom upprepade läsningar. Därefter startades steget *kondensation* och första delen av analysen då vi urskilde de uttalanden som var betydande i hänseende av de olika teman; Särskilt utsatt område, Kompetens i särskilt utsatta område, Interkulturellt förhållningssätt och Kommunikation, Samverkan & relationer, som vi hade satt. När dessa stycken identifierats gjordes en *jämförelse* mellan de olika uttalandena (Dahlgren & Johansson 2019). I detta steg fann vi antingen det som skilde uttalandena åt eller som var den gemensamma nämnaren. För att kunna se detta behövde vi få syn på likheterna. Det som gjordes härnäst var att vi *grupperade* det som framkommit och relaterade detta till varannat, för att sedan fokusera på likheterna och finna kärnan i dessa likheter (Dahlgren & Johansson 2019). Genom att namnge dessa kategorier blev det mest betydelsefulla i materialet framträdande. Det som slutligen blev resultatet av ovan är det som av Dahlgren och Johansson (2019) benämner som *utfallsrummet* vilket är de uppfattningar som framkommit som mest betydande i analysen och som vi sett närmare på med det interkulturella perspektivet.

Etiska övervägande

I studien har forskningsetiska överväganden gjorts utifrån Vetenskapsrådet (2002) fyra grundläggande individskyddskraven. Intervjupersonerna har fått information som skickats via mejl (se bilaga 1) där studiens syfte och tillvägagångssätt framgått samt att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta när som helst, vilket innefattar *informationskravet*. På så sätt har de tillfrågade kunnat ta ställning till om de vill vara med på en intervju och i vår studie och för att utgå ifrån *samtyckeskravet* har vi även skickat ut en samtyckesblankett (se bilaga 2) med information via mejl. Vi har tagit hänsyn till *konfidentialitetskravet* då vi valt att inte samla in någon form av

personuppgifter från intervjupersonerna och på så sätt anonymiserat förskollärarna i studien. För att höja anonymiteten ännu mer kommer studien heller inte att nämna i vilka områden förskolorna ligger. Vi som utfört intervjuerna och studien har även informerat intervjupersonerna om att vi har tystnadsplikt och att vi därför inte kommer att dela med oss av vilka de är och var de arbetar. Vi tar även hänsyn till *nyttjandekravet* då vårt insamlade material endast kommer att användas i vår studie och kommer därför inte att lånas ut i andra syften. För att hindra att obehöriga ska kunna ta del av det insamlade materialet kommer materialet raderas efter en viss tid vilket är en allmän förpliktelse i konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet 2002).

Analys och resultat

I detta kapitel kommer de genomförda intervjuernas resultat lyftas fram tillsammans med analys inom olika teman; särskilt utsatt område, interkulturalitet, språk, samverkan samt normer och värderingar, med koppling till förskollärarens kompetens. Förskollärarna och förste förskollärare som medverkat kommer att benämnas som F1 och F2 respektive FF1 och FF2, medan vi valt att benämna rektorn med R. Om samtliga röster lyfts fram i analysen kommer dessa att benämnas som deltagarna.

Uppfattningar kring förskolans placering i ett särskilt utsatt område

Deltagarnas uppfattning om polisens (2021) definition för ett särskilt utsatt område kopplat till förskolans placering varierar och vissa delade inte denna uppfattning kring just det område som förskolan finns i. Deltagarna F1 och F2 framhåller följande.

[...] den definitionen låter jättegrov och den känner jag inte av här på förskolan. Sen självklart här utanför kan man ju se poliser och unga samlas, men här just där jag jobbar så upplever jag inte det. (Deltagare F2)

Inte så mycket när jag har börjat jobba här och ...vi kontrollerar förskolegården varje dag. Man hittar påsar kvar för ungdomar hänger här på kvällen. Sen har vi haft några gånger där vi har fått rymma in. För det har kanske varit poliser, vi vet inte vad de handlar om men när vi ser mycket blåljuspersonal ute så rymmer vi in med barnen, alltid. (Deltagare F1)

Uppfattningen mellan deltagare FF1 och FF2 skiljer sig mer åt då FF2 medger att området kan ses som särskilt utsatt medan FF1 framhåller att området inte längre anses vara ett särskilt utsatt område. Rektorn lyfter att förskolans kompensatoriska uppdrag är betydligt större i rektorns område än i övriga staden och tar samtidigt upp de skilda förutsättningarna som området har. Vår tolkning är att även om deltagarna inte anser att förskolan ligger i ett särskilt utsatt område så blir det genom deras utsagor tydligt att området påverkar verksamheten. Vissa av deltagarna bodde i eller i närheten av området, vilket skulle kunna göra att de är en del av området och som Polisen (2021)

beskriver kan det i de särskilt utsatta områdena ske en normalisering. Ur ett interkulturellt perspektiv kan detta förstås i relation till sambandet mellan det som sker i samhället och dess effekter på hur barn och personal uppfattar sig själv och andra. Detta i sin tur kan då även påverka synen på förskolans verksamhet och kvalitet (Lunneblad 2009).

Kompetens

I intervjuerna framkommer att uppfattningarna om kompetens skiljer sig åt mellan de olika deltagarna. Det blir synligt att deltagare på ledningsnivå har en tendens att definiera kompetens i relation till utbildning, medan deltagare som är yrkesverksamma snarare relaterar kompetens till yrkeslivserfarenhet.

Just ordet kompetens är svårt, för mig betyder det något med någon utbildning och att man måste ha något speciellt med sig ut. Men det behöver det kanske inte vara. Man kan kanske se tålamod som en kompetens i så fall men då är det ju svårt. (Deltagare FF2)

[...] jag tycker om att tänka lite vidare kring kompetens. För självklart en högskoleutbildning och rektorsutbildning i mitt fall men kompetens är också erfarenhet men det är också vilja och engagemang. Det är en viss kompetens. Det räcker inte med ett utan tre ben på pallen ungefär. Om man tänker att man jobbar tillsammans med en kollega så att man ska välja bort något av det, vilket väljer man bort då? Ja, inte vilja och engagemang i alla fall. Inte utbildning heller. Erfarenhet möjligen då. (Deltagare R)

Alla kompetenser är viktiga, min kollega som har jobbat i 20 år kan hjälpa mig med något och jag kan hjälpa henne med något. (Deltagare F2)

Utifrån utsagorna ovan kommer det fram att kompetens även kan handla om andra egenskaper, förmågor, färdigheter och kunskaper såsom vilja, engagemang, tålamod och behjälplighet. En viktig del i förskolan är att förskollärare har den kompetens som krävs för arbetet i förskolan och att denna utvecklas i takt med samhället som numera ställer allt högre krav på förskolan och förskollärare (Stier & Riddersporre 2019). Deltagarna i vår studie talar om begreppet kompetens i förhållande till förskollärartätheten på förskolan och berättar att de har en förskollärare fördelat på varje avdelning och att all personal har någon form av utbildning. Deltagarna delar även med sig av sina tankar

kring skillnader och likheter i förskollärarens kompetens mellan ett särskilt utsatt område och andra områden. Här framhåller deltagarna olika perspektiv där F1 beskriver till exempel att förskollärare i andra områden kan visa sin kompetens mer och på ett annat sätt. Detta kopplar F1 till att barn i andra områden kan mer svenska och att det på så sätt blir lättare att undervisa för förskolläraren då barnen inte kräver lika mycket förstärkning som i de särskilt utsatta områdena. F1 menar även att man behöver lägga mycket tid på att förklara vad man ska göra för barnen medan barn i andra områden har lättare för att förstå instruktioner. Här tolkar vi det som att F1 har kompetens i ett *interkulturellt förhållningssätt* då hen pratar om att anpassa undervisningen utifrån barnens förståelse.

Även FF2 beskriver kompetens kopplat till undervisning där man möjligtvis kan behöva organisera strukturen på ett annat sätt än i ett annat område. Men å andra sidan uttrycker FF2 att hen inte tror att det finns några skillnader i kompetensen men framhåller att man ändå behöver ha vissa förmågor.

Jag tror inte att det är några skillnader på kompetensen, det är precis samma arbete. Du måste ha i ett utsatt område ett stort hjärta, man måste satsa och vara engagerad. Extra mycket tålamod.

Enligt Borgström (2004) behöver förskollärare som arbetar i mångkulturella förskolor utvidga sin kompetens så att man förstår konsekvenserna av migrationsprocesser och vad det kan innebära i ett undervisningssammanhang. Förskollärare behöver vara flexibla i sitt arbetssätt och hitta andra former och metoder för undervisningen men också kunna använda sig av de kommunikationsmedel som finns i förskolan (Borgström 2004). Detta är något både F1 och FF2 närmar sig men inte riktigt uttrycker explicit men som vi hör när F1 pratar om förstärkning och FF2 pratar om strukturen på undervisningen samt om vikten av ett stort hjärta, engagemang och mycket tålamod.

När deltagarna pratar om sin egen kompetens väljer de att ta upp olika delar och synvinklar. FF1 och F1 tar upp sitt arbete med språk för gynnandet av barns språkutveckling. FF1 tar upp sin kompetens i relation till att behöva läsa relevant forskning för att kunna stödja pedagogerna på förskolan i arbetet med språkutveckling och språk förebyggande arbetssätt. Att hjälpa barnen till den demokratiska ingången är

något som lyfts genom att arbeta språkutvecklande för att barnen ska kunna utveckla ord och användandet av ord. Även F1 pratar om språk i relation till sin egen kompetens där förstärkandet av det svenska språket ligger i fokus genom att läsa mycket för barnen och att projicera böcker. Här blir det återigen synligt att utbildning och vetenskaplig kunskap relateras till kompetens på ledningsnivå, medan erfarenhet och praktiskt arbete kopplas till kompetens av yrkesverksamma.

Behov av kompetensutveckling

F2 talar om sin egen kompetens utifrån ytterligare ett perspektiv och framhåller samtalsmetodiken som en viktig del i sin kompetensutveckling då samtalsmetodik är extra viktig i ett område med språkliga utmaningar. Här blir det återigen synligt att kompetens ställs i relation till erfarenhetsbaserad kunskap.

Samtalsmetodiken har varit jätteviktig och det är något som jag lagt till i min egen kompetens som förskollärare. Vilket jag inte fått från utbildningen. Det får man bara här på plats. Det kanske inte behövs lika mycket på en annan förskola. Att prata med tålmod, respekt, att de ska känna att man är på samma nivå och inte bestämma över vårdnadshavarna.

Utifrån ovan framkommer även en viss problematik om kompetens i relation till utbildning; förskollärarytbildningen tolkas att lägga grunden och där studenterna utvecklar grundläggande kompetenser, men att dessa inte alltid räcker till. I relation till interkulturell pedagogik kan detta också ses som problematiskt då det behövs tillräckligt med erfarenhet av kommunikation och interkulturella möten (Wetso & Ärlemalm-Hagsér 2018), något som F2 menar inte ges i under utbildningens gång. Deltagare FF1, FF2, F1 samt F2 uppger att de får tillräckligt med kompetensutveckling på sin arbetsplats och upplever att den egna kompetensen ständigt uppdateras och följer samhällets utveckling. Dock skiljer sig innehållet och behovet av kompetensutveckling åt mellan förskolorna. FF1 berättar att de har fått mycket kompetensutveckling i hedersrelaterad problematik i förskolan och har arbetat mycket med det i just deras område. De har utvecklat sin kompetens genom att de nu känner sig trygga med vad hedersrelaterad problematik i förskolan är för något och hur man kan upptäcka detta. Men även hur pedagogerna kan prata med vårdnadshavare om problematiken, vilket fortfarande är relativt nytt för pedagogerna i förskolan. Utifrån ett interkulturellt

perspektiv krävs det att förskolan arbetar utifrån gemensamma förhållningssätt och för att klara av det behöver pedagogerna i förskolan lära och utveckla sin kompetens tillsammans (Stier & Riddersporre 2019). FF2 tar istället upp språket som en viktig del i förskolans kompetensutveckling eftersom det enligt FF2 kräver mycket mer av förskollärare att kunna kommunicera med både barn och vårdnadshavare i olika sammanhang som inte kan språket. Att skaffa sig kompetens om interkulturell kommunikation är ett framgångsrikt sätt att kommunicera med andra människor (Lorentz & Bergstedt 2016). Att deltagarna är medvetna om sin kompetens kring språket med både barn och vårdnadshavare, tyder på ständig reflektion. Rektorn håller dock inte med om att förskolan får tillräckligt med kompetensutveckling vid jämförelse med exempelvis skolan.

Jag tycker nog att ja, jag skulle vilja att vi hade fler VU dagar och om man jämför med skolans värld så har de jättemånga studie dagar men vi har bara fyra och det är lite för lite med tanke på att vi är i utbildningsväsendet. Och förskollärares ansvar är ju väldigt likt lärarens ansvar, även om vi har olika läroplaner och olika förutsättningar så behöver förskolevärlden mer utbildningstid också. (Deltagare R)

I kontrast till de andra deltagarna blir det synligt hur man på ledningsnivå resonerar kring kompetensutveckling i relation till utbildning, i synnerhet till det begränsat antal dagar där förskolan har stängt för VU-dagar (verksamhetsutvecklingsdagar).

Interkulturell kompetens

Enligt Lpfö 18 (2018) ska förskolan synliggöra olika kulturer i verksamheten. Genom våra intervjuer har olika tolkningar och arbetssätt uppmärksammas utifrån läroplanens uppdrag som vi anser vara intressanta att lyfta fram.

Kultur

Deltagarna beskriver hur de på olika sätt arbetar mångkulturellt i den dagliga verksamheten där olika traditioner och kulturer förekommer.

[...] sen är det klurigt för vad är kultur och vem bestämmer det? Ehhm vi har pratat jättemycket om det här att det är så lätt att kultur kopplas ihop med språk eller kopplas ihop med religion för att alla..för vi pratar mycket om att varje familj har sin hemkultur

och det kan ju vara fredagsmys, det kan vara gå i kyrkan på söndagen ehmm så att först tror jag så här att om vi ska upp med, att om det ska synas att vi jobbar med kultur så blir det mycket schabloner, det blir exemplifiering och det här liksom funkar inte.
(Deltagare FF1)

Utifrån det interkulturella förhållningssättet kan man tolka FF1s tankar som att kultur varierar mellan både samhällen och grupper. Även en medvetenhet om självreflexivt, kritiskt förhållningssätt och ifrågasättande av ens egna förutfattade meningar och påverkan på hur man ser på världen vilket tyder på kompetens i ett interkulturellt förhållningssätt (Stier & Riddersporre 2019).

Deltagare F2 lägger stor vikt vid att värna om den mångkulturella förskolan. Eftersom F2 dagligen arbetar med mångkulturen i förskolan så verkar det vara ett självklart val att värna och lyfta fram alla kulturer där estetiska uttrycksformer är ett av de olika arbetssätten.

Vi lyssnar inte bara på svenska barnsånger utan även på albanska, arabiska och bosniska. Vi stärker ju barnens självkänsla i det andra liksom. Det tillhör deras identitet också, de är inte två personer, en på förskolan och en hemma.

Vi har pratat mycket om hur vi fångar barnen och vi har en dramagrupp med pedagoger som skapar små teatrar varje fredag. Även jobbar med olika uttrycksformer, alla har inte språket, hur kan man då komma till tals. Dans, musik och skapande har vi i fokus.

Som Stier och Riddersporre(2019) lyfter ska *alla* barn i förskolan få möjlighet till att utveckla sin kulturella identitet. Dock kan det vara svårt för pedagoger att veta hur man ska gå tillväga för att främja denna utveckling och i vissa förskolor saknas det även personal och barn med svensk bakgrund (Stier & Riddersporre 2019). Det går att ifrågasätta om det måste finnas svenska pedagoger för att kunna förmedla och överföra svensk kultur och vem det är som avgör vad kultur är samt vem som är bärare av en kultur. Enligt Stier och Riddersporre (2019) ses ofta andra kulturer eller en mångkulturell förskola som något avvikande mot den svenska normen. Betonar vidare att utifrån interkulturellt perspektiv behöver man fundera över rimligheten att benämna barn, vårdnadshavare eller kollegor “med annan kulturell bakgrund” med betoning på annorlunda och att utmaningar i samband med dessa först och främst måste hanteras.

Barn får ibland lyssna, titta, känna eller smaka något från andra kulturer i förskolan utan att veta varför och utan någon förklaring. Förskollärare behöver då använda sin *kompetens* genom samtal och diskussion med barnen och förskollärare behöver vara noggranna med hur man uttrycker sig till barnen. Det är en fin balansgång mellan att främja olikheter och öppenhet och en förstärkning av känslor av annorlundaskap bland både barn men även vuxna behövs (Stier & Riddersporre 2019). Deltagare F1 delar med sig av hur de använder sig av kulturkvällar för att hitta denna balansgång.

Vi brukar ha lite kulturkvällar. Där tar man med sig något man äter från hemlandet. Vi umgås, vi pratar, barnen kan ta med sig och på sig sina egna traditionella kläder. Så vi uppmärksammar traditioner på detta sätt.

Det interkulturella förhållningssättet blir synligt då deltagarna visar kompetens genom att använda sig av skillnaderna och inte bara ser det som problem. Deltagarna använder sig av mångfalden och insikten av att kulturer varierar i grupper, finns hos alla deltagare. Wetso och Ärlemalm-Hagsér (2018) skriver att för att lyckas med interkulturell pedagogik behöver man i förskolan ha tillräckligt med erfarenhet av kommunikation och interkulturella möten och utifrån vår tolkning bygger förskollärarna upp sin kompetens genom just sådana kulturkvällar då dessa bidrar till erfarenheter av kommunikation såväl som interkulturella möten.

Traditioner

Även synen på firandet av traditioner och vad begreppet traditioner innebär skiljer sig mellan deltagarna och förskolorna. Några deltagare lyfter fram vikten av att fira alla traditioner i verksamheten medan andra uttrycker ett behov av att prioritera vissa traditioner. Förskolorna i rektorns område arbetar med årshjul för att förtydliga vilka traditioner som finns och vilka de väljer att uppmärksamma i verksamheten. Rektorn förespråkar att barnen ska känna sig som en tillgång med sina olika kulturer och språk samt känna glädje för detta. Rektorn förklarar att de har olika alfabet uppe på väggarna och att de har böcker på olika språk men att de kan bli bättre på att göra lärmiljöerna mer interkulturella och att de önskar mer utklädningskläder och drama material för främjandet av de olika traditionerna. Detta är även något som deltagare FF2 och F2 ger uttryck för genom att dela med sig av vilka högtider som firas och uppmärksammas på förskolan där det framkommer en koppling mellan högtider som firas och barngruppens kulturella bakgrund.

Värna traditioner, absolut. Vi firar påsk, vi firar midsommar, vi firar jul. Vi firar också Eid numera men inga andra. För vi har mer än 50% av barnen som är arabisktalande och firar Eid, så därför har vi lagt till den. Sen har vi, jag vet inte hur många det är, 25 olika språk och det innebär ju lite olika kulturer och 12 olika språk bland pedagogerna. (Deltagare FF2)

Eftersom vi är en mångkulturell förskola vill vi lyfta upp alla kulturer och traditioner. Vi försöker göra något litet jul, vi firar bajram, påsk. Vi har haft föräldrar som haft buddhism och då har vi frågat hur de firat, för det är jätteviktigt att ingen ska känna sig utanför. (Deltagare F2)

Att uppmärksamma högtider och traditioner är en viktig del i förskolans uppdrag men som inte sällan är kontroversiellt, inte minst bland föräldrar men även i den politiska debatten i stort. Pedagoger, vårdnadshavare och politiker har ofta en ambivalent inställning och därför olika uppfattningar (Stier & Riddersporre 2019). Man behöver därför förhålla sig till detta och deltagarna i studien hanterar och värnar om traditioner på olika sätt utifrån deras tolkning och utifrån förskolans uppdrag. Begreppet kultur innebär mycket men gemensamt för alla deltagare är att man i förhållande till begreppet ofta påtalar språket som en viktig del av kulturen. Därför har vi valt att nedan se på förskollärarens språkliga kompetens.

Språk

Utifrån det interkulturella förhållningssättet är språk, såsom modersmål och det svenska språket, betydelsefullt för att barnen ska kunna ta del av verksamheten. Kultti (2014) framhåller att de olika språken främjar varandra och att lärandet av dessa därför inte kan ses som separata företeelser. Genom intervjuerna kan vi utläsa att alla deltagarna aktivt arbetar med språkutveckling och att det finns en förståelse för vikten av språklig medvetenhet för att möta barnens behov och den betydelse som språket har för barnens deltagande i verksamheten. FF1 förklarar att de identifierade sitt arbete utifrån barnkonventionen och att barnen behöver ett språk för att kunna sätta ord på, förstå och för att kunna lyssna på varandra.

Språklig kompetens

Den språkliga kompetensen hos förskollärare och övriga i arbetslaget har stor betydelse för vilken utveckling och stöttning barnen får. Flerspråkighet ses som en positiv kompetens som gagnar barnen på flera sätt samt även vid kommunikation med vårdnadshavare. Deltagare FF2 talar specifikt om den språkliga kompetensen hos personalen och betydelsen av god kompetens i det svenska språket, något som hen menar är av största vikt i just särskilt utsatta områden.

Denna förskolan kräver ju mer om språket, det handlar ju om språket, 100 %. Vi önskar att vi hade bara svensktalande personal för det är här den behövs, inte i Limhamn och Västra hamnen. Men vi får inte hit alla dem som har bara svenska utan vi har många som har andra språk. Vilket samtidigt är en stor vinst hos oss. Vi behöver dem som inte tolkar men som kan knyta an och förstå kulturellt och så vidare.

Deltagare F1 anpassar sin metod i relation till barn med tvåspråkighet och tar hjälp av vårdnadshavare för att översätta ord barnen ofta använder i sin vardag för att lättare kommunicera med barnet när behov av extra stöd i den språkliga förståelsen uppstår. Deltagare F2 nämner även vikten av högläsning inne på avdelningarna där drama utgör en stor del för att förstärka språket och skapa en större förståelse för barnen som inte har det svenska språket. Vidare menar deltagare F2 att miljön är en viktig del i språkutvecklingen där de gjort ändringar och anpassningar för att få till ett bibliotek i förskolan med lugn miljö där barnen kan komma och sätta sig bland kuddar och filtar och läsa böcker. Detta är något som även deltagare R instämmer med när hen berättar om anpassningar för barns språkutveckling så som lärmiljöer och mötesplatser för barnen.

Språk är nummer 1 och att vi lägger krutet på att utveckla språket. Vi är tillåtande och inlyssnade för deras hundraspråkighet. Och också med tydliga och stödjande lärmiljöer som gör att det finns mötesplatser för språkande så det inte är enbart... alltså pedagogen är ju oerhört viktig och mötet med barnen men också att vi möjliggör för mötet barn emellan för att kommunicera. Och mycket i miljön har stor betydelse för hur det blir möjligt eller inte.

Språklig stöttning

Deltagare F1 och F2 använder tecken som alternativ och kompletterande kommunikation (TAKK) som stöd för barnen och som förstärkning i språket. De talar om hur de har sett en språklig utveckling hos barnen samt en utveckling i användandet av TAKK tecken i barngruppen. Däremot åberopar deltagare FF1 och FF2 ny forskning som hävdar att de äldre barnen inte ska använda TAKK tecken eftersom det kan ge upphov till att barnen blir lata och inte säger de svenska orden. Här ser vi hur forskollärarna resonerar utifrån erfarenheter till skillnad från förste forskollärarna som resonerar utifrån vetenskaplig kunskap.

Alla deltagare förklarar att de utvecklat strategier i verksamheten genom att använda *transspråkande* när pedagogen som kan ett annat språk och först säger ordet på svenska och sen på modersmålet. Straszer (2018) har dragit slutsatser kring denna språkliga praktik och säger bland annat att kommunikationen flyter och blir mer dynamisk när olika språkliga resurser används. Vidare framhåller Straszer (2018) att transspråkande även bidrar till större jämlikhet och stödjer barnens utveckling och identitetsskapande.

F1 och F2 tar även upp språkliga utmaningar som finns med vårdnadshavare i förskolan. Båda menar att det är en utmaning när man inte förstår varandra men att tack vare att de har en mångkulturell personal finns det stora möjligheter att ta hjälp av kollegor med kunskap i ett annat språk. F2 nämner även dokumentation som en metod att kommunicera med föräldrarna.

Jag tänker på dokumentation vilket också är jätteviktigt. Oftast så när man inte kan förklara med ord så hittar man en bild eller video på barnet, om föräldern undrar vad vi gjort idag och jag inte kan förklara det på föräldrarnas språk så har vi alltid projektor på avdelningen där jag brukar visa hur dagarna har sett ut. Dokumentationen brukar vi lägga in i slutet av dagen så att när föräldrarna kommer och hämtar så har vi lite bilder.

Deltagarna F1 och F2s synsätt att ta in kollegor som tolkar skiljer sig mot de andra deltagarna som drar sig mer för att ta in den hjälpen där de belyser känsligheten vid svårare samtal och riskerna för missförstånd eller feltolkningar. Det blir synligt att trots en befintlig språklig kompetens hos personalen, finns det tillfällen där denna kompetens inte används och ett behov av att anlita tolk uppstår. Utifrån intervjuerna framkommer

att gränsen verkar gå mellan den vardagliga kommunikationen när allt fungerar och den formella kommunikationen vid svåra eller känsliga samtal.

Kan använda pedagoger också vid oplanerade samtal men inte vid känsliga för då är det bättre med tolk. Annars kan man kalla på en kollega men bäst är det om det är på den egna avdelningen. (Deltagare R)

Tolk, det beställs alltid in tolk. Vi vill inte att andra, och syskon, tolkar åt föräldrarna, i vissa fall så har vi, vissa språk så har vi personal i huset och då använder vi oss av dom. Men vi använder inte vem som helst utan det handlar om att du måste förstå innebörden av att tolka. (Deltagare FF1)

Sen finns det säkert tusen andra anledningar också som att dom inte förstår svenska, vi kan boka tolkar men det är svårt också att ha fler än en tolk samtidigt det blir mycket mummel. Men det hade vi löst, vi använder mycket tolkar ju. (Deltagare FF2)

Samverkanskompetens

Beroende på vilken yrkesroll som deltagarna har lyfts olika sidor fram vad gäller samverkan med vårdnadshavare. FF1 säger att kontakt med vårdnadshavare inte är så förekommande i hans roll, men att stöttning till pedagogerna vid svåra samtal är något som sker och detta skulle kunna vara tecken på att det finns osäkerhet hos pedagogerna. Att få till en fungerande föräldrasamverkan är inte något som anses vara enkelt och som Lahdenperä (2018) framhåller kan pedagoger uppleva sig ha kompetensbrist och osäkerhet i sin roll då de ska navigera mångfaldens olika delar vad gäller språk, kultur och etnicitet. Detta då synen inom dessa områden kan skilja sig åt mellan vårdnadshavarna och förskolans personal och detta skapar ett kulturellt avstånd enligt Lahdenperä (2018). Vad gäller frågan om det behövs särskild kompetens i samverkan med vårdnadshavaren framhålls det av FF1 att denna samverkan mer handlar om kommunikation av den pedagogiska verksamheten och då krävs det inte någon särskild kompetens. FF2 instämmer till viss del och säger att det är *social kompetens* som är betydelsefull för samverkan med vårdnadshavare men att det inte kan anses vara en *professionell kompetens*. I förskolan behövs samarbete mellan rektorer, kollegor och vårdnadshavare för att lära känna varandra. Ett samarbete kan kännetecknas av att mötas, ge och få. Det bästa sättet för att lära känna varandra och överbrygga olikheter är

att lösa en uppgift tillsammans. Genom att lösa denna uppgift och genom våra handlingar synliggör man kompetens och beredskap för att kunna lyssna men även lära sig av varandra. När människor med olika bakgrund möts får detta samarbete en speciell dimension som blir både svårare men även mer intressant (Stier & Riddersporre 2019).

F1 och F2 framhäver båda språket som en viktig faktor när det kommer till samverkan med vårdnadshavare och att det som underlättar är goda relationer och kännedom om vårdnadshavarna.

Man känner ju föräldrarna, då vet jag om jag ska förmedla något till en förälder som kan svenska, är de någon som behöver de på engelska, då tar jag det på engelska, kan jag förenkla det med något papper och skriva ut på deras språk, då gör jag det. Ibland kallar man på förstärkning från andra kollegor. (Deltagare F1)

Som Lahdenperä (2018) hävdar så är det betydelsefullt att det i en flerspråkig verksamhet finns god *kommunikativ kompetens* och medvetenhet kring vårdnadshavarnas situation. Detta skulle kunna tolkas som ett behov av *social kompetens* vilket bidrar till att veta hur en viss situation eller möte ska hanteras beroende på vårdnadshavarnas förutsättningar och kulturella syn. Detta stöds även av Sandberg och Vuorinen (2020) som nämner olika faktorer som underlättar och försvårar samverkan där språket ses som en faktor som gör skillnad. Att det då behövs kompetens att anpassa kommunikationen och använda visuella medel är något som tidigare påpekats av F2 som extra betydelsefullt och att dokumentation fungerar som ett verktyg i kommunikationen med vårdnadshavare. Rektorn framhåller att det är viktigt att stärka sina medarbetare i samverkansarbetet och bygga upp en kultur där de tar utgångspunkt i hur de är med och mot varandra då detta även spiller över i hur de talar med och om vårdnadshavarna. Här framkommer kompetens i samtalsteknik som betydelsefull och att möta alla med respekt när det uppstår klagomål från vårdnadshavare.

Att känna att vi gick starkare ur den här situationen och det var inte så farligt. Vi menade ju väl allihop och nu förstår vi varandra bättre. Och det viktiga är ju barnet! Vi arbetar ju tillsammans för barnets bästa, varje dag. Barnet ska ha en bra dag och det är där fokus ligger. Vissa klagomål handlar om att vi inte förmedlat vårt uppdrag tillräckligt tydligt till vårdnadshavare och det har ju stor betydelse när man hämtar och lämnar för vad man ser för något i verksamheten. (Deltagare R)

Vad gäller klagomål kan det tyda på bristande tillit till verksamheten vilket lyfts fram som en utmaning för samverkan enligt FF1 som menar att det har att göra med att vårdnadshavarna haft dåliga upplevelser av samhällsinstitutioner och hur de blivit behandlade. Detta kan förstås utifrån den friktion som kan uppstå mellan det samhälleliga systemet och familjens syn på till exempel uppfostran och då inte sent kopplat till kulturella skillnader. Utifrån ett perspektiv av interkulturell kompetens är det därför betydelsefullt att ha en medvetenhet kring olika synsätt så att dessa kan lyftas upp till ytan och överbryggas (Lahdenperä 2018). Lahdenperä (2018) framhåller att förskolan är en av de instanser i samhället som behöver fungera som stödfunktion och stärka föräldraskapet men det framgår att det finns olika syn mellan deltagarnas uppfattningar kring förskolans roll gällande denna stödfunktion till vårdnadshavarna. F2 förklarar att de har startat upp en roll som de ska prova för att se om man kan hjälpa vårdnadshavarna.

Vi har två föräldrakoordinatorer och de finns där för att trygga genom BVC, försäkringskassan, hur man tar ut föräldrapenning och allt möjligt. Nu har vi två stycken på förskolan och då går de och besöker BVC, sjukhus. Det finns ju vissa som precis har kommit som inte har någon aning.

Här har de alltså tagit in en extra kompetens i verksamheten som just kan fokusera på överbryggandet och stöttningen medan FF2 framhåller att det är barnet som förskolan ska stötta och inte vårdnadshavarna.

Men vi har inte tid och vi har inte ork att stötta föräldrarna för det är inte vårt uppdrag. Vårt uppdrag är barnen och märker vi att familjen behöver stöd eller hjälp så är det det som gäller.

Kan detta uttalande tala för det som Lahdenperä (2018) framhåller som en *komplementär hållning*, att förskolan fungerar som komplement till den uppfostran som vårdnadshavarna ansvarar för och att det krävs viss gränsdragning? Oavsett så framhåller Lahdenperä (2018) att det behövs en fungerande kommunikation mellan vårdnadshavare och förskola som banar väg för ömsesidig förståelse för alla parter roll och mål i relation till barnuppfostran. Vidare konstaterar hon att pedagogernas

interkulturella kommunikativa kompetens är viktig för att lyckas göra förskolans mål, arbetssätt och värderingar förståeliga.

Normer och värden

I en mångkulturell förskola behöver ofta förskollärare samarbeta med vårdnadshavare med en annan kultur och som inte delar samma normer och värden om barnens tillvaro i förskolan, men genom ett bra samarbete mellan vårdnadshavare och förskollärare reds detta ofta ut. Dock finns det vårdnadshavare som inte är beredda att lämna sina normer och värderingar vilket kan ge uttryck i form av krav riktade mot förskolan, i stort och smått (Stier & Riddersporre 2019). Alla deltagare förklarar att de stött på liknande problem med vårdnadshavare men att man då använder sin kompetens utifrån kunskaper om styrdokument för att förklara förskolans värdegrund för vårdnadshavare och de arbetssätt som finns utifrån läroplanen. FF1 tar upp att det ibland kan krocka med hur man arbetar i förskolan och att man då behöver lyfta obekväma saker med vårdnadshavare som kallas för *svåra samtal*. FF1 lyfter även ett annat perspektiv som handlar om förskollärares kompetens att kunna förmedla information till vårdnadshavare kring undervisning innan barnet blir hämtat för att undvika missförstånd och skuld.

Och det kan krocka lite med hur vi jobbar med förskolan och då är det viktigt att prata med föräldrarna så det är viktigt att kunna ta det som kallas för svåra samtal att kunna lyfta saker med vårdnadshavare som känns obekväma, som kan få dom att studsa till, bara att på äldrebarnsavdelningen att barnen sitter och pratar om hur barn blir till. Vissa föräldrar är jätte obekväma med det. Och då faktiskt som förskollärare kunna fånga upp föräldrarna innan dom hämtar sitt barn - Bara så ni vet idag har vi pratat om det här och kunna, så inte barnet blir bärare av och får någon sorts skam eller skuld för att detta är inte någonting du ska prata om.

Deltagare FF1, F2 och R belyser ett annat perspektiv på normer och värderingar där de tar upp att det även finns svårigheter med kollegors enskilda uppfattningar som strider mot förskolans värdegrund. Arbetslagen i förskolan utgör en blandning av individer med olika erfarenheter och kulturer som kan leda till både missförstånd, kulturmöten och kompromisser (Stier & Riddersporre 2019). F2 skildrar vikten av att förstå

skillnaden mellan att vara personlig och utföra ett uppdrag. När man kliver över tröskeln till förskolan träder man in i en yrkesroll med ett uppdrag där enskilda uppfattningar inte hör hemma.

Jag brukar säga till kollegor att personliga åsikter, de tar man utanför arbetet. Alla har personliga åsikter och vissa strider mot läroplanen och de kanske beroende på var jag kommer ifrån men det är inte mitt uppdrag att ta dem hit.

Det finns en stor utmaning hos pedagoger som flyttat till Sverige sent i livet och som vuxit upp med en annan kulturell bakgrund än den svenska att kunna förklara och förmedla den svenska förskolans värdegrund för en nyanländ familj (Stier & Riddersporre 2019). Samtidigt så kan kollegor med utländsk bakgrund fungera som kulturtolk mellan vårdnadshavare och förskolans personal vilket framförts av Lahdenperä (2018) som gynnande för ökad förståelse mellan parterna. Det finns vissa förskolor som inte har förskollärare eller vårdnadshavare med levda erfarenheter i den svenska värdegrunden vilket gör att man då kan ifrågasätta hur värdegrunden genomsyrar verksamheten? Det är en utmaning men också en möjlighet för andra kompetenser. Arbetar man i förskolan behöver man ha kompetens i att samarbeta med rektorer, kollegor samt med vårdnadshavare som inte delar samma bakgrund, oavsett vilken bakgrund det är (Stier & Riddersporre 2019).

Resultatdiskussion

När resultaten från studien nu ska diskuteras i relation till tidigare forskning kommer utgångspunkt tas från våra två frågeställningar. På den direkta frågan om skillnader och likheter för arbetet i ett särskilt utsatt område och övriga områden var svaret nej men utifrån svaren uppfattades nyanser av andra kompetenser när deltagarna berättade om sitt arbete. Förskollärarytbildningen ses som en viktig del av kompetensen men utöver det nämner deltagarna även andra kompetenser såsom den interkulturella kompetensen, språkliga kompetensen och samverkanskompetens vilka identifierats som betydelsefulla i ett särskilt utsatt område. Förskollärarytbildningen ses som grundläggande kompetens som behövs i alla förskolor, oavsett område.

Efterfrågad förskollärarkompetens för arbete i särskilt utsatt område

I vår studie framgår det att förskolorna gör medvetna didaktiska val för att möta barnens språkliga nivåer men att dessa förskolor med flerspråkighet behöver lägga mer fokus på att förklara i undervisningen. Deltagarna pratar om att de behöver organisera strukturen i undervisningen annorlunda gentemot andra områden. Enligt Williams och Sheridan (2018) krävs det specifika undervisningskompetenser hos förskollärare för en god kvalitet i förskolan och för att utveckla barns kunskap. Det som framhålls är ett tydligt förhållningssätt, kunskaper om vad barnen har rätt att lära sig, didaktisk kompetens, kunskap om barns utveckling och lärande och utformandet av undervisningens innehåll.

Utifrån intervjuerna lyfts förskolornas placering i ett särskilt utsatt område som något som utvecklar ens kompetens. Williams och Sheridan (2018) tar i sin studie upp att förskollärarkompetensen ständigt behöver anpassas till såväl kontext som tid. Men vad gäller anpassningar i särskilt utsatta områden så lyfts i vår studie andra viktiga livserfarenheter fram såsom social kompetens, tålmod, vilja och engagemang som är en mer personlig utveckling men som påverkar kompetensen.

Interkulturell kompetens

Vår uppfattning är att deltagarna förmedlar en känsla av självmedvetenhet kring sin egen kultur och sina värderingar kring detsamma. Självmedvetenheten ses som en

kritisk aspekt för interkulturalitet och det är av vikt att utveckla en kritisk självmedvetenhet för att kunna förhålla sig till sina egna kulturella värderingar, kultur och historia (Lahdenperä 2011). Deltagarna i vår studie framhåller vikten av ett interkulturellt förhållningssätt för arbetet i ett särskilt utsatt område och genom att de använder sig av skillnaderna och inte ser dessa som problem kan detta visa på en interkulturell kompetens. Detta genom att till exempel skapa lär- och mötesmiljöer för barnen utifrån olika språk och kultur, arbetet med såväl böcker på olika språk som musik och drama. I studien av Tryggvason, Sandberg och Sandström (2011) framkommer det att förskollärares interkulturella kompetens kan bidra till en större förståelse, tolerans för olikheter samt att barnens olikheter på så vis kan integreras i undervisningen. Vilket även skulle kunna bidra till en bättre kommunikation med barnen kring de olika kulturena vilket har betydelse då de vuxna är viktiga förebilder för barnen när de tillgodogör sig värdegrunden genom konkreta erfarenheter (Stier & Sandström 2018).

Språklig kompetens

Deltagarna i vår studie arbetar aktivt med språkutveckling hos barnen och det finns en flerspråkighet bland både personal och barn som ses som positivt och utvecklande, men att den språkliga kompetensen även används som verktyg för kommunikation med barn och vårdnadshavare. Utifrån analysen kan man se att det krävs en annan medvetenhet om språket i de särskilt utsatta områdena. I verksamheterna som deltagarna är i används alla språk i den dagliga verksamheten. Barnen tillåts att prata med varandra på sina modersmål och pedagogerna använder sin egen flerspråkighet för att stötta barnen i verksamheten. Detta tyder på att de använder sig av transspråkande vilket är något som Holliday et. al (2014) problematiserar i sin studie där modersmålet kan ses antingen som problem eller en resurs för barnens språkutveckling och generella lärande. Men transspråkande kan även förstås i relation till de sammanhang som det används i och då talas det om det pedagogiska förhållningssättet, en relationell pedagogik (Harju & Åkerblom 2020) vilket även framkommer i vår analys där deltagarna ger uttryck för en medvetenhet och motiverar val för deras arbetssätt.

Samverkanskompetens

I Lahdenperä (2011) forskning beskrivs förskollärares kompetensutveckling i sitt förhållningssätt gentemot vårdnadshavare med större öppenhet och en möjlighet till en

bredare mångkulturell kunskap samt en tolerans för olikheter. Detta är även något som blir synlig i vår analys där deltagarna förespråkar goda relationer och kännedom om vårdnadshavarna som viktiga aspekter för en god samverkan. I likhet med Lahdenperä (2018), trycker även deltagarna i vår studie på behovet av en god *kommunikativ kompetens* i en flerspråkig förskola, i synnerhet för samverkan med vårdnadshavarna. Deltagarnas förståelse för vårdnadshavarnas situation för att kunna möta dem och hantera olika förutsättningar kan ses i relation till det Lahdenperä (2018) nämner som *social kompetens*. Stier och Sandström (2018) tar i sin studie upp att förskollärare i brist på vägledning använder sig av undvikande strategier genom att avhålla sig från de svåra samtalen med föräldrarna och istället enbart prata med barnen, vilket leder till att barnen får bära den kulturella åsiktsskillnaden på sina axlar. Dock visar deltagarna i vår studie motsatsen då de tar samtal och själva uttrycker trygghet i att luta sig mot styrdokumentet. Skillnaden vi ser är att deltagarna använder sin kompetens för att förmedla information till vårdnadshavare i syfte att undvika missförstånd och skuld känslor hos barnen.

Förskolläraernas upplevelse av egna kompetensen

Som lyfts tidigare skiljer sig uppfattningarna gällande vad begreppet kompetens står för, och även vad som anses viktigast, vilket möjligtvis kan ha påverkat de svar och resultat vi fått. Vissa deltagare lyfter sin egen kompetens i relation till sin utbildning och andra pratar om sin kompetens i form av språkutveckling som extra betydelsefull i ett särskilt utsatt område. Samtalsmetodik lyfts som en kompetens som utvecklats genom arbetet i förskolan. Vår tolkning är att den gemensamma synen hos deltagarna är att de alla innehar en interkulturell kompetens som de reflektivt använder i relation till barn, vårdnadshavare och kollegor. Vilket stämmer överens med Lahdenperä (2011) som framhåller betydelsen av att utveckla kritisk självmedvetenhet och kunna förhålla sig till egna kulturella värderingar, kultur och historia.

Slutsatser

Utifrån deltagarnas syn på sin egen kompetens kan vi konstatera att utbildning, erfarenhet, engagemang och vilja är kompetenser och egenskaper som förskollärare ser hos sig själva. I vårt resultat kan vi utläsa att behovet av god kvalitet och kompetens är detsamma i förskolor i särskilt utsatta områden men samtidigt uttrycks behovet av att

kunna anpassa sin kompetens utifrån de förutsättningar som finns där erfarenheter möjligtvis spelar en större roll och utöver utbildning ses vilja och engagemang vara viktigast av allt. Utifrån detta gör vi en tolkning om att interkulturell kompetens är en kompetens som man möjligtvis behöver mer av i ett särskilt utsatt område. Denna kompetens får man inte tillräckligt av från förskollärarytbildningen utan det är en kompetens man utvecklar genom erfarenhet och arbete i framförallt särskilt utsatta områden. Vi tolkar det som att det finns större möjligheter för utveckling av interkulturell kompetens i ett särskilt utsatt område där mångkulturaliteten är större.

Vår studie kan hjälpa till att ge en större bild av hur förskollärare arbetar i särskilt utsatta områden. Genom denna insyn skapas kunskap om de utmaningar som finns i dessa områden och med en betydelsefull medvetenhet om att förskollärares kompetens kan skilja sig åt utifrån ett interkulturellt perspektiv beroende på förskolans område. Som nyexaminerad förskollärare är man i starten av många spännande år i förskolan, dock behöver man ständigt följa med i utvecklingen, i forskningen och inte minst ha en förståelse för anpassningen av kunskaper och arbetssätt som ändras och utvecklas utifrån just den förskolan man arbetar på.

Metoddiskussion

Genom vårt val av individuella intervjuer som insamlingsmetod fick vi möjlighet att ta del av deltagarnas enskilda uppfattningar vilket Alvehus (2023) påtalar som en av fördelarna med att använda intervjuer. Detta till skillnad mot de forskningsstudier som vi tagit med, vilka använt sig av insamlingsmetoder i form av fokusgruppsintervjuer, enkäter och systematiska observationer (Harju 2021; Harju & Åkerblom 2020; Holliday et al. 2014; Lahdenperä 2011; Stier & Sandström 2018; Tryggvason et al. 2011; Williams & Sheridan 2018). Om vi istället valt att hålla gruppintervjuer och inkluderat alla professioner; rektor, förste förskollärare och förskollärare, skulle svaren eventuellt kunnat ha blivit annorlunda. Vi kan se att vi hade behövt fler förskollärare med längre erfarenhet då det hade varit av värde för att kunna ge ett bredare perspektiv.

Genom att vi använde oss av en tematisk intervjuguide samt en halvstrukturerad intervjuform har vi fått omfattande svar på våra frågor och frågeställningar (Dahlgren & Johansson 2019). Bryman (2018) framhåller att kvalitativa intervjuer oftast inte är så

strukturerade vilket vi dock kan se att våra intervjuer ändå i slutändan blev då vi ställde frågorna huvudsakligen i följd men vi ställde många följdfrågor och fick ett rikt empiriskt material där deltagarnas röster kom fram.

Analysmodellen, fenomenografi, som vi efter transkribering använde bestod av flera olika steg (Dahlgren & Johansson 2019) och fyllde sitt syfte då vi tog oss an materialet från intervjuerna och metoden fungerade även som ett hjälpmedel för bearbetningen av empirin.

Sett till vår studies utförande och resultat kopplat till kvalitet behöver *reliabilitet*, *validitet* och *generalisering* förklaras och användas som linser i synen på vår studies kvalitet. *Reliabilitet* handlar om upprepningsbarhet, alltså om det är möjligt att få samma resultat om undersökningen görs igen. *Validitet* kopplas till om det som avsetts undersökas sett till syftet har blivit undersökt (Alvehus 2023). *Generalisering* enligt Bryman (2018) kopplas till mängd och plats och möjlighet att dra generaliserbara slutsatser. Eftersom vi velat ta del av deltagarnas syn blir inte reliabiliteten hög då deltagarnas åsikter som sådana skiljer sig åt och därmed inte kan anses vara upprepningsbara. En låg reliabilitet kan även i vår studie förstås i relation till det begränsat antal deltagare i de olika yrkesrollerna. Vi upplever däremot att vår studie har validitet då vi undersökt det som önskats i enlighet med vårt syfte vilket även varit vägledande när vi analyserat materialet. Vidare har vi genomfört intervjuerna tillsammans vilket kan bidra till validiteten. Studien anses dock inte vara generaliserbar då det handlar om ett mindre antal deltagare i särskild kontext vars utsagor vi som forskare tagit oss an att tolka vilket gör det omöjligt att göra generaliseringar (Bryman 2018).

Vidare forskning

Utifrån vår studie har tankar väckts kring det särskilt utsatta områdets betydelse för barnen under sina tidiga år och vilken roll förskolan har i det förebyggande arbetet för att undvika att barnen hamnar fel i samhället. Det faktum att kriminaliteten ökar i Sverige och att allt yngre barn ansluter sig till kriminell verksamhet är bekymmersamt och värt att vidare undersöka för att se vad som möjligtvis går att förhindra. Här följer frågor som vidare kan undersökas i kvalitativ forskning:

- Undersöka om och hur förskolan kan förmedla en framtidstro till barn i förskolor placerade i särskilt utsatta områden.
- Att undersöka nyanlända vårdnadshavares syn på arbetet i förskolan.
- Att studera om förskolans kompensatoriska uppdrag är större i särskilt utsatta områden.

Litteraturlista

- Alvehus, Johan (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber.
- Barnombudsmannen (2018). *Jag hade vitt hjärta - Tidiga samhällsinsatser för att stärka barn och förebygga kriminalitet*. Barnombudsmannen, Stockholm 2023.
[bo_arsbok_2023_webb_wcag.pdf \(barnombudsmannen.se\)](#)
- Borgström, Maria (2004). Lärarens interkulturella kompetens i undervisningen. I Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur, ss. 33–56.
- Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 3. Stockholm: Liber.
- Dahlgren, Lars Owe & Johansson, Kristina (2019). Fenomenografi. I Fejes, Andreas & Thornberg, Robert (red.) (2019). *Handbok i kvalitativ analys*. Upplaga 3. Stockholm: Liber, ss. 179–192.
- Delblanc, Åsa, Harju, Anne & Åkerblom, Annika (red.) (2021). *Möjligheter och utmaningar för förskola: i en tid av mångfald och rörlighet*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.
- Harju, Anne (2021). Möjligheter för ledning att stötta förändrad praktik. Delblanc, Åsa, Harju, Anne & Åkerblom, Annika (red.) (2021). *Möjligheter och utmaningar för förskola: i en tid av mångfald och rörlighet*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur, ss. 85-96.
- Harju, Anne & Åkerblom, Annika (2020). Opening up new spaces for languaging practice in early childhood education for migrant children. *International Journal of Early Years Education*. 28(2), ss. 151-161.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2020.1765087>
- Holliday, R. Matthew, Cimetta, Adriana, Cutshaw A. Christina, Yaden, David & Marx W. Ronald (2014). Protective Factors for School Readiness Among Children in Poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 19(3-4), ss. 125-147,
<https://doi.org/10.1080/10824669.2014.971692>
- Kultti, Anne (2014). *Flerspråkiga barns villkor i förskolan: lärande av och på ett andra språk*. Upplaga 1. Stockholm: Liber.
- Lahdenperä, Pirjo (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, Pirjo (red.) (2011). *Forskningscirkel: arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola. <https://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:511191/FULLTEXT01>

Lahdenperä, Pirjo (red.) (2018). *Den interkulturella förskolan: mål och arbetssätt*. Första upplagan Stockholm: Liber.

Lorentz, Hans & Bergstedt, Bosse (red.) (2016). *Interkulturella perspektiv: pedagogik i mångkulturella lärandemiljöer*. Upplaga 2. Lund: Studentlitteratur.

Lunneblad, Johannes (2009). *Den mångkulturella förskolan: motsägelser och möjligheter*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.

Läroplan för förskolan: Lpfö 18. (2018). Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=4001>

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Upplaga 4. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Sven (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. Malmö Stad, Kommissionen för ett hållbart Malmö. [urn:nbn:se:mau:diva-13379](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:se:mau:diva-13379)

Polisen (2021). *Utsatta områden- polisens arbete*. <https://polisen.se/om-polisen/polisens-arbete/utsatta-omraden/?fbclid=IwAR2YCvHGbsMNzc4Sw5FD0xy-CmYZ5xacOcrWdBhRdEjLTDmRK5hxIX3qxRY>, [hämtat 2023-09-30].

Regeringskansliet (2016). *Långsiktigt reformprogram för minskad segregation år 2017–2025*. Promemoria. Stockholm. [långsiktigt-reformprogram-for-minskad-segregation-ar-2017-2025.pdf \(regeringen.se\)](https://www.regeringen.se/491313/publications/491313)

Sandberg, Anette & Vuorinen, Tuula (2020). *Hem och förskola: samverkan i förändring*. Upplaga 2. Stockholm: Liber.

Sheridan, Sonja (2015). Förskolans kvalitet - interaktiva och transformativa processer. I Engdahl, Ingrid. & Ärlemalm-Hagsér, Eva. (2015). *Att bli förskollärare: mångfacetterad komplexitet*. Lund: Studentlitteratur, ss. 228–242.

Stier, Jonas & Riddersporre, Bim (2019). *Interkulturellt arbete i förskolan: med läroplanen som grund*. Upplaga 1. Stockholm: Natur & Kultur.

Stier, Jonas & Sandström, Margareta (2018). Managing the unmanageable: curriculum challenges and teacher strategies in multicultural preschools in Sweden, *Journal of Intercultural Communication*, 48, ss. 1-13. [Managing the unmanageable: curriculum challenges and teacher strategies in multicultural preschools in Sweden - ProQuest](https://www.proquest.com/international-studies/managing-the-unmanageable-curriculum-challenges-and-teacher-strategies-in-multicultural-preschools-in-sweden/docview/23444444)

Stigendal, Mikael & Östergren, Per-Olof (red.) (2013). *Malmöns väg mot en hållbar framtid: hälsa, välfärd och rättvisa*. Upplaga 2. Malmö: Kommissionen för ett socialt

hållbart Malmö. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1405328/FULLTEXT01.pdf>

Straszner, Boglárka (2018). Transspråkande och interkulturalitet i en förskola med sverigefinsk profil. I Lahdenperä, Pirjo (red.) (2018). *Den interkulturella förskolan: mål och arbetssätt*. Upplaga 1. Stockholm: Liber, ss. 95–116.

Tryggvason, Marja-Terttu, Sandberg, Anette & Sandström, Margareta (2011). Att utmana förskollärares föreställningar – om läroprocessen i tre forskningscirkel. I Lahdenperä, Pirjo (red.) (2011). *Forskningscirkel: arena för verksamhetsutveckling i mångfald*. Västerås: Akademin för utbildning, kultur och kommunikation, Mälardalens högskola, ss. 133 - 152. <http://mdh.diva-portal.org/smash/get/diva2:511191/FULLTEXT01.pdf>

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Wetso, Gun-Marie & Ärlemalm-Hagsér Eva (2018). Att realisera förskolans interkulturella uppdrag - samtal mellan forskare och förskolepersonal. I Lahdenperä, Pirjo (red.) (2018). *Den interkulturella förskolan: mål och arbetssätt*. Upplaga 1. Stockholm: Liber, ss. 25–42.

Williams, Pia & Sheridan, Sonja (2018). Förskollärarkompetens - Skärningspunkt i undervisningens kvalitet, *Norsk senter for barneforskning, Barn*, 3–4, ss. 127-146. <https://doi.org/10.5324/barn.v36i3-4.2901>

Bilagor

Bilaga 1 - Förfrågan om intervju



Förfrågan om intervju för examensarbete

2023-09-07

Hej!

Vi, Hanna Holmgren och Sofie Erman, är studenter på Malmö universitets förskollärarytbildning termin 7, vilket innebär att vi tar vår examen i januari 2024.

Vi tar denna kontakt då vi nu skriver vårt examensarbete med syfte att undersöka vad förskollärare och rektorer anser vara särskilda kompetenser och kunskaper som behövs för arbete i förskolor i särskilt utsatta områden.

Vi hoppas få genomföra intervjuer med förskollärare och/eller rektor/biträdande rektor hos er helst på plats men annars digitalt. Vi beräknar tiden för intervjun till att ta ca 30 min. Intervjuerna är tänkt att genomföras under v. 38 och 39. Tid och plats bokas efter överenskommelse.

Dokumentation kommer att göras med ljudinspelning och inga personuppgifter kommer att samlas in. Endast vi studenter samt vår handledare och examinator kommer ha tillgång till det insamlade materialet.

Har ni möjlighet att ställa upp på intervju med någon av era förskollärare och/eller rektor/biträdande rektor?

Vi skulle behöva svar från er senast fredag den 15/9.

Bästa hälsningar

Hanna Holmgren och Sofie Erman

Kontaktinformation:

Hanna Holmgren - tel. 0705-87 52 42, hannishh@hotmail.com

Sofie Erman - tel. 0733-14 52 52, misssoffie@gmail.com

Bilaga 2 - Samtyckesblankett



L
Ä
R
A
N
D
E
O

På förskolläraryrket vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=s&dswid=4868>)

2023-09-21

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Vi, Hanna Holmgren och Sofie Erman, är studenter på Malmö universitets förskolläraryrket termin 7, vilket innebär att vi tar vår examen i januari 2024.

Vi skriver nu vårt examensarbete och genom intervjuer vill vi undersöka vad förskollärare och rektorer anser vara särskilda kompetenser och kunskaper som behövs för arbete i förskolor i särskilt utsatta områden.

Vi är intresserade av frågor som innefattar kompetens i förskolan och materialinsamlingen kommer göras med ljudinspelning via Zoom på medtagna datorer. Endast vi studenter och vår handledare samt examinator kommer ha tillgång till materialet.

Vid intervjun ges ett muntligt samtycke till deltagande. Det insamlade materialet och ingående personuppgifter vilket endast kommer bestå av ljudupptagning kommer lagras på Malmö universitets server under arbetet med examensarbetet. Ett halvår efter examensarbetet är godkänt så kommer det insamlade materialet att raderas.

Studien följer Vetenskapsrådet forskningsetiska principer som är tillgängliga på: https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

Vår studie utgår ifrån nedanstående principer:

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.

- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Kontaktuppgifter:

Hanna Holmgren

Telefonnummer 0705-875242

E-mailadress hannishh@hotmail.com

Sofie Erman

Telefonnummer 0733-14 52 52

E-mailadress misssoffie@gmail.com

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

Lisa Dahlsgaard,

lisa.dalsgaard@mau.se

Kursansvarig på Malmö universitet:

Sara Berglund,

sara.berglund@mau.se

Kontaktuppgifter Malmö universitet:

www.mah.se

040-665 70 00

Bilaga 3 - Intervjufrågor

Inledande frågor

1. Hur länge har du arbetat som förskollärare/rektor?
2. Hur länge har du arbetat på denna arbetsplats?
3. Varför valde du just denna arbetsplats?
4. Framgick några särskilda krav/kompetenser/erfarenheter för anställningen?

Särskilt utsatt område

Polisen har definierat ett särskilt utsatt område att det kännetecknas av hög kriminell aktivitet, extremism, parallella samhällsstrukturer, systematiska hot och obenägenhet att delta i rättsprocesser. Ofta har det skett normalisering i området som gör att varken de boende eller polisen reflekterar över det avvikande läget.

1. Vad tänker du om denna definition?
2. Upplever du att förskolans verksamhet påverkas av sin geografiska plats? Isåfall hur?

Kompetens i särskilt utsatta område

Andelen förskollärare; Vi har tagit del av en rapport som säger att det i västra innerstaden är 60 procent förskollärare i jämförelse med Rosengård där endast 43 procent är utbildade förskollärare.

Frågor till rektor:

Rapporten visar att det finns svårigheter med att rekrytera utbildad personal till vissa specifika stadsdelar.

1. Vad är din erfarenhet av detta?
2. Vilka särskilda kompetenser efterfrågas vid rekrytering?
 1. Varför tror du att det är så här?
 2. Hur ser fördelningen ut mellan förskollärare och barnskötare här på er förskola?
 3. Utifrån dina erfarenheter, finns det några skillnader och/eller likheter i förskollärarens kompetens mellan arbetet i ett särskilt utsatt område och andra områden?
 4. Hur ser du som förskollärare på din egen kompetens?
 5. Upplever du att kompetensbehovet har förändrats över tid och i så fall hur?
 6. Anser du att ni får tillräckligt med kompetensutveckling på er arbetsplats?

Interkulturellt förhållningssätt

Enligt läroplanen ska förskolan överföra och utveckla kulturarv, värden, traditioner, historia, språk och kunskaper. Olika kulturer ska synliggöras på förskolan.

1. Hur arbetar ni utifrån detta och vilken respons får ni från vårdnadshavare?
2. Känner du att du har tillräcklig kompetens och vägledning i att navigera och jobba utifrån förskolans uppdrag?

3. Hur ställer du dig till normer och värderingar som strider mot förskolans läroplan?
4. Synliggör ni det mångkulturella i undervisningen med barnen i förskolan och i så fall på vilket sätt?
5. Vilka verktyg arbetar ni med för att överbrygga eventuella språkliga utmaningar i relationer med barn och vårdnadshavare?

Fråga till rektorn:

Har pedagogerna tillräckligt med interkulturell kompetens i sitt arbete för att uppnå likvärdighet?

Kommunikation - Samverkan & relationer

1. Hur använder du din kompetens i samverkan med vårdnadshavare?
2. Vilka möjligheter och utmaningar finns det i denna samverkan?
3. Hur ser ni på vårdnadshavarnas inflytande i verksamheten?
4. Hur ser samverkan ut mellan förskola, hälso- sjukvård & socialtjänst?