



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

En studie om hur fritidslärare beskriver att de arbetar för att skapa interkulturella möten i fritidshemmets praktik

KURS: *Examensarbete, 15 hp*

PROGRAM: *Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem, 180 hp*

FÖRFATTARE: *Cisella Floxner, Rebeca Vornanen*

EXAMINATOR: *Eva Kane*

TERMIN: *VT16*

SAMMANFATTNING

Cisella Floxner, Rebeca Vornanen

”En studie om hur fritidslärare beskriver att de arbetar för att skapa interkulturella möten i fritidshemmets praktik”
”A study about how educate teachers describe their work to create intercultural meetings”

Antal sidor: 37

Sverige räknas idag som ett mångkulturellt land då var femte svensk invånare räknas som invandrare. Detta resulterar i att många kulturer ska mötas och samspela tillsammans. Studien utgår från ett interkulturellt perspektiv då syftet var att skapa kunskap om hur fritidslärare beskrev att de arbetade för att skapa interkulturella möten i fritidshemmets praktik. Detta ville vi ta reda på genom forskningsfrågorna: Hur talar fritidslärare om interkulturalitet i fritidshemmets praktik? Vilka förutsättningar, beskriver lärarna, krävs för att kunna arbeta med interkulturalitet i fritidshemmets praktik? Vilka framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter finns i arbetet med mångkultur?

Studien utgick ifrån en kvalitativ ansats där semistrukturerade intervjuer användes som metod. Resultatet visade att interkulturalitet är ett okänt begrepp för fritidslärarna och kunskapen kring tillvaratagandet av olika kulturer är varierande. Vidare lyftes förutsättningarna för ett lyckat arbete med interkulturalitet där tid för diskussionsgrupper sågs som en avgörande faktor. Studien fokuserade även på framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter för ett lyckat arbete med interkulturalitet.

Sökord: Fritidshem, fritidslärare, interkulturellt perspektiv, kvalitativ metod, barns interkulturella möten

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte	6
2. 1 Forskningsfrågor	6
3. Redogörelse för begrepp	7
3. 1 Kultur	7
3. 2 Interkulturell	7
4. Teoretisk utgångspunkt	8
4. 1 Interkulturellt perspektiv	8
5. Bakgrund	10
6. Tidigare forskning	12
7. Metod	16
7. 1 Intervjukonstruktion	16
7. 2 Urval	17
7. 2. 1 Presentation av deltagare	17
7. 3 Genomförande	18
7. 4 Bearbetning av material	19
7. 5 Tillvägagångssätt vid analys	20
7. 6 Forskningsetiska principer	22
7. 7 Trovärdighet	23
7. 8 Metodkritik	23
8. Resultat och analys	26
8. 1 Förutsättningar	26
8. 1. 1 Resultat	26
8. 1. 2 Analys	28
8. 2 Framgångsfaktorer	29
8. 2. 1 Resultat	29
8. 2. 2 Analys	30
8. 3 Utvecklingsmöjligheter	31
8. 3. 1 Resultat	31
8. 3. 2 Analys	34
9. Diskussion	36
10. Sammanfattning	38
11. Referenslista	39
Bilagor	1
Bilaga 1: Intervjuguide	1
Bilaga 2: Tillståndsblankett	2

1. Inledning

Stora flyktingströmmar, orsakade av krig, anländer dagligen till Sverige (Byström, 2015). Detta ställer höga krav på samhället och på verksamheten i skolan då elever från olika kulturer ska inkluderas. Frågor om hur mångkultur kan tillvaratas aktualiseras just nu på fritidshem landet över. Detta är motivet till att vi vill studera dessa frågor i vårt självständiga arbete inom ramen för utbildningen till Grundlärare med inriktning arbete i fritidshem.

Under vår tid i fritidshemsverksamheten har vi upplevt en avsaknad av kunskap kring tillvaratagandet av mångkultur. Att inte ta tillvara på mångkulturen strider mot vad *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 reviderad 2015*¹ (Skolverket, 2011) anger som krav för verksamheten. I Läroplanen (Skolverket, 2011) beskrivs det internationella perspektivet under rubriken 'Skolans uppdrag'. Perspektivet innefattar elevernas förmåga att samverka över nations- och kulturgränser. Vi vill därför, utifrån ett lärarperspektiv, ta reda på hur arbetet i fritidshemmet bedrivs för att nå de uppsatta kraven samt identifiera förutsättningar, framgångsfaktorer och eventuella utvecklingsmöjligheter. Vidare nämns i *Allmänna råden med kommentarer - fritidshem* (Skolverket, 2014) att lärarna i fritidshemmet bör planera verksamheten så att eleverna utvecklas och utmanas i riktning mot de mål som står skrivna i Läroplanen (Skolverket, 2011).

Enligt Lidskog och Deniz (2009) är var femte invånare i Sverige invandrare. Definitionen av invandrare menar Lidskog och Deniz (2009) är om man själv eller ens föräldrar kommer från ett annat land. Vidare poängterar författarna att det finns över 200 språkgrupper i Sverige vilket har stor inverkan på olika samhällsfunktioner, exempelvis skolan. Mot denna bakgrund menar Lidskog och Deniz (2009) att vi kan benämna Sverige ett mångkulturellt land.

Vår studie grundas i ett interkulturellt perspektiv där mångfald uppmuntras och samspelet varandra emellan skapar förutsättningar för lärande (Eilard, 2010). Vidare menar Eilard att vikten måste flyttas från att enbart lyfta skillnader till att även se likheter. Detta vill vi belysa genom denna studie.

López Åkerblom (2012) hävdar att riktlinjer saknas i styrdokumentet för hur fritidslärare ska kunna ta tillvara på mångkulturen. Därför anser vi att det är av stor vikt att undersöka hur dessa rådande mål eftersträvas i fritidshemsverksamheten. Detta för att skapa en större förståelse hos

¹ Benämns i fortsättningen som Läroplanen

fritidslärare² gällande förutsättningar, framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter i arbetet med mångkultur på fritidshemmet.

Vidare kommer studien även belysa hur det interkulturella perspektivet tillgodoses i planeringen av fritidshemsverksamheten. Eklund (2012) styrker vikten av planering för en fungerande verksamhet. Under planeringstillfällena ska även verksamheten utvärderas i kvalitetsarbetet. Utan kompetens för planering och utveckling samt avsatt tid för det samma kommer inte arbetet i fritidshemsverksamheten ha förutsättningar för att sträva efter Läroplanens mål (Eklund, 2012).

² Denna benämning innefattar Grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem och fritidspedagoger.

2. Syfte

Syftet med denna studie är att skapa kunskap om hur fritidslärare beskriver att de arbetar för att skapa interkulturella möten i fritidshemmets praktik.

2. 1 Forskningsfrågor

- Hur talar fritidslärare om interkulturalitet i fritidshemmets praktik?
- Vilka förutsättningar, beskriver lärarna, krävs för att kunna arbeta med interkulturalitet i fritidshemmets praktik?
- Vilka framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter finns i arbetet med mångkultur?

3. Redogörelse för begrepp

3.1 Kultur

Lunneblad (2006) menar att det finns två olika sätt att tolka begreppet kultur. Begreppet kan tolkas som ett sätt att avskilja människor och dela upp dem i samhällen och grupper. Det kan även tolkas som ett begrepp där människor träffas och skapar ett sammanhang. Lunneblad anser att det därför i forskning är viktigt att ha en gemensam inställning. Han betonar att studierna bör undersöka hur kulturerna levs och inte kategorisera dem.

I en artikel i Dagen hävdar Arenius (2009) att ”Kultur är ingenting vi ärver, vi föds inte med en social repertoar. Och kulturmönster förändras med utbildning, relationer och medborgerliga rättigheter”. Författaren talar om de olika kulturerna som finns i Sverige. Arenius menar att den kultur vi ingår i inte endast beror på vilket land vi härstammar ifrån. Även miljöer och relationer påverkar hur vi tolkar den kultur vi växer upp i. Vidare menar författaren att den egna kulturen ändras i mötet med människor och inte är något statiskt.

Vår tolkning av begreppet kultur omfattar synen på oss och dem. Vilka normer och värden som är specifika för varje enskild individ, beror på uppfostran, etisk tillhörighet eller religion.

3.2 Interkulturell

Nationalencyklopedin (2016) benämner begreppet som:

”Interkulturell (av inter- och kultur) avser processer där människor med olika språk och kulturer kommunicerar och interagerar med varandra.”

Lahdenperä (Huvudbetänkande av Språk- och kulturarvsutredningen, 1983; Lahdenperä, 2000) tolkar begreppet interkulturell som en utveckling för att komma fram till ökad förståelse och respekt för varandras kulturer. Skolverket (2010) citerar Jonas Stier när han talar om den pedagogiska kompetensen som krävs för att skolan ska få möjlighet att bli interkulturell. Stier menar att pedagoger och elever behöver ha en ömsesidig förståelse och fokus på hur kulturerna samspelar och berikar varandra (Skolverket, 2010, s. 19-20).

Vår tolkning av begreppet interkulturell ligger i linje med Borgströms (2012) definition och grundas i att gå ifrån ett monokulturellt synsätt (beskrivs under rubriken 4.1 Interkulturellt perspektiv), att arbeta *om* olika kulturer, till ett interkulturellt synsätt, att arbeta *med* olika kulturer. Utgångspunkten blir alltså att acceptera alla kulturer istället för att fokusera på skillnader.

4. Teoretisk utgångspunkt

I detta avsnitt kommer den teoretiska utgångspunkten för studien att anges. Studien utgår från ett interkulturellt perspektiv med strävan att besvara studiens syfte och forskningsfrågor.

4. 1 Interkulturellt perspektiv

Eilard (2010) beskriver det interkulturella perspektivet som ett förhållningssätt där mångfald eftersträvas och uppmuntras. Detta specificeras till att synen måste skifta från att se skillnader till att istället uppmärksamma likheter och möjligheter. Eilard menar att genom ett förändrat synsätt kommer lärandemiljön att utvecklas. Lahdenperä (2004) samt Lorentz (2007) har båda liknande definitioner om vad interkulturalitet innebär. Författarna menar att begreppet innebär att låta kulturer mötas och interagera med varandra för att på så sätt skapa en ömsesidighet och tolerans.

Eklund (2003) poängterar i sin tur vikten av att överbygga kulturella barriärer i syftet att eftersträva ett interkulturellt perspektiv. Vidare menar Eklund att detta måste ske i samverkan mellan lärare för att skapa en helhetssyn och på så sätt uppnå önskat resultat vad gäller interkulturalitet. Genom att även samverka med majoritets eleverna skapas en ömsesidig påverkan. Detta benämns som kulturell växelverkan och är enligt Eklund (2003) grunden för en undervisning sprungen ur ett interkulturellt perspektiv. Den kulturella växelverkan delas upp i fyra delar. Primärt ska en noggrann analys av den egna kulturen göras genom att synliggöra rådande normer. Vidare behöver förståelsen kulturellt emellan öka. Detta för att frångå fokus på skillnader, eftersom de största skillnaderna inte behöver finnas mellan kulturer, utan inom samma kultur. Författaren nämner även vikten av att fostra förhållningssättet. Detta innebär att nyckelord som tolerans, respekt och solidaritet betonas. Slutligen menar Eklund att arbete mot en uteslutning av fördomar och negativa attityder lägger grunden för en undervisning utifrån ett interkulturellt perspektiv.

Fennes och Hapgood (Refererad i Eklund, 2003) betonar den ömsesidiga påverkan som ett sätt att överbygga kulturella barriärer. Författarna lägger även stor vikt vid att inte enbart sträva efter att bevara ursprungskulturen utan istället skapa en miljö som präglas av acceptans. Detta

stärks av Nordhedens (2008) tankar gällande att synen i samhället måste frångå tanken på ett "vi och dem". Nordheden (2008) ifrågasätter denna uppdelning mot bakgrund av att en individ kan uppleva flera kulturella tillhörigheter och därför inte kan sättas in i något fack.

5. Bakgrund

I detta avsnitt ges en bakgrund till uppdraget i fritidshemsverksamheten. Nedanstående utdrag är hämtade från rådande styrdokument och dessa riktlinjer ska genomsyra verksamheten.

I *Konventionen om barnets rättigheter* (UNICEF, u.å., Artikel 30) uppmärksammas mångkultur: ”Barnet, som tillhör minoritetsgrupper eller ursprungsbefolkningar, har rätt till sitt språk, sin kultur och religion.”

Det går även att dra paralleller till Skollagens (SFS, 2010:800, kap 1, 5 §) formulering att: ”Utbildningen ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna som människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet samt solidaritet mellan människor.”

Läroplanen lyfter arbetet med mångkultur genom: ”Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa” (Skolverket, 2011, s. 9). Detta tolkar vi som att, oavsett vilken kultur eleverna är uppväxta i, ska skolan sträva efter att utveckla och uppmuntra ursprungskulturer. Mångkultur står också formulerad under rubriken förståelse och medmänsklighet:

Det svenska samhällets internationalisering och den växande rörligheten över nationsgränserna ställer höga krav på människors förmåga att leva med och inse de värden som ligger i en kulturell mångfald. Medvetenhet om det egna och delaktighet i det gemensamma kulturarvet ger en trygg identitet som är viktig att utveckla tillsammans med förmågan att förstå och leva sig in i andras villkor och värderingar. Skolan är en social och kulturell mötesplats som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som arbetar där. (Skolverket, 2011, s. 7.)

Vidare går det även att läsa ”I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket, 2011, s. 7)”. Detta tolkar vi som att endast den västerländska kulturen präglas av dessa ledord. De går alltså inte att finna i andra kulturer vilket i sin tur talar emot ett interkulturellt arbetssätt.

I denna studie undersöks hur fritidslärare talar om att tillgodose och praktisera detta. Det här är relevant för studien då Konventionen om barnets rättigheter, Skollagen samt Läroplanen ska prägla fritidshemsverksamheten. Styrdokumentet ger en tydlig överblick på att arbetet med interkulturalitet bör uppmärksammas, trots detta lyfts bilden av den svenska skolan som en monokulturell skola.

Morshedi (2012) benämner den svenska skolan som en monokulturell skola. En monokulturell skola beskrivs som en verksamhet som endast uppmuntrar en kultur, i det här fallet den svenska. Morshedi (2012) menar att det har arbetats *om* andra kulturer men inte *med* andra kulturer, men poängterar också vikten av att gå från ett monokulturellt till ett interkulturellt tankesätt. Interkulturalitet definierar författaren som inte bara en kulturell mångfald utan även en social mångfald, som i sin tur innefattar klass och genus. Processen inleds genom att primärt rikta uppmärksamheten mot sig själv och sin egen självbild. Innan en förändring har gjorts i det egna tankesättet kommer det inte kunna överföras till eleverna. I undersökningen har vi valt att ställa frågor där fritidslärarna ges möjlighet att utveckla sitt tankesätt kring interkulturalitet.

Dahlberg (2003) beskriver i sin tur samhällets sätt att kategorisera och benämna allt som sker i vardagen. Författaren poängterar att vi tillsammans skapar rådande normer vilket också påverkar det eleverna tar efter. ”Sanningen om barnet och dess inre natur är inte något vi upptäcker och som finns inuti barnet, utan något vi konstruerar genom att beskriva barnet” (Dahlberg, 2003, s. 8). Dahlberg menar att samhället har en uppgift att göra olikheter till en norm. Samhällets uppgift blir då att skapa förutsättningar för att olikheter inte ska ses som olikheter utan istället ska varje människas unika egenskaper och förutsättningar vara normen. Detta påstående ligger i linje med det interkulturella perspektiv som genomsyrar vår studie.

Dahlbergs (2003) teorier gällande skapandet av normer överensstämmer med Klerfelt och Haglunds (2011) beskrivning om hur rådande normer i samhället skapar grunder för hur samtal förs barn emellan. Klerfelt och Haglund menar att talet mellan barn är ett resultat av rådande normer i samhället. Barnen påverkas av diskursen och rekonstruerar sättet saker talas om.

6. Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning som behandlar tillvaratagandet av mångkultur i skolans verksamhet. Forskningen är skildrad utifrån olika perspektiv och kommer att presenteras efter relevans till vår studie.

Bengtson Carlström (2013) har genom ett interkulturellt perspektiv genomfört en studie där hon har intervjuat och observerat lärare på tre olika fritidshem där invandratätheten är 75% eller högre. Lärarna uttryckte att arbetet med relationsbygget tar upp mer tid av verksamheten än vad den skulle ha gjort på, vad lärarna refererar till som, ett vanligt fritidshem. Bengtson Carlström beskriver också att lärarna, under intervjuerna, gärna satte sig i en hjälteroll, där de upplevde sig själva som avgörande för barnet. På samtliga medverkande skolor skapade lärarna en form av annanhet där de la ner mer tid och engagemang i verksamheten jämfört med ett fritidshem där invandratätheten var lägre. Med referens till tidigare erfarenhet upplevde Bengtson Carlström (2013) detta som en missvisande bild. I många avseenden särskildes, enligt hennes mening, inte arbetet jämfört med fritidshem med lägre invandratäthet.

Precis som Bengtson Carlström (2013) poängterar Lahdenperä (2010) uppdelningen mellan ”vi och dem”. Dock syftar Lahdenperäs studie på att skillnaderna görs mellan eleverna i jämförelse med Bengtson Carlströms fritidshemsbeskrivning. Lahdenperä har genom ett socio-konstruktivistiskt perspektiv granskat studier gjorda om interkulturalitet. Resultatet visar att så länge det finns skillnader i tanken mellan ”vi och dem” så kommer inte interkulturalitet att finnas i skolan. Lahdenperä menar att så länge undervisningen sker på ett ”svenskt” sätt och enbart på svenska kommer inte skolan att kunna utvecklas mot interkulturalitet. Lahdenperä lyfter också problematiken kring att forskning som finns tillgänglig på ämnet till största del är gjord utav, vad författaren benämner som, svenskar. Det innebär att forskningsresultatet är tolkat och på så sätt möjligen missförstått. Lahdenperä anser att forskarna, för att få fram ett tillförlitligt resultat, måste lära känna varandras kulturer genom att leva i dem. Lahdenperä menar också att forskarna inte heller får glömma bort sin egen kultur då den ger ett annat perspektiv.

Runfors (2003) har i sin avhandling utgått från ett konstruktivistiskt perspektiv och genom detta konstruerat intervjuer och observationer med utgångspunkt i synen på invandrarskapet i skolan. Resultatet visar på en förmåga att ständigt kategorisera saker i vår omgivning. Detta ligger i linje med vad Lahdenperä (2010) beskriver i uppdelningen mellan vi och dem. Runfors (2003) lyfter främst kategoriseringen i skolan och uppdelningen av svenska respektive

invandrarelever. Denna uppdelning är något som de tillfrågade lärarna starkt motsätter sig med anledning av att undervisningen ska vara individanpassad. Dock menar Runfors (2003) att en viss uppdelning faktiskt görs vilket skapar ett underläge för de elever som hamnar inom kategorin invandrare. Detta menar författaren beror på att lärare upplever en avsaknad av bakgrundsinformation gällande vad eleverna förväntas kunna när de börjar skolan. Detta leder till att lärarna har olika förväntningar på svenska respektive invandrarelever, när det kommer till prestation, vilket i sin tur påverkar resultaten i skolan.

Klerfelt och Haglund (2014) har utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv genomfört samtalspromenader med barn för att ta reda på hur de sociala praktikerna skapades på fritidshemmet. Resultatet visar att aktiviteter där lärare är inblandade prioriteras högre än aktiviteter där endast elever är inblandade. Författarna lyfter exemplet med en fotbollsplan där denna situation ses som oviktig för lärarna då de inte har kontroll över aktiviteten. Elevernas värld blir på så sätt bortprioriterad och ersatt av det lärarna upplever som viktigt. Detta skapar i sin tur normen på fritidshemmet, att lärarnas åsikter prioriteras högre än elevernas. Vi drar paralleller till att den svenska skolan upplevs som monokulturell då lärarnas egna kultur bildar normen. Detta går att jämföra med den, enligt Runfors (2003), omedvetna uppdelning som görs mellan svenska elever och invandrarelever. Skillnaden blir att uppdelningen istället görs mellan lärare och elever.

Eklund (2003) har genom en kvalitativ ansats med en kompletterande kvantitativ datainsamling studerat hur det interkulturella perspektivet ges uttryck i skolan. Författaren utgår ifrån ett beslut taget av riksdagen 1985 vilket innefattade att det interkulturella perspektivet skulle prägla den svenska undervisningen (Eklund, 2003). Detta beslut motsäger inställningen som beskrivs av både Bengtson Carlström (2013), Runfors (2003) samt Lahdenperä (2010). Vidare beskriver Eklund (2003) dessa styrande handlingar som tolkningsbara och författaren har valt att studera processen att implementera detta riksdagsbeslut. I studien problematiserar Eklund begreppet kultur utifrån att detta är någonting som andra har. Författaren menar att människor ofta inte ser sin egen kultur som en kultur utan som en normalitet. Definitionen av kultur blir då något som frångår normaliteten. Eklund hänvisar i sin tur till de då rådande styrdokumentet, *Läroplan för grundskolan 1969* (Skolöverstyrelsen, 1969), då invandrare inte sågs som en självklar del av det svenska samhället utan istället som representanter av en annan kultur.

Eklund (2003) beskriver även att eftersom målen kring mångkultur är övergripande, och få, finns risken att dessa marginaliseras i relation till andra mål. Detta stämmer överens med de utvecklingsområden Lópes Åkerblom (2012) nämner där formuleringen av mål gällande mångkultur är tolkningsbara och på så sätt svårarbetade.

Lópes Åkerblom (2012) har med hjälp av kvalitativa intervjuer, genomförda med en verksamhetsledare och en fritidspedagog, problematiserat formuleringarna i styrdokumentet med utgångspunkt i kraven gällande mångkultur. Studien har sin utgångspunkt i ett mångkulturalistiskt perspektiv. Resultatet visar att formuleringarna är för vaga för att lärarna ska vägledas i arbetet med tillvaratagandet av mångkultur. Dock menar Lópes Åkerblom att konkreta riktlinjer för att möta kulturkrockar inte hör hemma i styrdokumentet då varje enskild kulturkrock är unik. Författaren föreslår istället att vissa utvalda exempel på hanteringen av detta bör finnas med. Detta för att uppmärksamma och medvetandegöra existensen av en sådan problematik (Lópes Åkerblom, 2012).

Brodow (2003) utgår ifrån ett skolutvecklingsperspektiv med en kvalitativ ansats. Författaren beskriver vikten av att lära över gränserna, att ge eleverna möjlighet att bekanta sig länder emellan och att lära känna nya kulturer beskrivs som nödvändigt. Detta stämmer överens med det internationella perspektivet, beskrivet i Läroplanen (Skolverket, 2011) och motsäger Lópes Åkerbloms (2012) slutsats om att ett förtydligande av styrdokumentet är nödvändigt. Vidare menar Brodow (2003) att de internationella kontakter som knyts redan i skolan bäddar för att utveckla elevernas möjlighet att delta i den stora globaliseringsprocess som råder i samhället. Dock problematiserar författaren att någon behöver axla ansvar för att ett sådant arbete ska kunna bedrivas. Detta beskrivs stundtals som svårarbetat då deltagare i studien beskriver en oro för ett sådant ansvar.

Holm och Londen (2010) har genom ett kritiskt multikulturellt utbildningsperspektiv studerat arbetet med mångkultur i den finska skolan. Författarna har kartlagt mångkulturell undervisning och till vilka denna riktar sig. Vidare har författarna kvalitativt granskat formuleringarna i de finska styrdokumentet och ställt detta i relation till undervisningen. Resultatet visade att tvåspråkighet och samisk ursprungsbefolkning inte tas tillvara utan att den mångkulturella undervisningen enbart riktar sig till invandrarelever. Detta problematiseras eftersom en sådan utskreven definition av mångkulturell undervisning inte existerar i de finska styrdokumentet, inte heller i de svenska. Parallellerna till Eklunds (2003) problematisering av begreppet kultur

blir aktuell då tillvaratagandet av tvåspråkighet och samisk ursprungsbefolkning avspeglar den beskrivna normaliteten.

Genomgången av vår tidigare forskning visar att det finns väldigt få studier med utgångspunkt i det interkulturella perspektivet. Flera studier visar att en skillnad görs på "vi och dem" vilket bidrar till att den svenska kulturen ses som en norm. Resultatet pekar mot bristande kunskaper som bidrar till en monokulturell skola. Vi kan se att det saknas forskning om tillvaratagandet av kulturer och ett interkulturellt arbetssätt.

7. Metod

Studien har en kvalitativ ansats då syftet är att ta reda på hur fritidslärarna beskriver att de arbetar för att skapa interkulturella möten i fritidshemmets praktik. Bryman (2008) beskriver en kvalitativ ansats som ett tillvägagångssätt för att få reda på tanken bakom, snarare än statistiken kring, fenomenet. Detta skedde genom att använda intervjuer som verktyg för att skapa empiri. Analysen ligger till grund för att precisera utvecklingsmöjligheter. Forskningsfrågorna som studien uppmärksammar är:

- Hur talar fritidslärare om interkulturalitet i fritidshemmets praktik?
- Vilka förutsättningar, beskriver lärarna, krävs för att kunna arbeta med interkulturalitet i fritidshemmets praktik?
- Vilka framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter finns i arbetet med mångkultur?

Studien är gjord med en kvalitativ metod i form av semistrukturerade intervjuer. Arhne och Svensson (2015) benämner kvalitativ metod som en metod där intervjuer, observationer, samt analyser inräknas. Bryman (2008) menar att den semistrukturerade intervjutekniken syftar till forskarens möjlighet att ställa kompletterande följdfrågor för ett mer rikt och nyanserat svar. En semistrukturerad intervjuteknik är beroende av hur deltagarna³ tolkar och svarar på frågorna då tolkningen leder forskarna till nästa följdfråga. Vidare menar Arhne och Svensson (2015) att intervjutekniken kan ses som en flexibel intervjuprocess.

7.1 Intervjukonstruktion

I intervjukonstruktionen användes, en av Davidsson och Patel (2003) kallad tratt-teknik. Tratt-tekniken innebär att forskaren börjar intervjun med öppna frågor där deltagaren ges möjlighet att svara beskrivande om ett ämne som känns familjärt. Detta för att öka bekvämligheten i situationen samt att få deltagaren att verbalisera sig. Forskaren övergår sedan till mer ämnesspecifika frågor som riktar sig mot forskningsfrågorna i studien. Detta har tillgodosetts i utformningen av intervjuguiden (se bilaga 1).

³ I studien kommer benämningen deltagare att användas då intervjuerna genomfördes som samtal istället för monologer.

7. 2 Urval

Fritidshemmen är valda utifrån ett målstyrt urval (Bryman, 2008), där antalet barn med annan kultur än majoritetskulturen, utgjort grunden. En spridning var nödvändig då fritidslärarnas berättelser kom att jämföras i resultatet.

I studien deltog tio verksamma fritidslärare på lika många fritidshem i två mellanstora kommuner. Fritidslärarna är alla utbildade för arbete inom fritidshemsverksamhet, antingen som fritidspedagoger eller som lärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2015) menar att ett urval mellan sex till åtta deltagare behövs för att en validitet i resultatet ska kunna uppnås samt vara oberoende av personliga åsikter. Dock poängterar Ahrne och Eriksson-Zetterquist (2015) att underlaget bör uppnå en mättnad för att anses representativt. Underlaget beskrivs som mättat när liknande svar återkommer i flera intervjuer. Författarna menar att ett underlag på mellan tio till femton deltagare skapar förutsättningar för ett sådant resultat. Teorin om ett mättat urval stärks av Gillham (2008). Dessa krav uppfylls i vår studie.

Urvalet gjordes efter Bell och Brymans (2005) rekommendationer att forskaren ska vara känd av deltagaren och bekant med miljön deltagaren befinner sig i. Detta tillgodosågs genom att studien utfördes tillsammans med deltagare som under olika omständigheter, varär kända av oss.

7. 2. 1 Presentation av deltagare

Nedan följer en kort introduktion av deltagarna där fingerade⁴ namn, tidstypiska för deltagarens generation, används.

Namn	Arbetar i årskurs	Anser sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem	Verksamma år
Lena	2-4	Nej	28 år
Karin	1-2	Nej	28 år
Stina	3	Ja	22 år
Linda	1-2	Ja	16 år
Magnus	2-5	Nej	17 år
Amina	1	Ja	18 år
Emma	2-6	Nej	10 år
Kristina	3-6	Ja	23 år
Johan	2-6	Ja	4 år
Therese	F-2	Ja	18 år

⁴ Påhittade namn för att skydda deltagarnas identitet.

7.3 Genomförande

Vi genomförde en provintervju, med en pedagog som senare inte deltog i undersökningen, för att kritiskt granska frågeformuleringarna samt frågeordningen. Vid detta tillfälle påpekades att mer utvecklade svar hade kunnat ges om möjlighet till förberedelse funnits. Dagen före intervjutillfället skickades därför frågorna ut till deltagarna för att ge dem möjlighet att fundera kring verksamheten och det egna förhållningssättet. Detta problematiseras av Bell och Bryman (2005) då en utgiven intervjuguide i förväg kan resultera i vinklade svar i positiv bemärkelse. Dock anser Bell och Bryman (2005) att tid för förberedelse kan ge ett mer utvecklat svar. Vi valde detta genomförande för att intervjun behandlar nya begrepp som inte är vanligt förekommande i verksamheterna.

Eftersom deltagarna tilldelades frågorna i förväg skapades förutsättningar för dem att läsa på om begreppen. Vi valde även att skicka med vår definition av begreppet interkulturalitet för att underlätta förberedelsen inför intervjun. Detta kan dock ha resulterat i att deltagarna vinklat sina svar efter vår definition. Trots detta inleddes varje intervju med att deltagarna ursäktade sina svar i förväg samt förtydligade sina bristande kunskaper i ämnet.

Reaktionen hos deltagarna när de mottog intervjuguiden blev övervägande oro då deltagarna inte var bekanta med begreppen i frågorna. Responsen kom omgående och detta uttryckte sig genom att inställningen till medverkan skiftade från att vara positiv till att vissa av deltagarna övervägde att avsluta sin medverkan i studien. Dock genomfördes alla intervjuer som planerat efter förtydligande om att intervjun skulle genomföras som en dialog mellan intervjuare och deltagare samt att det inte fanns något som var rätt eller fel. I samtliga fall inleddes intervjun med att deltagarna förtydligade att frågorna var svåra att besvara och att vi inte skulle få ut några relevanta svar av just den deltagaren. Trots denna inställning hos samtliga deltagare tog varje intervju mellan 30-45 minuter. Intervjuerna med deltagarna som ansåg sig arbeta på mångkulturella fritidshem tog i regel kortare tid än de som ansåg motsatsen, detta för att de hade mer konkreta svar samt erfarenhet av att arbeta med interkulturalitet.

Enligt Trost (2010) är miljön där intervjuerna sker en viktig aspekt för att en ökad trygghetskänsla ska infinna sig. Detta tillgodosågs genom att intervjuerna genomfördes på deltagarnas arbetsplatser. Under intervjun deltog två intervjuare, en intervjuare som förde samtalet framåt och en person som agerade medintervjuare som ställde relevanta följdfrågor. Bechhofer (refererad i Bell & Bryman, 2005) menar att om två forskare är med under intervjun

skapar det grunden för ett kollegialt samtal. Detta innebär att intervjun går från ett utbyte av information till en diskussion. Vidare menar Bechhofer att en medforskare tar rollen som observatör och noterar forskarens och deltagarens kroppsspråk under intervjun. Detta för att skapa en överblick på samtalssituationen och inte missa relevant information. Slutligen kan medforskaren ställa följdfrågor relevanta för deltagarens svar. Trost (2010) problematiserar dock deltagandet av två forskare då detta kan leda till att deltagarna upplever en känsla av att befinna sig i underläge.

Intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudupptagning. Brinkmann och Kvale (2009) stärker användandet av ljudupptagning då forskaren kan fokusera på att ta in deltagarnas svar och ställa relevanta följdfrågor. Detta problematiseras dock av Gillham (2008) som menar att den ickeverbala kommunikationen försvinner. Författaren menar att ansiktsuttryck och kroppsspråk, som kan vara väsentliga för resultatet, inte synliggörs vid avlyssning. Ahrne och Erikson Zetterquist (2015) nämner vikten av att testa ljudupptagningen innan påbörjad intervju. Detta gjordes inte innan första intervjun. Dock användes en kompletterande inspelning för att säkerställa ljudupptagning via mobiltelefon. Detta innebar att två enheter användes, vilket visade sig användbart då ljudet på den första inspelningen helt uteblev.

Intervjuerna inleddes med att informera om de forskningsetiska principerna innefattande informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, och nyttjandekravet, som vi återkommer till under rubriken 7.6 Forskningsetiska principer. Deltagarna fick även signera en tillståndsblankett där principerna var listade.

Under sju av intervjuerna avbröts samtalen av att någon kom in i rummet. Detta gjorde att deltagarna kom av sig i sina formuleringar och behövde stöd för att återuppta samtalet. Under en av intervjuerna genomfördes intervjun i en lokal med intilliggande matsal. Tiden för intervjun var lunchtid vilket resulterade i bullrigt bakgrundsljud som påverkade miljön.

7. 4 Bearbetning av material

Materialet bearbetades med hjälp av transkribering. Detta innebar att hela intervjun skrevs ut ordagrant där även markeringar för störningsmoment samt avbrott fanns med. För att göra transkriptionerna lätta att avkoda valde vi att följa Gillhams (2008) regler kring hur dessa ska utformas. Inledningsvis menar Gillham att transkriptionen ska göras omgående och inte läggas på hög. Genom att skjuta upp uppgiften är det lätt att den känns betungande och tidskrävande.

Att istället utföra transkriptionen i anslutning till intervjun, gärna dagen efter, gör att intervjun ligger färskt i minnet men tid för energiuppladdning har skapats.

Vidare menar Gillham (2008) att vid transkription ska forskaren, medforskaren och deltagaren ges olika typsnitt. Detta för att underlätta arbetet med att särskilja frågorna från svaren. Gillham menar också att huvudfrågor ska skrivas med versaler och följdfrågorna med gemener. Transkriptionen ska enligt Gillham även skrivas med dubbelt radavstånd för att på så sätt underlätta för eventuella stödord och kommentarer i analysen. Detta, tillsammans med ellipser för återgivandet av långa pauser i intervjuerna, har tillgodosetts i transkriberingen av materialet.

Gillham (2008) rekommenderar också att en paus på flertalet veckor tas från materialet för att vila det undermedvetna och på så sätt hitta andra mönster än vad som annars skulle blivit tydligt. Med vår tidsram gick detta dock ej att tillgodose.

7.5 Tillvägagångssätt vid analys

Den metodologiska ansatsen utgår från begreppet kodning. Kodning genomförs med hjälp av en kodningsmall där uttalanden kopplas ihop med en specifik fråga (Bryman, 2008). Vidare menar Charmaz (refererad i Rennstam & Wästerfors, 2015) att en initial kodning genomförs genom att forskaren läser igenom materialet och markerar spontana anteckningar i marginalen. Detta gör att forskaren kan uppmärksamma mönster och på så sätt initiera en kategoriseringsprocess. Övergången mellan spontaniteten till att börja se mönster kallar Charmaz (refererad i Rennstam & Wästerfors, 2015) att gå från en initial till en selektiv kodning och bäddar för framtagandet av analysens olika kategorier.

Vidare har även Gillhams (2008) analysprocess i tio steg tillgodosetts. De tio stegen fungerar som en kvalitetskontroll för genomförd analys.

Steg 1: Vi började med att kontrollera att materialet följer samma mönster. Detta innebär att forskare, medforskare och deltagare tilldelats olika typsnitt och frågorna är skrivna med versaler eller gemener beroende på vilken typ av fråga det är. Det innebär också att transkriptionen är skriven med dubbelt radavstånd och att varje transkription är lättidentifierad för att underlätta källhänvisning.

Steg 2: Nästa steg innefattar att läsa och fokusera på en transkription åt gången och markerarelevanta eller intressanta svar och formuleringar med överstrykningspennor, vilket tillgodosågs under analysen.

Steg 3: Vi avsatte tid speciellt för bearbetning av materialet. Detta är väsentligt då analysprocessen är växande och kräver eftertanke. Gillham (2008) rekommenderar att bearbeta mellan 2-3 transkriptioner per dag men alla ska bearbetas under efterföljande dagar. Om forskaren låter för lång tid gå mellan bearbetningstillfällena är det lätt att tänkta kategorier glöms bort och arbetet görs annorlunda.

Steg 4: Efter bearbetningen av materialet gick vi igenom allt igen. Den här gången skulle de markerade uttalandena analyseras och sorteras efter relevans. Det omarkerade materialet skumlästes för att utesluta att något viktigt förbisetts.

Steg 5: Steget belyser vikten av att två forskare analyserar samma transkription. Detta för att uppmärksamma eventuella skiftningar i tolkningen av materialet samt att utesluta personliga infallsvinklar.

Steg 6: Under detta steg skapades kategorier genom att gå igenom fråga för fråga, istället för en transkription i taget. Gillham (2008) menar att dessa kategorier ska vara så beskrivande som möjligt för att materialet senare ska kunna placeras in på ett enklare sätt.

Steg 7: När kategorierna var klara gick vi igenom materialet igen och denna gång skulle varje markerat uttalande placeras in i de formulerade kategorierna. Om något uttalande inte gick att placera in i en kategori, markerades denna med ett frågetecken. Efter det samlades alla uttalanden som markerats på en lista och jämfördes med kategorierna för att upptäcka om någon kategori kunde omformuleras och utvidgas. Gillham (2008) menar att alla uttalanden kanske inte kommer att kunna placeras in i kategorierna utan får istället hamna i en kategori av just oplacerade uttalanden. Det är viktigt att inte bortse från dessa uttalanden, de kan vara precis lika viktiga som de kategoriserade.

Steg 8: I detta steg konstruerades ett rutsystem för varje huvudfråga. I rutsystemet skulle huvudfrågan skrivas in högst upp. Vidare menar Gillham (2008) att deltagaren ska kunna kopplas ihop med sitt uttalande. Detta innebar att deltagarna kodades med bokstäverna A, B, C osv. Dessa placerades in längst till höger på rutnätet. I rutorna högst upp skrevs kategorierna, som ingick under den valda huvudfrågan, in. Dessa identifierades även med en siffra. Därefter placerades uttalandena in under rätt kategori och även under rätt deltagare.

Steg 9: Vidare menar Gillham (2008) att en frekvensanalys kan göras om ett parallellt kalkylblad används där kryss sätts in i rutorna istället för uttalanden. Detta görs för att kunna

identifiera hur frekvent ett visst ämne förekommer under intervjuerna. Vi tillgodosåg även detta under analysen av materialet till denna studie.

Steg 10: Tillvägagångssättet att koda varje uttalande med deltagarens bokstav samt kategorins siffra gör detta till ett bra sätt att hålla reda på alla uttalanden för att snabbare kunna identifiera ett använt uttalande (Gillham, 2008).

7. 6 Forskningsetiska principer

Enligt Vetenskapsrådets (2002) rekommendationer tillgodosågs de fyra huvudkraven för god forskningssed, informations-, samtyckes-, konfidentialitets-, och nyttjandekravet. Primärt har informationskravet tillgodosetts. Informationskravet innebär att forskaren ska upplysa deltagaren om villkoren för deltagandet. Här har ämneskänsligheten gjort att frågorna i intervjuguiden (se bilaga 1) har skickats ut i förväg. Informationskravet behandlar även deltagarens rätt att avbryta deltagandet utan given anledning fram till att studien är publicerad.

Vidare har samtyckeskravet (Vetenskapsrådet, 2002) tillgodosetts genom påskriften tillståndsblankett (se bilaga 2) innan påbörjad intervju. Detta har gjorts trots att alla deltagare är myndiga, med målet att påvisa vikten av de forskningsetiska principerna. Detta stämmer överens med vad Gillham (2008) beskriver som ett signerat samtyckeskrav. Gillham menar att samtyckeskravet underlättar för forskaren att informera deltagaren om studiens syfte. Vidare menar han att ett signerat samtyckeskrav gör att deltagarna tar studien på ett större allvar.

Vetenskapsrådet (2002) påpekar vikten av konfidentialitet. Konfidentialitetskravet innefattar uppgiftsbehandling, där information om personuppgifter samt arbetsplatsuppgifter, endast finns tillgängliga för forskarna. Efter publicerad studie ska allt material som går att knyta till en viss person bevaras oåtkomligt för obehöriga.

Enligt Vetenskapsrådet (2002) är den fjärde forskningsetiska principen nyttjandekravet. Detta innefattar en försäkran om att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssammanhang.

De fyra forskningsetiska principerna tillgodosågs genom att deltagarna fick skriva under en tillståndsblankett (se bilaga 2) där dessa var listade. Som komplement informerades deltagarna även muntligt om principerna innan påbörjad intervju.

7. 7 Trovärdighet

Trost (2010) benämner fyra delar som ska uppfyllas för att en studie ska ses som trovärdig. Dessa är kongruens, precision, objektivitet och konstans. Kongruens innebär att frågorna övergripande, under alla intervjuer, formuleras på liknande sätt. Precision syftar till forskarens svarsregistrering, det är viktigt att registreringen sker på liknande sätt. Objektivitet innebär att registreringen av svaren sker likadant oavsett vilken forskare som genomför det. Konstans syftar till deltagarnas möjlighet till svarsändringar, med hänsyn till tidsaspekten och att attityder kan ändras över tid.

Davidson och Patel (2003) poängterar vikten av det metodologiska verktygets tillförlitlighet. Genom att kunna lagra intervjun och lyssna på den vid ett senare tillfälle ökar sannolikheten för att tolkningen av uttalandena har gjorts korrekt.

För att säkerhetsställa trovärdigheten i vår studie tillgodosågs, de av Trost (2010) benämnda delarna för en valid undersökning. Inledningsvis tillgodosågs kongruensen genom att en intervjuguide konstruerades och följdfrågorna som förekom i första intervjun, med relevans till ämnet, noterades. Vidare användes ljudupptagning för att säkerställa precisionen. Dessutom användes en sedan tidigare konstruerad mall vid transkribering av materialet. Detta för att kunna garantera objektivitet (Trost, 2010).

Gillhams (2008) regler för att kvalitetssäkra en analys tillgodosågs då två skilda forskare granskade transkriptionen. Konstansen i vår studie är svår att tillgodose då begreppen i undersökningen inte är vanligt förekommande i fritidshemspraktiken. Därför kan deltagarnas svar komma att ändras, med hänsyn till tidsaspekten, då samhället är under ständig utveckling. Inställningen i samhället ändras ju mer kunskap som presenteras på ett område.

7. 8 Metodkritik

Vi var ute efter att undersöka fritidslärarnas berättelser kring interkulturalitet, vilket resulterade i att en kvalitativ ansats valdes. Undersökningen hade kunnat utföras som kvantitativ om syftet med studien var att generera information om antal och utbredning angående interkulturalitet. Nu var syftet att skapa kunskap om hur fritidslärare beskriver hur de arbetar för att skapa interkulturella möten i fritidshemmens praktik och då lämpar sig en kvalitativ ansats. Vidare användes en semistrukturerad intervjuteknik för att ge oss möjlighet att ställa följdfrågor om

intressanta ämnen dök upp. Vi valde en semistrukturerad intervjuteknik för att utgå ifrån samma frågor och på så sätt skapa ett lättöverskådligt och jämförbart material för analysen.

Vi valde deltagare utifrån det Bryman (2008) kallar för ett målstyrt urval. Detta för att vi ville se om det fanns några skillnader i arbetet kring interkulturalitet beroende på om fritidslärarna ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem eller inte. Hade vi istället valt ett slumpmässigt urval där vi inte vetat om förutsättningarna för fritidshemmen skulle det kanske ha påverkat resultatet och gett oss en mer generell bild. Det slumpmässiga urvalet strider mot Bell och Brymans (2005) rekommendationer om att forskaren ska vara känd av deltagarna sedan innan. Under given tidsram lämpade sig tio intervjuer vilket också resulterat i en mättnad då vi ser ett återkommande mönster i deltagarnas svar. Resultatet har visat skillnader i deltagarnas svar beroende på vilken kommun de arbetar i. Om tid funnits hade vi valt att arbeta vidare med att ställa kommunernas arbetssätt mot varandra och hitta förutsättningar, framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter i varje kommun.

Intervjuerna konstruerades enligt Davidsson och Patels (2003) tratt-teknik. Vi valde tillvägagångssättet för att skapa en bekväm situation för deltagarna då vi tidigare upplevt ämnet som främmande. Genom att inleda intervjuerna med öppna frågor skapas en trygg miljö där deltagarna får utrymme att tala kring ämnen som de kände sig mer bekväma i innan vi började tala om de mer ämnesspecifika frågorna.

Vi valde att skicka ut intervjuguiden i förväg, efter att en genomförd provintervju visat att de förekommande begreppen upplevts svårdefinierade. Detta resulterade i att tratt-tekniken inte uppnådde önskad effekt, eftersom deltagarna sett frågorna i intervjuguiden innan. Detta resulterade i att deltagarna endast fokuserade på de frågor som ansågs vara svåra att svara på. Detta var dock något som vi hade med i beräkningen när vi skickade ut intervjuguiden eftersom vi ville ge deltagarna möjlighet att reflektera kring frågorna.

Eftersom vi inte hade möjlighet att välja miljö utan kom till deltagarnas arbetsplats kunde vi inte välja ett rum där vi visste att vi skulle vara ostörda, utan vi fick anpassa oss efter det rum deltagarna valde att sitta i. Detta ledde till att en del intervjuer stördes utav kollegor som kom in och pratade med deltagarna, vilket i sin tur bidrog till att de kom av sig och vi fick ställa frågan igen för att försöka ta upp samtalet där vi blev avbrutna.

Intervjuerna spelades in med hjälp av ljudupptagning på mobiltelefon, med intention att transkriberas. I och med att vi hade tio intervjuer som alla var mellan 30-45 minuter långa tog transkriptionen längre tid än beräknat. Även Gillhams (2008) analysprocess i tio steg var tidskrävande men bidrog till en god överblick av materialet vilket underlättade vid analysen.

8. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultat och analys kategoriserat efter att besvara våra forskningsfrågor.

- Hur talar fritidslärare om interkulturalitet i fritidshemmets praktik?
- Vilka förutsättningar, beskriver lärarna, krävs för att kunna arbeta med interkulturalitet i fritidshemmets praktik?
- Vilka framgångsfaktorer och utvecklingsmöjligheter finns i arbetet med mångkultur?

Empirin är uppdelad efter kategorierna *förutsättningar*, *framgångsfaktorer* samt *utvecklingsmöjligheter* och presenteras med efterföljande analys.

8. 1 Förutsättningar

8. 1. 1 Resultat

Inledningsvis uttryckte nio av tio deltagare att begreppet interkulturalitet var ett, för dem, okänt begrepp. Detta resulterade i att samtliga deltagare uttryckte ett behov av diskussionsgrupper med handledning. Forumet skulle ligga till grund för att skapa kunskap kring olika kulturer samt att dela erfarenheter med varandra. Syftet med diskussionsgrupperna uttrycktes vara att skapa en gemensam plattform för arbetssättet kring interkulturalitet. Fritidslärarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem ansåg i högre grad att detta var ett behov. Dock efterfrågades forumet också av fritidslärarna som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem.

Samtliga deltagare i studien problematiserade kommunikationen mellan fritidslärare och elever. Ofta syftade detta till nyanlända eller elever med begränsad kunskap inom det svenska språket. Att kunna språket, menade vissa deltagare, låg till grund för att kunna uttrycka sig själv och sin kultur, vilket i sin tur alltså blir en förutsättning för arbetet med interkulturalitet.

Amina: Alltså, språket är jätteviktigt, att komma in i den nya kulturen och visa sin kultur.

Vidare lyftes även vikten av att ha kunskaper om vilka språk som talas på fritidshemmet, för att på så sätt kunna arbeta mer interkulturellt. Utan kunskap om språk försvåras arbetet med att

sammanlänka elever från olika kulturer. I samtalet kring språk lyftes även en annan aspekt för kommunikation, nämligen tid.

Linda: Tid... och personal. Mycket av problemen som uppstår tar väldigt mycket tid, för att det är flerspråkigt, man når inte alltid ut till föräldrarna.

Tiden förklarades som en bristvara i arbetet med interkulturalitet då kommunikationen med elever och vårdnadshavare med begränsad kunskap inom det svenska språket gjorde att tiden för det vardagliga arbetet inte räckte till. På grund av att mycket tid lades på tamburkontakt⁵ flyttades fritidsläraarnas fokus ifrån elevgruppen till vårdnadshavare.

Magnus: Nån gång har jag tänkt så här, rent, det kommer inte att hända men, tänk om jag kunde arabiska! [...] Vi skulle ju behöva en mångfald i personalen också. Det skulle i vissa situationer underlätta jättemycket.

Excerpten stärker en annan förutsättning som deltagarna lyfter i studien. Samtliga deltagare nämner arbetslaget som en grundsten för att arbetet med interkulturalitet ska lyckas och även prioriteras. Att ha en mångfald i personalen, som speglar mångfalden i samhället, anser vissa av deltagarna vara något som borde uppnås. Detta, menar de, skulle öka acceptansen elever emellan och bidra till ökad kunskap för olika kulturer och olika ursprung. Arbetslagets inställning är en förutsättning för arbetet med interkulturalitet. Vissa deltagare menade att förekomsten av motsträvig personal kan innebära att arbetet försenas eller avstannar helt.

En förutsättning för att målen kring interkulturalitet ska uppnås uttrycks vara skolans prioriteringar och vikten av att ledningen också uppmärksammar och erkänner arbetet. Innebörden av detta preciseras med att personalen måste vara flerspråkig samt mångkulturell. Genom att skapa en mångfald i personalstyrkan, menar deltagarna, ökar förutsättningarna för att arbetet med interkulturalitet ska prioriteras. Detta för att kulturen då blir en mer naturlig del av verksamheten.

Det är inte bara mångfalden i personalstyrkan som behövs, deltagarna lyfter även behovet av en mångkulturell elevgrupp. Detta för att kulturen ska kunna synliggöras som ytterligare en naturlig del av verksamheten.

⁵ Mötet som vardagligen sker med vårdnadshavare vid hämtning och lämning.

Emma: Men då är ju frågan... Om, eh... Hur, hur framtiden kommer vara för just den här frågan, med just att få, elever från olika kulturer hit, för grejen är att som det är nu så har det liksom till och med trappat ner med elever från andra länder... På grund av den här nya skolstrukturen liksom, så har vi liksom inte så stort upptagningsområde som man hade innan... Eh... Så att, det vill ju till att det kommer fler elever, från andra kulturer om man överhuvudtaget tänker jobba, alltså, med... Alltså för att... Det är ju väldigt, det är ju bara i stort sett svenska.

Vidare har flertalet deltagare även poängterat små elevgrupper som en förutsättning för ett lyckat arbete. Detta tydliggörs även som en förutsättning för att se alla elever utifrån deras individuella behov och inte enbart i arbetet med interkulturalitet. De fritidslärare som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem angav att det låga antalet elever med annan kultur bidrog till att detta arbete inte prioriterades.

8. 1. 2 Analys

Deltagarna uttryckte en okunskap kring begreppet interkulturalitet. Okunskapen ledde till att arbetet inte prioriterades. Fler av deltagarna poängterade att det endast var den svenska kulturen samt de svenska traditionerna som synliggjordes. Detta stärker Morshedis (2012) bild av den svenska skolan som en monokulturell skola. Författaren lyfter vikten av att flytta fokus ifrån en monokulturell skola till en interkulturell skola. Detta med utgångspunkt i den egna kulturen och en analys av det som anses normativt. Vissa av deltagarna snuddade vid detta men en utveckling bör ske.

Behovet av ett forum för diskussion har tydligt framkommit i vår studie. Detta stämmer med vad Eklund (2003) preciserat i sin förklaring av det interkulturella perspektivet. Författaren poängterar vikten av samverkan lärare emellan för att skapa förutsättningar för arbetet med interkulturalitet. Dock menar Eklund (2003) att en samverkan med majoritetseleverna också är av stor vikt för att en kulturell växelverkan ska ske. Detta är ingenting som framkommit i någon av intervjuerna vilket kan bero på att begreppet var okänt för majoriteten av deltagarna och därför kan kunskaperna som krävs för ett framgångsrikt arbete även vara begränsade.

Dahlberg (2003) menar att samhället skapar en norm, detta går att spegla i skolans verksamhet då många av deltagarna uttryckte att det var den svenska normen som styrde arbetet i fritidshemmet. De uttryckte att en förutsättning för ett lyckat arbete med interkulturalitet var en mångfald i arbetslaget samt en mångkulturell elevgrupp. En mångkulturell skola ligger i linje

med Klerfelt och Haglund (2011) beskrivningar om hur normer bygger samtal mellan barn. Möts barnen av mångkultur blir mångfald normen. Vidare menar Klerfelt och Haglund (2014) att normen på fritidshemmet är ett resultat av det lärarna anser viktigt. Detta ser vi överensstämmer med resultatet då fritidslärarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem prioriterade annat över kulturella möten.

I *Konventionen om barnets rättigheter* (UNICEF, u.å, artikel 30) poängteras vikten av elevens rätt till språk, kultur och religion. I detta arbete har rektorn huvudansvar, vilket har framkommit i resultatet då tydliga direktiv från ledningen efterfrågas. För att detta ska kunna tillgodoses ser deltagarna mindre elevgrupper som en förutsättning.

Samtalen landade återkommande i mottagandet av nyanlända. Detta resulterade i att deltagarnas svar fokuserades på kommunikation med både elever och vårdnadshavare. Språkkunskaper och kommunikationsverktyg sågs därför som en förutsättning i arbetet med interkulturalitet, som ett led i detta påpekades även tiden som en bristvara då kommunikationen inte fungerade.

8. 2 Framgångsfaktorer

8. 2. 1 Resultat

Många av de fritidslärare som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem hade svårt att precisera några framgångsfaktorer i arbetet med interkulturalitet. Detta förklarades med att arbetet inte prioriterades på grund av vana eller att kunskapen kring ämnet varit för låg.

Lena: Jag tror att, för det första så tror jag att det går av ren vana. Ren vana. Alltså att det är inlärt. Man kör. Så här har vi alltid gjort. [...] Och sen okunskap. För du kan inte allt. Du måste ju också vara påläst. Du måste ju liksom också tänka de tankarna.

De fritidslärare som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem uttryckte att en framgångsfaktor var att arbetslaget stod på en gemensam grund och hade ett gemensamt synsätt när det gällde arbetet med interkulturalitet. De uttryckte att arbetslagets inställning var viktigt då inställningen kan variera.

Karin: [...] Är det ett gäng motsträviga i arbetslaget och som inte tycker att det inte är en viktig sak, som inte tycker att... Då är det ju svårt.

Arbetslagets inställning stärks ytterligare med vad Stina svarade på frågan om framgångsfaktorer.

Stina: Det här är ju inget arbete man, man kan göra ensam. Man måste, jag tror att man måste ha, behöver ha pratat igenom saker. Att man står på samma grund och att man vill ha, man vill åt samma håll. Och att man har samma värderingar, det har man ju redan givetvis oftast när man är i en skola.

Ett lyckat värdegrundsarbete poängterar flertalet deltagare har varit en framgångsfaktor med deras arbete kring interkulturalitet.

Johan: Vi försöker se eleverna som enskilda individer och försöker få dem att växa för det dem är... Och från den nivån de är på, vi försöker se varje barn, eh. Och det gör ju att man försöker jobba individuellt men också i grupp. [...]

Fritidslärarna var samstämmiga gällande fritidshemmets roll i arbetet med interkulturalitet. Resultatet visar att kommunikationen som sker i fritidshemmet skapar förutsättningar för eleverna att lära i ett socialt samspel.

Intervjuare: Vilken roll tror du att fritidshemmet har i inkluderingen av elever?

Kristina: Jag tror att det har jättestor del. Faktiskt. Och just det här med att komma in i ett socialt sammanhang, lära sig och träna språket. Och det. Men just i leken, det sociala. Att lära sig regler. Hur fungerar den här leken? Jaha, jag måste stå i kö när vi hoppar hopprep, jag kan inte springa före för då blir de arga på mig. Utan nu står jag här tills det är min tur igen. [...]

Med detta excerpt stärks även lekens betydelse för arbetet med interkulturalitet. Genom att ta lärdom av varandra skapar vi en arena för mötet mellan kulturer.

8. 2. 2 Analys

Bengtson Carlström (2013) beskriver fritidslärarnas inställning som avgörande för arbetet med interkulturalitet. Fritidslärarna i författarens studie skapade en annanhet mellan sitt eget fritidshem och det de beskrev som vanliga fritidshem, där mångkulturen istället var låg. Det gjorde att fritidslärarna såg sig själva som hjältar i arbetet på fritidshemmet. Resultatet i vår studie visar att detta inte var något deltagarna som ansåg sig arbeta på mångkulturella fritidshem antydde. Utan snarare tvärtom. Lärarna i vår studie var ödmjuka inför uppdraget och gjorde ingen skillnad på att arbeta på ett mångkulturellt fritidshem jämfört med ett icke mångkulturellt fritidshem.

Holm och Londén (2010) menar att mångkulturen inte synliggörs bland eleverna som tillhör majoritetskulturen, utan är något endast elever som räknas som invandrare får ta del av. Detta stämmer överens med vad deltagarna på skolorna som inte ansåg sig vara mångkulturella säger då de påpekar att arbetet med interkulturalitet är litet eller inte existerar alls. Detta trots att Läroplanen (Skolverket, 2011) förtydligar att en medvetenhet om den kulturella mångfalden ska finnas med i undervisningen för alla elever.

Deltagarna poängterar vikten av en samstämmig inställning i arbetslaget där alla arbetar mot gemensamma mål. Detta stämmer delvis överens med Brodows (2003) slutsatser gällande en tydlig ansvarsfördelning. Slutsatserna problematiseras med en rädsla för ett sådant ansvar vilket vi kan se i resultatet av vår studie.

En faktor för interkulturalitet menar Eklund (2003) är att mötet kulturer emellan måste ske för att öka förståelsen för varandra. Ledord för växelverkan är tolerans, respekt och solidaritet vilket överensstämmer med värdegrunden som presenteras i Läroplanen (Skolverket, 2011). Eilard (2010) stärker innebörden av begreppet växelverkan i sin definition av det interkulturella perspektivet. Författaren menar att skolan ska sträva efter att flytta fokus från olikheterna till likheterna. Genom att ständigt arbeta med relationsbygge och socialt samspel stärks individen i linje med det interkulturella perspektivet. I intervjuerna betonades arbetet kring värdegrunden för att skapa en trygg interkulturell elevgrupp.

Även under framgångsfaktorer framkom arbetet med språk och kommunikation. De deltagare som ansåg sig ha ett utvecklat arbete med interkulturalitet hade samtliga tillgång till olika kommunikationsverktyg i form av tolk, hemspråkslärare samt andra elever med kunskap inom olika språk.

Sammanfattningsvis lyfter deltagarna fritidshemmets betydelse för arbetet med interkulturalitet. Fritidshemmet skapar en arena för mötet mellan kulturer där leken och det sociala samspelet har en avgörande roll.

8. 3 Utvecklingsmöjligheter

8. 3. 1 Resultat

Fritidslärarna uttryckte en avsaknad av språkkunskaper. De ansåg att arbetet med interkulturalitet, med fokus på de nyanlända eleverna som inte kunde någon svenska, skulle underlättas om de kunde kommunicera med dem på deras språk. De ansåg sig även ha en

bristande kunskap om olika kulturer. Viljan att tillgodose elevernas olika språk och kommunicera på andra språk än svenska var framträdande hos de som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem. Detta var främmande hos de som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem då åsikterna pekade mot att svenskan skulle fortsätta vara det enda språket.

Therese: Nä men alltså... Kan man få in hemspråk, modersmål... Så att man kan få in lite mer kultur. Alltså den kulturen så att man får med redan från början. [...] Har man inte språket eller nått annat med sig så blir det mycket, mycket missförstånd. Och de vet ju inte hur det är i våran kultur, de har ju sitt bagage med sig.

Utöver språkkunskaper belyser excerpten mångkultur och vikten av specialkunskaper inom arbetslaget. Språkligt stöd och kommunikationsverktyg sågs som utvecklingsmöjligheter hos samtliga deltagare. Dock skiljde sig åsikterna om vilket språk det talades om, vissa ansåg att en klar utveckling inom det svenska språket skulle ske för en lyckad kommunikation medan andra uttryckte att eleverna skulle ges möjlighet att kommunicera även på sitt språk.

Magnus om elever som talar annat språk än svenska: Men de har ju ibland varandra och pratar med varandra [...] med varandra på sitt språk, på rasten och sådär... Och ibland, det finns ju diskussioner på Facebook, ska man låta dem prata sitt eget språk eller ska vi kräva att de pratar svenska hela tiden? [...] det är självklart att... Hur kan vi låta dem vara trygga liksom?

En av deltagarna talade utifrån erfarenhet om arbetet med mångkultur. Hon beskrev att skolan ofta möter elever som är uppväxta i en annan kultur än den svenska med frågor om olikheterna. Hon menade att skolan inte ska tvinga eleverna att berätta om sin kultur utan att det finns andra sätt att få reda på elevernas bakgrunder.

Amina: Jag tycker det är viktigt att man inte tar fram alltid att vi gör såhär, hur gör ni. Typ så. Det är jobbigt för ett barn att höra. [...] Vad äter ni? Hur äter ni? Vad gör ni? Hur sover ni? Sådana här enkla saker, vilket land? I och med att man har annan hårfärg, så det liksom, man vill inte höra det hela tiden att man skiljer sig från andra. Utan att det kommer från ett barn tycker jag är viktigt, samtidigt som hela barngruppen behöver veta att vi är lika. Att det är det som är viktigast. Alla har lika värde, alla har lika rättigheter, det är det som är viktigast. Sen att jag säger hej på ett sätt och du säger hej på ett annat sätt, det är oväsentligt.

Det råder delade meningar mellan deltagarna om styrdokumentet borde förtydligas eller kan ses som tillräckliga i arbetet med interkulturalitet.

Emma: Det är ju inget konstigt för det jobbar man ju med hela tiden (värdegrunden), men här är någonting som är helt nytt, ordet vet man ju knappt vad det betyder liksom... Så att, ah, någon slags liten manual... Ah men liksom, så här kan ni jobba.

Stina: Jag tror att det kommer komma. Går man in på Skolverket också så finns det ju en hel del material nu kring just nyanlända. Men jag tror att generellt kan man använda alla vanliga styrdokument i arbetet med det andra. För vårans roll är att stärka barn, vi ska hjälpa dem att hitta constellationer som de funkar i, de ska vara trygga. Och de ska ha en uppväxtmiljö som är bra. Så jag tror egentligen att man kan hitta alla de här sakerna i de andra styrdokumentet.

Deltagarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem uttrycker att arbetet med interkulturaliteten skulle underlättas om styrdokumentet preciserade hur arbetet skulle ske. De menade att eftersom de inte har så många invandrarelever är inte arbetet med interkulturalitet prioriterat.

Lena: Eftersom det är så få barn som har kommit så tar inte den en så stor plats, utan då lägger man mål och fokus på andra grejer. Men skulle det nu vara såhär att vi skulle få en förberedelseklass här på vårans skola, då måste vi ju naturligtvis sätta ner andra mål. Det måste vi ju.

Deltagarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem uttryckte att arbetet hade underlättats om de kunde ta del av hur en fungerande interkulturell verksamhet såg ut i form av dessa skolors kvalitetsarbete. Dock uttryckte deltagare som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem att detta inte skrevs fram i kvalitetsarbetet då fokus istället låg på värdegrundsarbete. Värdegrundsarbetet uttrycktes som tillräcklig grund för ett interkulturellt arbetssätt. Detta var en slutsats som deltagarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem ännu inte uttryckte.

Sammanfattningsvis visar resultaten tydligt att utbildning och handledning efterfrågas. Detta menade deltagarna innebar att tid måste avsättas för diskussioner och planering kring en interkulturell verksamhet.

8. 3. 2 Analys

Lahdenperä (2010) menar att synsättet måste gå ifrån att skilja mellan ”vi och dem” till att istället se alla som en enhet med olika förutsättningar. Resultatet visar att en uppdelning görs och att interkulturalitet på fritidshemmen därför är avlägset. Det finns nyanser i hur långt arbetet med interkulturalitet har kommit. Detta beroende på antalet elever som går på skolan i relation till hur många av dessa elever som har en annan kultur än majoritetskulturen.

Runfors (2003) uppmärksammar kategoriseringen som sker utifrån bakgrund i samhället och i skolan. Författarens studie visar att en uppdelning sker mellan svenska elever och invandrarelever. Detta stärks av vårt resultat då en deltagare, utifrån erfarenhet, beskriver detta som förekommande. Förekomsten av kategorisering går emot det Eilard (2010) definierar som det interkulturella perspektivet.

Lópes Åkerblom (2012) har ifrågasatt styrdokumentens formuleringar gällande mångkultur. Slutsatsen blev att formuleringarna är för vaga och behöver utvecklas. I denna fråga var vårt resultat tudelat. Deltagarna som hade ett tydligt framskridet arbete med interkulturalitet ansåg formuleringarna vara tillräckliga då arbetet med att stärka individer går före att uppmärksamma skillnader i kulturer. Deltagarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem efterfrågade, i likhet med Lópes Åkerblom (2012), ett förtydligande i styrdokumentet genom exempel på hanteringen av kulturkrockar.

Eklund (2003) problematiserar styrdokumentens formuleringar utifrån ett interkulturellt perspektiv. Författaren anser att målen gällande mångkultur inte beskrivs tillräckligt tydligt och därför riskerar att bli marginaliserande. Detta leder till att arbetet med mångkultur försvåras. Enligt ett riksdagsbeslut taget 1985, som finns beskrivet av Eklund (2003), ska det interkulturella perspektivet prägla den svenska undervisningen. Övergripande visar resultatet att detta inte är något som påverkar fritidshemmets verksamhet då deltagarna inte var medvetna om vad begreppet interkulturalitet innebar. Hos fritidslärarna som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem fick vi känslan av att arbetet med interkulturalitet var en självklarhet när definitionen klargjordes. Dock anser vi att det behövs en aktualisering av beslutet för att på så sätt uppmärksamma arbetet ytterligare.

Deltagarna påpekade vikten av att tid för planering och diskussion måste finnas avsatt för att kunna effektivisera arbetet med interkulturalitet. Detta inkluderade även kvalitetsarbetet då deltagarna ansåg att det var någon de kunde dela med sig utav. Detta stämmer överens med vad

Eklund (2012) betonar som avgörande för att målen med fritidshemsverksamheten ska kunna uppnås.

9. Diskussion

Då det kommer många nyanlända, från andra kulturer (Byström, 2015) ser vi bristen på kunskap kring interkulturalitet problematiskt. Enligt Läroplanen (Skolverket, 2011) ska lärare se till varje individ och möta eleven utifrån individens förutsättningar. Om kunskapen om kultur och bakgrund brister ser vi detta som ouppnåeligt. Resultatet visar att de deltagande fritidslärarna hade en övergripande okunskap kring innebörden av begreppet interkulturalitet. Majoriteten av deltagarna uttryckte en ovana kring arbetssätt som syftar till att möta olika kulturer. Resultatet visar också att det finns undantag, att vissa skolor ligger i framkant med arbetet. Detta anser vi bör tas tillvara genom olika diskussionsforum. Att dela med sig av erfarenheter och framgångsfaktorer ser vi som avgörande för skolans utveckling med fokus på arbetet med interkulturalitet. Detta överensstämmer med vad fritidslärare som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem uttryckte då frågan om utvecklingsmöjligheter ställdes.

Resultatet visade att Styrdokumenten upplevdes tillräckliga utav de fritidslärare som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem. Deltagarna poängterade att värdegrundsarbetet och allas lika värde är tillräckligt för att skapa ett interkulturellt fritidshem. Fritidslärarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem uttryckte motsatsen vilket vi anser besynnerligt då de istället väljer att göra skillnad på vi och dem. Fokus hos fritidslärarna som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem var att förändringar behövde göras för att de skulle kunna arbeta interkulturellt. De fokuserade på skillnaderna mellan kulturer och arbetet med att försvenska nyanlända och elever med annan kultur istället för att ta tillvara på de nya kunskaperna som olika kulturer bidrar med.

Vi har inte hittat några studier som riktar sig mot denna studies syfte, att undersöka fritidslärares beskrivning av de interkulturella möten som sker i fritidshemmens praktik. Vi anser att det är av stor vikt att belysa utvecklingsmöjligheter beskrivna av fritidslärarna då de fungerar som en länk in i verksamheten. Deras svar kan användas som underlag för förbättringsåtgärder och kvalitetsarbete.

Eklund (2003) belyser vikten av en granskning av den egna kulturen för att uppnå ett interkulturellt förhållningssätt. Detta för att synliggöra vilka normer som finns inom majoritetskulturen. Det interkulturella perspektivet framhåller vikten av att gå från ett monokulturellt till ett interkulturellt synsätt där skolan ska se möjligheter istället för skillnader mellan kulturer. Dock finns en formulering i Läroplanen (Skolverket, 2011) som gör skillnad

på kulturer. Detta anser vi är motsägelsefullt. I Läroplanen går det att läsa att ”I överensstämmelse med den etik som förvaltats av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande (Skolverket, 2011, s. 7)”. Även om de lyfter positivt laddade ord förtydligas ändå var de är hämtade ifrån vilket kan tolkas som det inte existerar någon annanstans, utan är unika i den västerländska kulturen.

Resultatet visar att de skolor som låg i framkant i arbetet med interkulturalitet inte synliggjorde detta i kvalitetsarbetet. Detta anser vi problematiskt då de fritidslärare som inte ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem, kände att deras verksamheter efterfrågade tydligare riktlinjer i arbetet med interkulturalitet. De hade istället kunnat ta del av, och utgått ifrån, framgångsfaktorer synliggjorda i andra skolors kvalitetsarbeten. På detta sätt skulle kunskapsnivån snabbt kunna höjas på skolor som uttrycker sig behöva utveckla sitt arbete kring interkulturalitet.

Slutligen visar resultatet att den av oss upplevda problematiken kring tillvaratagandet av mångkultur överensstämmer med fritidslärarnas berättelser. Vi upplever att interkulturalitet måste prioriteras ytterligare med tanke på hur samhället ser ut idag. Vi skulle i fortsättningen vilja ta reda på hur elever beskriver att de upplever tillvaratagandet av kulturer i fritidshemmets praktik. Detta för att ställa studierna i relation till varandra och på så sätt skapa ett helhetsperspektiv på hur fritidshemmets praktik ser ut när det gäller tillvaratagandet av kulturer.

10. Sammanfattning

Den tidigare forskningen har visat att den svenska skolan upplevs som monokulturell. Detta innebär att en skillnad görs mellan ”vi och dem” och att en uppdelning ofta sker mellan svenska elever och invandrarelever. Uppdelningen gör att synsättet på kulturer varierar. Ursprungskulturen, i detta fall den svenska, ses som en normalitet och resterande kulturer utgör definitionen av begreppet kultur.

Skolan är och kommer att vara en mötesplats för olika kulturer som ett resultat av de stora flyktingströmmar som Byström (2015) beskriver dagligen anländer till Sverige. Den av oss upplevda problematiken kring tillvaratagandet av kulturer skapade grunden för denna studie. Den insamlade empirin från semistrukturerade intervjuer med tio verksamma fritidslärare utgjorde resultatet.

Resultatet visade att diskussionsgrupper efterfrågades för att på så sätt kunna delge varandra kunskap om ett lyckat interkulturellt arbetssätt. Att ta del av kvalitetsarbetet från de skolor som hade ett utvecklat interkulturellt arbetssätt sågs som en utvecklingsmöjlighet. Dock poängterade de fritidslärare som ansåg sig arbeta på ett mångkulturellt fritidshem att ett interkulturellt arbetssätt inte synliggörs i kvalitetsarbetet då det interkulturella arbetet istället ses som en del av värdegrundsarbetet. Detta innebär att även synliggörandet av det interkulturella arbetet i det systematiska kvalitetsarbetet är en utvecklingsmöjlighet.

11. Referenslista

- Ahrne, G., & Eriksson-Zetterquist, U. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne, & P. Svensson. (red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s.34-54). Stockholm: Liber.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne, & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-16). Stockholm: Liber.
- Arenius, H. (2009). *En ny definition av kulturbegreppet*. Hämtad 22 april 2016 från <http://www.dagen.se/kultur/en-ny-definition-av-kulturbegreppet-1.166213>
- Bell, E., & Bryman, A. (2005). *Företagsekonomiska forskningsmetoder*. Stockholm: Liber.
- Bengtson Carlström, H. (2013). *Talet om barn, föräldrar och professionalitet i det mångkulturella fritidshemmet*. Masteruppsats, Linnéuniversitetet, Institutionen för pedagogik.
- Borgström, M. (2012). Att synliggöra det osynliga i mänskliga möten. I K. Goldstein-Kyaga, M. Borgström & T. Hübinette (red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik: inte bara goda föresatser* (s. 63-77). Stockholm: Södertörns Högskola
- Brinkmann S., & Kvale, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Brodow, U. (2003). *Lära över gränser*. Karlstad: Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Byström, M. (2015). *Historien om flyktingpolitiken visar att staten kan om den måste*. Hämtad 17 april 2016, från <http://www.dn.se/kultur-noje/kulturdebatt/historien-om-flyktingpolitiken-visar-att-staten-kan-om-den-maste/>
- Dahlberg, G. (2003). *Är olikheten vår största likhet? Om välkommandet och gästfrihetens pedagogik*. Locus tidskrift för barn och ungdomar 2/03.
- Davidsson, B., & Patel, R. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (3. uppl). Lund: Studentlitteratur AB.
- Eilard, A. (2010). *Barndomens förändrade villkor*. Stockholm: Skolverket.

Eklund, M. (2003). *Interkulturellt lärande: intentioner och realiteter i svensk grundskola sedan 1960-talets början*. (Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för lärarutbildning).

Eklund, Å. (2012). *Fritidshem handboken planering och utvärdering*. Stockholm: Natur och Kultur.

Gillham, B. (2008) *Forskningsintervjun - Tekniker och genomförande*. Malmö: Studentlitteratur.

Holm, G., & Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: education for whom? *Intercultural Education, 2010, Vol.21(2)*, p.107-120. doi: 10.1080/14675981003696222

Huvudbetänkande av Språk- och kulturarvsutredningen. (1983). *Olika ursprung – Gemenskap i Sverige. Utbildning för språklig och kulturell mångfald*. (Statens offentliga utredningar 1983:57). Stockholm: Utbildningsdepartementet

Klerfelt, A., & Haglund, B. (2011). *Fritidspedagogik: fritidshemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber

Klerfelt, A., & Haglund, B. (2014). Walk-and-talk conversations: a way to elicit children's perspectives and prominent discourses in the schoolage educare centre activity. *International Journal for Research on Extended Education, 2014, Vol.2(2)*, p. 119-134. Hämtad från <http://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/>

Lahdenperä, P. (red.) (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.

Lahdenperä, P. (2010). From monocultural to intercultural educational research. *Intercultural Education, 2000, Vol.11(2)*, p.201-207. doi: 10.1080/713665246

Lidskog, R., & Deniz, F. (2009) *Mångkulturalism - Socialt fenomen och politisk utmaning*. Stockholm: Liber.

Lópes Åkerblom, A. (2012). *Det mångkulturella fritidshemmet: Är styrdokumentet anpassade för mångkulturella barngrupper?*. Kandidatuppsats, Lund University.

Lorentz, H. (2007). *Talet om det mångkulturella i skolan och samhället: en analys av diskurser om det mångkulturella inom utbildning och politik åren 1973-2006*.

(Doktorsavhandling, Lunds universitet)

Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: en etnografisk studie på en förskola i ett multi-etniskt område*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet)

Morshedi, Y. (2012). Vad är pedagogik med interkulturell inriktning?. I K. Goldstein – Kyaga, M. Borgström, & T. Hübinette (red.), *Den interkulturella blicken i pedagogik - inte bara goda föresatser*. (s. 173-181). Huddinge: Södertörns Högskola.

Nationalencyklopedin (2016). Hämtad 22 april 2016 från

<http://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/interkulturell>

Nordheden, I. (2008). Språkutvecklande ämnesundervisning: exempel från samhällsvetenskap. I Nordheden, I., & Paulin, A. (red.), *Att äga språk* (s. 177-193). Stockholm: Stockholms universitets förlag.

Rennstam, J., & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, & P. Svensson. (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (s. 8-16). Stockholm: Liber.

Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar – en studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.

SFS. (2010). *Skollagen (2010: 800): Med lagen om införande av skollagen (2010: 801)*. Stockholm: Nordsteds juridik.

Skolöverstyrelsen (1969). *Läroplan för grundskolan 1969*. Stockholm: Svenska utbildningsförlaget Liber.

Skolverket (2010). *Barndomens förändrade villkor – Förutsättningar för barn lärande i en ny tid*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 reviderad 2015*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2014). *Allmänna råden med kommentarer - fritidshem*. Stockholm: Skolverket.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4. uppl). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 22 april 2015 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Unicef. (u.å.). *Konventionen om barnets rättigheter*. Hämtad 28 april 2016 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#full>

Bilagor

Bilaga 1: Intervjuguide

1. Kan du beskriva ditt arbete/din roll på fritidshemmet?
2. Hur definierar du mångkultur?
3. Hur definierar du interkulturalitet?
4. Ser du någon skillnad i de olika begreppen?
5. Hur skapar ni kunskap om elevernas olika bakgrunder och kulturer?
6. Hur lyfter ni fram olika kulturer på fritidshemmet?
7. Hur tar ni tillvara på gruppens olika språk?
8. Hur jobbar ni med att stärka individen i ett interkulturellt fritidshem?
9. Kan du berätta om ert förhållningssätt och vilka arbetsformer ni har?
10. Vilken betydelse har arbetslaget för arbetet med interkulturalitet?
11. Vilka förutsättningar krävs för att interkulturalitet ska synliggöras i fritidshemsverksamheten? (kvalitetsarbete)
12. Vissa kulturer kan motsätta sig majoritetskulturen, Styrdokumentet lyfter exempelvis jämställdhet, hur möter ni problematiken om kulturen motsäger sig detta?
13. Vilka förutsättningar anser du krävs för ett framgångsrikt arbete med interkulturalitet på ert fritidshem?
14. Finns det något som är framträdande i ert arbete med interkulturalitet på fritidshemmet?
15. Vilka styrkor tycker du att skolan har?
16. Vilka utvecklingsmöjligheter ser du för ert fritidshem?

Bilaga 2: Tillståndsblankett

Anhållan om tillstånd för deltagande i en undersökning inom ramen för ett examensarbete vid lärarutbildningen vid Jönköpings University.

Vi är studenter som utbildar oss till lärare med inriktning mot arbete i fritidshem vid Jönköpings University. Vi skall nu skriva ett examensarbete inom lärarutbildningen med inriktning arbete i fritidshem.

Examensarbetets syfte är att ur ett lärarperspektiv granska hur arbetet i fritidshemsverksamheten speglar det styrdokumentet anger gällande mångkultur. För att kunna genomföra undersökningen planerar vi att göra intervjuer med lärare inom fritidshem.

Vi vill med detta brev be er delta i en intervju. Alla som deltar kommer att garanteras konfidentialitet. De skolor som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ni har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni skriver under denna tillståndsblankett och lämnar tillbaka till oss vid intervjutillfället. Sätt således ett kryss i den ruta som gäller för er del.

Ja, jag vill delta i undersökningen.

Nej, jag vill inte delta i undersökningen.

Datum

.....
Underskrift

.....
Namnförtydligande

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser.

Med vänliga hälsningar

Rebeca Vornanen, xxx@xxx.xxx

Cisella Floxner, xxx@xxx.xxx