

**SKOLPORTENS PUBLIKATIONSSERIE FÖR  
DOKUMENTERAT UTVECKLINGSARBETE**

---

**ÄR DU FRÅN  
MUMINLANDET?  
MÅNGFALD, VÄRDEGRUND  
OCH SOLIDARITET  
I UNDERVISNINGEN**

**FÖRFATTARE:**

*Aisha Lundgren Aslla  
Franziska Forssander*

---



**SKOLPORTEN**

UTVECKLA SKOLAN

**4/2020**



# SAMMANFATTNING

**LÄSÅRET 2018/2019 GENOMFÖRDES** ett demokratiprojekt med fokus på mångfald, högtider och lika rättigheter på en förskola i Nacka. Arbetet med projektet utgick ifrån ett poststrukturalistiskt perspektiv där barn ses som aktiva agenter i sitt eget lärande, och med normkritisk pedagogik och stöttande undervisning som didaktiska metodverktyg. Syftet med projektet var att skapa en demokratiundervisning med kvalitet, att uppnå värdegrundsmålen i läroplanen, ge barnen ökade mångfaldskunskaper och skapa särskilda möjligheter för barnen att utöva ansvarstagande och solidaritet. Utöver uppnådda mål med fördjupade mångfaldskunskaper resulterade projektet i breda och nyanserade demokratikunskaper och en ökning av barnens egna initiativ och solidariska handlingar.

*Aisha Lundgren Aslla* är pedagogisk utvecklingsledare i Nacka kommun.  
E-post: [aisha.lundgren-aslla@nacka.se](mailto:aisha.lundgren-aslla@nacka.se)

*Franziska Forssander* är förskollärare i Nacka kommun.  
E-post: [franziska.forssander@nacka.se](mailto:franziska.forssander@nacka.se)

Denna artikel har den 4 februari 2020 accepterats för publicering i Skolportens artikelserie för dokumenterat utvecklingsarbete.

Fri kopieringsrätt i ickekommersiellt syfte för kompetensutveckling eller undervisning i skolan och förskolan under förutsättning att författarens namn och artikelns titel anges, samt källa: Skolportens artikelserie. I övrigt gäller copyright för författaren och Skolporten AB gemensamt.

Denna artikel är publicerad i Skolportens serie för dokumenterat utvecklingsarbete, "Utveckla skolan": [www.skolporten.se/forskning/utveckling/](http://www.skolporten.se/forskning/utveckling/)

Aktuella Författaranvisningar & Skrivregler:  
[www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/](http://www.skolporten.se/forskning/skolutveckling/skolportens-utvecklingsartiklar/)

Vill du också skriva en utvecklingsartikel? Mejla till [redaktionen@skolporten.se](mailto:redaktionen@skolporten.se)



# INNEHÅLL

<b>PROLOG</b> .....	7
<b>INLEDNING</b> .....	9
<b>FRÅGESTÄLLNINGAR, SYFTE OCH MÅL</b> .....	11
Frågeställningar .....	11
Syfte och mål .....	11
<b>TEORI</b> .....	13
En poststrukturalistisk utgångspunkt .....	13
Normkritik, mångfald och interkulturalitet .....	14
<b>FORSKNING OCH RAPPORTER</b> .....	15
<b>METOD OCH GENOMFÖRANDE</b> .....	17
Tre centrala delar .....	17
<b>KALENDERPROJEKTET – MÅLSTYRD DEMOKRATIUNDERVISNING</b> .....	19
Delaktighet och medbestämmande – lära <i>genom</i> demokrati .....	19
Från olikhet till likhet .....	20
Synergieffekter .....	21
Barnens utvärdering och existentiella reflektioner .....	22
<b>SLUTSATSER</b> .....	23
<b>AVSLUTNING</b> .....	25
<b>REFERENSLISTA</b> .....	27



# PROLOG

**DET VAR EN** ganska fin dag i början på höstterminen. Lätta grå moln drog fram över himlen och släppte då och då igenom några gula solstrålar som letade sig in genom förskolans fönster. Jag kom på mig själv med att titta ut mot den glittrande lilla sjön utanför fönstret som alltid påminde mig om hur lyckligt lot-tade jag tyckte att dessa barn var. Tänk! En förskola med den utsikten och omgivningen, vilka förutsättningar! Jag var på besök några timmar på förskolan den här dagen och hade planerat att äta lunch med en av barngrupperna. Efter att jag avslutat några kon-torssysslor var det dags att äta. Vi satte oss till bords, skålar och karotter skickades runt och alla tog för sig. Eftersom att jag varit på förskolan många gånger och deltagit i olika aktiviteter kände barnen mig rätt bra vid det här laget, tyckte jag. Vi småpratade om lite allt möjligt, alla verkade vara på gott humör. En pojke i femårsåldern, Samuel, satt mitt emot mig. Han sneglade lite på mig medan vi åt, tittade lite extra på min själ uppfattade jag det som. Plötsligt sa han:

- Aisha! Var kommer du ifrån?

- Jag kommer från Sverige! svarade jag. Var kommer du ifrån?

- Jag kommer från Sverige, svarade Samuel.

- Aha, okej då kommer vi från samma! fortsatte jag muntert.

- Mm... svarade Samuel, lite tveksamt.

Samuel fortsatte titta på mig. Han såg en aning missnöjd ut, som om mitt svar inte riktigt uppfyllt hans förväntningar. Jag sa inget, bara log och fortsatte äta. Samuel fortsatte också äta, han var nästan klar nu. Han kastade en blick på mig igen och så sa han tvärt:

- Jaha, för alltså... jag trodde du kom från muminlandet!

Jag skrattade till spontant, eftersom kommentaren var så oväntad. Jag ville fråga mer om denna roliga slutsats om mitt ursprung men vips var Samuel borta, han hade gått för att lämna sin tallrik och sen såg vi inte varandra mer den dagen.

Någon vecka senare var jag tillbaka på förskolan och var fast besluten att söka upp Samuel och fråga mer om det här muminlandet han hade pratat om. Efter ett tag hittade jag honom och fick chansen att fråga då han tog paus i sina aktiviteter med kompisarna.

- Du Samuel, du frågade ju mig sist jag var här var jag kommer ifrån, minns du det?

- Ja, svarade han.

- Och då sa du ju att du tänkte att jag kom från muminlandet?

- Ja?

- Alltså... vad är det för land? Det har jag inte hört om förr?

Samuel tittade på mig, helt allvarlig och han tänkte efter ett ögonblick, sen sa han:

- Ja men... du vet... Det där landet där det är mycket sand?

- Jaha... sand?

- Ja, där det finns... muminer... mumin...

Då gick det upp ett ljus för mig:

- Aha, du menar MUMIER?

- Ja just det! Mumier! Där finns sand och de har sån [pekar på min själ]...

Samuel log brett och sprang sen hastigt iväg igen för att fortsätta sina aktiviteter med de andra barnen.

Så fick jag min förklaring. Ett land med sand och mumier, där kan det finnas människor med själ enligt Samuel. Jag fick massor av tankar och frågor i mitt huvud: Varför trodde han att det var så? Hade han sett något av detta på tv kanske? Eller i något dataspel? Kände han någon annan med hijab eller bara mig? Hur hade han resonerat för att dra denna slutsats? Några saker var i alla fall solklara: han var nyfiken på min annorlundahet. Han hade försökt förstå. Han hade, baserat på sina kunskaper, dragit slutsatsen om muminlandet. Här uppenbarade sig en fantastisk potential till mångfaldskunskap, globala perspektiv och solidaritet. En möjlighet för oss vuxna att ta till vara.





# INLEDNING

I **DET SVENSKA** samhället idag, sent 2010-tal, upplever vi (när vi skriver ”vi” menas här efter vi två artikel-författare) som författare till denna artikel ett stort behov av att stärka befolkningens kunskaper om det egna demokratiska samhället och dess förutsättningar. Samtidigt som hatbrott ökar (Forum för levande historia 2019) pågår också offentliga debatter och diskussioner om saker som vi i Sverige redan kommit överens om, sådant som inte är förhandlingsbart i vårt demokratiska samhälle. Exempelvis har en återkommande debatt förts de senaste åren om vad som är ”svenska värderingar” (Dagens samhälle 2016; Liberal debatt 2017; Aftonbladet 2018; Expressen 2019). De svenska demokratiska värderingarna som ska gälla och praktiseras genom det svenska samhällets alla institutioner är nedtecknade i vår grundlag i 1 kap. 2§ av Regeringsformen (SFS 1974:152), och är därmed inte något en egentligen har möjlighet att förhandla om eller definiera genom offentlig debatt. De demokratiska svenska värderingarna innebär att alltid utgå ifrån FN:s konvention om de mänskliga rättigheterna och att dessa är samhällets fundament. De demokratiska värderingarna innebär att alla människor är lika värda, alla har lika rättigheter, alla har rätt till delaktighet och alla har rätt att slippa diskrimineras (ibid).

Förskola och skola har ett lagstadgat uppdrag att arbeta aktivt med undervisning om, genom och för demokrati (Skolverket 2019). Samtidigt som förskolan har mycket bra förutsättningar genom grundlag, diskrimineringslag och skollag samt tydlig styrning genom läroplanen för detta arbete finns också stora problem och svårigheter med att genomföra uppdraget. I våra roller som förskollärare och pedagogisk handledare har vi under tjugo års yrkespraktik identifierat några återkommande mönster. Det råder ofta en okunskap och viss förvirring kring demokratiuppdragets innehåll, det finns en otydlighet kring vad arbetet innebär i praktiken och också en omedvetenhet om uppdragets centrala position i utbildningen. Det förekommer ofta olika former av demokratisk praktik i

förskolan där pedagoger strävar efter att göra barnen delaktiga och träna demokratiska metoder såsom röstning och turtagning. Men dessa praktiker är sällan en del av undervisningens målstyrda processer och upplägget är många gånger i form av någon slags ”chansning”; ”vi hoppas att barnen ska förstå hur det fungerar...” eller ”vi tror att barnen kommer vara snällare mot varandra nu”. Ett stort problem i relation till användandet av demokratiska metoder är att de alltför sällan kopplas ihop med värdegrunden. Pedagoger avstår att lyfta frågan *varför* vi gör på det ena eller andra sättet. Att pedagoger i förskolan låter barnen rösta eller ser till att alla får komma till tals är ju på grund av att vi i samhället kommit överens om en värdegrund som säger att alla är lika värda med lika rättigheter och att personalen i förskolan ska ge barnen dessa rättigheter och låta dem träna på demokratiska metoder. När pedagoger inte kopplar samman praktikerna med värdegrunden kan det hända att barnen föreslår att använda demokratiska metoder på ett sätt som går emot värdegrunden, till exempel föreslå att rösta om det ska vara tillåtet på förskolan att utesluta någon eller att retas. Målstyrd demokratiundervisning måste ställa värdegrunden i centrum och visa hur de olika demokratiska praktikerna hjälper oss medborgare att uppnå den – värdegrund och metoder hänger ihop i demokratin, de kan inte separeras.

Ett annat problemmönster vi identifierat är en bristande teoriförståelse. Många pedagoger arbetar och agerar utifrån sin beprövade erfarenhet och i form av projekt eller upplägg ”såsom de alltid gjort”. Ibland plockas nya metoder in, kanske sådant de läst, fått tips om från olika specialister eller till och med sett på tv. Många gånger används metoder och arbetssätt som utgår ifrån teoretiska perspektiv som inte går i linje med läroplanens teorigrund och mål. Pedagoger använder, ofta helt omedvetet, metoder som motverkar möjligheten att uppnå läroplanens mål (läs mer under rubriken Teori).

Något som anknyter till den bristande teoriför-

ståelse vi upplever är en okunskap om hur förskolan ska arbeta normkritiskt med likabehandling och lika rättigheter i utbildningen. En konsekvens av detta är att strävan efter att inkludera alla familjer och främja mångfald i praktiken många gånger kan innebära att pedagogerna gör ”de avvikande” barnen eller familjerna, de som bryter mot samhällets och/eller förskolans normer, till representanter för ”sin sort”. Det kan handla om att be de invandrade familjerna, (men inte de infödda svenska) berätta om sina högtider och traditioner, bjuda på mat från ”sin kultur” eller berätta om ”sitt hemland”. Detta arbetssätt stärker grupperingarna ”vi” och ”dem” och främjar i förlängningen inte lika rättigheter och inkludering då de reproducerar en specifik svensk norm som ställs i motsats till ”de andra” (Arneback & Jämte 2017) (Läs mer under rubriken Teori, Normkritisk pedagogik).

Förutom de generella svårigheterna vi sett med demokratiuppdragets genomförande med koppling till alla diskrimineringsgrunder, så har vi i vår yrkespraktik upplevt specifika problem med områdena religion, kultur och etnicitet. Vi upplever att det många gånger finns en stor rädsla att prata om eller lyfta frågor som har med trosuppfattning att göra. Trots att en majoritet av svenska folket utövar en kristen, eller kanske postkristen (se Thurffjell 2019) praktik som innebär att fira de kristna högtiderna och besöka kyrkan vid dop, bröllop och begravning så tycks sekulariseringen innebära att det känns svårt att prata om tro och religion.

Ett annat problem är rasism och rasistiska föreställningar hos pedagoger. En tilltagande rasistisk svensk diskurs som stereotypiserar och problematiserar ”invandrare” påverkar också personer som befinner sig i förskolan. Det är lätt att mediebilder om vissa befolkningsgrupper också letar sig in i förskolans värld via pedagogerna och därmed sätter käppar i hjulet för värdegrundsarbetet (Lunneblad 2012; Hachfeld et. al 2011). Vi har också flera gånger upplevt, vad vi tolkar som, en rädsla att utmana de egna normerna kring högtider och traditioner. Trots att förskolans uppdrag med all tydlighet kräver av oss att vi ska främja mångfald, uppmärksamma olika högtider och traditioner och synliggöra kulturell variation (Förskolan 2011) så verkar det som att detta ibland ses som att de ”svenska” traditionerna därmed hotas. Vi har upplevt motstånd mot att lyfta olika traditioner och främja kulturell mångfald, trots att det sällan eller aldrig i praktiken inneburit att någon svensk tradition eller högtid behövt stå åt sidan.

Vår lust och vilja att utveckla vårt eget arbete med demokrati i förskolan tillsammans med ovan nämnda problem och svårigheter inom detta område, blev den sammantagna motivation som fick oss att starta upp vårt kalenderprojekt hösten 2018. Vi ville göra en ambitiös satsning på ett målstyrt demokrati- och mångfaldsarbete och se hur långt detta kunde ta oss.

# FRÅGE- STÄLLNINGAR, SYFTE OCH MÅL

## FRÅGESTÄLLNINGAR

- ★ Vilka kunskapsresultat kan vi uppnå med ett fördjupat mångfaldsarbete genom interkulturell och normkritisk pedagogik?
- ★ Kan vi stärka och utveckla möjligheterna för barns inflytande genom poststrukturella perspektiv i mångfaldsprojektet?
- ★ Kan vi genom projektet uppnå ett meta-kognitivt lärande hos barnen som främjar solidaritet?

## SYFTE OCH MÅL

**DET ÖVERGRIPANDE SYFTET** med kalenderprojektet var att skapa ett material som passar för en målinriktad undervisning inom demokratiarbetet. Det specifika innehållet i materialet kretsade kring kultur, högtider, religion och traditioner – dessa områden utgjorde utgångspunkten för undervisning och reflektion kring lika värde, olikhet och lika rättigheter.

Ett primärt mål med kalenderprojektet var att 1. öka barnens kunskaper kring olikheter i kultur och livsstil generellt och specifikt kring högtider, traditioner och religion.

Genom fördjupningar i materialets olika delar riktades målstyrningen mot att 2. främja barnens kunskap om allas lika rättigheter och stärka deras möjlighet till förståelse, öppenhet och solidaritet över kulturella gränser.

Förutom demokratikunskaper och en ökad kunskap och förståelse för kulturella olikheter ville vi

att det skulle finnas många tillfällen till reflektion och samtal för barnen, situationer som bjuder in till 3. metakognitiva lärprocesser. I dessa situationer ville vi främja barnens delaktighet och inflytande, främja normmedvetenhet samt träna självgranskning och reflektion kring de egna sammanhangen.

### VÅR UTGÅNGSPUNKT

Den förskola där projektarbetet genomfördes är en kommunal förskola som ligger i ett relativt välbärgat område i kommunen Nacka som tillhör Stockholms län. Majoriteten av barnen som kommer till förskolan har en etnisk-svensk bakgrund och lever i familjer som, enligt vår bedömning, är delaktiga i någon slags normativ svensk kultur. Vi vet förstås inte allt om alla familjer men de allra flesta tycks till exempel fira jul och påsk, de deltar i och uppmärksammar svenskkul-

turella högtidsdagar i allmänhet och har kunskap om svensk kultur såsom traditionella sånger, lekar och ritualer.

Den aktuella förskolan består av en överlag homogen barngrupp vad gäller bakgrund, etnicitet och kultur. Inom personalgruppen finns en viss representativ mångfald, dock delar personalen överlag barngruppens svenskkulturella praktik och livsstil. Detta innebär att de allra flesta på förskolan, vuxna och barn, delar gemensamma erfarenheter av högtider och traditioner. I denna typ av kontext kan det upplevas som särskilt svårt att arbeta med mångfald och kultur. I områden där det finns en etnodemografisk mångfald upplever vi att det oftare känns mer aktuellt och lättillgängligt att lyfta dessa läroplansområden. Just denna situation gjorde oss extra motiverade att genomföra kalenderprojektet! Vi vet att många upplever svårigheter att ta sig an mångfaldsarbete i en svenskhomogen kontext och därför tyckte vi att det var mycket angeläget att genomföra projektet och även att försöka sprida metoder och arbetssätt vidare.

## **LAGAR, STYRDOKUMENT OCH NATIONELLA MÅL**

Kalenderprojektet anknyter till det lag- och läroplansstyrda arbetet med demokrati, värdegrund och lika rättigheter. Diskrimineringslagen (Diskrimineringsombudsmannen 2019) kräver att alla förskolor arbetar

aktivt för att främja lika rättigheter med koppling till religion eller annan trosuppfattning och etnisk tillhörighet. Det främjande arbetet kan innebära att synliggöra mångfald och motverka begränsande normer.

Läroplanen för förskolan (Skolverket 2018) betonar särskilt demokratiuppdraget och främjandet av barnens kunskaper kring hållbarhet, solidaritet, kultur och mångfald. Exempelvis:

Utbildningen ska präglas av öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnads sätt. Den ska ge barnen möjlighet att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor.

Det svenska samhällets ökande internationalisering ställer höga krav på människors förmåga att leva med och förstå de värden som ligger i en kulturell mångfald. Förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av mångfald. Kännedom om olika levnadsförhållanden och kulturer kan bidra till att utveckla en förmåga att förstå och leva sig in i andra människors villkor och värderingar. (Skolverket 2018, s2)

Målen i läroplanen för förskolan innefattar att varje barn ska få förutsättningar att utveckla öppenhet, respekt, solidaritet och ansvarstagande. Barnen ska också bland annat ges möjlighet att utveckla förmåga till hänsyn och inlevelse, respektera och få förståelse för alla människors lika värde samt erhålla förståelse för värdet av att leva i ett samhälle präglat av mångfald (Skolverket 2018).

# TEORI

**I VÅR YRKESPRAKTIK** i förskolan upplever vi ofta svårigheter i arbetet som kan relateras till en bristande teoriförståelse och en omedvetenhet om vilken teori-praxis som råder (Pihlgren 2017). Många gånger genomförs det pedagogiska arbetet utifrån rutiner eller aktivitetsplanering som skapats för länge sedan och som därför kanske bygger på pedagogiska modeller som är helt eller delvis utdaterade och inte går i linje med nuvarande läroplan. En svag teoriförståelse innebär också att pedagoger ibland använder sig av metoder som inte stämmer överens med värdegrund eller läroplan.

Förutom en omedvetenhet om de specifika teoretiska riktningar som kan kopplas till dagens läroplan för förskolan har vi också upplevt ett annat problem i relation till detta område. I tal och diskussioner om förskolans arbete, om barnen och det pedagogiska uppdraget kan många pedagoger resonera inom ramen för ett postmodernt synsätt med ett konstruktivt perspektiv på människan. De kan lyfta att barn "blir till" i sitt sammanhang och att förväntningar på barnen påverkar hur de utvecklas, hur de ser på sig själva och sina möjligheter till agens. Men de postmoderna perspektiv som kommer fram i samtal och diskussioner kommer inte lika ofta fram i förskolans praktiska verksamhet. Där återkommer snarare en mer

modern barnsyn där vissa barn "är" på olika sätt, de "har" problem och brister som måste hanteras. Man kan säga att en postmodern och socialkonstruktivistisk diskurs i praktiken byts ut mot ett modernteoretiskt och kompensatoriskt perspektiv (Lundgren Aslla 2019; Palla 2011). Konsekvenserna av detta är att arbetet med demokrati många gånger omedvetet motarbetas. Demokratiuppdraget innebär att förskolan och all dess personal ska förmedla den demokratiska värdegrunden i alla situationer och att alla barns lika värde och lika rättigheter ska erkännas och synliggöras. Om pedagoger till exempel praktiserar supernanny-metoder (se Pihlgren 2017) såsom utslutning, inte låter barnen vara delaktiga i beslut som rör dem eller om pedagoger uttrycker olika förväntningar (eller negativa förväntningar) på vissa barn innebär det att de i praktiken undervisar *mot* den demokratiska värdegrunden (se till exempel Lundgren Aslla 2019; Hachfeld et. al 2011).

Med dessa svårigheter som utgångspunkt anser vi att det är ytterst viktigt att alltid i pedagogiska sammanhang anknyta till de teoretiska perspektiv vi arbetar utifrån. Att göra sig själv och sina kollegor medvetna om de underliggande teoretiska perspektiven är ett sätt att ta ansvar för vårt uppdrag och gemensamt se till att vi uppnår målen och ger barnen den undervisning och de kunskaper de har rätt till.

## EN POSTSTRUKTURALISTISK UTGÅNGSPUNKT

**VÅR TEORETISKA GRUND** för kalenderprojektet och för denna artikel är en konstruktivistisk och poststrukturalistisk syn på människan. I linje med läroplanen för förskolan ser vi på barn som någon som är i tillblivelse som gör och lär i relation till andra och till sitt sammanhang. Pedagogers och andra barns förväntningar och bemötande kommer påverka hur

barnen "konstruerar" sig själva socialt och kunskapsmässigt. Vi arbetar medvetet normkritiskt med det pedagogiska uppdraget och antar en poststrukturalistisk ståndpunkt. Detta innebär att vi ser de sociala lärsammanhangen som ytterst komplexa där barn som individer, barn som grupp, vuxna och barn tillsammans i ett relationellt nätverk gör olika former av lärande

möjliga (Nordin-Hultman 2011) Poststrukturalismen intresserar sig särskilt för ”sprickor” i strukturer och relationer och ställer många frågor: Varför blev det så? Varför inte tvärtom? Kan vi se det på något helt annat sätt? På samma gång som vi människor konstruerar oss själva och vår verklighet utifrån våra sammanhang och relationer så tar vi också med oss något eget och unikt in i dessa sammanhang. Vi kan aldrig vara säkra på var vi kommer hamna i en undervisningssituation, på våra resultat eller våra tolkningar. En poststrukturalistisk undervisning innebär ett ständigt pågående undersökande och ett gemensamt lärande (mer om poststrukturell teori se Lenz Taguchi 2000; Lenz Taguchi 2003)

I linje med ett poststrukturalistiskt perspektiv ser vi på barnen som subjekt och aktiva agenter i sina liv och i sitt lärande, som i relation med andra barn och vuxna både kan formas och påverkas och själva påverka och leda andra i lärandet.

## NORMKRITIK, MÅNGFALD OCH INTERKULTURALITET

**ALLA FÖRSKOLOR OCH** skolor i Sverige ska, på Skolverkets och Diskrimineringsombudsmannens uppmaning, sedan 2009 arbeta normkritiskt för lika rättigheter (Skolverket 2009). Att ha ett normkritiskt perspektiv i utbildningen innebär att skaffa kunskap om och identifiera vilka normer som finns i förskolan, till exempel i språkbruk, rutiner, traditioner, bemötande och didaktiska val. Därefter analyseras hur dessa normer verkar och ifall de innebär risker för kränkningar, diskriminering, utanförskap eller bristande inkludering. För att bredda aktuella normer och göra förskolan tillgänglig, givande och välkomnande för alla kan förskolan göra normkreativa insatser (läs mer om normkritik i Bromseth&Darj 2010 och Björkman&Bromseth 2019).

Ett normkritiskt arbetssätt är avgörande för att lyckas med demokratiuppdraget och för att främja allas lika värde och lika rättigheter (Skolverket 2009). Ett normkritiskt perspektiv i undervisningen kan med fördel kombineras med en interkulturell pedagogik. Medan begreppen mångfald och mångkulturell kan ses som beskrivningar av en förskola eller ett samhälle så syftar det interkulturella begreppet till något som görs, en handling eller ett utbyte. Den interkulturella pedagogikens fokus är att lyfta de kulturella delarna i människors vardag och synliggöra olikheter på ett positivt sätt. Den innebär även att granska stereotyper, rasism och diskriminering, främja mångfaldskunskap samt ta till vara olika kulturella kompetenser hos vuxna och barn i den aktuella verksamheten (Lunneblad 2018; Arneback&Jämte 2017). Tolerans och dialog är begrepp och verktyg som tar plats inom den interkulturella pedagogiken, men dessa kan ifrågasättas. Ur ett

normkritiskt perspektiv kan den interkulturella pedagogiken kritiserars för att inte granska vem som har makten att definiera vad som ska tolereras eller vilken dialog som ska föras om vilka frågor (Lunneblad 2018). Utifrån denna kritik är det rimligt att istället utgå ifrån ett normkritiskt perspektiv i praktiserandet av en interkulturell pedagogik. På så sätt främjas lika rättigheter och det demokratiska perspektivet bättre. Ett normkritiskt perspektiv kan till exempel hjälpa till att undvika att en strävan efter en bredare kulturell ram på förskolan hamnar i ett ”vi-och-dom”-skapande där de som ses som annorlunda görs till representanter för sin annorlundahet istället för att bli en självklar del i förskolans vardag, eller att stereotypa idéer om hur vissa folkgrupper ”är” styr till exempel hur förskolan väljer att representera olikhet med koppling till kultur, etnicitet eller religion. Det normkritiska arbetssättet utgår ifrån en ständigt pågående maktkritisk granskning som innebär att synliggöra föreställningar, normer och privilegier i verksamheten generellt och i de specifika aktiviteterna i barngrupperna. Detta för att få syn på hur ojämlikhet reproduceras och därmed på allvar kunna utmana denna reproduktion (Arneback&Jämte 2017). På detta sätt kompletterar normkritiken det interkulturella arbetssättet.

# FORSKNING OCH RAPPORTER

**FÖRSKOLAN OCH SKOLAN** har vid flera tillfällen fått kritik för brister i arbetet med demokrati och värdegrund (Skolverket 2011; Skolinspektionen 2012; Skolinspektionen 2018) I Skolinspektionens rapport om kvalitet och måluppfyllelse i förskolan från 2018 står att:

*Det pedagogiska arbetet är inte tillräckligt målstyrt och undervisningen blir därmed otydlig. (...) Vissa av målen i olika läroplansområden blir inte synliga i förskolan. Förskolepersonalen arbetar ibland med delar av målen inom ett område, men inte andra. Det gäller till exempel (...) inom demokratiuppdraget. (Skolinspektionen 2018, s7)*

När det gäller pedagogiskt demokratiarbete specifikt inriktat på mångfald och kultur finns en del forskning, dock främst inriktat på skolan. Den forskning som berör grundskolans arbete visar att lärare ofta förmedlar egna fördomar och kan ha förhållningsätt som leder till diskriminering av elever istället för att, som lagen kräver, genom sitt agerande och förhållningssätt synliggöra och förmedla värdegrunden (Hachfeld et.al, 2011). I forskning kring förskolans mångfaldsarbete framgår att pedagoger oftare inriktar sitt arbete på att visa att ”alla är lika” snarare än att synliggöra och lyfta fram olikheter och mångfald. Detta medför dock risker att barnen utvecklar fördomar om människor från ”andra kulturer”. Reproducering av ”vi-och-dom” perspektiv framkommer också i forskningen i fall då förskolor vill synliggöra kulturella olikheter och mångfald men att detta då specifikt läggs på ”invandrarfamiljerna”. De ”annorlundas” kultur visas upp vid särskilda tillfällen och ställs därmed i motsats till den ”normala” svenska kulturen som är ständigt närvarande. Några blir en självklar del av förskolans vardag medan de som av-

viker från normen blir ett undantag (Hachfeld et. al 2011; Stier, J. Tryggvason, M. Sandström, M. & Sandberg, A. 2012; Lunneblad 2006).

Sara Dahlgren har gjort en studie på en svenska förskola och skriver i artikeln ”Att göra det annorlunda normalt” om hur pedagogerna på förskolan på enkla sätt valde att lyfta fram och förstärka olikheter istället för att prata om likheter med barnen (Dahlgren 2012). Pedagogerna i studien använde sig aktivt av tre olika pedagogiska processer eller ingångar för att främja mångfald: de lyfte upp olikheter generellt, lät barnen vara och göra olika och bekräftade barnens flerspråkighet. Detta arbetsätt, menar Dahlgren, hjälpte till att socialt konstruera en diversifierad normalitet (begreppet etablerat av René León Rosales, se León Rosales 2001) – det vill säga att skapa en förskoleverklighet där det är ett normaltillstånd att människor är och gör olika (Dahlgren 2012). Detta innebar ett främjande mångfaldsarbete där barn varken gjordes till representant för ”det annorlunda” eller blev osynliggjord genom att bara fokusera på barnens likheter – gruppen utgjordes av istället av en mängd individer med olikheter som blev bekräftade på ett positivt sätt.

De problem och svårigheter i demokrati- och mångfaldsarbete som framkommer i forskning och rapporter enligt ovan stämmer väl överens med våra erfarenheter av arbetet i förskolan. Fördomar och okunskap hos pedagoger, bristande målstyrning och en omedvetenhet om normperspektiv som leder bort från inkludering sätter käppar i hjulet för ett lyckat demokratiarbete. Idén om att skapa en diversifierad normalitet enligt Dahlgrens resonemang är mycket intressant för oss och går i linje med ett normkritiskt och interkulturellt arbetsätt. De tre pedagogiska ingångarna i Dahlgrens exempel skulle vi med fördel kunna kalla för normkreativa insatser för ett mångfaldsfrämjande demokratiarbete.





# METOD OCH GENOMFÖRANDE

**VI STARTADE UPP** kalenderprojektet i en barngrupp med 3–5 åringar, hösten 2018 i anslutning till de kristna högtiderna Lucia och annalkande julfirande. Dessa högtider var etablerade i förskolan och byggde på en mångårig tradition. Att räkna ner till julen med hjälp av en kalender var något de flesta barn i förskolan hade erfarenhet av, både hemifrån och i förskolan. Att lägga upp vårt mångfaldsarbete i form av en kalender, dvs ett mycket normativt fenomen i detta svenskkulturella sammanhang, kan ses som något kontraproduktivt. Vårt syfte var ju att bygga upp ett demokratiarbete där vi breddar normen och skapar utrymme för mångfaldskunskaper, vi hade inte behov av att stärka rådande normer inom detta område. Vi valde ändå efter en del diskussion att utgå ifrån denna form. De argument som vägde för detta var att detta lärområde – mångfald inom högtider, traditioner och religion – ofta upplevs som svårnavigerat av pedagoger, det saknas ofta kunskap och ibland möts det också av motstånd från pedagoger. Vi tänkte att en, i svensk-normativa sammanhang, välkänd form kanske

kunde gynna projektet som helhet och därmed innebära att vi hade bättre chanser att bidra till utveckling inom detta område.

För att uppnå de resultat vi önskade i projektet skulle pedagogerna i alla moment sträva efter att skapa en stöttande undervisningsmiljö (Pihlgren 2017), i relation till de mer faktabaserade delarna men i än högre grad i de metakognitiva lärprocesserna. Detta arbetsätt bygger på en relationell ansats där pedagogernas frågor är centrala tillsammans med upprättande av gemensam eftertänksam och reflekterande dialog (ibid). Den stöttande undervisningsmiljön har visat sig mest framgångsrik för att hjälpa barnen att nå det som den kulturhistoriska teoretikern L S Vygotskij kallar den proximala utvecklingszonen (Vygotskij 2006; Smidt 2010) Denna zon är det imaginära område där barnens förkunskaper och okunskap möts, där det finns möjlighet för dem att med stöd av undervisning, andra barn, pedagoger, material (eller något annat med kunskapsinnehåll) nå nytt kunnande (Vygotskij 2006; Smidt 2010; Pihlgren 2017).

## TRE CENTRALA DELAR

**VI TVÅ FÖRFATTARE** till denna artikel arbetade tillsammans, i våra roller som pedagogisk handledare och förskollärare, fram innehållet i materialet till kalenderprojektet. När vi fyllt kalendern med ett mångreligiöst och mångkulturellt innehåll sjösatte en av författarna projektet med sin barngrupp, tillsammans med två andra pedagoger i hennes arbetslag. En viktig aspekt i det praktiska genomförandet av kalenderprojektet var att de tre pedagogerna som arbetade med

den aktuella barngruppen höll ett normmedvetet och ansvarsfullt demokratiskt perspektiv genom hela processen. Detta innebar att hålla styr på tre centrala punkter:

Först och främst skulle barnens delaktighet och inflytande alltid vara en prioriterad fråga. Barnen i gruppen hade själva pratat om högtider och uttryckt intresse för fest och firande. Vi valde därför att utgå ifrån det som barnen hade gemensamt och som de

intresserade sig för till exempel vad vi kan äta vid högtider, vad människor gör vid högtider, vilka lekar som en kan leka, vilka aktiviteter pågår osv.

Därefter var det också centralt att inte ”klistra” identiteter och kunskaper på specifika individer. Det vill säga att inte utnämna någon till representant för den ena eller andra högtiden eller religionen – i synnerhet de som i någon mån avvek från normen (Arneback&Jämte 2017). Undervisningen om högtider, traditioner och religionstillhörighet måste genom projektet hållas på ett generellt plan. Det kan förstås vara så att barn själva vill dela med sig av erfarenheter och upplevelser och välja att anta ett representantskap. Detta var naturligtvis inte ovälkommet utan en del av barnens delaktighet och aktiva agentskap i projektet. Men i dessa fall var det fortfarande viktigt att lägga till ”olikhetsperspektivet” – att betona att vi alla kan fira och göra olika, även om vi exempelvis tillhör *samma* religion eller *samma* tradition (Arneback&Jämte 2017; Dahlgren 2012).

En tredje aspekt som var central för projektets kvalitet i ett demokratiperspektiv var att pedagogerna, i sin roll som förebilder, höll en **språklig medvetenhet** och avstod att kalla några för ”vi”/”oss” och andra för ”dem”. Inom ramen för ett poststrukturalistiskt perspektiv ges språket stor vikt och ses som centralt i konstruktionen av ”verkligheten” (se till exempel Nordin-Hultman 2011, om språkets, diskursernas och begreppens makt). Vi *blir* till vi och dem, till de som tillhör eller de som är utanför genom att detta kategoriska tal används. Att maktgranska och demokrati-

sera sitt tal ser vi som ett viktigt sätt att praktisera en interkulturell etik (se Hübinette 2012). Dock insåg vi när vi resonerade kring detta att det kanske skulle bli svårt att helt och hållet klara av att inte hamna i ”vi” och ”dem” då barngruppen och även pedagogerna var mycket homogen och många delade samma traditioner, högtider och kulturella bakgrund. En metod var att även av denna anledning hålla riktning på olikheter och hela tiden återkomma till att vi alla (oavsett bakgrund) gör olika och har olika erfarenheter – det är också en viktig sak att komma ihåg i ett demokratiperspektiv att vi *aldrig* ska förutsätta att människor är, gör eller lever på samma sätt bara för att de verkar ha samma kulturella, nationella eller etniska bakgrund (Arneback&Jämte 2017).

Den didaktiska strukturen för kalenderprojektet innebar att varje område innefattade fyra delmoment. Först inleddes med en undervisande del där barnen fick ta del av ”faktakunskaper” om olika högtider och traditioner. Därefter kom en ”göra och prova”-del där barnen fick genomföra olika aktiviteter för att uppleva och känna på högtiden. Tredje delen handlade om att koppla högtider, traditioner och religionstillhörighet till barns lika rättigheter (lokalt och globalt) och i sista delen knöts de olika delarna samman och bjöd in till både repetition, reflektion och metakognitiva lärprocesser. I de olika delmomenten fanns också valbara fördjupningsuppdrag som pedagogerna kunde genomföra med barnen när det uppstod ett extra intresse kring vissa frågor.

# KALENDERPROJEKTET – MÅLSTYRD DEMOKRATI- UNDERVISNING

**EN DAG** i november hade plötsligt två små tovade möss kommit på besök till avdelningen på förskolan. Pedagogerna iscensatte ett litet skådespel med mössen där de hade frågor och funderingar kring högtider och fest. Till barnens stora glädje såg de också att det fanns en lång rad paket upphängda på ett snöre i ett rum på avdelningen. Paketerna utgjorde en kalender med ”luckor” att öppna, ett paket i taget. Barnen var upprymda över paketkalendern och en diskussion startades snabbt om hur de skulle göra för att alla skulle få vara med, alla ville ju öppna paketluckor!

Efter introduktionen av projektet öppnades pa-

keterna, som utgjorde delmoment, ett i taget. Paketerna innehöll bilder från olika högtider och traditioner, det fanns diskussions- och reflektionsfrågor till gruppen eller uppgifter att prova till exempel att göra en egen kalender. Andra paket innehöll sensoriska moment till exempel att provsmaka olika ingredienser som finns i högtidsmat och lukta på olika kryddor. Varje delmoment innehöll bilder, objekt och frågeställningar som synliggjorde och lyfte fram hur olika det kan vara och se ut i *olika* traditioner. Det fanns också många öppningar för barnen att se och själva finna *likheter* mellan olika högtider, religioner och traditioner.

## DELAKTIGHET OCH MEDBESTÄMMANDE - LÄRA GENOM DEMOKRATI

**ARBETET MED KALENDERPROJEKTET** i barngruppen inleddes med introduktionen som beskrivs ovan i helgrupp. Barnen fick under detta moment komma överens om gemensamma arbetsregler bland annat om hur de skulle gå tillväga för att öppna paketerna i kalendern, hur skulle alla göras delaktiga? Nästa fråga att diskutera gemensamt var hur de ville att samtalen kring delmomenten skulle gå till? Barnen kom bland annat fram till att de skulle lotta fram vilket barn som skulle få öppna dagens paket och att alla barn skulle få göra det vid något tillfälle – det kändes rättvist. Flera barn tryckte också på att det var viktigt att var och en skulle få prata färdigt då den hade ordet, att

ingen skulle avbryta. Det var också viktigt att alla fick möjlighet att se och prova materialet i kalendern så att den blev nöjd. Detta att få ta sin tid tycktes vara viktigt för många.

### UTVECKLING I KUNSKAPER OCH FÖRMÅGOR

Därefter inleddes varje delmoment i kalendern alltid i helgrupp för att säkra en likvärdighet för alla barn. Arbetet med projektets delar genomfördes sen i mindre grupper som delades in så att de skulle gynna de enskilda barnen utifrån mognad och kunskapsnivå

samt ge möjlighet till tal- och tankeutrymme. Genom lottningsprocessen fick barnen mycket träning i demokratiska metoder. De fick både chansen att besluta om *hur* fördelningen skulle gå till, *genomföra* lottningen och därefter en *förstärkning och repetition* av undervisningen genom att namnlapparna sattes upp (de som blivit framlottade och de som var kvar). Den demokratiska processen synliggjordes visuellt och konkret. Då barnen lyfte frågan om taltid och önskan att slippa bli avbruten fanns möjlighet för pedagogerna att *betona och koppla samman värdegrund och demokratiska metoder* – ja, vi ska lyssna på alla för alla är lika värda och har lika rättigheter.

## REFLEKTION OCH PEDAGOGISK DOKUMENTATION

Arbetsmaterialet i kalenderprojektet med tillhörande bilder skapade snabbt intresse hos barnen och de var ivriga med nya frågor och funderingar kring högti-

der och traditioner. Upplägget för de olika delarna är uppbyggt så att en ny del alltid inleds med en repetition, en gemensam återkoppling till föregående del med inledande frågor såsom ”minns ni att förra gången tittade vi på den här bilden, vad pratade vi om?”. Gruppens gemensamma minnesbilder blev både en del i undervisningen och en förstärkning av kunskaperna och en fingervisning för pedagogerna om vad barnen hade tyckt varit mest intressant, vad de fastnat för. Delar av materialet fick utgöra del i *barnens pedagogiska dokumentation* – dvs det sattes upp i miljöerna för barnen att ta del av, diskutera och återkoppla till. Vi såg att barnen ofta återkom till dokumentationen och deras diskussioner och frågor kring projektet blev viktiga delar i arbetet framåt.

## FRÅN OLIKHET TILL LIKHET

I EN DEL av kalenderprojektet låg fokus på mat, hur och vad som äts och hur olika traditioner förhåller sig till mat och godsaker vid högtider. Barnen fick titta på bilder, diskutera och prova olika kryddor och ingredienser som fanns i festmat. De intresserade sig dock särskilt för hur människor som avbildades i materialet satt när de åt och de fascinerades av sammanhang där människor satt på golvet vid måltiden. De resonerade och funderade, frågade varför de inte satt på stolar, åt de med händerna utan bestick? Det lät på deras tal som att de tänkte att detta nog skedde långt borta i ett annat land. Pedagogerna lät barnen resonera kring saken och utmanade dem sedan med frågan om de själva suttit på golvet och ätit eller använt händerna när de äter? Barnen funderade kort och kom sedan på att de ju ofta använder händerna när de äter smörgås eller godis eller äpple och popcorn! Förresten hade ett barn också ätit med pinnar hemma vid några tillfällen, det går också! Och när det är picknick på sommaren och då sitter de på marken på en filt och äter, berättade barnen. Och till exempel på sommaravslutning på förskolan då sitter människor och äter lite var de får plats! Något barn nämnde att vid just dessa festliga

tillfällen med många människor passar det extra bra att sitta på golvet eller marken så att alla får plats.

## ANALYS, METAKOGNITION OCH INSIKT

Startpunkten i olikheter gav barnen möjlighet att bredda sina kunskaper om hur människor firar högtider och hur olika traditioner kan se ut. Från att barnen inledningsvis hamnade i en förundran men också då och då ett annorlundagörande av det nya kunde pedagogerna, och ibland barnen själva, bjuda in till en *eftertänksam och undervisande dialog* med hjälp av analysfrågor (Pihlgren 2017). Pedagogerna vägledde samtalandet som utgjorde en del av en målstyrd process med en undervisande riktning. Målet var att främja mångfald och utmana begränsande ”vi-och-dom” tänkande. Samtalet tog formen av ett gemensamt undersökande där barnen kom med många egna förslag och tankar kring till exempel hur detta med att äta tillsammans vid festligheter kunde gå till. De kom till gemensam insikt om att det kunde se olika ut beroende på om en bodde i olika länder och hade olika traditioner men att det också kunde se *olika ut på ett*

och samma ställe vid olika tillfällen. Dessutom kunde det ju se *lika ut på helt olika platser* och i olika traditioner. Pedagogerna gav inte barnen några färdiga eller kompletta svar, eftersom att det inte finns några. De samtalade och undersökte frågan tillsammans med barnen och gav dem stort utrymme till delaktighet i läroprocessen utan att tappa riktning på målet.

Pedagogernas tolkning av resultatet var att barnen både nått nya mångfaldskunskaper om högtider och traditioner specifikt men att de också antagit *en mer solidarisk hållning* där de i allt högre grad, i förskoleverksamhetens alla delar, utgick ifrån olikheter och bekräftade varandra i detta. De kunde till exempel säga ”ja ni ser vi tycker olika här” eller ”äsch varför måste vi göra lika, alla kan väl göra på sitt sätt”.

## BEGREPP OCH FÖRDJUPNING

Under de avslutande delarna av kalenderprojektet gavs barnen mycket utrymme för egen reflektion och egna tankar kring fenomenen högtider och traditioner. Pedagogerna antog en vägledande roll genom att bjuda in till analys. Förutom att vägleda barnen till den eftertänksamma dialogen var de noga med att re-

petera och synliggöra begrepp och benämningar – de olika högtiderna, religiösa inriktningarna och traditionerna *omnämndes alltid med namn* och fylldes med innehåll genom undervisningen och samtalen. Efter avslutandet av detta delmoment i projektet kunde pedagogerna se en stor förändring i barnens kunskande. Barnen använde själva begreppen i sina samtal, de kunde ange olika religiösa tillhörigheter, olika högtider och koppla dem till olika former av firande.

Förutom denna faktakunskap resonerade de och gav uttryck för en fördjupad kunskap kring mångfald och olikhet. Det kunde relatera de olika trosuppfattningarna och dess traditioner till varandra genom *likheter och olikheter* och de pekade på det positiva i mångfalden. Några barn pratade också om att vi, förutom att fira fler högtider på förskolan så ingen glöms bort, också måste göra oss medvetna om att vissa kanske *inte* firar och kan känna sig ledsna om de blir ”utanför”. Detta var nya resonemang vi inte hört tidigare och vi tolkade dem som ett starkt uttryck för solidaritet och ansvarstagande av barnen: de hade ett avancerat resonemang med både inkluderings- och omsorgsperspektiv på sina medmänniskor på förskolan, som vi tror var en effekt av projektet.

## SYNERGIEFFEKTER

**PARALLELLT MED KALENDERPROJEKTET** pågick andra aktiviteter kring olika lärområden i gruppen. Bland annat undersöktes närmiljön och det undervisades om årstider och förändringar i naturen. Då hösten övergick till vinter kom några barn i gruppen med idén att skapa en egen högtid för detta, en vinterfest på förskolan! Barnen hade tagit till sig *mångfaldskunskapen* om högtider och traditioner, att det kan se olika ut och att vi kan utöva detta på en oändlig mängd sätt. De hade också genom sitt aktiva deltagande i projektet fått uppleva *egenvärde* och känna på sin *egen kapacitet*. Pedagogerna i gruppen tolkade det så att erfarenheterna från projektet inverkade på gruppen och att detta var anledningen till att barnen kom med förslaget om vinterfest. Barnen planerade därefter festen tillsammans med pedagogerna, de förberedde och genomförde vinterfesten tillsammans med resten av förskolan. Pedagogerna uppfattade att barnen fått en starkt självkänsla genom sin aktiva del-

aktighet i kalenderprojektet och genom vinterfesten tog de själva initiativet till *reellt inflytande* i sin förskola.

Även i verksamheten generellt framkom positiva synergieffekter av kalenderprojektet. I flera sammanhang vid förhandlingar och konflikter i gruppen, utanför projektet, observerades att barnen använde sig av de *demokratiska metoder* och de *värdegrundsperspektiv* de mött och tränat på i projektet. När barnen stötte på problem i leken kunde de fråga var och en av deltagarna om deras åsikter i saken, de påtalade för varandra att det var viktigt att alla fick komma till tals och att de därefter skulle försöka hitta en lösning som alla var överens om. Vid vissa tillfällen hände det att barnen trots denna metod inte kunde komma till en överenskommelse men då återkom de till *olikhetsperspektivet* – det gick ju bra att också göra på olika sätt, parallellt, i leken. Pedagogerna tolkade detta som att barnen nått både kunskap om den demokratiska värdegrundens betydelse och erhållit praktisk kunskap om hur vi kan *göra* demokrati.

**PROJEKTETS SISTA DEL** avslutades med utvärdering och sammanfattning med hela barngruppen. De tre pedagogerna i barngruppen utgick ifrån bilderna från projektet samt den omfattande pedagogiska projektdokumentationen, samtalande med barnen kring vad de lärt sig och hur de upplevt projektets delar. Barnens kommentarer och reflektioner dokumenterades skriftligt. Många barn i gruppen kunde med lätthet berätta om projektets innehåll och ge generösa beskrivningar av olika högtider och traditioner samt knyta dessa till olika religiösa tillhörigheter. De resonerade kring det de lärt sig om olika högtider och att det kan se olika ut. Utgångspunkten i kalenderprojektet var traditioner och dess innehåll i form av mat, kryddor, aktiviteter med mera. Utifrån detta utvecklades, genom barnens frågor och funderingar samt pedagogernas vägledande frågor, reflektioner kring olikhet, likhet, mångfald och solidaritet. Detta kom också till uttryck i barnens utvärdering när de presenterade sina kunskaper och nya erfarenheter men också sina

värdekunskaper om lika rättigheter – alla har rätt att fira sin högtid, att bli sedd och att bli uppmärksammas om en känner sig utanför menade de.

Högtidernas anknytning till religionstillhörighet gjorde att barnen själva på eget initiativ började prata om trosuppfattningar. De hade mängder av olika uppfattningar och tankar om att tro på Gud eller inte göra det, att Gud kanske kunde vara en människa eller en figur, att det kanske finns en Gud som bestämmer eller att det är människor som bestämmer. Det tycktes helt oproblemiskt för barnen att det fanns så många olika trosuppfattningar och åsikter i gruppen, de samtalande glatt och nyanserat om sina funderingar kring detta. Pedagogerna i gruppen tolkade detta samtalande som att barnen genom kalenderprojektet etablerat ett mångfaldsperspektiv där det var ”naturligt” att vara och tänka olika. De var tillåtande och intresserade i sitt tilltal, öppnade upp för alla olika möjligheter att tro eller inte tro samt olika möjligheter för hur tro och traditioner kunde konkretiseras.

# SLUTSATSER

**ARBETET MED KALENDERPROJEKTET** tog avstamp i en poststrukturalistisk syn på lärande och utveckling där barnen ses som aktiva subjekt i sin egen lärandeprocess, där de bidrar med egna idéer, kunskaper, kreativitet och förmågor samt lär av varandra och av pedagogerna i ett nätverksliknande samspel. Denna epistemologiska startpunkt vävdes i det pedagogiska arbetet samman med strävan efter att skapa en framgångsrik undervisning genom att bygga upp en stöttande undervisningsmiljö där barnen konsekvent vägleds och stöttades för att nå sin proximala utvecklingszon. Lärområdet demokrati och lika rättigheter upplevde vi som både mycket tydligt definierat genom styrdokumenten och samtidigt ganska oklart gällande hur det förväntas genomföras på ett praktiskt plan. Målet med projektet var att genom målstyrd undervisning nå goda resultat gällande barnens mångfaldskunskaper och deras demokratiska förmågor/kunskaper.

Förutom de inledande mer generella svårigheterna med att utveckla arbetet med mångfald, religion och kultur som läroplansområden upplevde vi även mer specifika utmaningar i projektet, kopplade till den aktuella barngruppen. När det gäller barnens möjligheter till delaktighet och inflytande såg vi i många fall mycket goda resultat (se nedan), men det fanns också en ojämnheter. Trots att vi delade in barngruppen i mindre grupper för att ge möjlighet till taltid och reflektionsutrymme kunde vi se att vissa barn oftare hamnade i fokus, de var aktiva och uttryckte ett stort intresse för projektets delar, medan andra barn tenderade att sällan göra det. Vi tror inte att det är möjligt att skapa en undervisning där alla barn är exakt lika involverad och lika delaktiga i varje moment. Att notera skillnader i delaktighet för att i nästa projekt välja att utgå från andra barns intressen och frågor är en del av arbetet för att främja lika rättigheter, för oss som pedagoger. Dock hade vi kunnat lyfta fram och synliggöra även denna typ av *olikhet* med barnen (utan att fästa det på individ). Vi hade kunnat förtydliga att alla har olika möjligheter och motivation att

delta, vara aktiva och delaktiga *även om alla bjuds in att delta*. För om det oftast är vissa barns (de initiativrika, snabba, verbala, aktiva, projektbärarna) intressen och frågeställningar som blir utgångspunkt för projekt och teman innebär det ju att andra barns intressen och fokusområden oftast hamnar i skymundan och osynliggörs, både för gruppen och för dem själva. Att skapa demokratisk delaktighet innebär inte bara att bjuda in alla utan också att aktivt öppna upp för olika utgångspunkter i skilda intresseområden. Vi hade i kalenderprojektet kunnat ge barnen mer möjligheter att bli medvetna om detta. Det blir en lärdom vi tar med oss i vårt fortsatta pedagogiska arbete.

Trots svårigheterna och utmaningarna enligt ovan upplevde vi i många fall resultat i projektet som var helt enastående. Det gällde i synnerhet resultat med koppling till barns delaktighet, inflytande och egna agens. Det som framför allt fascinerade oss var de positiva resultat som sträckte sig *bortom och utöver* det vi förväntat oss att nå genom undervisningen. Dessa resultat utgjordes av synergieffekter av delar i projektet vilka ledde fram till barnens egna initiativ och egen utveckling av sina kunskaper.

Det fanns i många delar av projektet goda möjligheter för barnen att utöva delaktighet och de utvecklade själva allt tydligare initiativ till eget inflytande i förskolan. Barns delaktighet och inflytande utgör ju en egen del i förskolans läroplan och är också centrala delar i den praktiska demokratikunskapen – barnen behöver träna på demokrati och värdegrund *genom* förskolans praktik, *för* att erhålla praktisk-teoretiska kunskaper om densamma. Resultatet av kalenderprojektet var att barnen i gruppen både fick en ökad medvetenhet om sin egen agens, de fick möjlighet till ökad självkänsla och utövade eget inflytande – inte bara i projektet eller på sin avdelning utan över hela förskolan. Resultatet inom detta område överträffade våra förväntningar, den stöttande undervisningen genom en poststrukturell ansats hade lett oss till resultat bortom de förväntade målen.



De tre pedagogernas fokus på olikheter och att synliggöra dessa fick också effekter på barnens lärande och utveckling bortom de förväntade kunskapsmålen. Förutom att barnen fick nya kunskaper om olika högtider och traditioner utvecklade de också en ny *inriktning* i sitt samspel med varandra. Då olikheter och mångfald i allt högre grad blev en självklar och positiv utgångspunkt för aktiviteter och projekt på avdelningen började barnen i mindre grad försöka uppnå konsensus eller söka pedagogerna hjälp för att reda ut "vem som har rätt" i olika sammanhang. I barnen lek, i aktiviteter och rutinmoment uppstod en mängd situationer då barnen allt oftare kom med kommentarer som: "alla är ju olika, eller" "vi kan göra på flera sätt". Det gjorde också att barnen oftare bjöd in nya kompisar i lek och aktiviteter och att de såg positivt på alla barns olikheter – de "fick syn på" de olika saker alla barn kunde bidra med i leken. Detta sammantaget ledde till generellt färre konflikter eftersom att det inte fanns samma behov som tidigare att "komma överens" eller att alla skulle göra på samma sätt.

En ytterligare följd effekt av olikhetsfokuset var en förändring i barnens inställning till och syn på varandra. Då olika åsikter och idéer kunde existera parallellt tycktes barnen i allt högre utsträckning också *förvänta sig* olikhet och sträva efter att ta reda på vad denna olikhet kunde vara. De var så att säga beredda på det okända, på att de inte visste vad någon annan

tänkte eller kände eller tyckte. De började allt oftare uttrycka att *vi behöver ta reda* på om någon är ledsen, känner sig utanför, vad någon vill i leken osv. Denna utveckling var fantastisk att bevittna! En förutsättning för att uppnå de lagstadgade lika rättigheterna i samhället är ju att förstå och acceptera att vi människor behöver olika saker och att därefter hitta sätt att ta reda på vilka dessa behov är. Vi hade i projektet strävat efter att öka barnens mångfaldskunskaper och att låta dem få träna sitt metakognitiva, reflexiva tänkande som en grund för demokratikompetens. Barnen tog dock detta mycket längre och utvecklade djupare demokratiförmågor – både teoretiska och praktiska – än vi föreställt oss möjligt.

En av våra slutsatser från projektet är att *solidariteten står på olikhetens axlar*. Att söka konsensus eller leta överenskommelser och minsta gemensamma nämnare riktar fokus på att *leta efter det som är lika*. Detta gynnar inte solidaritet över olikhetsgränser. Men genom att synliggöra olikheter och öppna för både ny kunskap och reflektion kring mångfald kunde barnen själva utveckla ett djupt solidariskt tänkande och solidarisk praktik i relation till sina medmänniskor. Medvetenheten om olikhet gav dem motivationen att söka kunskap om andra, beredskapen på att det kunde finnas behov som de inte kände till och viljan att ta reda på vilka dessa är.



# AVSLUTNING

**VI ÅTERKNYTER TILL** Samuel och idén om muminlandet i artikelns inledning. Det är svårt att inte bli berörd av Samuels vilja att förstå och hans val att försöka. Vi vill inte romantisera kring barn som ”fenomen” – barn är människor, varken mer eller mindre. Vi ser barn, genom en poststrukturell lins, som aktiva agenter med egen kapacitet, till både bra och dåligt. Men utifrån levd och beprövad erfarenhet kan vi som förskollärare med säkerhet säga att barn ofta, mycket ofta, ger uttryck för en enorm demokratisk potential. En förståelse för lika värde och lika rättigheter ligger ofta nära till hands. Och en uppriktig nyfikenhet på något annat eller nytt, en lust att lära och förstå, är något vi väldigt ofta möter hos de unga människor vi arbetar med. Så, vi undrar, hur kan det ändå till slut skapas ett samhälle med en så ofantlig mängd vuxna som tycks sakna dessa demokratiska förmågor och denna lust att förstå? Kanske ska vi alla stå i de anklagades bänk, alla vi som arbetar i utbildning av olika slag? För att vi inte tagit vårt ansvar och utfört det demokratiuppdrag vi är ålagda. Att lämna Samuel,

och alla andra barn, i sticket är faktiskt inte okej. Det är ett stort svek. Både mot dem och mot oss alla som samhälle. Det finns inte en enda ursäkt för att inte nu genast utan fördröjning, sätta igång och bedriva en målstyrd undervisning om det viktigaste vi har för att upprätthålla ett gott samhälle: vår demokratiska värdegrund.

*Utbildningen ska förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på.*

*Förskolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera barnen att efterhand omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dem komma till uttryck i praktisk vardaglig handling i olika sammanhang.*

(Skolverket 2018, s 5 och s12)



# REFERENSLISTA

- ★ Aftonbladet (2018). *Svenska värderingar slutar i rent hyckleri*. <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/qlqrGx/svenska-varderingar-slutar-i-rent-hyckleri> [2019-08-13]
- ★ Arneback E. & Jämte, J. (2017). *Att motverka rasism i förskolan och skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- ★ Bromseth, J. & Darj, F. (red) (2010). *Normkritisk pedagogik – makt, lärande och strategier för förändring*. Stockholm: Centrum för genusvetenskap.
- ★ Björkman, L. & Bromseth, J. (red) (2019). *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- ★ Dagens samhälle (2016). *Stå upp för svenska värderingar och välfärd*. <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/sta-upp-foer-svenska-vaerderingar-och-vaelfaerd-22723> [2019-08-13]
- ★ Dahlgren, S. (2012). Att göra det annorlunda normalt. I Goldstein-Kyaga, K. Borgström, M. & Hübinette, T. *Den interkulturella blicken i pedagogik – inte bara goda föresatser* Huddinge: Södertörns högskola.
- ★ Diskrimineringsombudsmannen (2019). *Lag och rätt*. <http://www.do.se/lag-och-ratt/diskrimineringslagen/#Kapitlet-3-Aktiva-atgarder-2017> [2019-08-13]
- ★ Expressen (2019). *Löjeväckande tävling i att misstolka Busch Thor*. <https://www.expressen.se/debatt/lojevackande-tavling-i-att-misstolka-busch-thor/> [2019-08-13]
- ★ Forum för levande historia (2019). *Hur arbetar vi*. <https://www.levandehistoria.se/om-oss/hur-arbetar-vi/uppdrag-att-forebygga-och-motverka-rasism/nationell-plan-mot-rasism-liknande-7> [2019-08-13]
- ★ Förskolan (2011). *Uppdraget är att värna mångfalden!* <https://forskolan.se/uppdraget-ar-att-varna-mangfalden/> [2019-08-13]
- ★ Hachfeld, A. Hahn, A. Schroeder, S. Anders, Y. Stanat, & P. Kunter, M. (2011). Assessing Teachers' Multicultural and Egalitarian Beliefs: The Teacher Cultural Beliefs Scale. I *Teaching And Teacher Education: An International Journal Of Research And Studies*, nr 27, vol 6, s. 986–996.
- ★ Hübinette, T. (2012). "Ord som sårar" – om bristen på en interkulturell etik i ett samtida Sverige. I Goldstein-Kyaga, K. Borgström, M. & Hübinette, T. *Den interkulturella blicken i pedagogik – inte bara goda föresatser* Huddinge: Södertörns högskola.
- ★ Lenz Taguchi, H. (2000). *Emanicipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa lärprocesser i förskolan*. Stockholm: HLS Förlag.

- ★ Lenz Taguchi, H. (2003). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturell teori*. Stockholm: HLS Förlag.
- ★ León Rosales, R. (2001). På väg mot en diversifierad normalitet. I Bigenstans, A. Sjögren, A. (2001) *Lyssna*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- ★ Liberal debatt (2017). *Universella värderingar ska inte kallas svenska*. <https://www.liberaldebatt.se/2017/04/universella-varderingar-ska-inte-kallas-svenska/> [2019-08-13]
- ★ Lundgren Aslla, A. (2019). Ett sånt där barn – normkritiska dilemman kring funktionalitet och inkludering. I Björkman, L. & Bromseth, J. *Normkritisk pedagogik – perspektiv, utmaningar och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- ★ Lunneblad, J. (2018). *Den mångkulturella förskolan – motsägelser och möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.
- ★ Nordin-Hultman, E. (2011). *Pedagogiska miljöer och barns subjektsskapande*. Stockholm: Liber.
- ★ Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet – om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. Malmö: Malmö högskola.
- ★ Pihlgren, A. (2017). *Undervisning i förskolan – att skapa lärande undervisningsmiljöer*. 1:a uppl. Stockholm: Natur och Kultur.
- ★ SFS (1974:152) *Regeringsformen*. Stockholm: Justitiedepartementet
- ★ Skolinspektionen (2012). *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund*. (Rapport 2012:9.) Stockholm: Skolinspektionen
- ★ Skolinspektionen (2018). *Förskolans kvalitet och måluppfyllelse*. (Rapport 2015:3.) Stockholm: Skolinspektionen
- ★ Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (Rapport 326:2009.) Stockholm: Skolverket
- ★ Skolverket (2011). *Skolan och medborgarskapandet – en kunskapsöversikt*. (Rapport 11:1227.) Stockholm: Skolverket
- ★ Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan*. Stockholm: Skolverket
- ★ Skolverket (2019). *Inspiration och stöd i arbetet med skolans värdegrund*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/arbete-med-skolans-vardegrund#h-Vardegrundochdemokrati> [2019-08-13]
- ★ Smidt, S. (2010). *Vigotsky och de små och yngre barnens lärande*. 1:a uppl. Lund: Studentlitteratur.
- ★ Stier, J. Tryggvason, M. Sandström, M. & Sandberg, A. (2012). Diversity management in preschools using a critical incident approach. I *Intercultural Education*, nr 23, vol 4, 285–296.

- ★ Thurfjell, D. (2019). *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Stockholm: Norstedts
- ★ Vygotskij, L. S. (2006). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos



**SKOLPORTEN**