

## En målsättning för *de Andra*

Förskolepedagogers tal om barn och föräldrar under planering och utvärdering på en förskola med en kulturellt blandad barngrupp

Johannes Lunneblad Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs Universitet, Sverige

*Abstract:* This article displays how a multicultural way of working in early childhood education is articulated during planning and evaluation. The results shows that it is articulated as an objective or goal for the Other. The objectives for a multicultural way of working fall outside of the regular activities. In these discussions, the immigrant parents are articulated in ambivalent positions, linked to a specific interests and responsibilities. At the same time as the pedagogues are making clear that parents must not feel that this is a demand or a coercion. It is possible to draw parallels with how integration policies are realized in practice, where multiculturalism has become associated with non-integrated pupils and their parents, and where the responsibility for lack of integration is often placed within these groups.

*Keywords:* Preschool, multicultural education, position, policy ethnography

### FÖRSKOLANS UPPDRAG

I denna artikel avser jag att belysa hur pedagogernas tal om barn och föräldrar på en förskola med en etnisk och kulturell blandad barngrupp bidrar till återskapandet, upprätthållandet och omskapandet av etniska och kulturella identiteter. I Sverige har förskolan sedan 1970-talet varit en del av samhällets politiska intention att upprätthålla mötesplatser för människor med olika bakgrund och erfarenheter. Förskolan ska vara en miljö som bidrar till att barnen utvecklar sin förmåga att förstå och leva sig in andra människors villkor och värderingar. Genom arbetet i förskolan ska alla barn få möjlighet att känna delaktighet i sin egen kultur och utveckla känsla och respekt för andra kulturer. Verksamheten ska också bidra till att lägga grunden för att barnen på sikt kan tillägna sig de kunskaper och värderingar som utgör en gemensam referensram i ett samhälle präglad av kulturell mångfald (Utbildningsdepartementet, 1998). Förskolan är alltså en del av nationalstatens byråkratiska organisation som bidrar till återska-

pandet och omskapandet av etniska och kulturella identiteter och till hur dessa upprätthålls (jfr. Hertzberg, 2003; Lunneblad, 2006).

Mitt intresse för dessa processer är i denna text avgränsat till pedagogernas tal under planering och utvärdering av den pedagogiska verksamheten. Valet att speciellt se på planering och utvärdering har två utgångspunkter. Den första är att det i läroplanen finns en öppenhet för tolkning av förskolans uppdrag. Det går alltså inte enkelt att säga utifrån läroplanen vad som avses med förskolan som en social och kulturell mötesplats och vad som ska känneteckna relationer mellan människor i ett samhälle präglad av kulturell mångfald. Detta kan delvis förstås utifrån att *Läroplan för förskolan*, Lpfö 98, (Utbildningsdepartementet, 1998) är skriven i relation till integrationspolitiken som 1996 kom att ersätta den tidigare invandrapolitiken. Målet för integrationspolitiken är en samhällsgemenskap med samhällets mångfald som grund. Motivet till att lyfta fram mångfald som ett nyckelbegrepp var att undvika en ensidig fokusering

på etnisk tillhörighet. I propositionen *Sverige, framtiden och mångfalden* uttrycks detta som:

*Mångfald kan också syfta på alla de livserfarenheter som landets invånare har, av vilka somliga är förvärvade utanför Sveriges gränser. Gränserna mellan vad som är etniskt å ena sidan och kulturellt å den andra är inte alltid klara eller givna. (Prop 1997/98:16, s. 19)*

Mångfaldsbegreppet ges även en liknande betydelse i förskolans värdegrund, där kulturell mångfald och ett mångkulturellt arbetssätt ges en vidare betydelse än olikheter relaterade till etniska grupper. I *Att erövrva omvärlden* (SOU 1997: 157), som var den utredning som föregick Lpfö 98, syns denna intertextualitet tillsammans med 1990-talets integrationspolitik.

*... ett mångkulturellt arbetssätt har också många andra innebörder. Att se och lyfta fram andra olikheter än etnicitet mellan människor ingår också i ett mångkulturellt arbetssätt. (SOU 1997:157, s. 81)*

Denna skrivning står i kontrast mot förskolans styrdokument skrivna under perioden 1975–1996, då det i Sverige rådde en invandrapolitik. I invandrapolitiken fanns en tydlig uppdelning mellan svenskar och invandrare och politiska mål specifikt riktade mot den invandrade befolkningen. Invandrapolitikens hållning återfinns också i styrdokumentet för förskolan under denna period.<sup>1</sup> I barnstugeutredningens betänkande *Förskolan 1* (SOU 1972:26) finns ett avsnitt som heter *Invandrarbarn i förskolan*. Ett liknande exempel är *Arbetsplan för förskolan: Invandrarbarn i förskolan* från 1976 (Socialstyrelsen, 1976). I *Pedagogiskt program för förskolan* (Socialstyrelsen, 1987) finns avsnittet *Barn från olika kulturer*, där invandrarbarn, flykting- och minoritetsbarn är kategoriseringar som används i samband med rekommendationer för verksamheten.

Den andra utgångspunkten för att speciellt se på planering och utvärdering har att göra med hur förskolans verksamhet är organiserad. Sedan 1980-talet har det skett en decentralisering av förskolans organisation. Decentraliseringen har gett de verksamma pedagogerna ansvar och möjlighet att utforma arbetet efter de lokala förhållandena. I läroplanen för förskolan uttrycks detta som att verksamheten är målstyrd och ska

planeras, genomföras och utvärderas i förhållande till målen i läroplanen (Åsén, 2002).

Decentraliseringen av förskolan återspeglar sig även i läroplanstexternas innehåll och omfattning. Jämfört med tidigare styrdokument beskrivs till exempel inte längre innehåll och arbetssätt i särskilda textavsnitt med praktiska exempel och rekommendationer på vad verksamheten bör innehålla. Lpfö 98 skiljer sig också i avseende på antalet sidor jämfört med tidigare styrdokument. *Förskolan 1* från början av 1970-talet omfattar exempelvis drygt 330 sidor och åtföljs av sex arbetsplaner som omfattar cirka 100 sidor vardera. *Pedagogiskt program för förskolan* som är skriven 1987 är på 86 sidor, men är ändå en utförlig och tät text jämfört med Lpfö 98 som omfattar 15 sidor, varav 5 sidor innehåller målen för verksamheten formulerade i punktform.

Det finns alltså utifrån läroplanen möjligheter för pedagogerna att anpassa verksamheten utifrån de lokala förutsättningarna samtidigt som också ansvaret för verksamhetens måluppfyllelse ligger hos de enskilda pedagogerna (jfr. Göhl-Muigai, 2004). Planering och utvärdering av verksamheten har till följd av detta allt mer kommit att betraktas som viktiga instrument för att säkra kvalitén i förskolan (Asplund Carlsson, Pramling Samulsson, & Kärrby, 2001; Åsén, 2002; Skolverket, 2008).

#### FORSKNING OM MÅNGKULTURELL UTBILDNING<sup>2</sup>

I Sverige har forskning och debatt kring den mångkulturella förskolan och skolan ofta kopplats samman med förskolor och skolor där en stor del av barnen betraktas som invandrare. Det har inneburit att mångkulturell undervisning oftast associeras till förskolor och skolor i "invandrantäta" områden, dvs. till de större städernas segregerade områden. Detta är en association som implicerar att mångkulturell undervisning är undervisning för *de Andra* (von Brömssen, 2003; Bunar, 2001; Ljungberg, 2005).

Sabine Gruber (2007) menar att etnicitet är en kategori som används i skolan för att upprätthålla skillnader mellan elever. Dessa skillnader bygger dock inte på några fasta kategorier och elever som kategoriseras som invandrare i en situation kan i andra situationer räknas som svenska. Exempelvis blir elever som är duktiga i skolan i mindre utsträckning identifierade som

invandrare. Invandrare blir därför en kategorisering som ofta kopplas till problem och skolsvårigheter, men också det främmande och annorlunda (jfr. Lahdenperä, 2004) Enligt Tesfahuney (1999) är detta något som är problematiskt då det framställer enskilda skolor och elever som problem i sig fränkopplade från utbildningssystemet och samhället i övrigt.

Thomas Gitz-Johansen (2006) diskuterar på ett snarlikt sätt, utifrån en dansk kontext, hur flerspråkiga elever bemöts i det danska utbildningssystemet.<sup>3</sup> Flerspråkighet och annan bakgrund än dansk betraktas ofta som något problematiskt och främmande. Även Anne Holmen (2004) har kritiserat det danska utbildningssystemet för det sätt som flerspråkiga elever görs till de annorlunda.

I *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturellt arbeid i barnehagen* (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006) belyser författarna utifrån översikt av norsk forskning hur etnisk och kulturell mångfald i barngrupperna ofta ses som ett problem. Den förklaring som anges är att pedagogerna i förskolan känner att de saknar kompetens och uppfattar det norska språket och kulturen som den naturliga och sammanlänkande utgångspunkten för sitt arbete.

Ann Runfors (2003), som har bedrivit forskning i både förskole- och skolmiljö i Sverige, menar att pedagogerna i sitt vardagliga arbete söker efter det som förenar och är gemensamt hos barnen. Det är utifrån det svenska språket och traditionerna som det gemensamma skapas. Pedagogerna ser ett samhälle bestående av en mängd olika etniska grupper som en skör gemenskap. Andra gemenskaper uppfattas som ett hot då de överordnas förskolans och skolans gemenskap. Samtidigt är osynliggörandet av mångfalden inte något som entydigt framhålls som eftersträvansvärt. Det finns motsägelsefulla ståndpunkter hos pedagogerna som tyder på att ämnet är laddat och komplicerat. Mångfalden uppfattas både negativt och positivt. Kulturella uttryck som dans, sänger, mat, osv. lyfts exempelvis fram som något positivt (jfr. Lunneblad, 2006).

#### STUDIENS DESIGN

Artikeln bygger på ett etnografiskt fältarbete under 18 månader på en förskola i ett multietniskt område i Västsverige.<sup>4</sup> Studiens genomförande kan liknas vid vad Ball (2006) beskriver som *policyetnografi*, då intresset är riktat mot

hur politiska mål och intentioner omsätts i förskolans praktik.<sup>5</sup> Jag har valt att kalla förskolan för Skogsbacken och den avdelning som vi möter i empirin för Lingonet. På avdelningen Lingonet arbetar Karin och Maja, som är förskollärare, samt Susanne som är barnskötare. Det är 19 inskrivna barn och mer än hälften av barnen har en eller två föräldrar som inte är födda i Sverige.

Under fältarbetet på Skogsbackens förskola genomförde jag observationer, intervjuer och informella samtal samt tog del av policytexter av olika slag. Observationerna som används i den här artikeln har spelats in på ljudband och är från arbetet med planering och utvärdering på avdelningen Lingonet. Exempelen kommer i den ordning som pedagogernas samtal fortgick vid dessa tillfällen. I arbetet med att transkribera materialet har jag skrivit ut samtalen ord för ord, men utelämnat harklingar, mummel, osv. Pauser som är omkring tre sekunder eller längre har jag valt att markera med tre punkter, då de kan tolkas som att den som talar stannar upp för att tänka, tvekar eller lämnar ett utrymme för nästa talare.<sup>6</sup>

Jag har valt situationer under planeringen och utvärderingen då pedagogerna på avdelningen Lingon diskuterar avdelningens målsättning att uppmärksamma den kulturella mångfalden i barngruppen. Pedagogernas tal om barn och föräldrar ser jag som diskursiva positioner, då jag inte analyserar hur barn och föräldrar bemöter, förhandlar om, vägrar, osv., pedagogernas tal om dem.<sup>7</sup> Jag har alltså fokuserat på vilka positioner som barn och föräldrar erbjuds genom de diskurser arbetslaget på Lingonet använder sig av under planering och utvärderingen. Detta kan också förstås som att diskurser i förskolans verksamhet talar genom pedagogerna, då också den som talar positioneras genom det som sägs (jfr. Bronwyn & Harré, 1990; Fairclough, 1995).

I min förståelse av denna process är begreppet 'artikulation' betydande. Stuart Hall (2003) menar att begreppet artikulation, att artikulera, vardagligt ges betydelsen av att uttala, uttrycka något. I det engelska språket har artikulation även betydelsen av att foga samman, länka ihop, skapa en enhet av skilda delar som med nödvändighet inte är givna. Det är utifrån denna dubbla betydelse av begreppet som jag använder artikulation. Hur en position artikuleras är då något som bestäms av specifika sociala processer beroende på kontexten och vem och vilka som har

makten att tala (jfr. Barker & Galasinski, 2001). Då pedagogerna i sitt tal positionerar barn och föräldrar som exempelvis "invandrare" eller "kulturella", vill jag synliggöra hur dessa positioner ges mening genom att associeras med särskilda egenskaper och kulturella uttryck, samtidigt som denna positionering utestänger associationer med andra egenskaper och kulturella uttryck (Hall, 2003).

Användningen av artikulationsbegreppet är på så sätt sammanlänkad med förståelsen av språket som 'multiaccent', d.v.s. ett tecken kan ha flera betoningar och referera till världen på en mängd olika sätt. Det är därför en kamp om vilken mening ett begrepp och kategorier ska laddas med, då skilda sociala intressen kan mötas i tecknen och ge dem olika mening (Volosinov, 1973, s. 23). Kampen om mening har som syfte att fixera meningen och få det att framstå som om det bara fanns en sann diskurs (Hall, 2003).

#### PLANERINGEN AV VERKSAMHETEN PÅ AVDELNINGEN LINGONET

I arbetet med planering och utvärdering utgick pedagogerna på avdelningen Lingonet från olika policytexter som Läroplanen för förskolan, och kommunens Barnomsorgs- och skolplan samt förskolans egna lokala styrdokument. I de situationer som följer planerar arbetslaget på avdelningen Lingonet hur de ska arbeta under vårterminen. Tillfället är en kvällsplanering i slutet av januari. På bordet framför pedagogerna ligger texter från tidigare planeringstillfällen. Det är en avslappnad och lättsam stämning i arbetslaget. Samtalen om arbetet avbryts ibland av skämt och kommentarer som anspelar på gemensamma relationer eller personliga erfarenheter.

Exemplet nedan är från en situation då Maja, Karin och Susanne diskuterar hur de ska uppmärksamma vilka högtider barnen firar hemma. Tillfället kan ses som en av alla dessa vardagliga situationer, då politiska beslut och intentioner ska omsättas i en institutionell praktik. Diskussionen blir på så sätt inte bara ett samtal om vad som ska ske under terminen, utan också ett samtal om vad som avses med ett mångkulturellt samhälle och hur det påverkar arbetet i förskolan.

*Susanne: Det är det att vi vill få information om vad barnen firar hemma.*

*Maja: ... så att vi kan ta upp det här.*

*Karin: Ja!*

*Maja: Det tror jag...*

*Karin: Och vilken sång som hör ihop med den högtiden, för det har vi ju som vid jul.*

*Maja: ... eller ramsa.*

*Karin: Ja och sedan vad de gör.*

*Maja: Kan vi skriva upp några punkter som man kan skriva ut på data och lämna ut?*

*Susanne: Mm.*

*Maja: Det finns förresten en sådan "Mångkulturell almanacka" att beställa. Jag såg den i tidningen Förskolan, fast den är säkert jättedyr.*

*Karin: Att beställa i tidningen?*

*Maja: Ja, nja. Jag såg ett telefonnummer. I den står ju alla de här... Vad som firas.*

*Susanne: Ja...*

*Maja: Ja, det är ju ännu bättre, då har man det också.*

*Karin: Det tycker jag är bra.*

*Maja: Jag kan ju ringa och fråga?*

*Susanne: Mm.*

*Maja: Vad var det vi sa att vi skulle skriva. Vilka högtider?*

*Karin: Då behöver vi ju inte ta våra pengar.*

*Den kan vi fråga ifall vi får köpa.*

*Maja: Ja, det är jättebra.*

*Karin: Då får alla komma och fråga oss, för det är ju i hela husets intresse. Faktiskt.*

*Maja: Vad sa vi nu... (skriver samtidigt) Sång, ramsa...*

*Susanne: Sång, ramsa.*

*Maja: Som kännetecknar den högtiden.*

*Karin: ... som förknippas med den högtiden, kanske.*

*Susanne: Vilken månad då?*

*Maja: Ja, vilket datum.*

*Susanne: Hur de firar med barnen.*

Arbetslaget vill få information om vad barnen firar hemma så att de kan uppmärksamma barnens högtider, sånger och ramsor på förskolan. Inledningsvis nämns inte vilka barn det är som avses. Det är först när Karin säger "... för det har vi ju som vid jul", som det sker en kategorisering av vilka det är som inkluderas av målsättningen. Den positionering som artikuleras i pedagogernas tal görs alltså i relation till det vi som firar jul. Pedagogerna säger inte här vilka de är, eller vilka högtider, sånger och ramsor de firar. Det uttrycks inte heller närmare vilka vi är.

Det finns också en osäkerhet, ett trevande efter vad målsättningen omfattar. Pedagogerna återkommer till frågor som: "Vad var det vi sa att vi skulle skriva..." och "Vad sa vi nu...".

Frågorna kan visserligen läsas som att det riktar sig mot hur arbetslaget ska formulera sig i skriftligt men också som att det finns en bakomliggande osäkerhet. Samtidigt återkommer arbetslaget till att det är med högtider, sånger och ramsor de ska arbeta.

Ett sätt att tolka denna osäkra tvärsäkerhet, är att se den i relation till de traditioner och rutiner som finns inom förskolan. Giddens (1979, 1984) menar att den komplexitet som individen möter i vardagen har konsekvensen att individer rutiniserar sitt handlande för att skapa ordning samtidigt som detta sker utifrån betingelser som individen inte helt och fullt förstår och som också får konsekvenser som inte avsetts.

I förskolan är firandet av högtider som lucia, jul, påsk och midsommar sedan länge etablerade inslag i verksamheten, och en del av det kulturella arv som upprätthålls genom förskolans arbete (jfr. Ronström, Runfors & Wahlström, 1995).<sup>8</sup> Traditionerna och rutinerna kan i det här fallet visserligen fungera som en resurs i pedagogernas diskussion, men denna vana att arbeta med sånger och ramsor kan också försvåra möjligheten att se andra handlingsalternativ (jfr. Giddens, 1979, 1984). Pedagogerna tycks alltså vara säkra på att de ska arbeta med högtider, sånger och ramsor. Men de är osäkrare på hur och vad som ska inkluderas av föräldrarnas och barnens högtider, sånger och ramsor.

Följande exempel visar också denna osäkerhet om målsättningens innehåll när arbetslaget diskuterar vad de ska fråga föräldrarna:

*Susanne: Vad är det vi vill och vad är det vi...?*

*Karin: Jag tycker det räcker med högtider. Jag behöver inte veta deras religion.*

*Susanne: Fast högtiderna hänger ju ihop med deras religion.*

*Karin: Men måste man fråga om det, eller tror ni inte att det kan vara lite privat?*

*Susanne: Ja, det tycker jag också. Det har vi kanske inte med att göra. Men just när de berättar om högtider kommer det att vara med deras religion, då blir det automatiskt.*

*Karin: Då får de säga det. Men man behöver inte ställa det som en fråga.*

Föräldrarna ges här en position sammanlänkad med religiösa högtider. Detta blir samtidigt ett dilemma för arbetslaget. Anledningen är att religiösa uttryck ses som något privat som kan vara känsligt att prata om. Dilemmat är alltså inte att religiösa inslag skulle uppmärksammas i försko-

lan. Firandet av högtider som lucia, jul och påsk är vanliga inslag även på många andra förskolor än Skogsbackens förskola. Problemet tycks istället handla om att det är känsligt att fråga föräldrarna om deras religiösa övertygelse.

*Susanne: Kan vi inte fråga, på något sätt om de den dagen, kanske... Om de vet det långt innan, om de vill vara med oss och göra något. En förmiddag eller eftermiddag, om de är lediga från skolan eller så.*

*Karin: Mm.*

*Maja: Skulle ni kunna tänka er, så skulle man kunna skriva, och berätta...*

*Susanne: ... kanske en förmiddag eller eftermiddag, om de är lediga från skolan.*

*Maja: ... och berätta.*

*Susanne: För det är ju lättare än att vi... Att sitta där och försöka sjunga något.*

*Maja: Det blir perfekt!*

*Susanne: Ja, för de går ju halva dagar i skolan, en del så där.*

*Karin: De kan ta med sig gitarren, om de är musikaliska.*

*Susanne: Det tror jag skulle vara roligt, så blir barnen stolta.*

I arbetslagets diskussion går det att följa hur föräldrarna positioneras genom att länkas till religiösa högtider, studerande och musikaliska föräldrar. Var för sig skilda uttryck, sociala positioner och egenskaper som i andra sammanhang inte behöver ha något med varandra att göra. Det är visserligen inte uttalat vilka föräldrar det är som pedagogerna avser att skicka förfrågan till även om halvdagar var något som de föräldrar som läste svenska för invandrare hade. Trots detta tycks det ändå finnas en generell föreställning om vilka det är som arbetslaget vänder sig till. Positioneringen som görs i samtalet ska inte heller förstås motsvara eller vara fixerade vid några specifika barn och föräldrar. Tecknen är multiaccenta, d.v.s. ett tecken kan ha flera betoningar, och det möjliggör för pedagogerna att utifrån högtider, studier och eventuell musikalitet upprätta en skillnad mellan vilka *de* är och vilka *vi* är (jfr. Volosinov, 1973). Stuart Hall utvecklar detta:

*Precisely because identities are constructed within, not outside, discourse, we need to understand them as produced in specific historical and institutional sites within specific discursive formations and practices, by enun-*

*ciative strategies. Moreover, they emerge within the play of specific modalities of power, and they are more the product of marking of difference and exclusion, than they are the sign of an identical, naturally constituted unity – an ‘identity’ in its traditional meaning (that is, an all-inclusive sameness without internal differentiation). (Hall, 1996, s. 3)*

Pedagogernas samtal handlar därför lika mycket om att konstruera en position som motsvarar förväntningarna om målsättningens innehåll, som om föräldrarna på avdelningen Lingonet. Detta blir också tydligt i nästa exempel pedagogerna fortsätta diskussion om hur föräldrarna kan bidra till målsättningen.

*Karin: Men de kanske bakar något speciellt eller äter något speciellt?*

*Maja: Ja, det är ju det med gräset.*

*Karin: De har ju nyår nu.*

*Maja: Ska vi skriva det? Bakar och äter och så...*

*Susanne: Ja, vad man bakar eller äter.*

*Maja: Det kan vi skriva.*

*Karin: De har ju den där guldfisken också.*

*Den som simmar runt i den där skålen.*

*Susanne: Va? Det har jag aldrig hört talas om?*

*Karin: Jo, men de köper ju fiskar.*

*Maja: Vilka då?*

*Karin: Jag kommer inte ihåg vilka det är ... och sår gräset.*

*Susanne: Ja, gräset... ”norrör”. Nyår.*

*Maja: ”Norrör”*

*Karin: ”Nooröz”...*

*Maja: ”Newroöz”... man säger olika.*

*Karin: Man planterar gräs, men det gör vi ju också vid påsk.*

Det är här också viktigt att se i vilken typ av mångkulturalism som barn och föräldrar positioneras genom. David Gillborn (2004) diskuterar ett mångkulturellt arbetssätt som främst uppmärksammar högtider, traditioner, mat osv. som en ytlig mångkulturalism. Den ytliga mångkulturalismen är en godhjärtad och okritisk form av mångkulturalism som hyllar kulturell variation, som inte berör människors livsvillkor. I den ytliga mångkulturalismen spelar hudfärg ingen roll och alla är lika mycket värda, samtidigt undviks kritik mot majoritetssamhällets normativitet och strukturella diskriminering. Gillborn menar att frågor kring mångkulturell undervisning är komplex och att det är lätt

att hamna i både kulturell relativism och kulturell essentialism. Det är därför viktigt att vara öppen för ett självkritiskt förhållningssätt och fråga sig i vems intresse och under vilka historiska och sociala betingelser som människors livschanser och förståelse av sig själva formas.

Diskussionen kring vem som firar vad och varför är intressant jämfört med en studie av Ian Barron (2007) på en förskola i England, där flera av barnen hade anknytning till Pakistan. Barrons studie visar att det inte var ovanligt att fira jul med gran och presenter även bland de familjer som såg sig själva som praktiserande muslimer. Julfirandet fränkopplades sin religiösa betydelse och betraktades som en kulturell högtid. Betydelsen av att fira och vem som firar, kan alltså re-artikuleras i olika sammanhang och behöver inte ha någon fast betydelse kopplad till en kulturell eller religiös identitet.

Situationen som följer visar hur den positionering av familjerna som sker i diskussionen kring målsättningen blir problematisk, då positionen ska matchas med de barn och familjer som pedagogerna möter i sitt dagliga arbete.

*Maja: Men detta räcker kanske. Vi ska skriva ut lappar på data och lämna ut lappar till dem.*

*Susanne: Vilka är de?*

*Maja: Farsi, Hussein, Kerstin, Jasmin. Är det någon mer? Sebastian firar nog inte?*

*Susanne: Nej, det tror jag nog inte?*

*Karin: Vem är det mer?*

*Maja: Jasmin, Hanna (syskon). Vi har Hussein.*

*Karin: Vi har inte så fruktansvärt många längre.*

*Susanne: Björnbäret har många, de har många invandrare tycker ni inte det?*

*Maja: Jag skriver ner Farsi och Hussein.*

Arbetslagets diskussion visar att hur barn och föräldrar positioneras handlar mer om vilka högtider de firar än var de är födda. Exempelvis tycks inte Karins kommentar: ”Vi inte har så fruktansvärt många längre” och Susannes replik om avdelningen Björnbäret ”... de har många invandrare” förändra hur föräldrarna positioneras. Ytterligare ett exempel på detta är Sebastian vars mamma är född i Sverige och vars pappa är född i mellanöstern. Föräldrarna är skilda och Sebastian och hans mamma lever med en man som är född i Afrika och tillsammans har de ett barn. Men som framgår av samtalet räknas inte

Sebastian till de barn som representerar invandrarna.

Ett liknande exempel är talet om Lena i den situation som följer. Lenas mamma är från ett öst-europeiskt land, och Lenas pappa är från Iran.

*Susanne: Det här, var det inga fler vi skulle skicka till?*

*Maja: Ali då?*

*Karin: Stod inte han med?*

*Maja: Nej.*

*Susanne: Nej.*

*Karin: Nej, för han ska vara med, en kurd i gänget.*

*Maja: Farsi, Lena, Hanna, Hussein.*

*Susanne: Ali, fem då.*

*Karin: Jasmin och Hanna.*

*Susanne: De är araber och så har vi kurder och perser.*

*Maja: Lena, vad är de?*

*Susanne: Iranier, perser.*

*Maja: Jaha...*

*Karin: Kurd är Hussein va?*

*Susanne: Hussein och Ali. Perser är Farsi.*

*Maja: Lena.*

*Susanne: Farsi är pers, iranier är det. De säger att de pratar persiska.*

I samtalet om Lena är det utifrån pappans ursprung som hon positioneras som iranier, perser. En tolkning är att kön utgör den strukturerande faktorn. Men som det tidigare exemplet med Sebastian visar står inte en sådan tolkning oemotsagd. En viktig aspekt tycks istället vara graden av ”annorlundahet” snarare än var föräldrarna är födda (jfr. Hägerström, 2004). För då Maja säger att Sebastian inte *firar* syftar hon inte på jul, midsommar eller påsk, utan på högtider som inte firas i förskolan. Arbetslaget diskuterar visserligen också om barnen är araber, kurder eller perser. Men det centrala tycks alltså här vara skillnaden mellan de traditioner som uppmärksammas i förskolan och de traditioner som kopplas ihop med de föräldrar arbetslaget talar om. Den tidigare diskussionen utifrån Hall (1996) visar att arbetslagets positionering av barn och föräldrar bättre kan förstås som ett skapande av skillnader och likheter, snarare än att talet skulle motsvara skillnader och likheter i barngruppen.

Tomas Hylland Eriksen (1998) diskuterar hur etniska identiteter, vilket i exemplet ovan är den återkommande kategoriseringen, kan tolkas som ett igenkännande, en förbindelse med vissa

värden, normer och representationer. Det är en process som också är ett relationellt fenomen i kraft av och i kontrast mot något eller någon. Men den är också ett situationellt fenomen, dvs. att känslan av identifikation kan förändras från situation till situation. Gruber (2008) har exempelvis visat hur etnicitet används för att upprätthålla skillnader mellan elever i skolan.

#### UTVÄRDERINGEN

Men vad hände sedan? När vi möter pedagogerna i exemplen som följer, har det gått en termin och arbetslaget arbetar med att utvärdera läsåret. Arbetslaget på Lingonet har en arbetsdag avsatt för att utvärdera verksamheten och formulera ett dokument<sup>9</sup> på tre till fyra sidor med slutsatserna. Under arbetet sitter pedagogerna i ett mindre mötesrum som finns tillgängligt på förskolan. Som underlag för diskussionen använder sig arbetslaget av avdelningens måldokument.

*Maja: [Läser] Vi har skrivit att vi på olika sätt vill belysa barns olikheter, till exempel ska vi i vår verksamhet, kulturerna ...*

*Susanne: ... det har vi verkligen gjort. Kort och...*

*Maja: ... i barngruppen.*

*Susanne: Lång, kort och smal och ...*

*Maja: Men inte de olika kulturerna, det har vi helt misslyckats med tycker jag. [Läser] Genom sånger, ramsor och traditioner från andra länder.*

I samtalet råder det till en början en viss osäkerhet om hur målen är formulerade och vilka olikheter det är som avses. Det nämns inte heller här några specifika barn som målsättningen riktat sig till. Inledningsvis är Susanne inne på att olikheterna handlar om begrepp som kort, lång och smal. Men efter att Maja igen läst målsättningen för läsåret enas arbetslaget om att målet har varit att belysa olikheter relaterade till den kulturella mångfalden. Slutsatsen som arbetslaget därefter drar, är att det inte är något som de har arbetat med.

I situationen som följer nedan fortsätter arbetslaget att diskutera om målsättningens innehåll.

*Maja: Belysa barns olikheter... Har inte vi haft den något annat år... Vi har inte... Jag fattar inte vad det står där.*

*Karin: Vad står det?*

*Maja: Det är målet att lära barn att respektera och tolerera varandras olikheter och utveckla empatisk förmåga. Så har jag skrivit, beskrivning:*

*Vi vill på olika sätt belysa barns olikheter, till exempel ska vi i vår verksamhet föra in de olika kulturerna i barngruppen genom sånger, traditioner, ramsor, lekar och annat.*

*Susanne: Det är de olikheterna vi menar då?*

*Maja: Mm...*

*Karin: Ja, då har vi ju inte några rätt.*

*Maja: Ja, inte bara...*

*Karin: Eftersom vi har skrivit i beskrivningen så.*

*Maja: Ja, tolerera och respektera varandras olikheter. Vi menar väl även de här andra, även om vi inte skrivit så.*

*Karin: Nej.*

*Maja: Vi har inte...*

*Karin: Men...*

*Maja: Men om jag skriver, vi har inte, vi har inte...*

*Karin: Inte kulturell, men det andra har vi gjort.*

*Maja: Ja, men det har vi skrivit.*

*(tystnad) Maja skriver.*

*Maja: Arbeta med barnens kulturella bakgrunder, kan man skriva?*

*Karin: Ursprung.*

*Maja: Föräldrarnas...*

*Karin: Ursprung...*

*Maja: Ursprung...*

*Karin: Ja.*

Arbetslaget relaterar här målsättningen till barnens kulturella bakgrunder och föräldrarnas ursprung. Det framkommer också i diskussionen att arbetslaget även tidigare termer planerat att arbeta med kulturerna. Utifrån en tolkning av vad som avses med målen diskuterar sedan arbetslaget vad de ska skriva i utvärderingen. Inte heller i denna del av samtalet säger arbetslaget något om vilka barn och föräldrar de talar om.

Följande situation visar att först då personalen ställer frågan om varför arbetslaget inte arbetat utifrån målsättningen, börjar man tala om vilka barn och föräldrar det handlar.

*Maja: Men... då får man väl ta tag i det mer, tycker jag.*

*Susanne: Vad ska vi göra då? Vi kan ju inte hitta på egna ramsor.*

*Maja: Då får vi väl ta deras kulturer själva då utan...*

*Karin: Men vi kan ju inte hitta på egna ramsor.*

*Maja: Nej, men vi kunde ha gjort något annat... Tagit reda på vad de firar och så.*

*Det tycker jag vi ska göra till hösten. ---*

*Karin: Men jag känner, det är ingen mening att tvinga dem. Vill de inte, så vill de inte.*

*Maja: Nej, men vill de inte så. Men jag tycker att vi...*

*Karin: I så fall får det ju komma från oss, för det kommer ju inte från dem, de är ju inte så intresserade av att vi ska ta upp det i barngruppen.*

*Maja: Nej, men det är viktigt tycker jag.*

*Susanne: Ja visst. Men jag känner att få med dem, det går inte.*

*Maja: Nej, då får vi hoppa över det, men de kan hjälpa till. Jag menar som Farsi. De var ju villiga förra gången att skriva lite ramsor och så.*

Föräldrarna ges en ambivalent position då de både beskrivs ha ett speciellt intresse och speciellt ansvar för att målsättningen genomförs samtidigt som föräldrarna inte ska känna att det är något krav eller tvång. Även Runfors (2003) diskuterar hur arbetet med att lyfta fram mångfalden i förskola och skola ofta framställs som både komplext och motsägelsefullt. Det finns också här ett liknande förhållningssätt som påminner om den tidigare diskussionen om föräldrarnas religion. Pedagogernas argument kan förstås som att de bygger på respekt för föräldrarna, men också som att målsättningen egentligen inte är del av det ordinarie arbetet och något som berör hela barngruppen.

Nästa exempel visar hur det i talet om målsättningen skapas en position som skiljer ut några av barnen och föräldrarna, och ger dem ett speciellt ansvaret för att målet uppnås.

*Maja: Ska vi skriva varför?*

*Susanne: Nej. ---*

*Maja: Vad ska vi skriva om det?*

*Susanne: Vad skrev du som: varför inte?*

*Maja: Jag har bara skrivit: vi har inte aktivt arbetat med barnens kulturella ursprung.*

*Karin: Nej, men skriv att vi lämnade ut...*

*Susanne: Vi hade inte tid.*

*Karin: Vi kan väl skriva att vi lämnade ut ett papper till föräldrarna... Vi försökte få föräldrarna delaktiga genom...*

*Maja: Skriva?*



*Karin: Vad ska vi kalla det.  
 Susanne: Frågeformulär om deras hemland?  
 Karin: ... med sånger och ramsor.  
 Susanne: Men det var ingen som lämnade in  
 och då föll det. Vi glömde av det.  
 Karin: De glömde av det själva.  
 Maja: Men vi kan ju inte skylla på föräldrarna  
 ändå.  
 Susanne: Nej.  
 --- (ohörbart Maja skriver).  
 Susanne: Vad står det nu?  
 Maja: Jag skriver allt det, att vi lämnade ut  
 frågeformulär, sen fick vi inga svar. Och att vi  
 inte tog tag i det, utan gick över till något an-  
 nat.*

Under arbetet med utvärderingen kommer frågan upp om hur ansvarsfrågan i texten ska formuleras. Frågan om vems ansvar arbetet med barnens kulturella ursprung är, blir också möjlig genom att målsättningen under utvärderingen enbart diskuteras som att arbeta med sånger och ramsor från de föräldrar som positioneras som "invandrarföräldrarna". Ett argument i diskussionen är också att arbetslaget inte har hunnit. Det kan på sätt och viss framstå som en paradox, då den tidigare diskussionen visar att det samtidigt råder en osäkerhet om vad det är som det inte finns tid för. Arbetslagets diskussion öppnar också upp för frågor om innehållet i verksamheten och vad det är som bedöms som viktigt och genomförbart. Frågor som också är ideologiskt laddad då det handlar om vad som ska vara del av de kunskaper och erfarenheter pedagogerna vill föra vidare till barngruppen (jfr. Giroux, 2001; McLaren, 2003).

Ytterligare en aspekt är att arbetslaget ska formulera en skriftlig utvärdering. En text som enhetschefen och pedagoger från andra arbetslag på Skogsbackens förskola ska läsa och kommentera. Det är naturligtvis svårt att säga i vilken utsträckning det påverkar pedagogernas diskussion. Men utifrån organisatoriskt perspektiv på förskolans verksamhet så har decentraliseringen medfört att större ansvar lagts på pedagogerna i arbetslagen (Åsén, 2002). Det går därför också att diskutera i vilken mån planering och utvärdering blir praktiker vars egentliga syfte handlar om att upprätthålla en intertextualitet mellan planering och styrdokument på olika nivåer.

#### EN MÅLSÄTTNING FÖR DE ANDRA

Artikeln visar på komplexiteten kring förskolans uppdrag att alla barn ska få möjlighet att känna tillhörighet i sin egen kultur, och förståelse och respekt för andra kulturer. I pedagogernas tal tar målsättningen att uppmärksamma barnens kulturella ursprung form som en målsättning för de Andra. De positioner som görs i pedagogernas tal om föräldrar och barn artikuleras utifrån en föreställning om vi och dem. Det finns alltså här likheter med äldre styrdokument, där en tydlig uppdelning mellan barn och invandrarbarn gjordes. Men som arbetslagets samtal visar bygger denna uppdelning inte på några fasta eller givna identiteter och positioner utan är något som förhandlas under arbetet med målsättnings- och utvärderingsarbetet. Arbetslagets positionering av barn och föräldrar är därför snarare ett skapande av skillnader och likheter än en återspeglning av skillnader och likheter som redan finns i barngruppen (jfr. Hall, 1996).

Under utvärderingen aktualiseras frågan om vems ansvar det är att arbetslaget inte uppnått avdelningens målsättning att uppmärksamma den kulturella mångfalden i barngruppen.

Diskussionen kan förstås mot bakgrund av det ökade ansvar som pedagogerna fått i och med decentraliseringen av förskolan, och på det sätt som planering och utvärdering lyfts fram som viktiga aspekter av förskolans kvalitetsarbete (jfr. Åsén, 2002). I pedagogernas tal finns det här likheter med hur de integrationspolitiska målen omsatts i praktiken. På den politiska formuleringsnivån är ett mångkulturellt samhälle något som berör hela samhället och alla dess invånare, men i praktiken har ett mångkulturellt samhälle och dess misslyckande kommit att associeras med den invandrade befolkningen (Teshahoney, 1999; jfr. också Bunar, 2001).

#### NOTER

1. Före 1998 hade inte förskolan någon läroplan i den meningen att det fanns styrdokument som hade status av förordning med bindande föreskrifter. Under perioden 1944–1997 var Socialstyrelsen tillsynsmyndighet för förskolan. Under denna tid utgavs ett texter: *Socialstyrelsens allmänna råd*, senare publicerades först *Arbetsplan för förskolan* och därpå *Pedagogiskt program för förskolan*. Styrdokumentet ger en bild av de statliga intentioner som fanns under denna period och fungerade i praktiken som läroplaner för förskolans verksamhet. Dokumentet ger på så sätt uttryck för de statliga intentionerna för fost-

ran och utbildning av barnen som ska bedrivas i förskolan.

2. Den forskning som jag diskuterar här berör främst förskola och skola i Sverige och i viss mån också förskola och skola i Danmark och Norge. Anledningen är att jag vill belysa förskolans roll i relation till det mångkulturella samhället i Sverige. Jag avser inte att diskutera det mångkulturella forskningsfältet utifrån ett bredare internationellt perspektiv.

3. 'Flerspråkiga' elever förstår jag som den kategorisering som ofta används i Danmark, där man i Sverige skulle ha talat om 'invandrarelever'.

4. Den etnografiska ansatsen kännetecknas av en tolkning av data producerad över en längre period. Forskaren gör en analytisk beskrivning av symboliska innebörder och sociala samspelelmönster i den kontext som studeras (jfr. Beach, 1997; Hammersley & Atkinson, 1995).

5. Artikeln är en re-analys av empirin från min avhandling *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område* (Lunneblad, 2006).

6. Transkribera är alltså mer än att "föra över" inspelat tal till text. Tal och text är del av två skilda kommunikativa former med olika sociala och kulturella konventioner. En aspekt av detta är exempelvis att ett utskrivet samtal inte fångar närvaro, tonfall och de emotionella uttryck som finns i mötet ansikte mot ansikte (Ödman, 1979). En viktig aspekt av detta är också att det någon säger framstår på ett annat sätt i text. Människor talar inte på samma sätt som vi kan läsa i dialoger i romaner. Det finns därför en risk att det transkriberade talet framställer pedagogerna på ett mindre fördelaktigt sätt vilket inte är min avsikt. Jag är tacksam för med den generositet de lät mig delta i deras vardag.

7. Med diskurs avser jag här mer eller mindre återkommande systematiska sätt att resonera om och definiera värden, fenomen, händelser och relationer som uttrycks i tal eller text (Fairclough, 1995).

8. Högtider som påsk, lucia och jul kan förvisso förstås som en repertoar av sånger och ramsor som är roliga att sjunga tillsammans. Men de kan också ses som ritualiserade aktiviteter som skapar en känsla av samhörighet, identitet och gemenskap (jfr. Ronström, m.fl. 1995).

9. Dokumentet innehåller en redogörelse för målen som pedagogerna strävat mot under terminen och en utvärdering av verksamheten i relation till målen, samt reflektioner kring vad de anser de behöver utveckla i verksamheten inför kommande läsår.

## REFERENSER

- Asplund Carlsson, M., Pramling Samuelsson, I., & Kärrby, G. (2001). *Strukturella faktorer och pedagogisk kvalitet i barnomsorg och skola: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class: The selected works of Stephen J. Ball*. London: Routledge.
- Barker, C., & Galasinski, D. (2001). *Cultural studies and discourse analysis: A dialogue on language and identity*. London: Sage.
- Barron, I. (2007). An exploration of young children's ethnic identities as communities of practice. *British Journal of the Sociology of Education*, 28(6), 739–752.
- Beach, D. (1997). *Symbolic control and power relay: Learning in higher professional education*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bronwyn, D., & Harré, R. (1990). *Positioning: The discursive production of selves*. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 3–63.
- von Brömssen, K. (2003). *Tolkningar, förhandlingar och tystnader: Elevers tal om religion i det mångkulturella och postkoloniala rummet*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Bunar, N. (2001). *Skolan mitt i förorten: Fyra studier om skola, segregation, integration och multikulturalism*. Eslöv: Symposion.
- Eriksen, T. H. (1998). *Etnicitet och nationalism*. Nora: Nya Doxa.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Longman.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity.
- Gillborn, D. (2004). Anti-racism: From policy to praxis. I D. Gillborn, & G. Ladson-Billings (Red.), *The Routledge Falmer reader in multicultural education* (sid. 3–45). London: Routledge Falmer.
- Giroux, H. (2001). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. London: Heinemann.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den kulturelle skole: Integration og sortering*. Roskilde universitetforlag.
- Gjervan, M., Andersen, C.-E., & Bleka, M. (2006) *Se mangfold! Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings Universitet, Institutionen för Samhälls- och Välfärdsstudier.

- Göhl-Muigai, A.-K. (2004). *Talet om ansvar i förskolans styrdokument 1945–1998: En textanalys*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? I S. Hall & P. Du Gay (Red.), *Questions of cultural identity* (sid. 1–17). London: Sage.
- Hall, S. (2003). The problem of ideology: Marxism without guarantees. I D. Morley, & D.-K. Chen (Red.), *Stuart Hall: Critical dialogues in cultural studies* (sid. 25–46). London: Routledge.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hertzberg, F. (2003). *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet: Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Holmen, A. (2004). *Dansk som andetsprog i den flerkulturelle skole*. Lund: European council for an energy efficient economy. Nordand 6.
- Hägerström, J. (2004). *Vi och dom och alla dom andra på komvux: Etnicitet, genus och klass i samspel*. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Lahdenperä, P. (2004). *Interkulturell pedagogik i teori och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Ljungberg, C. (2005). *Den svenska skolan och det mångkulturella: En paradox?* (Malmö studies in international migration and ethnic relations, 4). Linköping: Linköpings universitet, Tema Etnicitet och Malmö: IMER, Malmö University Press.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education*. New York: Longman.
- Prop. 1997/98:16. *Sverige, framtiden och mångfalden*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Ronström, O., Runfors, A., & Wahlström, K. (1995). *Det här är ett svenskt dagis: En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Prisma.
- Skolverket (2008). *Tio år efter förskolereformen: Nationell utvärdering av förskolan*. Stockholm: Fritzes.
- Socialstyrelsen (1976). *Invandrarbarn i förskolan: Arbetsplan för förskolan*. Stockholm: Socialstyrelsen/Liber.
- Socialstyrelsen (1987). *Pedagogiskt program för förskolan: Allmänna råd från Socialstyrelsen*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- SOU 1972: 26 *Förskolan 1: Betänkande angivet av 1968 års barnstugeutredning*. Stockholm: Socialdepartementet.
- SOU 1997:157 *Att erövra omvärlden: Förslag till läroplan för förskolan*. Slutbetänkande av Barnomsorg- och Skolkommittén. Stockholm.
- Tesfahuney, M. (1999). Monokulturell utbildning. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 8(3), 65–84.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Regeringskansliet. Fritzes.
- Volosinov, V. N. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. New York: Seminar Press.
- Åsén, G. (2002). *Utvärdering i förskolan: Frågor och exempel*. Stockholm: Skolverket/Liber.
- Ödman, P.-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande: Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: AWE/Geber.

Manuscript received in March 2009

Sent to reviewers in May 2009

Accepted for publication in October 2009