



Barnets (o)fria undran. Vilka ramar ger läroplanerna för barn att utforska religiösa och existentiella frågor i finska, norska och svenska förskolor?

Clemens Cavallin^{1*}, Viktor Magne Johansson² och Jan-Erik Mansikka³

¹NLA Høgskulen, Norge

²Nord universitet, Norge, Södertörns högskola, Sverige

³Helsingfors universitet, Finland

*Korrespondanse: Clemens Cavallin, e-post: Clemens.Cavallin@nla.no

Sammanfattning

Artikeln gör en jämförande undersökning av ramvillkoren i finska, norska och svenska nationella läroplaner för barns existentiella och religiösa funderingar i förskolan. De tre länderna hanterar religionens nya roll och relationen mellan kulturell mångfald, kulturarv och värdegrund olika. Den avgörande punkten är i hur hög grad ett sekulärt ideal förskjuter religiösa teman från förskolans pedagogiska verksamhet till en privat sfär och i vilken utsträckning kristendomens tidigare roll att forma medborgare fortfarande anses legitimt, men nu utvidgat till att inkludera också andra religioners identitetsbildning. Värden, principer och idéer i läroplanerna både begränsar och möjliggör barnets rätt till undran över livsfrågor, vilket leder till ett dynamiskt spänningsfält som inkorporeras i sociala institutioner. Detta gäller såväl i en nationell kontext som i pedagogiska situationer på förskolan. Utrymmet för undran över religiösa och existentiella frågor blir dock paradoxalt för både barnet och pedagogen när olika värden och principer motverkar varandra.

Nyckelord: undran; religion; livsfrågor; förskola; styrdokument

Abstract

The Child's (un)free Wonder. Curricular Conditions for Children to Explore Religious and Existential Questions in Finnish, Norwegian, and Swedish Kindergartens and Pre-schools

The article is a comparative study of curricular conditions in Finland, Norway and Sweden regarding children's existential and religious questions in early childhood education and care. The three countries diverge in how they deal with the new role of religion and the relation between cultural diversity, cultural heritage and fundamental values. The crucial point is to what degree a secular ideal has moved religious themes from

daily activities in ECEC into a private sphere. A central question concerns the legitimacy of the traditional role of Christianity in shaping the identities of citizens, and by extension concerns the legitimacy of identity processes informed by other religions. Values, principles and ideas in curricula both reduce and make possible children's right to explore existential questions, thereby creating a dynamic field of tensions that is incorporated into social institutions. This is the case both at the national level and in concrete situations within ECEC institutions. However, when values and principles counteract each other, the space for existential and religious wonder becomes paradoxical both for children and staff.

Keywords: *wonder; religion; existential questions; early childhood education; curricula*

Ansvarlig fagredaktør: Gunnar Magnus Eidsvåg

Inledning

Barns undran, frågor och undersökande är centrala begrepp i Finlands, Norges och Sveriges läroplaner för daghem, barnehage och förskola.¹ Samtidigt ger lagtexter och läroplaner förskolan ett tydligt uppdrag att överföra ämneskunskaper, kulturarv och demokratiska värderingar. Styrdokumenten skapar därmed ett handlingsutrymme för barn och pedagoger att utforska existentiella frågor mitt i det klassiska pedagogiska spänningsfältet mellan individuell frihet och samhällelig fostran – mellan å ena sidan emanciperande och omformande värderingar och å andra sidan bevarande och socialiserande värderingar.

Detta spänningsfält framträder tydligt i hur religiösa livsfrågor och livsåskådningar i förskolan behandlas både i praktik och styrdokument eftersom religionens plats i det offentliga är under ständig förhandling – i såväl sekulariserande som revitaliserande bemärkelse (se t.ex. Repstad, 2020; Thurfjell, 2019). Det senare bland annat genom invandring som ökar mångfalden av livsåskådningar och värderingar i samhället.² Det har skapat ett religiöst fält i förskolan som präglas av en mångfald av religiösa inriktningar och en stor variation av sätt att förhålla sig till religiös praktik och tro. Detta ställer i sin tur nya krav på reflektion kring hur existentiella och religiösa livsfrågor kan och bör hanteras i förskolor. I kombination med avvägningen mellan befriande och kulturbefarande uppdrag skapar det osäkerhet hos pedagoger i förskolan, speciellt när de ställs inför värdekonflikter (Moen, 2022, 2021; Puskás, 2017).

Denna artikel utgår från ett Erasmus-finansierat samarbete mellan förskolläraryrket vid Helsingfors universitet i Finland, Nord universitet i Norge och Södertörns högskola i Sverige. Som en del av samarbetet diskuterade lärare och studenter från lärosätena de olika nationella förutsättningarna för barns undran kring religiösa frågor. Detta inspirerade till den fördjupade undersökningen av läroplanerna som vi presenterar i denna artikel. Syftet är således att undersöka vilka förutsättningar som de nationella läroplanerna för förskolan i Finland, Norge och Sverige ger för barnens undran kring religiösa frågor. Det är barnets rum för undran kring religiösa frågor som står i centrum, vilket kompliceras

1 I fortsättningen använder vi det svenska begreppet förskola i en betydelse som inbegriper *barnehage* (Norge) och *daghem* (Finland).

2 T.ex. enligt Pew Research Center anser 10 procent i Sverige att religion är mycket viktigt i deras liv, i Norge 19 procent, Pakistan 94 procent och Iran 78 procent (Pew Research Center, 2018).

av föräldrarätt, religiösa samfunds rättigheter och skydd av minoriteter. Artikelns avgränsade syfte gör dock att dessa rättigheter endast diskuteras i den mån de inverkar på barnens rum för religiös undran i förskolan. Undersökningen fokuserar på nationella läroplaner och inte lokala styrdokument hos enskilda förskolor vilka har olika utrymme i de tre länderna att utforma livsåskådningsprofiler.

Det pedagogiska spänningsfältet mellan frihet och fostran är utgångspunkten för vår läsning av läroplanerna. Å ena sidan utgår läroplanerna från grundläggande samhällliga värderingar och lagar samt tanken om en sekulär stat. Å andra sidan framhåller de religionsfrihet, tolerans inför den ökande religiösa och livsåskådningsmässiga mångfalden samt främjandet av individuell kreativitet och nyfikenhet. Metodiskt har analysen utförts i två steg. Först har vi genom hermeneutiskt orienterade läsningar av nationella läroplaner urskilt viktiga principer för möjligheten till undran över religiösa livsfrågor och livsåskådningar. Sedan har vi fört samman dessa i en komparation för att synliggöra likheter och skillnader, vilka i sin tur utgör underlaget för den övergripande diskussionen.

Genom det gradvisa införandet av allmän förskola under den andra hälften av 1900-talet har det offentliga blivit till en viktig arena för barns funderingar och nyfikenhet inför de stora livsfrågorna, religiösa idéer och uttryck. De flesta barn tillbringar en stor del av sin vakna tid på offentliga institutioner bemannade med professionell personal.³ Kommunala och statliga utbildningsinstitutioner har därmed under det sena 1900-talet fått en allt större betydelse för de yngre barnens fostran och socialisering. Trots att sekulariseringen av Finland, Norge och Sverige i hög grad förskjutit livsåskådningsfrågor, religion och andlighet till privata arenor, måste pedagoger i kommunalt organiserad pedagogisk verksamhet fortsatt hantera de yngre barnens reflektioner kring åskådnings- och livsfrågor. Barnen har dessutom ofta frågor som inte tar hänsyn till samhällets gränsdragningar mellan det offentliga och det privata.

Det finns några nordiska komparativa studier som ligger nära vår studie. Einarsdottir et al. (2015) har jämfört underliggande värderingar för förskolans verksamhet i de olika nordiska länderna. Deras utgångspunkt är en läsning av styrdokumentet utifrån begreppen demokrati, omsorg och kompetens. Författarna påpekar att den norska och finländska läroplanen skiljer sig från de övriga nordiska länderna i att de inkluderat etik, religion och filosofi i förskolans läroplan, förmodligen som en följd av det något starkare kristna arvet i just dessa båda länder.

En annan studie som ligger närmare våra utgångspunkter granskar skillnader och likheter mellan hur olika åskådningar och nationella värden framträder i förskolans läroplaner i Finland, Norge och Sverige (Kuusisto et al., 2021). Deras analys pekar på en stark betoning av demokratiska värderingar i alla tre länderna. I styrdokumentet betonas barns delaktighet och ett positivt förhållningssätt till mångfald inom ramen för det egna nationella

3 I t.ex. Sverige går 85 procent av alla barn i åldrarna ett till fem år i förskola (Lagrådsremiss: Förskola för fler barn, 2022, s. 7). På EU-nivå finns det en målsättning att 96 % av barnen mellan 3 år och påbörjad läro-/skolplikt ska delta i offentligt organiserad pedagogisk verksamhet. År 2020 var nivån i Finland 90,7%, Sverige 95,9% och Norge 97,0% (Eurostat, 2022).

ramverket. När det gäller hur man skriver fram religioner och övriga livsåskådningar finns det betydande skillnader. Författarna pekar på att varken Finland eller Sverige lyfter fram en särskild åskådning när det gäller läroplanens beskrivningar, medan de norska styrdokumenterna tar utgångspunkt i kristendom och humanism för sin värdegrund. Vår studie skiljer ut sig genom att vi lyfter fram det utrymme för barns livsfrågor och undran som nationella styrdokument skapar. Målsättningen är att skapa en bättre förståelse för hur förskollärares förhållningssätt till barns existentiella funderingar påverkas av spänningsfältet mellan frihet och socialisering samt mellan olika rättigheter och principer i förskolans styrdokument.

Centrala begrepp

Innan genomgången av de nationella styrdokumenterna behöver vi precisera och klargöra några av studiens centrala begrepp, nämligen livsfrågor, livsåskådning, religion och undran.

Livsfrågor

Begreppet "livsfrågor" är specifikt för läroplanen i Sverige och den svenska kontexten. I den norska *Rammeplan for barnehagen* används i stället begreppen "eksistensielle, etiske, religiøse, livssynsmessige og filosofiske spørsmål" (*Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2017, s. 55). I den finländska läroplanen kopplas motsvarande fras "frågor om livet" till förundran genom att man betonar vikten av att "[det] ska finnas utrymme för barnen att förundras och de vuxna ska tillsammans med dem fundera på frågor om livet" (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 48).

Det är viktigt att poängtera att det är svårt att definiera mer exakt vad som är en livsfråga och vad som inte är det (Dahlin, 2003). Ordets användning har präglats av mångtydighet, föränderlighet och variationsrikedom i olika styrdokument för den svenska skolan (Grönlien Zetterqvist, 2009; Nilsson, 2018). När de svenska styrdokumenterna diskuteras i internationella sammanhang översätts livsfrågor ofta till "existential questions" (Sporre, 2022, s. 368).

I denna artikel förstår vi livsfrågor som ett brett spektrum av metafysiska, etiska och religiösa frågor. Barn kan ha frågor av varierande natur som sträcker sig från ontologiska, etiska, teologiska, existentiella till epistemologiska. Vi gör därför inte en skarp åtskillnad mellan religiösa och icke-religiösa livsfrågor utan ser dem i första hand som ingående i den mångfald av funderingar kring livets gränser och fundament som barns undran ger upphov till.

Livsåskådning

En annat centralt begrepp i vår studie är "livsåskådning", särskilt eftersom det är framträdande både i den finska läroplanens begrepp kring åskådningsfostran och i det norska ämnesområdet (*fagområdet*) *Etikk, religion og filosofi*; i det senare fallet som "livssyn".

Livsåskådning har ofta förståtts som en livsfilosofi som innehåller systematiska och medvetna ställningstaganden baserade på politiska, religiösa, filosofiska och ideologiska positioner och värden (t.ex. Jeffner, 1973).

Samtidigt har Gustafsson (2016) visat att många unga idag – utifrån ovan nämnda definition – i liten grad har tagit explicita, systematiska ställningstaganden som kan utgöra grunden för en livsåskådning. Detta kunde utgöra ett skäl för att bortse från begreppet livsåskådning och i stället fokusera på den stora variation av meningsskapande som barn och unga använder sig av. Vi har dock valt att använda livsåskådningsbegreppet eftersom det återkommer i läroplanstexterna. Men vi tänker oss att begreppet inte behöver förstås utifrån systematiska och medvetna ställningstaganden, utan snarare som ett förhållande till olika slags föreställningar och åskådningar med vars hjälp barn och vuxna försöker göra sina liv meningsfulla. Ett sådant vidgande av begreppet är tentativt och inte strikt avgränsat, vilket innebär att det fält vi undersöker har en stor öppenhet när det gäller olika livsfrågor och livsåskådningar.

Religion

Religionsbegreppet är notoriskt svårt att definiera.⁴ Då vår undersökning förhåller sig dels till statliga regleringar av förskolor, dels till barnets öppna sökande efter mening, är det dessa två kontexter som bildar utgångspunkt för en fruktbar avgränsning. I förhållande till barnets förundran och frågor är det inte lämpligt att skarpt skilja mellan andlighet, religion, magi och alternativa världar. Många barn är potentiellt öppna för ett brett spektrum av verklighetsdimensioner bortanför den empiriska verkligheten som den beskrivs och förklaras av vetenskapliga teorier. Religion utmärker sig inte i barnets meningsskapande genom kontraintuitiva föreställningar och metafysiska antaganden utan genom referenser till etablerade trossamfund, familjetraditioner och större religiösa identiteter samt genom sin rituella verksamhet. Samtidigt berörs förskolan av svårigheter med gränsdragningar av religionsbegreppet eftersom förskolans styrdokument tar utgångspunkt i texter där begreppet används. Många officiella dokument pekar dels mot en substantiell definition med fokus på trosbekännelser eller heliga skrifter, dels mot ritualiserade handlingar där man samlas i en lokal gemenskap.⁵ Det gör att det finns en påfallande risk att fastna i definitioner

4 Detta medför att begrepp som förhåller sig till religion, t.ex. sekularitet och icke-konfessionalitet, också lider av avgränsningssvårigheter (se t.ex. Rock, 2015).

5 I Sverige hanterar Myndigheten för stöd till trossamfund detta för så kallade registrerade trossamfund. En utredning från 2018 kritiserar dock definitionen av trossamfund för att vara "sprungen ur ett kristet språkbruk och [den] kan inte anses som konfessionsneutral" (SOU 2018:18, s. 252). Utredningen föreslår i stället följande definition, "en gemenskap som utövar lokal religiös verksamhet genom gudstjänst, bön, meditation eller ritualer" (SOU 2018:18, s. 259). I Finland tillhandahåller lagen en mer substantiell religionsdefinition med fokus på tro och inkluderar begrepp som bekännelse, heliga skrifter eller andra heliga grunder för verksamheten (Finlex 453/2003, religionsfrihetslag, 2003, § 7). Norge har som Sverige inte en substantiell definition av religion i lagtexten, men riktar sitt ekonomiska stöd sedan 1981 till både tros- och livssynssamfund (Trossamfunnsloven, 2020).

som är etnocentriska (McKinnon, 2002, s. 63) och att religionsbegreppet ges en modern västerländsk gestalt vars tillämpningar är problematiska i förhållande till icke-västliga och urfolks traditioner, tanke- och livssätt (Johansson, 2022; Mienna Sjöberg, 2022; Nergård, 2006; Smith, 1978). För att undvika problemen med att definiera religionsbegreppet och samtidigt vara öppna för barnets möjlighet till undran som ofta rör sig mellan och bortom avgränsade kategoriseringar låter vi begreppet vara så öppet som möjligt.

Undran

I pedagogisk verksamhet riktad mot de yngre barnen blir begrepp som livsfrågor, livs-åskådning och religion än mer otydliga eftersom verksamheten i mindre grad än skolan präglas av särskilda ämnesmässiga avgränsningar. Man kan därför säga att inom ramen för förskolan utgör barnens frågor och nyfikenhet utgångspunkten för verksamheten. I mötet mellan pedagogik och filosofi betonar forskare och lärare ofta just barns undersökande och frågande inställning som en viktig utgångspunkt för verksamhetens pedagogiska kultur (Amundsen, 2013; Johansson, 2019).⁶

Barnets undran är självklart inte begränsad till livsfrågor utan utgör ett utforskande förhållningssätt till världen i alla dess aspekter. I denna artikel fokuserar vi dock området vilket pekas ut med begrepp som existentiella, konfessionella, religiösa, andliga, livsåskådningsmässiga och livsfilosofiska frågor. I detta spektrum är vi särskilt intresserade av det rum som möjliggör rätten till religionsutövning, vilket oundvikligen för in undran i en sociologisk kontext.

Internationella överenskommelser

Samtidigt som de nordiska länderna under 1900-talet sekulariserades stärktes den lagstadgade religionsfriheten i Norden.⁷ Religionsfrihet var en gradvis process som i början av 2000-talet ledde fram till en delvis separation mellan kyrka och stat.⁸ Även om Finland, Norge och Sverige fortfarande har nära och lagstyrd kontroll över de lutherska majoritetskyrkorna har dessa i sin tur inte längre kontroll över religionsundervisningen i förskola eller skola. Den gradvisa separationen mellan kyrka och stat har å ena sidan givit det

6 Ett exempel är Reggio Emilia-inspirerad pedagogik, se t.ex. Åberg & Lenz Taguchi, 2018.

7 Trots lagen om religionsfrihet (Finland 1923, Sverige 1951, Norge 1964) upphävdes till exempel förbudet mot jesuiter att vistas i Norge först 1956 och förbudet mot kloster i Sverige 1976.

8 Därmed blev statskyrkorna i både Norge och Sverige till lagstyrda folkkyrkor med stora statliga bidrag och kontroll. I Finland fick den lutherska kyrkan redan 1809 en viss självständighet gentemot staten då Finland övergick från svensk överhöghet till att bli ett autonomt storfurstendöme inom det ryska imperiet. Detta avspeglas i att både den lutherska och ortodoxa kyrkan – trots en gradvis separation från staten – regleras i finsk lag och båda betecknas oftast som nationalkyrkor, inte statskyrkor.

enskilda barnet en ökad rätt att inte styras i en viss konfessionell inriktning, medan det å andra sidan fortfarande finns många exempel på hur den tidigare symbiosen lever kvar – eftersom staten inte släppt kontrollen över de tidigare statskyrkorna.

Barns frihet att forma och uttrycka egna uppfattningar i livsfrågor har också stärkts genom internationella rättighetsdokument. De klart mest betydelsefulla är FN:s allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna från 1948 och FN:s konvention om barnets rättigheter (härefter barnkonventionen) från 1989. I den allmänna förklaringen om mänskliga rättigheter ges föräldrarna långtgående rättigheter gentemot det offentliga i det att "[r]ätten att välja utbildning för barnen tillkommer i första hand deras föräldrar" (*Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna*, artikel 26, § 3). I artikel 18 slås vidare fast individens rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet. Viktiga artiklar är också den allmänna förklaringens andra artikel där religiös övertygelse utgör ett icke-diskrimineringskriterium.

På motsvarande sätt ger barnkonventionen de yngre barnen en lagstadgad frihet att utforska tankar och idéer (se Barnkonventionen, 1989, artikel 13, § 1) då konventionen har inkorporerats i nationell lagstiftning i Finland, Norge och Sverige.⁹

Även barnkonventionen har en artikel som motsvarar icke-diskrimineringskriteriet, medan paragraferna som berör barns tankefrihet skiljer sig från den allmänna förklaringen genom att de också betonar föräldrarnas betydelse för barnens rätt till tankefrihet, samvetsfrihet och religionsfrihet (Barnkonventionen, 1989, artikel 14, § 2). Barnkonventionens artikel 14 ger vidare barnet en kraftfull religionsfrihet som endast kan inskränkas genom lag om det är nödvändigt "för att skydda den allmänna säkerheten, rättsordningens grunder, folkhälsan eller den allmänna moralen eller andra personers grundläggande fri- och rättigheter" (§ 3).

Genom tillägget om urfolk tydliggör barnkonventionen, precis som artikel 27 i den allmänna deklarationen, därtill minoriteters rätt till religiöst utövande (Barnkonventionen, 1989, artikel 30).¹⁰ Emellertid ger barnkonventionens formulering en grund för läroplanernas formuleringar som betonar barnets rätt till fritt tänkande samt individuell och kollektiv religiös praxis. Med tanke på den ökande andelen barn med olika religiösa bakgrunder i förskolan och barnets långtgående rättigheter till utforskande av idéer och tankar – utgående från barnkonventionen – är det angeläget att undersöka vilka möjligheter de nuvarande nationella styrdokumentet ger barnen att undra i förskolan över religiösa och livsåskådningsmässiga frågeställningar.

9 I Finland år 1991, i Norge år 2003 och i Sverige år 2020.

10 Det har stor betydelse för den svenska läroplanen då Sverige ännu inte har ratificerat ILO:s konvention nr 169 om ursprungsfolk och stamfolk i självstyrande länder. Den svenska regeringen har angivit frågan om samisk markrätt som skäl till att inte ratificera urfolksrätten (Kommittédirektiv 1997:103).

Nationella styrdokument om religion och livsfrågor i förskolan

Den internationellt återkommande *curriculum theory*, eller läroplansteoretiska forskningen, har ofta inneburit ett fokus på läroplaner i vid bemärkelse som inkluderar tankestrukturer, principer för praktiker och förförståelser som ligger till grund för styrdokument och tolkningar. Läroplansteoretiska studier behöver därför inte vara begränsade enbart till formella läroplaner utan kan också arbeta med hur styrande dokument formuleras och realiserar på olika arenor (Vallberg Roth, 2001). Vår studie är emellertid avgränsad till att diskutera de formella nationella läroplanerna för förskolan med syftet att synliggöra begränsningar och möjligheter för barns undran och förundran inför religiösa livsfrågor. Vi presenterar också framväxten av de nuvarande nationella läroplanerna för att synliggöra viktiga förändringar.

Norge

Hanteringen av religions- och livsåskådningsfrågor i den norska förskolan regleras både i lag och genom läroplaner för utbildningen av förskollärare och förskolans pedagogiska arbete.¹¹ Därtill finns det statliga utredningar som utgjort underlag för viktiga politiska beslut och som öppnar upp för en bredare diskussion.¹²

Den norska förskolan reglerades första gången genom lag 1975, men den sade inget om kristendomen eller andra religioner utan hänvisade till en generell värdegrund (Sødal, 2018, s. 20), fast de flesta kommuner valde en egen kristen värdegrund (Hovdelien, 2017b, s. 36). År 1983 antogs en ny förskolelag med en portalparagraf som pålade förskolorna att ge barnen en uppfostran i överensstämmelse med kristna grundvärderingar. Den reviderades 2008, samtidigt som religionskunskapsämnet i skolan (KRLE), till en formulering om att bygga på ”grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon” (Sødal, 2018, s. 20; *Barnehageloven*, § 1).¹³ Den första läroplanen (*rammeplan*) för förskolan kom

11 *Barnehageloven* och i mer detalj genom läroplanen, *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017). Vidare finns det en läroplan för den norska förskolläraryrket, *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning* (2012) med kompletterande anmärkningar (*Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*) och nationella rättningslinjer, *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning* (uppdaterade 2018). Den samiska förskolläraryrket har en egen läroplan *Forskrift om rammeplan for samisk barnehagelærerutdanning* (2013). För forskningsöversikt när det gäller religion och livsåskådningsfrågor, se Hovdelien (2018) och Krogstad (2022). En forskare med speciellt fokus på undran är Sturla Sagberg (2001, 2007).

12 Två är av särskild betydelse, *Bostadsutvalget* (NOU 2007:6) som presenterade ett förslag på nya värdeportalparagrafer för skollagen och förskolelagen vilka delvis antogs, men kristendomens roll blev i det politiska beslutet mer betonat. Vidare gav utredningen *Det livssyns åpne samfunn* (NOU 2013:1) konkreta förslag och förde diskussionen vidare, men medlemmarna var oeniga i frågan huruvida referensen till kristendomen i portalparagrafen skulle justeras eller inte.

13 Underlaget för ändringen av portalparagraferna i både *barnehageloven* och *skoleloven* var utredningen *Formål for framtida* (NOU 2007:6).

först 1996 med nya versioner 2006, 2011 och till sist den nu gällande år 2017 (Eriksen et al., 2017; Hovdelien, 2017). Ämnesområdet som nu heter ”etikk, religion og filosofi” hette först (1996) ”samfunn, religion og etikk” och delades 2006 i två delar, ”Etikk, religion og filosofi” samt ”Nærmiljø og samfunn” (Meld. St. 19 (2015–2016)). På förskolläraryrket är dock fortsatt samhällskunskap och religionskunskap förenade till ett ämne: SRLE (*samfunn, religion, livssyn og etikk*).

Temat undran är viktigt i de norska styrdokumentet (Nilsen, 2017). Redan i förskolelagens s.k. *formålsparagraf* har undran en central plats, dvs. i den omdiskuterade portalparagraf som slår fast att den norska förskolan ska bygga på grundläggande värden i kristen och humanistisk tradition.¹⁴ I paragrafens andra led står det: ”Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang” (*Barnehageloven*, 2005, § 1).

Genom att barnehageloven placerar undransbegreppet på högsta nivå tillsammans med utforskning och skapande verksamhet är det inte förvånande att undran är ett genomgående tema i *Rammeplanen for barnehagen*. Den ger barnets egna undersökningar och frihet en framträdande position i förhållande till det mer fostrande uppdraget att bygga förskolan på grundläggande värden. Begreppet undran förekommer först i kapitlet ”Barnehagens verdigrunnlag” under rubriken ”Mangfold og gjensidig respekt”. Texten uppmanar förskolan att värdesätta och främja mångfald, men samtidigt ska man ”synliggjøre verdien av felleskap” (*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, 2017, kap. 1). Det är i denna balans och spänning mellan öppenhet för mångfald och vikten av gemenskap som undran sätts in i tillsammans med nyfikenhet. Under samma rubrik står det:

Barnehagen skal vise hvordan alle kan lære av hverandre og fremme barnas nysgjerrighet og undring over likheter og forskjeller.¹⁵

Vidare står det i tredje kapitlet under rubriken ”Barnehagen skal fremme læring” att personalen ska ”støtte og berike barnas initiativ, undring, nysgjerrighet, kreativitet, læringslyst og tiltro til egne evner” (*Rammeplan*, 2017, kap. 3). Barnet ska formulera frågor, ta initiativ och söka upplevelser.

Undran är vidare fastlagd som en av tre huvudsakliga metoder (bredvid utforskning och skapande verksamhet) för att förvärva kunskaper och färdigheter innanför förskolans sju ämnesområden. Följaktligen ska barnen undra i förhållande till språk, natur, konst,

14 Genom ändringen fick skollagen och förskolelagen samma portalparagraf. Enligt utredningen som föregick ändringen, *Bostadutvalget*, var det just den nya livsåskådningsmångfalden som gjorde förändringen nödvändig. Det är dock viktigt att notera att förskolor enligt barnehageloven § 1a kan förankra värdena i § 1 i andra religioner eller livsåskådningar och att förskolor i regi av Norska kyrkan kan anta ”særlige bestemmelser om tros- eller livssynsformål”.

15 I *Forskrift om rammeplan* från 2006, som byggde på den dåvarande syftesformuleringen i förskolelagen, står det: ”Personalet må være lydhøre for barns undring og kunnskapssøking”.

kultur, matematiska sammanhang, existentiella, etiska, religiösa, livssynsmässiga och filosofiska frågor.

I den norska läroplanen finns religion och livssyn tematiserat under ämnesområdet *etikk, religion og filosofi* (ERF).¹⁶ I ERF ska barnen, enligt läroplanen, få kunskap om berättelser, traditioner, värderingar och högtider i olika religioner och livssyn. Barnen ska undra över existentiella, etiska och filosofiska frågor och även själva formulera frågor, lyssna till andra, reflektera och finna svar. De ska få kunskaper om värderingar i det kristna och det humanistiska arvet och traditionerna och kunskaper om andra livsåskådningar som är representerade i förskolan. Personalen ska vidare förmedla religiösa berättelser till barnen och samtala med dem om religiösa och kulturella uttryck.

En detalj som är viktig för temat undran är att lärarna ska undra över de existentiella och religiösa frågorna tillsammans med barnen. Dessutom ska de genomföra markeringar av religiösa högtider i det kristna kulturarvet och de andra religionerna som är representerade i förskolan.¹⁷ Och i samtal med barnen om religiösa och kulturella uttryck ska personalen ”være bevisst på hvordan egen deltakelse kan støtte og utvide barnas tenkning” (*Rammeplan*, 2017, kap. 9)

Den norska läroplanen skapar således ett generöst rum för barnens möjlighet att uttrycka och undersöka religiösa åskådningar och livsfrågor i linje med principen om det livssynsöppna samhället (Schmidt, 2015). Samtidigt begränsas detta rum av motsättningen i förskolans uppdrag att både överföra värden och praktiker som skapar tolerans inför den nya livssynsmångfalden och stärker tillhörigheten till ett norskt kulturarv i vilket kristendomen står starkt.

Vidare är samverkan med föräldrarna och hemmet (begrepp som inbegriper vårdnadshavare i en vidare betydelse) starkt framskrivna både i lagtexten och i läroplanen. Rammeplanen ger föräldrarna ett stort mått av medverkan och insyn men dessa balanseras mot principen om barnets bästa som mål och att förskolan har ett uppdrag från samhället (*samfunnsmandatet*) som inbegriper en värdegrund. Barnets undran befinner sig således mitt i skärningspunkten mellan dessa krafter. Rammeplanen tillägger därför att förskolan ska eftersträva att ”barnet ikke kommer i lojalitetskonflikt mellom hjemmet og barnehagen” (*Rammeplan*, 2017, kap. 5). I ämnesområdet *Etikk, religion og filosofi* är dock endast samhällsmandatet och barnets fria undran framskrivna medan hemmet och föräldrarätten inte nämns. I praktiken innebär denna balansakt mellan principer att barnets rum för undran i hög utsträckning beror på enskilda förskollärares bedömningar och avvägningar. Vad som utgör barnets bästa, i vilket den existentiella undran ingår, måste därmed trianguleras

16 På förskollärarytbildningen ingår det arbetet i utbildningsämnet Samfunn, religion og livssyn (SRLE).

17 För en undersökning av högtidsmarkering i norska förskolor med religiös mångfald se Krogstad & Hidle, 2015 och en tidigare undersökning av regionen Helgeland (Tøft & Rosland, 2014) som visade att bara kristna högtider markerades där.

utifrån statligt beslutad värdegrund och kunskapsmål, föräldrars medbestämmande och personalens uppdrag att undvika att utsätta barnet för lojalitetskonflikter.

Sverige

Den svenska förskolan har inte samma långa tradition som skolan med dess symbiotiska förhållande till statskyrkan. Den första svenska förskolelagen infördes 1975 och den första läroplanen 1998 (reviderad 2010 och 2018) samtidigt som ansvaret för barnomsorgen flyttades till Utbildningsdepartementet och således blev del av utbildningsväsendet. Läroplanen utmärker sig genom att religion är frånvarande som tema annat än som diskrimineringsunderlag. Vidare används inte begreppet livsåskådning medan livsfrågor, som nämns på tre ställen, har en viss öppning gentemot religiösa frågor och funderingar:

Utbildningen ska präglas av öppenhet och respekt för skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt. Den ska ge barnen möjlighet att på olika sätt få reflektera över och dela sina tankar om livsfrågor (Skolverket, 2018, s. 5).

Möjligheten att reflektera och dela tankar kring livsfrågor utgör också ett särskilt mål för förskolan. Barnen ska ges förutsättningar att utveckla ”förmåga att upptäcka, reflektera över och ta ställning till etiska dilemman och livsfrågor i vardagen” (Skolverket, 2018, s. 12). Barnen ses som aktiva i att själva skapa och förhålla sig till åskådningar och livsfrågor. Å andra sidan är distansen till religion och livssyn starkt markerad genom följande formulering: ”Barn i förskolan ska inte bli ensidigt påverkade till förmån för den ena eller andra åskådningen. Därför ska undervisningen vara saklig, allsidig och icke-konfessionell.”¹⁸ Det innebär att ”skillnader” i formuleringen ”skillnader i människors uppfattningar och levnadssätt” också sätts i kontrast till icke-konfessionaliteten som norm. Det religiösa görs således till ”det andra” i förhållande till den.

På samma sätt som religion kan komma in som en livsfråga kan den också tematiseras som del av överförandet av ett kulturarv, vilket konkretiseras som värden, traditioner, historia, språk och kunskaper (Skolverket, 2018, s. 9). Religion nämns alltså inte, medan olika kulturer ska synliggöras. Religion som tema är därmed radikalt underkommunicerat i den svenska förskolans läroplan.

Under den första rubriken ”Grundläggande värden” i läroplanen fastställs att förskolan ska förmedla och förankra demokratiska värderingar och ”vårt samhälles gemensamma värderingar”, vilka kopplas bland annat till FN:s barnkonvention (Skolverket, 2018, s. 5). Den svenska skollagen innehåller en motsvarande formulering, ”Utbildningen ska utformas

18 Läroplan för förskolan (Skolverket, 2018, s. 6) vilket också nämns i § 7 i skollagen (SFS 2010:800), men med undantag för fristående skolor och friskolor. Religiösa inslag måste dock vara frivilliga.

i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och de mänskliga rättigheterna” (SFS 2018:800, § 5).

Den svenska läroplanen delar inte på samma sätt som den norska *rammeplanen* in lärandet i förskolan i tydliga ämnesområden med specifika lärandemål utan har en mer öppen samling av utvecklingsområden (Skolverket, 2018). Det norska begreppet ”undring” motsvaras av ”förundran” på två ställen tillsammans med nyfikenhet och kreativitet, men har inte samma framskjutna roll och är inte särskilt knutet till livsfrågor eller till barnens egna reflektioner över eller möte med olika levnadssätt och livsåskådningar.

Förundran knyts i stället till en mer generellt undersökande och kunskapssökande attityd. De allmänt hållna formuleringarna i den svenska läroplanen (och skollagen SFS 2018:800, § 8:2) speglar den återkommande ambitionen att ”[u]tbildningen ska utgå från en helhetssyn på barn och barnens behov, där omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet” (Skolverket, 2018, s. 7). En sådan formulering kan tolkas som om den innefattar andliga, religiösa eller åskådningsmässiga dimensioner, men i ljuset av den tydliga icke-konfessionella normen är underlaget för en sådan tolkning svagt.

I den svenska läroplanen betonas samverkan mellan hemmet och förskolan vad gäller utbildningsmål, utvärdering av verksamheten, regler och förhållningssätt. Inom dessa områden är vårdnadshavares inflytande tydligt framskrivet. Det som kan vara särskilt relevant är att detta skrivs fram för att ”främja barnets utveckling till en ansvarsställande människa och samhällsmedlem” (Skolverket, 2018, s. 13). Utifrån den svenska läroplanen utgör således föräldrarätten inte en avgörande begränsning av barnets utrymme att undra om religiösa och existentiella frågor, även om föräldrarätten kan ha en annan betydelse i praktiken.

Sammanfattningsvis kan man säga att rummet för barns förundran, undring och frågande kring livsåskådningar i svenska förskolor är otydligt och osynliggjort på grund av betoningen på icke-konfessionalitet och icke-diskriminering. Följaktligen är det en fråga om styrdokumentet i Sverige överhuvudtaget möjliggör ett rum för barnens undran kring livsåskådningar och livsfrågor. Så länge barnen frågar och undrar utgående från rättigheter uttryckta i barnkonventionen skapas ett sådant rum ändå, men de svenska styrdokumentet tematiserar inte tydligt den möjligheten.

Finland

Institutionaliseringen av småbarnspedagogiken i Finland följer i stora drag Sveriges och Norges utveckling. Finland fick en lag om barndagvård 1973 (Finlex, 36/1973) som varken gick in på värdegrundsfrågor eller verksamhetens innehåll. I stället var syftet att erbjuda administrativa och ekonomiska ramar för utvecklandet av dagvården. Det första dokumentet som mera ingående behandlade dagvårdens målbeskrivning var ett politiskt tillsatt kommittébetänkande från 1980. I det saknas fortfarande begrepp som mångfald och pluralism, men värdegrunden beskrivs utgå från den kristna tron, bondekulturen och

arbetarkulturen (Kommittébetänkande 1980:31, s. 93). I betänkandet beskrivs sju olika innehållsområden som ligger till grund för målbeskrivningen varav religiös fostran är ett med explicit utgångspunkt i kristendomen (s. 101–102).

Den första läroplanen för småbarnspedagogik kom först 2003 (Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården (Stakes), 2005). Tonen i den är annorlunda än i tidigare styrdokument och speglar både Finlands ratificering av barnkonventionen (1991) och en framväxande samhällelig diskussion kring småbarnspedagogiken betydelse (se Strandell, 2012). I den första läroplanen beskrivs sex centrala temaområden varav ett är den religions- och åskådningsanknutna inriktningen (Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården (Stakes), 2005, s. 34). I detta sammanhang kommer också barns förundran för första gången in i ett finskt styrdokument för förskolan i anslutning till en relativt neutral hållning när det gäller religion och åskådningar men med respekt och känslighet för ett religiöst förhållningssätt.

Fostrarna bekantar sig med barnets egen religion och åskådning samt barnets seder och bruk. Barnet ges en möjlighet att i stillhet förundra sig och begrunda, att fråga och få förklaringar. Barnets känslighet och förmåga att förstå det som är ordlöst och symboliskt respekteras, stöds och stärks (Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården (Stakes), 2005, s. 34).

Det övergripande begreppet var religionsfostran som i praktiken oftast betydde kristna värderingar och seder, trots en viss förskjutning mot religiös pluralism.¹⁹

Idag regleras den finländska småbarnspedagogiken av *lagen om småbarnspedagogik* (Finlex 540/2018) som i sin tur ligger som grund för den senaste läroplanen, *Grunden för planen för småbarnspedagogik* (Utbildningsstyrelsen, 2022).²⁰ Den ökade kulturella mångfalden är en central utgångspunkt för den senaste läroplanen som uttrycker behovet av kulturell och kommunikativ kompetens (s. 26). Samhällets mångfald ska ses som en resurs, där personalens ”positiva inställning till en mångfald av språk, kulturer och åskådningar” ska fungera ”som modell för barnen” (s. 27).

I den nya läroplanen utgör religion och livsfrågor en underkategori till ett nytt begrepp: åskådningsfostran. Åskådningsfostran utgår från att småbarnspedagogiken är religiöst och konfessionellt obunden vilket innebär att ”barn får inte styras mot eller påverkas att omfatta en viss åskådning” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s.1). Med utgångspunkt i läroplanen ska förskollärarna tillsammans med barnen bekanta sig med de religioner och övriga

19 Kring sekelskiftet 2000 hörde över 80% av finländarna ännu till den evangelisk-lutherska kyrkan, så det var naturligt att betoningen på kristendomen utgjorde kärnan i den religions- och åskådningsanknutna verksamheten.

20 Andra viktiga styrdokument för småbarnspedagogiken i Finland är också de som berör utvärdering inom småbarnspedagogiken, utgivna av Nationella centret för utbildningsutvärdering (KARVI) (t.ex. Vlasov et al., 2018; Harkoma et al., 2021).

åskådningar som finns i barngruppen. Det gäller alla slags åskådningar, även icke-religiösa (som till exempel agnosticism), med målet att ”främja ömsesidig respekt och förståelse gentemot olika åskådningar” samt stödja barnets kulturella och åskådningsmässiga identitet (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 48).

Begreppet förundran kommer in i två olika sammanhang i den nya läroplanen. Dels framträder det i anslutning till ett sociokulturellt färgat lärandebegrepp med betoning på mångsidiga och meningsfulla upplevelser som grund för barns lärande och utveckling. Detta förutsätter att ”[d]et ska finnas utrymme för att förundras och göra upptäckter samt känna glädje i lärandet” (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 26). Detta är helt i linje med det utforskande perspektivet på lärande som genomsyrar hela småbarnspedagogiken i Finland, Sverige och Norge. Men förundran förekommer också i anslutning till existentiella och religiösa perspektiv. När man tillsammans med barnen bekantar sig med olika åskådningar och traditioner som finns i gruppen kan man göra det med hjälp av årstidsfester och evenemang, men också genom att diskussioner kring åskådningar integreras i den dagliga verksamheten. Bortsett från etablerade åskådningar och religioner är det viktigt att ”[d]et ska finnas utrymme för barnen att förundras och de vuxna ska tillsammans med dem fundera på frågor om livet” (Utbildningsstyrelsen, 2022, s. 47).²¹

I Finland har begreppet åskådningsfostran kommit att bli ett centralt paraplybegrepp för det pedagogiska område där förundran över barns livsfrågor och livsåskådningar framträder, vare sig det gäller av religiös eller icke-religiös natur. Inom detta område finns också ökad nationell forskning kring hur man som pedagog ska kunna möta det alltmer förändrade landskapet av åskådningar och religioner som präglar den moderna förskolan (se t.ex. Rissanen et al., 2020; Poulter et al., 2022). Läroplanens betoning på barns förundran och nyfikenhet, både som ett lärandebegrepp och i anslutning till åskådningsfostran, pekar på en förskjutning från småbarnspedagogikens traditions- eller kulturöverförande roll i riktning mot en föreställning om barnet som kunskaps- och kulturskapande (jfr Dahlberg et al., 2013).

Både lagen (540/2018) och läroplanen (Utbildningsstyrelsen, 2022) betonar föräldrarnas eller vårdnadshavarnas delaktighet i småbarnspedagogiken. Detta medför en intressant spänning i den finländska positionen kring åskådningar. Å ena sidan framställs småbarnspedagogiken som religiöst och konfessionellt obunden, vilket ”innebär att olika åskådningar behandlas jämnt och utan värderingar” (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 1) samtidigt som personalen å andra sidan ges frihet att bedriva åskådningsfostran utgående från den egna kontexten i samarbete med vårdnadshavarna och med hänsyn till varje

21 I Finland genomför man ett försök med att göra förskoleundervisningen (motsvarande Sveriges förskoleklass, dvs. 6-åringarnas) tvåårig, alltså omfatta 5–6-åringar. I den nyskrivna läroplanen från 2021 finns det en motsvarande formulering där ”[b]arnen ska uppmuntras att fundera över olika livsfrågor tillsammans med andra och de ska ges möjligheter att förundra sig över livsfrågor till exempel genom lek, diskussion och kreativt uttryck” (Utbildningsstyrelsen, 2021, s. 52).

familjs bakgrund, åskådningar och värderingar. Man lämnar till och med dörren öppen för konfessionell religionsutövning, genom att "[a]nordnare av småbarnspedagogik kan besluta om religiösa evenemang (t.ex. gudstjänster och religiösa morgonsamlingar) eller religiösa förrättningar (t.ex. bordsböner) ska ingå i den småbarnspedagogiska verksamheten" (Utbildningsstyrelsen, 2018, s. 3). Dessa evenemang ska visserligen ordnas separat från den övriga verksamheten och baseras på frivilligt deltagande.

De finska styrdokumentet skapar således ett rum där barnets förundran uppmuntras, men där det sammanhang barnet befinner sig i också spelar en viktig roll. Att ta hänsyn till varje barns och familjs bakgrund gör rummet komplext och utmanande att hantera när barnens frågor och undran samspelar i en grupp. Dessutom begränsas det av att vårdnadshavares inflytande betonas starkt. Rummet för barnets undran inför existentiella och religiösa frågor byggs således upp genom ett samspel mellan vårdnadshavare, barnen och pedagogerna.

Sammanfattande diskussion

En utmaning i att jämföra läroplanerna i de tre länderna är att de skrivna på olika sätt vad gäller omfattning, detaljer och betoning. De norska och finska läroplanerna är till exempel tre gånger längre än den svenska och har också separata ämnes- eller lärområden som ger riktlinjer för innehåll, något som den svenska läroplanen saknar. Dessa skillnader tillsammans med ländernas gemensamma historia samt de långtgående likheterna i värdegrund och pedagogiska förhållningssätt gör det fruktbart att jämföra barnets rum för undran kring religiösa och existentiella frågor.

De tre granskade nordiska länderna är alla inbegripna i en genomgripande process som *samtidigt* är både sekulariserande och religiöst vitaliserande. De lutherska statskyrkorna har försvagats till "kulturkristna" folkkyrkor medan den religiösa mångfalden ökar inom en sekulär samhällsstruktur. Samhällets värdemässiga och etiska grund har därmed förskjutits till politiskt stipulerade värden och rättigheter oberoende av religiös tro, vilka i stället legitimeras genom referenser till internationella konventioner och demokratiska värden.

Samtidigt balanseras denna utveckling av principer som kulturarv och nationell identitet, för vilka de egna historiska rötterna spelar en viktig roll och där kristendomen mer eller mindre explicit ingår (jfr Kuusisto et al., 2021). Men det handlar till stora delar om en kulturalisering av religionen som är identitetsrelaterad snarare än ett fritt undrande och utforskande av religiösa och existentiella frågor.

Vidare problematiseras religionens kulturarvsfunktion när den religiösa identiteten i ökande grad inte längre är protestantiskt kulturkristen utan – på grund av invandring – kanske muslimsk, hinduisk eller buddhistisk och saknar relation till finsk, norsk eller svensk

historia, seder och bruk. Religion får därmed en alltmer dominerande identitetsfunktion för minoriteter i ett kulturellt mångfaldigt samhälle, vilket avspeglas i förskolors arbete med religionsfrågor. En ökande kulturell och religiös pluralism (åter)vitaliserar också kopplingen mellan religion, kultur och offentlighet. Invandring från regioner där religion anses viktigt och är integrerad i samhällslivet motverkar ofta sekulariseringens/sekularismens strävan att skapa både ett konfessionsneutralt rum och att kulturalisera religionen.

I förskolans läroplaner hanterar de tre länderna i denna undersökning religionens nya roll och relationen mellan kulturell mångfald, kulturarv och värdegrund olika. En avgörande punkt är i hur hög grad ett sekulärt ideal förskjuter religiösa teman från förskolans pedagogiska verksamhet till en privat sfär och i vilken utsträckning kristendomens gamla roll att forma medborgare fortfarande anses legitimt, men nu utvidgat till att inkludera också andra religioners identitetsbildning.

Den norska förskolan har ett explicit livssynsuppdrag i vilket det kristna kulturarvet med dess grundläggande värderingar fortfarande står starkt, men där till exempel religiösa högtider i olika religioner ska markeras i förskolan om det finns barn som tillhör dem. Finland har på nivån av styrdokument gått in för en neutral och pluralistisk beskrivning av religioner och åskådningar. Samtidigt har man med hjälp av ett tilläggsdokument gjort det möjligt att inrikta verksamheten mot religiösa traditioner och livsåskådningar (Utbildningsstyrelsen, 2018). Det uppkommer ett inte helt oproblematiskt spänningsfält när man kombinerar religionsfrihetens två dimensioner, dvs. frihet från religion och frihet till religion (Klasson Sundin, 2011).

Både i Finland och i Norge finns föreskrivet att förskolläraren ska undra över religiösa frågor tillsammans med barnen medan förskolepedagogiken i Sverige är icke-konfessionell, vilket innebär att varken livsåskådnings- eller religionsbegreppet förekommer i styrdokumentet. Det finns en risk att en sådan kognitiv och affektiv distansering är problematisk för barnen och berövar dem möjligheten att själva utforska existentiella och religiösa livsfrågor. Förhållandet till religion i förskolan kan, om det ens förekommer, bli ett ensidigt lärande *om* religion med lite utrymme för möten och frågor där barnen också får lära sig *av* religion (Franck, 2022, s. 331–32; jfr Grimmitt, 1987, 2000).

Till skillnad från spänningen mellan religion och sekularitet har barns frihet att ställa frågor en framskjuten plats i alla de tre ländernas verksamhetskultur. Den står i relation till den gemensamma värdegrunden i läroplanerna som starkt betonar barns delaktighet och perspektiv samt förundran och nyfikenhet som utgångspunkt för den sociala lärmiljön. I ljuset av detta framträder barnet som ett fritt kunskapssökande subjekt vilket konstitueras genom rättigheter, de flesta härrörande från barnkonventionen. Pedagogiska principer i styrdokument om barnet som kunskapssökande och meningsskapande subjekt förstärks därmed av barnets frihetliga rättigheter av vilka religionsfriheten är central.

Det är främst sekulariseringen som samhällelig process och sekularismen som ideal vilka möjliggör tanken på barnet som fritt utforskar livsfrågor. Samtidigt begränsar

principen om icke-konfessionalitet denna frihet. Även ett fokus på ett kulturarv med drag av kristendomens äldre funktion i de nordiska samhällena kan på ett motsvarande sätt begränsa barnens möjligheter till undran. Detta innebär att barns möjlighet att förundras över och utforska livsfrågor och livsåskådningar är insatta i spänningsfältet mellan å ena sidan en kulturaliserad kristendom och ett kollektivt identitetsskapande kulturarv och å andra sidan en sekulariserad modern värdegrund som betonar barns frihet.

Å andra sidan utmanar den religiösa mångfald som idag präglar många förskolor en normaliserad sekularitet och har potential att skapa större utrymme för barns religiösa undran. Samtidigt begränsas barnet som fritt subjekt med en långtgående religionsfrihet av föräldrarnas rätt till att bestämma över barnets utbildning, vilket förstärks när det gäller barn och föräldrar från nationella minoriteter och urfolk. I samtliga tre länder är insyn och samverkan med hemmet starkt framskrivna både i lagtext och läroplan, men föräldrarätten balanseras mot den nationella värdegrunden och förskolans samhällsuppdrag vilket ger förskollärarna den svåra uppgiften att skydda barnet från lojalitetskonflikter.

Avslutning

Styrdokumentet har en helt central roll i dagens institutionaliserade förskola. De definierar förskolans roll som samhällsinstitution, upprätthåller och ligger till grund för utvärdering samt är ett viktigt fundament för utbildningar av förskollärare i Finland, Norge och Sverige. Den ökade professionaliseringen av förskolläraryrket innebär dessutom att styrdokumentens normer och värderingar i högre grad internaliseras av personalen.

Sammanfattningsvis kan vi säga att värden, principer och idéer i styrdokumentet både begränsar och möjliggör barnets rätt till undran över livsfrågor. Resultatet är ett spänningsfält mellan centrala principer som sekularitet, religionsfrihet, tolerans inför ökad livssynsmångfald, föräldrasamverkan, kulturarv och barns undran. Dessa principer samverkar både harmoniserande och konfliktskapande med varandra och formar en komplex, mångfacetterad väv, öppen för olika tolkningar och värderingar av barnets förundran inför filosofiska och religiösa livsfrågor. Utrymmet för barnet och pedagogen blir dock paradoxalt när olika principer motverkar varandra. Som vi har visat är denna dynamik kopplad till skärningspunkten mellan förskolans kulturskapande och kulturöverförande målsättningar samt mellan pedagogikens emanciperande och socialiserande uppdrag.

Samtidigt är det viktigt att påminna sig om att styrdokumentet endast föreskriver normer och regler för förskolan. Den faktiska verksamheten formas av personalens värderingar och pedagogiska praktiker i samverkan med barnen, föräldrarnas livsåskådningar och kultur samt den omgivande sociala miljön i vilken religiösa organisationer ofta ingår. Förskolan kan sägas utgöra ett minisamhälle, där man tolkar, filtrerar och implementerar dessa diskursiva krafter gentemot det enskilda barnet. Det är en krävande balansgång

som den enskilda förskolläraren har att hantera i det pedagogiska arbetet med barnets fria undringar, livsfrågor och religiösa funderingar. Det innebär att barnets frihet eller ofrihet för religiös undran inte är statisk eller likformad inom ett land eller region eller ens i en pedagogisk situation på förskolan. Den naturliga fortsättningen på vår studie är därmed att se närmare på likheter och skillnader i just sådana lokala kontexter i en utvärdering av hur de nationella styrdokumentens principer implementeras.

Författarbiografi

Clemens Cavallin är professor i kristendom, religion, livssyn och etik vid NLA-högskolan och har forskat på vedisk religion, ritualteori, katolska studier och ramvillkoren för religionsstudier med fokus på Sverige och Indien. Han leder tillsammans med professor Erik Tonning forskargruppen *Rethinking the Secular: Critical Perspectives on Religion, Education, and Culture*.

Viktor Magne Johansson är førsteamanuensis vid Nord universitet och docent i pedagogik vid Södertörns högskola. Hans forskning har huvudsakligen rört sig inom områdena pedagogisk filosofi, tidig barndom samt barns filosofiska tänkande och existentiella frågor. Under senare år har hans forskning riktat sig mot urfolkspedagogiska sammanhang och särskilt samiska barns möten med traditionella berättelser.

Jan-Erik Mansikka är docent i pedagogik och universitetslektor vid Helsingfors universitet. Han disputerade på en studie om waldorfpedagogik (2007) och har därefter haft en viktig roll i utvecklandet av svenskspråkig lärarutbildning vid Helsingfors universitet. Mansikka har ett brett pedagogiskt intresse; hans senaste studier har behandlat mångfaldsfrågor, barns rättigheter och pedagogisk dokumentation i en småbarnspedagogisk kontext.

Referenser

- Allmän förklaring om de mänskliga rättigheterna* (10 december 1948). <https://fn.se/wp-content/uploads/2016/07/Allmanforklaringomdemanskligarattigheterna.pdf>
- Amundsen, H. M. (2013). *Barns Undring*. Fagbokförlaget.
- Barnehageloven* (LOV-2005-06-17-64, sista ändring 1 juli 2021), <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnkonventionen* (20 november 1989). <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care. Languages of evaluation*. 3. uppl. Routledge.

- Dahlin, B. (2003). *Om undran inför livet: barn och livsfrågor i ett mångkulturellt samhälle*. Studentlitteratur.
- Einarsdottir, J., Purola, A.-M., Johansson, E. M., Broström, S. & Emilson, A. (2015). Democracy, caring and competence: values perspectives in ECEC curricula in the Nordic countries. *International Journal of Early Years Education*, 23 (1), 97–114.
- Eriksen, M., Solheim, M., Hognestad, K., Bøe, M., Haaland, G. & Bae, B. (2017). Ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. *Prismet*, 4, 339–347. <https://doi.org/10.5617/pri.5850>
- Eurostat. (2022). Pupils from age 3 to the starting age of compulsory education at primary level by sex – % of the population of the corresponding age (EDUC_UOE_ENRA21). https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/educ_uoe_enra21/default/table?lang=en
- Finlex. (36/1973). Lag om barndagvård. <https://finlex.fi/sv/laki/alkup/1973/19730036>
- Finlex. (453/2003). Religionsfrihetslag. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/2003/20030453?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=6.6.2003%20religion>
- Finlex. (540/2018). Lag om småbarnspedagogik. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>
- Forsknings- och utvecklingscentralen för social- och hälsovården (Stakes). (2005). *Grunderna för planen för småbarnsfostran*. Handböcker 61. Gummerus.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2012). (FOR-2012-06-04-475). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2006). (FOR-2006-03-01-266). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2006-03-01-266/KAPITTEL_4-1-1#KAPITTEL_4-1-1
- Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Forskrift om rammeplan for samisk barnehagelærerutdanning. (2013). (FOR-2013-08-20-1056). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-08-20-1056>
- Franck, O. (2022). Learning in non-denominational post-secular teaching on religions for young children: challenges and possibilities. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge international handbook of the place of religion in early childhood education and care* (1. utg., s. 329–342). Routledge.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: the relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmon.
- Grimmitt, M. (2000). *Pedagogies of religious education: case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. McCrimmon.
- Grönlien Zetterquist, K. (2009). Livet tillfrågas – ett religionsfilosofiskt bidrag. I K. Grönlien Zetterqvist, G. J. Gunnarsson & S. G. Hartman (Red.), *Livet tillfrågas – teoretiska förutsättningar för en livsfrågeorienterad religionsundervisning* (s. 37–81). Stockholms universitet.

- Gustafsson, C. (2016). Begreppet livsåskådning i en historisk och nutida belysning. I O. Franck, C. Osbeck, K. von Brömssen (Red.), *Religioner, livsåskådningar och etik: för lärare årskurs 4-6* (s. 29–39). Gleerups.
- Harkoma, S., Vlasov, J. & Marjanen, J. (2021). *Pilotprojekt med nationella utvärderingsverktyg för småbarnspedagogiken*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 21:2021.
- Hovdelien, O. (2017a). Religionsförståelsen i ny rammeplan for barnehagen. *Prismet*, 4, 289–303.
- Hovdelien, O. (2017b). Religion og sekularisme i barnehagens verdiforankring. I Olav Hovdelien (Red.), *Minoritetsreligioner i barnehagen* (s. 33–43). Fagbokforlaget.
- Hovdelien, O. (2018). Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018. *Prismet*, 69(4), 281–301.
- Jeffner, A. (1973). *Livsåskådningsforskning*. Uppsala universitet.
- Johansson, V. (2019). *Filosofi i tidig barndom: Omedelbarhetens pedagogik*. Gleerups.
- Johansson, V. (2022) Sámi children as thought herders: philosophy of death and storytelling as radical hope in early childhood education. *Policy Futures in Education* 20(3), 316–330. <https://doi.org/10.1177/14782103211031413>
- Klasson Sundin, M. (2011). Religionsfrihet för barn. I J. Berglund & G. Gunner (Red.), *Barn i religionernas värld* (s. 57-75). Liber.
- Kommittébetänkande 1980:31. *Kommittén för dagvårdens uppfostringsmål*. Helsingfors.
- Kommittédirektiv 1997:103. *ILO:s konvention nr 169 om ursprungsfolk och stamfolk i självstyrande länder*. Riksdagen. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/kommitedirektiv/ilos-konvention-nr-169-om-ursprungsfolk-och_GLB1103
- Krogstad, K. (2022). Lost in translation. Religion in policy versus practice in Norway's childhood education. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge international handbook of the place of religion in early childhood education and care* (1. utg. s. 319–328). Routledge.
- Krogstad, K. & Walman Hidle, K.-M. (2015). Høytidsmarkering i religiøst mangfoldige barnehager. *Nordisk Barnehageforskning*, 9. <https://doi.org/10.7577/nbf.1007>
- Kuusisto, A., Poulter, S. & Harju-Luukkainen, H. (2021). Worldviews and national values in Swedish, Norwegian and Finnish early childhood education and care curricula. *International Research in Early Childhood Education*, 11(2), 41–62.
- Lag om småbarnspedagogik (540/2018).
- Lagrådsremiss: Förskola för fler barn (27 januari 2022). Regeringen. <https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/lagratsremiss/2022/01/forskola-for-fler-barn>
- McKinnon, A. (2002). Sociological definitions, language games, and the “essence” of religion. *Method & Theory in the Study of Religion* 14(1), 61–83.
- Meld. St. 19. (2015–2016). *Tid for lek og læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078>.

- Merknader til nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning.* (2012). Regeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/merknader_forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Mienna Sjöberg, L. (2022). On God, Gods, and idols: how to talk about Sieidi in Sámi ECEC teacher education. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge international handbook of the place of religion in early childhood education and care* (1. utg., s. 391–401). Routledge.
- Moen, K. (2021). *Kjærlig kamp. En analyse og drøfting av barnehagelæreres dømmekraft i situasjoner med verdimotsetninger mellom foreldre og ansatte i barnehager med religiøst mangfold*. I Ph.d. i studier av profesjonspraksis [Doktorsgradsavhandling]. Nord universitet.
- Moen, K. (2022). Professional and personal values in the role as religious educators in kindergartens in Norway. I A. Kuusisto (Red.), *The Routledge international handbook of the place of religion in early childhood education and care* (1. utg., s. 123–135). Routledge.
- Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning.* (2018). Regeringen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Nergård, J.-I. (2006). *Den levande erfaring: En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen.
- Nilsen, S. A. (2017). Hvordan møte barns religiøse undring og spørsmål i barnehagen? *Prismet*, 68(4), 319–326.
- Nilsson, S. (2018). Tonåringen och livsfrågorna (1969) revisited. Reflections on 'life questions' in contemporary religious education in Swedish schools. I J. Ristiniemi, G. Skeie & K. Sporre (Red.), *Challenging life: existential questions as a resource for education* (s. 101–117). Waxmann.
- NOU 2007:6. (2007). *Formål for framtida: Formål for barnehagen og opplæringen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/8d208e2fb15c4b01ab344eb29c8c1be3/no/pdfs/nou200720070006000dddpdfs.pdf>
- NOU 2013:1. (2013). *Det livssynsåpne samfunn: En helhetlig tros- og livssynspolitik*. Kulturdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/eecd71cd8f2a4d8aabdf5a7742e96b4d/no/pdfs/nou201320130001000dddpdfs.pdf>
- Pew Research Center. (13 juni 2018). Why do levels of religious observance vary by age and country? <https://www.pewforum.org/2018/06/13/why-do-levels-of-religious-observance-vary-by-age-and-country>.
- Poulter, S., Kuusisto, A. & Lamminmäki-Vartia, S. (2022) Developing praxeological understanding in teacher education: a case of worldview education in Finnish ECEC. I H. Harju-Luukkainen, J. Kangas & H. Garvis (Red.), *Finnish early childhood education and care – from research to policy and practice*. Springer.

- Puskás, T. (2017). "Why do we celebrate ...?" Filling traditions with meaning in an ethnically diverse Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 21–37.
- Repstad, P. (2020). *Religiøse trender i Norge*. Universitetsforlaget.
- Rissanen, I., Kuusisto, A. & Kuusisto, E. (2020). Developing interreligious competence in teacher education. I R. Jaatinen & E. Ropo (Red.), *Subject teacher education in transition: educating teachers for the future* (s. 231–258). University of Tampere.
- Rock, H. (2015). Secularisation is an ecclesiastical regime of truth not a sociological event: a practical definition of religion re-visited. *International Review of Sociology* 25(3), 434–455. <https://doi.org/10.1080/03906701.2015.1065565>
- Sagberg, S. (2001). *Autensitet og undring: en drøfting av kristendommens plass i norsk barnehage i institusjonsetisk og personetisk perspektiv*. Tapir.
- Sagberg, S. (2007). Barns åndelige myndighet. *Prismet* 3(7), 131–142.
- Schmidt, U. (2015). Styring av religion: tros- og livssynspolitiske tendenser etter Det livssynsrapport samfunn. *Teologisk tidskrift* 4(3), 218–236.
- SFS 2018:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Skolverket.
- Smith, W. C. (1978). *The Meaning and end of religion*. Harper & Row.
- SOU 2018:18. *Statens stöd till trossamfund i ett mångreligiöst Sverige*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/statens-offentliga-utredningar/statens-stod-till-trossamfund-i-ett-mangreligiost_H6B318
- Sporre, K. (2022). Children's existential questions – recognized in Scandinavian curricula, or not? *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 367–383.
- Strandell, H. (2012). Policies of early childhood education and care. I A. Kjørholt & J. Qvortrup (Red.), *The modern child and the flexible labour market* (s. 222–240). Palgrave Macmillan.
- Sødal, H. K. (2018). *Kristen arv og tradisjon i barnehagen* (6. oppl.). Cappelen Damm Akademisk.
- Thurfjell, D. (2019). *Det gudlösa folket: de postkristna svenskarna och religionen*. Norstedts.
- Toft, A. & Rosland, K. (2014). Barnehager og høytidsmarkering. En gjennomgang og diskusjon av begrunnelser knyttet til manglende markering av ikke-kristne høytider. *Prismet* 4, 211–225.
- Trossamfunnsloven. (2020). *Lov om tros- og livssynssamfund* (LOV-2020-04-24-31). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-04-24-31>
- Utbildningsstyrelsen. (2018). *Åskådningsfostran och anordnande av religiösa evenemang inom småbarnspedagogiken*. Anvisning: OPH-55-2018. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/189097_askadningsfostran_och_anordnande_av_relighosa_evenemang_inom_smabarnspedagog.pdf

- Utbildningsstyrelsen. (2021). *Grunderna för läroplanen för försöket med tvåårig förskoleundervisning*. Föreskrifter och anvisningar 2021:2b. <https://www.oph.fi/sv/statistik-och-publikationer/publikationer/grunderna-laroplanen-forsoket-med-tvaarig>
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik*. <https://www.oph.fi/sv/utbildning-och-examina/grunderna-planen-smabarnspedagogik>
- Vallberg Roth, A.-C. (2001). Läroplaner för de yngre barnen: utvecklingen från 1800-talets mitt till idag. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 6(4), 241–269.
- Vlasov, J. S., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). *Grunder och rekommendationer för utvärdering av småbarnspedagogikens kvalitet*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. Publikationer 24:2018.
- Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2018). *Lyssnandets pedagogik: etik och demokrati i pedagogiskt arbete*. Liber.