

Att göra det *annorlunda* normalt – interkulturell förskolepedagogik i praktiken

Sara Dalgren

För ett antal år sedan släppte musikern Joakim Thåström ett album med titeln: ”Det är ni som e dom konstiga och jag som e normal”.¹ Jag tror inte att Thåström är ensam om att ha den inställningen. Jag tror istället att många av oss tolkar omvärlden utifrån utgångspunkten att just våra ”kulturella” referensramar, vilka är resultatet av vår primära socialisationsprocess, också är och bör vara referensramar för alla andra. Våra egna erfarenheter och referensramar värderas därmed som de normala och bästa. Det skulle förenklat kunna kallas för ett monokulturellt förhållningssätt.

Mina egna tidigare erfarenheter av att arbeta som förskolepedagog säger mig att detta monokulturella förhållningssätt även kan prägla pedagoger i deras didaktiska överväganden och praktik. Den pedagogiska vardag som utmärker sig genom att i mångt och mycket utgå ifrån ett normativt, monokulturellt och etnocentriskt perspektiv har ett flertal forskare också undersökt och skildrat.² Pirjo Lahdenperä menar att den interkulturella pedagogiska forskningens uppgift bland annat är att just ”... tydliggöra etnocentriska och monokulturella föreställningar i skola och utbildning” för att sedan kunna ”... åstadkomma förändringar i synsätt och interaktion ...”.³

I föreliggande artikel ligger fokus *inte* på tydliggörandet av etnocentriska och monokulturella pedagogiska föreställningar, utan istället på hur det interkulturella perspektivet kan visa sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Utgångspunkten för detta val av fokus är

¹ *Det är ni som e dom konstiga det är jag som e normal*

http://sv.wikipedia.org/wiki/Det_%C3%A4r_ni_som_e_dom_konstiga_det_%C3%A4r_jag_som_e_normal.

² Se exempelvis Lahdenperä, 1997; Lorentz, 2007; Ronström m.fl, 1998; Runfors, 2003; SOU 2005:56; Tesfahuney, 1999.

³ Lahdenperä, 1999, s. 46.

att inte studera de ”dåliga exemplen” utan istället så kallade ”goda exempel”. Syftet är att redogöra för hur det interkulturella perspektivet kan utgöra en motdiskurs som kan utmana den monokulturella diskursen. Med andra ord redovisas i det följande *hur ett interkulturellt förhållningssätt kan medverka till goda didaktiska praktiker, när det gäller etnisk mångfald och frågor om normalitet och makt i förskolan.*

I denna artikel, som består av delar hämtade ur en tidigare studie, kommer jag att analysera de sociala processer på pedagogisk mikronivå som enligt min mening ligger till grund för en god interkulturell förskolepedagogik och didaktik.⁴

Jag inleder med att redogöra för de två diskurser som Ingegerd Municio menar omgärdar det svenska utbildningsväsendet och dess institutioner.⁵ Därefter beskriver jag hur René León Rosales använder sig av begreppet diversifierad normalitet som ett sätt att göra det annorlunda normalt.⁶ Med utgångspunkt i socialkonstruktivismen försöker jag sedan visa hur några förskolepedagoger låter det interkulturella perspektivets diskurs prägla sig i deras didaktiska överväganden och i deras praktik när de konstruerar en diversifierad normalitet. De sociala och pedagogiska processer som då ligger till grund för denna sociala konstruktion av en diversifierad normalitet betecknar jag som *att lyfta upp olikheter generellt, att låta barnen vara/göra olika, samt att bekräfta barnens flerspråkighet.*

Två diskurser som omger det svenska utbildningsväsendets institutioner

I samhället i stort existerar det enligt Ingegerd Municio två diskurser,⁷ eller sätt att strukturera verkligheten på, som skiljer sig starkt åt, nämligen den nationella självförståelsens diskurs och det demokratiska credots diskurs.⁸ Dessa diskurser präglar även förskolan och återfinns och reproduceras i förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik. Municio menar att

... skolpolitiken är ett uttryck för två med varandra konkurrerande diskurser, båda starkt förankrade i svenskt tänkande och språk. Den ena

⁴ Dalgren, 2010.

⁵ Municio, 1993.

⁶ León Rosales, 2001.

⁷ När jag i artikeln talar om diskurser, utgår jag ifrån följande definition: ” (...) en diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (eller utsnitt av världen)”. Winther Jörgensen & Phillips, 2000, s. 7.

⁸ Municio, 1993.

diskursen är den nationella självförståelsens, den andra det demokratiska credots. Medan den förra bygger på ett skiljande av oss från andra, ett skiljande som ger inskränkningar av rättigheter, bygger den andra på ett antagande om allas lika rättigheter.⁹

Municio hävdar att den nationella självförståelsens diskurs kan sägas innefatta "svenskhet" som normalitet och en klar gränsdragning mellan "vi och dom". Denna gränsdragning medför att de som kallas invandrare och minoriteter betraktas och behandlas som avvikande och annorlunda och sålunda exkluderas på olika sätt. "Icke-svenskhet" ses som någonting negativt och hotfullt ur ett etnocentriskt perspektiv.

Vidare menar Municio att det demokratiska credots diskurs i stället innehåller en inkludering av dem som kategoriseras som invandrare och minoriteter och hänvisar till riksdagsbeslutet från 1975, vilket drog upp riktlinjer för invandrar- och minoritetspolitiken.¹⁰ Dessa riktlinjer hade jämlikhet, valfrihet och samverkan som mål för nämnda politik. Gällande skolpolitiken drar Municio paralleller till hemspråksreformen från 1977, vilken hade tvåspråkighet som mål för de grupper som kallas invandrare och minoriteter.

Municio tecknar en bild av två olika diskurser som omger utbildningsväsendet och dess institutioner i Sverige.¹¹ Hon påvisar hur den nationella självförståelsens diskurs, som innefattar en snäv normalitet, länge har varit den dominerande, både officiellt och inofficiellt, men även hur det demokratiska credots diskurs, som rymmer en mer diversifierad normalitet har vunnit mark, framför allt på den officiella och retoriska nivån, medan den har haft svårare att etablera sig på den inofficiella och praktiska nivån.

Dessa två diskurser skulle kunna kallas för det monokulturella perspektivets diskurs och det interkulturella perspektivets diskurs, och vidare att dessa två diskurser kan yttra sig i pedagogers/lärares didaktiska överväganden och praktik. Den monokulturella diskursen har länge varit den dominerande, den rådande och förgivettagna, men jag vill påstå att den interkulturella diskursen är en motdiskurs som på senare tid har fått allt större utrymme.

⁹ Ibid, s. 111.

¹⁰ Ibid.

¹¹ Municio, 1993.

Interkulturell pedagogik och konstruktionen av en diversifierad normalitet

Hur kan då pedagoger välja att förhålla sig till den monokulturella diskursen? Aina Bigestans och Annick Sjögren menar att, istället för att som lärare/pedagog inta ett ”bristtänkande” kring barn med icke-svensk bakgrund och arbeta kompensatoriskt, behöver pedagogerna lyssna på barnens erfarenheter och bygga vidare med dem som grund.¹² Detta kan enligt Bigestans och Sjögren göras utifrån ett interkulturellt perspektiv på undervisning, det vill säga just *den interkulturella pedagogiken*.

Genom att tillämpa en interkulturell pedagogik kan läraren/pedagogen enligt Elisabeth Elmeroth ”bryta” den etniska maktordning som hon menar existerar i Sveriges utbildningssystem och samhälle och öppna upp för ett lärande som verkligen betonar allas lika värde.¹³

Innebörden i interkulturell pedagogik leder till förändringar, som sätter avtryck i förskolan och skolan. När vi ser olikheter som tillgångar och inte problem, kan vi möta elevers skilda erfarenheter med intresse och respekt. Med flera språk och flera kulturer i klassrummet finns möjligheter till kunskapande och värdegrundande utbildning. Elever lär sig genom möten med varandra både om sig själva och om andra perspektiv än det egna.¹⁴

Likaså talar Elmeroth om det interkulturella förhållningssättet som en ”erkännandets pedagogik” och menar då att lärarna/pedagogerna erkänner eleverna och barnens erfarenheter och inkluderar dem i läroprocesserna, i motsats till det monokulturella förhållningssättet som osynliggör och exkluderar barnens språk och erfarenheter.¹⁵

Ett sätt att använda sig av barnens erfarenheter i sitt pedagogiska arbete är att göra det som i den normerande monokulturella diskursen räknas som annorlunda och avvikande, exempelvis förskolebarns flerspråkighet, till någonting normalt och positivt. Detta argumenterar René León för när han introducerar begreppet *diversifierad normalitet*.¹⁶ León diskuterar problematiken kring den språkliga dikotomin svensk/invandrare och ordens immanenta innebörder, där svenskheten är det normala och allt annat ses som brister och avvikelser. För att kunna förändra detta tillstånd menar León att

¹² Bigestans & Sjögren, 2001.

¹³ Elmeroth, 2008.

¹⁴ Elmeroth, 2008, s. 115.

¹⁵ jfr Bigestans & Sjögren, 2001.

¹⁶ León Rosales, 2001.

mötet mellan elever och lärare bör genomsyras av en diversifierad normalitet, där barnens skilda erfarenheter, bakgrunder och språk bejakas av de vuxna, vilka också bygger vidare på dessa i lärprocesserna.¹⁷ León diskuterar den diskursiva normaliteten kontra den diskursiva annorlundaheten/avvikelsen och påpekar att en diversifierad normalitet är extra viktig för lärare och pedagoger som är verksamma i så kallade utsatta områden då normaliteten, enligt León, ofta förorsakar ”segregerande mekanismer”.

Normaliteten är resultatet av de maktförhållanden som råder mellan olika grupper i samhällets olika fält, där de dominerande grupperna har tolkningsföreträde. Övriga lever i ett samhälle vars institutioner speglar denna maktstruktur, och måste därför utveckla strategier för att förhålla sig till sitt eget utanförskap och underläge, samtidigt som de bibehåller en positiv bild av sig själva. Ett samhälles dominerande värderingar och normer uppfattas ofta vara nästintill naturgivna, självklara och universella.¹⁸

Längre fram i sin artikel refererar León till Jim Cummins och hans sätt att använda begreppet *empowerment*.¹⁹ Cummins fokuserar på hur ojämlika maktrelationer i samhället mellan majoritets- och minoritetsbefolkningar också påverkar lärar- och elevinteraktionen i klassrummet och hur eleverna som en direkt följd därav har framgång eller smisslyckas.²⁰ Cummins menar att ett *empowerment*, vilket han själv definierar på följande vis ”(...) *the collaborative creation of power*”, av eleverna kan ske om skolan respekterar och bekräftar barnens flerspråkighet och uppmanar dem att vara stolta över sin minoritetsbakgrund.²¹

León kallar denna typ av *empowerment* för ”Ett samarbetande maktförhållande (...) Makten utövas inte över andra, utan skapas av samtliga deltagare, så att alla bejakas i sin identitet och stärks i förmågan att uppnå förändring i sin sociala situation och i sitt liv”.²²

För att uppnå en process av *empowerment* hos elever med utländsk bakgrund måste dikotomin svenskar-invandrare motarbetas. Arbetet måste på något sätt bejaka de identitetsmarkörer som hittills skapat deras annorlund-

¹⁷ jfr Elmeroth, 2008.

¹⁸ León Rosales, 2001, s. 20.

¹⁹ Tesfahuney översätter *empowerment*, med ett ”bemyndigande av människor” som ett sätt att komma bortom en monokulturell utbildning, genom att bland annat ”... bygga på en grundläggande öppenhet inför olika perspektiv” (Tefahuney, 1999, s. 79).

²⁰ Cummins, 1996.

²¹ Cummins, 1996, s. 15.

²² León Rosales, 2001, s. 21.

ahet (såsom modersmål, religiös tillhörighet, historia, föräldrarna). Ett sätt är att ta in det annorlunda i skolans ordinarie verksamhet och sociala liv, att ge det legitimitet i skolans värld. Det vill säga, att göra det annorlunda normalt. Detta är vad jag kallar *en diversifiering av normaliteten* i skolan.²³

Så hur kan förskolepedagoger konkret göra för att diversifiera normaliteten? Ett sätt är att utgå ifrån Annie Norell Beach som menar att fokus måste flyttas från att ”vi svenskar”, ska arbeta för ”de andra” till att gälla *ett pedagogiskt arbete för alla barn*.²⁴

En av tyngdpunkterna ... ligger på pedagogens ansvar och möjlighet att aktivt lyfta fram mångfalden som något positivt, spännande och helt acceptabelt, att betrakta yttre olikheter och inre likheter, jämföra och experimentera. Det gäller olikheter av alla de slag, som att vara rödhårig, komma från Somalia, ha en pappa som är popidol, sakna ett ben, vara ovanligt tjock, tala arabiska eller skånska. Istället för att släta ut och inte låtsas om skillnader och olikheter ska vi lyfta fram dem, lära barnen att inte skygga för olikheter, att de är okej, spännande och en tillgång – alla barn. Det handlar om aktiv icke-diskriminering, anti-rasism, kamp mot fördomar och stereotypa föreställningar.²⁵

Norell Beach betonar vikten av att låta barnen uppmärksamma de yttre olikheterna för att sedan gå vidare och även se de inre likheterna.²⁶ Utöver detta skriver Norell Beach om hur de olika värden som olikheter förknippas med härrör från de vuxna. Hon menar att barn ser och konstaterar att olikheter finns, men de lägger ingen särskild värdering i det, värderingarna får de lära sig av de vuxna. Vuxna kan då välja mellan att tona ned olikheter och därmed göra dem otydliga, eller lyfta upp dem och ladda dem med ett positivt värde och därigenom konstruera en diversifierad normalitet.²⁷ Norell Beach menar att pedagoger genom att uppmärksamma och lyfta fram olikheter, men också genom att se de inre likheterna, stärker barnens empatiska förmåga, vilket i sin tur är grunden för att kunna följa Barnkonventionens artikel två, som behandlar frågor om icke-diskriminering. Norell Beach betonar också hur leksaker och annat material (böcker, bilder etc.) bör präglas av mångfald.

²³ Ibid, s. 21–22.

²⁴ Norell Beach, 1995.

²⁵ Norell Beach, 1995, s. 8.

²⁶ jfr SOU 1997:157.

²⁷ jfr Ehn, 1986.

Det som Norell Beach beskriver är enligt min tolkning hur förskolepedagoger kan konstruera en diversifierad normalitet och varför. Jag vill här använda Elisabeth Elmeroths begrepp och kalla det för en erkännandets pedagogik, det vill säga en inkluderande och interkulturell förskolepedagogik i praktiken.

Ett socialkonstruktivistiskt perspektiv på normalitetsbegreppet

Utifrån ett socialkonstruktivistiskt perspektiv är det som vi kallar för verkligheten inte något av naturen givet, utan den verkligheten är socialt konstruerad.²⁸ Det betyder att vår förståelse av verkligheten "... är en följd av en rad olika sociala processer som efter hand resulterar i att ... [den] fått den form den har idag".²⁹

Barlebo Wennerberg beskriver socialkonstruktivismen som ett generellt kritiskt perspektiv.³⁰ Det är kritiskt i den bemärkelsen att verkligheten, som på ytan kan ses som naturlig och av naturen given, istället ses som skapad av det som under ytan handlar om sociala påverkansprocesser. Han skriver vidare om hur socialkonstruktivismen kan dekonstruera och demaskera det som ytligt sett är naturligt, för att istället fokusera på de sociala mekanismerna. Socialkonstruktivismen håller naturligheten i sig för en illusion och en social konstruktion i den bemärkelsen att det inte är naturen, utan de sociala processerna i verkligheten som skapar den verklighet som upplevs som naturlig.

Jag menar utifrån ovanstående resonemang att det som uppfattas som "normalt" hela tiden konstrueras socialt av de människor som vistas i det aktuella sammanhanget. Jag vill här göra gällande att förskolepedagoger i sin pedagogiska praktik kontinuerligt konstruerar normalitet. Detta gör de under inflytande av de omgivande monokulturella och interkulturella diskursernas villkor. I sina didaktiska överväganden, beslut och handlingar väljer pedagogerna, medvetet eller omedvetet, vilken av diskurserna som ska få väga tyngst – den monokulturella eller den interkulturella. När de låter det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska beslut och praktik konstruerar de enligt min mening, genom reflektion och handling i olika sociala processer, en diversifierad normalitet.

²⁸ Barlebo Wennerberg, 2001.

²⁹ Ibid, s.57.

³⁰ Ibid.

Att göra det annorlunda normalt i förskolepedagogisk praktik

I den studie som ligger till grund för denna artikel har jag, som tidigare nämnts, inte velat göra ytterligare en undersökning av så kallade ”dåliga exempel”. Jag valde i stället att studera *om, och i så fall hur, det interkulturella perspektivet kan visa sig i några förskolepedagogers didaktiska överväganden och praktik*. Ämnet för min studie kom därför att bli vad ett antal förskolepedagoger faktiskt sade och gjorde när de lät det interkulturella perspektivet ligga till grund för sina didaktiska överväganden och praktik. Det jag kom fram till är att det interkulturella perspektivet visade sig när pedagogerna i olika sociala och pedagogiska processer konstruerade en diversifierad normalitet. Det gjorde de genom att dels *lyfta upp olikheter generellt*, dels genom att *låta barnen vara/göra olika*, men kanske framför allt genom att *bekräfta barnens flerspråkighet*.

I det följande kommer jag att översiktligt presentera tre olika kategorier av den diversifierad normalitet pedagogernas konstruerade, för att sedan beskriva dessa kategoriers konkreta innehåll med hjälp av några exempel ur den insamlade empirin, och slutligen gör jag en egen tolkning och analys av dessa exempel.

Med socialkonstruktivismen som teoretisk utgångspunkt har jag valt att se förskolepedagogernas didaktiska överväganden och praktik som exempel på de sociala processer som Barlebo Wennergren menar ligger till grund för och resulterar i en specifik social konstruktions kännetecken.³¹

Att konstruera en diversifierad normalitet

De kategorier av sociala processer som, enligt min mening, ligger till grund för hur pedagogerna konstruerade en diversifierad normalitet är följande:

Kategori 1. Att lyfta fram olikheter generellt.

Kategori 2. Att låta barnen vara/göra olika. Underkategori. Kulturella olikheter/referensramar

Kategori 3. Att bekräfta barnens flerspråkighet. Underkategori. Språkutvecklande arbetssätt. Underkategori. Barnens ursprung.

³¹ Barlebo Wennerberg, 2001.

För läsaren kan det möjligen tyckas märkligt att det finns flera exempel som inte har med etnicitet att göra. Jag menar dock att dessa exempel är relevanta i den meningen att de visar hur förskolepedagogerna, genom att lyfta fram generella olikheter och låta barnen vara/göra olika, kan komma bort från att låta likheter och olikheter bara handla om just "svenskhet" och "icke-svenskhet" och att de genom detta förfarande, tillsammans med barnen i en social process, konstruerar en diversifierad normalitet där barnen, genom att tillåtas uppmärksamma generella likheter och olikheter, får större chanser att också uppmärksamma och se etnisk mångfald som en tillgång.³² Dessutom är dessa praktiker relevanta också för att det går att dra paralleller mellan ett interkulturellt förhållningssätt och en, enligt min mening, "god" allmän förskolepedagogik, där pedagogen på ett lyhört och följsamt vis möter varje barn där det befinner sig, vilket är grunden för att också kunna uppmärksamma, erkänna och bekräfta etnisk mångfald generellt.

De exempel som följer nedan är hämtade från en etnografiskt inspirerad studie. Materialet har insamlats med hjälp av deltagande observationer och gruppintervjuer. De namn som förekommer är fingerade och de förskolepedagoger som medverkar har jag valt att kalla för Klara, Sophie, Yvonne och Frida.

Kategori 1: Att konstruera en diversifierad normalitet genom att lyfta upp olikheter generellt.

Jag redogör under denna rubrik för ett tillfälle, där jag anser att pedagogerna framhäver generella olikheter för barnen.

Observation av samling på avdelning Hunden. Klara och barnen sorterar barnens namnlappar (lappar med barnens namn på, som sätts upp på en flanotavla på väggen, vid upprop) efter bokstaven som namnet börjar på. De resonerar tillsammans kring *hur olika långa och korta namnen kan vara*³³ och hur många eller hur få bokstäver de kan bestå utav, trots att de börjar på samma bokstav. De jämför de konkreta ordbilderna och ser att de är olika långa, eftersom de består av olika många bokstäver.

I detta exempel menar jag att pedagogerna utgår ifrån de likheter som redan är kända för barnen, det vill säga initialbokstaven, för att sedan visa på olika sorters bokstavskombinationer. Detta är, skulle jag vilja påstå, ett exempel

³² Jfr SOU 1997:157.

³³ En del av min tolkning är att jag har kursiverat det som jag har sett som extra intressant och talande.

på när förskolepedagoger konstruerar en diversifierad normalitet, genom att göra det som Norell Beach liksom Barnomsorg och skolkommitténs statliga utredning just efterfrågar.³⁴ Pedagogerna flyttar enligt min mening i dessa exempel fokus från att olikheter handlar om ”svenskar” och ”icke-svenskar”, till att göra gällande att fokus ligger på olikheter av alla de slag.

Kategori 2: Att konstruera en diversifierad normalitet genom att låta barnen vara/göra olika.

Något som ligger nära den ovanstående kategorin, i den meningen att fokus ligger på olikheter av olika slag, är när pedagogerna, enligt mina tolkningar, konstruerar en diversifierad normalitet genom att låta barnen vara/göra olika. Det som skiljer dessa två kategorier åt, är att i den förra handlar det om fysiska objekt och deras olikheter, men i denna senare kategori handlar det om subjekt, närmare bestämt förskolebarn som är/gör olika.

Ett exempel är när en pedagog vid påklädning i hallen bemöter två barn på olika sätt, utifrån vad hon anser att de behöver.

Observation av påklädning i avdelning Hundens hall. Klara förhåller sig, under en påklädningssituation, på olika sätt till två olika barn. Dessa barn är båda två treåriga pojkar, som ska sätta på sig en extra tröja under jackan. Den ena pojken uppmanar Klara verbalt: ”Gå och hämta din gröna tröja som ligger på din hylla”. Pojken gör också detta. Den andra pojken går Klara och hämtar tröjan till och säger samtidigt: ”Titta Gabriel, jag går och hämtar en extra tröja till dig. Den behöver du för att du inte ska frysa”. Sedan sätter hon på honom tröjan. Den första pojken uppmanas av Klara att själv försöka sätta på sig tröjan och han klarar också det. Klara tittar på mig som filmar och säger: ”*Det kan vara lite olika, som du ser*”.

Här visar pedagogen, enligt min tolkning, en lyhördhet inför barnens olika behov och att alla barn inte behöver vara ”självständiga och kompetenta” på samma sätt. Om pedagogen hade haft den monokulturella diskursen som grund för sina didaktiska överväganden vid detta tillfälle, där jag vill göra gällande att ett särskilt självständigt (och ”kompetent”) beteende hos barn oftast ingår i den snäva normaliteten och premieras, hade måhända de båda pojkarna förväntats gå och hämta och sedan sätta på sig tröjan själva, på samma sätt. Jag menar att detta istället är ett exempel på en social process, där pedagogen i sitt handlande, samt i sin kommentar till mig (”Det kan

³⁴ Norell Beach, 1995; SOU 1997:157.

vara lite olika, som du ser.”) gör det annorlunda normalt och därigenom skapar en diversifierad normalitet.

Underkategori till kategori två: kulturella olikheter/referensramar

En kategori som finns som en underkategori till den ovanstående, gällande att låta barnen vara/göra olika, är den här kategorin där pedagogerna resonerar kring kulturella olikheter/olika referensramar.

Samtal/Gruppintervju. Klara och Sophie diskuterar fenomenet att äta med kniv och gaffel. Sophie frågar sig ”Ska man tvinga barn att äta med kniv och gaffel, eller ska man låta dem äta med händerna?” Klara svarar då: ”Jag tänker så, att vi är lite för stelbenta oftast, att vi tar för givet att man måste äta med kniv och gaffel för att ha ett bra bordsskick, men det finns ju människor som har ett väldigt bra bordsskick, fastän de aldrig i sitt liv har sett en kniv och gaffel. Däremot är det ju så att vi är en förskola i Sverige och barnen kommer att gå i en skola i Sverige och majoriteten där äter med kniv och gaffel. Men jag tycker att vi skulle kunna vara lite öppnare mot barnen och säga det, att jag förstår att du inte använder kniv och gaffel hemma, men här så tycker vi att det är bra att du gör det, jag vill att du provar. Men om de inte kan, eller inte vill, så tycker jag inte att man ska pressa på. Det är faktiskt ett riktigt dilemma som vi har här. Det finns ju många som tycker att det är fullkomligt självklart att i Sverige äter vi med kniv och gaffel och ät inte med fingrarna, för det är äckligt.” Sophie säger: ”Yasemins teknik alltså, hon tar maten och doppar den i såsen och äter den, utan att kladda. Så hon har ett jättebra bordsskick och hon är snabb på att äta maten med händerna.” Klara resonerar vidare kring hur hon känner igen diskussionen ifrån när hon började arbeta på förskolan Granen under höstterminen 2002. Då deltog hon i en så kallad ”breddutbildning” i svenska som andraspråk. Den nämnda utbildningen riktades mot alla pedagoger, från förskola, fritidshem och grundskola, i förskolan Granens område. Klara säger: ”Säkert 96 procent av dem som var närvarande tyckte att det var ju för bedrövt att de [förskolebarnen] inte kunde lära sig äta med kniv och gaffel och det måste man göra, för sen börjar man i skolan och där äter alla med kniv och gaffel. Jag har aldrig tyckt att det är helt nödvändigt att äta med kniv och gaffel. För jag tycker att man måste ju följa med och se individen. Hur funkar det för just den här individen? Vad är det som är bra för honom/henne? Vad har han eller hon med sig hemifrån? Det är ganska väsentligt att det är positivt vid matsituationen och nummer ett, att man blir mätt, nummer två att man har lite trevligt. Bestick är inte det väsentligaste! De har ju bara lärt sig på ett annat sätt än vad jag har lärt mig. För deras mammor och pappor och de känner kanske gör på det här sättet. Det beror ju på vår kulturella bakgrund.”

Jag ser här en tydlig skillnad i detta exempel gentemot pedagogerna i Billy Ehns studie, som sade att de välartade barnen var de barn som de ansåg uppförde sig ”svenskt”.³⁵ Pedagogerna i exemplet ovan kommer i en diskussion fram till att barn kan ha ett bra bordsskick (och således vara välartade), även om de inte uppför sig som ”svenskar” som äter med kniv och gaffel, utan istället äter med händerna. Jag menar att pedagogerna genom sitt resonemang och agerande visar att de är medvetna om att vi alla har våra egna referensramar och kulturella raster, samt att pedagogerna genom att vara medvetna om detta, och utan att betrakta några specifika referensramar som mer normala och mer värda än andra, konstruerar en diversifierad normalitet.

Kategori 3: Att konstruera en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet.

Den kategori i studien som tydligt utmärkte sig med flest exempel, är den där pedagogerna konstruerar en diversifierad normalitet genom att bekräfta barnens flerspråkighet. Exempelen här var i jämförelse med de andra kategorierna många fler, och tillsammans (men inte var och en för sig) bildar de enligt min mening ett mönster som visar hur de i studien medverkande förskolepedagogerna erkänner och bekräftar barnens flerspråkighet. Jag återger här ett av dessa exempel.

Samtal/gruppintervju. Sophie resonerar kring hur femåringarna kan vara goda förebilder för treåringarna och hur ett gott samspel mellan barnen kan uppstå när en grupp består av barn i olika åldrar. Hon drar paralleller till de olika språken och berättar om hur pedagogerna på avdelning Hunden har placerat alla barn som pratar dari vid hennes matbord. Sophie berättar om Zeinab, en utav de femåriga flickorna vid hennes bord, och säger: ”Eftersom hon gärna vill tala om för de andra barnen, så här är det, så här är det, och då tänkte vi att om hon kommer till mitt bord, då får hon vara den stora. Och så har hon språket. Och jag har förhört henne på alla ord jag kan komma på (skratt). Hur säger man det här [på dari], hur säger man det här? Och då har ju hon känt det här... [något som jag tolkar som ”att vara en som är stor och kan”]. Jag frågar ju, hur säger man pannkaka? Och så säger hon det och då frågar jag de andra barnen. *Jag försöker ju tydliggöra det här att vi pratar olika saker* [språk], för sen så har jag ju Gabriel och han pratar jag ju spanska med och då tittar de andra på mig. Idag var det ägg och pannkaka och *då säger jag det på engelska och så säger jag det på spanska och så frågar jag Zeinab, hur säger man det på dari? Och så frågar jag Deniz hur*

³⁵ Ehn, 1996.

man säger på kurdiska, men han visste inte.” Yvonne säger: ”Det har vi diskuterat i ateljén också, att exempelvis vatten heter olika saker på olika språk, därför att de målar ganska mycket vatten. De har ju gjort de här fiskarna och de här späckhuggarna.”

Tillsammans med barnen i deras lek benämner pedagogerna alla ting som barnen leker med på svenska och frågar sedan barnen vad de heter på deras modersmål. Under en samling visar en pedagog intresse för barnens flerspråkighet, genom att berätta att hon undrade vad granatäpple hette på kurdiska och att hon därför hade pratat med en pojkes mamma för att ta reda på det. Under en annan samling, inflikar en av pedagogerna (helt naturligt...) att Tyskland heter *Allemagne* på kurdiska. Likaså talar en av pedagogerna under ett pepparkaksbak och med de konkreta pepparkaksformerna som utgångspunkt om att pappa heter *baba* på arabiska. Två andra pedagoger beskriver också hur de tillsammans med barnen brukar uppmärksamma hur olika saker heter olika på olika språk, och en av dem (i exemplet ovan) berättar om hur hon medvetet brukar använda lunchtillfället för att påpeka detta för barnen. En annan pedagog uppmärksammar när barnen i kör använder sig av uttrycket *jalla habibi*³⁶ och bekräftar dem i sin användning av fraser på andra språk än svenska. Vid en lunch visar en pedagog sin medvetenhet om vilka språk som finns representerade på hennes avdelning, då hon berättar för mig vilka olika språk som barnen talar. För att illustrera barnens olika modersmål har så kallade språkträd satts upp på båda avdelningarna. Genom dessa språkträd blir det synligt vilka som talar vilka språk, både för vuxna och barn på förskolan, liksom för besökare. Sagoböckerna på båda avdelningarna är både på svenska och på barnens andra modersmål. Pedagogerna beskriver vid flera tillfällen hur de eftersträvar ett språkutvecklande arbetssätt, för att på så sätt kunna stödja barnens svenska språk extra mycket.

Tagna vart för sig säger kanske inte dessa exempel så mycket, men tillsammans bildar de ett mönster för hur pedagogerna konstruerar en diversifierad normalitet genom att erkänna och bekräfta barnens flerspråkighet. De visar att saker kan heta olika på olika språk, och barnen uppmuntras därmed att använda fraser på sitt modersmål. När pedagogerna vid dessa tillfällen uppmuntrar och kommenterar barnens flerspråkighet, tolkar jag det som att de aktivt motverkar vad Gunilla Ladberg kallar för

³⁶ Det arabiska uttrycket *jalla habibi* hör barnen (även de icke-arabisktalande) några av föräldrarna säga dagligen när de lämnar och hämtar och det betyder ungefär ”kom igen, skynda på älskling!”.

enspråkiga fördomar och att de i stället stärker och bekräftar barnens flerspråkighet.³⁷ I motsats till pedagogerna i Ehns studie vilka såg det som ytterst problematiskt att vara flerspråkig och då fokus låg på bristen på en ”god svenska”, vill jag mena att de pedagoger som medverkade i min studie tvärtom ser flerspråkighet som något positivt och tydligt bekräftar barnens flerspråkighet.³⁸ Barnen får av pedagogerna lära sig att saker och fenomen heter olika på olika språk och det är inte något konstigt. Det som i den monokulturella diskursen ses som annorlunda och avvikande, att tala många språk, görs här till något normalt.

Underkategori till kategori 3: Språkutvecklande arbetssätt, kopplat till flerspråkigheten.

Följande exempel i denna underkategori visar hur pedagogerna för ett didaktiskt resonemang kring sitt språkutvecklande arbetssätt och kopplar det till barnens flerspråkighet.

Samtal/gruppintervju. Yvonne talar om hur hon i sitt arbete i ateljén har fördelen att ha barnen i små grupper. Hon menar att det är bra att ha barnen i mindre grupper, för att kunna arbeta språkutvecklande för barnen som har ett annat modersmål än svenska. Hon säger: ”Det har ju med språket att göra, de pratar ju med varandra, och det är underbart att vara så få så att alla får en chans att komma till tals. Att de kan prata med varandra och sen kan jag liksom reda ut, för oftast är det små diskussioner om något som har hänt inne på er avdelning, de pratar om nå’t barn, eller om någonting som har hänt. Och då kan jag liksom fylla i lite, kanske fråga den, vad hände när du gjorde si och när du gjorde så, kanske använda några extra ord. Det försöker jag tänka på. Just det här med ordförståelsen, att använda lite andra ord, än vad de använder själva”.

Underkategori till kategori 3: Barnens ursprung, kopplat till flerspråkigheten.

Ytterligare ett exempel som ligger nära frågan om flerspråkighet, men som jag har placerat i en egen kategori, rör barnens land- och flaggkort.

Observation inomhus på avdelning Katten. På en av avdelningens väggar sitter kort uppe, ett för varje barn på avdelningen. På varje kort finns ett fotografi av barnet, barnets namn och namnet på ett land och dess flagga. När barnen står i kö för att tvätta händerna, uttrycker de alla att de vill ”ha sin” och Frida tar ner korten till barnen. Jag noterar att en flicka, som har föräldrar från Eritrea, på sitt kort har Sverige skrivet och den svenska flaggan.

³⁷ Ladberg, 2000.

³⁸ Ehn, 1986.

I likhet med det tidigare nämnda språkträdet åskådliggör dessa kort på ett konkret vis barnens olika ursprung för barnen själva, för de vuxna på förskolan och för utomstående besökare. Intressant är att notera att en flicka som enligt den monokulturella diskursen kanske inte skulle ha setts som ”svensk”, då hon är mörkhyad och har föräldrar från Eritrea, ändå har den svenska flaggan och landet Sverige på sitt kort. Bara denna lilla detalj påvisar, anser jag, pedagogernas konstruerande av en diversifierad normalitet. Ehn fann i sin studie ett motstånd hos barnen mot att kategoriseras som ”icke-svenska” och annorlunda, men på avdelning Katten kan jag snarare skönja en glädje bland barnen över sina kort med flaggor och namn på olika länder.³⁹

Slutord

I denna artikel har jag konstaterat att pedagogerna på förskolan Granen, i de pedagogiska processer där de konstruerar en diversifierad normalitet, bejakar barnens (och föräldrarnas) erfarenheter, ursprung och språk. Förskolepedagogerna i studien understryker inte bara likheterna mellan barnen, utan lyfter också fram olikheter dem emellan.

Till skillnad från förskolepedagogerna i Billy Ehns studie, som visade ointresse för ”det kulturellt främmande” och barnens ursprung, visar ”mina” pedagoger ett intresse för barnens ursprung.⁴⁰ Det gör de genom att uppmärksamma och bekräfta det som är konkret för både dem själva och för barnen på förskolan, nämligen barnens flerspråkighet och mångfalden av olika språk. Att som Sophie ha en medveten tanke om att vilja visa barnen att det finns olika språk och att saker heter olika på olika språk, samt att efterfråga vad det heter på barnets modersmål är, vill jag hävda, ett bra exempel på att man kan visa intresse för barnens ursprung och erfarenheter, och därigenom konstruera en diversifierad normalitet.

Pedagogerna i Owe Ronström, Ann Runfors och Karin Wahlströms studie har ett tydligt etnocentriskt förhållningssätt. Deras fokus ligger på ”svenskheten”.⁴¹ Pedagogerna i exemplen däremot konstruerar en diversifierad normalitet; de förhåller sig på ett icke-etnocentriskt vis i sina didaktiska överväganden och i sin pedagogiska praktik. De utgår inte ifrån det ”svenska” (exempelvis det svenska språket, ett svenskt förhållningssätt till naturen eller svenska traditioner). De ser heller inte barnens ”icke-

³⁹ Ehn, 1986.

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ronström m.fl., 1998.

svenskheter” som något problematiskt. Om Ronströms, Runfors och Wahlströms pedagoger lägger den monokulturella diskursen till grund för sina didaktiska överväganden och sin praktik, så har pedagogerna i min studie visat att det som alternativ går att utgå ifrån den interkulturella diskursen.

Ingegerd Municio menar att det som jag kallar för den monokulturella diskursen, från att ha varit dominerande både på officiell och på inofficiell nivå, numera alltmer får lämna plats för det som jag kallar den interkulturella diskursen.⁴² Det gäller framför allt den officiella nivån, medan den monokulturella diskursen fortfarande är väl förankrad på inofficiell nivå. Jag skulle dock vilja påstå att mina exempel ovan visar att den interkulturella diskursen också förekommer på den inofficiella nivån. Jag menar med andra ord att de låter den interkulturella diskursen yttra sig genom att som Aina Bigestans och Annick Sjögren skriver, lyssna på barnens erfarenheter och bygga vidare med dessa som grund.⁴³ Pedagogerna gör bland annat, enligt min tolkning, detta när de bekräftar barnens flerspråkighet och ursprung. Jag vill hävda att det är just det som René León Rosales menar när han argumenterar för ”att göra det annorlunda normalt”, det vill säga att konstruera en diversifierad normalitet.⁴⁴ Det handlar om att göra det som i den normerande monokulturella diskursen ses som avvikande och negativt, exempelvis flerspråkighet, till någonting normalt och positivt. Just detta gör pedagogerna i studien, när de erkänner, respekterar, lyfter upp, uppmuntrar och bekräftar barnens flerspråkighet. Genom detta agerande låter de barnen få känna stolthet över sin kulturella bakgrund och en process av *empowerment*, för att tala med Jim Cummins, initieras därmed.⁴⁵

Genom att inte fokusera på ”svenskheter” och ”icke-svenskheter” utan på olikheter generellt konstruerar pedagogerna en diversifierad normalitet i en vidare bemärkelse som inte bara handlar om etniskt ursprung. Detta kan ses som ett av flera led i att få barnen att se etnisk mångfald som något positivt.⁴⁶ Jag vill här hänvisa till Elisabeth Elmeroth när hon argumenterar för att man ska se olikheter som tillgångar och inte som problem, samt att man ska bejaka barnens erfarenheter och inkludera dem i läroprocesserna.⁴⁷ Detta menar jag att pedagogerna i studien just gör, när de bekräftar barnens flerspråkighet och inkluderar den i verksamheten på förskolan Granen.

⁴² Municio, 1993.

⁴³ Bigestans & Sjögren, 2001.

⁴⁴ León Rosales, 2001.

⁴⁵ Cummins, 1996.

⁴⁶ jfr SOU 1997:157.

⁴⁷ Elmeroth, 2008.

Sammanfattningsvis skulle interkulturell pedagogik enligt min tolkning kunna förstås som:

- Inkluderande pedagogiska processer utifrån en diversifierad normalitet i vidare bemärkelse.
- Resultatet av att pedagoger reflekterar-i-praktik över lärandemiljöns mångfald i en vidare bemärkelse.

Konkret kan detta yttra sig genom att pedagoger och lärare möter varje barn utifrån dess erfarenheter och referensramar och med hjälp av ett interkulturellt förhållningssätt inkluderar och bygger vidare på dessa i läroprocesserna.

Jag menar att en interkulturell pedagogik i praktiken har *alla människors lika värde* som utgångspunkt. Alla människors referensramar och uttrycksätt är lika mycket värda. En interkulturell pedagogik handlar kort sagt om att alla barns och ungdomars olika sätt att lära är lika mycket värda.