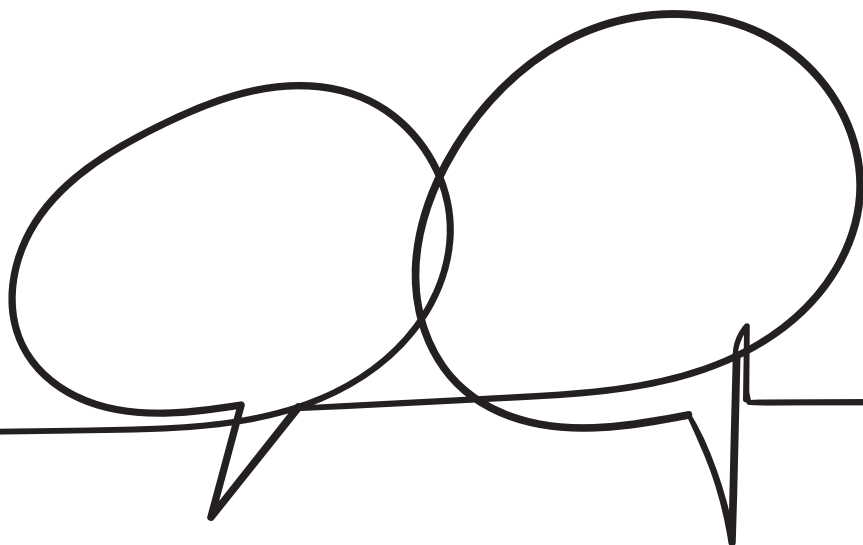


Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 43

Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 20

# Från monolog till dialog: Integration av nyanlända familjer i landsbygdsförskolor

Charlotte Löthman





Linköping studies in Pedagogic Practices No. 43  
Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 20

Från monolog till dialog:  
Integration av nyanlända familjer i landsbygds-  
förskolor

Charlotte Löthman



Institutionen för beteendevetenskap och lärande (IBL)  
Utbildningsvetenskap  
Linköpings universitet, SE-601 74 Norrköping, Sweden  
Norrköping 2022

© Charlotte Löthman, 2022



Detta verk är licensierat under en Creative Commons Erkännande 4.0 Internationell Licens <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.sv>.

Printed in Sweden by LiU-Tryck, 2022

ISBN 978-91-7929-340-6 (print)  
ISBN 978-91-7929-341-3 (PDF)  
<https://doi.org/10.3384/9789179293413>  
ISSN 1653-0101  
ISSN 2004-2787  
Cover image: iStock

# Sammanfattning

Förskolan ses som en viktig integrationsarena för nyanlända familjer med små barn. Mottagandet av nyanlända familjer har under lång tid varit ojämnt fördelat i landet med en starkt koncentration till storstadsområden och större städer. Följaktligen har tidigare forskning om integration av nyanlända familjer i den svenska förskolan genomförts i urbana områden som präglats av språklig och kulturell mångfald sedan länge. Sedan 2015 har dock antalet nyanlända barn i landsbygdskommuner ökat. Därför är det relevant att även uppmärksamma hur integration åstadkoms (eller utmanas) i en landsbygdskontext. Det gör jag i denna studie genom att undersöka hur pedagoger på tre landsbygdsförskolor har erfarit att ta emot nyanlända familjer under 2015/2016 och därefter. För många av pedagogerna var det en ny erfarenhet att under denna period ta emot och arbeta med barn och föräldrar som migrerat till Sverige. Jag har därför kunnat studera pedagogernas berättelser över de första stegen mot integration och inkludering. Berättelserna samlades in genom fokusgruppsintervjuer. I studien kombineras olika teoretiska ingångar. Studien utgår från Penninx (2019) teori om integration men knyts även till teorier om inkludering i utbildningssammanhang (Petriwskyj 2014). Därutöver används Bakhtins (1981) dialogism-teori för att synliggöra integrations- och inkluderingsprocesser som kommer till uttryck i pedagogernas berättelser. Resultaten presenteras i två forskningsartiklar: en som utforskar integrationsprocesser i relation till de nyanlända föräldrarna och en som fokuserar på barnens inkludering i förskolan. Resultatet visar att pedagogerna beskriver en process som kan tolkas som en rörelse från ett monologiskt till ett dialogiskt förhållningssätt i relation till föräldrarna och barnen. När det gäller föräldrarna, innebär det dialogiska förhållningssättet att pedagogerna insåg vikten av att mötas och diskutera skillnader i erfarenheter och perspektiv med föräldrarna. De dialogiska möten som utvecklades ledde i sin tur till en ökad säkerhet hos pedagogerna att möta det ”okända” som föräldrarna representerade, samtidigt som det resulterade i ökad kulturell reflexivitet avseende pedagogernas egna praktiker och värderingar. När det gäller barnen, resulterade det dialogiska förhållningssättet i att pedagogerna började kritiskt granska befintliga praktiker och omformulera sin känsla för förskolans ”normalitet”, vilket i sin tur ökade deras flexibilitet att anpassa förskolans rutiner och praktik i enlighet med barnens behov. Sammanfattningsvis visar resultatet att ett dialogiskt förhållningssätt är en förutsättning för integration.

Nyckelord: Integration, inkludering, dialogism, nyanlända familjer, landsbygdsförskolor

## Abstract

Preschool is seen as an important integration arena for newly arrived families with young children. The reception of newly arrived families has for a long time been unevenly distributed in the country with a strong concentration on metropolitan areas and larger cities. Consequently, previous research on integration of newly arrived families in Swedish preschools has been conducted in multicultural urban areas. However, since 2015, the number of newly arrived children in rural municipalities has increased. For that reason, it is relevant to also pay attention to how integration is achieved (or challenged) in a rural context. In this study, I examine how preschool practitioners at three rural preschools experienced receiving newly arrived families in 2015/2016. For many of these practitioners, working with linguistic and cultural diversity was at the time a new experience. Therefore, I have been able to study practitioners' narratives about the first steps towards integration and inclusion. Data was generated through focus-group interviews. With integration (Peninx 2019) and inclusion (Petriwskyj 2014) as theoretical starting points, the narratives were analyzed through Bakhtin's theory of dialogism. The findings are presented in two research papers: one that explores integration processes in relation to the migrant parents, and one that focus on the children's inclusion in preschool. The results show that the practitioners describe a change in terms of moving from a monologic to a dialogic stance in relation to the parents and the children. As regards the parents, the dialogic stance meant that the practitioners acknowledged the importance of meeting and discussing differences in experiences and perspectives with the parents. The dialogic encounters, in turn, led to enhanced confidence among the practitioners in facing "otherness", at the same time as they resulted in cultural reflexivity regarding the practitioner's own practices and values. As regards the children, the dialogic stance resulted in a critical examination of existing practices, and led the practitioners to reformulate their sense of preschool "normality". This, in turn, enhanced their flexibility in adjusting preschool's daily routines and practices in accordance with the needs of the children. In sum, the study demonstrates that a dialogical approach is a prerequisite for integration.

**Keywords:** Integration, inclusion, dialogism, responsiveness, rural preschools, newly arrived families, double transition

# Förord

Licentiandutbildningen har inneburit en möjlighet för mig att komma vidare i ett engagemang och intresse som har följt med mig under lång tid. Kombinationen av juridik och beteendevetenskap, som utgör min akademiska bakgrund, väckte en drivkraft hos mig att förstå relationen mellan hur samhället är organiserat och individens förutsättningar. Av särskilt intresse har varit, och är, kopplingen mellan samhällets ordning och individers inkludering och delaktighet. Genom åren har jag ägnat mig åt dessa, och liknande, frågor på olika sätt, framför allt inom skolområdet på nationell nivå. Om jag till detta lägger att jag sedan en tid är bosatt i en landsbygdskommun där jag har arbetat med att stärka nyanländas förutsättningar inom förskola och skola, får ni en god uppfattning av såväl mitt val av ämne som mina drivkrafter bakom studien. Att slipa om mina "glasögon" så att jag fann min forskarblick var inte alldeles enkelt, och hade inte varit möjligt utan varm uppmuntran och stort engagemang från min huvudhandledare Tünde Puskás. Ett stort tack till dig! Utan din analytiska skärpa skulle jag sannolikt fortfarande suttit där och inte sett skogen för alla träd. Det har varit ett stort nöje att arbeta med dig och jag hoppas vårt samarbete håller i sig! Ett stort tack även till min biträdande handledare Emma Sorbring för ditt stöd och kunskap, inte minst i landsbygdsfrågor! Det är också på sin plats att tacka projektet Campus i Småland 2030<sup>1</sup> som öppnade dörren till mina forskarstudier på LiU. Jag är också mycket tacksam för de förskolor och pedagoger som så generöst delat med sig av sina erfarenheter till mig. Jag vill även passa på att tacka mina doktorandkollegor och övriga deltagare i PAN:s seminarier på LiU samt mina licentiandkollegor på Campus Västervik. Ni har genom era professionella synpunkter och kritiska frågor bidragit med värdefull vägledning under projektets gång. God hjälp på vägen har även erbjudits av er som varit opponenter och som suttit i bedömningsgrupperna vid de olika graderingsseminarierna. Tack därför till Jakob Cromdal, Sabine Gruber, Anna Martín-Bylund, Sofia Littmarck och Sevtap Gurdal. Avslutningsvis vill jag tacka min familj: Tack Jakob för att du alltid ger mig frihet att följa mina drömmar! Tack Carl, Knut och Tora för att ni ser till att jag varje dag landar med fötterna på jorden!

---

<sup>1</sup> Projektet finansierades av: Västerviks kommun, Vimmerby kommun, Hultsfreds kommun, Tjustbygdens Sparbank, Sparbanksstiftelsen Vimmerby samt Region Kalmar län.

## Ingående artiklar

- I. Löthman, C. & Puskás, T. (2021). On the way towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1974919>.
- II. Löthman, C. Managing newly arrived children's double transition. Towards inclusionary practices in rural Swedish preschools. Inskickad för publicering i februari 2022 till *Contemporary Issues in Early Childhood*.

Artikel I har tryckts med tillåtelse från upphovsrättsinnehavare. Till artikel I är Charlotte Löthman huvudförfattare och har ansvarat för insamling av data, litteraturgenomgång, teoretiskt ramverk, kodning av data, de inledande stegen av analysen och den huvudsakliga textproduktionen. Författarna står tillsammans för de sista stegen i analysen och för diskussionen av resultatet. Därutöver har Puskás kritiskt reviderat texten. Charlotte Löthman är författare till artikel II.



# Innehåll

Sammanfattning .....	iii
Abstract .....	iv
Förord.....	v
Ingående artiklar.....	vi
Kapitel 1. Inledning.....	9
Syfte och forskningsfrågor.....	11
Disposition .....	12
Kapitel 2. Bakgrund .....	13
Landsbygd som plats .....	13
Migration till landsbygden .....	15
Landsbygdsförskolor i snabb förändring.....	16
Kapitel 3. Forskningsöversikt.....	19
Gemenskap och kulturell mångfald i förskolan.....	20
Nyanlända familjer .....	22
Nyanlända barns introduktion till förskolan .....	23
Samverkan med nyanlända föräldrar .....	24
Platsens betydelse för integration .....	26
Kapitel 4. Teoretiska överväganden .....	29
Integration och inkludering.....	29
Integration och inkludering i den svenska förskolan .....	31
Dialogism .....	32
Kapitel 5. Metod.....	36
Praktikers narrativ utifrån ett dialogiskt perspektiv .....	36
Urval .....	37
Fokusgruppsintervjuer med tre landsbygdsförskolor .....	39
Den narrativa produktionen i fokusgrupperna .....	41
Forskarens roll .....	43
Designens betydelse för datainsamlingen .....	43
Analys .....	44
Etiska överväganden.....	45
Kapitel 6. Resultat.....	47
Artikel 1: On the way towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools. ....	47
Artikel 2: Managing newly arrived children's double transition. Towards inclusionary practices in rural Swedish preschools. ....	50
Kapitel 7. Diskussion .....	53
Dialogisk förhållningssätt - en förutsättning för integration.....	55
Utmaningar och möjligheter med ett dialogiskt förhållningssätt.....	57
Landsbygdsförskolans tillblivelse som integrationsarena .....	60
Studiens begränsningar .....	63
Implikationer och fortsatt forskning.....	63

Kapitel 8. Referenser .....	65
Bilaga 1. Deltagande informanter .....	76
Bilaga 2. Intervjuguide 1 .....	77
Bilaga 3. Intervjuguide 2.....	79
Bilaga 4. Informationsbrev .....	81

## Kapitel 1. Inledning

Att skapa ett inkluderande samhälle som präglas av ömsesidig förståelse och hänsynstagande mellan alla parter är en målsättning för såväl Sverige som andra länder (Regeringen 2018; United Nations 2015). Givet att invandringen till Sverige och Europa har ökat de senaste decennierna (Statistiska centralbyrån [SCB] 2020a) kan en lyckosam integration anses vara avgörande för att uppnå denna målsättning. Förskolan är ofta nyanlända familjers första möte med det nya samhället på daglig basis, och anses därför både i Sverige och internationellt fylla en viktig funktion i integrationsprocessen (Björk-Willén m. fl. 2013; Europeiska kommissionen 2011; Europeiska rådet 2019; Inrikesdepartementet 1997; Kuuisto & Garvis 2020; Lunneblad 2017; Silva m. fl. 2020; Tobin 2020).

Mottagandet av nyanlända familjer har under lång tid varit ojämnt fördelat i landet med en stark koncentration till storstadsområden och större städer (SCB 2020a). Sedan 2015 har det dock skett en förändring i denna trend då antalet nyanlända barn i landsbygdskommuner har ökat samtidigt som det har minskat i storstadsområden och större städer (SCB 2020a). Detta beror i sin tur på att landsbygdskommuner sedan 2015 har tagit emot fler nyanlända jämfört med tidigare, vilket är en följd av ändrade mottagningsregler tillsammans med ökad invandring till Sverige (SCB 2020a, 2020b).

Denna samhällsförändring har relevans för förskolans roll som integrationsarena eftersom sammansättningen av barn och familjer på förskolan återspeglar lokalsamhället. Att landsbygdsförskolan nu är en plats för det första mötet mellan nyanlända familjer och majoritetssamhället (representerade av förskolans pedagoger) bekräftas av att antalet nyanlända barn på landsbygdens förskolor har ökat kraftigt under senare år (Skolverket 2017). Eftersom tidigare forskning om kulturell och språklig mångfald på förskolan framför allt har genomförts i större städer (Ehn 1986; Lunneblad 2006, 2013, 2017; Ronström m. fl. 1995), är det relevant att nu även rikta uppmärksamhet mot hur integration åstadkoms (eller utmanas) i en landsbygdskontext.

I denna licentiatuppsats intresserar jag mig för hur tre landsbygdsförskolor har erfarit att ta emot nyanlända familjer under 2015 och framåt. Jag undersöker hur integration kan förstås utifrån pedagogers berättelser om deras erfarenheter av att möta och arbeta med barnen och föräldrarna. De förskolor som ingår i studien hade före 2015 liten eller ingen tidigare erfarenhet av att ta emot nyanlända familjer. Jag har därför kunnat studera pedagogers berättelser om de första stegen mot integration och inkludering. Studien bidrar därför med ett nytt perspektiv, eftersom de förskolor som tidigare har beforskats har präglats av kulturell och

språklig mångfald sedan tidigare (Ehn 1986; Lunneblad 2006, 2013, 2017; Ronström m. fl. 1995).

På förskolan sker ett möte mellan de erfarenheter, synsätt och värden som familjerna bär med sig och de som råder i majoritetssamhället. Hur det mötet förlöper har konsekvenser för både familjernas framtid och samhällets utveckling (Europeiska rådet 2019; Tobin m. fl. 2013). Hur barnen blir bemötta, hur de stöds i att komma till rätta i den nya miljön, samt vilken hänsyn som tas till deras språkliga och kulturella bakgrund speglar hur de kommer att utvecklas och se på sig själva på kort och på lång sikt (Dunlop & Fabian 2006; Lamb 2020; Petriwskyj 2014; Picchio & Mayer 2019; Vandebroek 2011; Vogler m. fl. 2008). För att stödja barnens utveckling i dessa avseenden, och skapa en brygga mellan de olika sociala och kulturella sfärer som förskolan och hemmet utgör, ses samarbetet mellan förskolans pedagoger och barnens föräldrar som mycket betydelsefullt (Nikoloudaki m. fl. 2018; Norheim & Moser 2020; Petriwskyj 2014). För föräldrarnas egen del innebär mötet med förskolans pedagoger ofta första steget i deras egen integrationsprocess (Vandekerckhove & Aarssen 2020; Tobin 2020). Huruvida deras röster blir hörda och respekterade på förskolan kan påverka deras känsla av tillhörighet till det nya samhället (De Gioia 2015; Lunneblad 2017; Vandekerckhove & Aarssen 2020; Sønsthagen 2020; Tobin m. fl. 2013; Vandebroek m. fl. 2009). Samverkan mellan föräldrar och pedagoger kan dessutom bidra till ett utbyte av synsätt och perspektiv som kan öka förståelsen mellan familjerna och majoritetssamhället, vilket förväntas gynna integration på ett samhälleligt plan (Baghdasaryan m. fl. 2021; Europeiska rådet 2019).

Emellertid visar tidigare forskning, både i Sverige och internationellt, att det finns betydande utmaningar med att hitta gemensam grund mellan nyanlända familjer och förskolans pedagoger (Baghdasaryan m. fl. 2021; Bove & Sharmahd 2020; Lamb 2020; Lunneblad 2013, 2017; Tobin 2020; Van Leare & Vandebroek 2017). Studier visar att det finns en tendens att pedagoger inte är tillräckligt uppmärksamma på nyanlända barns behov (Peleman m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019), att mångfalden osynliggörs på förskolan (Lunneblad 2006; Åkerblom & Harju 2019) och att tillräcklig hänsyn inte tas till föräldrarnas situation, erfarenheter och kulturella bakgrund (Lunneblad 2013, 2017; Tobin 2020; Van Leare m. fl. 2018).

Ur ett integrationsperspektiv (Penninx 2019) är dessa resultat problematiska, eftersom det är majoritetssamhällets, och i synnerhet dess institutioners, förutsättningar att ta hänsyn till nyanlända familjers perspektiv som är avgörande för hur integrationsprocessen förlöper. Detta på grund av majoritetssamhällets maktövertag när det gäller kunskaper och resurser samt dess tolkningsföreträdare avseende normer och värden.

Av just denna anledning är det viktigt att, liksom i denna studie, rikta ljuset mot pedagogernas reaktioner på skillnad och mångfald (Penninx 2019). Det gör jag genom att studera pedagogernas narrativ ur ett dialogiskt perspektiv (Bakhtin 1981).

Det finns mycket få studier som undersöker förskolans arbete med nyanlända barn och föräldrar i Sverige (Lunneblad 2017; Zetterqvist & Hagström 2016). Även internationellt anses forskningen på detta område vara skral (Bove & Sharmahd 2020; Busch m. fl. 2018). Av den anledningen, och med hänsyn till de utmaningar som beskrivits ovan, efterfrågas ytterligare forskning som belyser hur man bäst stödjer nyanlända barn och deras familjer, och hur förståelsen mellan majoritetssamhället och migrerade familjer kan förbättras (Bove & Sharmahd 2020; Lazzari m. fl. 2020; Lunneblad 2017; Norheim & Moser 2020; Sønsthagen 2020).

En ofta förekommande rekommendation i tidigare forskning är att pedagoger bör bli mer reflexiva och flexibla i sitt arbete med migrerade barn och föräldrar (Lamb 2020; Lazzari m. fl. 2020; Lunneblad 2006; Petriwskyj 2014; Silva m. fl. 2020; Stier m. fl. 2012; Sønsthagen 2020). Det är dock sällan som det synliggörs *hur* pedagoger erövrar reflexiva och flexibla förhållningssätt. Detta bidrar min studie till genom att den erbjuder insyn i processen från de första utmaningarna i mötet med familjerna till hur pedagogerna har förändrat sitt förhållningssätt och sina praktiker för att möta de behov som den ökade mångfalden har fört med sig. Den åskådliggör således de processer som ligger bakom att pedagoger utvecklar sin förståelse och praktik i riktning mot vad som efterfrågas i tidigare studier. Förhoppningen är att denna kunskap kan bidra till att identifiera framgångsfaktorer för utvecklandet av inkluderande praktiker, som i förlängningen kan stärka förskolans roll som en av samhällets viktigaste integrationsarenor.

## Syfte och forskningsfrågor

Det övergripande syftet med studien är att studera integrationsprocesser i landsbygdsförskolor genom pedagogers berättelser om möten med nyanlända familjer. De forskningsfrågor som vägleder denna undersökning är:

- 1) Hur åstadkoms eller utmanas integration i samverkan mellan förskola och familjer i pedagogernas berättelser om möten med nyanlända föräldrar?
- 2) Hur åstadkoms eller utmanas nyanlända barns dubbla övergång till och inkludering i förskolan utifrån pedagogernas berättelser?

## Disposition

I kapitel 2 görs en översiktlig beskrivning av landsbygden som plats och migration till landsbygden som en bakgrund till studien. Kapitlet innefattar även en presentation av de deltagande förskolornas omgivande kontext. Därefter, i kapitel 3, följer en forskningsöversikt över svenska och internationella förskolestudier som behandlar arbetet med nyanlända familjer och hanteringen av kulturell mångfald på förskolan. Därutöver redovisas forskning om platsens betydelse för integration. I kapitel 4 presenteras studiens teoretiska överväganden. Där redogörs för hur teorier om integration och inkludering kombineras med Bakhtins dialogism-teori i syfte att förstå pedagogernas berättelser som en fråga om integration och inkludering i den svenska förskolan. I kapitel 5 görs en beskrivning av studiens metodologiska utgångspunkter - narrativ-som-praktiker och dialogism – som följs av en redogörelse av studiens genomförande och analys. I kapitel 6 sammanfattas studiens resultat och i kapitel 7 förs en avslutande diskussion av resultaten.

## Kapitel 2. Bakgrund

### Landsbygd som plats

Det saknas en vedertagen definition av landsbygd i Sverige och hur landsbygd definieras varierar mellan olika myndigheter och inom forskningen (Erlingsson m. fl. 2021). Jordbruksverket (2022) har en definition av landsbygd som bygger på en indelning av Sveriges kommuner i sex olika kategorier som bedöms utifrån befolkningstäthet och närhet till städer: mycket glesa landsbygdskommuner, glesa landsbygdskommuner, tätortsnära landsbygdskommuner, glesa blandade kommuner, täta blandade kommuner och storstadskommuner. Beskrivningen av kategorin säger inte så mycket eftersom den görs i relation till övriga kategorier<sup>2</sup>. I stora drag handlar det om att en stor del av befolkningen bor i glest befolkade områden och har mer än 45 minuters resväg till en stad med 50 000 invånare. Liksom tidigare landsbygdsdefinitioner (Jordbruksverket 2013) innebär ifrågasatt definition att en kommun kan definieras som en landsbygdskommun trots att det finns områden som har tydlig stadskaraktär. Jordbruksverket (2013) konstaterar att i de flesta kommuner finns både områden som har karaktären av landsbygd och områden som har karaktären av stad.

Det finns vissa gemensamma nämnare som stämmer in på många landsbygdssamhällen. De mest givna är att på landsbygden är strukturerna glesare och naturen mer närvarande än i staden (Jordbruksverket 2013). Den glesa strukturen innefattar såväl befolkningen liksom tillgången och närheten till arbeten, kultur och service. Naturens närvaro och betydelse på landsbygden visar sig bland annat genom att jordbruks- och skogsnäring är viktig (Jordbruksverket 2013) men även genom att den ligger till grund för människors upplevelse av livskvalitet (Beach m. fl. 2019; Grip 2020; Stenbacka 2012; Svensson 2006).

Andra generella mönster är att det på landsbygden ofta finns ett aktivt föreningsliv, både när det gäller idrotts- och intresseorganisationer, och ett starkt engagemang hos invånarna att utveckla landsbygdssamhället (Arora-Jonsson & Larsson 2021; Syssner 2018). Studier som undersöker hur invånare uppfattar att bo på landsbygden lyfter bland fördelarna fram lugnet, tryggheten och möjligheten till nära sociala relationer (Erlingsson m. fl. 2021; Stenbacka 2012; Svensson 2006) medan bland

---

<sup>2</sup> Glesa blandade kommuner är kommuner mindre än 50 procent av befolkningen i glest befolkade områden samt mindre än 50 procent av befolkningen har mindre än 45 minuters resväg till en ort med minst 50 000 invånare (Jordbruksverket 2022).

nackdelarna nämns avsaknaden av aktiviteter och arbetstillfällen, samt känslan av social kontroll (ibid.).

Ur ett historiskt perspektiv har landsbygden under de senaste hundra åren brottats med en kraftig urbanisering vilket har inneburit en stor utflyttning till städer (Erlingsson m. fl. 2021; Jordbruksverket 2013). Det är framför allt yngre individer som flyttar ut vilket medför låga födelsetal och en högre andel äldre på landsbygden, vilket i sin tur betyder färre antal personer som hjälper till att finansiera välfärden (ibid.). En stor drivkraft för många landsbygdskommuner är därför att verka för att befinnlig service och välfärd ska bestå och hitta nya lösningar för att utveckla lokalsamhället (Arora-Jonsson & Larsson 2021; Parlamentariska landsbygdskommittén 2017).

Av betydelse för en diskussion om landsbygden är den urbana norm, eller metrocentriska hållning, som anses föreligga i samhället och som påverkar hur landsbygden erkänns och representeras (Beach m. fl. 2019; Farrugia 2014; Vallström & Svensson 2022). Den urbana normen innebär bland annat att de förhållanden som präglar städer hamnar i centrum och görs till det normala och önskvärda varvid landsbygden hamnar i periferin och görs till som något som avviker och felar. Till exempel är det vanligt att staden framhålls som dynamisk, rörlig och utvecklingsinriktad medan landsbygden påförs de urbana värdenas motsatser och görs till något oföränderligt, statiskt och traditionellt, där de tidsmässiga och geografiska nyanserna går förlorade (Hedberg & Haandrikman 2014; Stenbacka 2018; Svensson 2006; Syssner 2018; Vallström & Svensson 2022). Just bilden av landsbygden som statisk och oföränderlig ifrågasätts alltmer inom forskningen varvid framhålls att globalisering, digitalisering och migration transformerar landsbygden till en rörlig och dynamisk plats (de Lima 2012; Erlingsson m. fl. 2021; Hedberg & Haandrikman 2014; Syssner 2018).

Den urbana normen innebär även att de särskilda villkor som råder på landsbygden inte i tillräcklig utsträckning tas hänsyn till i beslut, diskussioner och forskning. Forskare kritiserar att de erfarenheter, villkor och teorier som gäller för urbana kontexter ofta presenteras som universella och appliceras på platser som präglas av helt andra förhållanden (t. ex. Beach m. fl. 2019; Vallström & Svensson 2022). Exempelvis poängteras inom migrations- och integrationsforskningen (Arora-Jonsson 2017; de Lima 2012; Grip 2020) samt skolforskningen (Beach m. fl. 2019) att det urbana perspektivet är allena rådande vilket får till konsekvens att förutsättningar för integration och utbildning i landsbygdssamhällen osynliggörs eller missbedöms.

När det gäller skolforskning i Sverige menar Beach m. fl. (2019) att de stadscentrerade perspektiv som dominerar föranleder att teorier och begrepp kring landsbygd och utbildning i landsbygd tenderar vara



enkelriktade, förenklade och abstrakta. De poängterar att landsbygden ofta framställs som passiv och marginaliserad i jämförelse med staden, medan deras studie tvärtom visar förekomsten av en aktiv lokalt förankrad utbildningspraktik och elever med agens som värdesätter landsbygdsområdet i sin egen rätt.

När det gäller mångkulturalitet och integration påpekas att svensk forskning tenderar att ta urbana områden där de flesta migranter bor som sin utgångspunkt (Arora-Jonsson 2017; Hedberg & Haandrikman 2014), vilket vi kan se stämmer när det gäller forskning om förskolans arbete med kulturell mångfald och nyanlända familjer (Lunneblad 2006; Runfors 2013). Att det urbana perspektivet dominerar menar man leder till att mångkultur och integration generellt tecknas som problematiskt eftersom det kopplas till förekomsten av etnisk segregation och social och ekonomisk utsatthet i storstäder (Lunneblad 2006), samtidigt som de fördelar som finns för integration på landsbygden inte uppmärksammas (Sysner 2018). Till exempel visar studier (Lindroth 2017; Stenbacka 2018; Woods 2018) att det på landsbygden finns en grogrund för interkulturella utbyten och kosmopolitism (se närmare om platsens betydelse för integration i Forskningsöversikten, kapitel 3).

## Migration till landsbygden

Under 2015 ökade antalet flyktingar som kom till Europa och Sverige kraftigt. Det föranledde att cirka 160 000 asylsökande togs emot i Sverige samma år. Mottagandet blev ojämnt fördelat över landet, varvid landsbygdskommuner tog emot en stor andel asylsökande i jämförelse med andra kommuntyper (Mottagandeutredningen 2018). Denna utveckling berodde i sin tur på att det på landsbygden fanns tomma lokaler som kom att användas som asylboenden tillsammans med en vilja att välkomna migranter eftersom de sågs som resurser för fortsatt välfärd i en alltmer avfolkad landsbygd (Arora-Jonsson & Larsson 2021; Mottagandeutredningen 2018; Parlamentariska landsbygdskommittén 2017; Stiernström m. fl. 2019).

Under 2016 började den nya bosättningslagen gälla genom vilken alla kommuner blev skyldiga att ta emot migranter för bosättning (SFS 2016:38). Mellan 2016 – 2019 kommunplacerades<sup>3</sup> cirka 200 000 nyanlända personer i Sverige som därmed kom att bosätta sig i samtliga delar av landet. Under 2016 och åren därefter var dock kommunmottagna migranter fortsatt överrepresenterade i mindre städer och landsbygdskommuner (Mottagandeutredningen 2018; SCB 2020a), vilket

---

<sup>3</sup> En person blir kommunplacerad, eller kommunmottagen, efter att ha beviljats uppehållstillstånd som flykting eller annan skyddsbehövande (SCB 2020).

antas bero på att de valt att bo kvar i den kommun där deras asylboende var placerat som i många fall var på landsbygden (Mottagandeutredningen 2018).

Dessa uppgifter förklarar varför landsbygdskommuner under 2016 var den kommutyp som (efter pendlingskommun till mindre tätort) tog emot högst andel nyanlända barn i sina förskolor (Skolverket 2017). Sedan 2019 har dock fördelningen jämnats ut på så sätt att kommunmottagna migranter fördelar sig efter typ av kommun ungefär som befolkningen i Sverige totalt sett. Uppgifter visar att cirka 70 procent av migranterna bor kvar i den kommun där de först togs emot under 2016 (SCB 2020a).

Migration till landsbygden är visserligen inte en helt ny företeelse (Hedberg & Haandrikman 2014; SCB 2020a). Exempelvis förekom migration till mindre städer och landsbygdskommuner som ett resultat av ”Hela Sverige-strategin” under slutet av 1980-talet och början av 1990-talet, där nyanlända anvisades till olika delar av landet för att minska koncentrationen av nyanlända till storstäderna. Detta ledde dock senare till en omflyttning inom Sverige mot storstäder och större städer (SCB 2016, 2020a). Det har även förekommit arbetskraftsinvandring till landsbygden liksom invandring från Norden och andra länder inom EU (Hedberg & Haandrikman 2014).

Emellertid anses de senaste årens migration till landsbygden utgöra ett trendbrott, som på ett generellt plan lett till betydande effekter för landsbygdskommuner, särskilt för små kommuner med en omfattande bosättning av nyanlända (Parlamentariska landsbygdskommittén 2017). En lyckosam integration av nyanlända framhålls därför vara av stor betydelse för att åstadkomma en positiv utveckling i landsbygdskommuner (Parlamentariska landsbygdskommittén 2017; Syssner 2018).

## Landsbygdsförskolor i snabb förändring

Kommunen som deltar i studien definieras som en gles blandad landsbygdskommun (Jordbruksverket 2022). Den har en centralort med cirka 20 000 invånare och ett stort antal mindre samhällen utanför centralorten där det bor från några hundra till cirka 3000 invånare i vardera samhället (SCB 2021a). I tre av dessa samhällen ligger de förskolor som ingår i studien, vilka har mellan 1000 och 3000 invånare vardera.

Flyktinginvandringen 2015 innebar en stor omställning för kommunen. Kommunen har länge haft en negativ befolkningstrend och kämpat med utflyttning av invånare i arbetsför ålder och en alltjämt åldrande befolkning (SCB 2019). Därför sågs den ökade invandringen

2015/2016 som ett sätt att vända befolkningsminskningen. Lokalpressen liksom informanterna har rapporterat om att det fanns ett stort åtagande från det civila samhället att välkomna familjerna, samtidigt som det periodvis förekom motstånd från vissa grupper. Dessa omständigheter är jämförliga med andra landsbygdssamhällen som erfarit migration (jfr Arora-Jonsson & Larsson 2021; Stenbacka 2018).

En stor del av de nyanlända familjerna kom att bosätta sig utanför centralorten, bland annat i de samhällen där de deltagande förskolorna ligger. Enligt informanterna och av uppgifter i lokalpressen framgår att anledningen till bosättningen i dessa samhällen var att det där fanns lediga privatbostäder och tomma lokaler som kunde nyttjas som asylboende. Dessutom byggdes ett nytt asylboende i samarbete mellan kommunen och Migrationsverket i det samhälle där en av förskolorna ligger. Ifrågavarande utveckling föranledde en snabb tillströmning av nyanlända familjer till de deltagande förskolorna under 2015 och 2016. Mellan 2015 och 2019 ökade andelen barn med föräldrar födda utomlands på förskolorna från 5–14 procent, 5 till 45 procent respektive 14–27 procent (SCB 2015–2019).

Under 2018 erbjöds kommunen att i samverkan med Skolverket genomföra insatser för att stärka utbildningen för nyanlända barn och elever. Initiativet har sitt ursprung i beslut från utbildningsdepartementet som sedan 2015 årligen gett i uppdrag till Skolverket att hjälpa skolhuvudmän att utveckla sitt arbete med anledning av det ökade antalet nyanlända barn och elever i landets kommuner (Skolverket 2020; Utbildningsdepartementet 2019). Sedan 2015 har över 100 skolhuvudmän deltagit i insatserna (Skolverket 2020). För kommunen innebar samverkansprojektet bland annat att man genomförde fem dagars utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, inklusive en dags fokus på interkulturalitet. Deltagare i utbildningen var utvalda pedagoger från samtliga förskolor och skolor i kommunen, varav flera är informanter i den här studien.

Begreppet ”nyanländ” som används i studien om barnen och deras föräldrar är inget juridiskt begrepp för barn i förskolan, men väl för elever i grundskolan (och gymnasieskolan). Som nyanländ definieras en elev som varit bosatt utomlands men numera är bosatt i Sverige, och har påbörjat sin skolgång under årkurs 1 eller senare. Efter fyra års skolgång anses eleven inte längre vara nyanländ (3 kap. 12 a § Skollagen). Definitionen används för att bestämma vilka elever som har rätt till särskilda insatser som nyanlända i skolan (se bl. a. 3 kap. 12 b-1 §§ Skollagen).

I denna studie används begreppet nyanländ för barn som varit bosatta utomlands men numera är bosatta i Sverige och har tagits emot i den svenska förskolan (jfr Skaremyr 2019). Dessutom används termen

## *Bakgrund*

”migrerad” omväxlande med nyanländ i licentiatuppsatsen. Anledningen till det är att resonemang som rör migrerade familjer i allmänhet, bland annat i tidigare forskning, ofta även har bäring på nyanlända familjer. Den gemensamma nämnaren för familjerna - och som är av relevans för denna studie - är att familjerna har ingen eller lite erfarenhet av det svenska samhället och det svenska utbildningssystemet.

## Kapitel 3. Forskningsöversikt

Det finns få studier i Sverige som belyser förskolans arbete med att motta och introducera familjer som nyligen anlant till Sverige (Lunneblad 2017; Zetterqvist & Hagström 2016), medan studier som undersöker hur förskolan hanterar kulturell och språklig mångfald i allmänhet är något fler. Gemensamt för studierna är att de i de allra flesta fall har genomförts på förskolor där hälften eller en majoritet av barnen har haft utländsk bakgrund (t. ex. Anderstaf m. fl. 2021; Björk-Willén m. fl. 2013; Ehn 1986; Lunneblad 2006, 2013, 2017; Puskás 2013; Ronström m. fl. 1995; Åkerblom & Harju 2019) varav flera i områden med en relativt hög koncentration av migrerade familjer och som präglas av segregation och/eller av socio-ekonomiska utmaningar (Ehn 1986; Lunneblad 2006, 2013, 2017; Ronström m. fl. 1995; Stier & Sandström 2018). De studier som specifikt fokuserar på nyanlända familjer har dessutom utförts på förskolor eller avdelningar som är specialinriktade på att ta emot nyanlända familjer (Lunneblad 2013, 2017; Åkerblom & Harju 2019). Undantag från detta finns när det gäller studier där informanter har valts ut från en variation kommuner/förskolor för enkätundersökning eller intervju (Stier m. fl. 2012; Vourinen 2020).

Den internationella forskningen kompletterar den svenska såtillvida att den belyser frågor som inte har utforskats i samma utsträckning i Sverige. De internationella studier som ingår i översikten sorterar under beteckningen "Early childhood education and care" (ECEC) vilken omfattar utbildning för yngre barn i såväl förskola som skola. Exempelvis inom inriktningen barns övergång från hem till förskola/skola ("transitions") och samverkan mellan hem och förskola/skola är utgångspunkterna huvudsakligen gemensamma (se t. ex. följande inkluderade studier: Dunlop & Fabian 2006; Lazzari m. fl. 2020; Nikoloudaki m. fl. 2018; Norheim & Moser 2020; Petriwskyj 2014; Vogler m. fl. 2008).

När det gäller empiriska studier innefattas framför allt studier från Norden och övriga Europa (Amerijckx & Humblet 2015; Bergnbeak 2021; Busch m. fl. 2018; Dunlop & Fabian 2006; Hurley m. fl. 2011; Kalkman & Clark 2017; Lazzari m. fl. 2020; Messetti & Dusi 2014; Norheim & Moser 2020; Peleman m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019; Silva m. fl. 2020; Sønsthagen 2020; Tang & Adams 2010; Van Laere & Vandebroek 2017; Van Laere m. fl. 2018). Därutöver förekommer ett fåtal studier från USA (Kim-Bossard m. fl. 2019; Tobin m. fl. 2013; Tobin 2020), Australien (De Gioia 2013, 2015; Dockett m. fl. 2006; Lamb 2020) och Canada (Kirova 2010).

Tillgången till förskola för nyanlända barn varierar mellan olika länder, liksom organisationen och styrningen av förskolans praktik, där

Sverige och övriga länder i Norden i en internationell jämförelse anses vara framgångsrika i att uppnå jämlika möjligheter för barns utveckling och lärande (Kuusisto & Garvis 2020; Hellman & Lauritsen 2017).

Trots detta har undersökningen av studier både i och utanför Norden gett mig uppfattningen att en stor del av de utmaningar som är förknippade med förskolans hantering av migrerade familjer och mångkulturalitet synes vara gemensamma i västvärlden (jfr Lazzari m. fl. 2020; Tobin 2020).

En anledning till att jämförelser låter sig göras kan vara att studierna ofta tar sin utgångspunkt i internationella institutioners progressiva ambitioner och mål för förskolan att åstadkomma integration och social inkludering som liknar de som gäller i Sverige och Norden (se t. ex. Europeiska kommissionen 2011, Europeiska rådet 2019; OECD 2017; UNESCO 2021, och följande studier Bove & Sharmahd 2020; Lazzari m. fl. 2020; Peleman m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019; Van Laere & Vandenbroeck 2017).

En annan gemensam nämnare är att studierna, i likhet med de svenska, till stor del har genomförts på förskolor i större städer som har en relativt hög andel barn med utländsk bakgrund (t. ex. Amerijckx & Humblet 2015; De Goia 2013; Kim-Bossard m. fl. 2019; Picchio & Mayer 2019; Silva m. fl. 2020; Van Laere & Vandenbroeck 2017). Det finns dock undantag där studier genomförts i mindre städer och/eller med mindre andel barn med utländsk bakgrund (t. ex. Bernbeak 2021; Sønsthagen 2020) eller i varierande kontexter (Busch m. fl. 2018; Tobin m. fl. 2013). Flera av studierna saknar dock information om den kontext där den genomförts och innefattar sällan en analys av den lokala platsens betydelse.

I forskningsöversikten presenteras en samlad bild av ovanstående studier. En avgränsning har gjorts mot svenska studier som behandlar andra skolformer än förskola, och mot förskolestudier med huvudsakligt fokus på språkanvändning/språkutveckling. Avgränsningen har gjorts med hänsyn till att barns tidiga skolår inkluderas inom den internationella forskningen samt att forskningsöversikten i övrigt har bredats med forskning om integration och landsbygd. När det gäller studier om flerspråkighet, innefattas dessa i den mån det är relevant för barns övergång till, och inkludering i, förskolan utifrån studiens teoretiska utgångspunkter.

## Gemenskap och kulturell mångfald i förskolan

Ett övergripande mönster i Sverige tycks vara att förskolans pedagoger tonar ned olikheter mellan barnen samtidigt som de framhäver ”det gemensamma” på förskolan (Ehn 1986; Lunneblad 2006; Markström

2005; Ronström m. fl. 1995). Detta synes hänga samman med pedagogers strävan efter jämlikhet som (miss)bedöms innebära att alla barn måste behandlas på ett liknande sätt (ibid.). Likhetsnormen gör sig gällande för alla barn (Markström 2005) men konstateras missgynna barn vars erfarenheter och bakgrund ligger längre ifrån den "gemensamma" förskolekulturen, som ofta är fallet för migrerade barn (Lunneblad 2006; Ronström m. fl. 1995). Ronström m. fl. för i sin etnologiska studie (1995) en diskussion om att pedagogernas strävan efter likhet skulle kunna tolkas som ett utslag av ett grundläggande drag i den svenska politiken och kulturen. De konstaterar att liksom inom den politiska och offentliga debatten blandade pedagogerna ihop likhet med jämlikhet, där det sistnämnda innebär att ge alla lika förutsättningar vilket de facto hämmas av en strävan efter enhetlighet (se även Markström 2005). Likhetsnormen och sammanblandningen av likhet och jämlikhet framhålls även inom integrationsforskningen som en paradox i det svenska samhället som hämmar integration (Eastmond 2011; Johansson Heinö 2012).

Den svenska förskolan anses även ha en normaliserande funktion som skapar en "institutionellt situerad normalitet" med oskrivna regler för hur förskolebarn och förskoleföräldrar förväntas agera (Markström 2005, s. 216). Studier som undersöker hur kulturell mångfald hanteras på förskolan visar att barns och föräldrars kulturella olikheter kontrasteras just mot vad pedagogerna uppfattar som det "normala" eller "naturliga" (Ehn 1986; Lunneblad 2006, 2013; Ronström m. fl. 1995;). Normaliteten och "det gemensamma" anses ligga inbäddat i den starkt rutiniserade praktiken som består av dagligt återkommande aktiviteter och rutiner som pedagogerna ogärna ändrar (Ehn 1986; Lunneblad 2006; Markström 2005; Ronström m. fl. 1995).

Ett annat övergripande drag i den svenska förskolan är att pedagoger tenderar att ha en konfliktundvikande hållning gentemot migrerade föräldrar, vilket har med att göra att de vill upprätthålla ett fridfullt klimat på förskolan (Anderstaf m. fl. 2021; Ehn 1986; Ronström m. fl. 1995; Stier & Sandström 2018). Denna hållning anses både av etnologiska forskare och förskolans pedagoger vara ett utslag av en generell norm i det svenska samhället att undvika konflikter och söka konsensus (Anderstaf m. fl. 2021; Ehn 1986; Ronström m. fl. 1995).

I äldre studier var det vanligt att pedagoger tenderade uppfatta barn och föräldrar med annan språklig och kulturell bakgrund som en belastning som förskolan hade i uppgift att kompensera för (Ehn 1986; Ronström m. fl. 1995). Vidare var det sällan som pedagogerna inkluderade andra erfarenheter, perspektiv och kulturella uttryck i förskolans praktik än de som representerar majoritetssamhället (Ehn 1986; Lunneblad 2006; Ronström m. fl. 1995).

Under senare år (från 2010 och framåt) kan skönjas en viss förskjutning avseende dessa perspektiv. Dels synes ambitionen att synliggöra barnens kulturella och språkliga mångfald ha ökat på förskolan (Runfors 2013), dels förekommer exempel på mer reflexiva och flexibla förhållningssätt hos pedagogerna (Lunneblad 2017; Stier m. fl. 2012). Det sistnämnda gör sig gällande genom att pedagoger reflekterar över vilka antaganden och attityder som ligger till grund för deras förhållningssätt och är medvetna om att de är en del av en kulturell repertoar (Anderstaf m. fl. 2021; Lunneblad 2017; Stier m. fl. 2012) och i vissa fall anpassar praktiken efter barns och föräldrars faktiska levnadsförhållanden och behov (Lunneblad 2017). Emellertid visar studier att även de ”äldre” förhållningssätten lever kvar, inte minst i bemötandet av nyanlända familjer, där pedagoger i vissa fall uppfattar olikheter som brister och en ”fostring” sker i enlighet med svenska ideal (Garvis & Lunneblad 2019; Lunneblad 2013, 2017; Åkerblom & Harju 2019).

En internationell utblick ger vid handen att liknande utmaningar som de som tecknats ovan gäller även där. Till exempel visar studier att pedagoger kan döma migrerade barn som avvikande eller bristfälliga då de utgår från kulturella normer och diskurser som förekommer i majoritetssamhället, samtidigt som de misslyckas med att ta hänsyn till familjernas erfarenheter och bakgrund (Bregnbæk 2021; Von Leare and Vandenbroeck 2017). Pedagoger tenderar vidare missa att identifiera kulturella skillnader som kan förekomma i föräldrarnas behov och preferenser jämfört med föräldrar med bakgrund i majoritetssamhället (Sønsthagen 2020; Tobin m. fl. 2013; Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018). Sammantaget bedöms pedagoger enligt internationella studier vara oförberedda på att hantera de utmaningar som det innebär att arbeta med migrerade barn och föräldrar (Bush m. fl. 2018; Silva m. fl. 2020; Tobin 2020) samtidigt som det förekommer kritik mot att den förståelse som vägleder förskolans praktik saknar tillräcklig uppmärksamhet på kulturella skillnader (Kalkman & Clark 2017; Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018). Någon historisk jämförelse av internationella studier har av tidsskäl inte låtit sig göras. Frågan om huruvida en liknande utveckling som förekommer inom svensk förskola mot reflexiva och flexibla praktiker kan skönjas även internationellt kan jag därför inte uttala mig om.

## Nyanlända familjer

Trots att mycket som ovan sagts kan anses ha bäring på förskolans arbete med nyanlända familjer, finns det anledning att lyfta fram studier som särskilt belyser mötet mellan nyss anlända familjer och förskolans pedagoger. De första mötena mellan nyanlända familjer och



representanter för majoritetssamhället på lokal nivå kan förväntas vara särskilt kritiska eftersom de drar upp riktningen hur integrationsprocesser utvecklas (Stenbacka 2018; Radford 2016; Vandenbroeck m. fl. 2009). Eftersom det finns mycket få studier om förskolans arbete med nyanlända familjer i Sverige (Lunneblad 2017; Zetterqvist & Hagström 2016) breddas och fördjupas bilden med hjälp av internationella studier.

## **Nyanlända barns introduktion till förskolan**

De svenska studier som finns (Lunneblad 2017; Åkerblom & Harju 2019) visar att pedagogers förhållningssätt gentemot nyanlända barn anses vara influerade av en trauma-diskurs: utifrån barnens upplevelser av krig och flykt betonas barnens sårbarhet och förskolans roll som en trygg och säker plats (Lunneblad 2017; Åkerblom & Harju 2019). Detta kommer bland annat till uttryck genom att de betonar vikten av att barnen etablerar en nära och trygg anknytning till pedagoger (Lunneblad 2017) samt att förskolan upprätthåller fasta och tydliga rutiner för att skapa kontinuitet i barnens vardag (Åkerlund & Harju 2019). Detta förhållningssätt anses visserligen syfta till att stödja barnen så långt som möjligt (Lunneblad 2013), men framhålls även riskera att flyktingbarn homogeniseras som svaga och sårbara (Lunneblad 2013; Åkerblom & Harju 2019).

Internationellt finns det en inriktning som särskilt fokuserar på nyanlända barns övergång ("transition") från hemmet till förskolan respektive skolan (se t. ex. Dunlop & Fabian 2006; Petriwskyj 2014; Vogler m. fl. 2008). Studier med denna inriktning visar att övergången mellan hem och förskola kan vara en utmaning för nyanlända barn. Som för alla barn konstateras övergången innebära ett nytt sammanhang med nya människor, rutiner, roller, förväntningar med mera (Amerijckx & Humblet 2015; Dunlop & Fabian 2006; Simonsson 2015). Utöver detta kan det för migrerade barn också innebära ett möte med en obekant kultur och ett språk barnet inte behärskar. De värden, mål och förväntningar som styr förskolepraktiken, samt de vanor, beteenden och praktiker som förekommer där kan skilja sig mer markant mot hemmets, jämfört med situationen för barn uppväxta i majoritetssamhället - samtidigt som det ofta är första gången som barnet befinner sig i ett sammanhang där kommunikationen sker på ett annat språk (Dockett m. fl. 2006; Dunlop & Fabian 2006; Lazzari m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019; Tang & Adams 2010). Därför talar man om att nyanlända barn erfar en "dubbel övergång" (double transition) när de går över från att tagits omhand i hemmet till att tas emot i förskolan (Picchio & Mayer 2019).

De internationella studierna visar att migrerade barns dubbla övergång kan orsaka känslomässig stress eftersom barnen saknar möjlighet att kommunicera med lärare och kamrater på sitt modersmål (Hurley m. fl. 2011; Picchio & Mayer 2019). Dessutom upplever barnen ofta att förskolepraktiken, och de sociala och kulturella koder som är inbäddade i denna, är förvirrande och stressande eftersom de avviker från deras tidigare erfarenheter och hemkultur (Busch m. fl. 2018; Kalkman & Clark 2017; Picchio & Mayer 2019). Studier visar att barnens stress ofta uttrycks genom skrik och gråt (Hurley m. fl. 2011; Picchio & Mayer 2019) men att det även förekommer att barn i tystnad observerar det som sker i samspelet mellan andra barn och vuxna, eller deltar i andra barns lek som åskådare (Lizzari m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019). Forskare konstaterar att pedagoger inte alltid uppmärksammar eller förstår barnens svårigheter att avkoda förskolans regler och vanor samt greppa vilka beteenden som förväntas i varje situation (Kalkman & Clark 2017; Picchio & Mayer 2019; Tang & Adams 2010). Inte heller anses pedagogerna uppmärksamma barnens svårigheter att navigera mellan de olika sociala och kulturella sfärer som förskolan och hemmet erbjuder (Kalkman & Clark 2017; Kirova 2010).

## **Samverkan med nyanlända föräldrar**

Svenska studier visar att pedagoger tenderar att anlägga ett bristperspektiv på nyanlända föräldrar (Lunneblad 2013, 2017). I jämförelse med föräldrar med svensk bakgrund, anses de ha svårt att anpassa sig till förskolans rutiner, och i vissa övriga avseenden sakna de erfarenheter och förmågor som svenska föräldrar har (ibid.). Det finns emellertid exempel på att pedagoger visar förståelse för föräldrarnas svårigheter att förstå vad förskolan förväntar sig av dem och ser som sitt ansvar att bättre kommunicera de regler som gäller. Det finns också exempel på att pedagoger har attityden att föräldrarna bör fostras till att bli "typiska" svenska förskoleföräldrar (Lunneblad 2017). Ett undantag från dessa förhållningssätt har dock identifierats. På en förskola antog pedagogerna en kulturell reflexiv och flexibel hållning och tog hänsyn, och anpassade sina rutiner, till nyanlända familjers reella livsomständigheter och behov så att föräldrarna fick erfara att de lyckades i mötet med det nya samhället (Lunneblad 2017).

Internationella studier visar att pedagoger tenderar att ha samma förväntningar på nyanlända föräldrar som på föräldrar med majoritetsbakgrund, vilket antas bero på att de missar att identifiera skillnader i erfarenheter, kunskaper och kultur mellan migrerade föräldrar och övriga föräldrar (De Gioia 2013; Sønsthagen 2020; Tobin 2020; Van Laere & Vandebroek 2017; Van Laere m. fl. 2018). Det föranleder att föräldrar som inte lever upp till förväntningarna kan betraktas som

avvikande (Lamb 2020; Sønsthagen 2020; Tobin 2020; Van Laere & Vandenbroeck 2017).

Internationella studier uppmärksammar även den maktobalans som föreligger mellan nyanlända föräldrar och förskolans pedagoger (Norheim & Moser 2020; Sønsthagen 2020; Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018). På grund av att föräldrarna inte behärskar språket, saknar kunskaper om hur utbildningssystemet fungerar, samt tenderar uppvisa en vördnad inför pedagoger och värdlandet, är de ofta osäkra när det gäller att ställa frågor och uttrycka sina åsikter på förskolan (ibid.). Föräldrarna uttrycker även en rädsla för att eventuella konflikter med pedagoger negativt skulle kunna påverka barnens start i det nya landet (Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018). Även i en svensk studie från 2020 (Vourinen) konstateras att migrerade föräldrar har svårare att lägga fram sina perspektiv för förskolans pedagoger och argumentera för sina rättigheter jämfört med övriga föräldrar då de ännu inte behärskar det svenska språket och inte fått en förståelse för utbildningssystemet.

På grund av de utmaningar som beskrivits ovan betonas vikten av att pedagoger bekräftar nyanlända föräldrar som viktiga samarbetspartners på förskolan (Nikoloudaki m. fl. 2018; Norheim & Moser 2020; Petriwskyj 2014; Sønsthagen 2020; Vourinen 2020). Vidare lyfts i internationella studier betydelsen av dialog mellan förskolans pedagoger och nyanlända föräldrar, samtidigt som det konstateras finnas små möjligheter till ömsesidig kommunikation mellan parterna på förskolan (De Goia 2013, 2015; Sønsthagen 2020; Tobin m. fl. 2013, Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018; Van Laere and Vandenbroeck 2017).

Problematiken med förekomsten av kulturella skillnader och avsaknad av dialog belyses även i en svensk studie från 2021 som avser nyanlända föräldrars uppfattningar om mötet med det svenska samhället (Baghdasaryan m. fl. 2021). Studien visar att föräldrarna ser utmaningar med den kulturella dissonans de anser föreligga mellan deras hemländer och det svenska samhället när det gäller frågor rörande barnomsorg, skola och föräldraskap. De framhåller betydelsen av ökad kommunikation, både i syfte att de själva bättre ska förstå vad som förväntas av dem, och i syfte att öka förståelsen för kulturella skillnader mellan dem och representanter för förskolan och skolan. Dessa resultat kan ställas i relation till en förskolestudie från samma år (Anderstaf m. fl. 2021). Under intervjuerna uppgav pedagogerna att de hade en konfliktundvikande hållning gentemot migrerade föräldrar, men började samtidigt ifrågasätta huruvida denna hållning verkligen var överensstämmande med deras strävan efter jämlikhet mellan alla föräldrar och barn.

## Platsens betydelse för integration

Förskolan är en del av lokalsamhället och därmed får platsen betydelse för hur integration utvecklas på förskolan (Penninx m. fl. 2004; Rönnlund & Tollefsen 2016). När det gäller platsens betydelse för integration visar studier att lokalsamhällets historiska erfarenheter av tidigare migration, dess sociala och ekonomiska förhållanden samt lokalinvånarnas reaktioner på mångfald med mera påverkar inkluderings- och exkluderingsprocesser (de Lima 2012; Garland & Chakraborti 2006; Leitner 2012; Penninx m. fl. 2004; Stenbacka 2018; Radford 2016; Woods 2018).

Forskning om landsbygd och integration visar att det finns faktorer i landsbygdssamhället som gynnar integration: närheten till människor och platser, avsaknad av segregerade bostadsområden, förekomsten av gemensamma arbetsplatser och offentliga arenor samt ett kollektivt engagemang i vardagen mellan människor och hos lokala institutioner (Aurora-Jonsson & Larsson 2021; Grip 2020; Radford 2016; Stenbacka 2018; Woods 2018).

Att som nyanländ i ett mindre samhälle bli sedd som en individ jämfört med "en migrant" i anonyma termer i en storstad, lyfts av nyanlända som betydelsefullt, liksom möjlighet att skapa personliga relationer till lokalsamhällets invånare (Stenbacka 2012; Woods 2018). Det mindre samhället anses även erbjuda nyanlända ett sammanhang att ingå i och en plats att tillhöra, vilket kan vara svårare i större städer (Grip 2020; Woods 2018).

Studier uppmärksammar att det i landsbygdssamhällen och i mindre städer ofta finns ett starkt socialt engagemang som kan kopplas till viljan att värna lokalsamhället och dess invånare (Aurora-Jonsson & Larsson 2021; Lindroth 2017; Stiernström m. fl. 2019; Sysner 2018). Engagemanget kan exempelvis uttryckas genom en mobilisering för solidaritet och gemenskap i samband med mottagande av nyanlända familjer (ibid.). När det gäller mottagande av nyanlända på landsbygden är det inte ovanligt med arrangemang som språkcaféer, fadderskap, studiecirklar och läxhjälp, genom vilket starka kontakter knyts mellan den nya och den gamla lokalbefolkningen (Lindroth 2017; Stiernström m. fl. 2019). Att sociala relationer och lokala sammanhang i många fall kan vara viktigare för integration än strukturella åtgärder (ersättning, bostad, arbete) framhålls av vissa integrationsforskare, eftersom det påverkar människors känsla av att tillhöra ett sammanhang och vara inkluderade i en gemenskap (Ager & Strang 2008; Grip 2020).

Intressant i en diskussion om landsbygd och integration är även Grips (2020) resonemang, där hon säger sig ha uppmärksammat att lokalsamhället på mindre orter inte görs till samma plats som "den

svenska platsen”. Hon menar att ”den svenska platsen” innefattar bilden av en nationell gemenskap med strikta gränser, medan lokalsamhället i stället produceras genom att det levs och upplevs, och beskrivs som öppet för mångfald.

De förhållanden som ses som gynnsamma för integration i ett mindre samhälle kan på samma gång innebära utmaningar för det samma. Baksidan med landsbygdssamhällets småskalighet är till exempel att det saknas större etniska/kulturella organisationer och stöd-nätverk som ofta finns i större städer. Det kan göra att nyanlända inte får den hjälp de behöver (språkligt och kulturellt) att orientera sig och komma till rätta i samhället (Arora-Jonsson & Larsson 2021; Woods 2018). Småskaligheten och den relativa homogena sammansättningen invånare kan också bidra till upplevelsen att man som nyanländ ”sticker ut”, bland annat utseendemässigt (Garland & Chakraborti 2006; Leitner 2012; Woods 2018). Studier visar även att det i vissa fall förekommer fördomar och exkludering i landsbygdssamhällen, eller krav på assimilation, just på grund av att de utgör en språkligt och kulturellt homogen miljö med förgivettagna normer för hur man ska agera (Aurora-Jonsson 2017; de Lima 2012; Garland & Chakraborti 2006; Leitner 2012).

Det är viktigt att framhålla att det är många förhållanden som samverkar för huruvida integration möjliggörs eller utmanas på en plats och att det också kan förändras över tid (Woods 2018). Vilka möjligheter och utmaningar som finns för integration på en viss plats framhålls bäst studeras utifrån levd praktik på lokal nivå (Grip 2020; Moore 2019; Radford 2016; Stenbacka 2018).

När det gäller integration inom ramen för svensk förskolepraktik på lokal nivå, har denna som tidigare nämnts oftast studerats i områden i utkanten av större städer med en relativt hög andel invånare med utländsk bakgrund. Det förekommer argument för att fokuset på utmaningar som förekommer i dessa områden – socialt utsatthet och segregation - har föranlett att mångkulturalitet har hanterats eller representerats som något problematiskt i den svenska förskolan (och skolan) (Björk-Willén m. fl. 2013; Lunneblad 2006; Ronström m. fl. 1995). I vissa av de studier som refererats till tidigare i forskningsöversikten (Lunneblad 2006, 2013; Ronström m. fl. 1995) förekommer en diskussion om platsens betydelse för pedagogernas förhållningssätt till migrerade familjer och kulturell mångfald, varav följande resonemang är relevanta.

I en äldre studie från norra Botkyrka (Ronström m. fl. 1995) ansågs den stora blandningen språk och kulturer på förskolan skapa en medveten betoning av ”det svenska”. I området hade cirka 75 procent av barnen under sju år utländsk bakgrund och på många förskolor var

barn med svensk bakgrund följaktligen i minoritet. Förskolorna i området tolkades därför utgöra ”svenska utposter i en annars icke-svensk omgivning” (s. 167), vilket föranledde att det svenska lyftes fram för att överhuvudtaget vara synligt. En annan förklaring som pedagogerna lade fram för betoningen av det svenska var att barnens språkliga och kulturella olikheter sinsemellan var så stora så att ”det svenska” var den enda möjliga gemensamma nämnaren på förskolan. Ytterligare en förklaring var att pedagogerna såg som sin uppgift att undvika att barnen kvarblev i segregation genom att lära dem att tänka och tala svenska så att de kunde integreras i samhället. Sammantaget tolkades målen med förhållningssättet variera men konsekvenserna bli desamma; assimilation.

Ett liknande förhållningssätt hos pedagoger framkommer i en studie som avser relationen till nyanlända föräldrar (Lunneblad 2013). Förskolorna låg här i ett förortsområde i en mellanstor stad som präglades av hög arbetslöshet och låga inkomster, där majoriteten av befolkningen hade en historia av migration. På förskolorna hade barnens föräldrar låg utbildningsnivå. Pedagogerna anlade ett kompensande förhållningssätt gentemot föräldrarna som de ansåg behövde rustas för att ha möjligheter att få ett arbete och anpassa sig till livet i Sverige. Detta med hänsyn till områdets status i kombination med samhällliga diskurser om krav på nyanländas egenförsörjning.

Ett annat perspektiv på platsens betydelse erbjuds i en studie (Lunneblad 2006) där förskolan var belägen i ett område som representerade ett segregerat ”invandrarområde” trots att området i realiteten inte hade högre andel invånare med utländsk bakgrund än övriga delar av kommunen (20 %). På förskolan utgjorde dock barn med utländsk bakgrund runt hälften. I denna studie konstaterades pedagogerna ha svårt att inkludera barnens identiteter och erfarenheter då de kunde förknippas med områdets negativa status och således representera något problematiskt.

I relation till dessa studier, och till frågan om platsens betydelse för integration, är det relevant att i min studie reflektera över hur landsbygdskontexten kan ha påverkat pedagogernas förhållningssätt till barnen och föräldrarna. I forskningsöversikten har presenterats många olika infallsvinklar på integration: Integration i relation till övergripande mönster i den svenska förskolans praktik, tidsmässiga förflyttningar i perspektiv på mångfald i svensk förskola, specifika praktiker i relation till nyanlända barn och föräldrar och slutligen integration i relation till plats. Aktuell studie har beröringspunkter med samtliga dessa aspekter, vilket synliggörs i studiens artiklar samt i diskussionen (kapitel 7).

## Kapitel 4. Teoretiska överväganden

I denna studie kombineras olika teoretiska ingångar som hämtas från flera fält. Som ett övergripande teoretiskt ramverk används Penninx (2019) teori om integration som springer ur migrations- och integrationsforskningen. Begreppet inkludering ses som en del av integrationsprocessen men syftar särskilt på barnens inkludering i förskolepraktiken och knyts därför också till forskning inom utbildningsområdet (Liu m. fl. 2020; Petriwskyj 2014). Som verktyg i analysen används Bakhtins dialogism-teori i syfte att synliggöra integrations- och inkluderingsprocesser i pedagogernas berättelser (1981, 1984, 1986, 1990).

I fokus för integration och inkludering i den här studien är förskolan som institution och pedagogernas uppfattningar och erfarenheter i sin roll som representanter för förskolan. Nyckelfrågan för integration och inkludering är pedagogernas uppfattningar och reaktioner på eventuella upplevda skillnader mellan det som uppfattas utgöra den svenska förskolan (invanda praktiker och förhållningssätt), och de behov, erfarenheter och synsätt som de nyanlända familjerna bär med sig (jfr Penninx 2019). Här är Bakhtins idéer om vad som kännetecknar olika förhållningssätt till skillnad och mångfald relevanta, liksom hans teorier om talgenrer och auktoritära diskurser (1981, 1986, 1984, 1990).

Valet att använda integration och inkludering som utgångspunkter är att förskolorna är arenor där pedagogerna, i sin roll som representanter för majoritetssamhället, och de nyanlända familjerna möts för första gången och interagerar på daglig basis. Det finns därför ett intresse av att synliggöra hur pedagogerna reflekterar över vad som sätts på spel under de första stegen mot integration och inkludering. I det följande utvecklas resonemangen om integration och inkludering, och den svenska förskolans roll som integrationsarena.

### Integration och inkludering

Inom migrations- och integrationsforskningen utgör integration en process som refererar till nyanländas bosättning i ett samhälle, interaktionen mellan nyanlända och samhället, samt den sociala förändring som följer av migration (Penninx 2019). Integrationsprocessen anses inkludera en rad olika dimensioner på olika nivåer, så som den socio-ekonomiska-, legala- och kulturella dimensionen, på individuell, grupp- och institutionell nivå. Utgångspunkten är att alla dessa dimensioner och nivåer ska fungera som en tvåvägs process, där både migranterna och samhället anpassar sig och förändras. Det anses vara interaktionen mellan migranterna och det mottagande samhället som bestämmer riktningen

för denna process (Penninx 2019). Enligt Penninx (2019) är dessa parter emellertid inte jämlika, utan majoritetssamhället har ett övertag när det gäller makt och resurser. Därför anses samhällets reaktioner på migranterna, och speciellt dess institutioners, vara mycket mer avgörande för integrationsprocessen än vad migranterna själva är.

Till den analytiska dimension som är aktuell för studien hänförs uppfattningar och praktiker hos nyanlända och majoritetssamhället liksom deras ömsesidiga reaktion på skillnad och mångfald. För att åskådliggöra vad som menas härmed ger Penninx (2019) exempel på två extremlägen: I det ena avvisas skillnader i synsätt, värderingar och beteenden och krav ställas på ovillkorlig anpassning till ett samhälles monokulturella normer (assimilation), och i ett annat accepteras samtliga perspektiv och uttryck i ett pluralistiskt system. Penninx (2019) menar dock att det är mest sannolikt att finna olika former av mellanlägen mellan dessa två extremer.

Penninx (2019) poängterar att denna dimension är svårare att mäta än den legala eller socio-ekonomiska, eftersom det handlar om uppfattningar och normativa bedömningar av vad som uppfattas som olikt och konsekvenserna av sådana kategoriseringar. På *individuell* nivå menar han att dessa aspekter kan studeras genom att undersöka individers uppfattningar, attityder och beteende gentemot nyanlända och konsekvenserna av dessa. På *institutionell* nivå handlar det bland annat om att undersöka hur väl institutioner lyckas att ta hänsyn till de nyanländas historia och deras kulturella och språkliga bakgrund. Det sistnämnda kan utmanas, menar Penninx (2019), genom att institutioner har ett historiskt och kulturellt bestämt sätt att fungera som inbegriper oskrivna regler och praktiker. Huruvida institutioner lyckas anpassa sig till samhällets ökade mångfald menar han därför har kritisk betydelse för integrationsprocessen.

Penninx (2019) beskriver att de olika dimensionerna och nivåerna i integrationsramverket hänger samman och interagerar på olika sätt men också att samma fenomen kan ge olika konsekvenser beroende på dimension och/eller nivå. Till exempel kan fördomar mellan individer vara ovälkomna i allmänhet men ha begränsad samhällelig effekt (om de inte till exempel producerar en generell rasistisk ideologi). Däremot kan stereotypa föreställningar om nyanlända på institutionell nivå ha långtgående, samhälleliga effekter. Penninx exemplifierar detta med om arbetsgivare baserar sin rekrytering på fördomar kan det rendera i stora utmaningar ur integrationshänseende för både nyanlända och samhället. Samma resonemang ser jag är tillämpligt på konsekvensen av stereotypa föreställningar inom förskola och skola, vilket kan ge negativa konsekvenser för barns möjligheter till lärande och utveckling vilket i förlängningen även får negativa konsekvenser på samhällelig nivå.



Det sistnämnda har samband med begreppet inkludering i utbildningssammanhang, som siktar på pedagogers ansvar att skapa en utbildningspraktik där alla barn ges samma förutsättningar till utveckling och lärande (Lazzari m. fl. 2020; Liu m. fl. 2020; Petriwskyj 2014). Inkludering har således ett fokus på ansvaret att anpassa praktiken efter barns behov medan integration förutsätter en tvåvägs process av förändring och anpassning från både nyanlända och majoritetssamhället. Inkludering av nyanlända barn i en utbildningspraktik ses i studien som en del i barnens och familjens integration i samhället.

När det gäller inkludering lutar jag mig mot Petriwskys kritiska perspektiv (2014) som fokuserar på inkluderande praktiker för barns övergång till förskolan/skolan (inclusive transitions). Inkludering ur detta perspektiv betonar barns rätt att delta i utbildning, deras känsla av tillhörighet och att bli värdesatta samt deras varaktiga framsteg i lärande. För att skapa en inkluderande praktik bör pedagoger enligt detta perspektiv kritiskt reflektera över de normativa antaganden om barns utveckling som förekommer inom västeuropeisk utbildning, ojämlika maktrelationer med familjer och de kulturellt förankrade riktlinjer som styr utbildningspraktiken. Detta i syfte att kunna omformulera praktiken för att sörja för mångfalden behov hos alla barn, undvika stigmatiserande normativa jämförelser, visa respekt för föräldrar och dela makten när det gäller de beslut som tas.

Av särskild vikt för barns övergång till förskolan anses vara att hänsyn tas till barnens faktiska livsförhållanden, deras erfarenheter och förmågor, och att barnets perspektiv och styrkor inorporeras i praktiken. Av stor betydelse anses samverkan med barnets föräldrar vara. Genom att skapa en kontinuitet i barnets erfarenheter mellan hemmet och förskolan anses barnets självförtroende och utveckling stärkas. Både barnens och föräldrarnas röster och perspektiv tillmäts stor betydelse och en lyckosam relation och kommunikation med föräldrarna anses kräva ömsesidig respekt, tillit och jämlikhet.

## **Integration och inkludering i den svenska förskolan**

Den svenska förskolans roll som nationell utbildningsinstitution är av betydelse för både integration och inkludering av nyanlända barn och föräldrar. I denna roll är förskolan rotad i lagkrav, traditioner och kulturella normer och värdering (Markström 2005; SFS 2010:800; Skolverket 2018). I förskolan socialiseras barnen i enlighet med samhällets värderingar och synsätt (Björk-Willén m. fl. 2013; Markström 2005) och praktiken kan anses ge upphov till en ”institutionellt situerad normalitet” (Markström 2005, s. 216) med oskrivna regler för hur ett förskolebarn och förskoleförälder förväntas agera. Med anledning härav är det enligt studiens teoretiska utgångspunkter avgörande för integration och

inkludering att den svenska förskolan öppnar upp för, och tar hänsyn till, föräldrarnas och barnens erfarenheter, behov och deras kulturella och språkliga bakgrund. Vad som i sin tur avgör detta, om vi följer Penninx (2019), är hur pedagogerna, i sin roll som ”integratörer” (min beteckning på representanter för majoritetssamhällets institutioner) reagerar på skillnad och mångfald.

I den här studien tolkas ”reaktioner på skillnad och mångfald” som relationen mellan pedagogernas uppfattningar av vad som utgör den svenska förskolans praktik (dvs. invanda praktiker och förhållningssätt), och vad som upplevs som nytt och olikt i mötet med de nyanlända barnen och föräldrarna, samt hur pedagogerna reagerar/svarar på detta. Som samlingsbegrepp för pedagogernas uppfattningar och reaktioner används fortsättningsvis ”förhållningssätt”, som för omväxlings skull ibland även benämns ”hållning”.

I studien riktas således ljuset mot pedagogernas förhållningssätt till det som upplevs som nytt och olikt i mötet med familjerna, och hur de navigerar mellan kontinuitet i invanda praktiker och förhållningssätt å ena sidan, och förändring och anpassning till det ”nya” i termer av barnens och föräldrarnas behov, erfarenheter och språkliga- och kulturella bakgrund, å andra sidan. För att få syn på hur berättelserna speglar pedagogernas förhållningssätt i ovan nämnda hänseende anlägger jag ett dialogiskt perspektiv. Det är dels fråga om en undersökning av integrationsprocesser på individuell nivå avseende pedagogernas personliga erfarenheter och uppfattningar, dels på institutionell nivå då pedagogernas berättelser ses som ett uttryck för förskolans praktik (De Fina 2020, se metod i kapitel 5).

## Dialogism

Bakhtins dialogism-teori har sitt ursprung inom litteraturvetenskapen men anses ha bäring inom många andra fält (Holquist 1990), däribland utbildningsvetenskap (Matusov m. fl. 2019) och kulturpsykologi (Cresswell 2012). I analysen av pedagogernas berättelser tar jag hjälp av Bakhtins teorier om:

- 1) Dialogiskt respektive monologiskt förhållningssätt för att förstå hur berättelserna speglar pedagogernas förhållningssätt till skillnad och mångfald i mötet med familjerna, och vilken hänsyn som tas till barnens och föräldrarnas perspektiv (artikel 1 och 2),
- 2) Responsivitet för att förstå i vilken utsträckning berättelserna uttrycker att pedagogerna har svarat på barnens och föräldrarnas behov (framförallt artikel 2), och

- 3) Talgenrer och auktoritära diskurser för att förstå på vilket sätt pedagogernas invanda rutiner, praktiker och tankesätt spelar för roll för punkt 1 och 2 (artikel 2).

En utgångspunkt för dialogism är att allt som människan gör, tänker och yttrar står i relation till, och "svarar" på, vad hon erfarit innan, vad andra människor gör och uttrycker samt till kontextuella förhållanden (Bakhtin 1981, 1986). En annan central idé enligt dialogism är att vi alla erfar tillvaron från olika perspektiv eller "horisonter" beroende på faktorer så som tidigare erfarenheter, värderingar och socio-kulturella bakgrunder (Bakhtin 1981). Det är samspelet mellan olika perspektiv som är kärnan inom dialogism, och som ett *dialogiskt förhållningssätt* öppnar upp för. Här avses inte endast samspelet mellan individer utan även samspelet mellan olika idéer, perspektiv, erfarenheter med mera (Bakhtin 1981, 1986).

Eftersom ett dialogiskt förhållningssätt synliggör olikheter i perspektiv mellan, och inom, individer, kan den resultera i spänningar mellan olika synsätt, värderingar och behov (Hong m. fl. 2017). I spänningen mellan olika perspektiv bor emellertid en kreativ kraft, menar Bakhtin, som möjliggör uppkomst av ny mening och förståelse. Ett dialogiskt förhållningssätt kan därför resultera i ny förståelse för individen så att hen vidgar sin "horisont" (Bakhtin 1981).

Det sagda ger för handen att relationen mellan ett jag (I) och andra (Other) är betydelsefull (Bakhtin 1990). "Otherness", eller olikhet, ses som ett faktum mellan alla människor och ett dialogiskt förhållningssätt som en möjlighet att möta den andres perspektiv vilket kan skapa nya meningar till det man redan trodde sig veta (Bakhtin 1981). Av den anledningen är enhetlighet eller konsensus varken medel eller mål inom dialogism.

I kontrast till ett dialogiskt förhållningssätt står ett *monologiskt förhållningssätt* som karaktäriseras av att individen inte erkänner, efterfrågar eller tar till sig andras synsätt eller perspektiv (Bakhtin 1984). Individens "sanning" korsar eller kolliderar således inte dialogiskt med andras perspektiv, och är därför inte öppen för ny förståelse. Utifrån ett monologiskt förhållningssätt talar personen *till*, snarare än *med* andra. Konsekvensen av ett monologiskt förhållningssätt blir att de uppfattningar och attityder som en individ har gentemot andra, och som inte konfronteras i ett dialogiskt utbyte, kvarstår i form av objektifierade bilder och stereotyper. I motsats mot det dialogiska förhållningssättet strävar det monologiska förhållningssättet efter enhet.

Mot bakgrund av det ovan beskrivna kan ett dialogiskt förhållningssätt hos förskolans pedagoger förväntas öppna upp för och möjliggöra att hänsyn tas till föräldrarnas och barnens perspektiv, medan ett

monologiskt förhållningssätt riskerar att pedagogerna utgår endast från sina invanda praktiker, det vill säga den svenska förskolans kulturellt och normativt bestämda sätt att fungera (se även nedan om talgenrer och auktoritära diskurser).

*Responsivitet* förutsätter ett dialogiskt förhållningssätt. Att vara responsiv innebär att aktivt involvera sig i vad andra personer säger och gör genom att svara och reagera. Bakhtin menar att i avsaknad av responsivitet tar individen inte hänsyn till vad en händelse verkligen innebär för den andre, vilket lämnar denne kvar i sitt eget personliga sammanhang, ”inom sina egna gränser” (Bakhtin 1981 s. 281, min översättning). Genom att undersöka hur pedagogernas berättelser speglar responsivitet kan jag undersöka i vilken mån pedagogerna anger att de tar hänsyn till barnens upplevelser och huruvida de svarar och reagerar på barnens behov. På så sätt belyses förutsättningarna för barnens inkludering i förskolans praktik.

Det dialogiska förhållningssättet öppnar upp för olika perspektiv, vilket kan förväntas föranleda spänningar mellan pedagogernas responsivitet å ena sidan, och de vanor, rutiner och förhållningssätt som ligger till grund för förskolans praktik, å andra sidan (Hong m. fl. 2017). De sistnämnda aspekterna av förskolans praktik kan, utifrån ett Bakhtianskt perspektiv, förstås som förskolans talgenrer och de auktoritära diskurser som råder där.

En *auktoritär diskurs* förstås som en diskurs som påtvingar individer ett bestämt sätt att tänka, tala och agera baserat på en auktoritet som en tradition, ”en faders ord”, allmänt accepterade sanningar, den ”officiella linjen” med mera (Bakhtin 1981, s. 344–345). Den auktoritära diskursen är en monologisk diskurs som anser sig ha högre status än andra diskurser och som inte tillåter att det skapas några flexibla eller kreativa varianter av den (1981, s. 343). Den auktoritära diskursens motpart är den inre övertygande diskursen (Bakhtin 1981). När en individ utsätts för olika åsikter, värderingar eller perspektiv som kolliderar (dialogiskt) med varandra, och som ifrågasätter och utvärderar varandra, kan en inre övertygelse skapas som står i kontrast till den auktoritativa diskursen. Den övertygelsen kan i sin tur ligga till grund för en intern övertygande diskurs som befriar personen från de yttre ”sanningar” som den auktoritära diskursen påtvingar.

För förskolans del kan auktoritära diskurser förstås som de tämligen fasta, uttalade och allmänt accepterade regler och rutiner som gäller för verksamheten. De motsvarar i sin tur det som Penninx (2019) beskriver som institutioners historiska och kulturellt bestämda sätt att fungera tillika Petriwskys (2014) hänvisning till de kulturellt förankrade riktlinjer som styr förskolans praktik. Dessa förväntas påverka pedagogernas responsivitet på olika sätt. Till exempel kan responsiviteten utmanas

genom att regler och rutiner inte är anpassade för de behov som nyanlända barn kan ha. Genom att använda konceptet inre övertygande diskurser kan jag begripliggöra eventuella förändringar i pedagogernas följsamhet till de auktoritära diskurser som råder på förskolan, och som kan relateras till deras förmåga att svara på barnens behov.

*En talgenre* (speech-genre) kan förstås som det särskilda sätt att tala, tänka och agera som gäller inom en gemenskap (Bakhtin 1986), eller som "det förkroppsligade uttrycket för en gemenskap" (Cresswell & Baerveldt 2011, s. 267). I detta sammanhang överskrider begreppet "tal" (i "tal"genre) ordets vanliga betydelse och används på ett bredare, mer genomgripande sätt, som innebär ett "sätt att vara" (Cresswell och Baerveldt 2011, s 267, min översättning, kursiv stil i original). Cresswell & Baerveldt (2011) menar att talgenrer ska förstås som en gemenskaps sociala ordning, som kommer till uttryck genom dess "levda praktik" (Cresswell & Teucher 2011, s. 109). Denna lär sig individen förkroppsliga på ett tyst sätt så att den oreflekterat levs i enlighet med en upplevd normativitet om hur man ska tänka och agera (Cresswell och Baerveldt 2011). Den sociala ordningen och dess praktik ifrågasätts sällan utan tas ofta förgivet av medlemmar inom gemenskapen (Bakhtin 1981, 1986; Cresswell & Baerveldt 2011).

För att få syn på sitt deltagande denna ordning behöver man, enligt Bakhtin (1986, 1990) erhålla ett "utifrån-perspektiv" (outsideness) på sig själv (jfr Cresswell och Baerveldt 2011). Ett sätt att uppnå ett sådant perspektiv är att uppleva ett brott, "breech", mot den ordning som råder, vilket sker när någon agerar på ett annat sätt än förväntat utifrån denna ordning (Cresswell 2012). Det gör det möjligt för individen att se tillbaka på sina egna handlingar och övertygelser som en "outsider", vilket avslöjar vad hen tidigare har tagit för givet.

I relation till förskolan, kan pedagogernas uppfattningar och förväntningar på barn, föräldrar och vardagspraktiken förstås som ett uttryck för en upplevd normativitet som springer ur förskolans gemensamma ordning (jfr förskolans "institutionellt situerad normalitet", Markström 2005). Den sociala ordningen kan anses motsvara de oskrivna regler och normer som enligt Penninx (2017) förekommer hos institutioner, liksom de normativa och kulturellt färgade antaganden som styr praktiken enligt Petriwskyj (2014). Enligt Penninx (2019) och Petriwskyj (2014) kan normativa antaganden utmana integration och inkludering om inte pedagogerna kritiskt reflekterar över sin bundenhet till dessa och tar hänsyn till barnens faktiska erfarenheter, bakgrund och behov. En sådan reflexivitet hos pedagogerna kan begripliggöras genom att laborera med Bakhtins idéer om "utifrån-perspektiv".

## Kapitel 5. Metod

Forskningsprocessen har tagit form efter hand, och har bedrivits med ett deltagar-orienterat, narrativt fokus där engagemanget har bestått i att förstå *vad* pedagogerna berättar om, snarare än *hur* (De Fina 2020; Squire 2008).

### Praktikers narrativ utifrån ett dialogiskt perspektiv

En övergripande metodologisk utgångspunkt är att berättelser, eller narrativ, är meningsfulla och den narrativa formen är en naturlig del av hur vi människor skapar mening och förstår tillvaron (Andrews 2021; Bruner 1990; Holquist 1990; Squire 2008). I den här studien är narrativen emellertid inte vilka berättelser som helst, utan de anses uppstå ur, och formas av, förskolans praktik enligt förhållningssättet narrativ-som-praktiker (De Fina 2020). Det innebär att en praktik ger upphov till olika sätt att tänka och agera hos de som verkar inom den, vilket kommer till uttryck i deras narrativ.

Enligt förhållningssättet narrativ-som-praktiker inkluderar en praktik två till synes motsatta krafter: En stabil kraft som innebär att individers sätt att tänka och agera formas av de rutiner, regler, antaganden och synsätt som ligger till grund för praktiken å ena sidan, och individers agenskap och kreativitet som skapar nya strukturer och tankesätt, å andra sidan. När man studerar narrativ-som-praktik bör man enligt De Fina (2020) ägna kritisk uppmärksamhet åt dessa två krafter och hur de interagerar i de narrativ som utvecklas.

En annan princip som gäller enligt ifrågavarande förhållningssätt, och som har väglett materialinsamlingen, är principen ”från botten upp” (from bottom up, De Fina 2020). Det betyder att forskaren tar utgångspunkt i en omsorgsfull observation av vad deltagarna säger och gör, i stället för att utgå från teoretiska/metodologiska modeller och undersöka narrativen ”uppifrån”. Detta kräver, enligt De Fina, ett etnografiskt engagemang, där forskaren sätter sig in i informanternas situation för att erhålla en deltagar-orienterad förståelse av hur berättandet är organiserat och hur informanterna hanterar relationer och sociala kategorier. Särskilt betydelsefullt är att forskaren är uppmärksam på uppkomsten av narrativa mönster av förändring och utveckling i berättandet och intar en reflexiv hållning. Vidare bör uppmärksamhet fästas på anknytningen (connectivity) mellan olika narrativ, och narrativens anknytning till rums- och tidsdimensioner.

För att undersöka hur narrativen knyter an till varandra och till tid och rum tar studien även i metodologiskt avseende hjälp av Bakhtins

dialogism-teori (1981). Dialogism begränsar sig enligt Bakhtin inte endast till turtagning i konversationer utan anses genomsyra hela det mänskliga livet; alla relationer och alla mänskliga uttryck (Bakhtin 1984, s. 40; Cresswell & Baerveldt 2011). Som tidigare nämnts (se Teoretiska utgångspunkter, kapitel 4) innebär dialogism att allt som människan gör, tänker och yttrar står i relation till, och ”svarar” på, vad hon erfarit innan, vad andra människor gör och uttrycker samt till omgivande förhållanden, diskurser med mera (Bakhtin 1981, 1986).

I den här studien gör sig dialogism gällande både i relation till vad pedagogerna upplevde *då*, och vad de berättar om det upplevda *nu* (under intervjun). Det *då* upplevda förstås som ett svar på vad pedagogerna dessförinnan erfarit, de synsätt och värderingar de tillägnat sig och den lokala kontexten. Det *nu* berättade är i sin tur ett svar på deras upplevelse *då* i ljuset av vad de vet nu, och på vad andra yttrar under intervjun och omgivande förhållanden (Marková m. fl. 2007). Dessutom möjliggör den dialogiska relationen mellan Jag och Andra att pedagogernas upplevelser av mötet med familjerna synliggör barnens och föräldrarnas röster.

## Urval

Idén till forskningsprojektet föddes när jag uppmärksammade att landsbygdskommuner var de kommuner (förutom pendlingskommuner nära mindre tätort) som hade tagit emot högst andel nyanlända barn i sina förskolor under 2016 (Skolverket 2017). Därför tog jag kontakt med barn- och utbildningsförvaltningen i en landsbygdskommun som i sin tur förmedlade kontakten med kommunens förskolor. Jag informerade om att jag sökte intresserade förskolor som hade tagit emot ett ökat antal nyanlända familjer under senare år, och gärna förskolor som hade liten erfarenhet av att arbeta med migrerade familjer sedan tidigare men att det inte var något krav (strategiskt urval, Wibeck 2010). Fem förskolor anmälde intresse varav tre valdes ut för att de låg utanför centralorten och därför förväntades ha mindre erfarenhet av språklig och kulturell mångfald.

Förskolorna är belägna i tre olika samhällen utanför kommunens centralort, av vilka två har cirka 1000 invånare och en cirka 3000 invånare (mer uppgifter om kommunen finns i Bakgrund, kapitel 2). Befolkningstätheten är i stort sett densamma för respektive samhälle, runt 700/km<sup>2</sup> (SCB 2021b). Avståndet till centralorten varierar mellan cirka 10 km till 20 km från respektive samhälle och det finns allmänna kommunikationer till centralorten från alla platser.

I de två minsta samhällena finns en kärna med bebyggelse där det finns bostadshus, några få offentliga inrättningar och mycket begränsad service. Dessa samhällen har en förskola och en grundskola vardera.

## Metod

Därutöver finns ett folkets-hus, en idrottsplats, en mack och en butik (även hälsocentral i ett av samhällena). Båda samhällena är bruksorter och har industrier som erbjuder arbetstillfällen.

I det största samhället finns en större kärna av bebyggelse och ett större utbud av service, butiker och aktiviteter jämfört med övriga. Här finns bland annat en kommunal förskola, nattomsorg och två kommunala grundskolor (Fkl-6 respektive 7–9), men även privata förskolor/skolor.

Alla tre samhällen präglas av att naturen är närvarande i miljön. Förskolorna i de två minsta samhällena har skogen inpå knuten. Upptagningsområdena för förskolorna är mycket vidsträckt varvid ingår familjer bosatta i mycket gles befolkade områden. Uppskattade aktiviteter är jakt, fiske, vandring, klättring och övriga friluftaktiviteter. Det finns idrottsföreningar och samhällsföreningar som är aktiva i att utveckla bygden och skapa trivsel. Föreningarna initierar till exempel barn- och ungdomsaktiviteter, sköter om fotbollsplaner och badstränder, och är aktiva parter i kommunens landsbygdsutvecklingsarbete. Landsbygdsutveckling är en fråga som kommunen arbetar aktivt med. Det finns en landsbygdsutvecklare som i samverkan med föreningar och boende i ifrågavarande samhällen genomför utvecklingsdialoger och förbättringspromenader för att identifiera orternas behov av utveckling.

I studien deltog totalt 13 pedagoger, med viss variation avseende hur många och vilka som deltog vid respektive intervju tillfälle (se bilaga 1). Fokusgrupperna bestod av 3 – 5 deltagare (förutom vid ett tillfälle då endast två deltog) som arbetade på olika avdelningar på respektive förskola. Av deltagarna var 11 förskollärare, en var barnskötare och en var socialpedagog. Samtliga deltagare var kvinnor, hade svensk bakgrund och relativt lång erfarenhet av att arbeta i förskolan; nio mellan 20–30 år; tre mellan 10–20 år och en mellan 1–5 år. Flertalet pedagoger var bosatta i det samhälle där förskolan var belägen, men hade under sitt arbetsliv arbetat på olika förskolor i kommunen. Ett fåtal pedagoger hade arbetat i andra kommuner och/eller i andra sammanhang så som skola eller behandlingshem.

Under första intervjuomgången framkom att de flesta informanter (9 av 13) hade valts ut av rektor utifrån att de nyligen deltagit i den kompetensutvecklingsinsats som kommunen hade genomfört inom ramen för Skolverkets samverkansprojekt (se Bakgrund, kapitel 2). Den avsåg fem dagars utbildning i språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt, inklusive en dag i interkulturalitet. Deltagarna hade i uppgift att efter utbildningen handleda sina kollegor i arbetssättet.

På förskola A deltog tre informanter under intervjuomgång 1 och 2, och två under intervjuomgång 3. Förskola A hyser ca 70 barn, fördelade på fem avdelningar. Förskolan hade ingen eller mycket liten erfarenhet



av att ta emot migrerade barn och föräldrar innan 2015. Mellan 2015 och 2018 ökade andelen barn som var födda utomlands från 3,5 till 12 procent (SCB 2015–2017). Ser man även till barn födda i Sverige med föräldrar födda utomlands ökade den andelen från 3,5 till 14 procent mellan 2015 och 2019 (SCB 2019).

På förskola B deltog tre informanter under intervjuomgång 1, och fyra under de följande intervjuomgångarna. Förskola B hyser ca 70 barn, fördelade på fem avdelningar. Förskolan hade ingen eller mycket liten erfarenhet av att ta emot migrerade barn och föräldrar innan 2015. Mellan 2015 och 2018 ökade andelen barn som var födda utomlands från 4 till 21 procent (SCB 2015–2017). Läger man till barn födda i Sverige med båda föräldrarna födda utomlands ökade andelen från 4 till 45 procent mellan 2015 och 2019 (SCB 2019).

Den övervägande delen nyanlända familjer som mottogs på förskola A och B under 2015/2016 hade arabiska som modersmål men det förekom även familjer som talade somaliska och tigrinja.

På förskola C deltog fem informanter under intervjuomgång 1 och fyra under de följande intervjuomgångarna. Förskolan hyser cirka 150 barn, fördelade på 10 avdelningar. Förskolan hade erfarenhet sedan tidigare av att ta emot nyanlända familjer samtidigt som den endast tog emot ett fåtal barn under 2015/2016. Detta föranledde att andelen barn födda utomlands minskade på förskolan mellan 2015 och 2018, från 10,5 till 7,5 procent (SCB 2015–2018). Räkner man dock med barn födda i Sverige med föräldrar födda utomlands ökade andelen mellan 2015 och 2019 från 14 till 27 procent under 2019 (SCB 2019).

## Fokusgruppsintervjuer med tre landsbygdskolor

Fokusgruppsintervjuer valdes som insamlingsmetod då de förväntades ge en djup och mångfacetterad bild av de utmaningar och möjligheter som mottagandet av nyanlända familjer har medfört för pedagogerna. Fokusgruppsintervjuer möjliggör nämligen att informanter kan dela och diskutera sina erfarenheter med varandra, och därigenom stimuleras till fördjupade reflektioner och tolkningar av händelser och processer (Parker & Tritter 2006; Wibeck 2010). Ur ett dialogiskt perspektiv innebär fokusgruppsintervjun ett forum där informanterna svarar på varandras upplevelser och uppfattningar på ett sätt som synliggör de olika ”röster” som finns, vilket ofta resulterar i ett rikt material (Marková m. fl. 2007).

En utmaning när det gäller fokusgruppsintervjuer är svårigheten att veta i vilken grad informanternas uppfattningar är influerade av övriga deltagares, eller av vad som är socialt accepterat att säga. Det finns också utmaningar med att vissa deltagare kan dominera samtalen medan andra sitter tysta (Kidd & Parshall 2000; Parker & Tritter 2006).

## Metod

Säkerheten i resultatet från fokusgrupper ökar genom att genomföra intervjuer med flera grupper och med samma grupp mer än vid ett tillfälle, gärna i en serie (Kidd & Parshall 2000; Parker & Tritter 2006). Därför bestämdes att varje fokusgrupp skulle intervjuas vid tre tillfällen vardera. Upplägget möjliggör iakttagelser av huruvida resonemang och uppfattningar återkommer mellan olika grupper och mellan olika intervjutillfällen. Det ger också förutsättningar att följa upp resonemang och fördjupa diskussioner liksom att erhålla en god kännedom om interaktionen i grupperna (Kidd & Parshall 2000; Parker & Tritter 2006).

Under 2020 och 2021 genomfördes tre intervjuomgångar på vardera förskolan. Den första genomfördes på respektive förskola medan de två följande genomfördes digitalt (se nedan). Alla intervjuer spelades in på video. Anledningen till valet av video-inspelning var att fånga upp även icke-verbal kommunikation samt att förenkla en identifiering av vem som talade (Wibeck 2010). Under den första intervjuomgången gjordes även ljudupptagning via mobiltelefon för att säkerställa ljudkvaliteten.

### *Intervjuomgång 1*

Intervjuomgång 1 inleddes med en presentation av syftet med studien. Några ord nämndes också om att en fokusgruppsintervju var tänkt som ett öppet och flexibelt samtal där deltagarna gärna fick respondera på varandras uttalanden och diskutera frågorna tillsammans (Wibeck 2010). En intervjuguide hade utformats som användes som inspiration under intervjusituationen (bilaga 2). Under intervjuerna i förskola A och B uppmärksammades att pedagogerna uttryckte sig på ett sätt som indikerade att en stor förändring hade skett i deras upplevelse att ta emot och arbeta med nyanlända barn och föräldrar. För att förstå varför en förändring skett och på vilket sätt den gjorde sig gällande i praktiken ställdes komparativa följdfrågor till pedagogernas redogörelser, i stil med: "är det en skillnad mot hur ni gjorde/tänkte från början" och "varför tror ni att ni gör annorlunda idag"? Dessa frågor ställdes även på förskola C.

### *Intervjuomgång 2*

Inför intervjuomgång 2 transkriberades de första intervjuerna. Efter en genomläsning av transkriptionerna beslutades att narrativen om förändring skulle ligga till grund för fördjupade frågor under kommande intervju, men nu med fokus på barngruppens förändring. Under den första intervjuomgången var det nämligen förändringen i relation till föräldrarna som framför allt kom i fokus.

Därutöver översändes ett stimulimaterial till pedagogerna för genomläsning inför intervjutillfället (Wibeck 2010). Materialet var *Kamouflerad försvenskning* av Ehn (1993). Texten speglar hur pedagogerna

oreflekterat fostrade till ”svenskhet” på förskolor i Botkyrka på 80-talet – förskolor där majoriteten av familjerna hade migrationsbakgrund. Det valdes ut med tanke på att den speglar ett ”gammalt” sätt att förhålla sig till kulturell mångfald på en plats som karaktäriseras av mångfald. Tanken var att pedagogerna skulle kunna relatera till detta och stimuleras till reflektion avseende hur deras förhållningssätt liknar eller avviker från detta. Stimulimaterialet förväntades således att hjälpa pedagogerna rikta uppmärksamheten mot ämnet för intervjun, samt att skapa en gemensam kommunikativ grund (Hydén & Bülow 2003; Törrönen 2002; Wibeck 2010). En ny intervjuguide utformades som vävde ihop aspekter som hade diskuterats under tidigare intervjuomgång med frågor kopplade till texten (bilaga 3).

Under denna och nästkommande intervjuomgång genomfördes intervjuerna digitalt via Starleaf. Anledningen till detta var situationen avseende Covid -19 som gjorde att förskolorna var stängda för utomstående besökare under senare delen av hösten 2020 och våren 2021. Ingen större skillnad noterades gällande hur intervjun förflöt digitalt jämfört med på plats (jfr Thunberg & Arnell 2021). Den upplevelsen beror sannolikt på att intervjuomgång 1, som genomförts på plats, hade etablerat grunden för gruppernas samtalskultur (Parker & Tritter 2006).

### *Intervjuomgång 3*

Inför intervjuomgång 3 transkriberades intervjuerna från intervjuomgång 2. Vid en genomgång av de hittills genomförda intervjuerna gjordes bedömningen att studien skulle tjäna på att samla in konkreta exempel från pedagogernas vardag om hur de hanterade frågor om inkludering i barngruppen. Med detta som syfte, gjordes ett mail-utskick till pedagogerna där de ombads reflektera över ”hur integrationen mellan de flerspråkiga barnen och de svenskspråkiga barnen fungerar”. Pedagogerna gavs i uppdrag att utifrån denna frågeställning ”identifiera situationer när ni intervenerar (och hur), och när ni inte gör det.” Under intervjuerna diskuterades dessa situationer.

## Den narrativa produktionen i fokusgrupperna

Fokusgruppsintervjuerna hade olika karaktär på de olika förskolorna. På förskola A och B var pedagogernas upplevelse av förändring ett framträdande tema. Pedagogerna hade ofta gemensamma referenser till konkreta händelser och erfarenheter vilka utgjorde grund för diskussionerna. De jämförande frågorna från min sida (”är det skillnad från...”) resulterade i en utforskande och reflexiv process där pedagogerna försökte sätta ord på skillnaden mellan då och nu, på ett för dem nytt sätt. Pedagogerna bekräftade och svarade på varandras upplevelser, och

utvecklade sina utsagor till största delen gemensamt. I vissa fall fick pedagogerna under sitt berättande gemensam syn på aspekter som hade förändrats i deras uppfattningar och upplevelser, som de inte hade varit medvetna om innan intervjun, och som gav dem nya insikter. Man kan därför säga att intervjuerna hade en transformerande dimension – ”a story not yet told” (Squire 2008, som hänvisar till Ricouer 1991:30). Det vill säga, intervjuerna föranledde (också) en förändringsprocess hos pedagogerna.

När nya berättelser under en intervju utvecklas på så sätt som skedde kan man tala om intervjun som en ”narrative production site” (Czarniawska 2004, s. 53). Motsatsen är en intervju där intervjuaren delges narrativ som informanterna redan tidigare har format (ibid.).

Iögonfallande var den höga grad av överensstämmelse när det gäller den beskrivna gruppdynamiken mellan förskola A och B liksom den samstämmighet som rådde i pedagogernas uppfattningar både inom och mellan fokusgrupperna.

Fokusgruppsintervjuerna på förskola C präglades av en annan typ av kommunikativ aktivitet än förskola A och B (Marková m. fl. 2007). Förändring var inte här något framträdande tema, varken sett till narrativens innehåll eller intervjuprocessen i sig. Diskussionerna rörde sig i högre utsträckning än i övriga förskolor på en allmän, retorisk nivå, med färre referenser till konkreta situationer och gemensamma erfarenheter. Dessutom var interaktionens dialogiska karaktär mer ”multivoiced” (Marková m. fl. 2007) eller ett uttryck för ”polyphony” enligt Bakhtins vokabulär (1984). Det betyder att pedagogernas oftare än i förskola A och B uttryckte skilda uppfattningar.

En anledning till skillnaden i dynamik mellan förskolorna kan vara att pedagogerna i förskola C, som är dubbelt så stor som A och B, inte har arbetat lika nära varandra och saknar gemensamma erfarenheter på det sätt som var fallet för övriga grupper. Deltagarna var också något fler än övriga grupper, vilket kan påverka känslan av samhörighet hos deltagarna (Wibeck 2010). En annan anledning har att göra med att *upplevelsen i sig* att arbeta med nyanlända familjer skilde sig åt mellan förskolorna (se artikel 2 och Diskussion, kapitel 7).

Det finns både för- och nackdelar med båda typer av gruppkonstellationer. En mindre, redan existerande grupp där samhörigheten är hög kan göra att deltagarna vågar dela med sig av även känsliga uppgifter. Samma omständigheter riskerar leda till att deltagarna inte vågar uttrycka motsatta uppfattningar. En större grupp, som präglas av högre grad av anonymitet, möjliggör att deltagarna kan kliva ur sina vardagliga roller, vilket kan göra att det är lättare att framföra skilda åsikter. Samtidigt kan avsaknaden av den tillit som präglar en mindre grupp med

nära kollegor riskera att deltagarna inte vågar vara ärliga i känsliga frågor (Wibeck 2010).

## **Forskarens roll**

Även min roll under intervjuprocessen var av stor betydelse för hur och vilka narrativ som utvecklades (Andrews 2021). Eftersom jag drevs av en deltagarorienterad förståelse (jfr De Fina 2020), stimulerade jag aktivt pedagogernas reflektioner, bland annat genom mina frågor om skillnaden mellan nu och då. Jag bad även pedagogerna utveckla sina berättelser för att jag skulle förstå innebörden i deras upplevelser. Mitt deltagande kan därför liknas vid ”active narrative interviewing” (Squire 2008, s. 49). Det innebär att intervjuaren engagerar sig aktivt i interaktionen med informanterna på ett sätt som sträcker sig mot vad som kan liknas vid en konversation eller samforskning. Snarare än att mitt engagemang resulterade i givna svar på mina frågor, bidrog det till en reflexivitet hos pedagogerna som i förlängningen öppnade upp för de narrativ som tog form.

Trots att det öppna och reflexiva klimatet i grupperna gjorde pedagogerna trygga att avslöja utmaningar i termer av osäkerhet och brister i deras förhållningssätt, kan det inte uteslutas att det kvarstår problem som de inte var bekväma att adressera i relation till mig i min roll som forskare, eller i relation till varandra i egenskap av nära kollegor (Kvale 1997; Wibeck 2010).

## **Designens betydelse för datainsamlingen**

Det faktum att jag fick möjlighet att träffa grupperna flera gånger har gynnat både materialinsamling och analys. Eftersom pedagogerna i förskola A och B refererade till gemensamma upplevelser och erfarenheter var det inte alltid enkelt att förstå betydelsen av deras berättelser (jfr Wibeck 2010 om existerande grupper). Exempelvis förstod jag inte förrän under intervjuomgång 3 innebörden i en konkret händelse som kom att utgöra ett centralt narrativ i resultatet i artikel 2. Händelsen hade nämnts i båda de två tidigare intervjuomgångarna men hade inte förrän under den sista intervjun satts i ett sammanhang som gjorde att jag förstod dess innebörd. Även i övrigt fyllde serien intervjuer en viktig funktion när det gäller att bekräfta och fördjupa resonemang från tidigare tillfällen (Kidd & Parshall 2000; Parker & Tritter 2006).

Något som jag fann hjälpsamt, och som höjer trovärdigheten i resultatet (Kidd & Parshall 2000) var att det tillkom två informanter under intervjuomgång 2 (en i förskola A och en i B). Utan att ha blivit introducerade till vad som diskuterats vid föregående intervjutillfälle, bekräftade dessa informanter de mest centrala aspekterna i övriga

informanternas tidigare förändringsnarrativ. Dessa aspekter var kopplade till personliga och emotionellt laddade upplevelser vilka inte bedömdes utgöra en del av ett gemensamt redan format narrativ.

## Analys

Inom narrativ forskning är det inte alltid helt klart vad som utgör ”datan” (Andrews 2021). I min studie utgör berättelser som samlats in datan, medan narrativen är berättelser som identifierades i datan under kodningen, som i sin tur låg till grund för analysen. Dessutom kan min tolkning av narrativen och hur jag skrivit fram den i resultatet anses skapa ett nytt narrativ (Czarniawska 2004).

När intervjuerna från intervjuomgång 1 och 2 hade genomförts, transkriberades intervjuerna ordagrant. Av transkriptionerna framgick att materialet i sin helhet var rikt. Det framgick vidare att det fanns mycket att beakta gällande föräldrarna medan berättelserna om barnen inte var lika tydligt framträdande. Jag valde därför att tredje intervjuomgången skulle fokusera på barnen och beslutade samtidigt att påbörja analysen redan efter intervjuomgång 2.

Först kodades datan i mindre enheter där enheterna skildrade olika typer av narrativ (Leech och Onwuegbuzie 2008). Detta gjordes med hjälp av ett datorstött kvalitativt dataanalysprogram, MAXQDA. Koder som förekom var bland annat barngruppen, samverkan med föräldrarna, språkstöd, utmaningar och strategier för att hantera dessa, upplevelser vid familjernas ankomst, och förändring av förhållningssätt och praktiker. Kodningen bekräftade den preliminära bilden av att berättelserna om föräldrarna var mer framträdande i materialet än de om barnen.

I nästa steg organiserades de kodade narrativen i olika kategorier i sökandet efter teman. Tematiska kartor användes för att undersöka hur de olika narrativen hängde ihop; fanns det gemensamma mönster, vad återkom och vad skiljde sig åt mellan grupperna och mellan olika narrativ (De Fina 2020; Kid & Parshall 2000).

Det mest framträdande temat som identifierades var den förändring som pedagogerna upplevde hade skett i deras uppfattningar, förhållningssätt och praktiker. Denna förändring såg jag som en fråga om integrationsprocesser. Det övergripande temat benämndes därför *integration av nyanlända familjer*. Detta tema hade i sin tur två underteman; 1) integration av föräldrarna, och 2) inkludering av barnen. Efter intervjuomgång 3, som fokuserade på inkludering av barnen, sammanfördes de narrativ som identifierats från denna intervjuomgång med övriga narrativ under tema 2.

Analysarbetet bestod inledningsvis av en induktiv analys av hur olika narrativ var relaterade till varandra och till tid. Syftet med analysen var

att utröna hur pedagogerna hade "svarat" på olika händelser och på sina egna reaktioner och erfarenheter över tid, vilket ligger i linje med såväl dialogism (Bakhtin 1981, 1986) som förhållningssättet narrativ-som-praktiker (De Fina 2020). En drivkraft i analysen var att förstå och åskådliggöra olika narrativa förlopp i termer av sekvensering, progression, transformering och upplösning (Squire 2008). Till detta lades en analys av vad narrativen uttryckte i form av kontinuitet, det vill säga vad pedagogerna beskrev inte hade förändrats. Således innefattades en analys av både praktikens föränderliga och stabiliserande krafter (De Fina 2020). Under analysprocessen identifieras också dialogiska spänningar i narrativen i det att pedagogerna balanserade mellan olika uppfattningar, värden, behov och praktiker (Hong m. fl. 2017). Analysen inkluderade en undersökning av hur pedagogerna hanterade dessa spänningar, vilket kan jämföras med en analys av hur praktikens stabiliserande respektive föränderliga krafter interagerar i narrativen (De Fina 2020).

Tanken att använda Bakhtins dialogism-teori för att analysera berättelsernas innehåll växte fram under analysens gång. Den ursprungliga anledningen till att jag började orientera mig i Bakhtins teori var för att jag sökte efter metodologiska utgångspunkter för att förstå hur pedagogernas narrativ var relaterade till varandra och till deras tidigare erfarenheter. Under läsningen slogs jag emellertid av hur väl hans resonemang om monolog och dialog stämde in på vissa centrala narrativ avseende beskrivning av pedagogernas förändringsprocess. Därmed föddes tanken på att använda Bakhtins idéer och begrepp i en deduktiv analys av berättelsernas innehåll.

Den deduktiva analysen påbörjades efter det att grundragen i de olika narrativa förloppen hade skrivits fram och intensifierades i slutsatsen av färdigställandet av artiklarnas resultatdel. Den bestod i att analysera vad narrativen uttryckte i termer av monologiskt respektive dialogiskt förhållningssätt, responsivitet och relationen till förskolans sociala ordning och auktoritära diskurser (se Teoretiska överväganden, kapitel 4).

## Etiska överväganden

Den deltagar-orienterade förståelse som jag har försökt eftersträva värnar också den etiska känslighet som en forskare ska visa (Andrews 2021). Vidare har jag i artiklarnas resultatdel använt citat som jag anser levandegör pedagogernas uppfattningar, och ligger så nära pedagogernas egna uttryckssätt som möjligt.

Den deduktiva tolkning som gjordes i analysens slutskede föregicks av noga överväganden av pedagogernas egna upplevelser. En deduktiv

## *Metod*

analys innebär emellertid alltid att ta ett steg ifrån pedagogernas egen tolkning (Fay 1996). Det som då blir viktigt är att grunda tolkningarna i de distinktioner och uttryck som informanterna själva använder, något som jag har strävat efter i analysen (ibid.).

I övrigt har jag följt Vetenskapsrådet rekommendationer när det gäller forskningsetik (2017). I samråd med förskolornas rektorer beslutades att samtliga pedagoger på förskolorna skulle få ett informationsbrev om forskningsprojektet (bilaga 4) och att de därefter skulle anmäla intresse att delta i studien till rektor. I breven lämnades information om hur pedagogernas berättelser skulle komma att hanteras, bland annat att materialet skulle avidentifieras och att obehöriga inte skulle ha möjlighet att ta del av det. Informationsbrevet lämnades även ut under intervjuerna till de informanter som deltog i dessa. Inför intervjuerna inhämtades också informanternas skriftliga samtycke att delta i forskningsprojektet samtidigt som de informerades om möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande.

En särskild fråga som uppstår i mitt forskningsprojekt är frågan om informanternas anonymitet i geografiskt mindre eller avgränsade samhällen. Trots att informanterna ges fingerade namn, kan det vara möjligt att i mindre samhällen länka samman till synes ofarliga delar av information och fastställa en deltagares identitet (Sim & Waterfield 2019). Av den anledningen ändrade jag informanternas fingerade namn mellan artikel 1 och 2, och har varit noga med att inte uppge kommunens namn.



## Kapitel 6. Resultat

I studien ingår två artiklar. Den första artikeln undersöker integrationsprocesser som kommer till uttryck i pedagogernas berättelser om deras samverkan med föräldrarna. Den grundas på data från de två första intervjuomgångarna. Den andra artikeln belyser barnens inkludering utifrån pedagogernas berättelser om hur de tog emot och introducerade barnen i förskolans verksamhet. Artikel 2 grundas på data från samtliga tre intervjuomgångar. I det följande sammanfattas artiklarna var för sig, varefter de diskuteras gemensamt i kapitel 7.

### Artikel 1: On the way towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools.

Syftet med artikeln är att belysa integration utifrån pedagogers berättelser om sina erfarenheter av samarbete med nyanlända familjer, där både familjerna och pedagogerna kan anses vara ”noviser” på integration: familjerna utifrån att de är nya i samhället, och pedagogerna utifrån att de är nya i sin roll som ”integratörer”.

Pedagogernas berättelser samlades in vid sex fokusgruppsintervjuer på tre förskolor under 2020. Den teoretiska utgångspunkten utgjordes av Penninx (2019) teori om integration, och fokuserar på pedagogernas reflektioner över deras reaktioner på skillnad och mångfald. För att läsa ut dessa aspekter ur pedagogernas narrativ användes Bakhtins dialogism-teori, med fokus på hans idéer om monologiskt versus dialogiskt förhållningssätt (1981, 1984).

I analysen identifierades integration som ett övergripande tema (se metod, kapitel 5), varav integration i mötet med föräldrarna var ett undertema. Analysprocessen bestod i att induktivt undersöka narrativens anknytning till förändring respektive kontinuitet när det gällde pedagogernas samverkan med föräldrarna (De Fina 2020; Bakhtin 1986). Därefter analyserades narrativen deduktivt med hjälp av Bakhtins dialogism-teori (1981, 1984).

Resultatet visar att pedagogerna beskriver en förändring i termer av en rörelse från ett monologiskt till ett dialogiskt förhållningssätt i relation till föräldrarna. Pedagogerna beskriver att de initialt upplevde rädsla inför det okända som föräldrarna representerade, och hyste en uppfattning av ”vi och dom”. Det förekom även stereotypa föreställningar om föräldrarna. När pedagogerna väl kom nära föräldrarna förändrades deras uppfattningar såtillvida att föräldrarna upplevdes ”precis som oss”

och inkluderades så småningom i den breda kategorin förskoleföräldrar, och således i förskolans "vi". De monologiska bilderna av "de Andra" utmanades således av den dialogiska relation som sedermera utvecklades till föräldrarna.

Pedagogerna beskriver vidare att det var en stor utmaning att samarbeta med föräldrarna utan att kunna kommunicera medelst ett gemensamt språk. Situationen förändrades i och med att förskolan anlidade språkpraktikanter (som hade samma modersmål som föräldrarna). Emellertid utmanades pedagogernas förväntan om att språkpraktikanterna kunde reda ut missförstånd och förmedla information till föräldrarna då de missade att identifiera de sociala och kulturella meningar som ligger inbäddat i språket. Genom att pedagogerna så småningom tog hänsyn till att språkpraktikanterna saknade erfarenhet av svensk förskolan, och således inte på egen hand kunde förmedla den svenska förskolans normer och värden till föräldrarna, förändrade de språkpraktikanternas roll. I stället för att språkpraktikanterna själva ansvarade för kommunikationen med föräldrarna, återupptog pedagogerna sin professionella roll i dialogen med föräldrarna, varvid språkpraktikanterna agerade tolk. Förståelsen som pedagogerna utvecklade för språkets sociala innebörd och språkpraktikanternas situation tolkas som en rörelse från ett monologiskt till ett dialogiskt förhållningssätt.

Vidare visar pedagogernas narrativ att det skett en förändring av deras förväntningar på föräldrarna. Initialt var deras inställningen att "så här fungerar det och nu behöver ni anpassa er". Efter hand insåg de emellertid att föräldrarna inte förstod vad som förväntades av dem, vilket resulterade i en ökad betoning på att mötas, tala med, och förstå varandra. Berättelserna redogör således för en förändring från ett monologiskt till ett dialogiskt förhållningssätt som innebar att pedagogerna gjorde rum för de nyanlända föräldrarnas perspektiv.

Genom dialogen med föräldrarna kom pedagogerna till insikt om att föräldrarna saknade erfarenhet av, och kunskap om, de sociala och kulturella koder som ligger inbäddade i den svenska förskolepraktiken. Denna dialog stöddes genom en föräldra-aktiv introduktion som en av förskolorna hade initierat, under vilken pedagogerna fick möjlighet att informera sig om familjernas bakgrund och barnens livsvillkor. Dialogen resulterade inte bara i att pedagogerna fick större förståelse för familjernas situation utan också i att de fick syn på sig själva och insåg att deras förväntningar på förskoleföräldrar inte var kulturellt neutrala.

När det gäller frågan om att möta upp och anpassa praktiken efter föräldrarnas önskemål och behov, skedde det bland annat gällande mat och religiösa preferenser men inte gällande dagliga rutiner eller de demokratiska värden som läroplanen grundar sig på.

De dialogiska möten som växte fram mellan pedagoger och föräldrar bidrog till att pedagogernas säkerhet ökade i att möta föräldrarna och initiera diskussioner med dem. En tolkning som görs är att pedagogerna hade kommit att inse att de var lika mycket "de Andra" som de hade ansett föräldrarna vara "de Andra". Det resulterade i att pedagogerna vågade stanna kvar i "olikheten" och ärligt och öppet diskutera sina ståndpunkter med föräldrarna. Konsekvensen av denna förändring blev inte endast ökad förståelse för föräldrarnas perspektiv, utan även ökad självmedvetenhet hos pedagogerna över vilka värden de kunde, respektive inte kunde, kompromissa med. Detta ledde i sin tur till att pedagogerna fann en säkerhet i att stå upp för de värden de höll högt i diskussioner med föräldrarna, till exempel avseende jämlikhet. Sammanfattningsvis visar dessa resultat att dialogiska möten möjliggör en förhandling när det gäller kulturella skillnader, vilket skapar tillit mellan nyanlända föräldrar och pedagoger, samtidigt som de kan skapa dilemman eftersom de synliggör skillnader i synsätt som kan resultera i att pedagoger behöver hantera värdekonflikter i sin vardagspraktik.

Slutsatserna av resultatet är att pedagogernas förändring från ett monologiskt till ett dialogiskt förhållningssätt innebar en integrationsprocess för dem själva genom att de tog till sig av föräldrarnas perspektiv. Visserligen innebar inte det dialogiska förhållningssättet att pedagogerna ändrade sin uppfattning om nödvändigheten av vissa grundläggande rutiner och inte heller av de värden som är fast förankrade i förskolans läroplan. Likväl bidrog det dialogiska förhållningssättet till att de utvecklade ett kulturellt reflexivt förhållningssätt i relation till deras egen praktik. Dessutom ökade deras professionella säkerhet, vilken är nödvändig för att möta och diskutera kulturella skillnader som är associerade med upplevelsen av "otherness".

Avslutningsvis argumenteras för att en av de viktigaste insikterna för pedagoger är medvetenheten om att deras förväntningar är styrda av för-givettagna antaganden bundna till den kontext där förskolan verkar. Om pedagoger lyckas identifiera och erkänna att de är lika mycket "de Andra" som de uppfattar nyanlända familjer vara "de Andra", ökar betoningen på tvåvägs kommunikation, som i sin tur har potentialen att leda till utvecklandet av en gemensam grund mellan parterna (Tobin 2020; Vandebroek 2009).

## Artikel 2: Managing newly arrived children's double transition. Towards inclusionary practices in rural Swedish preschools

Artikeln tar avstamp i tidigare forskning som visar att nyanlända barn genomgår en "dubbel övergång" när de går över från att tas om hand i hemmet till att börja förskolan i det nya samhället (se forskningsöversikt kapitel 3). Syftet med artikeln är att illustrera hur pedagoger med liten eller ingen tidigare erfarenhet av att arbeta med nyanlända barn reflekterar över hur de hanterar barnens dubbla övergång till förskolan och inkluderar dem i förskolans vardagspraktik.

Datan består av pedagogers berättelser som samlades in under nio fokusgruppsintervjuer på tre landsbygdsförskolor under 2020 och 2021. Den teoretiska utgångspunkten utgjordes av inkludering (Petriwskyj 2014) vilket ses som en del i barnens och familjens integration i samhället (Penninx 2019). För att analysera hur pedagogernas narrativ speglar inkludering användes även Bakhtins dialogism-teori, och hans idéer om responsivitet, auktoritära diskurser och förskolans sociala ordning (1981, 1986, Cresswell 2012; Cresswell & Baerveldt 2011).

I analysen identifierades inkludering av barnen som ett undertema till integration (se metod, kapitel 5). I inkluderingstemat fanns flera potentiella underteman. Det mest framträdande var narrativen om hur pedagogerna kämpade med att hantera barnens övergång till förskolan och deras egen process att finna vägar för att stödja barnens behov och inkludera dem i förskolans vardag, vilket valdes att illustreras i artikeln. Analysprocessen bestod i att induktivt undersöka hur pedagogerna hade svarat på barnens behov, och hur de hanterade spänningar mellan behoven och förskolans praktik (De Fina 2020; Bakhtin 1986; Hong m. fl. 2017). Därefter analyserades narrativen deduktivt med hjälp av Bakhtins dialogism-teori (1981, 1984, 1986).

Resultatet visar att pedagogerna i förskola A och B initialt upplevde sig stå handfallna inför de utmaningar som var relaterade till barnens dubbla övergång till förskolan. Pedagogerna beskriver att många barn var känslomässigt stressade och mådde mycket dåligt vid mottagandet. Att inte kunna trösta barnen på barnens modersmål och förklara vad som hände runt dem, ansågs vara speciellt svårt. Mot bakgrund av att omsorg är framträdande drag i den svenska förskolan tolkas erfarenheterna som ett brott mot pedagogernas professionella säkerhet.

Narrativen visar också att pedagogerna i början balanserade mellan en stark empati för barnen å ena sidan, och deras egen känsla för vad som utgjorde förskolans "normalitet", å andra sidan. När det gäller det sistnämnda upplevde pedagogerna frustration över att barnen inte alltid agerade som de vara vana vid att förskolebarn gjorde – att de inte "föll in

i den normala mallen”. Pedagogernas erfarenheter tolkas här reflektera deras bundenhet till förskolans sociala ordning, som oreflekterat levs i enlighet med vad som uppfattas som det normala sättet att agera och praktisera förskola på (Cresswell & Baerveldts tolkning av Bakhtins talgenrer 2011). När barnen bröt mot denna ordning, blottades konstruktionen av förskolans normalitet för pedagogerna (Cresswell 2012). Pedagogernas initiala frustration speglar en monologisk förståelse eftersom de inte fullt ut tog hänsyn till att barnen saknade erfarenhet av svensk förskola. Reaktionen är i sig inte förvånande eftersom en gemenskaps sociala ordning oftast tas för given.

När det gällde förskola C, identifierade visserligen pedagogerna att det förelåg skillnader mellan barnens tidigare erfarenheter och förskolans praktik, men diskrepansen upplevdes inte skapa motsvarande utmaningar som i förskola A och B, varken för barnen eller pedagogerna.

Resultatet inkluderar även berättelser om olika förändringar som skett på förskola A och B som innebar att pedagogerna hittade fram till olika sätt att göra barnen trygga och inkludera dem i förskolans aktiviteter. Gemensamt för berättelserna är att pedagogerna kom att anta ett dialogiskt förhållningssätt gentemot barnen som gav förutsättningar för dem att förstå och respondera på barnens behov. Motsvarande förändringar återfinns inte i narrativen från förskola C.

En betydelsefull förändring var när förskola A och B anställde språkpraktikanter (som pratade barnens modersmål). Språkpraktikanterna gjorde det möjligt för pedagogerna att förstå vad som besvärade barnen samtidigt som barnen fick upplevelsen att de blev lyssnade på. Det möjliggjorde även att förskolans omsorgsuppdrag kunde utvidgas till att inkludera lärande, eftersom pedagogerna kunde ta del av barnens erfarenheter och åsikter, och bygga lärandet utifrån det.

En annan avgörande förändring som ökade pedagogernas responsivitet var att de började omformulera vad de upplevde som förskolans ”normalitet”. Dels handlade det om att de justerade sina förväntningar på barnen, dels om att de justerade sin bild av vad som utgjorde normal förskolepraktik. Till exempel förändrades pedagogernas uppfattning av att barnen tedde sig ouppfostrade när de inte följde pedagogernas instruktioner, till att de insåg att praktiken behövde justeras för att barnen skulle förstå vad som förväntades av dem. Denna och liknande berättelser visar att barnens agentskap exponerade pedagogerna för ett ”utifrån-perspektiv” på rutiner och praktiker som de tidigare taget för givet, men som de insåg hindrade barnens inkludering.

En annan bidragande orsak till omformuleringen av förskolans normalitet var att barnens svårigheter att hitta trygghet drev pedagogerna till att våga ifrågasätta existerande rutiner och praktiker och hitta nya lösningar ”utanför boxen”.

## Resultat

Enligt pedagogernas narrativ föranledde ovanstående förändring att pedagogerna utvecklade en generell flexibilitet när det gäller att avvika från i förväg fastställda planer eller rutiner, för att göra anpassningar utifrån barns behov. Utifrån Bakhtins teori kan detta tolkas som att pedagogerna utvecklade en inre övertygande diskurs om nödvändigheten av att agera mer fritt i relation till förskolans auktoritära diskurser och den sociala ordning som råder, i syfte att göra rum för att kunna respondera på den ökade mångfalden behov hos barnen.

Avslutningsvis konstateras att pedagogerna idag uttrycker sig på ett sätt som indikerar att de har ökat responsiviteten gentemot barnen och följaktligen sin egen professionella säkerhet, samtidigt som de har konstruerat en ny förskolenormalitet. Detta ska emellertid inte uppfattas som slutstationen för inkludering utan som att pedagogerna skapat ett fundament utifrån vilket inkluderande praktiker kan utvecklas.

Det sammantagna resultatet visar att för att möta upp de nyanlända barnens dubbla övergång och inkludera dem i förskolans praktik, behövde pedagogerna göra en "dubbel justering" i termer av 1) en förändring av tanke sätt, och 2) en förändring av praktiken.

Resultatet demonstrerar att genom att ta hänsyn till barnens (utifrån)perspektiv, får pedagoger hjälp att kritiskt reflektera över deras kulturellt präglade tanke sätt och praktiker, samtidigt som de blir informerade om hur anpassningar ska göras för att bättre möta barnens behov.

En potentiell förklaring till diskrepansen mellan förskolornas resultat är att förskola C, som inte tagit emot så många barn på samma gång, inte har uppmärksammat utmaningarna relaterade till barnens dubbla övergång i samma utsträckning som övriga förskolor, eftersom barnens "röster" inte har varit tillräckligt höga för att kräva pedagogerna att gå in i en dialogisk relation till dem.

Trots att resultatet visar att det är en utmaning att stödja en mångfald av behov på förskolan, framförs argumentet att mångfalden synes stimulera till mental flexibilitet hos pedagogerna, vilket kan förväntas gynna alla barn, och särskilt barn som på ett eller annat sätt avviker från pedagogers upplevelse av förskolans normalitet.

## Kapitel 7. Diskussion

Resultatet visar att landsbygdsförskolornas mottagandet av nyanlända familjer både utmanade och utvecklade pedagogernas förhållningssätt och praktiker. I slutändan ledde det till att pedagogerna tog till sig av de nyanlända familjernas perspektiv på vad svensk förskola är och kan vara, vilket kan förstås som att de själva genomgick en integrationsprocess. För att besvara studiens frågeställningar kan följande sammanfattning göras:

- 1) Integration utmanades genom pedagogernas monologiska förhållningssätt som bland annat resulterade i fördomar, osäkerhet och oreflekterade förväntningar gentemot föräldrarna, medan integration möjliggjordes genom att pedagogerna utvecklade ett dialogiskt förhållningssätt. Det dialogiska förhållningssättet resulterade i att pedagogerna vågade möta föräldrarna och utbyta skillnader i erfarenheter, värderingar och synsätt. Därigenom skapades förutsättningar för pedagogerna att ta hänsyn till föräldrarnas perspektiv samtidigt som de kunde tydliggöra de värden som förskolan vilar på.
- 2) Inkludering utmanades bland annat av att pedagogernas responsivitet begränsades av att de utgick från en gemensam ordning som (tyst) föreskriver vad som är " normalt " i förskolan. Barnens inkludering möjliggjordes genom att pedagogerna utvecklade ett dialogiskt förhållningssätt till barnen, vilket i sin tur resulterade i en flexibilitet i relation till förskolans " normala " praktiker så att de kunde anpassas i enlighet med barnens behov. På så sätt skapades förutsättningar för barnen att delta i förskoleverksamheten på liknande villkor som övriga barn.

Utvecklingen av det dialogiska förhållningssättet hos pedagogerna gav således olika konsekvenser i relation till barnen respektive föräldrarna. Till exempel var flexibiliteten i relation till förskolans rutiner inte lika framträdande gentemot föräldrarna som den var i relation till barnen. En förklaring till skillnaden kan vara den närhet som uppstår till barnen i vardagen där pedagogerna direkt erfar barnens utmaningar att hitta tryggheten och komma till rätta på förskolan, och där pedagogernas empati för barnen driver dem att hitta lösningar " utanför boxen ". Samma närhet och kunskap om föräldrarnas vardag finns inte, vilket kan förklara att pedagogerna inte lika lätt kan identifiera eventuella behov av flexibla rutiner (jfr Lunneblad 2017). En annan förklaring kan vara att i

jämförelse med föräldrarna är barnens välmående och utveckling pedagogernas kärnuppdrag där deras pedagogiska professionalitet ger dem redskap för att skapa inkluderande praktiker.

Den flexibilitet som växte fram hos pedagogerna gentemot barnen är värd att stanna kvar vid. Som framgår av resultatet identifierade pedagogerna efter hand att de nyanlända barnen hade *andra förutsättningar* att delta i förskolans praktik än övriga barn på förskolan, och lyckades frigöra sig från vad de ansåg utgjorde förskolans "normalitet" och anpassa praktiken efter barnens behov. Här tar pedagogerna alltså steget bort *från* den likhetsnorm som anses utmana mångfald i den svenska förskolan (Ehn 1986; Lunneblad 2006; Markström 2005; Ronström m. fl. 1995), *mot* att skapa jämlika förutsättningar för barnen genom att variera och anpassa praktiken utifrån barnens behov, vilket framhålls som avgörande för nyanlända barns inkludering (Lazzari m. fl. 2020; Petriwskyj 2014). Resultatet bekräftar med tydlighet betydelsen av att göra skillnad på likhet och jämlikhet när det gäller barns inkludering i förskolan (Hammerén & Lunneblad 2017; Markström 2005; Ronström m. fl. 1995), vilket motsvarar vad integrationsforskare lyfter som avgörande för att få till stånd integration i det svenska samhället (Eastmond 2011; Johansson Heinö 2012).

När det gäller föräldrarna är det värt att stanna vid resultatet att det dialogiska förhållningssättet ledde till minskad osäkerhet att möta föräldrar med annan språklig och kulturell bakgrund. Det gjorde att pedagogerna vågade diskutera olikheter i uppfattningar och synsätt mellan dem själva och föräldrarna. Följden blev inte bara ökad förståelse för föräldrarnas situation, utan även ökad självförståelse för vad pedagogerna stod i olika frågor, något de då kunde kommunicera till föräldrarna. Här tar pedagogerna således steget *från* en konfliktundvikande hållning och en fostrande attityd (Anderstaf m. fl. 2021; Lunneblad 2017; Ronström m. fl. 1995) *mot* en mer öppen, ärlig och tillitsbaserad kommunikation som framhålls som eftersträvansvärd (Anderstaf m. fl. 2021; Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018).

Studiens resultat åskådliggör således processen mellan vad som i tidigare forskning framhålls som utmaningar å ena sidan, och vad som lyfts fram som eftersträvansvärt, å andra sidan, när det gäller relationen mellan pedagoger och nyanlända familjer. Därmed kan studiens resultat underlätta för pedagoger att identifiera framgångsfaktorer för, och påskynda processen mot, integration och inkluderande praktiker.

En anledning som bedöms ha medverkat till att förändringsprocesserna har kunnat åskådliggöras är tidpunkten för intervjuerna. De genomfördes nära nog i tid för att pedagogerna skulle kunna stå i dialog med erfarenheterna av de första mötena med familjerna, samtidigt tillräckligt långt ifrån för att en förändring skulle kunna ha skett. Det senare



kan också ha bidragit till pedagogernas förståelse av förändringen och deras förmåga att sätta ord upplevelsena. Därtill har intervjusituationen och den reflexivitet som där uppstod inverkat på att förändringsprocesserna har kunnat fångas upp.

Viktigt att poängtera är att resultatet inte ska förstås som en uttömmande redovisning av de utmaningar som förelegat och den utveckling som skett på förskolorna. Urvalet av berättelser om utmaningar och förändring som pedagogerna erfarit har styrts av vad som i ljuset av tidigare forskning och eget kunskapsintresse har bedömts som relevant att lyfta fram. Valet att synliggöra förändringen genom att ställa monologiskt och dialogiskt förhållningssätt mot varandra har resulterat i en nödvändig förenkling. Rörelsen från monolog till dialog var synnerligen framträdande i pedagogernas berättelser och ska förstås som ett övergripande tema för förändringen än som något fast och fixerat tillstånd som pedagogerna erövrade från en dag till en annan och som de därefter åstadkommer i varje situation i relation till varje barn och förälder.

Att pedagogerna rört sig från ett monologiskt mot ett dialogiskt förhållningssätt ska heller inte förstås som att de övervunnit alla utmaningar som kan förekomma i arbete med nyanlända barn och föräldrar, eller att de nått "slutdestinationen" för integration och inkludering. Snarare ska resultatet ses som att pedagogerna undanröjt de första hindren för detsamma och skapat en gemensam grund som möjliggör utvecklandet av gynnsamma praktiker.

## Dialogiskt förhållningssätt - en förutsättning för integration

Studiens resultat visar att blotta närvaron av nyanlända barn och föräldrar *inte* leder till integration per automatik, eftersom majoritetssamhällets ofreflekterade och normativa sätt att tänka och agera riskerar överskugga, eller missbedöma, barnens behov och föräldrarnas perspektiv (jfr Bregnbæk 2021; Peleman m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019; Tobin 2020; Van Laere m. fl. 2018). Denna kunskap bedöms som relevant för alla förskolor mot bakgrund av de monologiska tendenser som tidigare forskning visar råder hos pedagoger både i Sverige och internationellt (till exempel Lunneblad 2013, 2017; Tobin 2020). Att i avsaknad av ett dialogiskt förhållningssätt utgå från sina egna tolkningsramar är en universell företeelse (Bakhtin 1981, 1984). Hur reflexiv individen är i förhållande till den egna tolkningsramen kan emellertid variera, vilket i sin tur kan bero på hur mycket den tidigare har kommit att utmanas.

Den normativa och outtalade ordning som förskolans pedagoger enligt min studie och tidigare forskning (Markström 2005) ofta utgår från, kan förväntas skapa utmaningar för alla barn och föräldrar, oavsett

bakgrund. Förskolan är emellertid ett kulturellt system som skapar och återskapar grundläggande tanke- och värdemönster med en mer allmän giltighet (Ehn 1983). Den ordning som råder på förskolan är således på många sätt en spegling av de värden, normer och sätt att agera och kommunicera som förekommer i det omgivande samhället. Ju större erfarenhet barn och föräldrar har av det samhället, desto lättare kan de förväntas ha att förstå hur förskolan fungerar och hur de ska agera som förskolebarn och förskoleföräldrar, och vice versa (jfr Lazzari m. fl. 2020; Vourinen 2020). Av den anledningen riskerar outtalade krav och förväntningar från pedagogernas sida generellt sätt missgynna familjer som är nya i samhället.

För att kunna möta nyanlända barns behov och ta hänsyn till föräldrars perspektiv är det därför av vikt att pedagoger lyckas identifiera och ta hänsyn till skillnader mellan deras *levda praktik* respektive familjernas *levda erfarenheter* (Cresswell & Tautcher 2011, jfr Lunneblad 2006). Det kan låta enkelt, men som resultatet demonstrerar är det tvärtom en stor utmaning. Detta bedöms bero på att den ordning som styr praktiken (och individers erfarenheter) ofta införlivas utan närmare reflektion så att den levs som den vore given (Cresswell & Baerveldt 2011). Med hänsyn till den asymmetri som råder i storlek och resurser mellan gruppen barn, föräldrar och pedagoger med bakgrund i majoritetssamhället och nyanlända familjer (Nekby 2012; Penninx 2019) riskerar detta att ge den oavsiktliga konsekvensen att nyanlända barns och föräldrars röster inte hörs, eller missbedöms, på förskolan (jfr Bregnbæk 2021; Peleman m. fl. 2020; Picchio & Mayer 2019; Laere & Vandenbroeck 2017). Resultatets viktigaste poäng är därför att en förutsättning för integration och inkludering är att pedagogers levda praktik behöver *korsas dialogiskt* med barnens och föräldrarnas levda erfarenheter.

En fråga som gör sig gällande i samband med dessa resonemang är skillnaden i resultat mellan de olika förskolorna, där två av förskolorna identifierade diskrepansen mellan förskolans praktik och barnens tidigare erfarenheter i högre utsträckning än den tredje. En förklaring kan vara att barnens utmaningar att komma underfund med den nya miljön kan ha gått "under radarn" på den tredje förskolan eftersom den är dubbelt så stor som övriga samtidigt som den har tagit emot nyanlända barn kontinuerligt över längre tid, och då relativt få på samma gång. Att nyanlända barns ansträngningar kan pågå i det tysta bekräftas av tidigare forskning (Kalkman & Clark 2017; Picchio & Mayer 2019). I jämförelse härmed ska betänkas att övriga förskolor, som är hälften så stora, gick från att inte ha någon erfarenhet av att arbeta med nyanlända familjer till att, från mer eller mindre en dag till en annan, ta emot många nyanlända barn på samma gång. Att barnens (och pedagogernas) utmaningar identifierades kan därför bero på att barnens "röster" var så höga så att

pedagogerna inte hade något annat val än att utveckla ett dialogiskt förhållningssätt till dem. Värt att nämnas är att detta resonemang har med utmaningarnas kvantitet och inte kvalitet att göra: svårigheterna som drabbade barnen och pedagogerna bedöms vara allmängiltiga och motsvarar resultat i tidigare studier (bl.a. Hurley m. fl. 2011; Kalkman & Clark 2017; Picchio & Mayer 2019), medan det faktum att svårigheterna uppmärksammades berodde på att många barn togs emot på samma gång.

Dessa resultat bekräftar att förhållanden varierar mellan olika landsbygdsområden (Erlingsson m. fl. 2021) och visar att alla förskolor på landsbygden inte kan dras över en kam (jfr avseende landsbygdsskolor, Beach m. fl. 2019). Resultaten uppmärksammar oss också på att plats inte bara har med det omgivande samhället att göra utan även är relaterat till situationella aspekter och lokaliteter (Rönnlund & Tollefsen 2016). Det kan dock inte uteslutas att diskrepansen mellan förskolorna beror på att utmaningar inte rapporterades under intervjun, till exempel för att det uppfattades som känsligt (se Metod, kapitel 5) eller att pedagogernas erfarenheter av nyanlända barns behov på den tredje förskolan har blivit en så självklar del av förskolans vardag att de inte längre identifieras som utmaningar.

## Utmaningar och möjligheter med ett dialogiskt förhållningssätt

Ett dialogiskt förhållningssätt synliggör skillnader i synsätt, vilket kan leda till situationer som inte alltid går att lösa i konsensus. Resultatet visar att pedagoger kan hamna i diskussioner med föräldrar där det finns olika åsikter i värdefrågor. Ett dialogiska förhållningssätt i sig tillhandahåller inte svar på frågan om hur förskolan ska hantera de konkurrerande perspektiv som synliggörs i sådana situationer, vilket kan ställa pedagoger inför dilemman. Därtill visar tidigare forskning att det finns utmaningar med att upprätthålla ömsesidighet i en dialog mellan pedagoger och nyanlända föräldrar på grund av de skillnader i språk, makt och kultur som föreligger mellan parterna (Lunneblad & Johansson 2012; Tobin m. fl. 2013, Tobin 2020; Van Leare m. fl. 2018).

Å andra sidan visar studiens resultat att risken med utebliven dialog kan ge allvarliga konsekvenser i form av fördomar och skillnadskapande. Detta kan i sin tur leda till att pedagoger utgår från konflikter där sådana de facto inte finns. Tystnaden som blir resultatet av utebliven dialog gör vidare att föräldrarna svävar i ovisshet gällande de värden som förskolan och det svenska samhället vilar på, och som deras barn kommer att orientera sig mot (Baghdasaryan m. fl. 2021). Konsekvenserna av en sådan hållning riskerar inte bara bli misslyckad integration gällande föräldrarna, utan även att pedagogerna saknar information om hur

barnen bäst stöds i sin utveckling och lärande på förskolan, liksom risken för att en klyfta skapas mellan barnens och föräldrarnas livsvärldar (Baghdasaryan m. fl. 2021; Petriwskyj 2014).

Det som kan argumenteras för är att ett dialogiskt förhållningssätt ger den kunskap om vardera parts förutsättningar och behov (majoritetssamhället - nyanlända familjer) som är nödvändig för att ta ställning till om, vad, vem och på vilket sätt anpassningar bör göras. Dessutom visar resultatet att kunskap om den andras perspektiv kan resultera i förändringar i ens eget synsätt vilket kan leda till ömsesidig förståelse och kompromisser på sikt (jfr Tobin 2020; Vandenbroeck 2009). Här är värt att poängtera är att det inte är konsensus som enligt resultatet leder till ny förståelse, utan speglingen i det som är "olikt" (jfr Bakhtin 1984). En sådan spegling kan anses avgörande för att respekt för mångfald ska bli något annat än "tolerans" för det som är olik utifrån egna förgivettagna normer (Vandenbroeck 2009). Så som resultatet visar kan nämligen speglingen resultera i ett ifrågasättande av själva normerna, vilket i sin tur gynnar integration och inkludering av människor, idéer och perspektiv.

När det gäller den dialogiska hållningen gentemot barnen visar studiens resultat att den kräver att pedagoger går mycket nära barnen för att uppmärksamma deras behov och vägleda dem. Därtill spelar språkstöd en betydelsefull roll när det gäller att läsa av barnens behov och stimulera dem till lärande. Med hänsyn härtill kan ett dialogiskt förhållningssätt gentemot barnen utmanas genom brist på tid och resurser på förskolan (Karlsudd 2021; Lunneblad 2006; Vourinen 2020).

Risken med en monologisk hållning är att pedagogerna inte "ser" barnens ansträngningar att försöka orientera sig och hitta trygghet i den nya miljön, vilket lämnar dem utan stöd (Picchio & Mayer 2019). Det kan skapa känslor av utsatthet och utanförskap för barnen, vilket kan förväntas påverka deras självförtroende och utveckling negativt på kort och på lång sikt (Lamb 2020). Dessutom indikerar resultatet att det dialogiska förhållningssättet skapar en mental flexibilitet som gynnar alla barn, speciellt de barn som av en eller annan anledning riskerar bedömas som avvikande gentemot vad som uppfattas som förskolans "normalitet" (jfr Messetti & Dusi 2014).

Med hänsyn till att förskolans pedagoger enligt läroplanen (Skolverket 2018) har i uppdrag att nära samverka med hemmen och ge alla barn lika förutsättningar för att utvecklas och lära, synes ett dialogiskt förhållningssätt inte vara något som kan prioriteras ned. Genom en dialogisk hållning lyckas pedagoger med sitt kärnuppdrag vilket sammanfaller med att de lyckas med sitt uppdrag som "integratörer". Detta epitet kan tillskrivas pedagoger utifrån det särskilda ansvar som enligt Penninx (2019) åvilar dem för hur integrationsprocessen utvecklas, i egenskap av

representanter för majoritetssamhällets nationella institutioner. Utifrån det övertag som förskolans pedagoger kan anses ha när det gäller språk, kunskaper och erfarenheter, blir integration till stor del en fråga om deras villighet och förmåga att öppna upp för skillnad och mångfald i relationen till nyanlända familjer. Detta resonemang föranleder frågan huruvida ”ömsesidighet” i integrationsprocessen är en rimlig utgångspunkt, så som vissa policydokument föreskriver (t. ex. Inrikesdepartementet 1997; jfr Nekby 2012). Rimligare torde vara att sträva efter tillfällen av ömsesidighet inom ojämlika relationer (Van Laere m. fl. 2018).

Frågor om makt i termer av kunskapsövertag och tolkningsföreträde är sannolikt frågor som pedagoger är vana vid att förhålla sig till i relation till barnen. Därför finns det anledning att särskilt uppmärksamma dessa frågor i relation till föräldrarna. Såväl tidigare forskning (t. ex. Anderstaf m. fl. 2021) som resultaten från aktuell studie visar att pedagoger tenderar vara osäkra och undvikande i kontakten med nyanlända föräldrar. Samtidigt visar tidigare studier (t. ex. Tobin 2020; Vourinen 2020) att nyanlända föräldrar, å sin sida, inte alltid har kunskaper (språkliga och om utbildningssystemet), eller mod nog, att bevaka sina rättigheter som föräldrar på förskolan. Sammantaget leder dessa förhållanden till en risk för att läroplanens krav om en nära samverkan mellan förskolan och barnens föräldrar inte uppnås. Det är därför angeläget att pedagoger adressera frågan om sin egen roll i relation till nyanlända föräldrar och hur de kan verka för att nyanlända familjer ges samma förutsättningar för en nära samverkan med förskolan som övriga familjer.

En ytterligare aspekt som förtjänar lyftas är att det dialogiska förhållningssättet erbjuder en väg runt de intellektuella manövrar som ligger i att ”fastställa” vad ”kultur” och ”mångfald” innebär, och reducerar risken att förneka respektive överbetona skillnad mellan individer (Szelei m. fl. 2020; Vandenbroek 2011). Genom att gå i dialog med nyanlända barn och föräldrar så säkerställs nämligen att deras faktiska – och inte antagna – behov och perspektiv läggs till grund för förskolans ageranden, vilket skapar reella möjligheter att ge barnen och föräldrarna möjligheter att lyckas i förskolan och samhället (Szelei m. fl. 2020; Petriwskyj 2014).

Pedagoger uppmanas dessutom ofta att medelst utbildning eller kritisk reflektion försöka ”se bortom” de kulturellt präglade antaganden som de lägger till grund för sin praktik (t. ex. Stier m. fl. 2012; Silva m. fl. 2020). Att göra så är enligt studiens resultat mycket värdefullt. Emellertid kan det förväntas vara omöjligt att i längden med endast viljekraft åsidosätta den egna tolkningsramen, eller ens ”etnocentrism” (jfr Brantefors 2011). Som studiens resultat demonstrerar, kommer den perspektivförändring som eftersträvas som en naturlig konsekvens av att spegla sig i konkreta ”Andra”. Den dialogiska hållningen är därför en realistisk väg att vidga vår horisont inom räckhåll för varje mänskligt möte.

## Landsbygdsförskolans tillblivelse som integrationsarena

Förskolor kan representera majoritetssamhället på olika sätt beroende på vilken omgivning de verkar inom. I vissa områden är lokalsamhället mångkulturellt och i andra områden är det mer kulturellt och språkligt homogent. Resultatet ska därmed betraktas i ljuset av att majoritetssamhället i studien representeras av landsbygdsförskolor som sedan tidigare saknade, eller hade knapp, erfarenhet av att arbeta med nyanlända barn och föräldrar och att familjerna integrerades in i en språkligt och kulturellt (relativt sett) homogen kontext. Det ska jämföras med integration av nyanlända familjer i större städens språkligt och kulturellt diversifierade förskolor i enlighet med vad som utforskats i tidigare studier (jfr till exempel Lunneblad 2006; Ronström m. fl. 1995).

När landsbygdsförskolorna i aktuell studie tog emot sina första nyanlända familjer utgjorde den svenska kulturen och det svenska språket en självklarhet på förskolan. De nyanlända familjerna utgjorde dessutom en relativt homogen grupp i avseende på kultur och språk. Integration utifrån en sådan kontext kan förväntas bli en relativt urskiljbar tvåvägs process mellan ”det gamla” som representerades i huvudsak av den svenska kulturen och språket, och ”det nya” som representerades av nyanlända familjernas relativt homogena kultur och språk (i vart fall i jämförelse med den stora blandning språk och kulturer som kan förekomma i storstäder, jfr Ronström m. fl. 1995).

Det som kan utläsas av pedagogernas berättelser är en rörelse från ett monologiskt till ett dialogiskt förhållningssätt i relation till de nyanlända familjerna. Här representerar det monologiska förhållningssättet bland annat den homogena kontext som landsbygdsförskolan inledningsvis utgjorde, förankrad i den svenska kulturen och språket samt i förskolans sociala ordning, vilket ger upphov till specifika tanke- och handlingsmönster. I landsbygdsförskolans möte med de nyanlända familjerna var det första gången som det förhållningssättet utmanades på allvar. Pedagogernas berättelser vittnar om att mötena gav upphov till en relativt linjär integrationsprocess där stereotypa föreställningar om ”de Andra”, osäkerhet samt oreflekterade förväntningar och krav utgjorde startposition, vilken över tid förändrades mot ökad reflexivitet, säkerhet och flexibilitet genom de dialogiska möten som utvecklades. Denna utveckling ger en trovärdig bild av integrationsprocesser där majoritetssamhället representeras av landsbygdsförskolor utan tidigare erfarenheter av migration.

Som vi ser i tidigare forskning är det monologiska förhållningssättet inte reserverat för pedagoger på landsbygden utan förekommer i olika skepnader även i stadens mångkulturella förskolor. Av tidigare studier framgår att det monologiska förhållningssättet kan bli till en uttalad

ambition i områden där pedagogerna vill rusta barn och föräldrar i segregerade och socio-ekonomiskt utsatta miljöer med "svenskhet" för att underlätta deras integration (Lunneblad 2013; Ronström m. fl. 1995). Den monologiska hållningen motiveras också av att pedagoger vill framhålla svenskhet som en motpol till en stigmatiserande bild av invandrarområden och utanförskap (Lunneblad 2006).

Dessa resonemang ger upphov till reflektioner kring vilket roll som förhållandena i ifrågavarande landsbygdssamhällen spelar för resultatet. Liksom för andra landsbygdssamhällen, saknas segregerade områden med negativ status och pedagogernas berättelser innehåller inga referenser till oro för att barnen eller föräldrarna ska riskera socialt eller ekonomiskt utanförskap. På landsbygden finns större förutsättningar för människor att mötas i vardagen och skapa personliga relationer till varandra över skiftande socio-kulturella bakgrunder, vilket kan resultera i att stigmatiserande bilder byts ut mot faktiska relationer. I de landsbygdssamhällen som studerats finns inget annat val än att dela de gemensamma utrymmen som finns i form av en förskola, en skola samt ett mycket begränsat utbud av butiker, idrottsföreningar och annan service. På så sätt uppstår vardagliga möten och relationer naturligt mellan nyanlända familjer och de invånare som bott i samhället sedan tidigare (jfr Woods 2018). Av intervjuerna i aktuell studie framgår till exempel att pedagogerna ofta mötte förskolebarnens föräldrar på orten, och att dessa möten tenderade att bli personliga (på gott och på ont enligt informanterna). Sammantaget kan de dialogiska relationer som krävs för att utveckla förståelse och respekt för varandras perspektiv vara lättare att åstadkomma på landsbygden jämfört med en större stad där anonymitet och polarisering är mer påtagligt (Woods 2018).

En annan tänkbar faktor som kan ha främjat integrationsprocesserna är den homogenitet som utgjorde förskolornas ursprungsläge och som fortfarande utgör det kitt som håller ihop förskolans gemenskap. Med hänsyn till sammansättningen av barn på förskolorna i termer av språklig och kulturell bakgrund har majoritetens språk, normer och värden fortsatt att vara det fundament mot vilka olikheter kan speglas och komma till uttryck. Det kan jämföras med att mångfalden i vissa andra fall har ansetts vara så stor att den har "raderat ut sig själv" (Ronström m. fl. 1995) och som lett till en ensidig, medveten, betoning på det svenska språket, normerna och värdena i ett led att bibehålla något som kan utgöra "det gemensamma" på förskolan. I aktuell studie beskrivs mångfalden i stället som något som utvecklar den gemenskap som redan föreligger.

Tidigare landsbygds- och integrationsstudier visar att det mindre samhället erbjuder invånarna en känsla av gemenskap som är kopplad till att tillhöra en och samma plats och sammanhang och att det kan vara

gynnsamt för nyanlända att ingå i (jfr Grip 2020; Stenbacka 2012; Woods 2018). Platsens identitet och den gemenskap den erbjuder kan därför förväntas ha påverkat både pedagogernas attityder och möjligheten att behålla det gemensamma och samtidigt bjuda in- och låta sig påverkas av det nya. Att det är sociala relationer och lokala sammanhang, snarare än samhällets strukturella åtgärder (bostad, arbete etc.), som påverkar människors känsla av att tillhöra ett sammanhang och vara inkluderade i en gemenskap är argument som framförs inom integrationsforskningen (Ager & Strang 2008; Grip 2020).

Tidigare forskning visar emellertid att förhållanden som präglar landsbygdskontexten även kan hämma integration (t. ex. Garland & Chakraborti 2006; Woods 2018). Till exempel kan samhällenas småskalighet innebära att det saknas andra migrerade familjer som delar nyanländas språk och kultur och som kan erbjuda dem stöd att komma till rätta i samhället (Arora-Jonsson & Larsson 2021; Woods 2018). Denna uppfattning bekräftades av pedagogerna i aktuell studie, då de hänvisade till att familjerna syntes ha kommit snabbare till rätta med förskolans praktik varefter fler nyanlända familjer bosatt sig i områdena. De hänvisade bland annat till att barnen upplevdes tryggare när det fanns andra barn på förskolan som talade samma språk samt att föräldrarna tycktes vara bättre förberedda inför barnens förskolestart än tidigare, vilket kopplades samman med att de hade blivit informerade om hur förskolan fungerar av andra migranter bosatta i området.

Tidigare forskning visar också att det finns risk för fördomar och exkludering av migranter utifrån att landsbygden utgör en homogen miljö med förgivettagna tankesätt och handlingsmönster (t. ex. Leitner 2012; Garland & Chakraborti 2006). Det är möjligt att pedagogernas inledande uppfattningar och upplevelser kan ses som en konsekvens av detta samtidigt som landsbygdskontextens integrationspotential utgjorde god jordmån för ett dialogiskt förhållningssätt att bryta fram och få fäste hos pedagogerna.

Oavsett vilka orsaker som ligger bakom pedagogernas förhållningssätt visar resultatet att migration till landsbygden gör landsbygdsförskolan liksom landsbygden till en ny plats, samtidigt som integration ges nya betydelser på denna plats. Studiens resultat ger således ett kunskapsstillskott till såväl förskoleforskningen som till integrations- och landsbygdsforskningen. Eftersom migration till Sverige och andra europeiska länder fortsätter att vara hög (Migrationsverket 2022), är detta tillskott högst aktuellt, eftersom välkomnandet av nyanlända familjer sannolikt kommer att bli en angelägenhet för många förskolor även framöver.



## Studiens begränsningar

En begränsning av resultatets generaliserbarhet är urvalet av informanter. Trots att innehållet i den utbildning flera av dem gått (språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt) sannolikt inte direkt påverkat resultatet, har den bidragit till att pedagogerna fått en ökad helhetsförståelse för familjernas situation. Dessutom har informanterna ett särskilt intresse för frågor som rör mångkulturalitet, vilket kan vara förknippat med ett öppet sinne när det gäller att införliva nya perspektiv i förskolans praktik (jfr Anderstaf m. fl. 2021). Dessa omständigheter pekar på att förutsättningarna att utveckla ett dialogiskt förhållningssätt inte behöver vara lika stora för alla förskolans pedagoger.

Grundläggande för såväl studiens utgångspunkter som resultat är vikten att uppmärksamma barnens och föräldrarnas ”röster”. Resultatet erbjuder visserligen en dialogisk spegling av barnens och föräldrarnas behov och perspektiv, men den är inte tillräcklig för att göra dem hörda. Dessutom finns alltid risken att det finns en diskrepans mellan pedagogernas upplevelser och barnens och föräldrarnas egna erfarenheter (Halldén 2003; James 2007). Häri ligger en begränsning gällande vad resultatet säger om barnens och föräldrarnas upplevelser.

En mindre lyckosam konsekvens av att studier liksom denna riktar ljuset mot hur individer förhåller sig till skillnad och mångfald är att de likheter som föreligger mellan individer hamnar i skuggan. Det är därför värt att poängtera att resultatet är en kvalitativ analys av berättelser som är kritiska utifrån studiens frågeställningar. Resultatet motsäger därför inte att det finns situationer och relationer som är oproblematiske och att mycket är likt och gemensamt mellan individer.

## Implikationer och fortsatt forskning

Studiens resultat implicerar att förskolans pedagoger bör anta ett dialogiskt förhållningssätt till nyanlända barn och föräldrar. Eftersom resultatet demonstrerar att detta inte kommer med automatik behöver förskolan skapa strukturer som understödjer utvecklandet av ett dialogiskt förhållningssätt hos pedagogerna. Resultatet indikerar att det är angeläget att organisera för detta i ett inledande skede, genom att till exempel tillhandahålla flerspråkig personal som möjliggör en förståelse för barnens behov samt att utforma föräldraaktiva introduktioner för att kunna ta del av familjernas erfarenheter och synsätt. Att organisera för att möjliggöra ett dialogiskt förhållningssätt på förskolan, som också utgör samhällets första integrationsarena, torde lägga grunden för en gynnsam utveckling på sikt.

## *Diskussion*

Resultatet implicerar vidare att pedagoger kan behöva stöd inför mottagandet av nyanlända familjer och under de första stegen mot att utveckla inkluderande praktiker. Detta då resultatet indikerar att pedagogers professionella självsäkerhet kan komma i gungning då deras dittills erövrade praktiker inte alltid förslår. Dessutom visar resultatet att genom en dialogisk hållning får man syn inte bara på "den Andre" utan även på en själv, vilket kan leda till ett ifrågasättande av tidigare uppfattningar och praktiker. Gemensam reflektionstid och stöttning kan vara gynnsamt under denna process för att säkerställa den förändring av praktiken som resultatet visar krävs.

När det gäller fortsatt forskning är studier som lyssnar in och ger röst åt barnens och föräldrarnas upplevelser av och perspektiv på integration och inkludering av största vikt. Vidare är det betydelsefullt med studier som observerar hur integration och inkludering *görs* i förskolans vardagspraktik, eftersom denna studie begränsar sig till berättelser *om* dessa fenomen. Därutöver bör forskningsfältet fortsätta breddas med studier som belyser förskolans arbete med nyanlända familjer över varierande kontexter i syfte att få bättre kunskap om platsens betydelse för hur integrationsprocesser utvecklas.

## Kapitel 8. Referenser

- Ager, A., & Strang, A. (2008). Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.
- Amerijckx, G., & Humblet, P. C. (2015). The transition to preschool: a problem or an opportunity for children? A sociological perspective in the context of a ‘split system’. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 99–111.
- Anderstaf, S., Lecusay, R. & Nilsson, M. (2021). Sometimes we have to clash: How preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences. *Intercultural Education*, 32(3), 296–310.
- Andrews M. (2021). Quality indicators in narrative research. *Qualitative Research in Psychology* 18(3), 353–368.
- Arora-Jonsson, S. (2017). Development and integration at a crossroads: Culture, race and ethnicity in rural Sweden. *Environment and Planning A*, 49(7), 1594–1612.
- Arora-Jonsson, S. & Larsson, O. (2021). Lives in Limbo: Migrant Integration and Rural Governance in Sweden. *Journal of Rural Studies*, 82, 19–28.
- Baghdasaryan, Z., Lampa, E. & Osman, F. (2021). ‘Let us understand each other and work together in the child’s best interest’ – Exploring the narratives of newly arrived refugee parents in Sweden. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 226–235.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. I Holquist, M. (red.) *The Dialogic Imagination: Four Essays*. Översatt av C. Emerson & M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 294–457.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky’s Poetics*. Översatt och redigerad av C. Emerson. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bakhtin, M. (1986). “The Problem of Speech Genres”. I Emerson, C. & Holquist, M. (red.) *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press, 103–131. (ursprungligen publicerad 1961).
- Bakhtin, M. (1990). Author and Hero in Aesthetic Activity. I Holquist, M. & Liapunov, V. (red.) *Art and Answerability: Early philosophical essays*. Översatt av V. Liapunov. Austin: University of Texas Press, 57–309.
- Beach, D., Johansson, M., Öhrn, E. & Rönnlund, M. (2019) Rurality and education relations: Metro-centricity and local values in rural communities and rural schools. *European Educational Research Journal*, 18(1), 19–33.
- Björk-Willén, S., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) (2013). *Nationell förskola*

- med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber.
- Bove, C. & Sharma, N. (2020). Beyond invisibility. Welcoming children and families with migrant and refugee background in ECEC settings. *European early childhood education research journal*, 28(1), 1-9.
- Brantefors, L. (2011). Kulturell fostran. En didaktisk studie av talet om kulturella relationer i texter om skola och utbildning. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Bregnbæk, S. (2021). Questioning care: ambiguous relational ethics between a refugee child, her parents and the Danish welfare state. *International journal of inclusive education* 25(2), 196-209.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning. Four lectures on mind and culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Busch, J., Bihler, L.-M., Lembcke, H., Buchmüller, T., Diers, K. & Leyendecker, B. (2018). Challenges and Solutions Perceived by Educators in an Early Childcare Program for Refugee Children. *Frontiers in Psychology*, 9(1621).
- Cresswell, J. (2012). Including social discourses and experience in research on refugees, race, and ethnicity. *Discourse & Society*, 23(5), 553-575.
- Cresswell, J. & Baerveldt, C. (2011). Bakhtin's realism and embodiment: Towards a revision of the dialogical self. *Culture & Psychology*, 17(2), 263-277.
- Cresswell, J. & Teucher, U. (2011). The body and language: M. M. Bakhtin on ontogenetic development. *New Ideas in Psychology*, 29, 106-118.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in Social Science Research*. London: SAGE Publications.
- De Fina, A. (2020). Doing narrative analysis from a narratives-as-practices perspective. *Narrative Inquiry*, 31(1), 49-71.
- De Gioia, K. (2013). Cultural negotiation: Moving beyond a cycle of misunderstanding in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 108-122.
- De Gioia, K. (2015). Immigrant and refugee mothers' experiences of the transition into childcare: A case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(5), 662-672.
- De Lima, P. (2012). Boundary crossings: Migration, Belonging/'Un-belonging' in Rural Scotland. I Hedberg, C. & do Carmo, R.M. (red.) *Translocal Ruralism. Mobility and Connectivity in European Rural Spaces*. Springer: Dordrecht, 203-2017.
- Dockett S., Mason, T. & Perry, B. (2006). Successful Transition to School for Australian Aboriginal Children. *Childhood Education*, 82(3), 139-144.

- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2006). *Informing Transitions in the Early Years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.
- Eastmond, M. (2011). Egalitarian Ambitions, Constructions of Difference: The Paradoxes of Refugee Integration in Sweden. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(2), 277 – 295.
- Ehn, B. (1983). *Ska vi leka tiger?: daghemsliv ur kulturell synvinkel*. Lund: LiberFörlag.
- Ehn, B. (1986). *Det otydliga kulturmötet*. Malmö: LiberFörlag.
- Ehn, B. (1993). Kamouflerad Försvenskning. I Ehn, B., Frykman, J. & Löfgren, O. (red.) *Försvenskningen av Sverige*. Stockholm: Natur and Kultur, 234–266.
- Erlingsson, G. Ó., Öhrvall, R, Wallman Lundåsen, S. & Zerne, A. (2021) *Centrum mot periferi? Om missnöje och framtidstro i Sveriges olika landsdelar*. Centrum för kommunstrategiska studier (2021:4). Linköping: Linköpings universitet
- Europeiska kommissionen (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing All Our Children with the Best Start for the World of Tomorrow* (COM (2011), 66, final). Bryssel: Europeiska kommissionen.
- Europeiska rådet (2019). *Council recommendation of 22 May 2019 on High-Quality Early Childhood Education and Care Systems* (2019/C 189/02). Bryssel: Europeiska rådet.
- Farrugia, D. (2014). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of youth studies*, 17(3), 293-307.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Garland, J. & Chakraborti, N. (2006). ‘Race’, Space and Place: Examining Identity and Cultures of Exclusion in Rural England. *Ethnicities*, 6(2), 159–177.
- Garvis, S. & Lunneblad, J. (2019). Understanding Culturally Specific Pedagogy and Practices Within Swedish Early Childhood Education and Care. I Faas, S., Kasüschke, D., Nitecki, E., Urban, M. & Was-muth, H. (red.) *Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care: Reconceptualization and Comparison*. Cham: Springer Nature Switzerland AG: Imprint Palgrave Macmillan, 105-117.
- Grip, L. (2020) Knocking on the Doors of Integration: Swedish Integration Policy and the Production of a National Space. *Journal of International Migration and Integration*, 21, 861–877.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8 (1–2), 12–23.
- Hammerén N. & Lunneblad J. (2017). Från invandrarkunskap till

- hemkultur. Interkulturell pedagogik i svensk utbildning. I Johansson, T. & Sorbring E. (red.) *Barn- och ungdomsvetenskap. Grundläggande perspektiv*. Stockholm: Liber, 406 – 420.
- Hedberg, C. & Haandrikman, K. (2011). Utmaningen med mångfald på landsbygden. *Invandrare och minoriteter*, nr 4–5, 21–24.
- Hedberg, C. & Haandrikman, K. (2014). Repopulation of the Swedish countryside: Globalisation by international migration. *Journal of Rural Studies*, 34, 128–138.
- Hellman, A & Lauritsen, K. (2017). Introduction. I Hellman, A. & Lauritsen, K. (red.) *Diversity and Social Justice in Early Childhood Education. Nordic Perspectives*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 1-10.
- Holquist, M. (1990). *Dialogism. Bakhtin and His World*. London: Routledge.
- Hong, X., Falter, M. M. & Fecho, B. (2017). Embracing tension: using Bakhtinian theory as a means for data analysis. *Qualitative Research* 17(1), 20–36.
- Hurley, J. J., Medici, A., Stewart, E. & Cohen, Z. (2011). Supporting Preschoolers and Their Families who are Recently Resettled Refugees. *Multicultural Perspectives*, 13(3), 160-166.
- Hydén, L. C. & Bülow, P. H. (2003). Who's talking: Drawing conclusions from focus groups—some methodological considerations. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(4), 305–321.
- Inrikesdepartementet (1997). *Sverige, framtiden och mångfalden – från invandrapolitik till integrationspolitik* (Regeringens proposition 1997/98:16). Stockholm: Regeringskansliet.
- James, A. (2007). Giving Voice to Children's Voices: Practices and Problems, Pitfalls and Potentials. *American anthropologist*, 109(2), 261–272.
- Johansson Heinö, A. (2012). *Gillar vi olika?: hur den svenska likhetsnormen hindrar integrationen*. Stockholm: Timbro.
- Jordbruksverket (2013). *Allt om landet – en sammanfattning* (2013:23). Jönköping: Jordbruksverket.
- Jordbruksverket (2022). *Vår definition av landsbygd* <https://jordbruksverket.se/stod/programmen-som-finansierar-stoden/var-definition-av-landsbygd> [2022-04-21].
- Kalkman, K. & Clark, A. (2017). Here we like playing princesses – newcomer migrant children's transitions within day care: Exploring role play as an indication of suitability and home and belonging. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 292–304.
- Karlsudd, P. (2021). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*, 11(104).

- Kidd, P. S. & Parshall, M. B. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. *Qualitative Health Research*, 10(3), 293-308.
- Kim-Bossard, M., Choi, J. & Meneses, A. (2019). Navigating different cultural beliefs and practices to support immigrant preschoolers and their families: a Bakhtinian textual analysis on preschool teacher and administrator perspectives. *Early child development and care* 189(14), 2347-2359.
- Kirova, A. (2010). Children's Representations of Cultural Scripts in Play: Facilitating Transition From Home to Preschool in an Intercultural Early Learning Program for Refugee Children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Kuusisto, A. & Garvis, S. (2020). Editorial: Superdiversity and the Nordic Model in ECEC. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 279-283.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lamb, C. S. (2020). Constructing early childhood services as culturally credible trauma-recovery environments: Participatory barriers and enablers for refugee families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 129-148.
- Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M. & Prodger, A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 43-57.
- Leech, N. L. & Onwuegbuzie, A. J. (2008). Qualitative Data Analysis: A Compendium of Techniques and a Framework for Selection for School Psychology Research and Beyond. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 587-604.
- Leitner, H. (2012) Spaces of Encounters: Immigration, Race, Class, and the Politics of Belonging in Small-Town America. *Annals of the Association of American Geographers*, 102(4), 828-846.
- Lindroth, K. (2017). Sammanhållning i lokalsamhället. I Syssner, J., Häggroth, S. & Ramberg, U. (red.). *Att äga framtiden*. Linköping: Linköpings universitet.
- Liu, T., Holmes, K. & Albright, J. (2020). Teachers' Perceptions of Educational Inclusion for Migrant Children in Chinese Urban Schools: A Cohort Study. *Education and Urban Society*, 52(4), 649-672.
- Lunneblad, J. (2006). *Förskolan och mångfalden. En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Lunneblad, J. (2013). Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan. *Nordisk*

- Barnehageforskning*, 6(7), 1–14.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359–369.
- Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multi-cultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705–723.
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups. Exploring Socially Shared Knowledge*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Markström, A.-M. (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Matusov, E., Marjanovic-Shane, A. & Gradovski, M. (2019). Introduction: Inspired by Bakhtin—The Aim, Focus, and History Behind This Research Project. I *Dialogic Pedagogy and Polyphonic Research*. New York: Palgrave Macmillan, 1-15.
- Messetti, G. & Dusi, P. (2014). The 'Nido' as a Place of Cultural Integration. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 553 – 559.
- Migrationsverket (2022). *Information med anledning av situationen i Ukraina*.<https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Aktuella-fragor/Situationen-i-Ukraina.html> [2022-03-30].
- Moore, H. (2019) Perceptions of Eastern European migrants in an English village: the role of the rural place image. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(1), 267–283.
- Mottagandeutredningen (2018). *Ett ordnat mottagande – gemensamt ansvar för snabb etablering eller återvändande* (SOU 2018:22). Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- Nekby, L. (2012). Cultural integration in Sweden. I Algan, Y., Bisin, A., Manning, A. & Verdier, T (red.) *Cultural Integration of Immigrants in Europe*. Oxford: Oxford Scholarship Online, 172–209.
- Nikoloudaki, E., Chlapana, E., Van Laere, K., Manolitsis, G., Vandekerckhove, A. & Grammatikopoulos, V. (2018). Part B- Research guidelines. Enhancing Quality in Early Childhood Education and Care through Parent Participation: A State of Play in Seven European Countries. I EQuaP *Enhancing quality in Early Childhood Education and Care through Parent Participation*, 91-140.
- Norheim, H. & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents with immigrant backgrounds and professionals in ECEC: a review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789-805.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Early Learning Matters*. Paris: OECD Publishing.
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology:



- current practice and recent debat. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 23–37.
- Parlamentariska landsbygdskommittén (2017). *För Sveriges Landsbygder – En Sammanhållen Politik för Arbete, Hållbar Tillväxt och Välfärd* (SOU 2017:1). Stockholm: Näringsdepartementet.
- Peleman, B., Vandenbroeck, M. & Van Avermaet, P. (2020). Early learning opportunities for children at risk of social exclusion. Opening the black box of preschool practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 21–42.
- Penninx, L. (2019). Problems of and Solutions for the Study of Immigrant Integration. *Comparative Migration Studies* 7(13).
- Penninx, R., Kraal, K., Martiniello, M. & Vertovec S. (red.) (2004). *Citizenship in European Cities. Immigrants, Local Politics and Integration Policies*. Burlington: Ashgate Publishing Company.
- Petriwskyj, A. (2014). Critical Theory and Inclusive Transitions to School. I Perry, B., Dockett, S. & Petriwskyj, A. (red.) *Transitions to School: International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer, 201–215.
- Picchio, M. & Mayer, S. (2019). Transitions in ECEC services: the experience of children from migrant families. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 285–296.
- Puskás, T. (2013). Språk och flerspråkighet i förskolan. Ideologiska dilemman och vardagspraktik. I Björk-Willén, S., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber, 45–70.
- Radford, D. (2016) 'Everyday otherness' – intercultural refugee encounters and everyday multiculturalism in a South Australian rural town. *Journal of ethnic and migration studies*, 42(13), 2128–2145.
- Regeringen (2018). *Handlingsplan Agenda 2030, 2018–2020* (Fi 2018:3). Stockholm: Finansdepartementet.
- Regeringen (2019). *Uppdrag till Statens skolverk att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för barn och elever som är nyanlända eller har annat modersmål än svenska* (U2019/01553/S (delvis) U2019/03787/S). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ronström, O., Runfors, A. & Wahlström, K. (1995). *Det här är ett svenskt dagis: En etnologisk studie av dagiskultur och kulturmöten i Norra Botkyrka*. Tumba: Mångkulturellt centrum.
- Runfors, A. (2013). Policy, praktik och politik. I Björk-Willén, S., Gruber, S. & Puskás, T. (red.) *Nationell förskola med mångkulturellt uppdrag*. Stockholm: Liber, 137–150.
- Rönnlund, M. & Tollefsen, A. (2016). *Rum: samhällsvetenskapliga perspektiv*. Stockholm: Liber.
- SFS 2010:800 *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SFS 2016:38. *Lag om mottagande av vissa nyanlända invandrare för bosättning*. Stockholm: Justitiedepartementet.
- Silva, C., Bajzáth, A., Lemkow-Tovias, G., & Wastijn, B. (2020). Encouraging intercultural attitudes and practices in contemporary ECEC services. Insights from A research conducted in Italy, Spain, and Hungary. *European early childhood education research journal*, 28(1), 90-103.
- Sim, J. & Waterfield, J. (2019). Focus group methodology: some ethical challenges. *Quality & Quantity*, 53(6), 3003–3022.
- Simonsson, M. (2015). The role of artefacts during transition into the peer group: 1-to 3-year-old children's perspective on transition between the home and the preschool in Sweden. *International Journal of Transitions in Childhood*, 8, 14–24.
- Skaremyr, E. (2019). *Språkliga gemenskaper och minoritetsspråkiga barn i svensk förskola*. Diss. Karlstad: Karlstad universitet.
- Skolverket (2017). *Barn och Personal i Förskolan Hösten 2017*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2020). *Redovisning av Uppdrag att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för barn och elever som är nyanlända eller har annat modersmål än svenska* (Rapport 2021:757). Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2021) *Barn och personal i förskola 2020*. Stockholm: Skolverket.
- Statistiska centralbyrån (SCB) (2015–2019). *Andel Barn med Utländsk Bakgrund per Förskoleenhet*. Specialbearbetad statistik som SCB tillhandahållit den kommun som deltar i studien.
- Statistiska centralbyrån (SCB) (2016). *Integration – flyktingars flyttmönster i Sverige* (Integration: rapport 10). Örebro: Statistiska centralbyrån.
- Statistiska centralbyrån (SCB) (2019). *Kommunfakta – samlade pdf-filer*. [https://www.h5.scb.se/kommunfakta/k\\_frame.htm](https://www.h5.scb.se/kommunfakta/k_frame.htm) (2022-04-11).
- Statistiska centralbyrån (SCB) (2020a). *Så Flyttar Nyanlända Flyktingar under de första åren i Sverige: Flyttmönster bland Kommunmottagna 2016–2019* (Integration: Rapport 14). Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Statistiska centralbyrån (SCB) (2020b). *Uppväxtvillkor för Barn med Utländsk Bakgrund* (Demografiska rapporter 2020:3). Stockholm: Statistiska centralbyrån.
- Statistiska centralbyrån (SCB) (2021a). *Kommuner i siffror*. <https://kommunsiffror.scb.se/> [2022-03-29].

- Statistiska centralbyrån (SCB) (2021b). *Statistiska tätorter 2020, befolkning och landareal per tätort och kommun*. [www.scb.se/MIO810](http://www.scb.se/MIO810) [2022-03-29].
- Stenbacka, S. (2018). A Breeding Ground for Cosmopolitanism and Hospitality? Refugee Migration into Rural Areas in Sweden. I Kordel, S., Weidinger, T. & Jelen, I. (red.) *Processes of Immigration in Rural Europe: The Status Quo, Implications and Development Strategies*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 25-45.
- Stenbacka S. (2012) "The Rural" Intervening in the Lives of Internal and International Migrants: Migrants, Biographies and Translocal Practices. I Hedberg, C. & Carmo R. M. (red.). *Translocal Ruralism Mobility and Connectivity in European Rural Spaces*. GeoJournal Library, vol 103. Dordrecht: Springer.
- Stier, J. & Sandström, M. (2018). Managing the unmanageable: curriculum challenges and teacher strategies in multicultural preschools in Sweden. *Journal of Intercultural Communication*, 48.
- Stier, J., Tryggvason, M-T., Sandström, M., & Sandberg, A. (2012) Diversity management in preschools using a critical incident approach. *Intercultural Education*, 23(4), 285–296.
- Stiernström, A., Hansen, K., Waldenström, C. & Westholm, E. (2019). *Turbulens i välfärden? Om flyktningmottagandet i Dalarna 2016. Arbetsrapport från ett forskningsprojekt* (Urban and rural reports 2019:3). Uppsala: Department of Urban and Rural Development, Swedish University of Agricultural Sciences.
- Squire, C. (2008). Experience-centred and culturally-oriented approaches to narrative. I Andrews, M., Squire, C. & Tamboukou, M. (red.) *Doing Narrative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 41-63.
- Svensson, L. (2006). *Vinna och försvinna?: Drivkrafter bakom ungdomars utflyttning från mindre orter*. Diss. Linköping: Linköpings universitet.
- Syssner, J. (red.) (2018). *Nya visioner för landsbygden*. Boxholm: Linnefors förlag.
- Szelei, M., Tinoca, L. & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, 46(5), 780–796.
- Sønsthagen, A. G. (2020). Early Childcare as Arenas of Inclusion: The Contribution of Staff to Recognising Parents with Refugee Backgrounds as Significant Stakeholders. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(3), 304–318.
- Tang, F. & Adams, L. D. (2010). "I Have F-rien-d Now": How Play Helped Two Minority Children Transition Into an English Nursery School. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 118-130.

- Thunberg, S. & Arnell, L. (2021). Pioneering the use of technologies in qualitative research – A research review of the use of digital interviews. *International Journal of Social Research Methodology*, 1-12.
- Tobin, J. (2020). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10–20.
- Tobin, J., Arzubiaga, A. E., & Keys Adair, J. (2013). *Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool*. New York: Russell Sage Foundation.
- Törrönen, J. (2002). Semiotic theory on qualitative interviewing using stimulus texts. *Qualitative Research*, 2(3), 343–262.
- United Nations (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (A/RES/70/1)*. New York: United Nations.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). *Inclusive Early Childhood Care and Education: From Commitment to Action*. Paris: UNESCO.
- Utbildningsdepartementet (2019). *Uppdrag till Statens skolverk att genomföra insatser för att stärka utbildningens kvalitet för barn och elever som är nyanlända eller har annat modersmål än svenska (U2019/01553/S (delvis) U2019/03787/S)*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Vallström, M., & Svensson, L. (2022). Introduktion - den urbana normen. *Kulturella Perspektiv – Svensk Etnologisk Tidskrift*, 30.
- Van Laere, K. & Vandebroek, M. (2017). Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 243–257.
- Van Laere, K., Van Houtte, M. & Vandebroek, M. (2018). Would it really matter? The democratic and caring deficit in ‘parental involvement’. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2).
- Vandekerckhove, A. & Aarssen, J. (2020). High Time to Put the Invisible Children on the Agenda: Supporting Refugee Families and Children Through Quality ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 104–114.
- Vandebroek, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170.
- Vandebroek, M. (2011). Diversity in Early Childhood Services. I Bennett, J., (ämnes red.), Tremblay, R. E., Boivin, M., De Peters, R. V. & Barr, R. G. (red.) *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1-6.

- Vandenbroeck, M., G. & Snoeck, A. (2009). Immigrant mothers crossing borders: nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216.
- Vetenskapsrådet (2017). *God Forsknings sed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vogler, P., Crivello, G. & Woodhead, M. (2008) *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice* (Working Paper No. 48). The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Vuorinen, T. (2020). 'It's in my interest to collaborate...' – parents' views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, 191(16), 2532-2544.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Woods, M. (2018) Precarious rural cosmopolitanism: Negotiating globalization, migration and diversity in Irish small towns. *Journal of Rural Studies*, 64, 164–176.
- Zetterqvist Nelson, K., & Hagström, M. (2016). *Nyanlända barn och den svenska mottagningsstrukturen. Röster om hösten 2015 och en kunskapsöversikt*. Stockholm: Forte.
- Åkerblom A. & Harju, A. (2019). The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), 514-525.

## Bilaga 1. Deltagande informanter

	<b>Intervjutillfälle 1</b>	<b>Intervjutillfälle 2</b>	<b>Intervjutillfälle 3</b>
Förskola A	Anna	Linda	
	Katarina	Katarina	Katarina
	Bodil	Bodil	Bodil
Förskola B	Annica	Annica	Annica
	Susanne	Susanne	Susanne
	Julia	Julia	Julia
		Rakel	Rakel
Förskola C	Barbro		Barbro
	Malin	Malin	Malin
	Titti	Titti	Titti
	Lisa	Lisa	
	Karin	Karin	Karin

## Bilaga 2. Intervjuguide 1

### *Tema: från då till nu*

Jag har uppgifter om att förskolorna i kommunen nyligen deltagit i ett projekt med syfte att utveckla utbildningen för nyanlända barn och elever. I den nulägesrapport som togs fram inför uppstarten av projektet framkom uppgifter om att andelen nyanlända barn ökade relativt snabbt på er förskola efter 2015 och några år därefter. Idag tänkte jag höra er beskriva och resonera lite om skillnaden mellan då och nu med beaktande av detta.

Hur har ni hanterat den nya situationen?

Har det blivit någon skillnad i inskolningen och samverkan med föräldrar jämfört med tidigare?

Har ni förändrat era rutiner eller arbetssätt i något avseende?

Hur har andra föräldrar reagerat på förändringen?

Har ni någon uppfattning om hur de nyanlända familjerna har uppfattat det att vara bosatta här i området?

Har ni reflekterat över skillnaden mot andra förskolor i kommunen eller utanför kommunen?

Hur har barnen kommit in i barngruppen?

Läroplanen säger ju att förskolan ska främja barnens förståelse för kulturell mångfald – vad betyder det för er? Hur har ni arbetat med det tidigare och hur arbetar ni med det nu?

Har ni något exempel på hur det märks i förskolans vardag att ni är en mångkulturell förskola?

Kan ni erinra er någon situation där någon aspekt av den kulturella mångfalden har uppmärksammats i barngruppen?

Finns det situationer där ni själva tar initiativ till att uppmärksamma och arbeta med sådana frågor i barngruppen?

## *Bilaga 2*

Läroplanen säger ju att förskolan ska samarbeta på ett nära och förtroendefullt sätt med hemmen. Hur har ni arbetat med det tidigare och hur arbetar ni med det nu?

Ge exempel på en situation eller ett fenomen som inneburit en utmaning, ett dilemma för er. Det kan vara i samspelet med föräldrar eller i barngruppens verksamhet eller något helt annat.

Ge exempel på en situation som fungerat bra.

Ge exempel på något nytt ni lärt er, eller att verksamheten utvecklats på något sätt.



## Bilaga 3. Intervjuguide 2

Nu har ni ju läst Ehns text ”Kamouflerad försvenskning”. Den har jag valt för att ni ska kunna reflektera över skillnader och likheter med er verksamhet. Syftet med den här intervjun är inte att diskutera Ehns text i sig, utan att diskutera er praktik utifrån reflektioner som ni fått när ni läst texten.

1. Vad reagerade ni på när ni läste den? Vad slogs ni av?
2. Känner ni igen er i något eller tänker ni att det skiljer sig åt hos er?
3. Känner ni igen er i att barnen blir ”försvenskade”?
  - a) Om ja: på vilket sätt? Och vad innebär det?
  - b) Om nej: varför inte? Och vad innebär det?
4. Hur länge har ni barnen här och vad händer med barnen under tiden?
5. Vad händer med barngruppen som helhet?  
ev. Följdfråga: När slutar de nyanlända barnen vara nyanlända och bli en del av förskolegruppen?
6. Hur ser ni till att barns olikheter och likheter synliggörs och att ni får ihop det till en förskolegrupp?

Vid behov: Ni har ju berättat att det är viktigt att se varje individ, att alla är olika oavsett var man kommer från. Jag tänkte på det när jag läste Ehns text att pedagogerna uttryckte på ett liknande sätt; att de var starkt emot ideologier som gör skillnad på människor på grund av börd och samhällsställning. På dom förskolorna blev resultatet av den här inställningen att olikheter försvann. Hur tänker ni kring det hos er - Blir det så här också?

Vid behov: Kommer ni ihåg i texten så skriver författaren att förskolan framstår som en närmast ”neutral” arena, en kulturell frizon, där barnen får lära sig nyttiga saker, medan hemmet däremot är det ställe där de fostras på allvar. Vad är er uppfattning om den här frågan?

7. Ni pratade en hel del om kontakten med föräldrarna vid förra träffen. Ser ni någon skillnad på kontakten med föräldrarna efter några år?

### *Bilaga 3*

9. I förra intervjun pratades det en del om att föräldrarna var så nöjda. Varför och vad är de nöjda med tror ni? Och hur uttrycks denna nöjdhet, eller tacksamhet?

10. Ni pratade också lite om samverkan med föräldrar i förra intervjun. Skiljer sig er samverkan med nyinvandrade föräldrar från samverkan med andra föräldrar, och i sådana fall på vilket sätt? Uppfattar ni familjerna som nyanlända idag eller har de blivit "X-bor"?

Vid behov: Ehn skriver också att de invandrade föräldrarna "lägger band på sig när det gäller sina annorlunda erfarenheter och värderingar" och "Att protestera mot förskolepedagogiken...vore detsamma som att ifrågasätta det samhälle där man tror sig kunna leva bättre än i det tidigare hemlandet" Vad slår det an för strängar hos er?

11. Ni har också pratat om att språkpraktikanterna är guld värda. Men hur förändras deras roll i och med att barnen och föräldrarna blir allt mer hemma här?

## Bilaga 4. Informationsbrev

Det här brevet vänder sig till dig som är pedagog vid en av de förskolor som visat intresse för att delta i forskningsprojekt *Interkulturell praktik på landsbygdsförskola*.

*Vem är jag och vad är det för studie?*

Jag heter Charlotte Löthman och arbetar inom licentiamiljön *Välfärd, social innovation och hållbarhet på landsbygden*. Studien är kopplad till pedagogiskt arbete på Linköpings universitet där jag läser forskarutbildningen. Syftet med undersökningen är att studera hur förskolepedagoger reflekterar över förhållningssätt och strategier i en mångkulturell vardagspraktik. Syftet är att undersöka vilka utmaningar och möjligheter som förändringen från ett mer monokulturellt till ett mer mångkulturellt sammanhang i och med flyktingvågen 2015 och framåt fört med sig.

*Varför görs studien?*

Tidigare studier om mångkulturella frågor inom förskola har bedrivits på förskolor som sedan länge präglats av en stor kulturell mångfald, till exempel i förorter till större städer. Den här undersökningen kommer istället att belysa situationen för landsbygdsförskolor och dessa förskolors relativt snabba omställning från en mer monokulturell till en mer mångkulturell kontext. Förhoppningen är att studien kan bidra med kunskaper vilka strategier och förhållningssätt som förskolepedagoger använder sig av för att hantera en mångkulturell vardag.

*Hur kommer det att gå till?*

Jag kommer att träffa förskolepedagoger vid tre olika tillfällen under hösten 2020. Datumen för dessa tillfällen hittar ni på sista sidan i detta brev. Under det första och det tredje tillfällena kommer fokusgruppsintervjuer genomföras, dvs. jag intervjuar ett antal pedagoger i grupp. Intervjuerna kommer att ha formen av ett samtal med diskussioner mellan de pedagoger som deltar i gruppen, där jag kommer att ställa kompletterande frågor under samtalsgången. Vid det första intervjutillfället är tanken att samtalen ska röra förändringen från en mer monokulturell till en mer mångkulturell förskola. Det kan också vara så att förskolan kan ha varit mer mångkulturell tidigare men är numera "tillbaka" i en mer monokulturell kontext. Den övergripande frågeställningen är vad dessa

## *Bilaga 4*

förändringar inneburit för verksamheten och vardagspraktiken. Det är inte nödvändigt att man som pedagog har varit med om den förändring som här beskrivs utan det ”räcker” med att ha erfarenhet av arbete i en mångkulturell kontext. Det andra tillfället är ett utbildningstillfälle. Ni kommer att få en text att läsa inför träffen och få möjlighet att diskutera innehållet i denna under träffen. Tanken är att ni ska få möjlighet att reflektera över er praktik och utveckla tankar och idéer med koppling till interkulturella frågor. Under denna träff kommer jag att inta rollen som moderator i diskussionerna men inte ställa intervjufrågor som vid de andra tillfällena. Inför det sista intervjutillfället fångar jag upp de frågor som framträder som mest intressanta att fördjupa sig i. Troligtvis kommer frågeställningar kring konkreta strategier och förhållningssätt i en interkulturell praktik stå i centrum.

### *Hur hanteras pedagogernas berättelser?*

Intervjuerna med pedagogerna kommer att sammanställas och hanteras så att obehöriga inte kan ta del av det. Det publicerade materialet kommer inte innehålla namn på personer eller platser. Resultatet kommer att publiceras som en licentiatavhandling, artiklar, populärvetenskapliga texter samt presenteras vid seminarier och konferenser.

Information om personuppgiftshantering, se bilaga.

### *Frivillighet*

Du väljer själv om du som pedagog vill delta i studien eller inte. Det är möjligt att påbörja deltagandet, men bryta deltagandet om du inte längre vill vara med, utan att detta medför några negativa konsekvenser för dig. Deltagandet i studien är med andra ord helt frivilligt och deltagande pedagoger kommer att få ge sitt skriftliga samtycke till att delta. Samtyckesblanketter kommer att skickas ut inför intervjuerna och samlas in i samband med intervjuerna.

### *Kontaktuppgifter*

Om ni har några frågor eller funderingar kring studien är ni varmt välkomna att höra av er till mig!

# Artiklar

De till denna avhandling tillhörande artiklarna har tagits bort av upphovsrättsliga skäl. För mer information gå till:

<https://doi.org/10.3384/9789179293413>



## LINKÖPING STUDIES IN EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

1. SUSANNE SEVERINSSON (2010). *Unga i normalitetens gränsland: Undervisning och behandling i särskilda undervisningsgrupper och hem för vård eller boende.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7393-402-2
2. KRISTINA FREDRIKSSON (2013). *Drama som pedagogisk möjlighet. En intervjustudie med lärare i grundskolan.* (Lic) ISBN: 978-91-7519-613-8
3. JENNY BENGTTSSON (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det. Ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7519-560-5
4. KATARINA ELFSTRÖM PETERSSON (2013). *Playing a part in preschool documentation – A study of how participation is enacted in preschool documentation practices and how it is affected by material agents.* (Lic) ISBN: 978-91-7519-339-7
5. LINA LAGO (2014). *"Mellanklass kan man kalla det": Om tid och meningsskapande vid övergången från förskoleklass till årskurs ett.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7519-349-6
6. LINNEA STENLIDEN (2014). *Visual Storytelling Interacting in School. Learning Conditions in the Social Science Classroom.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7519-338-0
7. SARA DALGREN (2014). *Förskolans pedagogiska praktik som interaktion. Frågor och svar i vardagliga förskoleaktiviteter.* (Lic) ISBN: 978-91-7519-262-8
8. MATS BEVEMYR (2014). *Potentiella lärandesituationer och vardagliga matematiska begrepp. 4-5 åriga barns interaktion vid datorn under fri lek i förskolan.* (Lic) ISBN: 978-91-7519-259-8
9. ANDERS ALBINSSON (2015). *"De var svinhögt typ 250 kilo" Förskolebarns mätande av längd, volym och tid i legoleken.* (Lic) ISBN: 978-91-7685-828-8
10. LINNEA BODÉN (2016). *Present absences. Exploring the posthumanist entanglements of school absenteeism.* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-722-9.



11. SARA DALGREN (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans: Socialt samspel i förskolans vardag*. (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-593-5
12. KATARINA ELFSTRÖM PETTERSSON (2017). *Production and Products of Preschool Documentation. Entanglements of children, things, and templates*. (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-553-9
13. MARTIN HARLING (2017). *Välja vara: En studie om gymnasieeval, mässor och kampen om framtiden*. (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-549-2
14. ANNA MARTIN-BYLUND (2017). *Towards a minor bilingualism: Exploring variations of language and literacy in early childhood education*. (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-478-5
15. LARS WALLNER (2017). *Framing Education: Doing Comics Literacy in the Classroom*. (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7685-419-8
16. KIRSTEN STOEWER (2018). *English Hemspråk. Language in Interaction in English Mother Tongue Instruction in Sweden*. (Doktorsavhandling) ISBN 978-91-7685-182-1
17. JOSEFIN ROSTEDT (2019). *Förskollärare planerar barns möten med matematik: Ett reflektivt skoldidaktiskt perspektiv*. (Lic) ISBN
18. RIZWAN-UL HUQ (2021). *Monolingual Policy, Bilingual Interaction: English-taught Education in Bangladesh*. (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7929-721-3
19. LINDA HÄLL (2022) "Är han en jätte, nej han är liten, en bebis"  
*Ålderskategorisering i förskolan* (Doktorsavhandling) ISBN: 978-91-7929-242-3 (print), 978-91-7929-243-0
20. CHARLOTTE STYRENIUS LÖTHMAN (2022). *Från monolog till dialog: Integration av nyanlända familjer i landsbygdsförskolor* (Lic) ISBN: 978-91-7929-340-6 (print), 978-91-7929-341-3 (pdf)

## UTBILDNINGSVETENSKAP

Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 43  
Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 20  
Department of Behavioural Sciences and Learning (IBL)

Linköping University  
SE-601 74 Norrköping

[www.liu.se](http://www.liu.se)

