

# Integration i landsbygdsförskolor

CHARLOTTE LÖTHMAN

# **Integration i landsbygdsförskolor**

Produktion och utgivning:  
Campus Västervik FoU

© Författarna och Campus Västervik  
Östersjövägen 8  
593 32 Västervik  
Telefon: 0490-25 40 90  
[www.campusvastervik.se](http://www.campusvastervik.se)

ISBN: 978-91-985421-6-5

# Integration i landsbygdsförskolor

CHARLOTTE LÖTHMAN



## Campus Västervik FoU

Campus Västervik inkluderar en FoU-miljö med inriktning mot innovativ välfärd och social hållbarhet på landsbygd. Välfärd och social hållbarhet definieras brett och sammanfattar samtliga aspekter av att bo, leva och verka på landsbygder. Vid FoU-miljön utförs forskningsprojekt, utvecklingsprojekt och kompetenshöjande aktiviteter och insatser av forskare, forskarstuderande och forskarassistenter. I vårt genomförande samverkar vi med regionala aktörer och nationella lärosäten. Landsbygdens behov styr oss, detta gör att vår verksamhet anpassas och modifieras efter det som gynnar landsbygden.

## Förord

Denna rapport är en redovisning av ett forskningsprojekt som har genomförts inom Campus Västerviks FoU-miljö med inriktning mot innovativ välfärd och social hållbarhet på landsbygden. Forskningsprojektet har skett inom ramen för projektet Campus i Småland 2030, en samverkan mellan Campus Västervik, Campus Hultsfred och Campus Vimmerby. Campus i Småland 2030 finansierades av Västerviks kommun, Vimmerby kommun, Hultsfreds kommun, Tjustbygdens Sparbank, Sparbanksstiftelsen Vimmerby samt Region Kalmar län.

Rapporten bygger på licentiatuppsatsen »Från monolog till dialog – integration av nyanlända familjer i landsbygdsförskolor« med tillhörande forskningsartiklar<sup>1</sup>. Licentiatutbildningen genomfördes inom pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet, Campus Norrköping.

I rapporten uppmärksammas hur integration åstadkoms (eller utmanas) i en landsbygdscontext. Fokus ligger på hur tre landsbygdsförskolor har erfarit att ta emot nyanlända familjer under

2015/2016 och därefter. För pedagogerna vid dessa förskolor var det en ny erfarenhet att under denna period ta emot och arbeta med barn och föräldrar som migrerat till Sverige. Det har därför varit möjligt att studera pedagogernas berättelser över de första stegen mot integration och inkludering.

Rapporten har ett värde för alla som möter och arbetar med nyanlända familjer. Den synliggör processen från vad som kan utgöra de första utmaningarna i mötet med nyanlända till hur ett förändrat förhållningssätt och praktik kan skapas för att möta de behov som en ökad mångfald för med sig. Förhoppningen är att denna kunskap kan bidra till att identifiera framgångsfaktorer för utvecklandet av inkluderande praktiker, som i förlängningen kan stärka integration och inkludering av nyanlända familjer. För att stödja en sådan process innehåller rapporten även konkreta rekommendationer för dig som arbetar med nyanlända familjer.

---

**APRIL 2023 – CHARLOTTE LÖTHMAN**

Medarbetare vid FoU Campus Västervik och doktorand i pedagogiskt arbete vid Linköpings universitet

## Innehållsförteckning

|   |           |
|---|-----------|
| <b>CAMPUS VÄSTERVIK FOU</b> .....   | <b>4</b>  |
| <b>FÖRORD</b> .....   | <b>5</b>  |
| <b>INLEDNING</b> .....  | <b>8</b>  |
| <b>STUDIENS SYFTE</b> .....   | <b>10</b> |
| <b>INTEGRATION OCH INKLUDERING</b> .....  | <b>11</b> |
| <b>Förskolan och integrationen</b> .....  | <b>13</b> |
| <b>Nyanlända barn i förskolan</b> .....   | <b>15</b> |
| <b>Relationen mellan nyanlända föräldrar<br/>och förskolan</b> .....  | <b>16</b> |
| <b>PLATSENS BETYDELSE FÖR INTEGRATION</b> .....   | <b>18</b> |
| <b>Migration till landsbygden</b> .....   | <b>19</b> |
| <b>Andel (%) nyinvandrade barn och barn med okänd<br/>bakgrund av alla inskrivna barn i förskola 2017</b> ..... | <b>20</b> |
| <b>METOD</b> .....  | <b>21</b> |
| <b>RESULTAT</b> .....   | <b>23</b> |
| <b>Resultatdel 1</b> .....  | <b>23</b> |
| <b>Från dysfunktionell till funktionell kommunikation</b> .....   | <b>25</b> |
| <b>Från oreflekterade förväntningar till<br/>interkulturell förståelse</b> .....                                | <b>27</b> |

|  |           |
|--|-----------|
| Från konflikträdsla till dialog .....                    | 28        |
| Slutsatser från resultatdel 1 .....                      | 29        |
| Från monolog till dialog .....                           | 30        |
| <b>RESULTATDEL 2 .....</b>                               | <b>31</b> |
| Maktlöshet över språkliga och kulturella barriärer ..... | 31        |
| Att sluta cirkeln .....                                  | 37        |
| Slutsatser från resultatdel 2 .....                      | 37        |
| Omformulering av upplevd normalitet .....                | 38        |
| <b>SLUTDISKUSSION .....</b>                              | <b>40</b> |
| Integration förutsätter dialog .....                     | 42        |
| Landsbygd och integration .....                          | 44        |
| Rekommendationer .....                                   | 46        |
| <b>FOTNOTER .....</b>                                    | <b>49</b> |
| <b>REFERENSLISTA .....</b>                               | <b>53</b> |



## Inledning

Invandringen till Sverige och Europa har ökat de senaste decennierna<sup>2</sup>. Mottagandet av nyanlända familjer har under lång tid varit ojämnt fördelat i landet med en stark koncentration till storstadsområden och större städer<sup>3</sup>. 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<sup>3</sup>. Det är därför relevant att undersöka hur integration åstadkoms (eller utmanas) i en landsbygdscontext. Det görs i denna studie genom att rikta ljuset mot hur förskolor på landsbygden tar emot och arbetar med nyanlända familjer.

Anledningen till att rikta blicken mot förskolan är att förskolan ofta är 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<sup>4</sup>. I 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<sup>5</sup>.

Tidigare forskning om kulturell och språklig mångfald på förskolan har framför allt genomförts i större städer som har präglats av kulturell och språklig mångfald sedan tidigare<sup>6</sup>. Denna studie bidrar med nytt perspektiv då den undersöker

landsbygdsförskolors erfarenheter att möta och arbeta med nyanlända familjer. Det är viktigt att synliggöra förutsättningarna för integration på landsbygden eftersom villkoren för integration ser annorlunda ut på landsbygden jämfört med i storstaden (se nedan under »platsens betydelse för integration«). Kunskap om integration på landsbygden möjliggör även utveckling av välfärd och social hållbarhet på landsbygden.

De förskolor som ingår i studien hade före 2015 liten eller ingen tidigare erfarenhet av att ta emot nyanlända familjer. Det har därför varit möjligt att studera pedagogers berättelser om de första utmaningarna med att ta emot nyanlända familjer samt deras första steg mot integration och inkludering, något som inte har belysts tidigare.

## Studiens syfte

Studiens övergripande syfte är att studera integrationsprocesser i landsbygdsförskolor genom att undersöka pedagogers berättelser om deras möten med nyanlända familjer. Studien vägleds av två forskningsfrågor. Forskningsfrågorna besvaras var för sig i två olika resultatdelar: fråga 1 besvaras i resultatdel 1, och fråga 2 i resultatdel 2. Forskningsfrågorna lyder på följande sätt:

1. Hur åstadkoms eller utmanas integration i samverkan mellan landsbygdsförskolan och familjerna i pedagogernas berättelser om möten med nyanlända föräldrar?
2. Hur åstadkoms eller utmanas nyanlända barns dubbla övergång<sup>7</sup> till och inkludering i landsbygdsförskolan utifrån pedagogernas berättelser?

## 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<sup>8</sup>. 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.

Trots att det ska vara en fråga om anpassning från båda parter (nyanlända – majoritetssamhället) är det viktigt att erinra sig om att parterna inte är jämlika. Majoritetssamhället har ett övertag när det gäller makt och resurser, och tolkningsföreträde. Därför anses samhällets reaktioner på migranterna, och speciellt dess institutioners, vara mycket mer avgörande för integrationsprocessen än vad migranterna själva är.

I den här studien ligger fokus på den kulturella dimensionen och på hur förskolan som institution, och pedagogerna, som representanter för majoritetssamhället, reagerar på skillnad och

mångfald i mötet med de nyanlända familjerna. För att åskådliggöra vad som avses med »reagerar på skillnad och mångfald« kan man tala om 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. Det mest sannolika är att finna olika former av mellanlägen mellan dessa två extremer.



### **Fördjupning – Dialogisk integration/inkludering**

I studien används en teori som kallas dialogism som analysverktyg (Bakhtin, bl.a. 1981, 1984). Något förenklat innebär detta att pedagogernas berättelser tolkas som ett uttryck för ett monologiskt- respektive ett dialogiskt förhållningssätt. Det monologiska förhållningssättet motsvarar till viss del strävan efter assimilation, dvs. att man utgår från att andra ska anpassa sig till sitt eget sätt att tänka och agera. Ett dialogiskt förhållningssätt innebär motsatsvis att man är öppen för andras perspektiv och tar hänsyn till dessa. Ett dialogiskt förhållningssätt kan leda till förändring av hur man uppfattar och tolkar tillvaron eftersom man vidgar sin »horisont« med nya infallsvinklar genom att gå i dialog med andra. Det dialogiska förhållningssättet kan därför tolkas stödja integration och inkludering.

Inkludering är en term som i denna studie syftar på pedagogers ansvar att skapa en utbildningspraktik där alla barn ges samma förutsättningar till utveckling och lärande<sup>9</sup>. 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.

För att lyckas inkludera nyanlända barn behöver pedagogerna, liksom avseende integration, ta hänsyn till deras språkliga och kulturella bakgrund. 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 inkorporeras 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<sup>10</sup>.

### Förskolan och integrationen

Förskolan har sedan 1970-talet varit en del i Sveriges integrationspolitik<sup>11</sup>. I läroplanen (Lpfö18) anges att förskolan är en social och kulturell mötesplats som ska främja barnens förståelse för värdet av mångfald, och att utbildningen ska lägga grunden för barnens förståelse för olika språk och kulturer<sup>12</sup>. Förskolans pedagoger förväntas hantera skillnader i sociokulturella vanor, föreställningar och värderingar bland barn och föräldrar för att underlätta en integrationsprocess<sup>13</sup>.

Samtidigt innebär förskolan att barn socialiseras in i samhällets värderingar och åsikter, vilket kan anses skapa en »institutionellt situerad normalitet« som innebär oskrivna regler för hur förskolebarn förväntas agera<sup>14</sup>. 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«. Normaliteten och »det gemensamma« anses ligga inbäddat i den starkt rutiniserade praktiken som består av dagligt återkommande aktiviteter och rutiner som pedagogerna ogärna ändrar<sup>15</sup>.

Ett annat övergripande mönster i Sverige tycks vara att förskolans pedagoger tonar ned olikheter mellan barnen samtidigt som de framhäver »det gemensamma« på förskolan<sup>15</sup>. 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 men konstateras missgynna barn vars erfarenheter och bakgrund ligger längre ifrån den »gemensamma« förskolekulturen, som ofta är fallet för migrerade barn<sup>16</sup>. 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. Likhetsnormen och sammanblandningen av likhet och jämlikhet framhålls även inom integrationsforskningen som en paradox i det svenska samhället som hämmar integration<sup>17</sup>.

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. Vidare var det sällan som pedagogerna inkluderade andra erfarenheter, perspektiv och kulturella uttryck i förskolans praktik än de som representerar majoritetssamhället<sup>18</sup>.

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, dels förekommer exempel på mer reflexiva och flexibla förhållningssätt hos pedagogerna<sup>19</sup>. 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<sup>20</sup> och i vissa fall anpassar praktiken efter barns och föräldrars faktiska levnadsförhållanden och behov<sup>21</sup>. 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<sup>22</sup>.

### Nyanlända barn i förskolan

Förskoleforskningen visar att övergången mellan hem och förskola kan vara en utmaning för nyanlända barn. Jämfört med barn uppväxta i majoritetssamhället kan man tala om att nyanlända barn erfar en »dubbel övergång« när de går över från att tagits omhand i hemmet till att tas emot i förskolan<sup>23</sup>. Som för alla barn innebär övergången ett nytt sammanhang med nya människor, rutiner, roller, förväntningar m.m. 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 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<sup>24</sup>.

Migrerade barns dubbla övergång kan orsaka känslomässig stress eftersom barnen saknar möjlighet att kommunicera med lärare och kamrater på sitt modersmål. 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<sup>25</sup>. Studier visar att barnens stress ofta uttrycks genom skrik och gråt 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. 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<sup>26</sup>.

Tidigare forskning om mottagande av migrerade familjer i förskolan visar att pedagoger ofta är oförberedda att hantera de utmaningar som förekommer i arbetet med migrerade familjer och framhåller att medvetenheten behöver öka hos pedagoger gällande de utmaningar som det kan innebära för barn med migrationsbakgrund att för första gången introduceras för förskolan eller skolan. Pedagoger rekommenderas få stöd i att omformulera existerande praktiker så att dessa tar sin utgångspunkt i de behov och angelägenheter som nyanlända barn och föräldrar själva uttrycker och göra den begriplig för familjer vars erfarenheter skiljer sig från de med majoritetsbakgrund<sup>27</sup>.

### Relationen mellan nyanlända föräldrar och förskolan

För att skapa kontinuitet för barnen mellan hem och förskola, och möjliggöra att hänsyn tas till faktorer av betydelse i barnens erfarenheter och bakgrund, framhåller förskoleforskningen vikten av ett nära samarbete mellan pedagoger och nyanlända föräldrar<sup>28</sup>. Ett nära samarbete är även betydelsefullt utifrån det faktum att nyanlända föräldrar inte har någon tidigare erfarenhet av och kunskap om utbildningssystemet i samhället (ibid.).

Åtskilliga studier visar dock på utmaningarna i relationen mellan pedagoger och nyanlända föräldrar<sup>29</sup>. Dessa utmaningar avser bl.a. att pedagoger tenderar att förlita sig på sina invanda praktiker och förhållningssätt, och missar identifiera skillnader i erfarenheter och bakgrund mellan migrerade föräldrar och föräldrar med majoritetsbakgrund.

Studier visar att pedagogerna tenderar att ha samma förväntningar på nyanlända föräldrar som på föräldrar från majoritetssamhället

vilket kan resultera i att de föräldrar som inte lever upp till pedagogernas förväntningar betraktas som »avvikande« och i vissa fall även att de fostras till att bli »typiska« förskoleföräldrar med utgångspunkt i majoritetssamhällets normer<sup>30</sup>. Att inte uppmärksamma socio-kulturella skillnader leder också till avsaknad av dialog med de nyanlända föräldrarna och, i sin tur, avsaknad av ömsesidig förståelse och hänsynstagande mellan familjen och förskolan<sup>31</sup>. Till detta kan läggas att nyanlända föräldrar tenderar att uppleva sig underordnade förskolans pedagoger, vilket gör att de drar sig för att fråga och framföra åsikter och är rädda för att skapa konflikter för att de är angelägna om att barnen ska få en bra start i det nya landet<sup>32</sup>. Pedagoger å andra sidan tenderar överlämna initiativet till kommunikation till föräldrarna<sup>33</sup> eller undviker att konfrontera skillnader i perspektiv och värdegrund utifrån strävan att undvika konflikter<sup>34</sup>.

## Platsens betydelse för integration

De studier som finns i Sverige som belyser förskolans arbete med att motta och introducera familjer som nyligen anlänt till Sverige har i de allra flesta fall har genomförts på förskolor där hälften eller en majoritet av barnen har haft utländsk bakgrund varav flera i områden med en relativt hög koncentration av migrerade familjer och som präglas av segregation och/eller av socio-ekonomiska utmaningar<sup>35</sup>.

Det förekommer argument för att fokuset på utmaningar som förekommer i dessa områden – social utsatthet och segregation – har föranlett att mångkulturalitet har hanterats eller representerats som något problematiskt i den svenska förskolan (och skolan). T.ex. visar studier att det kan bli ett ensidigt fokus på den svenska kulturen, språket och normerna samtidigt som pedagoger drar sig för att inkludera identiteter som i samhället anses problematiska<sup>36</sup>.

Som tidigare nämnts, saknas forskning om integration på landsbygdens förskolor. Forskning om landsbygd och integration i allmänhet 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. Till exempel 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. Det mindre samhället anses även erbjuda nyanlända ett sammanhang att ingå i och en plats att tillhöra, vilket kan vara svårare i större städer<sup>37</sup>.

Baksidan med landsbygdssamhällets småskalighet är emellertid 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. Småskaligheten och den relativa homogena sammansättningen invånare kan också bidra till upplevelsen att man som nyanländ »sticker ut«, bland annat utseendemässigt. 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<sup>38</sup>.

### Migration till landsbygden

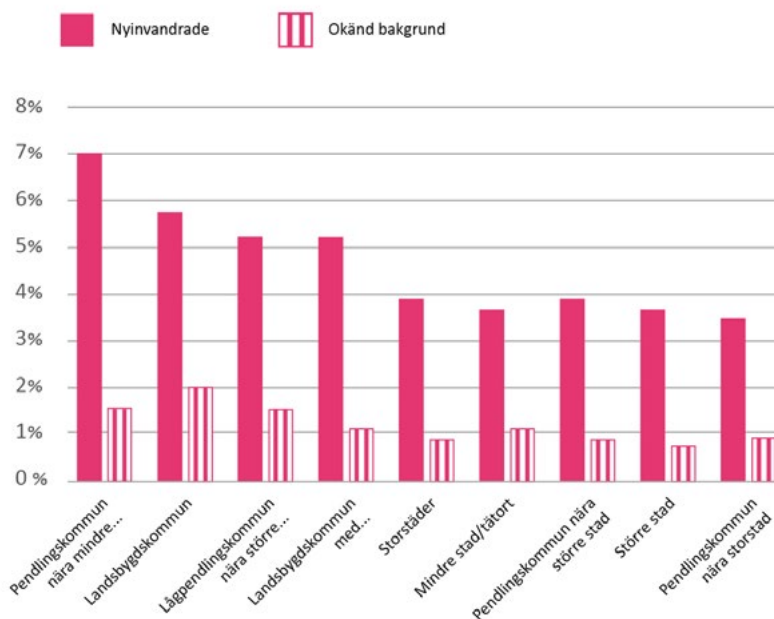
Under 2015 ökade antalet flyktingar som kom till Europa och Sverige kraftigt. Det föranledde att cirka 160 000 asylsökande togs emot i Sverige samma år. Mottagandet blev ojämnt fördelat över landet, varvid landsbygdskommuner tog emot en stor andel asylsökande i jämförelse med andra kommuntyper. Denna 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<sup>39</sup>.

Under 2016 började den nya bosättningslagen gälla genom vilken alla kommuner blev skyldiga att ta emot migranter för bosättning<sup>40</sup>. Mellan 2016–2019 kommunplacerades 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, vilket antas bero på att de valt att bo kvar i den kommun där deras asylboende var placerat som i många fall var på landsbygden. 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<sup>41</sup>.

För förskolans del innebar ovanstående händelseutveckling att landsbygdskommuner under 2016 var den kommuntyp som (efter pendlingskommun till mindre tätort) tog emot högst andel ny-anlända barn i sina förskolor<sup>42</sup>. Förskolorna som deltar i studien ligger i tre samhällen som har cirka 3000 invånare vardera. För dessa förskolor föranledde den ökade invandringen att de mellan 2015–2019 ökade andelen barn med föräldrar födda utomlands från 5–14 procent, 5 till 45 procent respektive 14–27 procent<sup>43</sup>.

### Andel (%) nyinvandrade barn och barn med okänd bakgrund av alla inskrivna barn i förskola 2017



#### KÄLLA: SKOLVERKET 2017

Diagrammet visar att det under 2017 var stora regionala skillnader i andelen nyinvandrade barn<sup>44</sup> och barn med okänd bakgrund<sup>45</sup> bland de barn som var inskrivna i förskolan i landets kommuner.

## Metod

Denna studie bygger på totalt nio fokusgruppsintervjuer med pedagoger vid tre förskolor i en landsbygdskommun<sup>46</sup> i sydöstra Sverige. Förskolorna är belägna i tre olika samhällen utanför kommunens centralort, av vilka två har cirka 1000 invånare och en cirka 3000 invånare.

I studien deltog totalt 13 pedagoger uppdelade i tre grupper (en grupp per förskola). Av deltagarna var 11 förskollärare, en var barnskötare och en var socialpedagog. Samtliga deltagare hade relativt lång erfarenhet av att arbeta i förskolan; nio mellan 20–30 år; tre mellan 10–20 år och en mellan 1–5 år. Flera av deltagarna hade tidigare deltagit i kompetenshöjande insatser gällande att arbeta med språklig mångfald på förskolan. Grupperna intervjuades i tre omgångar under 2020–2021.

Fokusgruppsintervjuer valdes som metod då den förväntades ge en djup och mångfacetterad bild av de utmaningar och möjligheter som mottagandet av nyanlända familjer har medfört. 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<sup>47</sup>.

Pedagogernas berättelser analyserades genom narrativ analys, där fokus ligger på hur olika berättelser relaterar till tid och rum, och till varandra<sup>48</sup>. Den metodologiska utgångspunkten är

att berättelser, eller narrativ, är meningsfulla och den narrativa formen är en naturlig del av hur vi människor skapar mening och förstår tillvaron<sup>49</sup>. I enlighet med De Finas (2020) förhållningssätt »narrativ–som–praktiker« förstås dessutom narrativen i den här studien som uppkomna inom, och formade av förskolans praktik. 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.

## Resultat

Det mest framträdande temat som identifierades i analysen av pedagogernas narrativ var den stora förändring de upplevde i hur de förhöll sig till, och arbetade med, de nyanlända familjerna idag jämfört med när familjerna först togs emot. Denna förändring tolkades som att en integrationsprocess hade skett under de år som pedagogerna arbetat med familjerna. Studiens resultat belyser dessa processer. Resultatet är uppdelat i två resultatdelar, vilka motsvarar studiens frågeställningar. Resultatdel 1 besvarar frågeställning 1 och belyser integrationsprocesser i relation till pedagogernas samverkan med nyanlända föräldrar. Resultatdel 2 besvarar frågeställning 2 och belyser inkludering av barnen under barnens introduktion till förskolan.

Resultatdel 1 bygger på forskningsartikeln »On the way towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools«<sup>50</sup> och resultatdel 2 på forskningsartikeln »Managing newly arrived children's double transition. Towards inclusionary practices in Swedish rural preschools«<sup>51</sup>.

### Resultatdel 1

I pedagogernas berättelser om samverkan med de nyanlända föräldrarna framträdde att en stor förändring hade skett i pedagogernas uppfattningar, förhållningsätt och praktiker sedan familjerna togs emot på förskolan 2015. Denna förändring beskrivs nedan under följande teman; Från »de Andra« till



»vi«, Från dysfunktionell till funktionell kommunikation, Från oreflekerade förväntningar till interkulturell förståelse och Från konflikträdsla till dialog.

### Från "de Andra" till "vi"

I början upplevde många pedagoger en rädsla för det okända i mötet med de nyanlända föräldrarna. Pedagogerna upplevde också att det var »vi« gentemot »dem«. Båda dessa upplevelser hade dock förändrats genom åren. Ett exempel på hur pedagogerna uttryckte denna förändring är Rakel som berättade »tidigare var det mer »de och oss« och nu är det inte det, det är den stora skillnaden, som jag kan känna«. Vissa pedagoger medgav även att de hade haft stereotypa föreställningar om föräldrarna. I ett försök att berätta varför och hur deras upplevelse hade förändrats, utvecklades följande samtal.

**BODIL:** Jag hade många fördomar... men dessa fördomar blev kraftigt utmanade, och de finns inte längre.

**INTERVJUARE:** Varför är det så? Varför finns de inte längre?

**BODIL:** För att jag ändrade tankesätt, för att jag tycker att det var fel.

**ANNA:** Ja, och insikten att de är precis som vi.

**INTERVJUARE:** ...Det är intressant vad ni pratar om nu, att någonting har hänt.

**BODIL:** Ja, någonting har hänt, men det är svårt att hitta kärnan... i det. Men det är säkert för att vi kommer nära dem. Du måste komma nära för att ändra dina fördomar, tankar och åsikter.

Samtalet kan förstås som att pedagogernas uppfattningar om de nyanlända familjerna till en början baserades på objektiverade bilder av de »Andra«. Enligt Bodils och Annas uttalanden beror förändringen på deras möten med familjerna. Deras uttalandena kan tolkas som redogörelser för en förändring från en monologisk till en dialogisk hållning: den monologiska hållningen kännetecknades av ett tankesätt baserat på stereotypa bilder av familjerna, medan den dialogiska hållningen karaktäriseras av uppfattningar av familjerna efter det att pedagogernas »kom nära« dem.

Förutom att de kom föräldrarna nära, beskrev pedagogerna även att de upplevdes »precis som oss« och att de så småningom inkluderades i den breda kategorin förskoleföräldrar, och således i förskolans »vi«. Redogörelser för förändringen från de »Andra« till »vi« tyder också på att denna har skett i pedagogernas tankesätt genom att de har utmanat sina egna stereotyper och rädslor, snarare än på grund av familjernas beteenden.

### Från dysfunktionell till funktionell kommunikation

En av de tidiga praktiska utmaningarna för pedagogerna var svårigheten att samarbeta med föräldrarna utan att kunna kommunicera genom ett gemensamt språk. Till en början fick pedagogerna lösa situationen själva vilket ledde till mycket hopplöshet och många missförstånd, men också en hel del skratt.

Situationen förändrades i och med att förskolan anlidade språkpraktikanter. Språkpraktikanterna var själva nyanlända och hade samma modersmål som föräldrarna. Emellertid utmanades pedagogernas förväntan om att språkpraktikanterna kunde reda ut missförstånd och förmedla information till föräldrarna.

Anledningen till detta var för att pedagogerna missade att identifiera de sociala och kulturella meningar som ligger inbäddat i språk. Annica beskriver utmaningen på följande sätt:

**ANNICA:** Så vi måste förklara för dem (språkpraktikanterna) väldigt, väldigt tydligt, på samma sätt som för föräldrarna. Och då är det inte så lätt för dem att prata om förskola, eftersom de inte förstod själva... det kan vara något så enkelt som det faktum att förskolan är till för alla... att den ska vara lika för alla barn, och det är inte alltid så lätt för dem att förklara.

Som citatet visar insåg pedagogerna att det inte räckte med endast språklig kompetens för att lösa kommunikationen med föräldrarna. De blev medvetna om att förmedla de värderingar och normer som är specifika för svensk förskola kräver en gemensam referensram om svensk förskolepraktik som språkpraktikerna saknade.

Genom att pedagogerna så småningom tog hänsyn till att språkpraktikanterna saknade erfarenhet av den svenska 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 i stället agerade tolk.

Dessutom framgår av pedagogernas berättelser att språkpraktikanterna efter hand fick tillräcklig erfarenhet av förskolans verksamhet, och därmed internaliserade den svenska förskolans värderingar och kulturella koder. Därför blev de så småningom i stånd att hantera dialogiska möten med de nyanlända föräldrarna på egen hand, och på så sätt bygga broar mellan dem och förskolan.

## Från oreflekterade förväntningar till interkulturell förståelse

Berättelserna visar vidare att mötet med de nyanlända föräldrarna ledde till professionell osäkerhet hos pedagogerna, eftersom föräldrarna agerade annorlunda än svenska föräldrar. Till exempel, till skillnad från de svenska föräldrarna, förstod inte de nyanlända föräldrarna varför det var viktigt att hålla sig till ett strikt tidsschema i förskolan. En växande medvetenhet hos pedagogerna om att de nyanlända föräldrarna inte automatiskt »visste« vad som förväntades av dem ledde till att de så småningom erkände betydelsen att vara lyhörd för föräldrarnas perspektiv. Denna medvetenhet exemplifieras genom följande rader:

**ANNICA:** ...vi måste vara lyhörda, vi måste lyssna på dem, vi måste träffas... tidigare var det mer »så här fungerar det och nu måste du anpassa dig till det«. Nu är det som om vi måste prata mer...

Vad vi kan se av citatet är ett skifte från ett monologiskt förhållningssätt, som innebar att pedagogerna endast utgick från sina egna perspektiv, som innebar krav på ensidig anpassning från familjernas sida – till ett dialogiskt förhållningssätt som innebar att ge plats för, och vara lyhörda för de nyanlända familjernas perspektiv.

Pedagogerna berättade att den ökade dialogen med föräldrarna framför allt skedde i vardagen, genom att de tog sig tid att gå undan och diskutera med föräldrarna. Det krävde att en kollega ställde upp för att ta hand om barngruppen. Dialogen med föräldrarna stöddes dock även av en föräldraaktiv introduktion som en av förskolorna hade initierat. Under denna fick pedagogerna möjlighet att informera sig om familjernas bakgrund och barnens livsvillkor. Den föräldraaktiva introduktion var också gynnsam då den gav föräldrarna en möjlighet att själva uppleva hur förskolan fungerade, i stället för att pedagogerna gav verbal information.

Pedagogernas berättelser visar att genom den ökade dialogen med föräldrarna kom pedagogerna till insikt om att det förelåg stora skillnader i barnomsorg mellan Sverige och de länder som föräldrarna kom från. Detta fick pedagogerna att erkänna svårigheterna för nyanlända föräldrarna att förstå alla förgivettagna socio-kulturella koder som ligger till inbäddad i svensk förskolepraktik. Dialogen resulterade dock inte bara i att pedagogerna fick större förståelse för familjerna utan även 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 perspektiv visar berättelserna att det skedde i vissa fall men inte i andra. Att föräldrarna skulle respektera förskolans schema och att se till att barnen hade kläder som passade för vädret var inte förhandlingsbart, medan respekt för föräldrarnas önskemål om matpreferenser utifrån religiösa grunder var en självklarhet. Pedagogerna använde sig av flera olika strategier för att införliva familjernas kultur och traditioner i förskolans arbete. Samtidigt visar berättelserna att de demokratiska värdena som läroplanen bygger på inte var förhandlingsbara.

### Från konflikträdsla till dialog

De dialogiska möten som växte fram mellan pedagoger och föräldrar bidrog till att pedagogernas säkerhet ökade att möta föräldrarna och initiera diskussioner med dem. En av pedagogerna uttryckte sig på följande sätt för att förklara förändringen: »Vi är i princip alla människor, och om ni kan förstå varandras tankar är det inte så skrämmande längre«. Detta kan förstås som en insikt om att föräldrarna, liksom pedagogerna själva, »läser« vardagen genom linsen av sina egna erfarenheter och referensram<sup>52</sup>. Därför kan förändringen tolkas som att pedagogerna hade kommit att inse att de var lika mycket »de Andra« som de hade ansett föräldrarna vara »de Andra«. I följande uttalande framkommer vilka konsekvenser denna förändring fick för samverkan med föräldrarna:

**RAKEL:** Jag känner att man drar sig ju inte för att ha dom diskussionerna heller längre... vi kan ju ha diskussioner om hur vi står och hur dom står, och liksom inte sluta där utan att man kan diskutera där. Det tror jag också blir att föräldrarna ändrar sig och känner att, ja, kanske får en annan syn på oss också, en annan... det kanske blir en trygghet med tänker jag, att vi vågar vara ärliga och öppna så att dom också kan vara det.

Rakels uttalande kan tolkas som att pedagogerna hade kommit till kärnan i det dialogiska förhållningssättet då de vågade stanna kvar i »olikheten« och ärligt och öppet diskutera sina ståndpunkter med föräldrarna.

Pedagogerna berättade att diskussionerna med föräldrarna berikade inte endast deras förståelse för föräldrarnas perspektiv, utan ledde även till ökad självmedvetenhet hos pedagogerna över vilka värden de kunde, respektive inte kunde, kompromissa med. Följden blev i sin tur att pedagogerna fann en säkerhet i att stå upp för de värden de höll högt i diskussioner med föräldrarna, till exempel avseende jämlikhet. Till exempel berättade pedagogerna om en situation där en av dem vågade gå in i en diskussion där det förelåg en värdekonflikt med en förälder avseende frågan om män och kvinnors lika värde.

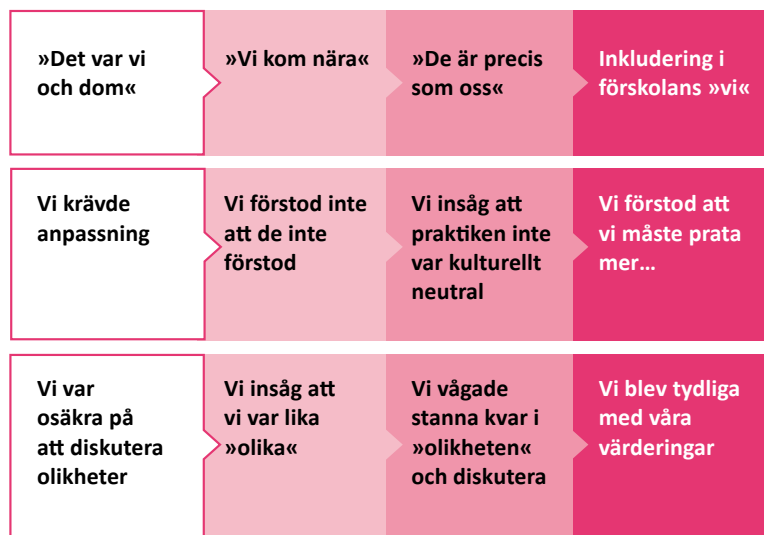
Sammanfattningsvis visar dessa resultat att dialogiska möten möjliggör en förhandling när det gäller kulturella skillnader, vilket skapar tillit mellan nyanlända föräldrar och pedagoger, samtidigt som de kan skapa dilemman eftersom de synliggör skillnader i synsätt som kan resultera i att pedagoger behöver hantera värdekonflikter i sin vardagspraktik.

### Slutsatser från resultatdel 1

Slutsatserna av resultatdel 1 är att pedagogernas förändring innebar en integrationsprocess för dem själva genom att de tog till sig av föräldrarnas perspektiv. Visserligen innebar inte det

att pedagogerna ändrade sin uppfattning om nödvändigheten av vissa grundläggande rutiner och inte heller av de värden som är fast förankrade i förskolans läroplan. Emellertid 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 »de Andra«.

### Från monolog till dialog



**Figur. 1.** Slutsatser resultatdel 1

Resultatet ger stöd för argumentet att en av de viktigaste insikterna för pedagoger är medvetenheten om att deras förväntningar är styrda av förgivettagna 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<sup>53</sup>.

## Resultatdel 2

Analysen visar att de nyanlända barnens introduktion och inkludering i förskolan innebar utmaningar för pedagogerna och ledde till förändringsprocesser vad gäller deras uppfattningar, förhållningssätt och praktik. Denna förändringsprocess kan i sin tur förstås som de första stegen mot inkluderande praktiker i dessa förskolor. Förändringen presenteras nedan som en process i tre steg som tar sin början i temat »Maktlöshet över språkliga och kulturella barriärer« vilket beskriver de utmaningar som pedagogerna upplevde när barnen togs emot. Processen fortsätter med temat »Sätt att hantera språkliga och kulturella barriärer« som handlar om hur pedagogerna hanterade utmaningarna och fann sätt att inkludera barnen i verksamheten. Den avslutas med temat »Att sluta cirkeln som knyter ihop trådarna i analysen«.

### Maktlöshet över språkliga och kulturella barriärer

Resultatet visar att initialt upplevde sig många pedagoger stå handfallna inför de utmaningar som var relaterade till barnens introduktion i förskolan. Pedagogerna beskriver att många barn var känslomässigt stressade och mådde mycket dåligt vid mottagandet. Som en av pedagogerna förklarade barnens reaktioner; »De visste ingenting om vår värld, de visste inte var de hade hamnat, och de pratade väldigt lite svenska«.



Att inte kunna trösta barnen på barnens modersmål och förklara vad som hände runt dem, ansågs vara speciellt svårt. En av pedagogerna förklarar erfarenheten på följande sätt:

**ANNE:** Ja, jag kommer ihåg när vi hade tre syskon som vi hade tagit emot, och jag kommer aldrig att glömma. Jag satt härute med två av dem i knät och de skrek. Och jag kunde inte göra mer än att förmedla min värme till dem, som »vi är snälla, vi tycker om er«. Jag mår fortfarande dåligt över det.

Som framgår av citatet kände pedagogerna stor empati för barnen, samtidigt som de inte hade möjlighet att trösta dem på grund av språkbarriären. Denna situation föranledde känslomässig stress för både pedagogerna och barnen. Mot bakgrund av att omsorg är framträdande drag i den svenska förskolan tolkas erfarenheterna som ett brott mot pedagogernas professionella självsäkerhet.

Pedagogernas berättelser visar också att de 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, något som illustreras av följande citat.

**ANNE:** ...jag tror att vi fumlade ett tag och försökte stoppa dem [de nyanlända barnen] i vår »svenska« box.

**LOUISE:** Ja, definitivt.

**MARIE:** Och vi var nog ganska frustrerade över att de inte bara på något sätt föll in i det normala mönstret... det gick inte, de åt inte, de tyckte vår mat var konstig, de tyckte att våra rutiner var konstiga, de förstod inte varför vi gjorde vissa saker. Det var så

mycket vi tog för givet, vilket fungerade i resten av gruppen men inte med dessa barn. Vilket inte alls är så konstigt.

För det första speglar citatet barnens utmaningar med att introduceras i en språkligt och kulturellt ny miljö: de saknade möjlighet att kommunicera språkligt med människorna omkring dem och kämpade med en obekant miljö, okända vanor och mat, såväl som utövarnas oreflekterade förväntningar. För det andra vittnar uttrycken »den svenska boxen« och »det normala mönstret« om pedagogernas bundenhet till förskolans sociala ordning, som oreflekterat levs i enlighet med vad som uppfattas som det normala sättet att agera och organisera praktiken på<sup>54</sup>. När barnen bröt mot denna ordning, blottades konstruktionen av förskolans normalitet för pedagogerna<sup>55</sup>.

Pedagogernas initiala frustration speglar även 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 sällan ifrågasätts utan tas för given. Som uttrycket »vilket inte alls är så konstigt« får oss att förstå, har pedagogerna sedan dess ändrat sin uppfattning av situationen.

### **Sätt att hantera språkliga och kulturella barriärer**

På frågan om, och hur, barnen så småningom kom till rätta på förskolan hänvisade pedagogerna till den förändring de själva genomgått. Som en av pedagogerna sa: »Jag tror... att det som händer med barnen bottnar i det som händer oss«. Uttalandet pekar på den förflyttning som redogörs för i det följande, och som innebar att pedagogerna kom att hitta sätt att hantera de initiala utmaningarna genom att röra sig från en monologisk till en dialogisk förståelse över situationen. Denna rörelse tolkas i sin tur ha ökat pedagogernas förmåga att reagera och aktivt svara på barnens behov.

### **Att trygga barnen och göra förskolan begriplig**

Framträdande i pedagogernas berättelser är att deras primära uppgift var att få barnen att känna sig trygga eftersom det var en förutsättning för allt annat att fungera. Pedagogerna beskrev att de kommit att inse att för att lyckas få barnen trygga och komma tillrätta, behövde de befinna sig mycket nära barnen under alla situationer och vägleda dem genom kroppsspråk:

**SARA:** Vad jag kan känna att du använder... är dig själv.

Så man måste vara med i alla situationer, så man måste nästan vända ut och in på sig själv... det kräver mycket av dig som person.

När det gällde kommunikationen med barnen, beskrev pedagogerna att de i början använde bilder och digitala språkverktyg, men att den mest betydelsefulla förändringen inträffade när de anställde språkpraktikanter (som pratade barnens modersmål). Språkpraktikanterna gjorde det möjligt för pedagogerna att förstå vad som besvarade barnen samtidigt som barnen fick upplevelsen att de blev lyssnade på. Följande exempel illustrerar situationen:

**EMELIE:** Det var ett barn som var så väldigt ledsen, och så

kom den här språkpraktikanten och sa bara några ord på arabiska, och barnet lugnade sig precis, typ, »ah, vilken lätthet, det finns någon här som förstår vad jag...« ... så, bara att gå förbi och säga några ord, och sedan var det bara bra.

Detta citat exemplifierar pedagogernas medvetenhet om barnens behov av att bli lyssnade på och att uttrycka sig, vilket gjorde att förskolevärlden blev till en begriplig och trygg plats för dem.

Pedagogerna beskrev även att språkpraktikanterna fyllde en betydelsefull roll när det gällde den pedagogiska verksamheten. Under pedagogiska aktiviteter möjliggjorde språkpraktikantens närvaro att pedagogerna kunde ta del av barnens erfarenheter och

åsikter, och bygga lärandet utifrån det. På så vis kunde förskolans omsorgsuppdrag utvidgas till att inkludera lärande. Berättelserna om språkpraktikanternas betydelse tyder på att pedagogerna upplevde en stor lättnad över att kunna respondera på barnens behov, och inkludera dem i förskolans praktik. Denna lättnad kan i sin tur förstås som ett tecken på att pedagogerna återfick sin professionella självsäkerhet.

### **Att omformulera uppfattningen av »normalitet«**

En annan avgörande förändring som ökade pedagogernas möjlighet att svara på barnens behov 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.

Ett exempel på detta är pedagogerna inledningsvis hade uppfattningen av att barnen var ouppfostrade eftersom de inte följde pedagogernas instruktioner under samlingen utan bara »sprang omkring«. De insåg senare att barnen »inte hade en aning om vad de gjorde« vilket ledde till att de behövde göra verksamheten mer tydlig och förutsägbar för att barnen skulle förstå vad som förväntades av dem. Denna berättelse kan förstås som att barnen bröt mot, och därmed synliggjorde, den tysta sociala ordning som råder på förskolan, dvs. svenska förskolors »normaliseringspraktik« (Markström, 2005). Pedagogernas medvetenhet om situationen kan förstås som att de erhöll kulturell reflexivitet då de insåg att deras känsla av »normalitet« i själva verket var en konstruktion och inte en universell norm. Detta är i sin tur ett exempel på pedagogernas rörelse från en monologisk till en dialogisk hållning då de lyckades ta hänsyn till barnens perspektiv.

Andra berättelser visar att pedagogerna också började ifrågasätta och överge befintliga rutiner som inte passade barnens behov. »Idag vågar vi gå emot kulturen på förskolan«, förklarade en av pedagogerna denna förändring. När hon ombads utveckla vad hon menade hänvisade hon till rigiditeten i förskolans strukturer och rutiner, och att de nyanlända barnens kamp med att hitta

tröst fick dem att försöka hitta nya lösningar »utanför boxen«. Ett exempel på detta var när de tog emot ett syskonpar som placerades på varsin avdelning på grund av förskolans rutiner om åldersindelning. Det ena barnet mådde inte bra, skrek och var förtvivlad. Till slut sprang hen över till sitt syskon på den andra avdelningen, och blev direkt tillfreds. Detta fick pedagogerna att inse nödvändigheten att prioritera barnens välmående framför rutinerna om att separera syskon utefter ålder. Erfarenheten föranledde att rigiditeten i rutinen gällande åldersindelning löstes upp. De ovanstående berättelserna kan förstås som att de nyanlända barnens ageranden exponerade pedagogerna för ett »utifrån-perspektiv« på rutiner och praktiker som de tidigare taget för givet, men som de insåg hindrade barnens inkludering.

På ett liknande sätt berättade andra pedagoger om att de hade brutit med sin tidigare övertygelse att alltid följa ett strikt tidschema över när vissa saker ska hända under dagen. De förklarade att detta var ett resultat av en »tankeprocess« relaterad till ökad reflexivitet och självförtroende att ifrågasätta och ändra rutiner som de tidigare tagit för givet. De relaterade denna förändring till att de välkomnade familjer från andra kulturer: Eftersom de var tvungna att »ständigt förklara varför man gör saker«, började de sätta ord på vad de gjorde och varför de gjorde det. I sin tur »såg« och kunde de ändra praxis som hindrade inkluderande praktiker. Det samma gällde att avvika från det normala sättet att genomföra aktiviteter på, som t.ex. rutinerna för lunch:

**ANNE:** ...om hon [ett barn] mår dåligt av att äta här inne, ja, då sätter vi oss ner någon annanstans, eller så kan hon äta senare eller... det spelar ingen roll om de inte äter, så länge de mår bra.

Sammantaget innebar de förändringar som här beskrivits enligt pedagogerna att de utvecklade en generell flexibilitet när det gäller att avvika från i förväg fastställda planer eller rutiner, för att göra

anpassningar utifrån barns behov. Detta kan tolkas som att pedagogerna utvecklade en inre övertygelse om nödvändigheten av att agera mer fritt i relation till förskolans »normala ordning«, i syfte att göra rum för att kunna respondera på den ökade mångfalden behov hos barnen.

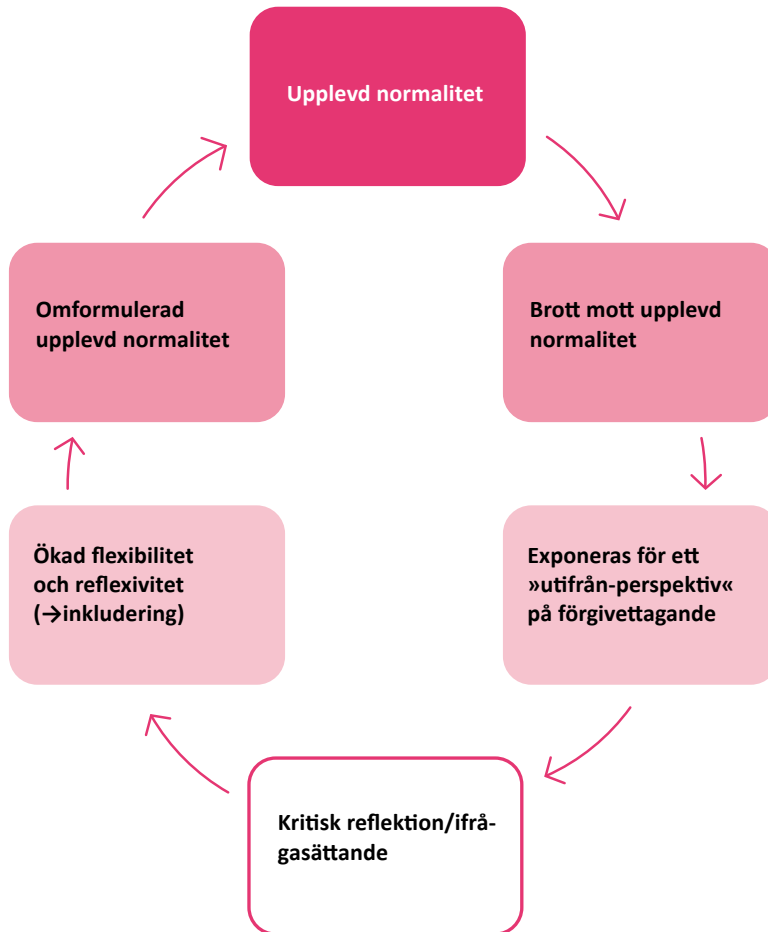
### Att sluta cirkeln

När pedagogerna beskrev hur de upplevde att ta emot nyanlända barn idag, använde de alla liknande uttryck: De sa att nuförtiden är »det är naturligt«, och »no big deal« att arbeta med kulturell och språklig mångfald i sina förskolor sedan de blivit »trygga« och »säkra« i hur de ska bemöta nyanlända barn och deras föräldrar. Dessa uttryck tyder på att pedagogerna upplever att de har ökat sin lyhördhet gentemot barnen och därmed sitt professionella självförtroende, men också att de har konstruerat en »ny« förskole-normalitet. Denna omvandling kan betraktas som en grund för utvecklingen av inkluderande metoder snarare än en slutstation för inkludering.

### Slutsatser från resultatdel 2

Resultatdel 2 visar att för att möta upp de nyanlända barnens utmaningar och inkludera dem i förskolans praktik, behövde pedagogerna förändra både sitt tankesätt och sin praktik. Resultatet demonstrerar att genom att ta hänsyn till barnens (utifrån)-perspektiv, får pedagoger hjälp att kritiskt reflektera över sitt kulturellt präglade tankesätt och sina praktiker, samtidigt som de blir informerade om hur anpassningar ska göras för att bättre möta barnens behov.

## Omformulering av upplevd normalitet



**FIGUR. 2.** Att sluta cirkeln, slutsatser resultatdel 2

Trots att resultatet visar att det är en utmaning att stödja en mångfald av behov på förskolan, synes mångfalden 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.

Tidigare forskning påvisar att nyanlända barns svårigheter att komma tillrätta i förskolan inte alltid uppmärksammas av pedagoger<sup>56</sup>. En fråga som uppstår är varför resultatet i denna studie avviker därifrån. En förklaring kan vara att barnens »röster« på aktuella förskolor var så »höga« så att pedagogerna inte hade någon annat val än att utveckla en dialogisk relation till dem. Eftersom så många barn mottogs på samma gång hamnade inte barnen »under radarn« för pedagogernas uppmärksamhet och överskuggades inte av majoritetens sätt att tänka och vara. Av just denna anledning kan studien ge viktig information om vad som krävs för att stödja nyanlända barns inkludering i förskolan.



## Slutdiskussion

Det sammanlagda resultatet (resultatdel 1 och 2) visar att landsbygdsförskolornas mottagande av nyanlända familjer både utmanade och utvecklade pedagogernas förhållningssätt och verksamhet. 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.

När det gäller studiens första frågeställning, som berör frågan om hur integration åstadkoms eller utmanas utifrån den samverkan som sker mellan pedagogerna och de nyanlända föräldrarna, besvaras den i resultatdel 1. Svaret kan sammanfattas på följande sätt:

- Integration utmanades genom pedagogernas 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.

Studiens andra frågeställning berör frågan om hur nyanlända barns dubbla övergång till och inkludering i landsbygdsförskolan åstadkoms eller utmanas. Frågeställningen besvaras i resultatdel 2, och svaret kan sammanfattas på följande sätt:

- 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.

När det gäller samverkan med 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 »mot« en mer öppen, ärlig och tillitsbaserad kommunikation som framhålls som eftersträvansvärd<sup>57</sup>.

Den flexibilitet som växte fram hos pedagogerna gentemot barnen är också värd att särskilt kommentera. 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, »mot« att skapa jämlika förutsättningar för barnen genom att variera och anpassa praktiken utifrån barnens behov, vilket framhålls som avgörande för nyanlända barns inkludering<sup>58</sup>. Resultatet bekräftar med tydlighet betydelsen av att göra skillnad på likhet och jämlikhet när det gäller barns inkludering i förskolan, vilket motsvarar vad integrationsforskare lyfter som avgörande för att få till stånd integration i det svenska samhället<sup>59</sup>.

### Integration förutsätter dialog

Studiens samlade resultat visar att blotta närvaron av nyanlända barn och föräldrar »inte« leder till integration per automatik. Resultatet visar i stället att utan dialog finns en risk att majoritetssamhällets oreflekterade och normativa sätt att tänka och agera riskerar överskugga, eller missbedöma, barnens behov och föräldrarnas perspektiv. Detta resultat bedöms ha generell betydelse även utanför förskolans värld. Det är här fråga om allmänmänskliga reaktioner på olikhet och mångfald och en konsekvens av att vi människor införlivar en känsla vad som är det »normala« sättet att tänka och agera inom den gemenskap vi tillhör (eller kultur).

Studien visar att det inte är enkelt att bli medveten om det kulturspecifika i våra vanor och förväntningar. Därför finns risken att det som är annorlunda uppfattas som avvikande, bristfälligt eller främmande. Att i avsaknad av dialog utgå från sina egna tolkningsramar är en universell företeelse<sup>60</sup>. 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.

Det studien har lärt oss är att en förändring av ens grundantaganden och perspektiv förutsätter att en går in i nära dialog med det som upplevs som nytt och olikt. Först då öppnas möjligheten att få syn på sig själv. Eftersom integration betyder en förändring och anpassning från båda parter, kan dialogen ses som

en förutsättning för integration. Utan en dialog finns risken att individen endast utgår från sina eget perspektiv. Detta är särskilt viktigt att uppmärksamma för representanter av majoritetssamhället, eftersom de sitter inne på kunskaper och resurser (språkliga och kulturella) som nyanlända inte har. Majoritetssamhällets tolkningsföretråde behöver därför balanseras genom att i dialog söka information om nyanländas erfarenheter och perspektiv.

Värdet av dialog betyder dock inte att alla beslut behöver grundas i samförstånd eller balansera jämt mot respektive parts behov. Man kan dock argumentera för 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<sup>61</sup>.

Det är värt att poängtera är att det inte är konsensus som enligt resultatet leder till ny förståelse, utan speglingen i det som är olikt<sup>62</sup>. En sådan spegling kan anses avgörande för att respekt för mångfald ska bli något annat än tolerans för det som är olikt utifrån egna förgivettagna normer<sup>63</sup>. 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.

Andra risker med avsaknad av dialog är även att nyanländas ansträngningar att försöka orientera sig och hitta trygghet i den nya miljön går »under radarn« vilket lämnar dem utan stöd. För framförallt barn kan det skapa känslor av utsatthet och utanförskap, vilket kan förväntas påverka deras självförtroende och utveckling negativt på kort och på lång sikt<sup>64</sup>.

## Landsbygd och integration

Studiens sammanlagda resultat ger upphov till reflektioner kring vilket roll som landsbygdskontexten spelar för resultatet. Av tidigare studier framgår att dialogen, och således integrationen, utmanas i områden där pedagoger vill rusta barn och föräldrar i segregerade och socio-ekonomiskt utsatta miljöer med »svenskhets« för att underlätta deras integration. Detsamma gäller också när svenskheten framhålls som en motpol till en stigmatiserande bild av invandrarområden och utanförskap<sup>65</sup>.

Liksom för andra landsbygdssamhällen, saknas segregerade områden med negativ status i aktuell studie. Berättelserna innehåller inte heller några 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<sup>66</sup>. 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<sup>66</sup>.

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«<sup>67</sup> 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<sup>68</sup>. 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<sup>69</sup>.

Tidigare forskning visar emellertid att förhållanden som präglar landsbygdscontexten även kan hämma integration<sup>70</sup>. 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<sup>71</sup>. 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<sup>72</sup>. Det är möjligt att pedagogernas inledande uppfattningar och upplevelser kan ses som en konsekvens av detta samtidigt som landsbygds-kontextens 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 forskoleforskningen som till integrations- och landsbygdsforskningen. Eftersom migration till Sverige och andra europeiska länder fortsätter att vara hög<sup>73</sup>, är detta tillskott högst aktuellt, eftersom välkommandet av nyanlända familjer sannolikt kommer att bli en angelägenhet för många samhällen även framöver.

## Rekommendationer

Rekommendationer utifrån studiens resultat är att alla som möter och arbetar med nyanlända bör anta ett dialogiskt förhållningssätt. Ett dialogiskt förhållningssätt innebär att vara öppen för andras perspektiv och synsätt och svara på, och ta hänsyn till, dessa. Eftersom studien visar att ett detta inte kommer med automatik behöver verksamheter som arbetar med nyanlända skapa strukturer som understödjer utvecklandet av ett dialogiskt förhållningssätt. Att organisera för detta i ett inledande skede är betydelsefullt. Förutom att skapa utrymme för att samtala i vardagen, är ett tillhandahållande av flerspråkig personal samt t.ex. föräldraaktiva introduktioner värdefullt.

Resultatet påvisar vidare att personal som arbetar med nyanlända kan behöva stöd under de första stegen mot att utveckla en inkluderande praktik. Detta då resultatet indikerar att personalens professionella självsäkerhet kan komma i gungning då deras dittills erövrade rutiner och förhållningssätt inte alltid förslår. En dialogisk hållning leder inte bara till att man får syn inte bara på »den Andre« utan även på en själv, vilket kan leda till ett ifrågasättande av ens tidigare uppfattningar och vanor. Gemensam reflektionstid och stöttning för personal kan vara gynnsamt under denna process för att säkerställa den förändring av praktiken som resultatet visar krävs.



### **Rekommendationer till dig som möter och arbetar med nyanlända**

#### **Ta initiativ till dialog:**

- Berätta om »varför« er verksamhet fungerar som den gör och vilka värden den vilar på.
- Ställ frågor om hur individen uppfattar situationen och vad den har för erfarenheter av liknande verksamheter sedan tidigare.
- Öppna upp för ett utbyte av era respektive perspektiv och uppfattningar.
- Reflektera över vad som kan vara självklart för dig men inte för personer med andra erfarenheter.
- Reflektera över er verksamhet, era rutiner och normer: vad är nödvändigt och varför, och vad kan bli mer flexibelt?





## **Rekommendationer till dig som leder och beslutar om verksamheter som vänder sig till nyanlända**

### **Organisera för att möjliggöra dialog:**

- Se till att skapa rutiner och utrymme i schemat för dialog för dem som arbetar med nyanlända (ett dialogiskt förhållningsätt kommer inte med automatik!).
- Tillhandahålla flerspråkig personal som möjliggör en förståelse för barnens behov och föräldrarnas perspektiv.
- Utforma föräldraaktiva introduktioner i förskolan och andra verksamheter för barn.
- Tillhandahålla stöd/reflektionstid för personalen eftersom det kan vara utmanande att öppna upp för nya perspektiv, och kan leda till att ens självsäkerhet kommer i gungning vid ett ifrågasättande av det som tidigare tagits för givet.

## Fotnoter

1. LÖTHMAN 2022 A, LÖTHMAN 2022 B OCH LÖTHMAN & PUSKAS 2021
2. STATISTISKA CENTRALBYRÅN [SCB] 2020
3. SCB 2020
4. EUROPEISKA RÅDET 2019; LUNNEBLAD 2017; TOBIN 2020
5. EUROPEISKA RÅDET 2019; TOBIN M. FL. 2013
6. EHN 1986; LUNNEBLAD 2006, 2013, 2017; RONSTRÖM M. FL. 1995
7. Termen »dubbel övergång« förklaras nedan under rubriken »Nyanlända barn i förskolan«.
8. PENNINX 2019
9. LAZZARI M. FL. 2020; LIU M. FL. 2020; PETRIWSKYJ 2014
10. PETRIWSKYJ, 2014
11. INRIKESDEPARTEMENTET 1997
12. LPFÖ 18
13. PROP. 1997/98:16; SKOLVERKET, 2018
14. MARKSTRÖM, 2005, s. 218
15. EHN 1986; LUNNEBLAD 2006; MARKSTRÖM 2005; RONSTRÖM M. FL. 1995
16. LUNNEBLAD 2006; MARKSTRÖM 2005; RONSTRÖM M. FL. 1995
17. EASTMOND 2011; JOHANSSON HEINÖ 2012

18. EHN 1986; LUNNEBLAD 2006; RONSTRÖM M. FL. 1995
19. LUNNEBLAD 2017; RUNFORS 2013; STIER M. FL. 2012
20. ANDERSTAF M. FL. 2021; LUNNEBLAD 2017; STIER M. FL. 2012
21. LUNNEBLAD 2017
22. GARVIS & LUNNEBLAD 2019; LUNNEBLAD 2013, 2017; ÅKERBLOM & HARJU 2018
23. JFR PICCHIO, OCH MAYER, 2019
24. DUNLOP & FABIAN 2007; LAZZARI M.FL. 2020; OECD 2017; PICCHIO & MAYER 2019; SIMONSSON, 2015
25. BUSCH M. FL. 2018; HURLEY M. FL. 2011; KALKMAN & CLARK 2017; PICCHIO & MAYER 2019
26. HURLEY M. FL. 2011; LIZZARI M. FL. 2020; PICCHIO & MAYER 2019; TANG & ADAMS 2010
27. KALKMAN & CLARK 2017; LAZZARI M.FL. 2020, TOBIN 2013, 2020
28. PETRIWSKYJ 2014; PICCHIO & MAYER 2020; SONSTHAGEN 2020; TOBIN, 2020
29. DE GIOIA 2013; TOBIN 2020; VAN LAERE M.FL., 2018; VUORINEN 2020
30. LUNNEBLAD 2013, 2017; SONSTHAGEN 2020; TOBIN 2020
31. DE GOIA 2013, 2015; TOBIN, 2020; VAN LAERE M.FL. 2018; VAN LAERE AND VANDENBROECK 2017
32. NORHEIM & MOSER 2020; TOBIN 2020; VAN LAERE M.FL. 2018; VUORINEN 2020
33. CONUS & FAHRNI 2019
34. ANDERSTAF M.FL. 2021; STIER & SANDSTRÖM 2019
35. LUNNEBLAD 2006, 2013, 2017; PUSKÁS 2013; RONSTRÖM M. FL. 1995; STIER & SANDSTRÖM 2018

36. BJÖRK-WILLÉN M. FL. 2013; LUNNEBLAD 2006; RONSTRÖM 1995
37. AURORA-JONSSON & LARSSON 2021; GRIP 2020; RADFORD 2016; STENBACKA 2018, 2012
38. AURORA-JONSSON 2017, 2021; DE LIMA 2012; GARLAND & CHAKRABORTI 2006; LEITNER 2012; WOODS 2018
39. AURORA-JONSSON & LARSSON 2021; MOTTAGANDEUTREDNINGEN 2018; PARLAMENTARISKA LANDSBYGDSKOMMITTÉN 2017; STIERNSTRÖM M. FL. 2019
40. SFS 2016:38
41. MOTTAGANDEUTREDNINGEN 2018; SCB 2020
42. SKOLVERKET 2017
43. SCB 2015–2019
44. Med nyinvandrade barn avses folkbokförda barn som är födda utomlands, som har båda föräldrarna födda utomlands, och som har kommit till landet under de senaste fyra åren (**SKOLVERKET, 2017**).
45. Med barn med okänd bakgrund avses barn som saknar personnummer i registren. En anledning till att det saknas personnummer kan vara att barnet inte är folkbokförd i Sverige (**SKOLVERKET, 2017**).
46. JORDBRUKSVERKET 2022
47. PARKER & TRITTER 2006; WIBECK 2010
48. DE FINA 2020; SQUIRE 2008
49. ANDREWS 2021; BRUNER 1990; HOLQUIST 1990; SQUIRE 2008
50. LÖTHMAN & PUSKÁS 2021
51. LÖTHMAN 2022 B
52. BAKHTIN, 1981
53. TOBIN 2020; VANDENBROECK 2009
54. CRESSWELL & BAERVELDTS TOLKNING AV BAKHTINS TALGENRER 2011
55. CRESSWELL 2012
56. KALKMAN & CLARK 2017; PICCHIO & MAYER 2019

57. ANDERSTAF M. FL. 2021; LUNNEBLAD 2017;  
TOBIN 2020; RONSTRÖM M. FL. 1995; VAN  
LAERE M. FL. 2018
58. EHN 1986; LUNNEBLAD 2006; LAZZARI M. FL.  
2020; MARKSTRÖM 2005; PETRIWSKYJ 2014;  
RONSTRÖM M. FL. 1995
59. EASTMOND 2011; HAMMERÉN & LUNNEBLAD  
2017; JOHANSSON HEINÖ 2012; MARKSTRÖM  
2005 5
60. BAKHTIN 1981, 1984
61. JFR TOBIN 2020; VANDENBROECK 2009
62. JFR BAKHTIN 1984
63. VANDENBROECK 2009
64. LAMB 2020; PICCHIO & MAYER 2019
65. LUNNEBLAD 2006, 2013; RONSTRÖM  
M. FL. 1995
66. JFR WOODS 2018
67. RONSTRÖM M. FL. 1995
68. JFR GRIP 2020; STENBACKA 2012; WOODS  
2018
69. AGER & STRANG 2008; GRIP 2020
70. GARLAND & CHAKRABORTI 2006; WOODS  
2018
71. ARORA-JONSSON & LARSSON 2021; WOODS  
2018
72. LEITNER 2012; GARLAND & CHAKRABORTI  
2006
73. MIGRATIONSVERKET 2022

## Referenslista

**AGER, A., & STRANG, A. (2008).** Understanding integration: a conceptual framework. *Journal of Refugee Studies*, 21(2), 166–191.

**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.

**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.

**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.

**BEACH, D., JOHANSSON, M., ÖHRN, E. & RÖNNLUND, M. (2019)** Rurality and education relations: Metrocentricity 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.

**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 re- search 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), 263–27

**DE GIOIA, K. (2013).** Cultural negotiation: Moving beyond a cycle

of misunderstanding in early childhood settings. *Journal of Early Child-*

*hood Research*, 11(2), 108–122.

**DE GIOIA, K. (2015).** Immigrant and refugee mothers' experiences

of the transition into childcare: A case study. *European Early Child-*

*hood Education Research Journal*, 23(5), 662–672.

**DE LIMA, P. (2012).** Boundary crossings: Migration, Belong-

ing/'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.

**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. (1993).** Kamouflerad Försvenskning. I Ehn, B., Frykman, J.

& Löfgren, O. (red.) *Försvenskningen av Sverige*. Stockholm: Natur and

Kultur, 234–266.

**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.

**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. & Wasmuth, H. (red.) Globalization, Transformation, and Cultures in Early Childhood Education and Care: Reconceptualization and Comparison. Cham: Springer Nature Switzerland AG: Imprint Palgrave Mac-millan, 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.

**HAMMERÉN N. & LUNNEBLAD J. (2017).** Från invandrar-kunskap till hemkultur. Interkulturell pedagogik i svensk utbildning. I Johansson, T. & Sorbring E. (red.) Barn- och ungdomsvetenskap. Grundläggande perspektiv. Stockholm: Liber, 406–420.

**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.

**INRIKESDEPARTEMENTET (1997).** Sverige, framtiden och mång-falden – från invandrapolitik till integrationspolitik (Regeringens pro-position 1997/98:16). Stockholm: Regeringskansliet.

**JOHANSSON HEINÖ, A. (2012).** Gillar vi olika?: hur den svenska likhetsnormen hindrar integrationen. Stockholm: Timbro.

**JORDBRUKSVERKET (2022).** Vår definition av landsbygd [https://jordbruksverket.se/stod/programmen-som-finansierar-stoden/var-de-finition-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 – new-comer 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.

**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.

**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.

**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.

**LÖTHMAN, C. (2022 A).** Från monolog till dialog: Integration av nyanlända familjer i landsbygdsförskolor. [Licentiatuppsats, Linköpings universitet]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1656202&dswid=8626>

**LÖTHMAN, C. (2022 B).** Managing newly arrived children's double transition: Towards inclusionary practices in rural Swedish preschools. *Contemporary Issues in Early Childhood*.

10.1177/14639491221144492

**LÖTHMAN, C., AND T. PUSKÁS (2021).** »On the way towards integration? From monologic to dialogic encounters in Swedish rural preschools«. *European Early Childhood Education Research Journal* 29(4). <https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.1974919>

**MARKSTRÖM, A.-M. (2005).** Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie. Diss. Linköping: Linköpings universitet.

**MIGRATIONSVERKET (2022).** Information med anledning av situationen i ukraina.<https://www.migrationsverket.se/Om-Migrationsverket/Aktuella-fragor/Situationen-i-Ukraina.html> [2022-03-30].

**MOTTAGANDEUTREDNINGEN (2018).** Ett ordnat mottagande – gemensamt ansvar för snabb etablering eller återvändande (SOU 2018:22). Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.

**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.

**PARLAMENTARISKA LANDSBYGDSKOMMITTÉN (2017).** För Sveriges Landsbygder – En Sammanhållen Politik för Arbete, Hållbar Tillväxt och Valfärd (SOU 2017:1). Stockholm: Näringsdepartementet.

**PENNINX, L. (2019).** Problems of and Solutions for the Study of Immigrant Integration. *Comparative Migration Studies* 7(13).

**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.

**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.

**SFS 2016:38.** Lag om mottagande av vissa nyanlända invandrare för bosättning. Stockholm: Justitiedepartementet.

**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.

**SKOLVERKET (2017).** Barn och Personal i Förskolan Hösten 2017. Stockholm: Skolverket.

**SKOLVERKET (2018).** Läroplan för förskolan: Lpfö 18. 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) (2020).** Så Flyttar Ny-  
anlända Flyktingar under de första åren i Sverige: Flyttmönster bland  
Kommunmottagna 2016–2019 (Integration: Rapport 14). Stockholm:

**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: ambridge Scholars Publishing, 25–45.

**STENBACKA S. (2012).** »The Rural« Intervening in the Lives of  
Internal and International Migrants: Migrants, Biographies and Trans-  
local Practices. I Hedberg, C. & Carmo R. M. (red.). Translocal Ruralism  
Mobility and Connectivity in European Rural Spaces. GeoJournal Libra-  
ry, vol 103. Dordrecht: Springer.

**STIER, J. & SANDSTRÖM, M. (2018).** Managing the unmana-  
geable: 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 flyktingmot-  
tagandet 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.

**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.

**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.

**VAN LAERE, K. & VANDENBROECK, 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. & VANDENBROECK, M. (2018).** Would it really matter? The democratic and caring deficit in 'parental involvement'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2).

**VANDENBROECK, M. (2009).** Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170.

**VANDENBROECK, 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.

**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.

**WOODS, M. (2018).** Precarious rural cosmopolitanism: Negotiating globalization, migration and diversity in Irish small towns. *Journal of Rural Studies*, 64, 164–176.

**ÅKERBLOM A. & HARJU, A. (2019).** The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), 514–525.



[www.campusvastervik.se](http://www.campusvastervik.se)  
[campus@vastervik.se](mailto:campus@vastervik.se)