

Tid till att bli svensk: En studie av mottagandet av nyanlända barn och familjer i den svenska förskolan

Johannes Lunneblad: Institutionen för pedagogik, kommunikation och lärande, Göteborgs universitet, Sweden. Email: Johannes.lunneblad@ped.gu.se

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.6, nr. 8, p. 1-14, PUBLISHED 16TH MAY 2013

English Title: Time to become Swedish: A study of the reception of newcomers in the Swedish preschool

English Abstract: This paper is from a study about the integration of young refugee children and their families in Sweden. The preschool has here a special responsibility in this mission for children in the age 1-5. The setting for the study is a multi-ethnic area located on the outskirts of the city. Methodologically an extended case is used. The study has so far been conducted during a period of 14 months doing fieldwork 1-2 days a week. The analyse focus on how the educators educate practice and talk about how the immigrant parents raise and foster their children. This is described as part of a wider ambition to integrate immigrants in Swedish society.

Keywords: Preschool, Refugee children, ideological dilemma, Time, Ethnography

Inledning

Det övergripande syftet med denna artikel är att analysera hur nyanlända barn och deras föräldrar bemöts i förskolan. Kontakten med förskolan är för många barn och familjer som sökt skydd i Sverige, ett av de första mötena med det svenska samhället efter tiden som asylsökande. Arbetet med nyanlända barn och familjer kan också innebära möten med människor som har traumatiska upplevelser från krig och från tiden som flyktingar. Många nyanlända familjer har tvingats lämna sitt hemland; hem, familj och vänner under svåra förhållanden. Barnen eller familjemedlemmar kan bära med sig traumatiska upplevelser från krig och från tiden i flykt. Birgitta Angel & Anders Hjern (2004) menar att förskolan därför är en av de viktigaste instanserna för nyanlända med flyktningbakgrund. Förskoleverksamheten erbjuder barnen en struktur i vardagen där både barn och föräldrar kan få tillgång till vikarierande vuxna – en viktig tillgång för familjer som lämnat sina gamla nätverk bakom sig och ännu inte hunnit etablera nya nätverk.

I Sverige har nyanlända som har fått uppehållstillstånd av flykting- eller av flyktingliknande skäl rätt till en introduktion i samhället. Med nyanländ avses en personen som är född utomlands och har varit bosatt och folkbokförd i Sverige kortare tid än två år. Rätten till introduktion omfattar också anhöriga till personer som fått uppehållstillstånd som flykting eller av flyktingliknande skäl. Här har

förskolan ett särskilt ansvar för de barn som ännu inte börjat skolan (Integrationsverket, 2006). Med utgångspunkt i förskolans uppdrag kan personalen utifrån Michael Lipsky (1980) språkbruk beskrivas som *frontlinjebyråkrater*; vars förståelse och handlingar är centralt för integrationspolitikens faktiska genomförande.

Förskolans roll i integrationen

Förskolan har sedan 1970-talet varit del av Sveriges integrationspolitik. Under 1970 och 80-talet utgick integrationspolitiken från mångkulturella mål, det vill säga specifikt riktat stöd till att bevara den invandrade befolkningens kulturer. I förskolan avspeglades detta genom exempelvis tvåspråkiga barngrupper. I dag betonas betydelsen av ett interkulturellt förhållningssätt (Skolverket, 2010). I en rad utredningar från 2000-talet går det att följa en perspektivförskjutning bort från en mångkulturell politik. Det som tidigare var riktade insatser och generella stöd har nu också blivit krav som specifikt riktas mot den invandrade befolkningen. Svenskhet kopplas också tydligare än tidigare samman med anställningsbarhet och som en förutsättning för en samhällsgemenskap (Johansson Heinö, 2011; SOU 2010:16). Förutsättningarna för integrationspolitiken har också förändrats på många sätt sedan 1970-talet. Arbetskraftsinvandring som var dominerande under denna tid har ersatts av flykting- och anhöriginvandring. Arbetslösheten som under 1970-talet var också lägre bland personer som invandrat till Sverige än bland personer födda i Sverige (Dahlström, 2004).

Den första tiden som nyanländ är ofta präglad av ekonomisk och social utsatthet. Många nyanlända finner sitt första boende i områden där den disponibla genomsnittsinkomsten för barnfamiljer är markant lägre än genomsnittet för barnfamiljer i Sverige. I flera av dessa utsatta områden har fler än 50 procent försörjningsstöd. Det är också i dessa områden som födelsetal och barnfamiljerna är som störst. Orsakerna till tillståndet är flera och komplexa. Omstruktureringen av arbetsmarknaden från tillverkningsindustrier till tjänste- och kunskapsbaserade ekonomier, restriktivare välfärdssystem, och en marknadsanpassning av bostadsmarknaden är några av de faktorer som kan nämnas som en förklaring (Sernhede & Lunneblad, 2011).

Forskningsöversikt

Barnläkare och psykologer har haft ett stort inflytande över de kunskaper, teorier och begrepp som format synen på nyanlända barn. Fokus har varit på skador och trauman av svåra upplevelser i barnens och familjernas ursprungsländer (Andersson m.fl., 2010; Watters 2008). Flera av dessa studier genomfördes under 1980-och 90-talet (se exempelvis Angel & Hjern, 2004; Gustafsson, Lindqvist & Böhm, 1987; Raundalen & Schultz, 2007). Bilden av de nyanlända barnen och föräldrarnas situation har emellertid kommit att förändras genom senare forskning. Studier visar att i ett längre perspektiv är familjernas och barnens sociala och ekonomiska livsvillkor i mottagarlandet i många fall av större betydelse för familjen än upplevelser från ursprungslandet (Andersson, 2010; SOU 2010:16; Watters, 2008).

Pedagogisk forskning om nyanlända i förskola och skola har dominerats av frågor kring flerspråkighet och språkinläring och betydelsen av föreberedelseklasser (Björk-Willen, 2006; Hyltenstam & Tuomela, 2004). För en att få bredare bild av nyanländas situation i förskolan behöver blicken därför också vändas mot forskning som belyser situationen för barn och familjer med en historia av migration utifrån ett samhälleligt perspektiv (Bunar, 2010). Studier gjorda på förskolor och skolor i Sverige visar att lärarna söker efter det som förenar och är gemensamt hos barnen. I heterogena barngrupper är det kring det svenska språket och förskolans och skolans traditioner och

rutiner som det gemensamma skapas. Lärarna undviker att prata om barnens erfarenheter och kulturella skillnader tonas ner. Tillfällen då barnens kulturella identiteter uppmärksammas som en tillgång är oftast i relation till högtider och estetiska uttryck (Lunneblad, 2006; Runfors, 2003). Studier visar också hur kultur och etnicitet används som förklaring till elevers skolsvårigheter eller normbrytande beteende (Gruber, 2007; León Rosales, 2010). I mötet med föräldrarna påtalas kulturella skillnader vanligtvis i frågor kring mat, klädsel och barnuppfostran (Bouakaz, 2007).

Studier från Danmark och Norge visar på liknande resultat som forskningen i Sverige. I ”Barndom barnehage inkludering” presenteras en översikt av tidigare forskning i Norge. Forskningen visar att då kulturella skillnader i barngrupperna synliggörs så är det ofta i relation till svårigheter och problem (Gjervan, Andersen & Bleka, 2006; Korsvold, 2011). Kirsten Lauritsen (2011) menar att pedagogerna vill integrera mångfalden men att detta försvåras av ett motstånd mot att förändra rutiner och traditioner i verksamheten för att möta mångfalden i barngruppen. I en dansk studie av Thomas Gitz-Johansen (2006) belyses hur flerspråkiga elever bemöts i det danska utbildningssystemet. Resultatet visar att elevernas flerspråkighet ofta bemöts som en brist som behöver kompenseras. Helle Bundgard och Eva Gullöv (2006) som studerat mottagandet av nyanlända i den danska förskolan menar att förskollärarna försöker kompensera barnen för de erfarenheter och kunskaper deras familjer saknar. Inbyggt i denna praktik finns normativa antaganden vilka definierar och upprätthåller en specifik kulturell förståelse om barndom och föräldraskap. I praktiken legitimerar detta förskolans fostrande roll inte bara för barnen utan också för invandrarfamiljer och andra människor som klassificeras som annorlunda.

I Europa finns det ett flertal regionala och nationella mottagningsprogram för asylsökande och nyanlända barn och deras familjer. En del av dessa program är främst inriktade på barnens och familjernas psykologiska hälsa relaterat till svåra upplevelser i ursprungslandet, medan andra program också har ett tydligare utbildningsperspektiv. Tiden som asylsökande och nyanlända har möjlighet att delta i programmen varierar också från några månader till mer än ett år (Del Olmo, 2010; SOU 2010:16; Watters, 2008). I Phanos i Holland finns ett center för mottagandet av asylsökande och nyanlända vars modell även fått spridning i Sverige. Externa utvärderingar av verksamheten i Phanos visar på en god måluppfyllelse. Men det finns också kritik mot att det förekommer ett negativt förhållningssätt till föräldrarnas erfarenheter och kulturella identiteter (Watters, 2008). Samtidigt är det svårt att avgöra på vilket sätt forskning i andra länder kan kasta ljus över mottagandet av nyanlända i den svenska förskolan. Studier av mottagningsprogram i Spanien, Ungern, Holland och Storbritannien visar att den lokala och nationella kontexten har stor betydelse för hur programmets verksamhet kan förstås (jfr Del Olmo, 2010; Szilassy & Árendás, 2007; Waters, 2008). Svensk invandringspolitik och svensk förskola skiljer sig också på flera sätt jämfört med andra länder. Situationen i Sverige är kanske bäst jämförbar med den i Danmark och Norge. Men även här finns det skillnader mellan länderna. En jämförelse mellan Danmark och Norge visar att det finns en större lyhördhet för ett barnperspektiv i Norge, jämfört med mottagandet av nyanlända i Danmark (Vitus & Liden, 2010).

Metodologiska utgångspunkter

Det empiriska materialet som presenteras i texten är från ett avslutat tvåårigt forsknings- och utvecklingsprojekt: *Barns bästa – för flyktningbarn i förskolan*. Projektet var finansierat av Europiska flyktningfonden och syftet var att bidra till att utveckla förskolans mottagande av flyktningfamiljer. Min roll som forskare inom projektet har varit att dokumentera de erfarenheter och kunskaper som finns hos personalen kring av mottagandet av flyktningbarn och deras familjer. I studien deltog personal som

arbetade på förskolor i ett förortsområde med omkring 50 000 tusen invånare, varav ca 50 % är födda utomlands. Av invånarna i området är det fler arbetslösa och fler familjer som har försörjningsstöd jämfört med både kommunen och Sverige i övrigt.

Fokus i studien är på två förskolor vars verksamhet speciellt är inriktad på mottagandet av nyanlända och deras familjer. Den ena förskolan är Mariebergs förskola, där jag följt arbetet på avdelning Liljekonvaljen. På Liljekonvaljen arbetar två förskollärare och en barnskötare. Avdelningen är en specialavdelning för familjer som kommit till Sverige som flyktingar. Målsättningen är att erbjuda flyktningbarn och deras familjer ett extra stöd den första tiden i Sverige. I barngruppen är 16 barn inskrivna vilket också är ett något mindre antal barn än vad som är vanligt på andra förskolor i området. Majoriteten av barnen är födda i Somalia eller Irak, eller har föräldrar som är födda i dessa länder. Den andra förskolan i studien är Bergvikens förskola där jag följt arbetet på avdelning Apelsinen. På Apelsinen arbetar två förskollärare. Verksamheten skiljer sig på flera sätt jämfört med arbetet på andra förskolor. På förmiddagen deltar omkring 8 barn vars föräldrar läser Svenska för invandrare (SFI) i en intilliggande lokal. Klockan tolv går dessa barn hem. Klockan ett kommer sedan en annan på grupp med omkring 10 barn och föräldrar för att delta i eftermiddagens verksamhet som är både för barn och för föräldrar. Många barn och föräldrar är också inskrivna på förskolan endast under den första tiden av introduktionen. Då föräldrarna börjar läsa SFI på en annan skola är det vanligt att barnen flyttar över till en annan förskola. Majoriteten av barnen och föräldrarna är födda i Somalia, men det fanns också barn och föräldrar som är födda i Irak, Libyen och Syrien. Namnen på förskolorna och de namn som jag senare i resultatet använder på personal och föräldrar är fingerade.

Etnografi

I studien har jag använt mig av en etnografisk ansats. Etnografiska studier karaktäriseras av att forskaren gör en analytisk beskrivning av tal och sociala samspelsmönster utifrån data producerad över en längre tidsperiod. Jag har arbetat utifrån vad Micheal Burawoy beskriver som: *the extended case method*, där forskaren skapar analytiska kategorier genom ett dialektiskt samspel mellan teori, tidigare studier och de observationer och intervjuer som genomförs (Burawoy, 1998). Inom den etnografiska ansatsen är det vanligt att flera tekniker som observationer, samtal, intervjuer, fokusgruppintervjuer och textanalyser används. Mångfalden av dataproduktionssätt samt deltagande observationer ger den etnografiska studien goda möjligheter att bidra till en ökad förståelse för komplexa sociala och kulturella fenomen (Hammersley & Atkinson, 1995).

Under fältarbetet på förskolorna genomförde jag observationer och samtal, samt intervjuer enskilt och i grupp med personalen. Observationer har genomförts under dagligt återkommande aktiviteter och rutiner i förskolornas verksamhet som: hämtning/lämning, måltider, utevistelser och planerade gruppaktiviteter. I perioder besökte jag förskolorna flera heldagar och halvdagar under samma vecka. Under andra perioder besökte jag förskolorna var tredje vecka.

Utöver fältarbetet på de två förskolorna har jag gjort två fokusgruppintervjuer med förskollärare som möter nyanlända i sitt arbete. Vid det första mötet deltog sju förskollärare och vid det andra mötet deltog sex av dessa förskollärare. Jag genomförde också ytterligare en fokusgruppintervju, där också fler personalkategorier medverkade som möter nyanlända i sitt arbete. Vid detta tillfälle deltog en förskollärare, en förskolechef, en specialpedagog, en psykolog, och två förskole- och skolutvecklare. Alla möten pågick i omkring två timmar. Gemensamt för mötena var att personalen träffades som en del i sitt arbete med syfte att delge sina erfarenheter av introduktionen av nyanlända barn och deras familjer. Jag deltog inte aktivt i samtalet men vid några tillfällen summerade jag upp vad som sagts

och initierade frågor om vad som var deras erfarenheter av att arbeta med mottagandet av flyktingbarn och deras familjer i förskolan.

Jag har använt fokusgruppintervjuerna för att få kunskaper om hur berörd personal diskuterar med andra införstådda om arbetet med mottagandet av nyanlända. Fokusgruppintervjuerna erbjuder en möjlighet att analysera vad som är vanligt förekommande argument inom ett område men också eventuella konkurrerande synsätt (Wodak & Krzyzanowski, 2008). Samtidigt är det inte så att alla deltagare talar som representanter för hela gruppen. Vad som sägs eller avsaknaden av motargument behöver inte heller bero på samstämmighet, då deltagare kan tveka inför att ha en avvikande åsikt (Hyden & Bulow, 2003). En etnografisk ansats är därför ett bra komplement till fokusgruppintervjuer då observationer erbjuder möjlighet till en djupare förståelse av vad som behandlas under fokusgruppintervjuerna (Agar & MacDonald, 1995).

I analysen har mitt intresse riktats mot (1) hur nyanlända barn och familjer positioneras i förskollärarnas tal och aktiviteter på förskolan och (2) hur dessa praktiker kan förstås utifrån betydelse av kulturell och nationell identitet. Jag använder mig av ett sociologiskt och narrativt perspektiv för att förstå hur detta kommer till uttryck och vems kunskaper och erfarenheter som erkänns (Bourdieu & Wacquant, 1992) och hur olika kunskaper och erfarenheter också är associerade med olika platser (Anthia, 2002). Förskollärarnas tal tolkas som dialogiskt, vilket innebär att argument från andra situationer och sammanhang påverkar vad som sägs under observationer, samtal, fokusgruppintervjuer och enskilda intervjuer. I min empiri är detta något som framträder ibland som något allmänt och underförstått, men också genom direkta refererat av vad någon annan sagt eller uttryckt (Goffman, 1981; Wetherell & Potter, 1992).

Kultur och kommunikation

Mottagandet av nyanlända barn och deras familjer i förskolan och den övergripande integrationspolitiken är del av en komplex och föränderlig problematik. Michel Billig (1996) diskuterar detta som ett ideologiskt dilemma. Med ideologiskt dilemma avses sådana frågor som många människor i samhället känner väl igen och ofta har åsikter om. Integrationspolitiken är på många sätt ett bra exempel på ett ideologiskt dilemma. Det som kännetecknar ett sådant dilemma är också att resonemanget inte har en självklar utgångspunkt som alla ställer upp på. Tvärtom så handlar diskussionen också om hur själva problematiken skall förstås. Det finns inte heller något givet svar som en gång för alla kommer att lösa frågan.

I förskolans vardag så kan integrationspolitiken, som ett ideologiskt dilemma, höras i diskussioner angående i vilken utsträckning föräldrar ska förväntas delta i firandet av högtider och traditioner på förskolan. Men också i diskussioner kring vardagliga rutiner som är relaterade till mat, tider och kläder. I dessa diskussioner finnas ofta argument kopplade till värderingar och normer utifrån känslor av kulturell och nationell identitet och samhörighet (Lunneblad 2006). I talet om mottagandet av flyktingbarn och deras familjer är svårigheterna för föräldrarna att anpassa sig till den svenska förskolans rutiner ett återkommande tema. I dessa berättelser utgör tid en viktig kulturell markör. Följande exempel är från en fokusgruppintervju med förskollärare.

Kerstin: Vi är lite för suddiga, med avseende på tider ibland. Vi kan säga att det är bra om du kommer mellan nio och två. Och då betyder det inte att man ska vara här mellan nio och två, för dem. Även om det är vad jag menar. För jag säger det inte, utan man är för

finkänslig, när man pratar, som när man säger: att det är bra att om du är här mellan nio och två.

Inga: Jag tror att det beror på vårt sätt, för när vi pratar så förstår du alla de här små signalerna mellan orden som jag inte uttalar. Men det gör man ju inte när man från ett annat land. Det tar flera år innan man känner de här koderna. Det kan jag tänka mig är en orsak. Han kanske ska vara här till frukost. Men vadå, kanske?

I fokus är att man gör på olika sätt i olika kulturer och att man kan få förståelse för detta genom att aktivt försöka ta den andres perspektiv. Detta kan förstås som att förskollärarna talar utifrån ett interkulturellt perspektiv (Lahdenperä, 2008). Betydelsen av ett interkulturellt förhållningssätt i arbetet med flyktingar och flerspråkiga barn är exempelvis något som uppmärksamts i flera publikationer från Skolverket, men också i policydokument på regional och lokal nivå (jfr Flórez & Nazar, 2008; Skolverket, 2010). I samtalet beskrivs ansvaret för missförstånden vara förskollärarnas. Argumentet är att personalen borde ha större självinsikt om att deras sätt att kommunicera kan missförstås. Kerstin säger att orsaken till missförstånden är att pedagogerna av artighet är otydliga om vilken tid barnet ska komma till förskolan och när barnet ska gå hem. Hon får också medhåll av Inga som säger att det finns olika kulturella koder kring hur man talar om tid. Inga frågar sig vad som egentligen menas med ett *kanske*, då de talar om när barnet ska komma till förskolan på morgonen.

I exemplet ovan är det kulturmötet och olika kommunikativa koder som betonas. Kultur som förklaring, och ibland också kulturella skillnader som ett problem är återkommande innehåll i förskolelärarnas berättelser. Men det finns också undantag. Kultur som förklaring användes sällan på avdelning Liljekonvaljen på Mariebergs förskola. Utgångspunkten för personalens sätt att tala om barnen och deras familjer var oftare familjernas livssituation och hur verksamheten kan anpassas för att möta barnens behov. Följande situation är från ett observationstillfälle en morgon på avdelning Liljekonvaljen.

Klockan är något över halv nio när jag kommer till avdelningen Liljekonvaljen. Jag hänger av mig min jacka i hallen. I köket sitter Katarina och äter frukost tillsammans med fyra barn. Dörren till lekrummet är stängd men jag kan höra röster av barn och en vuxen som pratar. Katarina säger att det är Sarah som är i lekrummet. Hon har ätit frukost med de barn som kom tidigt. Katarina berättar att de har flexibla rutiner. Det brukar göra så att de barn som kommer tidigt äter inne i lekrummet med den som är tidig. Barnen som kommer efter åtta kan sedan äta frukost i köket fram till nio. Det behöver då inte bli så att de stör någon, eller det blir någon känsla av att de kommer försent. Medan vi sitter och pratar kommer en mamma med två barn och sedan en pappa och lämnar sitt barn. De barn som under tiden ätit färdigt sköljer av sin talrik och går sedan in i lekrummet. Barnen som åt frukost i lekrummet har nu avslutat sin frukost och börjat leka.

I exemplet är inte de barn som kommer efter klockan åtta sena till frukost, (så länge de kommer innan klockan nio). Verksamheten är organiserad så att det finns en frukost för de barn som kommer innan klockan åtta och en frukost för de barn som kommer efter klockan åtta. Nina som arbetar som förskollärare på avdelningen Liljekonvaljen berättar om hur de resonerade då de planerade verksamheten.

Nina: Vi arbetar ganska flexibelt. Vi dukar bordet i det lilla rummet klockan åtta och sedan är det i praktiken drop-in vid det andra bordet i köket. Det går inte att förvänta sig att barnen ska orka koncentrera sig och ta hänsyn till sina kompisar om de inte har ätit frukost. Det är jätteviktigt. Jag tror vi arbetar ganska flexibelt med det mesta, det är rätt genomgående.

Nina berättar om hur tid, plats och aktivitet organiseras. Det som ges betydelse är att barnen behöver äta frukost för att kunna delta i förskolans aktiviteter och fungera tillsammans. Anledningen till att några av familjerna inte lämnade sina barn innan klockan åtta kan vara flera. Några av familjerna hade fått förskoleplats på avdelningen då de var inneboende hos släktingar eller vänner i Marieberg. Förändrad boendesituation, syskon i skolåldern, arbete, eller Svenska För Invandrare (SFI) undervisning på skolor i andra stadsdelar kan vara några av orsakerna till varför en del familjer föredrog att lämna efter klockan åtta. Exemplet med frukosten på avdelningen Linjekonvaljen är därför ett intressant undantag då den bryter med den generella bilden av hur dagen organiseras i förskolan. Studier från 1970-talet fram till 2000-talet visar annars en stark tradition av hur rutiner och dagliga aktiviteter strukturerar verksamheten (Lunneblad, 2006; Nordin Hultman, 2004; Svenning & Svenning, 1977).

Tid och svenskhet

I förskollärarnas tal är också tid kopplat till olika praktiker och platser. Det finns här argument med en moralisk underton om att göra rätt sak vid rätt tid och rätt plats. Dessa samtal kan också ses som uttryck för styrningstekniker som är mer eller mindre uttalade och synliggjorda. Konversationen nedan är från ett observationstillfälle med Lisa och Karin på Bergsvikens förskola.

Lisa: Många av familjerna har andra vanor än vad vi har. De äter middag kanske vid nio eller tio. De flesta av våra föräldrar berättar att barnen somnar runt elva, tolv, ett. De har väldigt annorlunda tider om man generaliserar och jämför med svenska barn som kanske lägger sig vid sju, åtta.

Karin: Vi försöker få dem att förstå att det inte är bra för barnen. Vi ser det som ett långsiktigt ... Man måste börja någonstans. Vi har mycket den diskussionen att det är de vuxna som bestämmer och sätter ramarna.

Lisa: Om inte ditt barn vill ta på sig så måste man det ändå. Man måste ta på sig på morgonen. Man kan inte komma två timmar för sent till arbetet varje dag, för att mitt barn vill titta på cartoon först innan de tar på sig.

I samtalet sker en koppling mellan när och hur vardagliga rutiner genomförs och svenskhet. Enligt Randall Collins (2004) så är det genom att studera hur vardagliga aktiviteter ritualiseras som vi kan förstå hur gruppidentiteter upprätthålls och laddas med värderingar och normer och utgör en grund för känslor av samhörighet. Samtalet om hur familjerna organiserar sin tid för att äta, vila och se på TV blir på så sätt också en fråga om normer och värderingar som också relateras till svenskhet. Förskollärarna talar om hur de genom att diskutera med föräldrarna vill få dem att anpassa sig till vad som beskrivs som: hur svenskar generellt gör. Detta kontrasteras mot ett *så som föräldrarna på deras avdelning gör*. I ett vidare perspektiv handlar detta om att föräldrarna behöver förändra sitt beteende för att få vardagslivet att fungera och för att sköta ett arbete i Sverige. Argumentet som pedagogerna

använder är att det är för barnens bästa. Svenskheten länkas på så sätt också samman med talet om att vara en *bra* förälder.

Tid och fostran

I förskollärarnas berättelser om mottagandet av nyanlända barn och familjer finns också explicit tal om att lära föräldrarna att komma i tid. I exemplet nedan är det en av förskollärarna som under en fokusgruppintervju berättar om sitt arbete på en öppen förskola. En av aktiviteterna på förskolan är i en gymnastiksal i en intilliggande skola. För att komma till gymnastiksalen måste de passera genom en låst dörr på skolan. Vid dessa tillfällen är det en av lärarna på skolan som kommer och låser upp dörren. Följande exempel är från en fokusgruppintervju med förskollärare som möter nyanlända i sitt arbete.

Rigmor: *Jag arbetar på en öppen förskola. Vi har tillgång till en gymnastikhall en gång i veckan. Då måste vi gå genom entrén på en skola, de öppnar dörren en gång för oss. Man kan inte komma och springa ut och in. Vi berättade det här flera veckor i förväg. Vi sa, är ni inte här halv elva... Det går inte att komma fem över halv. Vi har haft några som varit sena någon gång. Men de gör aldrig om det. Att det blir konsekvenser tror jag på. Jag har lärt mig att inte säga, kanske eventuellt... kan du vara snäll och komma. Och som en del berättar ... Hon sa att jag var sen, men hon såg glad ut. Det är också det som jag tror vi gör fel...*

Kerstin: *Ja...*

Inga: *mm*

Rigmor: *... att vi inte visar med kroppen.*

Kerstin: *Nej precis...*

Rigmor: *Att man inte bara står där när du kommer sent. ... för det har man ju gjort. Att man kanske ska vara tydligare. För det kommer fort som sjutton om man bestämmer det från början när man öppnar ... att med tiden ... och det gäller även samlingen. Vill man vara med så är man där.*

I samtalet uttrycks att föräldrarna lär sig att anpassa sig till förskolans tider om det blir konsekvenser när föräldrarna är sena. Situationen är från en fokusgrupp intervju med förskollärare från olika förskolor. Metodologiskt har fokusgruppintervjuer ofta använts för att synliggöra normer och värderingar hos exempelvis olika yrkesgrupper (Bryman, 2004). En av förskolans grundläggande värden beskrivs ofta som att alla ska få vara med (Sheridan, Pramling Samuelsson & Johansson, 2009 s. 256). Det är därför intressant att också se närmare på hur Rigmor lägger fram sina argument om att utestänga de barn som är sena. Argumenten bygger på att det är viktigt att tydligt visa för föräldrarna både verbalt och med hjälp av kroppsspråk så föräldrarna förstår att de gjort fel. I samtalet återger också Rigmor tal från en oförstående förälder som inte förstår vad personalen menar. Genom att iscensätta förälderns tal underbyggs hennes argument med "fakta" och gör det mindre personligt. Effekten blir: "Lyssna det är ju som personen i fråga faktiskt själv sa. Det är sådana de är". Diskursanalytiska studier av vardagligt tal har också uppmärksammat hur människor ofta använder sig av "återgivet tal" för att distansera sig från sina egna uttalanden då dessa kan uppfattas som kontroversiella (Buttny, 2003; Goffman, 1981; Wetherell & Potter, 1992). Men talet om tydlighet och konsekvenser är inte oproblemiskt. Som nästa exempel visar blir strategin som Rigmor framhåller ett

dilemma med utgångspunkt i barnens perspektiv. Exemplet nedan är en fortsättning på samtalet i det förra exemplet.

Ann: Sedan då om föräldrarna missar tiden. Det är ju inte barnens fel så det är viktigt att man inte straffar ett barn som kommer sent. Utan de måste känna sig jättevälkomna och att man ser det positivt att det överhuvudtaget kommer dit. Sedan ibland är det så att man får informera föräldrarna igen. Men att det inte påverkar barnen. Det blir ibland att man lätt straffar barnen, fast att det inte är deras problem.

Talet om kulturella skillnader tonas ner när barnens perspektiv lyfts fram. Tidigare studier visar också hur talet om kulturella skillnader inte används lika ofta då de handlar om barn (Lunneblad, 2006, jfr också Dahlberg, Moss & Pence 2002; Nordin- Hultman, 2004; Rose, 1995). Ann framhåller att det är viktigt barnen alltid känner att de är välkomna. Argumentet är att föräldrarnas handlingar inte får gå ut över barnen. Lösningen är istället att informera föräldrarna igen. Ordvalet *informera* kan här läsas som neutralare än tidigare argument om konsekvenser för föräldrarna. Rigmor kommer inte heller här med några fler argument om att det måste bli konsekvenser när barnens perspektiv lyfts fram.

Kompensera för förlorad tid

På Bergsvikens förskola fick tid också betydelse av erfarenheter och kunskaper som förskollärarna ansåg att barn och föräldrarna missat då föräldrarna inte hade tillbringat sin barndomstid i Sverige. Förskollärarna talade om att organisera verksamheten så den kompenserade för de erfarenheter och kunskaper som saknades i barnens familjer. Samtalet nedan är från ett observationstillfälle på Bergsvikens förskola.

Karin: De ska få lite av mycket, på ett helt annorlunda sätt...

Lisa: Det är för att de ska bekanta sig med vad som finns på den svenska förskolan, med allt material. Vi leker ju mycket också tillsammans med barnen. För de har ju inga andra barn som förebilder, som på andra förskolor där det börjar nya barn, och då fem och sexåringar liksom kan vara förebilder.

Karin: Jag tror inte heller att föräldrarna leker med dem... om man generaliserar, som svenska föräldrar gör.

Lisa: Nej absolut inte...

Karin: Våra föräldrar kan ju inte spela eller pussla, de har aldrig gjort det själva.

Utifrån vad som diskuteras som svenskt vill förskollärarna kompensera barnen och familjerna för kunskaper och erfarenheter de saknar. Lisa talar om hur de vill erbjuda en verksamhet som gör att barnen lär sig att hantera det material som är vanligt i den svenska förskolan. Karin säger att föräldrarna inte leker med barnen som svenska föräldrar gör, barnen får därför inte heller dessa erfarenheter hemma. Förskollärarnas tal kan på så sätt förstås som att de inte bara vill lära barnen att hantera förskolans miljö utan också ge dem en "svensk" barndom. Anledningen som beskrivs är att barnen saknar förebilder som de kan lära sig av. Barnen som är på Bergsvikens förskola är där vanligtvis under en kortare period (ca 6- 18 månader). Det innebär att oavsett ålder så är alla i barngruppen relativt nya i förskolemiljön. Lisa jämför denna situation med andra förskolor, där barnen oftast inskolas i en barngrupp där majoriteten av barnen har en längre tid på förskolan.

I eftermiddagsgruppen för föräldrar och barn på Bergsvikens förskola, kom detta också att handla om att ge föräldrarna upplevelser från en "svensk" barndom. Förskollärarna vill att föräldrarna ska kunna sådant som "svenska" föräldrar är med om som barn, och sedan som vuxna gör med sina egna barn. Exemplet nedan är från en eftermiddag då Lisa introducerar ett pussel för en grupp med mammor.

Lisa: Det här är ett pussel. Har du pusslat förut? Det är första gången... Aberash och Mariam ni kan pussla tillsammans. Ni får vända på bitarna så att bilderna ligger upp åt. Jag ska visa hur ni gör. Vi börjar här upp i hörnet med bilden på apelsinen. Är det någon som ser någon mer bit med en del av en apelsin. Man får titta på färgerna. Det är ett stort pussel, men med få bitar. Kanske 20 bitar som uppskattningsvis är 5 x 5 centimeter. Aberash och Mariam hjälps åt att lägga pusslet. De skrattar medan de försöker få bitarna på plats. Det märks också att de tycker att det är svårt. Ibland blir det fel då färgerna kan stämma överens men inte passformen, och andra gången tvärtom.

Utifrån talet om att lära föräldrarna hur man är förälder i Sverige så får aktiviteten att pussla en vidare betydelse än kunna sätta ihop bitarna så att bild och passform stämmer överens. Situationen kan också läsas som att mammorna ska lära sig att pussla så att de ska kunna ge sina barn liknande erfarenheter som "svenska" barn får. I exemplet är det Lisa som lär två mammor att lägga pussel. Av Aberash svar kan man anta att det är första gången hon pusslar. Utifrån fältanteckningarna är det också rimligt att anta att Mariam inte heller har någon större erfarenhet av att pussla. Samtidigt är det inte oproblematiskt på vilket sätt föräldrarna ska ges erfarenheter av en "svensk" barndom. Exemplet nedan är från ett samtal med Lisa på Bergsvikens förskola.

Lisa: Jag tycker det är svårt det här. Det är som att man tar ner nivån på barnnivå. Men jag tror att det finns behov att fylla. Jag, som gammalmodig förskollärare, tror att det är bra att pussla. Att man lär sig grundläggande logik och matematik. Jag tror att det är bra även för vuxna.

Lisa säger att det är svårt att möta föräldrarna som vuxna och samtidigt lära dem sådant som är typiska aktiviteter för svenska barn. Detta kan förstås som ett dilemma då det också finns flera perspektiv på frågan. Lisa talar också om att föräldrarna behöver lära sig grundläggande logik och matematik. Det är därför bra att de får lära sig att pussla. Majoriteten av föräldrarna som var med sina barn på förskolan under eftermiddagen hade ingen, eller mycket kort skolgång. Samtidigt är kopplingen mellan vad som beskrivs grundläggande kompetenser i logik och matematik och västeuropeiska fritidsaktiviteter intressant. Avsaknaden av tid som barn i Sverige blir en intellektuell brist som ska kompenseras. Kvinnorna kämpade visserligen med att lägga ett pussel för barn. Men sannolikt är det så att de i sin vardag kan laga mat, baka bröd och göra beräkningar då de handlar. Praktiker som också kan betraktas som att de kräver grundläggande logiska och matematiska kunskaper.

Diskussion

Mottagandet av flyktingar och hur den svenska integrationspolitiken ska genomföras har sedan decennier varit ett ideologiskt dilemma. Pedagogerna kan här betraktas som frontlinjebyråkrater som i sitt arbete ska tolka och genomföra den politiska målsättningen. I sitt arbete möter de barn och familjer som många gånger inte har några tidigare erfarenheter av den svenska förskolan. Förskollärarnas

argument och förhållningssätt kan på så sätt förstås som strategier att hantera dilemman som på andra abstraktionsnivåer diskuteras som integrationspolitik, utanförskap och krav på egenförsörjning.

I analysen av arbetet på förskolorna framkommer att mottagandet av nyanlända i förskolan är en komplex fråga. Hur mottagandet av nyanlända ska hanteras är inte entydigt hos pedagogerna. Tvärtom så finns det flera perspektiv och olika utgångspunkter i samtalen. Det är något som också Billig (1996) menar är vanligt då ideologiska dilemman diskuteras. Olika perspektiv och argument förändras också beroende på vad som är i fokus i samtalen. Det finns exempel som visar hur pedagogerna försöker organisera verksamheten utifrån barnens och familjernas behov. Men det finns också situationer där fokus är på hur föräldrarna ska anpassa sig till förskolans verksamhet och ett liv i Sverige. Dessa argument kan förstås mot bakgrund av att förskolorna i studien är lokaliserade i bostadsområden med låga inkomster och hög arbetslöshet och där en majoritet av befolkningen har en historia av migration. I Sverige har det också skett en förändring mot tydligare krav på att nyanlända snabbt ska bli självförsörjande och en offentlig debatt där svenskhet tydligare än tidigare kopplas samman med en demokratisk samhällsgemenskap.

Analysen belyser på så sätt också en rumslig dimension, där utsagor om identiteter och levnadssätt är kopplande till föreställningar om plats, och om vad som hör hemma på denna plats, och vad som inte hör hemma på denna plats. Floya Anthias menar att sådana narratives ofta bygger på större kollektiva berättelser som cirkulerar i samhället och utgör referenspunkter för hur vi organiserar erfarenheter och upprätthåller konventionella normer och regler (Anthias 2002 s 499). Resultatet visar på så sätt förskolan som en institution som är genomkorsad av olika diskurser om lärande och utveckling, men också om hur nyanlända föräldrar bör anpassa sig till det svenska samhället för att få ett arbete. Artikeln synliggör på så sätt också utmaningen med att utveckla ett mottagande i förskolan som stödjer nyanlända utan att anta ett bristperspektiv. Detta kan också förstås som en inbyggd motsättning i det kompensatoriska förhållningssätt som präglat det svenska utbildningssystemet. En av grundtankarna i det svenska utbildningssystemet har varit att utjämna för olika sociala och ekonomiska förutsättningar hos barn och elever. Retoriskt har avsikten utmålats som ett samhälle där individen har samma möjligheter oavsett social bakgrund. Men det finns också kritiska röster mot den kompensatoriska pedagogiken som menar att det handlar om att överföra den urbana medelklassens värderingar och normer till marginaliserade grupper i samhället. Genom den kompensatoriska hållningen antyds att det finns något som är komplett, fullständigt och normalt. Ett kompensatoriskt förhållningssätt riskerar på så sätt att bli liktydigt med att kompensera för etniska minoriteters kulturella brister på ett sätt som osynliggör deras erfarenheter och kompetenser (jfr Bundgard & Gullöv, 2006).

Referenser:

- Agar, M., & MacDonald, J. (1995). Focus groups and ethnography. *Human Organizations*, 54 (1), 78-86.
- Andersson, H. E., Björnberg, U. & Eastmond, M. (2010). Introduktion. I H. E. Andersson (Red.). *Mellan det förflutna och framtiden: Asylsökande barns välfärd, hälsa och välbefinnande*, (s. 3-39). Centrum för Europaforskning: Göteborgs universitet.
- Angel, B., & Hjern, A. (2004). *Att möta flyktingar*. Lund: Studentlitteratur.
- Anthias, F. (2002). Where do I Belong: Narrating collective identity and translocational positionality. *Ethnicities*, 2(4), 491–514.
- Billig, M. (1996). *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Björk-Willén, P. (2006). *Lära och leka med flera språk: Socialt samspel i flerspråkig förskola*. Studies in Arts and Science Linköping: Linköpings universitet.
- Bouakaz, L. (2007). *Parental involvement in school: What hinders and what promotes parental involvement in an urban school*. Malmö: Lärarutbildningen.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Bunar, N. (2010). *Nyanlända och lärande: En forskningsöversikt om nyanlända elever i den svenska skolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Bundgaard, H., & Gullöv, E. (2006). Children of different categories: Education practice and the production of difference in Danish day-care institutions. *Journal of Ethnic Migration Studies*, 32(1), 145–155.
- Burawoy, M. (1998). The extended case method. *Sociological Theory*, 16(1), 1-33.
- Buttny, R. (2003). Multiple voices in talking race: Pakeha reported speech in the discursive constructions of the racial other. I H. Van den Berg, M. Wetherell & H. Houtkoop (Ed.). *Analysing race talk: Multidisciplinary perspectives on the research interview* (s.103-118). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bryman, A. (2004). *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains*. Princeton: Princeton University Press.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2002). *Från kvalitet till meningsskapande*. Stockholm: HLS förlag.
- Dahlström, C. (2004). *Nästan välkomna: Invandringspolitikens retorik och praktik*. Statsvetenskapliga institutionen: Göteborgs universitet, Göteborg.
- Del Olmo, M. (2010). The effects of the 'Welcome schools program in Madrid, Spain: An ethnographic analysis. *Intercultural Education*, 21 (4), 341-350.
- Flórez, E., & Nazar, G. (2008). *Interkulturell kommunikation: Ett praktiskt redskap för dig som vill skapa ett gott arbetsklimat i skolan*. Malmö: Utbildningsförvaltningen. Malmö.
- Gitz-Johansen, T. (2006). *Den kulturelle skole: Integration og sortering*. Roskilde: Roskilde universitetforlag.
- Gjervan, M., Andersen, C.-E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold: Perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen*. Oslo: Cappelen.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Oxford: Blackwell.
- Gruber, S. (2007). *Skolan gör skillnad: Etnicitet och institutionell praktik*. Linköping: Linköpings Universitet.
- Gustafsson, L.H., Lindkvist, A., & Böhm, B. (1987). *Barn i krig: Röster och fakta*. Stockholm:

Verbum Gothia.

- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice*. London: Routledge.
- Hyden, L.-C., & Bulow, P. H. (2003). 'Who's talking: Drawing conclusions from focus groups – some methodological conclusions. *International Journal of Social Research Methodology: Theory and Practice*, 6(4), 305–21.
- Hyltenstam, K., & Tuomela, V. (2004). *Svenska som andraspråk: I forskning, undervisning och samhälle*. Lund: Studentlitteratur.
- Integrationsverket (2006). *Mål för nyanländas introduktion*. Stockholm: Fritz Offentliga Publikationer.
- Johansson Heinö, A. (2011). *Integration eller assimilation: En utvärdering av svensk integrationsdebatt*. Stockholm: Timbro.
- Korsvold, T. (2011). Barndom, barnehage, inkludering. I T. Korsvold (Red.). *Barndom, barnehage, inkludering*. (s. 9-33). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lauritsen, K. (2011). *Barnehagen i kulturell endring: Tilpassing og motstand*. I T. Korsvold (Red.). *Barndom, barnehage, inkludering*. (s. 55–75). Fagbokforlaget: Bergen.
- Lahdenperä, P. (2008). *Interkulturellt ledarskap: Förändring i mångfald*. Lund: Studentlitteratur.
- León Rosales, R. (2010). *Vid framtidens hitersta gräns: Om maskulina elevpositioner i en multietnisk skola*. Stockholm: Botkyrka.
- Lipsky, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation.
- Lunneblad, J. (2006) *Förskolan och mångfalden: En etnografisk studie på en förskola i ett multietniskt område*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Sernhede, O., & Lunneblad, J. (2011). 1990-talets systemskifte: Nya sociala klyftor och en marknadsanpassad skola. I O. Sernhede (Red.). *Förorten, skolan och ungdomskulturen*. (s. 25-42). Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Skolverket (2010). *Barndomens förändrade villkor: Förutsättningar för barns lärande i en ny tid*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2010:16. *Sverige för nyanlända: Värdet, välfärdsstat, vardagsliv*. Stockholm: Fritz Offentliga Publikationer.
- Svenning, C., & Svenning, M. (1980). *Daghemmen, jämlikheten och klassamhället: En studie av skiktsspecifik socialisation i det svenska samhället*. Lund: Liber Läromedel.
- Szilassy, E., & Árendás, Z. (2007). Understanding of difference' in the speech of teachers dealing with refugee children in Hungary. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33 (3), 397-418.
- Rose, N. (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I K. Hultqvist. & K. Petersson (Red.). *Foucault: Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. (s. 41-59). Stockholm: HLS förlag.
- Raundalen, M., & Schultz, J. (2007). *Krispedagogik: Hjälp till barn och unga i kris*. Lund: Studentlitteratur.
- Runfors, A. (2003). *Mångfald, motsägelser och marginaliseringar: En studie av hur invandrarskap formas i skolan*. Stockholm: Stockholm universitet.

- Vitus, K., & Linden, H. (2010). The status of the asylum-seeking child in Norway and Denmark: Comparing discourses, politics and practices. *Journal of Refugee Studies*, 23 (1), 62–81.
- Watters, C. (2008). *Refugee children: Towards the next horizon*. London: Routledge.
- Wetherell, M., & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism: Discourse and the legitimation of exploitation*. Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Wodak, R., & Krzyzanowski, M. (2008). *Qualitative discourse analysis in the social sciences*. New York: Palgrave Macmillan.