

# Att bli någon bland andra

Barns tillhörighetsprocesser i förskolans  
diskursiva praktiker



Linnaeus University Dissertations

No 617/2026

# Att bli någon bland andra

Barns tillhörighetsprocesser i förskolans diskursiva praktiker

Karin Rang Larsson

LINNAEUS UNIVERSITY PRESS

Disputationen hålls kl. 13:15 den 12 juni 2026 i sal Lapis, hus Vita, Linnéuniversitetet, Kalmar. Opponent är professor Johannes Westberg, Örebro universitet.

**Att bli någon bland andra: Barns tillhörighetsprocesser i förskolans diskursiva praktiker**

Doktorsavhandling, Institutionen för pedagogik, Linnéuniversitetet, Kalmar, 2026

ISBN: 978-91-8082-450-7 (tryck), 978-91-8082-451-4 (pdf)

© Karin Rang Larsson

Omslagsbild: Med licens från Getty Images.

DOI: <https://doi.org/10.15626/LUD.617.2026>

Utgiven av: Linnaeus University Press, 351 95 Växjö

Tryck: Multiply, Malmö, 2026

## Abstract

Rang Larsson, Karin, *Att bli någon bland andra: Barns tillhörighetsprocesser i förskolans diskursiva praktiker (Becoming Someone Among Others: Children's Belonging Processes in Preschool Discursive Practices)*, Linnaeus University Dissertations No 617/2026, ISBN: 978-91-8082-450-7 (print) 978-91-8082-451-4 (pdf).

This dissertation examines children's social belonging in Swedish preschool. It identifies the social and ethical values that emerge as children strive to experience a sense of belonging and feeling at home within preschool communities. Drawing on the theoretical framework of the politics of belonging (Yuval-Davis, 2006, 2011) and informed by critical discourse analysis (Fairclough, 2010), this study conceptualises belonging as a relational and power-laden process constituted through everyday interactions.

The empirical material for this research consists of interviews, video observations, and field notes collected from two preschool settings. By analysing the talk and actions of teachers, children, and guardians, the study explores how belonging is constructed, negotiated, and contested in everyday practices. Attention is devoted to processes of inclusion and exclusion as well as to how identities and social positions are produced in preschool as a discursive practice.

The findings reveal that belonging is shaped by a dynamic interplay between individual agency and institutional norms. Being part of preschool therefore implies not only physical presence but also active engagement in play, routines, and activities. Through such engagement, children participate in the construction of meaning through place and in doing so, also create themselves as individuals who belong. At the same time, the analysis shows that belonging is not equally accessible to all; it is influenced by factors such as social norms, language, cultural background and social competence. Children's belonging is shaped through the interplay between three overarching levels of categorisation: translocality, transcality, and transtemporality. Together, they constitute a politics of belonging that influences children's opportunities for participation, recognition, and inclusion in everyday preschool life. This politics reflects a broader tension between conceptualisations of children. In summary, belonging is shaped by complex politics in which children are expected to both act independently, require support and to be active co-constructors of

their social worlds while also being recipients of care. These conflicting expectations are not merely pedagogical challenges but expressions of deeper normative structures that shape the conditions under which children are able to belong in preschool.

**Keywords:** Politics of belonging; Critical discourse analysis; Children's positioning; Inclusion; Early childhood education; Power relations; Democratic values

# Förord

*The most important thing is to remember that we're all doing the very best we can with the knowledge, resources and energy that we have available to us.*

Brené Brown

Arbetet med att skriva en avhandling om tillhörighet har minst sagt varit en spännande resa! Jag har fått möjlighet att reflektera över tillhörighet inte bara i förhållande till förskolan utan i möte med människor i alla möjliga sammanhang. Därför skulle jag säga att det har pågått flera parallella tillhörighetsresor under avhandlingens tillblivelse. Inte minst har jag funderat kring min egen känsla av att höra till i alla möjliga sammanhang. Det är svårt att sluta tänka i termer av tillhörighetsprocesser när man väl har börjat!

När jag nu ska till att tacka de personer som funnits med under arbetets gång i att färdigställa den här avhandlingens är det svårt att inte låta analyshjärnan gå i gång. Hur kan jag tacka utan att göra ett ”vi” och ett ”de”? Omöjligt, anser jag. Därför blir det till att blotta min egen tillhörighet när jag nu skriver ner vilka som bidragit till att forma vägen mot en färdig avhandling.

Först och främst vill jag tacka Ninni Wahlström för att du tog över handledarskapet och hjälpte mig att färdigställa avhandlingen. Vilket teamwork! Utöver din noggranna läsning och dina skarpa kommentarer har du varit målinriktad och aldrig tvekat på att avhandlingen skulle bli klar. Det betyder allt!

Tack också till de handledare som tidigare varit involverade i det här avhandlingsprojektet. Tack Anette Emilson och Liselotte Eek-Karlsson som frikostigt bjöd med mig in i Belonging-projektet och hjälpte mig med avhandlingsmanuset de första åren.

Tack också till Jan Håkansson, Disa Bergner, Håkan Löfgren och Marie Karlsson som läst och bidragit med kommentarer vid planering-, mellan- och slutseminarium.

Jag vill också rikta ett stort tack till alla kollegor på PED. Era rika kunskaper såväl i fikarummet som under seminarier har varit ett stort bidrag till avhandlingens fortskridande, ingen nämnd och ingen glömd! Ni har delat med er av så mycket omsorg, vishet och klokskap. Jag känner mig rik.

Tack alla fina doktorandkollegor som jag stött och blött forskarutbildningens vedermödor med. Ni är var och en så viktiga för mig, inte minst monografihjältinnorna Karin Sälj och Viktoria Grahn-Johansson som liksom jag själv enträget arbetat med att skriva en bok från pärm till pärm! Jag vill även tacka forskningsmiljön PEPP för allt stöd i arbetets framskridande.

Och sist men inte minst tack alla FANTASTISKA vänner utanför universitetet som engagerat sig i mitt avhandlingsarbete. Vänner som jag har fått diskutera tillhörighetsprocesser med och som hjälpt mig att förstå vad som är viktigt att lyfta fram i texten. Jag väljer att särskilt nämna Sam Nilsson och Ida Sjölin men det finns många fler.

Nu återstår bara ett omnämnande till mina BÄSTA; Andreas, Maja, Clara och Jakob. Ni har funnits längs vägen i såväl arbete som vila. Jag har sällan behövt känna mig ensam när flitens lampa lyst vid köksbordet. Att ni också valt att satsa på era respektive intresseområden och funnits vid min sida har motiverat mig att fortsätta med avhandlingsprojektet även när det känts motigt. Om någon undrar vad som främjar min känsla av tillhörighet så är det att få ha just er omkring mig. Tack för de ni är och det ni ger. Älskar er!

Kalmar maj 2026

# Innehåll

Förord .....	1
Innehåll .....	3
DEL 1: Förberedande kapitel.....	7
1 Inledning och bakgrund .....	7
1.1 Utmaningar, möjligheter och barns rätt till gemenskap.....	8
1.1.1 Barns tillhörighet till en grupp: en samhällelig utmaning.....	10
1.1.2 Tillhörighet: ett spänningsfält mellan neoliberala och relationella idéer .....	12
1.1.3 Tillhörighet som en rättighet för alla eller för vissa i en utbildningsgemenskap? .....	13
1.2 Syfte och frågeställningar .....	16
1.3 Avhandlingens disposition.....	17
2 Tidigare forskning .....	18
2.1 Sökprocess och avgränsningar.....	18
2.1.1 Tematisering och placering i forskningsområdet.....	19
2.2 Studier om barns tillhörighetsprocesser.....	19
2.2.1 Tillhörighet med fokus på sociala strukturer .....	20
2.2.2 Studier med fokus på att känna tillhörighet .....	22
2.2.3 Barns tillhörighetsprocesser ur lärares och vårdnadshavares perspektiv .....	24
2.3 Studier om barns rätt att tillhöra grupper .....	25
2.3.1 Studier med fokus på kulturella strukturer.....	26
2.3.2 Studier om tillhörighet och barns rättigheter i förskolan i relation till policy .....	28
2.4 Sammanfattande slutsatser.....	30
3 Teoretiskt ramverk.....	33
3.1 Tillhörighet och tillhörighetens politik .....	33
3.1.1 Yuval-Davis konceptualisering av begreppet tillhörighet .....	34
3.2 Tillhörighet: några grundläggande utgångspunkter .....	35
3.2.1 Tillhörighet som ett relationellt fenomen .....	36
3.2.2 Tillhörighet som en fråga om makt.....	36
3.2.3 Förskolan som diskursiv praktik.....	37
3.3 Tillhörighet: en analytisk begreppsram .....	37
3.3.1 Att inta en social ordning i förskolan som socialt sammanhang och fysisk plats .....	38
3.3.2 Kategoriseringar som identitetsskapande .....	39

3.3.3 Sociala och etiska värdesystem i samhället som förskolan utgör en del av .....	40
3.4 En teoribaserad analytisk referensram .....	42
4 Studiens genomförande och metodologiska överväganden .....	45
4.1 Datainsamlingsmetoder .....	45
4.1.1 Intervjuer .....	45
4.1.2 Videoobservationer och fältanteckningar .....	46
4.2 Val av förskolor .....	47
4.2.1 Inför datainsamlingen .....	48
4.2.2 Presentation av förskolor och forskningsavdelningar .....	49
4.2.3 Fältarbetet .....	50
4.3 Kritisk diskursanalys .....	53
4.3.1 Faircloughs modell för att analysera diskurser .....	54
4.3.2 Positioneringar och kategoriseringar .....	54
4.3.3 Analysprocessen .....	56
4.3.4 Att förstå förskolans praktik som selektiv med en situerad blick .....	58
4.4 Etiska överväganden .....	60
4.4.1 Att delge information om studien .....	61
4.4.2 Att samtycka till att bli filmad .....	61
4.4.3 Att samtycka till att bli intervjuad .....	63
4.4.4 Konfidentialitet och nyttjande .....	63
4.5 Metoddiskussion .....	64
4.5.1 Validitet .....	64
DEL 2: Resultat och diskussion .....	67
5 Förskolan som situerad social ordning .....	67
5.1 Att få delta i gemensamma aktiviteter .....	67
5.2 Att ingå i olika lekar under dagen .....	72
5.3 Att äta tillsammans .....	77
5.4 På gränsen mellan hem och förskola .....	79
5.5 Att lyssna och prata tillsammans .....	82
5.6 Sammanfattning .....	84
6 Att skapa tillhörighet .....	86
6.1 Tillhörighetens känslolandskap: gränser och gemenskap i vardagens praktik .....	87
6.1.1 Äldst men inte alltid störst: barns rörliga positioner i förskolans vardag .....	87
6.1.2 Kön som gräns och resurs i lekens värld .....	90
6.1.3 Språk som verktyg för identitet och gemenskap .....	93

6.1.4 Sociala förmågor i skapandet av förskolans gemenskaper .....	97
6.1.5 Geografisk och kulturell kontext för formande av barns identiteter .....	101
6.2 Sociala identiteter i rörelse och vuxnas makt att kategorisera .....	105
6.2.1 Att kategorisera i strävan efter att inkludera .....	106
6.2.2 När ett av språken har företräde framför ett annat .....	107
6.2.3 Kategoriseringar av barns sociala förmågor .....	111
6.2.4 Platsens betydelse: när hemförhållanden formar barns möjligheter .....	113
6.3 Skapandet av identitet: när individen möter kollektivet .....	115
7 Tillhörighetens politik .....	117
7.1 Translokaltitet som ett villkor för tillhörighet .....	118
7.1.1 Verksamhetens organisering utifrån ålder och mognad .....	118
7.1.2 Verksamhetens organisering utifrån kön .....	119
7.1.3 Verksamhetens organisering utifrån språk och kultur .....	120
7.2 Transkalitet: lärarnas förståelse av verksamhetens innehåll .....	121
7.2.1 Lärarnas sociala kategoriseringar .....	122
7.2.2 Jämställdhet mellan könen och könssegregerade praktiker .....	123
7.2.3 Förskolans uppdrag att värna mångfald och förmedla kulturarv .....	124
7.3 Barns tillhörighet i ett transtemporalt perspektiv .....	125
7.3.1 Barnet som den gode förskolemedborgaren .....	126
7.3.2 Institutionell tid och vardagens rytmer som socialt accepterade .....	128
7.4 Sammanfattning: tillhörighetens politik i förskolan .....	131
7.4.1 Translokaltitet som analytiskt perspektiv .....	131
7.4.2 Transkalitet som analytiskt perspektiv .....	131
7.4.3 Transtemporalitet som analytiskt perspektiv .....	132
7.4.4 Övergripande reflektion: tillhörighet som rörlig, flernivåpräglad och tidsbunden process .....	133
8 Diskussion .....	135
8.1 Att upprätthålla gränser: jämlikhet, demokrati och normaliseringens pris .....	138
8.1.1 Ålder som normativ gräns .....	139
8.1.2 Barns utveckling och mognad som norm .....	139
8.1.3 Kön som kategoriserande gräns .....	141
8.1.4 Språk som kategoriserande gräns .....	141
8.2 Att utmana gränser: makt och normer i förskolans vardag .....	144
8.2.1 Gränser utmanas av vuxnas övertro på barns förmåga .....	144

8.2.2 Vuxnas förväntningar har betydelse .....	145
8.2.3 Gränsarbete mellan förskola och hem.....	145
8.3 Överskrida gränser: att öppna för möjligheter till handling.....	147
8.3.1 Gränser överskrids genom flexibilitet.....	147
8.3.2 Relationer mellan förskolan och vårdnadshavare .....	148
8.4 Samlat kunskapsbidrag och slutsatser.....	150
8.4.1 Att omforma tillhörighetens politik .....	152
8.5 Yuval-Davis och Fairclough i förskolemiljö: teoretiska och metodologiska implikationer .....	153
8.5.1 Idéer om fortsatt forskning .....	156
Summary.....	157
Referenser.....	173
Bilaga 1 .....	187
Bilaga 2.....	191
Bilaga 3.....	197

# DEL 1: Förberedande kapitel

## 1 Inledning och bakgrund

I denna avhandling riktas fokus på barns sociala förankring i svensk förskola. Mer specifikt handlar problemområdet om vilka sociala och etiska värden som framträder när barn strävar efter att känna tillhörighet och hemmastaddhet i förskolans gemenskaper.

Under de senaste decennierna har en stark lärandediskurs vuxit fram i förskolan, där tidiga insatser i allt högre grad motiveras utifrån mätbara kunskaper i matematik, naturvetenskap samt läs- och skrivförmåga. Denna utveckling följer internationella policyströmmar där EU och OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development), en organisation vars uppgift är att föreslå hur länder kan stärka barns utbildning till gagn för tillväxt, framhåller förskolans betydelse för nationsekonomisk konkurrenskraft. Dessa globala utbildningsdiskurser tränger in i nationella styrdokument och påverkar både innehåll och pedagogiska praktiker (Wahlström, 2023). Samtidigt står Sverige inför omfattande samhällsutmaningar med ökande social ojämlikhet, växande utanförskapsområden och barn som rekryteras till kriminalitet i allt yngre åldrar. Mot denna bakgrund handlar avhandlingen om hur förskolan kan fungera som en plats där alla barn, oavsett bakgrund, känner sig trygga och hemmastadda.

Barns behov och önskningar att få tillhöra en gemenskap varierar, liksom deras villighet att inkludera andra. Barn kan vara öppna och inbjudande, men de kan också avstå från att låta andra delta i gemenskaper. I relation till ovanstående framstår ett ensidigt fokus på kunskapsmätning som otillräckligt för att förstå en förskolas kvalitet. Halldén (2003) betonar vikten av att förstå barndomen i relation till barns vardagliga villkor, deras behov av omsorg och de meningssammanhang där de blir till som subjekt. Det centrala problemet i avhandlingen är att förstå förskolans möjlighet att vara en stödjande resurs för familjer i en orolig tid där barns hälsa, välmående och känsla av tillhörighet behöver främjas på ett hållbart sätt. För att förskolan ska kunna möta dagens samhälleliga utmaningar bör uppmärksamheten riktas mot de grundläggande behov av trygghet, relationer och tillit som barn behöver för att kunna utvecklas både som lärande individer och som samhällsmedborgare.

Warming (2020) pekar på en växande oro för barns välbefinnande i förskolan. Socioekonomiska skillnader, segregation, språk och migrationsbakgrund skapar strukturella ojämlikheter mellan barn. På strukturell nivå bidrar ökande socioekonomiska skillnader och bostadssegregation till att vissa förskolor möter betydligt mer komplexa levnadsvillkor än andra. Johansson et al. (2018) argumenterar för att socioekonomiska skillnader skapar asymmetrier i barns möjligheter att ingå i stabila och trygga gemenskaper. Enligt Armstrong et al. (2011b) visar studier att exkludering och andra former av kränkningar förekommer i förskolor och skolor världen över, där barn inkluderas eller utestängs beroende på språk, etnicitet, nationalitet, socioekonomisk bakgrund, kön, religion, sexuell läggning, ålder eller förmåga. Särskilt utsatta är nyanlända barn och barn med funktionsvariationer (Boutte et al., 2014). Upprepade erfarenheter av exkludering kan få påtagliga konsekvenser för barns välbefinnande (Juutinen & Kess, 2019; Nergaard, 2020).

Trots ett ökat intresse för icke-diskriminering och inkludering finns det fortfarande begränsat med forskning om barns sociala förankring i förskolan och hur den faktiskt tar form i barns vardag (Nutbrown & Clough, 2009; Sadownik, 2018). Samhälleliga sociala och etiska värden spelar en avgörande roll i hur vissa barn uppfattas som tillhörande förskolan, medan andra riskerar att exkluderas (Read, 2000b; Yuval-Davis, 2019). Dessa värden finns som normativa antaganden i förskolans läroplan och andra styrdokument och bidrar till att forma och upprätthålla barns sociala inkludering och tillhörighet i förskolan som en komplex och föränderlig process.

## 1.1 Utmaningar, möjligheter och barns rätt till gemenskap

Enligt OECD (2025a) deltar i genomsnitt 85% av barn i ålder 3–5 år i tidig barndomsutbildning i OECD-länder. I dagens Sverige är drygt 513 000 barn, det vill säga nästan 86 % av landets alla barn i åldern 1–5 år, inskrivna i förskolan (Skolverket, 2021). Som OECD (2025b) menar i sin rapport, kan investeringar i förskola bidra till att minska sociala och ekonomiska ojämlikheter redan i tidig ålder. I kapitlet om *Early Childhood* i OECD:s (2025c) rapport framhålls att förskolornas kvalitet och personalens kompetens är avgörande för att skapa förutsättningar för ett livslångt lärande. För att lärare ska kunna arbeta för att utjämna sociala orättvisor för dessa barn behöver villkor och spänningsfält identifieras. OECD lyfter även fram att engagemang och delaktighet från vårdnadshavare i tidig barndomsutbildning är en viktig komponent för att stärka barns utveckling och jämna ut socioekonomiska skillnader. Enligt OECD:s rapport (2024) kan vårdnadshavares delaktighet i förskolan omfatta allt från regelbunden kommunikation om barnets utveckling till aktiv medverkan i beslut och verksamhetsorganisation.

Förskolan, som utbildningspraktik, har ett dubbelt uppdrag både att främja social integration bland barn och att bidra till samhällets ekonomiska utveckling genom att forma framtida, välfungerande medborgare (Vallberg Roth, 2011). Denna dubbelriktning skapar potentiella spänningar när barns strävan efter att bli en del av den sociala ordningen krockar med de sociala och etiska värden som präglar

institutionen. Kategoriseringar av barn utifrån vilka som anses tillhöra och vilka som inte gör det, markerar gränser mellan grupper och kan leda till särhållande. När vissa grupper ges företräde framför andra riskerar barns känsla av tillhörighet att hotas, vilket i förlängningen kan utgöra en grogrund för kränkningar, mobbning och utanförskap (Armstrong et al., 2011b; Juutinen & Kess, 2019).

Institutionella villkor i förskolan utmanar barns möjlighet att höra till och passa in. Många förskolor har organisatoriska förutsättningar som försvårar relationsskapande arbete såsom stora barngrupper, personalbrist och hög rörlighet bland både barn och lärare. I en studie av Piškur et al. (2014) framkommer att lärare ofta saknar resurser och redskap för att motverka sociala orättvisor mellan barn. När kontinuiteten brister riskerar möjligheten att etablera förtroendefulla relationer att försvagas vilket är något som är avgörande för barns känsla av att höra till (Tillett & Wong, 2018). Förskolans måluppfyllelse förutsätter att attityder och sätt att agera i vardagsinteraktioner granskas. I en tid då många förskolor kämpar med att upprätthålla kvalitet och möta läroplanens omfattande undervisningsuppdrag blir det centralt att förstå barns tillhörighet i förskolan som en viktig aspekt av barns utveckling och lärande (Slack et al., 2016; Garvis et al., 2018).

Utmaningar kring barns tillhörighet och sociala förankring uppstår inte enbart i konkreta situationer utan också på en mer subtil nivå genom normativa föreställningar om vilka barn som ”passar in” i förskolans sociala och kulturella ordningar. Barn som av olika skäl avviker från förväntade språk-, beteende- eller samspelsmönster riskerar att positioneras som svåra att inkludera. Dessa normer kan återskapas både i lärares och vårdnadshavares vardagliga handlingar och i barns egna sätt att skapa gränser för gemenskap. Exkluderingspraktiker som ibland är synliga och ibland är mer dolda, blir därmed en del av förskolans sociala dynamik. Sammantaget visar tidigare forskning att barns inkludering och sociala anknytning inte kan betraktas som given, utan som något som skapas, förhandlas och ibland hindras av samspelet mellan individuella villkor, sociala normer och institutionella strukturer (Thuresson & Quennerstedt, 2020). Dessa processer behöver förstås i relation till de värden och föreställningar som formar synen på barnet i förskolan. Om värden förstås som socialt konstituerade det vill säga skapade genom mänskligt handlande men ofta ej medvetna för aktörerna själva, blir de en del av den kunskapsordning som formar synen på vad ett barn är och bör vara (Hacking, 1999). Värden som att barnet ”ska ta ansvar” eller ”bli självständigt” framstår därmed inte som av naturen givna utan som resultat av historiskt och kulturellt situerade föreställningar. Ansatsen i avhandlingen är att kritiskt granska dessa idéer och de kategoriseringar och de normalitetsmått som bygger upp dem. Hacking (2002) visar hur barns utveckling kontinuerligt mäts, jämförs och bedöms i relation till standardiserade normer. Det gäller allt från de första kurvorna över vikt och längd till förväntningar på språklig, kognitiv och social utveckling. Dessa normer formar inte bara vårdnadshavares och lärares förståelse av barn; de formar också barnens egen självförståelse.

Barn och deras gemenskaper verkar inom en värld av kunskap om barn, där normalitet och avvikelser produceras genom vardagliga praktiker. Förskolan utgör i detta perspektiv en central institution, en artefakt, där dessa föreställningar

konkretiseras och reproduceras. Värden och normer framstår därför inte som yttre fenomen utan som en del av de handlingar som formar förståelsen av barnet och dess sociala position i förskolan. På en samhällelig nivå (makronivå) visar detta hur barns sociala erkännande blivit knuten till ideal om ansvar, självständighet och mätbar utveckling. Samtidigt fungerar dessa ideal på en institutionell och individuell nivå som osynliga riktmärken som styr hur barn bedöms, positioneras och bemöts, ofta utan att aktörerna själva reflekterar över deras ursprung. Att synliggöra dessa värden innebär inte att fastställa absoluta sanningar, utan att pröva och analysera de underliggande antaganden som formar vardagliga praktiker i förskolan. Eftersom värden är historiskt och socialt förankrade kan de förändras, vilket också innebär att vetenskapliga tolkningar av barns sociala inkludering/exkludering aldrig är generaliserbara i strikt mening. Det forskningsmetodologiska värdet ligger i stället i att blottlägga och kritiskt granska de underliggande värden som styr förskolans föreställningar och handlingar. Genom att analysera dessa värden och deras konsekvenser kan forskningen bidra till en ökad förståelse av hur barns inkludering och sociala anknytning skapas, begränsas, möjliggörs och samtidigt rikta en kritisk blick mot de normer som tas för givna.

### **1.1.1 Barns tillhörighet till en grupp: en samhällelig utmaning**

Förskolan<sup>1</sup> är en institution i Sverige där barns sociala förankring alltid inneburit utmaningar. Det beror på att barns vistelse i förskola hänger intimt samman med samhälleliga villkor och rättigheter (Yuval-Davis et al., 2018). Westbergs (2008) historiska analys av förskolepedagogikens framväxt synliggör hur förskolan tidigt formades som en politisk och institutionell praktik, där idéer om barn, fostran och samhällsmedborgarskap alltid varit centrala. Westbergs avhandling visar att pedagogiska förändringar i förskolan inte enbart kan förstås som resultat av nya idéer, utan måste ses i relation till ekonomiska, organisatoriska och politiska villkor. Detta perspektiv bidrar till att förstå förskolan som en arena där demokratiska värden och normer om inkludering och tillhörighet historiskt har förhandlats och institutionaliserats.

Historiskt sett har barn i Sverige alltid haft ojämlika förutsättningar att delta i förskolan. Industrialiseringen i slutet av 1800-talet kan sägas utgöra startskottet för en institutionaliserad barndom i Sverige (Lindgren & Söderlind, 2019). Dessförinnan var det vanligt att de små barnen var hemma med sina anhöriga. När hemmet ersattes av en institution behövde familjen kompletteras med andra anknytningspersoner. Att ge barn en möjlighet att socialiseras i samhället blev därmed samhällets ansvar genom förskolans tillblivelse (Vallberg Roth, 2011).

Från slutet av 1800-talet till 1940-talet organiserades institutioner i samhället som särskilde barn baserat på deras klasstillhörighet (Vallberg Roth, 2011). Lindgren och Söderlind (2019) konstaterar att det under 1800-talet transnationellt florerade idéer i länder runt om i Västeuropa och USA om samhällets ansvar att prägla barn på ett likartat sätt. Sociala spänningar mellan grupper i samhället gjorde att tron på

---

<sup>1</sup> Med benämningen förskola åsyftar jag alla historiska motsvarigheter till förskolan såsom barnkrubba, småbarnsskola, barnträdgård, barnstugeverksamhet, daghem.

institutioner var stark i flera länder. Då började diskussioner föras i samhället om en organiserad barnomsorg och förskoleverksamhet. Idén om en idealiserad barndom och tron på att barnen skulle bära en god framtid var rådande vid denna tid.

Med idén att prägla barn på ett likartat sätt följde också utmaningar. Att bygga ett byråkratiserat samhälle utifrån lag och rätt visade sig vara svårt då barns olika familjebakgrund bidrog till att vissa barn hade företräde till institutioner framför andra. Barns tillhörighet till en gemenskap utanför hemmet visade sig vara ett svårlöst dilemma. Lindgren och Söderlind (2019) menar att två olika institutioner växte fram, dels barnkrubban med inriktning på vård och omsorg för att stödja behövande barn med avsikt att förhindra att de lämnades vind för våg när föräldrarna arbetade, dels småbarnsskolan, en pedagogisk institution som utgjorde ett komplement till hemmet för borgerliga, välbärgade barn. På så sätt fanns det i samhället vid denna tid en klassindelning som medförde att barn hade olika rätt till att delta i institutionerna beroende på deras familjebakgrunder.

Enligt Lindgren och Söderlind (2019) var den borgerliga idealbilden ledstjärna under 1900-talet. Underklassens barn ansågs farliga och för att hindra en destruktiv utveckling hos dessa barn, blev medelklassens ideal rådande i de institutioner som växte fram. Detta bidrog till att barn i början av 1900-talet kategoriserades utifrån institutionernas inriktning. Även om barnkrubban och småbarnsskolan flätades samman till den Fröbelinspirerade barnträdgården, fortsatte barn att kategoriseras utifrån klasstillhörighet genom att delas upp i förhållande till socioekonomisk bakgrund. Inom barnträdgården utgjorde halvdagsinstitutionerna en pedagogiskt motiverad tretimmarsverksamhet för barn i åldern tre till sju år med hemmavarande mödrar, medan heltidsomsorgen främst var till för att de förvärvsarbetande mödrarnas barn skulle få tillsyn. Denna samhälleliga ordning medförde, enligt Lindgren och Söderlind, att över- och medelklass gynnades pedagogiskt av hur institutionen var organiserad jämfört med arbetarklassens barn. Förskolans historiska framväxt visar tydligt att vissa barn har haft privilegier i samhället baserat på deras familjesituation och socioekonomiska förhållanden. Barns sociala förankring i förskolan var således villkorad av klass och hur familjer positionerades i samhället.

Från 30-talet och framåt började de tidigare barninstitutionernas organisation baserad på klasstillhörighet sakta förändras. Vallberg Roth (2011) menar att särskiljande av barn utifrån klasstillhörighet började ge vika för en syn på barn som lika. Barn började därmed alltmer betraktas som kön-, klass- och kulturneutrala. Förskjutningen gick från att barn delats in i olika samhällsgrupper efter klasstillhörighet till att ses som likvärdiga i förhållande till rättigheter. Det var också denna tid som blev startskottet för vad som skulle utgöra en institution för alla barn. År 1966 lades en proposition (1966:54) fram som föreslog en gemensam beteckning för både halvdags- och heldagsomsorgen, kallad barnstugeverksamhet. Enligt Vallberg Roth (2011) blev detta ett steg mot att organisera förskolan som daghem med en kollektiv idé om att motverka olikhet och överbrygga skillnader mellan samhällsgrupper. Ytterligare förändringar i förskolans organisering skedde genom reformer, särskilt under 1970-talet. Halvdag- och heldagsomsorgen slogs ihop och bildade samlingsnamnet förskola. En statlig utredning år 1972, *Förskolan del 1*, (SOU

1972:26), barnstugeutredningen, beskriver förskolan som en plats för barns socialisation, vilket innebar att statens ansvar blev tydligare och familjens ansvar minskade. Social förankring till en gemenskap utanför hemmet blev därmed ett samhälleligt fenomen som i förhållande till barns socialisation ännu starkare kunde knytas till förskolan.

### **1.1.2 Tillhörighet: ett spänningsfält mellan neoliberala och relationella idéer**

Reformpolitiskt transformerades förskolan i Sverige i slutet av 1990-talet. Enligt Lindgren och Söderlind (2019) genomgick förskolan vid denna tid förändringar i sin kollektiva idé, vilket påverkade synen på barns möjligheter och förutsättningar. Politik och internationell påverkan spelade en betydande roll i denna förändring. Denna påverkan kan främst förklaras som att förskolan under denna period gick från att ideologiskt stå för en socialpolitisk idé till att stå för en utbildningspolitisk idé om att utjämna klasskillnader. I en statlig utredning från 1997, *Att erövra omvärlden* (SOU 1997:157) beskrivs förskolan som en självständig skolform med en egen läroplan. Från att ha varit en institution som stått under Socialdepartementets ledning gick förskolan till att bli en del av utbildningssystemet, påverkad av internationella aktörer såsom FN och EU (Vallberg Roth, 2011). Till skillnad från den socialpedagogiska idén som betonat varje barns lika tillhörighet och inkludering *till* en institution blev nu idén att värna varje barns tillhörighet och inkludering *genom* institutionen.

Transformationen av förskolan som beskrivits ovan kan förklaras utifrån globala strömningar och vad som kan förstås som en skiftning i synen på barnet. Skiftet berodde bland annat på att barns möjligheter och förutsättningar samhällspolitiskt under 1990-talet, alltmer började lyftas fram ur ett individorienterat perspektiv (Johansson et al., 2018). Detta medförde att det kollektiva värdet av förskolan som en plats för social tillvaro alltmer fick stå tillbaka för individuella värden med fokus på det enskilda barnets förmåga. Denna förskjutning bidrog i synen på barns sociala erkännande till en ökad kategorisering av barn baserat på vilka de är och vad de kan. Fokus i policytexter riktades alltmer mot förskolans betydelse för barns utbildning och framgång i senare skolstadier (OECD, 2017; UNICEF, 2009). I en rapport från OECD (2017) finns formuleringar som:

*The number of years spent in early education and care is a strong predictor of the level of performance reached at later stages, both in and out of school. /.../ Research shows that disadvantaged children can benefit the most from attending high-quality early childhood education. Later interventions are less efficient because they take place after children's developmental window. (OECD, 2017 s. 148)*

Enligt OECD:s rapport (OECD, 2017) framstår förskolan som betydelsefull, och dess innehåll anses ha stor effekt på barnets individuella utveckling. Särskilt utsatta barn framhålls dra störst nytta av en högkvalitativ förskola. I förhållande till social förankring finns det med andra ord skrivelser i policydokument om alla barns rätt att

tillgodogöra sig utbildningen. Inkludering och tillhörighet kan ses som en rättighet som barn som vistas i förskolan tillhandahåller genom att befinna sig där med andra. Genom att barn går i förskolan förbereds de på hur de ska samarbeta och delta i en gemenskap. För att utjämna klasskillnader och skapa lika villkor för alla barn, betonas att det i synnerhet är de barn som är sämst rustade för förskolan som kan få ut mest av att vistas i den.

Även om förskolan inte längre är differentierad utifrån social klass finns det idag fortfarande en idé om att förskolan kan utjämna klasskillnader. Skillnaden är att fokus inte endast är att barn ska ges rätt att gå i förskolan, de ska också ha rätt till en gemenskap så att de kan uppleva en känsla av tillhörighet till samhället. Det handlar alltså om något mer än att vistas i förskolan. Det behövs tidiga insatser så att barn är väl förberedda och rustade inför den kommande skolgången. En annan reformpolitisk strömning som globalt präglar förskolan är betydelsen av att tillhörighet och social förankring ses som en skyldighet och en rättighet för varje individ. Ett exempel där tillhörighet till en grupp skrivs fram är FN:s barnkonvention (UNICEF, 2009). Inom en utbildningsgemenskap vilar ett ansvar i förhållande till hur barn ska vara tillsammans med andra, enligt följande:

*The preparation of the child for responsible life in a free society, in the spirit of understanding, peace, tolerance, equality of sexes, and friendship among all peoples, ethnic, national, and religious groups and persons of indigenous origin. (UNICEF, 2009 art. 29)*

Citatet ovan understryker utbildningens roll i förberedelsen för ett ansvarsfullt liv i ett fritt samhälle. Det betonar en förväntan på en utbildning där barnet förbereds för att kunna ta ansvar för både sig själv och andra genom att leva i tolerans och samförstånd med andra människor oberoende av individernas kön, etnicitet, nationalitet, religiositet eller ursprung. Utifrån policydokumentet lyfts således både individuella skyldigheter och rättigheter för barnet fram.

### **1.1.3 Tillhörighet som en rättighet för alla eller för vissa i en utbildningsgemenskap?**

Studier visar att det finns en tendens, att vissa barn kategoriseras som avvikande från normen i förskolan och därmed skiljs ut som de som inte ingår i termen "alla" (Peers, 2018). Press et al. (2018) argumenterar för att innebörden att 'alla' barn ska ha en bra situation och ges likvärdiga förutsättningar i förskolan riskerar att rubbas av romantiserade ord om alla barns rätt att uppleva en känsla av tillhörighet. Exempelvis använder den svenska läroplanen för förskolan värden som betonar betydelsen av barns delaktighet och sociala inkludering då det implicit handlar om individens grundläggande rättigheter för att höra till (Piškur et al., 2022). Kategoriseringar som nämns är kön, etnisk tillhörighet, trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning och ålder, vilket synliggör en markering att inget barn som går i förskolan ska diskrimineras på grund av en viss grupp tillhörighet. Dessa värden stämmer överens med de värden som lyfts fram i internationell policy om barns rättigheter och beskriver

hur barn bör vara i avsikt att stärka deras känsla av delaktighet och tillhörighet. Diskriminering och kränkande behandling lyfts fram som icke eftersträvarvärda handlingar som tydligt kan motverka inkludering. Det finns också specifika åtaganden beskrivna i förskolans läroplan för att stödja barn med minoritetsspråk och främja deras språkutveckling och kulturella identitet. Detta kan ses som ett förtydligande för att förhindra diskriminering av minoritetsgrupper i samhället.

Även om tillhörighet inte uttryckligen nämns i FN:s barnkonvention eller i den svenska läroplanen för förskolan, framhävs värden som är avgörande för att skapa en miljö där varje barn har rätt till att uppleva social förankring och en känsla av tillhörighet. Betoningen på mänskliga rättigheter, jämställdhet, solidaritet och stöd till minoritetsgrupper återspeglar samhällets ambition att främja en inkluderande förskolemiljö. Förskolan skrivs fram som en social och kulturell mötesplats som bör främja barns förståelse för värdet av mångfald men hur det ska gå till framgår ej. Det är alltså upp till varje förskola och de huvudmän som ansvarar för den att se till att uppdraget uppfylls och att tillhörighet främjas.

Enligt Macartney (2012) finns det en tro hos lärare att praktiken är inkluderande och en plats för alla barn oavsett förutsättningar. Såväl Peers (2018), Press et al. (2018) som Macartney (2012) menar att det verkar finnas en idé inom såväl policy som praktik att alla barn har rätt att uppleva en känsla av tillhörighet. Taylor (1994) anser att barn kommer med olika förutsättningar att ta sig an förskolan trots att förskolan är en utbildningspraktik för alla barn. Taylor ringar därmed in problemet att det är segregering att barn har olika förutsättningar att ta sig an förskolan beroende på deras familjebakgrund. Boutte et al. (2011) betonar vikten av att uppmärksamma problem och ändra praxis, då barn annars riskerar att uteslutas och isoleras på grund av ras, etnicitet eller av andra kulturella skäl om inget görs.

I utredningen, *Förskola för alla barn - för bättre språkutveckling i utredningen*, (SOU 2020:67), menar utredarna att barn med svag socioekonomisk bakgrund, särskilt barn med utländsk bakgrund, är överrepresenterade bland de som inte är inskrivna i förskolan. Svedberg och Sidenhag (2022) påpekar att det kan vara ett medvetet val för vårdnadshavare att inte lämna sina barn i förskolan. Förklaringar till att barn inte skrivs in kan enligt Svedberg och Sidenhag vara att vårdnadshavaren är arbetslös, föräldraledig med yngre syskon eller inte är nöjd med placeringen. Enligt SOU-rapporten (2020:67) kan det finnas nyanlända vårdnadshavare som hyser misstänksamhet mot svenska myndigheter och därför väljer att hålla barnet hemma. Psykisk ohälsa eller en osäker boendesituation med återkommande flyttar kan också bidra till att barn uteblir från förskoleverksamheten. Rapporten synliggör även att personliga värderingar och preferenser samt bristande kunskap om förskolan kan vara tänkbara orsaker till att barn inte skrivs in. Även om utredningen inte fokuserar på de barn som är inskrivna i förskolan är den intressant, då den synliggör att barn med svag socioekonomisk bakgrund inte ges samma tillgång till förskola som andra. Barns möjligheter att uppleva en känsla av tillhörighet genom att vistas i förskolan är med andra ord inte lika i samhället.

Forskning om barn har under de senaste decennierna gått från att betrakta barns utveckling som en serie givna stadier till att förstå barndom som socialt och kulturellt

konstruerad (Sommer, 2008). En central teoretisk förskjutning är att barn inte längre ses främst i relation till vuxenblivandet, utan som aktörer i sitt eget liv här och nu. Ur detta perspektiv kan barns tillhörighet och sociala förankring förstås som något som formas i dynamiskt samspel mellan barnet och de sammanhang barnet deltar i. Tidigare psykologisk och sociologisk forskning har ofta beskrivit barns deltagande och sociala erkännande som en subjektiv känsla av att ingå i en gemenskap (Bowlby, 1997). Barndomssociologiska studier riktar däremot fokus mot kollektiva handlingar, sociala strukturer och maktdimensioner. Här framträder barns delaktighet och inkludering inte som en självklar rättighet utan som något som både kan möjliggöras och begränsas av institutionella normer och av barns inbördes relationer (Mayall, 1995; Sommer, 2008). Barn betraktas som aktiva i att skapa mening tillsammans med andra, men deras handlingsutrymmen formas samtidigt av gruppens regler, förväntningar och hierarkier. Detta innebär att barns sociala förankring alltid har en politisk och normativ dimension där vissa former av deltagande uppmuntras, medan andra former av deltagande riskerar att marginaliseras. Vårt jag representerar alltid den grupp vi tillhör och jaget rotas i en kollektiv föreställning av vad det innebär att vara exempelvis kille, tjej, ung, gammal etcetera (May, 2013). Jaget representeras inte främst utifrån vem vi innerst inne är, utan snarare utifrån vem vi blir genom vår interaktion med andra människor. Barns tillhörighet äventyras ständigt när de försöker bilda sig en uppfattning om den grupp de förväntas tillhöra i förskolan. Det betyder att barns känsla av tillhörighet inte är något statiskt eller självklart, utan något som ständigt är i rörelse och påverkas av deras relationer med andra barn och vuxna (Stratigos et al., 2014). Det uppstår därmed frågor dels om identitet "Vem är jag?", dels om identifiering "Var tillhör jag?" Identitetsskapande bestäms också av hur jag mottas av andra individer och grupper, "Är jag accepterad?", "Är jag lik eller olik?"

I relation till föreliggande avhandling utgör förskolan ett exempel på ett gränsland, en plats där individer genom sina vardagsliv och sina identiteter synliggör de gränsdragningar som produceras och reproduceras genom interaktioner mellan människor. Dessa gränsdragningar kan ses som tecken på hur barns sociala anpassning villkoras utifrån var gränsen för var och hur det privata och offentliga dras. Rent fysiskt skulle man kunna tänka sig att gränsen mellan det privata och det offentliga dras i förskolans entré och att barnet beträder en gräns dagligen när de går från hemmiljö till den offentliga platsen förskola. Barns känsla av att höra samman med andra villkoras genom förskolan som plats och de individer som knutits till denna plats. Därför är barns sociala förankring ett fenomen där den sociala och politiska ordningen konstrueras, bibehålls och kontrolleras genom de individer som skapar och organiserar dess kontext. Makt och ojämlikhet ses som ständigt närvarande i relation till social förankring.

EEK-Karlsson och Emilson (2021) menar att trygghet i förskolan är ett kollektivt producerat värde. Barns tillhörighet och sociala inkludering är både en inneboende känsla av trygghet och något som kan äventyras när barn kommer samman med andra barn och vuxna. Den påverkas av både formella strukturer och de individer som finns i förskolan. Emanuelsson (1996) definierar känslan av att höra till en gemenskap som att den handlar om att individens frånvaro känns som ett minus, något negativt, både

för individen och för gruppen (s. 11). Också Karlsudd (2022) menar att det krävs en omsorgsbetonad atmosfär mellan individen och gruppen för att inkludering och känslan av att vara del av en gemenskap ska vara möjlig. Med andra ord så är tillhörighet något som både är individuellt och subjektivt upplevt och samtidigt något som är kollektivt och kulturellt producerat.

### Sammanfattande reflektion

En sammanfattande reflektion är att barns sociala förankring inte är en isolerad fråga utan en del av bredare samhällsfrågor som rör politik och rättigheter. Social förankring i förskolan berör barns ställning som samhällsmedborgare i Sverige och hur barn inkluderas i den nationella gemenskapen. I avhandlingen undersöks de villkor och spänningsfält som påverkar barns möjligheter att känna tillhörighet, hemmastaddhet och social förankring i förskolan. Detta inkluderar hur politiska och samhällsliga värderingar formar förskolans miljö och hur barn navigerar i dessa för att skapa sin plats i den sociala ordningen.

Det finns studier som har ifrågasatt barns förutsättningar att uppleva en känsla av tillhörighet i förhållande till de förväntningar som skrivs fram i internationell policytext (Macartney, 2012; Peers, 2018; Press et al., 2018,). Barnen är framtiden och det är genom dem som vi kan lära oss något för att förbättra det kommande (Straigos et al., 2014). Det är därför av stor vikt att undersöka lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar för att förstå hur tillhörighet och social förankring kommer till uttryck och att tillhörighet inte endast blir ett fint begrepp i styrdokumentet som saknar mening, utan ett begrepp som synliggör maktförhållanden i förskolan.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Begreppet tillhörighet används i den här avhandlingen för att beskriva de villkor och dynamiska processer som både främjar och hindrar känslan av att höra till vare sig det handlar om en grupp, en organisation eller ett samhälle. Tillhörighet förstås som en relation mellan individ och omgivning som alltid är sammanvävd med makt (Emilson & Jonsson, 2023). Det är tillhörighetens politik i förskolan som teoretiskt begrepp, som utgör avhandlingens *kunskapsobjekt* (Yuval-Davis, 2006, 2011). Tillhörighetens politik är inte bara en fråga om barns individuella upplevelser utan ett uttryck för de bredare sociala och etiska värdesystem som genomsyrar förskolan som en institution och samhället som helhet. I avhandlingen används begreppet *social ordning* för att undersöka dessa maktprocesser såväl i de situerade förskolegrupperna som i samhället i stort.

Det empiriska materialet består av intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar och är skapat i samverkan med två förskolor och utgör utgångspunkten för vad som studeras. *Studieobjekt* är lärares<sup>2</sup>, barns och vårdnadshavares tal och handlingar i förskolan som vardaglig praktik. Tillhörighetens politik formas, förmedlas och förhandlas genom lärares, barns och vårdnadshavares tal

---

<sup>2</sup> Med lärare åsyftas personal i förskolan som utgör ett arbetslag och som arbetar i barngrupp.

och handlingar. Sociala och etiska politiska värden framträder genom dessa tal och handlingar och inkluderings-/exkluderingsprocesser behöver kritiskt granskas och analyseras för att utveckla verksamheten.

Syftet med denna studie är att bidra med fördjupad kunskap om villkor för tillhörighet i förskolan, genom att utforska hur barn skapar, respektive utesluts från att skapa, tillhörighet genom lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar i förskolans vardagspraktik.

Syftet operationaliseras genom följande forskningsfrågor:

1. Vilka samspel för tillhörighet framträder i lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar vad gäller förskolan som situerad social ordning?
2. Vilka identitetsskapande processer i form av kategoriseringar och positioneringar, framgår av barns och vuxnas språkliga och sociala handlingar i förskolan?
3. Vilka övergripande sociala och etiska värden i samhället synliggörs i de villkor och spänningsfält som framträder i förskolans tillhörighetsskapande processer?

### **1.3 Avhandlingens disposition**

Avhandlingen består av åtta kapitel och är uppdelad i två delar. Den första delen omfattar kapitel 1–4 och presenterar studiens inledning och bakgrund, syfte och forskningsfrågor, tidigare forskning samt teoretiska och metodologiska utgångspunkter. Den andra delen, kapitel 5–8, innehåller analys av det empiriska materialet, följt av en sammanfattande diskussion.

I kapitel 1 introduceras studiens problemområde med fokus på barns rätt till gemenskap och tillhörighet i förskolan, samt de samhälleliga och policynära sammanhang som formar dessa villkor. Kapitel 2 ger en översikt av tidigare forskning och placerar avhandlingen i relation till det aktuella forskningsfältet. I kapitel 3 presenteras det teoretiska ramverket med tillhörighet som centralt begrepp, medan kapitel 4 redogör för studiens metodologiska genomförande och etiska överväganden. Den empiriska delen inleds i kapitel 5 med vilka samspel för tillhörighet som framträder vad gäller förskolan som situerad social ordning. I kapitel 6 och 7 analyseras hur tillhörighet skapas och förhandlas i förskolans vardag, med särskilt fokus på identitet, makt och organisatoriska villkor. Avhandlingen avslutas i kapitel 8 med en diskussion av resultaten i relation till jämlikhet, demokrati och normalisering samt studiens teoretiska och metodologiska bidrag.

## 2 Tidigare forskning

Nedan presenteras den forskningsgenomgång som utgör grunden för avhandlingens förhållande till forskningsfältet. Syftet är att presentera tidigare forskning av relevans för kunskapsintresset och därmed synliggöra dess kunskapsbidrag. Genomgången har en tolkande ansats, vilket bäst förklaras som att söka efter mönster i tidigare forskning snarare än att sträva efter en uttömmande översikt av all forskning om fenomenet (Davies, 2000).

### 2.1 Sökprocess och avgränsningar

Att göra en litteraturgenomgång med en tolkande ansats kräver en sökprocess med avgränsningar samtidigt som den innefattar en kreativ process av att konstruera en genomgång som är specifik för det som ska undersökas (Harsh & David, 2009). Sökprocessen fokuserade främst på observations- och intervjustudier med avgränsningar till utbildningsforskning och yngre barns lärande.

I litteraturgenomgången redovisas utbildningsforskning med fokus på tillhörighet som relaterar till förskolan men det finns undantag då även andra skolformer berörs. Söktermerna inkluderade "belonging", "early childhood education", "values" och "children". Sökningarna gjordes främst i databaserna ERIC, Nb-ecec.org, SwePub, One Search och Google Scholar, där sökord kombinerades i en så kallad boolesk sökning och ord trunckerades. Booleska operatorer som prövats har varit OR och AND för att avgränsa och vidga sökningarna. Antal sökträffar dokumenterades i ett sökprotokoll, vilket genererade 140 träffar, och efter ytterligare avgränsningar resulterade sökningarna i 36 relevanta träffar från 2015 och framåt. Sökprocessen avgränsades ytterligare vid läsning av studiers abstrakt genom att studier som inte explicit handlade om barns tillhörighet i förskolan (exempelvis ämnesdidaktiska studier) togs bort. Denna avgränsning gjordes tidigt i avhandlingsarbetet och därefter vidgades sökningen efterhand med hjälp av kedje- och citeringssökning. Då inkluderades även studier som publicerats före 2015 och studier som forskare rekommenderat, i konstruktionen. Valet att prioritera nordisk forskning om tillhörighet i förskolan med tanke på likheter mellan ländernas utbildningssystem, specificerade

genomgången ytterligare. Samtidigt gjordes en internationell utblick för att vidga sökningarna med fokus på tillhörighet som relaterar till förskolan. I slutfasen av avhandlingsarbetet genomfördes förnyade och kompletterande sökningar, vilket resulterade i att ytterligare relevanta studier inkluderades. Enligt Davies (2000) är en forskningsgenomgång nästan alltid selektiv, eftersom det är omöjligt att inkludera all relevant litteratur inom området. Davies menar att det alltid finns en risk att en genomgång består av den litteratur som varit tillgänglig för forskaren. Även om studierna i denna litteraturgenomgång har kategoriserats i förhållande till avhandlingens syfte, är jag medveten om att genomgången är selektiv baserad på de olika val jag har gjort och vad jag har valt att presentera.

### **2.1.1 Tematisering och placering i forskningsområdet**

Granskningen av studierna i sökprotokollet utgjorde startpunkten för den analytiska processen i arbetet med litteraturgenomgången. I analysen identifierades forskning om tillhörighet i relation till *sociala strukturer* samt forskning i relation till *kulturella strukturer* i förskolan. Studierna om sociala strukturer fokuserar på hur barn grupperas och grupperar sig. Det handlar om barns tillhörighetsprocesser i kamratgemenskaper. Barndomssociologiska intervju- och observationsstudier om tillhörighet redovisas samt någon enkätstudie. Inom forskning om kulturella strukturer återfinns studier som fokuserar på barns rätt att tillhöra en grupp och vad som ligger till grund för att barn grupperar sig och grupperas som de gör. Också inom detta tema presenteras intervju- och observationsstudier men även textstudier om hur fenomenet tillhörighet beskrivs i läroplanstexter internationellt och nationellt.

Då den här avhandlingen adresserar frågor om villkor för tillhörighet i förskolan genom lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar, menar jag att studien dels bidrar till forskning som rör barns tillhörighetsprocesser, dels forskning om barns rätt att tillhöra gemenskaper. Analysen av studier om tillhörighet i relation till sociala och kulturella strukturer har legat till grund för en tematisering av forskningsgenomgången där jag beskriver vad som kännetecknar forskningen och vad forskningsresultaten visar. Tematiseringen har följande rubriker (i) *Studier om barns tillhörighetsprocesser* (ii) *Studier om barns rätt att tillhöra grupper*. Kapitlet avslutas med sammanfattande slutsatser som placerar in avhandlingen i forskningsområdet.

## **2.2 Studier om barns tillhörighetsprocesser**

Studierna om barns interaktions- och tillhörighetsprocesser är inriktade på att söka kunskap om barns sociala förankring och förutsättningar att tillhöra grupper. De fokuserar på barns möjligheter att känna tillhörighet inom en förskole-/skolkontext och berör kamratrelationer i vardagen samt lärares arbete. Inom temat återfinns främst studier om hur barn grupperar sig och grupperas. Barn betraktas som aktörer som skapar mening i samspel med andra och kamratkulturer ses som sociala strukturer där barns individuella status kontinuerligt konstrueras och omkonstrueras av gruppen (Mayall, 1995; Sommer, 2008).

Forskning om tillhörighetsprocesser och barns förutsättningar att tillhöra grupper har förändrats över tid. Inom det värdepedagogiska fältet har forskningen förskjutits från att studera den enskilda individens känsla av tillhörighet (vilket länge varit dominerande inom forskningsfältet) till att fokusera på processer som gruppdynamik och relationer mellan barn och lärare. Forskning i skolkontext fokuserar bland annat på social isolering som ett komplext fenomen som påverkar barns tillhörighet och fältet behandlar ämnen som skolmobbing, ensamhet och social isolering (se exempelvis Karlsson & Evaldsson, 2011; Schott & Søndergaard, 2014; Strindberg, 2022; Søndergaard, 2012, 2018).

Inom forskning som rör förskolan och yngre barns lärande i Norden dominerar det sociokulturella perspektivet och det är övervägande kvalitativa undersökningar som publiceras, ofta med intervju- och observationsstudier som underlag (Säljö, 2014). Det sociokulturella perspektivet handlar om att lärande sker genom praktiken, vilket sammanfaller väl med den svenska förskolan som idé. Det innebär att studierna har en kollektivistisk grund till skillnad från den anglosaxiska läroplanstraditionen som bygger mer på föreskrivna lärandemål utifrån ett elevperspektiv. Enligt Nylander et al. (2018) kan en tänkbar anledning till det sociokulturella perspektivets genomslagskraft inom utbildningsvetenskapen vara att den är ”mainstream” det vill säga den är generisk och gångbar att applicera. Det sociokulturella perspektivets kollektiva grund passar således väl för studier som rör tillhörighet eftersom perspektivet betonar barns förutsättning att tillhöra en gemenskap.

### **2.2.1 Tillhörighet med fokus på sociala strukturer**

Det har genomförts flera observationsstudier med fokus på sociala strukturer i barns vardagsliv i förskolan. Resultatet av denna typ av observationsstudier visar att gemenskaper ständigt konstrueras i barns vardagsliv och att tillhörighet är en process där barn grupperar sig och grupperas (se exempelvis Berge & Johansson, 2021; Einarsdóttir et al., 2022; Emilson & Eek-Karlsson, 2022; Johansson & Rosell, 2021; Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). Studierna visar att barn skapar tillhörighet genom lek, interaktion och förhandlingar och att tillhörighet främjas och motverkas av relationer och av strukturell maktfördelning som styr barns sociala grupperingar.

Emilson och Eek-Karlsson (2021) har studerat barns ”görande” av tillhörighet, det vill säga barns tillhörighetsprocesser i social lek i förskolan. Resultatet betonar barns aktiva roll i skapande av tillhörighet och hur pedagogiska utmaningar uppstår när gränser för vem som innesluts eller utesluts synliggörs. Studien visar att barns tillhörighet är en process, ett kontinuerligt görande där gränserna för vem som får vara med och vem som inte får vara med i gemenskap ständigt konstrueras och omkonstrueras.

Tillhörighet med fokus på sociala strukturer har också studerats i en avhandling om barns interaktioner i dagliga möten i förskolan i Finland (Juutinen, 2018). Resultatet visar att barn positionerar sig som ”insiders” och ”outsiders” i skapandet av tillhörighet och utanförskap, vilket innebär att interaktioner aldrig är neutrala när barn möts. På så sätt synliggörs barns förutsättningar för tillhörighet som en spänning mellan individ och kollektiv och barn innesluts och utesluts ständigt i den dagliga praktiken. Studiens

resultat synliggör att tillhörighet och utanförskap samexisterar i barns vardag och bildar positioneringar mellan individer. Juutinens studie visar även att barns förutsättningar att tillhöra grupper är en pågående process och om ett barn utesluts sker det oftast när lärarna inte är närvarande. Barn grupperar sig och grupperas ständigt i vardagslivet i förskolan.

Tillhörighet har också studerats med fokus på känsla av sammanhang. Hännikäinen (2015) visar i en studie att goda relationer mellan pedagoger, kan fostra positiva attityder och en känsla av "togetherness" eller en gemenskap och samhörighet mellan barnen. Enligt Hännikäinen utvecklar barnen en känsla av sammanhang bland annat genom att uppleva en känsla av att höra till och känna sig hemmastadda.

I Zachrisens studie (2016) framhålls att interaktionen mellan barn och pedagoger har betydelse för hur barn utvecklar en gemenskap och samhörighet av att vara tillsammans på förskolan. Studien pekar på att gruppens betydelse det vill säga barns interaktion med varandra, inverkar på deras möjlighet att utveckla en känsla av tillhörighet på förskolan. Vidare visar Zachrisen (2022) i en annan studie att barn bygger sina gemenskaper på "we-ness" och samspel. Byggandet av vi-samhällen kan enligt Zackrisens studie främst kopplas till tre funktioner i barns interaktion nämligen kongruens, fysisk närhet och en lyssnande och öppen hållning. Resultatet pekar på att samtidigt som ett "vi" konstrueras så konstrueras också ett "de" i barns sociala lek i förskolan.

Johansson (2017) beskriver barns samhörighet utifrån ett relationellt perspektiv, där barn genom att dela varandras livsvärldar utvecklar en känsla av tillhörighet. Resultatet visar att barn som grupp delar varandras livsvärldar tidigt i livet (barnen som studerades var 1–3 år) och att barnets känsla av tillhörighet är en del av hur de upplever och erfar den dagliga praktiken på förskolan. Tillhörighet och samhörighet är alltså inte samma sak men för att barn ska utveckla en känsla av tillhörighet i förskolan tycks en känsla av sammanhang och samhörighet vara centralt.

Det finns också studier som visar att tillhörighetsprocesser är pågående och något som barn förhandlar och bygger upp över tid. Ett exempel är Koivulas och Hännikäinens studie (2016) vars resultat visar att barns vänskapsrelationer och samspel i lek är avgörande för tillhörighet. Enligt Koivulas och Hännikäinens studie tar det månader för barn att bygga upp vi-känsla och gemenskap i en barngrupp. Även Löfdahls (2014) studie pekar på att barn som är delaktiga i kamratkulturer utvecklar "gemensamma sociala kunskapssystem" i interaktion med varandra, vilket utvecklas över tid. Studien lyfter även fram att det pedagogiska arbetssättet har viss påverkan på barngruppens kamratkultur.

Också i Fugelsnes (2022a) observationsstudie framkommer tid som betydelsefullt för tillhörighet. Resultatet visar att organiserade aktiviteter används av lärarna som ett sätt för barn att inkludera andra barn. Barns tillgänglighet för att delta i aktiviteter och barns kompetenser, det vill säga, vad som krävs för att de ska inkluderas i gemenskaper, framhålls som väsentligt. Vidare visar resultatet att barn ofta ges möjlighet att själva välja om de vill inkluderas eller ej. Fugelsnes menar att lärare i förskolan behöver bli mer medvetna om när barn ges möjlighet att välja om de vill tillhöra gemenskaper eller inte, och hur deras val kan implementeras. Dalli et al. (2020)

visar i en studie, baserad på videoobservationer och fokusgruppsintervjuer med lärare, att vänskapsrelationer är extremt viktiga och de byggs upp över tid. I studien undersöks ”försoningsstrategier” som barn använder i kamratrelationer efter en konflikt. Resultatet visar att vänskapsrelationer inte kommer av en enskild händelse utan kan ses som en process av förhandlande inom gruppen och dess hierarki. Ett kunskapsbidrag är att studien synliggör att konflikter kan vara av betydelse för barns relationskapande och byggnad av identitet.

Ett annat exempel på studier om tillhörighet och sociala strukturer i förhållande till barns behov är studier om övergångar mellan skolformer (se exempelvis, Ackesjö; 2014; Bulkeley & Fabian, 2006; Fabian & Dunlop 2006). Resultat från studier om barns övergångar visar att tid och barns möjlighet att få anpassa sig till det nya sammanhanget, är en kritisk faktor för barns välmående i skolan. Ackesjö (2014) ifrågasätter studier om barns oro i samband med övergångar och menar att barn inte är en homogen grupp utan bör förstås som en grupp med en variation av förväntningar och erfarenheter. Enligt Ackesjö är övergångar något som ständigt pågår i barns liv, då varje dag innebär förflyttningar mellan miljöer, barngrupper och platser. I relation till föreliggande studie är det värt att ha i åtanke att tillhörighet inte förstås som ett fenomen som är statiskt, utan som ett fenomen som pågår ständigt genom tanke, handling och språk. I likhet med tidigare forskning ses tillhörighet i förskolan som en pågående process av inneslutningar och uteslutningar utifrån lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar.

Också inom specialpedagogik finns det studier som visar att interaktionen mellan barn får konsekvenser för barnets möjlighet till inkludering. Gemensamt för dessa studiers resultat är att barn med funktionsvariation oftare är exkluderade från lekar och aktiviteter än barn utan funktionsvariation (Löfdahl & Hägglund, 2007; Odom, 2002).

### **2.2.2 Studier med fokus på att känna tillhörighet**

Det finns studier som visar att familjebakgrund och socioekonomiska faktorer är av betydelse för barns tillhörighet. I Norge har observationsforskning av Boldermo (2020) visat att barn redan vid 2 års ålder ingår i hierarkier och symbolsystem där inneslutning i eller uteslutning ur gemenskap praktiseras. Boldermo undersökte tvååringars gruppkänsla i norsk förskola och fann att barns ”membership” har stor betydelse för deras känsla av tillhörighet. Tecken på gemenskap och känsla av att höra samman mellan barnen kunde vara att äta tillsammans på förskolan medan kläder, väskor, skor och gosedjur skulle kunna ses som statussymboler som skapar gränser för vem som tillåts ingå i gemenskapen. Resultatet visar att det skapade stor frustration hos barnen när de inte tagit med sig ”rätt” symbol till förskolan, då det innebar en risk att bli utesluten från gemenskapen beroende på vilka symboler de hade tillgång till. Boldermos studie pekar på att familjebakgrund och socioekonomiska faktorer är av betydelse för barns tillhörighet. Dock visar Boldermos studie inga tecken på att vänskap eller konflikter på grund av språk, kultur, kön, ålder, storlek, etnicitet, hudfärg eller förmåga skulle utgöra skillnader för tillhörighet.

Sociala strukturer och barns tillhörighetsprocesser i förskolan har också studerats med hjälp av intervju som metod. En intervjustudie av Einarsdóttir et al. (2022) visar

att det väsentliga för barns känsla av tillhörighet relaterar starkt till vänskapsrelationer, omsorgsfulla vuxna samt känslan av att tillhöra förskolan som sammanhang. Nergaard (2020, 2022) genomförde en intervjustudie med förskolebarn i åldern 3–6 år. Resultaten visar att många barn upplever det som stressande och smärtsamt att bli avvisade och uteslutna från gemenskaper i förskolan. Studien pekar på att barns känsloliv då kan underminera deras möjligheter att uppleva en känsla av tillhörighet till gruppen. Nergaards forskning uppmärksammar att tillhörighet i förskolan inte enbart främjas genom deltagande i gruppen utan genom att barn kan uppleva en känsla av tillhörighet till gruppen. Studien understryker att barn är beroende av lärares stöd för att förhindra ensamhet och betonar betydelsen av att se förskolan som en socialt näringsrik plats där inkludering främjas.

Intervjustudier om barns upplevelser av tillhörighet har även genomförts i en skolform närstående förskolan, nämligen fritidshemmet. Dahl (2011) visar i sin avhandling om barns sociala liv på fritidshemmet att praktikgemenskaper har en mer öppen eller slutet karaktär, vilket ger olika möjligheter till tillträde för barnen. Dessa praktikgemenskaper gör barns inkludering mer eller mindre möjlig, beroende på barnens position.

Lager (2021) har intervjuat barn på fritidshem om tillhörighet. Syftet var att fördjupa förståelsen av barns aktörskap i samspel med lärarna. Lager betonar lärarnas roll i att skapa relationer och inspirera barn som medskapare i sitt vardagsliv på fritidshemmet. Lagos och Elvstrands (2019, 2022) studier visar att barnen på fritidshemmet har behov av att vara självständiga, icke-styrda och icke-kontrollerade för att känna välbefinnande. Studierna synliggör att barn kan uppleva det som jobbigt att ständigt behöva tänka på att inkludera alla och resultatet visar att vissa barn därför valde att gå hem i stället för att vara kvar på fritidshemmet. Studierna pekar på att tillhörighet kan relatera till välmående på fritidshemmet då det verkar vara avgörande att barnen vill vara där för att de ska känna att de passar in.

Lundqvist, Westling Allodi och Siljehag (2019) har intervjuat 56 barn i förskola och fritidshem, både med och utan behov av särskilt stöd, om deras syn på tillhörighet. Resultatet visar att tillhörighet i förskolan kan värderas som en möjlighet att dels få trygghet, dels att uppleva fysiska utmaningar enligt barnen. Barnen uttrycker även att det ger en känsla av välmående att leka med sina kompisar, men det finns också utsagor där barn beskriver att de känt sig utanför och mått dåligt i lek med kompisar. Studiens resultat pekar på att barn i behov av särskilt stöd separeras från barngruppen när de deltar i specialpedagogiska insatser i förskolan, vilket anses problematiskt då tillhörighet till kompisar visar sig vara av betydelse för barns välmående. Exempelvis separerades barn på grund av att de inte åt samma mat eller ofta hamnade i konflikt med varandra. Forskarna menar att den pedagogiska verksamheten i detta fall har misslyckats med uppdraget att inkludera alla barn.

Ljung Egeland (2015) har studerat tillhörighet i en avhandling som fokuserar på skolbarn med migrationsbakgrund och vad som är viktigt för dem. Studien framhåller vänskapsrelationer som centrala. Vissa barn ser arbetet med att skapa vänskapsrelationer som känslomässigt krävande då de ständigt måste komma på vem

de ska vara med under skoldagen. Resultatet visar att om barnen inte hittar några vänner söker de sig till yngre syskon eller andra barn med migrationsbakgrund.

### **2.2.3 Barns tillhörighetsprocesser ur lärares och vårdnadshavares perspektiv**

Det finns också intervjustudier om lärares syn på hur barns tillhörighet konstrueras i förskolan. Studierna visar att lärare ofta har en stark tro på förskolan som institution och dess förmåga att främja barns delaktighet och inkludering. Denna tilltro återspeglas i hur lärare förväntar sig att barn automatiskt ska utveckla en känsla av tillhörighet genom att delta i förskolans vardag. Förskolan ses som en plats där gemenskap och värderingar grundade i demokratins principer är självklara delar av verksamheten. Detta innebär dock att barns tillhörighet riskerar att tas för givet, särskilt när normen om likhet framhålls som central för gemenskap.

I en studie framkommer att lärare i förskolan omedvetet kategoriserar individer och skiljer grupper åt när de talar om barns tillhörighet (Puroila et al., 2021). Lärarna kategoriserar barn utifrån ålder, etnisk och kulturell olikhet, samt individuella behov. Vidare identifierar lärarna barns samspel i lek samt barns ensamhet eller sociala isolering som känsloladdade situationer där känslan av tillhörighet blir särskilt betydelsefull. Studien visar att lärare från olika länder lyfter fram liknande demokratiska värden såsom mångfald, delaktighet, jämlikhet och jämställdhet som centrala för att skapa tillhörighet. Forskarna menar att dessa värden framträder som självklara inom förskolan som institution. En studie av Eek-Karlsson och Emilson (2021) visar att förskollärare har en stark tilltro till förskolans roll och uppdrag att främja barns delaktighet i gemenskaper. Lärarna beskriver mångfald och olikheter i mycket positiva termer.

En enkätundersökning riktad till lärare i förskolan visar att arbetsmetoder, arbetsmiljö och värden anses viktigt för att främja inkludering i förskolan (Karlsudd, 2021b). Resultatet visar att lärarna anser att en tilltro till barns handlingskraft och förmåga är avgörande för att främja barns inflytande och känsla av tillhörighet. Helgesens (2017) framhåller i en intervjustudie att lärare uppfattar en risk för att barn kan exkluderas ur grupp gemenskaper om de inte väljs av sina kamrater i förskolan. Detta understryker vikten av kamratrelationer för barns känsla av tillhörighet.

Egilsson (2025) identifierar i en intervjustudie med förskollärare att brist på föräldrainspiration och upplevt "ointresse" är den främsta utmaningen för förskollärare i relation till vårdnadshavares tillhörighet i förskolan. Samtidigt uppgav pedagogerna att de i praktiken sträcker sig långt bortom sina formella arbetsbeskrivningar genom att fungera som kulturella brobyggare för föräldrar med utländsk bakgrund, hjälpa dem att navigera i välfärdssystemet och underlätta ett bredare socialt engagemang. Resultaten har implikationer för förskollärares förväntningar på sitt samarbete och sin samverkan med vårdnadshavare till yngre barn.

Johansson et al. (2024) undersöker hur lärare och vårdnadshavare uppfattar villkor för tillhörighet i förskola och tidiga skolformer. Studien visar att även om barns känsla av tillhörighet oftast upplevs positivt, kan den inte tas för given eftersom många, både lärare och vårdnadshavare, uttrycker oro för exkludering. Den lyfter också fram

pedagogiska metoder för att stödja tillhörighet och betonar behovet av reflexiv och kritisk pedagogik som tar itu med maktrelationer och ojämlikhet i utbildningspraktiken.

Egilsson et al. (2021) har undersökt vårdnadshavares möte och interaktion med förskolan som plats. I en intervjustudie med vårdnadshavare till barn i 5 - 6 årsåldern visar resultatet att det finns vårdnadshavare som uppskattar att förskolan är en plats för tillhörighet och det finns de som föredrar att hålla avstånd till förskolan. Vidare visar studien att faktorer som vistelsetid och språk påverkar valet av att tillhöra förskolan. Vistelsetid ses av de vårdnadshavare som föredrar att hålla avstånd till förskolan som både begränsande och gynnsamt för tillhörighet.

Karlsson (2006) undersöker i en avhandling föräldrars möten med och relationer till barninstitutioner såsom barnomsorg, skola och barnhälsovård. Studien visar att personal på förskolan ofta positionerar föräldrar som en homogen grupp och kön, klass, etnicitet och socialgrupp bidrar till att strukturera och påverka relationerna mellan föräldrar och barninstitutioner och därigenom även barndomens institutionalisering.

Bohme Shomary (2022) har i en doktorsavhandling undersökt invandrarfamiljers uppfattning om svensk förskola. Resultatet fokuserar på två huvudteman; språkinläring och tillhörighet. I studien framkommer att skillnaden mellan hur staten och vårdnadshavarna ser på tillhörighet är att svenska staten vill att barnen ska ha undervisning i svenska och i sitt modersmål, men vårdnadshavarna talar om förskolans uppgift att lära barnen svenska då de anser att de kan lära sig sitt modersmål och om sin kultur i hemmet. Vidare visar studien att den statliga diskursen om att vårdnadshavare inte är involverade i sitt barns förskolegång inte stämmer med vårdnadshavarnas utsagor som uppvisar väldigt aktiva vårdnadshavare som förhandlar med lärarna om vad de vill att barnet ska göra i förskolan.

## 2.3 Studier om barns rätt att tillhöra grupper

I detta tema presenteras studier om barns rätt att tillhöra vilket berör forskning om tillhörighet utifrån en intersektionell förståelse. Vallberg Roth (2011) menar att målet med studier utifrån en intersektionell ansats är att lösa upp likhetsideologin och idén om ett universellt barn för att i stället studera barnet i förhållande till könsolikhet, ålder/generation, handikapp, geografisk tillhörighet med mera. Emilson (2023) menar att intersektionalitet kan ses som situerad, vilket innebär att det alltid finns en maktsymmetri mellan kategorier och positioner. Med hänvisning till Lykke (2005) argumenterar Emilson att en situerad intersektionell förståelse utgår från att kategorier är flytande och föränderliga när de relateras med varandra. Tidigare sågs kategorier som klass, kön, etnicitet etcetera som relativt fasta och starkt identitetsskapande faktorer inom forskning. Intersektionalitetsbegreppet bidrar därmed enligt Emilson till att förstå den föränderliga och dynamiska interaktionen mellan kategorier och den makt och ojämlikhet som förknippas mellan dessa olika kategorier. Temat barns rätt att tillhöra grupper presenterar således studier som utifrån en situerad intersektionell förståelse riktad mot de individer som har makt och de som befinner sig i mer utsatta

positioner. Det kan exempelvis handla om hur kategoriseringar utifrån språk, etnicitet eller socioekonomisk bakgrund skapar social skiktning och därmed gränser för barns tillhörighet.

Enligt Nylander et al. (2017) tenderar utbildningsforskning som rör sociala strukturer, policy och övergångar att komma från södra jordklotet, medan studier inom kognitionsvetenskap och lärandeprocesser främst kommer från norra jordklotet. Nylander et al. menar att södra jordklotet har ett mer makroorienterat fokus, medan forskare i norr i stället väljer att studera mikroprocesser. Flera studier om barns rätt att tillhöra en grupp kommer från mångkulturella och värdepluralistiska samhällen såväl Australien och Nya Zeeland som USA och Storbritannien. I dessa länder ses tillhörighet som ett centralt värde ställt i relation till utanförskap för att förebygga marginalisering (Armstrong et al., 2011a; Sumsion & Wong, 2011). Dessa studier fokuserar på barns rätt att tillhöra när de går från en privat till en offentlig sfär och utforskar tillhörighet som ett begrepp kopplat till medborgarskap, delaktighet och inkludering (Lähdesmäki et al., 2016).

Eftersom norra halvklotet också består av värdepluralistiska samhällen argumenterar jag för att det behövs forskning som med en situerad förståelse belyser sociala och etiska värden genom att identifiera vilka villkor och spänningsfält som uppstår. I förhållande till den här avhandlingen handlar det om att bidra med kunskap om barns tillhörighetsprocesser och rådande policy för tillhörighet i förskolan, såsom den kommer till uttryck i lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar.

### **2.3.1 Studier med fokus på kulturella strukturer**

Litteraturgenomgången med fokus på kulturella strukturer i förskolan visar att olika kategorier såsom språk, etnicitet, kön och ålder påverkar barns upplevelse av tillhörighet. I en amerikansk studie av Souto-Mannings och Rabadí-Raols (2018) betonas enspråkighet som en kulturell gräns gentemot flerspråkighet, vilket analyseras genom ett intersektionellt perspektiv utifrån kritisk rasteori. Det framkommer att barns tillhörighet i amerikanska förskolor är föremål för rådande normer både i hemmet och förskolan. Studien synliggör flerspråkighet i pedagogisk praktik som en motberättelse till den enspråkiga amerikanska engelska normen.

Det finns också studier som visar att barn kategoriseras på andra grunder. Boutte (et al., 2011) pekar på att barn kategoriserar varandra baserat på hudfärg och etnicitet. Wang et al. (2019) visar i en studie att kön och ålder är faktorer för kategorisering, där kön ges företräde framför ålder i barngruppen.

Nordiska intervju- och observationsstudier med fokus på kulturella strukturer utifrån tillhörighet i förskolan är begränsat enligt sökningen. Löthman (2025) undersöker i sin avhandling hur den svenska förskolan fungerar som en integrationsarena, där institutionella strukturer, pedagogiska praktiker och normativa föreställningar påverkar barns möjligheter till inkludering och social tillhörighet. Studien belyser hur barns möjligheter till delaktighet och tillhörighet formas i mötet mellan pedagogiska praktiker, organisatoriska villkor och bredare samhälleliga integrationsdiskurser, snarare än genom barns individuella egenskaper.

Lunneblad (2017) har studerat tillhörighet i Norden framför allt med fokus på barn med migrationsbakgrund eller flyktingfamiljers status i förskolan. Ett annat exempel är Kalkman som i sin avhandling observerade leken hos nyanlända flyktingbarn för att förstå barns känsla av tillhörighet i förhållande till kulturbundna uppfattningar (Kalkman 2017; Kalkman & Clark; 2017; Kalkman et al., 2017). Studien visar att barn exkluderas som ett resultat av sociala och kulturella strukturer. Ett annat exempel är en studie där tio polska barn intervjuats om sina erfarenheter av att flytta från Polen till Norge (Sadownik, 2018). Studien visar att barns sociala kapital är av stor betydelse för tillhörighet men det kan också utgöra ett hinder när det sociala kapitalet inte värderas lika högt som tidigare i deras förra hemland. Sökningen visar att intresset för tillhörighet som ett fenomen kopplat till barns rättigheter i förskolan växt på senare tid. Det finns studier som löser upp likhetsideologin genom att visa att vissa normer har företräde framför andra. Exempelvis visar en isländsk studie att barn som behärskar isländska och som har varit längre tid i förskolan är mer delaktiga än de barn som varit där kortare tid och inte kan språket lika väl (Ólafsdóttir & Einarsdóttir, 2021). En studie från Finland, baserad på etnografiskt material och policydokument, betonar att språket och dess användning samt olika verksamheters resurser och tillvägagångssätt villkorar barns tillhörighet (Puroila et al., 2021a). Det framkommer att förskolans organisation och styrning spelar en avgörande roll för vilken politik för tillhörighet som råder. Fenomenet karaktäriseras av spänningar mellan likhet-olikhet, majoritet-minoritet, stabilitet-förändring, aktör-struktur.

Det finns forskning som visar att lärare kategoriserar barn. Exempelvis visar studier att det kan finnas kulturella föreställningar i förskolan som begränsar vem som tillhör och inte, vilket riskerar att försvåra tillhörighetsprocesser (Lavanti et al., 2023; Reimers & Puskás, 2022). Berges och Johanssons studie (2021) synliggör att lärarna ser förskolan som en plats där barn och vårdnadshavare bör inkluderas i enlighet med samhällets majoritetskultur. Resultatet pekar på att lärarnas fokus är att inkludera alla barn och vårdnadshavare och detta förgivettagande bidrar till att förskolans majoritetskultur betonas som något väsentligt för tillhörighet. Enligt Åkerblom och Harju (2021) ses svenska i relation till flerspråkighet som det eftersträvarsvärda språket att tala i förskolan. De menar att det pågår en vardagsnationalism i förskolan där barn med annan bakgrund kategoriseras utifrån språkbakgrund genom att konstrueras som ett ”de”. Förskolans organisation bidrar således till att motverka snarare än att främja att barn blir del av gemenskapen.

På senare år har flera forskare studerat tillhörighetens politik som den kommer till uttryck i förskolan i Norden. Barns tillhörighet och tillhörighetens politik i förskolan har bland andra undersökts av Eidsvåg och Rosell, 2021; Einarsdóttir et al., 2022; Einarsdóttir & Ólafsdóttir, 2023; Emilson & Eek-Karlsson, 2021a; Emilson & Johansson, 2024; Johansson & Rosell, 2021; Johansson et al., 2025; Juutinen, 2018; Ólafsdóttir och Einarsdóttir, 2021. Studierna belyser hur barn både inkluderas och exkluderas från gemenskaper i förskolan, samt hur de resonerar och argumenterar kring vem som anses tillhöra dessa gemenskaper och vem som inte gör det. Forskarna menar att tillhörighet bör ses som ett komplext och dynamiskt fenomen som befinner sig i skärningspunkten mellan makro- och mikronivå. Samtidigt har tidigare forskning

i begränsad utsträckning analyserat tillhörighet i förskolan genom att integrera flera aktörsperspektiv. Särskilt saknas studier som i ett sammanhållet analytiskt grepp undersöker hur lärares, barns och vårdnadshavares perspektiv på tillhörighet samspekar, överlappar eller står i spänning till varandra. Denna avhandling bidrar till forskningsfältet genom att synliggöra tillhörighet som en relationell och politisk process som formas i mötet mellan dessa tre aktörsperspektiv, och genom att analysera hur tillhörighet förhandlas i vardagens praktiker. I en internationell forskningsöversikt diskuterar Erwin et al. (2022) att studier av tillhörighet i tidig barndom ofta saknar barns egna röster, och att tillhörighet blir politiskt relevant just när den hotas eller ifrågasätts. I artikeln kartläggs internationella forskningsströmmar behovet av barncentrerade perspektiv för att förstå både känslan av att höra till och de sociala praktiker som skapar denna känsla betonas. Mc Kay (2014) har ifrågasatt diskursen att ”lyssna på barns röster” som finns nedskrivna i artikel 12 i FN:s barnkonvention (UNICEF, 2009). Mc Kay menar att barns rätt att bli lyssnade på riskerar att bli en tvångshandling snarare än en möjlighet då deltagande ställer krav på barnet. Särskilt problematiskt blir det enligt Mc Kay när barn som är i riskzonen förväntas leva upp till ambitioner i policytext som de kanske inte har förutsättningar för. Det är med hänvisning till Mc Kay viktigt att ge barn stöd för att få förutsättningar att nå upp till intentionen i policy om att bli lyssnad på. McKay menar att det inte räcker att lyssna på barn för att uppmärksamma dem. I stället behöver barns röster förstås som något kontextberoende vilket innebär att de som omger barnet det vill säga lärare och vårdnadshavare är lika viktigt att lyssna till och observera. I relation till den här studien har det Mc Kay påtalar varit väsentligt då förskoletillhörighet anses produceras genom de individer som ingår i barns vardagsliv i förskolan. Westbergs (2008) avhandling tydliggör hur förskolan historiskt har varit en plats där föreställningar om vilka barn som ska formas, inkluderas och fostras till framtida samhällsmedlemmar har tagit konkret uttryck. I likhet med Westbergs avhandling, bidrar den här avhandlingen med perspektiv på hur tillhörighet och demokrati i förskolan kan förstås som politiska projekt, där barns positioner och möjligheter alltid har varit beroende av rådande samhälleliga värden och maktstrukturer. Ett sätt att synliggöra rådande policy för tillhörighet i förskolan är att studera hur lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar samspekar med policydokument, samt de ideologier, normer och värden som omger verksamheten. Därigenom blir tillhörighet ett fenomen som både är relationellt och hegemoniskt det vill säga något som samtidigt konstrueras i interaktion och uttrycker större sociala och etiska värdesystem.

### **2.3.2 Studier om tillhörighet och barns rättigheter i förskolan i relation till policy**

Barns tillhörighet har också studerats i relation till policydokument som rör förskolan. Studierna fokuserar på hur tillhörighet skrivs fram i läroplaner och liknande dokument med förväntan på hur barn ska vara (May, 2013). Flera forskare har uppmärksammat att det råder brist på studier om tillhörighet som visar hur transnationell policy omvandlas till nationell och lokal nivå för att sedan påverka praktisk pedagogisk handling (Peers, 2020; Puroila et al., 2021a; Selby et al., 2018). Forskarna betonar

behovet av att stärka barns sociala och känslomässiga välbefinnande för att nå skolframgång och därmed förhindra segregering och utanförskap (Peers, 2018, 2020; Peers & Fleer, 2014a; Stratigos et al., 2014)).

Sumsion och Wong (2011) visar i en studie att tillhörighet är nedtonat i Australiens läroplanstext på grund av politiska strömningar. Även om läroplanen fastställer att barnen ska utveckla en känsla av tillhörighet, tycks dokumentet backa när det gäller frågan om "the politics of belonging" det vill säga hur barns tillhörighet faktiskt konstrueras. Frågan om barns deltagande i förskolans om en rättighet baserat på deras kultur, språk och förmåga tycks inte uppmärksammas. Detta trots att Australien har en historia av att tränga undan urbefolkningen, aboriginerna, när britterna koloniserade landet i slutet av 1700-talet och att landet kritiserats av omvärlden för behandlingen av asylsökande.

Flera forskare har uttryckt att begreppet tillhörighet i OECD:s texter (Organisation for Economics Co-operation and Development) bygger på förenklade och romantiserade idéer (Antonsich, 2010; Lähdesmäki et al., 2016; Peers & Fleer, 2014a; Press et al., 2018; Urban, 2019). Detta gäller särskilt i relation till hur tillhörighet som begrepp används i internationella policydokument, såsom FN:s barnkonvention och OECD rapporter. Kritiken rör att barns enskilda rättigheter inte problematiseras tillräckligt. I en jämförelse av förskolans läroplan i Sverige, Danmark, Island, Norge och Nederländerna framkommer att nyckelbegrepp som tillhörighet och delaktighet används frekvent i policytexterna (Kyrönlampi et al., 2021; Piškur et al., 2022). Däremot visar studien att texternas ramverk inte tillhandahåller tillräcklig guidning för hur barns tillhörighet bör främjas. Det noteras att det finns ett behov av att stärka inkludering och barns känsla av tillhörighet.

Också Urban (2019) ifrågasätter policy om yngre barns lärande i förhållande till tillhörighet. Enligt Urban konstruerar OECD policy som gynnar en specifik typ av barn, närmare bestämt ett kompetent barn baserat på ett västerländskt ideal. OECD tycks bortse från aspekter som olikhet och hänsyn till minoriteters kultur och sätt att lära. Enligt Urban kan barn därmed endast uppnå en tillhörighet om de uppfyller vissa kriterier. Idén om det kompetenta barnet behöver ifrågasättas, menar Urban, som förespråkar en ny norm genom att rikta blicken mot de marginaliserade och lära av dem för att omdefiniera policy som rör yngre barns lärande. Det anti-kolonialistiska perspektivet på policy som Urban representerar, utmanar bilden av vad ett förskolebarn är och förväntas vara. Urban pekar på hur rapporten *Call for tenders: International Early Learning Study* (OECD, 2015) bedömer 5-åringars kunskaper utan att ta hänsyn till deras olikheter, beroende av den kultur och identitet som omger dem. Enligt Urban finns det en orättvisa i värdesystemet då endast en viss typ av barn ges möjlighet och förutsättningar att uppleva tillhörighet i förskolan.

Det finns textstudier som relaterar till tillhörighetsforskning då de uppmärksammar en demokratisering som lett till en avinstitutionalisering av förskolan (Dahlberg & Moss, 2005, 2007). I stället för att fokusera på förskolan som institution har förskjutningar i det pedagogiska landskapet lett till att barnet som individ fått allt större utrymme i texterna. Dahlberg och Moss hävdar att barns delaktighet i förskolan därmed ignoreras i policytext och i stället betraktas barn som experter på sina egna liv,

vilket innebär att ansvaret läggs på dem. Lärare och vårdnadshavare bär implicit ansvaret då de förväntas samarbeta för att stödja barnens utveckling. Dessa nyliberala idéer om barnet anses, enligt forskarna, vara till för statlig ekonomisk vinning. I förhållande till förskolan som institution belyser forskare att när en grupp identifieras som riskgrupp i policytext och uppmärksammas som just en sådan, riskerar den att utslutas (Nutbrown & Clough, 2009; Stratigos et al, 2014). Forskarna argumenterar för att policytext synliggör ett utanförskap när minoritetsgruppers rättigheter ges särskilt utrymme. Kampmann (2018) noterar att det finns en dold läroplan i förskolan i Danmark om hur barn bör agera för att anses normala, och denna normalitet kopplas till ålder, kön, sexualitet, etnicitet och förmåga/oförmåga. Vad som anses vara barns ”normala” lärande baseras på universella och imperialistiska ideal utan hänsyn till barns olikhet i förhållande till den kultur de känner sig som mest hemma i. Warming (2020) kritiserar också policytexter för förskolan för att endast inkludera barn som anses kunna lära och ta till sig undervisningen. Det finns därmed en risk att barn endast upplever tillhörighet genom att prestera och nå framgång, i stället för att socialiseras genom att bli någon genom det sammanhang det är en del av. Warming menar att läroplanstexter kan bidra till att barn socialiseras till att bli någon främst genom individuell prestation och framgång. Att barn får vara med i lek när de besitter en social kompetens av att vara lyhörda och gränssättande kan ses som logiskt. Vanligtvis vill vi människor vara tillsammans med andra som visar att de bryr sig om oss. Barn behöver således prestera genom att agera på ett visst sätt för att få tillgång till gemenskap. Problemet uppstår om det ställs alltför stora krav på barn att de i förskoleålder ska kunna leva upp till att vara goda lekkamrater i olika situationer. Det finns därmed en risk att barn endast upplever tillhörighet genom att prestera och nå framgång, i stället för att socialiseras genom att bli någon genom de sammanhang barnet är en del av.

## 2.4 Sammanfattande slutsatser

I detta kapitel har tidigare forskning sammanställts i relation till avhandlingens kunskapsobjekt, det vill säga att förstå tillhörighetens politik i förskolan. Sammantaget visar forskningsgenomgången att tillhörighet i förskolan är ett komplext och mångdimensionellt fenomen som formas i spänningsfältet mellan sociala och kulturella strukturer, där barns möjligheter att tillhöra både möjliggörs och begränsas.

Genomgången synliggör två övergripande forskningsinriktningar. Den första fokuserar på sociala strukturer och barns förutsättningar att tillhöra förskolans praktik. Studier med sociokulturella utgångspunkter visar hur barn aktivt deltar i konstruktionen av tillhörighet genom interaktioner, kamratrelationer och gemenskapande processer. Samtidigt framträder hur barn grupperar sig och grupperas, vilket påverkar deras sociala positioner och tillgång till gemenskaper. Forskningen belyser även lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv, där vikten av vänskapsrelationer, emotionellt stöd och förståelse för vardagens sociala strukturer betonas. Samtidigt framkommer att tillhörighet ofta ses som något förgivettaget i

förskolans praktik och sällan problematiseras av lärare, trots att mångfald i regel beskrivs som en tillgång.

Den andra forskningsinriktningen tar sin utgångspunkt i barns rätt att höra till och fokuserar på hur kulturella strukturer och normativa föreställningar villkorar tillhörighet. Dessa studier synliggör hur rådande normer och värdesystem skapar hierarkier av inneslutning och uteslutning samt hur värdekrockar kan uppstå mellan förskolans offentliga sfär och barns privata sammanhang. Forskningen visar vidare hur barn kategoriseras utifrån exempelvis kön, ålder, språk, etnicitet, social förmåga och familjeförhållanden, vilket i vissa fall innebär risk för exkludering.

Slutligen visar textstudier av policydokument att tillhörighet ofta framställs som något självklart och oproblematiskt. Majoritetskultur och tillhörighet tenderar att tas för givna, vilket bidrar till att de maktordningar och normer som formar barns möjligheter att höra till förblir osynliggjorda.

Sammantaget pekar tidigare forskning på behovet av att problematisera tillhörighet som en politisk och institutionell fråga i förskolan, där lärares roll, normativa föreställningar och organisatoriska villkor är centrala för att förstå hur barns tillhörighet möjliggörs, begränsas och förhandlas i vardagspraktiken.

Min yrkesbakgrund som förskollärare har väckt ett särskilt intresse för tillhörighet och de yngsta barnens villkor i förskolan. Utifrån denna erfarenhet betraktar jag förskolan som en föränderlig och relationell plats, formad av de individer som ingår i den och de relationer som ständigt skapas, omskapas och förhandlas. Förskolan omfattar inte enbart interaktioner mellan barn eller mellan lärare och barn, utan utgör en komplex social arena där barn, lärare och vårdnadshavare möts i skiftande konstellationer och med olika sociala och kulturella erfarenheter. Dessa möten är centrala för hur makt, delaktighet och tillhörighet tar form i förskolans vardag.

Att studera interaktioner mellan barn, lärare och vårdnadshavare framstår därför som avgörande för att förstå tillhörighetsprocesser som demokratiska praktiker. I dessa processer förhandlas barns möjligheter att bli hörda, erkända och inkluderade, vilket gör tillhörighet till en fråga om demokrati snarare än enbart om social gemenskap. Litteraturgenomgången visar att det finns forskning som behandlar tillhörighetens politik i förskolan, men också att denna forskning inte är heltäckande. Särskilt begränsad är kunskapen om hur tillhörighet formas i relation till rådande policy och hur demokratiska värden kommer till uttryck i vardagliga praktiker.

Tidigare forskning antyder att tillhörighet i hög grad formas av rådande normer, samtidigt som forskare framhåller vikten av att lärare närmar sig tillhörighet ur flera perspektiv, inte minst ur barnets eget, i sitt pedagogiska arbete (Emilson & Jonsson, 2023). Detta pekar på ett demokratiskt spänningsfält där barns röster, erfarenheter och rätt till delaktighet riskerar att marginaliseras om tillhörighet tas för given eller förstås utifrån ett ensidigt vuxenperspektiv.

Ett ytterligare skäl till att studera barns tillhörighetsprocesser i förskolan är att det finns relativt få studier som fokuserar på hur kategoriseringar och maktordningar skapar ojämlika villkor för tillhörighet. För att utmana förgivettaganden och fördjupa förståelsen av tillhörighetens politik i förskolan krävs mer forskning som synliggör de sociala och etiska värden som styr interaktioner i barns vardagsliv. Detta innefattar

studier som analyserar hur lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar både möjliggör och begränsar demokratiska praktiker i förskolan.

Johansson (2022) argumenterar för att lärare systematiskt behöver använda sin kunskap om barns gemenskaper och de villkor som skapar tillhörighet, samt arbeta med en pedagogik där barn ges möjlighet att tillsammans med lärare ifrågasätta och förändra orättvisor och sociala strukturer som hindrar tillhörighet. I linje med detta menar jag att det också behövs fler studier som kritiskt granskar hur policy för tillhörighet omsätts i förskolans praktik. Sådan kunskap är nödvändig för att lärare ska kunna närma sig sitt demokratiska uppdrag med en medveten och kritisk hållning.

Sammantaget framstår det som att det fortfarande finns relativt få studier som utmanar en likhetsideologi kring tillhörighet i förskolan, där makt, ojämlikhet och demokratiska spänningsfält sätts i förgrunden. Mot denna bakgrund är avhandlingens kunskapsbidrag att bidra till en fördjupad förståelse av tillhörighetens politik i förskolan, såsom den kommer till uttryck i lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar, och därigenom synliggöra tillhörighet som en central demokratifråga i förskolans vardag.

## 3 Teoretiskt ramverk

I kapitlet presenteras tillhörighet och tillhörighetspolitik (Yuval-Davis; 2006, 2011) som fenomen och avhandlingens analytiska ramverk beskrivs. Syftet med kapitlet är att redogöra för vilka teoretiska antaganden och begrepp som ligger till grund för analysen av studiens empiriska data.

### 3.1 Tillhörighet och tillhörighetens politik

Tillhörighet är ett mångfacetterat fenomen som har studerats inom ett flertal ämnesdiscipliner och relaterar till forskningsområden såsom pedagogik, humaniora, antropologi, psykologi, socialt arbete och statsvetenskap (Lähdesmäki et al., 2016). Gemensamt för denna forskning är ett intresse för hur individer och grupper positioneras i relation till sociala gemenskaper, institutioner och samhällliga ordningar. Tillhörighet kan därmed förstås som både en erfarenhet och en process, formad i spänningsfältet mellan individens självförståelse och de villkor genom vilka inkludering och exkludering organiseras.

Forskning med inriktning mot förskolan har undersökt tillhörighet med hjälp av teoretiska begrepp utvecklade av Nira Yuval-Davis (2006, 2011, 2019). Studierna har företrädesvis kommit från mångkulturella och värdepluralistiska samhällen såsom Australien, Nya Zeeland och Storbritannien (se exempelvis Sumsion & Wong, 2011; Selby, 2018; Stratigos, 2014). I dessa exempel på länder har tillhörighet som värde diskuterats i form av utanförskap relaterat till policy, språk och individer.

På senare tid har även studier om tillhörighet i förskolan i de nordiska länderna etablerats. Ett internationellt forskningsprojekt *Politics of belonging- promoting children's inclusion in educational settings across borders* (NordForsk 85 644) har bidragit med såväl empirisk som teoretisk och metodologisk kunskap om tillhörighet och utanförskap i förskola (Johansson, et. al, 2025). I denna avhandling kopplas i likhet med ovanstående forskningsprojekt, barns skapande av tillhörighet och tillit i förskolan till några av de teoretiska begrepp som utvecklats av Yuval-Davis (2006, 2011, 2019) och som kommit att tillämpas med fokus på tillhörighetens politik.

### 3.1.1 Yuval-Davis konceptualisering av begreppet tillhörighet

Yuval-Davis framhåller att tillhörighet är ett allmänmänskligt behov som alla människor söker och som är baserat på känslomässig anknytning. Hon betonar också att tillhörighet är något som skapas i relation till andra, baserat på de etiska och politiska värden som omger individerna. Det är således en teori som är användbar både för att synliggöra tillhörighetens politik utifrån människors villkor och för att uppmärksamma social orättvisa. Tillhörighet formas dels utifrån varje individs identifikation och känslomässiga anknytning till en individ eller grupp, dels utifrån kategorisering och social positionering/ordning baserat på klass, kön, etnicitet eller andra sociokulturella aspekter som är ideologiskt baserade utifrån etiska och politiska värden.

*When it is said that people belong to a particular sex, race, class or nation, that they belong to a particular age group, kinship group or a certain profession, we are talking abouts people's social and economic locations, which at each historical moment would tend to carry with them particular weights in the grids of power relations operating in their society. (Yuval-Davis, 2011, s.12-13)*

Enligt Yuval-Davis handlar tillhörighet om människors sociala positioner satta i relation till samhälleliga värdesystem och lokal kontext. Det är de sociala och ekonomiska ordningar, "locations", som individerna tillhör eller inte tillhör som orsakar positioneringar och därmed spänningar mellan individer och grupper.

Valet att använda Yuval-Davis teoretiska begrepp handlar dels om att ansluta föreliggande studie till den framväxande forskning om barns tillhörighet som nu håller på att etableras, dels om ett intresse att undersöka barns sociala gemenskaper i förskolan för att på ett tydligare och mer nyanserat sätt förstå den komplexa tillvaro som barns vistelse på förskolan utgör. Studiet av barns tillhörighet innebär att gå utanför intresset för barns individuella utveckling och gruppens betydelse för gemenskap och tillhörighet, till att se tillhörighet som kontextbundet också till den omgivande kulturen och till samhället. Tillhörighet är inget statistiskt begrepp. De tillhörigheter som görs möjliga skapas bland annat genom de sociala och etiska värden som skrivs fram i läroplanstexter och policydokument om förskolan. Barns tillhörighet skapas också genom vårdnadshavares och lärares värderingar och föreställningar om vad barns tillhörighet i förskolan innebär.

Tillhörighetens politik som fenomen, med fokus på relationen mellan medborgarskap, stat och individers rättigheter i förhållande till politiska villkor på en makronivå, är föremål för diskussion i många typer av civilisationer. Yuval-Davis teori om tillhörighetens politik har använts i studier som rör människors rättigheter utifrån frågor om exempelvis klass, kön och etnicitet, inte minst i relation till Storbritanniens koloniala arv och nationens sätt att bemöta migration. Yuval-Davis utforskar den samhällshistoriska och nutida kontext som bidragit till att individers tillhörighet blivit ett politiskt spel, samtidigt som hon betonar tillhörighet som en del i vardaglig praktik oavsett sammanhang. Hon konkretiserar denna dynamik genom exempelvis Norman

Tebbits så kallade "crickettest", där nationell tillhörighet reduceras till frågan om vilket lag en person hejar på (Yuval-Davis, 2011). Crickettestet synliggör hur tillhörighet alltid villkoras av normativa föreställningar om vem som räknas som en "riktig" medlem av kollektivet. I relation till denna studie aktualiseras därmed vilka explicita och implicita "test" som förekommer i förskolan, exempelvis när barn positioneras som "språksvaga", "kulturellt olika", "socialt starka" eller som barn med "deltidsnärvaro" och som bidrar till att möjliggöra respektive försvåra barns tillhörighet i förskolan.

I Yuval-Davis senare arbeten utvecklas resonemanget om sociala positioneringar genom ett fokus på gränser och gränsdragningars betydelse för identitet, medborgarskap och tillhörighet (Yuval-Davis, 2019). Tillhörighet förstås här som villkorad av gränser som etableras politiskt och socialt i människors vardagsliv. Genom begreppet "everyday bordering" synliggörs hur dessa gränser aktiveras dagligen i situationer där människor rör sig mellan olika sammanhang, från det privata till det offentliga. Vissa platser kan därmed fungera som "borderlands", zoner där politiska, kulturella och ekonomiska gränser blir påtagliga i människors vardag:

*Borderlands are specific territorial zones in which the geographic state borders themselves become embedded in the everyday lives, identities, and livelihood of the people who live in them, so that the border largely defines the spatial understanding of the local context and the social and cultural meanings attached to them. (Yuval-Davis, 2019, s. 21)*

I relation till denna studie kan förskolan förstås som ett geografiskt gränsland, det vill säga en zon där gränser produceras och reproduceras genom vardagliga praktiker, relationer och identiteter. Gränsdragningar synliggör hur tillhörighet villkoras, exempelvis i övergången mellan det privata och det offentliga. Fysiskt kan denna gräns illustreras av förskolans hall, där barnet dagligen passerar in i en institutionell kontext präglad av politiska, kulturella och organisatoriska ordningar. Samtidigt förstås tillhörighet i denna studie inte enbart som knuten till den fysiska platsen utan också som ett relationellt och dynamiskt fenomen i ett bredare socialt sammanhang. Det innebär att social och politisk ordning konstrueras, upprätthålls och kontrolleras genom de aktörer som skapar och organiserar förskolans vardag. Förskolan förstås som en fysisk och social plats där gränser kontinuerligt produceras, förhandlas och ibland omformas. Dessa gränser handlar både om rumsliga eller organisatoriska skiljelinjer och om vem som ges möjlighet att höra till, på vilka villkor och med vilka konsekvenser.

### **3.2 Tillhörighet: några grundläggande utgångspunkter**

I detta avsnitt diskuteras några viktiga antaganden som utgör grunden för studien om barns skapande av tillhörighet. De antaganden som redovisas betraktas som de mest centrala i förhållande till studiens syfte.

### 3.2.1 Tillhörighet som ett relationellt fenomen

Ett grundantagande för att förstå tillhörighet i förskolan utifrån Yuval-Davis (2011) teoretiska begrepp är att förstå tillhörighet som ett relationellt fenomen. Tillhörighet betraktas som universellt och grundläggande för människor utifrån en längtan efter att få tillhöra och vara en del av en gemenskap med andra. Identiteter formas både på individuell och kollektiv nivå genom ständiga interaktioner och möten med andra. För att uppleva tillhörighet behöver barn identifiera sig med andra och samtidigt identifieras som någon som tillhör. Sådana relationella handlingar är nödvändiga för subjektets, det vill säga aktörens existens (Spivak, 1988; Yuval-Davis, 2011). Yuval-Davis (2011) betonar att tillhörighet inte bara handlar om att tillhöra en gemenskap utan också om att räknas som en som tillhör. Yuval-Davis bygger vidare på Michail Bakhtins fenomenologiska filosofi, liksom på pragmatismen, så som den kom att utvecklas av George Herbert Mead inom den så kallade Chicagoskolan. Utifrån denna filosofiska grund skapas en förståelse för hur individen konstruerar sin identitet i relation med andra. Det innebär att tillhörighet och identitetsskapande innefattar en dialogisk process. Yuval-Davis (2011) framhåller, med hänvisning till Probyn (1996), att skapandet av tillhörighet för individen innebär en kontinuerlig övergångsprocess. Det är en form av identitetsövergång, "identity as transition", som innebär att vara och bli, att tillhöra och längta, efter tillhörighet:

*always producing itself through the combined process of being and becoming, belonging and longing to belong.* (Yuval-Davis, 2011, s.15)

Med fokus på förskolan som kontext kan barns tillhörighet ses som en ständig relationell längtan efter gemenskap med andra i den vardagliga praktik de är en del av. För att uppleva tillhörighet behöver barn identifiera sig med andra och samtidigt identifieras som en som tillhör. En utgångspunkt i avhandlingen är således att tillhörighet och dess karaktär ses som något avgörande för barns sociala villkor och möjlighet till utveckling i förskolan.

### 3.2.2 Tillhörighet som en fråga om makt

Yuval-Davis (2006; 2011) begreppsram kan användas för att synliggöra maktförhållanden både på makro- och mikronivå. Yuval-Davis analys handlar således om människors sociala positioner satta i relation till samhälleliga värdesystem och lokal kontext. Det är en teori som är användbar för att synliggöra tillhörighetens politik utifrån människors villkor, men också för att uppmärksamma ojämna maktvillkor och social orättvisa. Makt förstås som en ständigt pågående föränderlig process, där individen befinner sig i ett spänningsfält mellan att inkluderas och exkluderas från olika gemenskaper. Tillhörighetens politik är således en dynamisk process, ett ömsesidigt relationellt handlande som aldrig helt stabiliseras "belonging is always a dynamic process, not a reified fixity" (Yuval-Davis, 2006, s.12). Maktanspråket är inbäddat i processen i form av den dynamiska relationen att vilja höra till en viss gemenskap och att släppas in i en situerad social ordning av andra som redan anser sig höra till. Tillhörighet handlar därför inte bara om att vara inskriven i förskolan. Det

finns sociala och etiska värden som påverkar vilka som anses vara en del av den situerade sociala ordningen från början, och därmed besitter makt, och vilka som måste bli accepterade för att släppas in i olika tillhörigheter, och därmed underordnas makten hos dem som vid en viss tidpunkt positioneras som en del av en etablerad tillhörighet.

Längtan efter tillhörighet ses då som något eftersträvansvärt, men kan också betraktas som något ouppnåeligt (Thorns, 2002) på grund av ständiga förhandlingar och maktspel som tar form i interaktionen mellan barn och mellan barn och vuxna. Den komplexa och ständigt föränderliga dynamiken av tillhörighet och dess koppling till makt i relationerna mellan förskolans olika aktörer är något som ständigt sätter det enskilda barnets tillhörighet på spel.

### 3.2.3 Förskolan som diskursiv praktik

Ännu ett grundläggande antagande baserat på Yuval-Davis (2006, 2011) teoretiska begreppsapparat, och som utgör utgångspunkt i avhandlingen, är att förstå tillhörighet som ett diskursivt fenomen. Det innebär att tillhörighet tar form genom talhandlingar och andra sociala handlingar. En diskursiv tolkning av ett fenomen innebär att *språket som handling* skapar mening i en viss situation och på ett specifikt sätt (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Diskursiva praktiker formas på olika arenor i samhället. De diskursiva praktiker som tar form lokalt påverkas också av diskursiva praktiker i samhället i stort. Förskolan som institution är ett exempel på en diskursiv praktik som formas både lokalt och av normer och värden på olika arenor i samhället. Inom forskning om förskolans verksamhet som diskursiv praktik finns studier som uppmärksammar förskolans förskjutningar i det pedagogiska landskapet (se kapitel tidigare forskning). I den svenska förskolekontexten utgör policydokument, lagar och riktlinjer för utbildningen en del av en sådan gränsdragning. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2025) framgår den värdegrund som bland annat betonar barns lika värde oberoende av kön och etnisk tillhörighet. Dessa samhälleliga värden och strukturer utgör en generell grund för hur maktanspråk tar form inom en övergripande diskursiv förståelse av de värden som förskolans verksamhet förväntas uttrycka. Förskolan som institution har genom regleringar såsom skollag, läroplan och lokala regler en offentlig dimension som ytterst bestämmer tillträde och tillhörighet till förskolan. Förskolan kan ses som olika diskursiva praktiker på olika nivåer där tillhörighetsprocesser skapar gränsdragningar genom lärares, barns och vårdnadshavares tal och andra sociala handlingar. Genom individernas tal och sociala handlingar skapas diskursiva praktiker om meningar och dess innebörder inom ramen för förskolans styrdokument och de faktiska sociala praktikerna.

## 3.3 Tillhörighet: en analytisk begreppsram

I denna avhandling operationaliseras Yuval-Davis begreppsram genom att tillhörighet konstrueras utifrån tre grundläggande aspekter. Dessa tre övergripande aspekter, i) sociala sammanhang och fysiska platser, ii) identitetsskapande och iii) sociala och etiska värdesystem, utgör den teoretiska referensram för tillhörighet som används som analysinstrument för att förstå hur barns tillhörighet skapas, förhandlas och

omförhandlas. Lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar uttrycker hur tillhörighet har format och formar individers sätt att vara och handla i olika sociala situationer.

### **3.3.1 Att inta en social ordning i förskolan som socialt sammanhang och fysisk plats**

Ett antagande är att identitet och tillhörighet uppnås i relation till vissa sociala ordningar ("social locations") som tar form inom vissa situerade platser, vilket i det här fallet utspelar sig som processer om tillhörighet i förskolans inne- och utemiljöer. Tillhörighet i förskolan handlar om att olika sociala sammanhang och fysiska platser fylls med olika mening och representerar olika former av tillhörighet, beroende på vilka sociala aktiviteter och relationer som tar form. I förskolan kan barns kön, ålder, etnicitet och socioekonomiska förutsättningar i hemmet ses som sociala och ekonomiska ordningar, "locations", som individerna tillhör eller inte tillhör vilket skapar kategoriseringar och positioneringar, och därmed spänningar mellan individer och grupper.

I denna avhandling används begreppet "social locations" i dubbel mening, både i form av att inta en plats i en social ordning och de situerade rum där social ordning formas. Den sociala ordningen formas i förskolan och förskolan är därmed en situerad social ordning. Med hänvisning till Antonsich (2010) menar Yuval-Davis att gränsdragningar som definierar vilka som tillhör och inte tillhör en uppfattad gemenskap ofta är rumsliga och utgår från en specifik plats:

*These boundaries are often spatial and relate to a specific locality/territoriality and not just to constructions of social collectivities.*  
(Yuval-Davis et al., 2019, s.230)

Kunskap om tillhörighetsprocesser med fokus på rumslig betydelse för att inta en social plats bör enligt Yuval-Davis inbegripa ett intersektionellt perspektiv. Denna avhandling ska dock inte i första hand förstås som ett bidrag till det intersektionella forskningsfältet. Det intersektionella perspektivet i avhandlingen relaterar i stället till individens sociala och fysiska sammanhang utifrån de tre grundläggande principer som Yuval-Davis anger (2006, s. 200). Det handlar om i) att identitet skapas utifrån en mångfald av kategoriseringar vars aktuella kombinationer kommer till uttryck i konkreta sociala sammanhang ii) att intersektionella aspekter såsom social klass, kön och etnicitet inte kan betraktas som olika kategorier som adderas till varandra utan snarare att dessa tre kategorier konstituerar varandra till exempel att barnet med annan etnicitet med högutbildade föräldrar kanske inte ges samma position som barn med annan etnicitet och lågutbildade föräldrar iii) att det raster av tillgängliga kategoriseringar som vi betraktar världen genom är både etablerade (kön, klass, etnicitet, ålder, sexuell läggning etc.) och öppna för nya indelningar, det vill säga att nya kategoriseringar och underkategoriseringar kan skapas utifrån människors kreativitet i specifika situationer.

Den situerade sociala platsen förskola betraktas som ett samhällspolitiskt projekt där barn och vuxna, i många fall med olika kulturella, politiska och sociala bakgrunder, möts. Det är därför rimligt att anta att det finns en ganska bred variation av olika värden i förskolan när individer kommer samman. De officiellt politiska värdena kan komma att utmanas i mötena med de olika värden som utvecklas och representeras av förskolans faktiska verksamhet. Yuval-Davis (2019) påpekar att tillhörigheten hotas när en individ beträder en gräns, oavsett om kontexten innefattar arbete, utbildning eller något annat socialt vardagligt sammanhang. Det situerade sammanhanget, rummet eller platsen som omger individen, har betydelse för vilka tillhörighetsprocesser som tar form.

*Definition of “who we are” and “what is our location in the world” are both constructed by discourses of particular political projects of belonging and affected by the specific social agents taking part in these ‘everyday’ social dynamics. (Yuval-Davis, 2019, s. 231)*

Diskurser om ”vilka barnen är” och ”vilken förskola de vistas på i världen” konstrueras både genom utbildningspolitiska projekt för tillhörighet och genom de sociala aktörer som omger dem i förskolans institutionella vardagsmiljö. Förskolan som social och konkret plats utgör därför ett viktigt begrepp för denna avhandlings analys, eftersom gränsdragningar synliggörs genom vilka som ges företräde till platsen och vilka som inte bereds plats på samma villkor.

### **3.3.2 Kategoriseringar som identitetsskapande**

En viktig del i att undersöka olika aspekter av identitetsskapande, som del av tillhörighetsprocesser, är att tolka och förstå olika former av kategoriseringsprocesser. Tillhörighet skapas i relation till barnets identitetsskapande, självbild och känsla av acceptans och välbefinnande i relation till andra barn och vuxna som ingår i gruppen. Identiteter bygger inte bara på individuella upplevelser, utan också på hur människor delar in sig själva och andra i kategorier, som till exempel om barnets släkt har bott i trakten i generationer eller om barnet är nyinflyttad och således kommer ”utifrån”. Kategoriseringen av (var)andra ser dock olika ut beroende på klass, kön, etnicitet eller andra sociokulturella aspekter. Inom olika kategorier finns också olika starka och svaga positioneringar beroende på kombinationer av sociokulturella aspekter.

Enligt Yuval-David (2006) är identiteter narrativ, det vill säga visuella eller språkliga handlingar om andra eller oss själva. Ofta relaterar dessa handlingar till vilka vi eller andra är i förhållande till den specifika gruppen eller kollektivet. Yuval-Davis menar att identiteter alltid reproduceras selektivt. Identiteter kan alltid förändras, utmanas och multipliceras. De kan därmed relateras både till det som är, det som varit och det som ska komma. Identiteter är därmed alltid handlingar i ett spänningsfält av att vara, bli eller längta efter att tillhöra gruppen. Dessa handlingar konstrueras och rekonstrueras i den specifika praktiken och relaterar till sociala och kulturella rum utan att nödvändigtvis vara sammankopplade med en viss social identitet eller livsåskådning ”there is no necessary connection between social location and a

particular social identity and/or particular political views” (Yuval-Davis, 2006, s.203). Identitetsskapande baseras på handlingar som skett, det som sker eller det som berättas om kontexten.

Kategoriseringsprocesser innebär att undersöka hur olika handlingar samverkar och skapar uppdelningar; ett särhållande mellan grupper, så att ett ”vi” och ett ”de andra” skapas. Yuval-Davis (2011) ser dessa kategoriseringar som sociala konstruktioner, där individer skapar och definierar kategorier för att särskilja och förstå olika typer av sociala uppdelningar, vilka också kan ha betydelse för olika gruppers erkännande. När individer kategoriseras som exempelvis flickor och pojkar sker det enligt Yuval-Davis som ett resultat av vår sociala och språkliga miljö. Kategoriseringar kan således ses som ett sätt att gruppera och sortera för att förstå omgivningens sätt att vara.

Hedlin (2021) menar att normer om hur kvinnor respektive män beter sig upprätthålls genom språket och att det ofta sker på ett oreflekterat sätt. På liknande sätt kan kön i förskolan ses som något som ständigt förhandlas och tar form genom olika språkliga och sociala handlingar som uttrycker förväntningar på hur barn i förskolan bör vara baserat på om de är flickor eller pojkar. Förutom kategoriseringar i kön finns också andra betydelsefulla kategoriseringar för att identifiera vilka villkor för tillhörighet som framträder och vilka spänningsfält som kan identifieras genom dessa.

Enligt Yuval-Davis (2011) inbegriper kategorisering som analysbegrepp analyser av hur olika sociala strukturer avgör hur människor kategoriseras och behandlas. Kategoriseringar omfattar olika aspekter som klass, etnicitet, geografi, ålder, sexuell läggning osv. Inom ramen för denna avhandling betonas att tillhörighet i förskolan är villkorad av barnets bakgrund och begreppet handlar inte bara om att lyfta fram enskilda kategorier utan också om att förstå hur dessa kategorier samverkar intersektionellt och skapar komplexa dynamiker både inom och mellan grupper.

Individer kan både sträva efter att positionera sig själva och att positionera andra som tillhörande en diskursiv praktik i förhållande till de kategoriseringar som ständigt formas och omformas. En situerad förståelse för olika sociala villkor bidrar till att synliggöra hur över- och underordningar kan påverka barns positioneringar och hur de positioneras av andra.

### **3.3.3 Sociala och etiska värdesystem i samhället som förskolan utgör en del av**

Tillhörighetens politik utgörs av de sociala och etiska värden inom vilka sociala positioner samt konstruktioner av individuella och kollektiva identiteter och anknytningar bedöms (Yuval-Davis, 2006). Denna förståelse aktualiserar frågor om värden, det vill säga hur tillhörighet prioriteras som ett samhälleligt värde. Det handlar således om de attityder och ideologier som påverkar hur identiteter och kategoriska gränser formas, upprätthålls eller omförhandlas i förskolans sociala praktik, men också som en del av de ideologiska och politiska dimensioner som formar förskolan som samhällsprojekt.

Den ständigt pågående processen om tillhörighet brukar betecknas som del av det sociala samspel som alltid tar form mellan människor. Det är först när detta sociala samspel möts av värderingsmässiga uppmaningar att uppfatta tillhörighet på ett visst

sätt för en viss grupp individer, som begreppet tillhörighet blir politiserat. Tillhörighetens politik handlar om det ständigt pågående gränsarbetet som reglerar vilka som är ”vi” och ”de andra”. (Yuval Davis, 2006, s.204). Här handlar det inte bara om att känna tillhörighet, utan om de processer där det avgörs vem som får räknas som en del av en gemenskap, på vilka villkor och utifrån vilka värderingar ”belonging tends to be naturalized, and becomes articulated and politicized only when it is threatened in some way” (Yuval-Davis, 2006, s.197). Medan tillhörighet kan beskrivas som den levda känslan av samhörighet, syftar tillhörighetens politik på de maktprocesser som definierar och upprätthåller gränsen mellan ”vi” och ”de andra”. Dessa maktprocesser skapar gränser för vem som får tillhöra ett sammanhang och inte.

*the boundaries that the politics of belonging is concerned with are the boundaries of the political community of belonging, the boundaries that separate the world population into ‘us’ and ‘them’.* (s.204)

Gränsdragningar mellan ”vi” och ”de andra” är en temporär process under ständig förhandling som genom inkluderings- och exkluderingsprocesser verkar såväl lokalt som i samhället i stort.

Positioneringar kan vara individuella men är också beroende av de positioneringar som sker på gruppnivå i samhället och som tilldelar grupper olika status och maktordningar. Sådana positioneringar på gruppnivå betecknas i avhandlingen som kategoriseringar. Det är vuxenvärlden som tillskriver barnen kategoriseringar baserat på vad barnen säger och gör. Mot denna bakgrund betraktar jag förskolans sociala praktik som ett socialt och etiskt värdesystem som på olika sätt påverkar barns möjligheter att uppleva tillhörighet inom förskolans verksamhet. Tillhörighetens politik innebär att maktrelationer är inbäddade och fortlöpande produceras i interaktioner mellan barn, mellan barn och vuxna, mellan olika personalgrupper samt mellan lärare och vårdnadshavare. I denna avhandling görs en åtskillnad av beteckningen tillhörighet som en social process som blir synlig i förskolans dagliga verksamhet och beteckningen tillhörighetens politik som ses som en ständigt pågående värdebaserad förhandling om tillhörighet som pågår mer generellt i samhället:

*The politics of belonging is all about potentially meeting other people and deciding whether they stand inside or outside the imaginary boundary line of the nation and/ or other communities of belonging, whether they are ‘us’ or ‘them’.* (Yuval, Davis, 2006, s.205)

Därmed är det inte sagt att ”vi” och ”de andra” utgör en homogen eller heterogen grupp;

*The ‘us’, of course, is never really imagined as homogeneous or even as homogeneously incorporated into the community of belonging, and the ways the ‘them’ is imagined are even more differential and varied, as are*

*the ways that are considered proper for relating to them.* (Yuval-Davis, 2006, s.205)

Tillhörighetens politik utmanas ständigt av gränsdragningar inom specifika projekt mellan kollektivet och de ideologier och maktstrukturer som står inom och utanför det, samt gränsdragningar mellan varje medborgares deltagande i sammanhanget. En central utgångspunkt i min studie är därför att förskolan aldrig fullt ut kan tillgodose barns behov av tillhörighet. Upplevelsen av att vara ”hemma” och ”trygg” måste förstås som en värdemässig strävan, men också som något som kontinuerligt utmanas i det vardagliga samspelet.

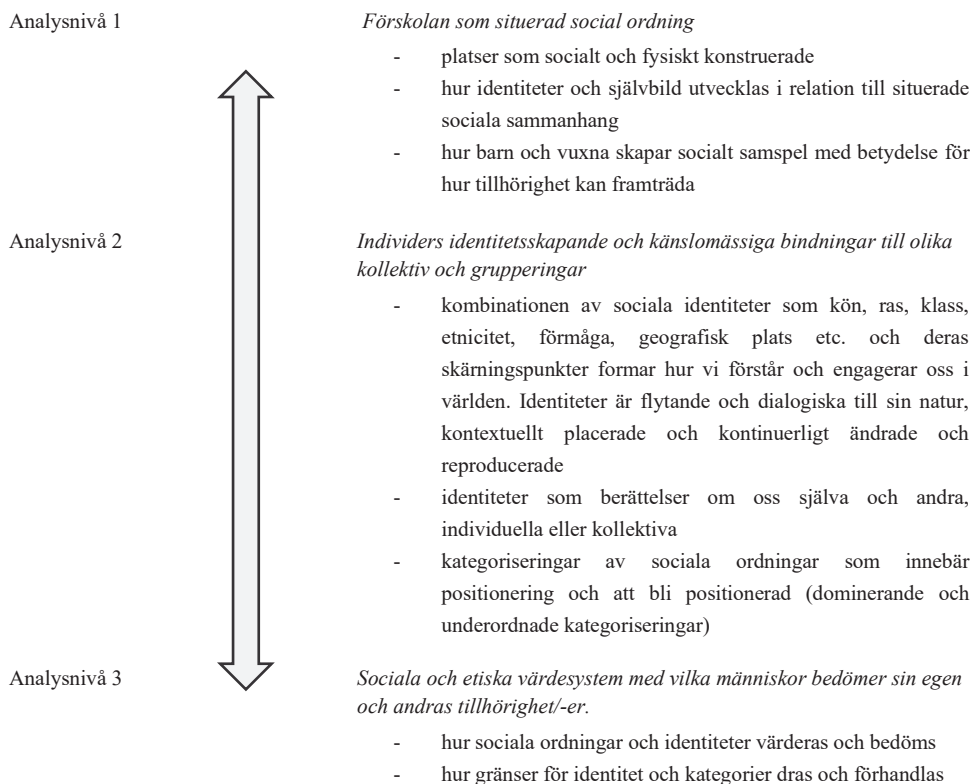
### **3.4 En teoribaserad analytisk referensram**

Yuval-Davis (2006) tre analytiska nivåer erbjuder ett sammanhållet men samtidigt differentierat sätt att studera tillhörighet. Dessa nivåer ska inte förstås som hierarkiskt ordnade eller åtskilda i praktiken, utan som ömsesidigt relaterade perspektiv som tillsammans bidrar till en fördjupad förståelse av tillhörighetsprocesser. De olika nivåerna hör således samman i praktiken men är analytiskt åtskilda och undersöks därför var för sig.

För att analysera hur tillhörighetsprocesser konkret uttrycks i förskolans vardag har jag kombinerat Yuval-Davis teoretiska ram med Norman Faircloughs (2010) modell för kritisk diskursanalys. Faircloughs modell med sina tre faser text, diskursiv praktik och social praktik, ger en analytisk struktur som möjliggör en rörelse mellan det konkreta och det strukturella (s. 132). Den fungerar därmed som ett metodologiskt komplement till Yuval-Davis mer övergripande begreppsapparat om diskurser och maktrelationer. Syftet med kritisk diskursanalys enligt Fairclough är att diskurser förstås i relation till en social praktik. Analysen är kritisk i den meningen att den vill klargöra förbindelser mellan språkbruk och social praktik för att visa de diskursiva praktikernas roll i upprätthållandet av en viss social ordning (Winther Jorgensen & Phillips, 2000). Vidare syftar det kritiska i diskursanalysen till att beskriva, tolka och förklara hur vissa normer och sociala värden får en överordnad roll i en social praktik medan andra värden blir underordnade (Fairclough 2010).

Faircloughs (2010) kritiska diskursanalys erbjuder ett analytiskt verktyg som konkretiserar Yuval-Davis diskursiva förståelse av tillhörighet. Genom att betrakta språk som en form av social handling möjliggör Faircloughs modell en analys av hur tillhörighet både uttrycks i vardagligt tal och handling och samtidigt formas av bredare sociala, kulturella och politiska strukturer. Den metoden för att förstå och analysera diskurser bygger på att diskurser eller diskursiva praktiker kan förstås som text som formas i relation till en social praktik som ligger utanför texten. Dessa handlingar bidrar till att skapa (för individer olika) sociala platser, identiteter och sociala och värdesystem. Handlingarna är inte bara något som sker, de är diskursivt konstruerade, det vill säga, de får sin betydelse genom språkhandlingar i relation till en viss social praktik. Diskurser ses som bärare av makt och ideologi, genom vilka vissa sätt att tala, tänka och vara framstår som självklara medan andra marginaliseras. De formas av hur de språkligt representeras i olika kontexter. Förskolan kan ses som en sådan kontext

det vill säga en social praktik med en situerad social ordning där diskurser och diskursiva praktiker formas utifrån hur barn och vuxna samspelar, hur sociala identiteter utvecklas och hur sociala och etiska värden värderas och bedöms. Nedanstående figur är en analytisk referensram för tillhörighet och tillhörighetens politik i förskolan som visar hur diskursordningar formas med olika betoningar och på olika nivåer (Fairclough, 2010; Yuval-Davis, 2006).



Figur 1. En analytisk referensram för studier av tillhörighet och tillhörighetens politik för att skapa tillit och identitet i förskolan (Fairclough, 2010; Yuval-Davis, 2006).

I denna studie fungerar Yuval-Davis teori om tillhörighet som en övergripande begreppsram för att analysera *vad* som står på spel i tillhörighetsprocesser, medan Faircloughs kritiska diskursperspektiv möjliggör en analys av *hur* dessa processer tar form genom språk och vardagliga praktiker i förskolan. För att analysera begreppet tillhörighet i relation till empiriska data urskiljer Yuval Davis (2006) tre breda analytiska nivåer där tillhörighet konstrueras. Den första nivån gäller hur socialt samspel skapas i relation till förskolan som situerad social ordning. Den andra nivån relaterar till individers identifieringsprocesser och känslomässiga bindningar till andra

individer och grupperingar. Den tredje nivån hänför sig till mer övergripande sociala och etiska värdesystem som människor påverkas av när de bedömer sin egen och andras tillhörighet/-er. Dessa olika nivåer är endast analytiskt åtskilda. I praktiken är dessa olika diskursiva arenor ömsesidigt relaterade till varandra och kan inte reduceras till en nivå, för att förstå den komplexa process som strävan efter tillhörighet utgör. I nästa kapitel presenteras en mer detaljerad redogörelse för Faircloughs metodologi.

## 4 Studiens genomförande och metodologiska överväganden

I föreliggande kapitel beskrivs studiens genomförande och metodologi. Inledningsvis presenteras hur intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar använts som datainsamlingsmetoder. Därefter ges en detaljerad redogörelse för valet av förskolor och hur fältarbetet organiserats och genomförts. Vidare beskrivs studiens metodologiska kunskapsbegrepp, analysprocessen av datamaterialet, etiska överväganden samt metoderna som använts för att inhämta data.

### 4.1 Datainsamlingsmetoder

I detta avsnitt redogörs för genomförandet av datainsamlingen. För att få kunskap om hur tillhörighetens politik villkoras har intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar genomförts på två förskoleavdelningar. Dessa metoder valdes då de på olika sätt möjliggör att få syn på tillhörighetsprocesser baserat på lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar. Syftet med att besöka två avdelningar var att skapa variation i empirin och därigenom bredda studiens empiriska underlag. Valet att använda intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar gjordes för att genom triangulering kunna komplettera och jämföra data.

#### 4.1.1 Intervjuer

Semistrukturerade intervjuer utgjorde en av flera metoder för datainsamlingen. Datainsamlingen kan förstås som en process som formas i och genom sociala sammanhang, vilket innebär att data kan förstås som konstruerad (Ochs & Capps, 2001). Utgångspunkten är att intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar inte enbart är enbart en spegling av verkligheten, utan något som skapas i interaktion med andra människor, miljöer och kulturella praktiker. Det innebär att data inte ses som en passiv representation av verkligheten utan formas i mötet mellan forskare, deltagare och kontexten utifrån i detta fall förskolan. Vidare har semistrukturerade intervjuer en tematisk natur och består av specifika teman som diskuteras (Bryman, 2018).

Innebörden är det reflekterande djupet som eftersträvas för att få intervjupersoner att engagera sig mer i ämnet. Metoden valdes för att erhålla information om lärares, barns och vårdnadshavares attityder, normer och värderingar om tillhörighet. Intervjuer som metod för datainsamling valdes för att få ökad förståelse för hur tillhörighetens politik kommer till uttryck genom att lyssna till vad lärare, barn och vårdnadshavare uttrycker.

En intervjuguide (se bilaga 3) togs fram för att strukturera de olika teman som skulle behandlas under intervjuerna (Bryman, 2018). Denna guide utgick från studiens syfte och frågeställningar. Intervjuguiden innehöll därmed frågor om för studien relevanta teman och utgjorde ett stöd vid intervjuerna med lärare, barn och vårdnadshavare. Under intervjuernas genomförande följdes inte guiden exakt och frågorna ställdes inte alltid i den ordning som anges i guiden. Samtliga frågor ställdes inte heller till samtliga grupper. I stället justerades guiden för att passa respektive deltagargrupp genom att lärare, barn och vårdnadshavare fick prata relativt fritt utifrån en fråga. Följdfrågor användes för att utveckla svaren ytterligare. Det övergripande målet med intervjuerna var att erhålla mångsidig och djupgående information om hur tillhörighetens politik kommer till uttryck i förskolan som situerad social ordning. Därför kan intervjumetoden snarare ses som ett samtal om tillhörighet, där förskolan som vardaglig praktik låg i förgrunden. Närmare beskrivning av hur samtalen genomfördes finns avsnitt 4.2.3.

#### **4.1.2 Videoobservationer och fältanteckningar**

Videoobservationer och fältanteckningar erbjuder enligt O'Reilly (2012) en unik möjlighet att studera handlingar och att dokumentera händelseförlopp i specifika situationer, men också för att kunna tolka och förstå det som observerats i materialet upprepade gånger. Motiveringen för valet av dessa metoder ligger i avsikten att studera interaktioner i barns vardagsliv och dokumentera dessa för att få syn på hur "tillhörighet görs" (Emilson & Eek-Karlsson, 2021). Genom att betona det processuella förstås tillhörighet som något som ständigt skapas och omskapas i vardagliga praktiker. Fokus riktas därmed mot de gränsdragningar som sker i barnens interaktioner, och hur dessa gränser förhandlas, upprätthålls och utmanas genom både tal och handling i olika situationer i förskolan. Ett syfte med att använda videoobservationer och fältanteckningar som insamlingsmetoder är att kunna analysera det observerade materialet upprepade gånger.

Fältanteckningar har använts på två sätt, dels under observationen som ett komplement till videoobservationerna där fältanteckningarna skrevs som ett stöd för minnet, dels efter att fältstudiedagen avslutats, i avsikt att skriva ner tankar som uppstått i samband med vad som observerats under dagen. Fältanteckningarna tjänade således dels till att dokumentera händelseförlopp i specifika situationer, dels att tolka och förstå det som observerats. Anteckningar av händelseförlopp användes när det fanns risk för att någon som inte gett samtycke till att delta i studien kunde riskera att delta på film. I sådana situationer utgjorde anteckningar om specifika interaktioner ett alternativ till att filma. Fältanteckningar av tolkande karaktär användes för att skriva ner reflektioner med referens till forskningslitteratur för att inte förlora sådana associationer ur minnet. Därmed representerade fältanteckningarna av tolkande

karaktär samtidigt ett påbörjat analysarbete. Anteckningarna blev ett mångsidigt verktyg för att fånga både det konkreta skeendet och underliggande teoretiska aspekter som kan forma förståelsen av tillhörighetens politik i förskolan. Cirka 15 sidor fältanteckningar skrevs för hand i samband med observationerna och ytterligare cirka 15 sidor utgjorde anteckningar som skrevs på dator efter att fältstudiedagen avslutats (textstorlek 10.5, radavstånd 1,15).

## 4.2 Val av förskolor

Ett strategiskt val gjordes när deltagande förskolor utsågs (Bryman, 2018). Inledningsvis var avhandlingen kopplad till ett internationellt forskningsprojekt om tillhörighet och inkludering i förskolan (NordForsk 85 644). Projektet involverade barn, pedagoger och föräldrar från fem olika länder; Finland, Norge, Island, Sverige och Nederländerna. Barnen i de deltagande förskolorna representerade olika etniska bakgrunder liksom barn i och utan behov av särskilt stöd. När jag blev antagen som doktorand i september 2018 hade forskningsprojektet påbörjats och ett utvecklingsarbete med en kommun med intresse för frågor som rör barns delaktighet och sociala tillhörighet i förskolan hade inletts. Datainsamlingsperioden skulle precis inledas och jag som doktorand fick jag möjlighet att ingå i forskningsprojektet med mitt eget doktorandprojekt och vara en del av projektgruppen, tillsammans med mina handledare. Jag ansvarade för planering och genomförande av mitt delprojekt från start, medan projektets övergripande inriktning och vetenskapliga ledning leddes av mina handledare.

Forskningsprojektet som helhet har godkänts av Etikprövningsmyndigheten. I etikprövningen angavs att syftet med forskningsprojektet var att studera gruppgemenskap och delaktighet i förskolan. Organisatoriskt integrerades avhandlingen som en del av det större forskningsprojektet, vilket medförde att etikprövningen också kom att gälla för avhandlingsprojektet.

Inom ramen för den svenska delen i det internationella forskningsprojektet hade två förskoleavdelningar vid två olika förskolenheter i kommunen valts ut som forskningsavdelningar. Intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar inom doktorandprojektet genomfördes på dessa två förskoleavdelningar. De båda avdelningarna rekommenderades av utvecklingsledaren på förvaltningen i kommunen i samråd med en referensgrupp bestående av rektorer, lärare och forskare. Avdelningarna valdes av gruppen eftersom de ansågs vara intresserade av att utveckla sitt arbete. Fokus inom projektet var att lyfta fram barnens olika förutsättningar samt att undersöka hur verksamheten kan stödja inkludering och delaktighet för alla barn. Avdelningarna valdes då de representerade olikhet utifrån att det fanns barn med olika etniska bakgrunder samt barn i och utan behov av särskilt stöd. Deltagarna i referensgruppen träffades kontinuerligt under projektets gång i syfte att arbeta för att utveckla lärarnas arbete med att främja barns tillhörighet. Det internationella forskningsprojektet hade därmed karaktären av utvecklingsforskning.

Genom mitt deltagande i referensgruppen introducerades jag hösten 2018 för de rektorer som ansvarade för de aktuella förskolorna inom projektet. Det blev ett första

steg i att knyta kontakt med fältet. Via referensgruppen fick jag också kontakt med lärarna på de utvalda avdelningarna. Referensgruppen blev således en ingång till fältet. En utmaning är att som forskare få tillträde till fältet, vilket underlättas av möjligheten att kunna bygga upp tillitsfulla relationer (Fangen, 2005). Relationer via referensgruppen till rektorer och lärare på respektive förskola och forskningsavdelning kan ses som vägen fram till att jag erbjöds ett sådant tillträde. Jag berättade om mitt avhandlingsprojekt i referensgruppen för rektorer och lärare och de visade intresse för projektet och tackade ja till att delta.

#### **4.2.1 Inför datainsamlingen**

Eftersom inte alla lärarna på avdelningarna ingick i referensgruppen skickade rektorerna ut informationsbrev om avhandlingsprojektet till lärarna (bilaga 1) och vårdnadshavarna (bilaga 2) på respektive avdelning. I informationsbrevet stod att datainsamlingen på avdelningen skulle äga rum under 1–2 veckor på förmiddagstid. Det stod att läsa att studien innefattade att intervjua lärare, barn och vårdnadshavare samt att videofilma verksamheten i förskolan, med avsikt att kunna studera gruppgemenskap och delaktighet. Vidare informerades det om att videofilmningen avsåg att fånga leksituationer, samlingar och matsituationer i avsikt att få syn på tillhörighet i relation med andra.

Lärarna i referensgruppen erbjöd sig att vara behjälpliga att lämna ut och samla in samtyckesblanketter till lärare och vårdnadshavare på avdelningarna med information och förfrågan angående deltagande i studien (bilaga 1 och 2). Lärarna på avdelningarna fick några veckor på sig att lämna ut och samla in samtycken från vårdnadshavare, därefter bestämde vi via mejlkontakt min tid för besök på respektive avdelning.

Vårdnadshavarna hade i samband med att de fått information om studien erbjudits möjlighet att anteckna sitt intresse för att bli intervjuade. Lärarna hörde av sig till de som kryssat ja för att bli intervjuade och bokade därefter tid med dem i samråd med mig.

I nära anslutning till respektive observationsvecka informerade lärarna barnen om mitt besök. Lärarna satte upp ett foto på mig på avdelningen och berättade för barn och vårdnadshavare att jag skulle komma. Samtycke till gruppintervjuerna med lärarna skedde i överenskommelse med rektorerna samt med lärarna på avdelningarna och planerades in då arbetslaget hade schemalagd tid för arbetslagsmöte.

På förskola 1 samtyckte samtliga vårdnadshavare till att barnen deltog i studien. På förskola 2 fanns det vårdnadshavare som inte gav sitt medgivande till att barnen skulle delta. För att undvika att dessa barn skulle bli observerade fick barnen vistas på grannavdelningen under den tid som datainsamlingen pågick. Vid mitt andra besök på förskola 2 våren 2020 valde jag helt att avstå från att göra videoobservationer på den aktuella avdelningen av hänsyn till att det fanns flera vårdnadshavare som inte ville att jag filmade på avdelningen.

Vad gäller urval av barn för intervjuer samrådde jag med lärarna, då deras kännedom om barnen underlättade för att bedöma att intervjusituationen inte skulle upplevas som negativ för barnet. De barn som intervjuades behövde också ha tillräcklig språklig förmåga för att kunna genomföra intervjun på svenska. Utöver

barnen som involverades i samråd med lärarna fanns det barn som själva signalerade att de gärna ville ”prata” med mig. Inget barn nekades deltagande. Samtidigt blev det tydligt att lärarnas kännedom om barnens språkliga nivå hade betydelse för urvalet, då språklig förståelse var en förutsättning för att kunna delta meningsfullt i intervjun.

#### 4.2.2 Presentation av förskolor och forskningsavdelningar

De två utvalda förskolorna där studien ägt rum ligger i en mindre kommun med cirka 20 000 invånare. Förskola 1 hade 22 barn på forskningsavdelningen vårterminen 2019 och 23 barn vårterminen 2020. På förskola 2 var 15 barn inskrivna på avdelningen vårterminen 2019 och 13 barn under vårterminen 2020. Förskola 1 är belägen i ett socioekonomiskt utsatt område i en småstad, och den valda forskningsavdelningen har barn i åldrarna 4–5 år. Majoriteten av de barn som går på förskolan har inte svenska som förstaspråk<sup>3</sup> (98%). Förskola 2 ligger i en bruksort med ungefär 250 invånare. Avdelningen på förskola 2 har barn i åldern 1–5 år. Fem av de barn som vistas på avdelningen på förskola 2 har inte svenska som förstaspråk (33%). På avdelningarna arbetar kvinnliga förskollärare, barnskötare samt språkstödjare.

Avdelningar	Antal barn	Antal lärare
Förskola 1	22–23 (4–5 år)	2 förskollärare 1 barnskötare 1 språkstödjare
Förskola 2	13–15 (1–5 år)	2 förskollärare 1 språkstödjare

Tabell 1. Antal barn och lärare på respektive forskningsavdelning 2019–2020.

#### Presentation av de två förskolorna

De två förskolorna är belägna inom samma kommun men i skilda geografiska och socioekonomiska kontexter. Den ena förskolan är belägen i ett socioekonomiskt utsatt område i en småstad. Barnen som går på förskolan bor huvudsakligen i närliggande flerfamiljshus. Majoriteten av barnen på förskolan är flerspråkiga, och många av familjerna har erfarenhet av migration. Området präglas av bostadssegregation, hög arbetslöshet och en låg genomsnittlig utbildningsnivå. Den andra förskolan ligger i en mindre bruksort. Här bor barnen främst i villor, och området kännetecknas av en högre socioekonomisk status, med högre andel förvärvsarbetande bland vårdnadshavarna. På förskolan finns barn med olika språkliga bakgrunder där vissa är flerspråkiga, medan andra har svenska som huvudspråk i hemmet.

På båda förskolorna arbetar förskollärare som varit verksamma på respektive förskola under en längre tid, vilket bidrar till kontinuitet i det pedagogiska arbetet. Samtidigt finns också personal som är relativt nyanställd, däribland

<sup>3</sup> Barnen ses som flerspråkiga, det vill säga de har ett modersmål som räknas som deras förstaspråk och lägger till svenska eller andra språk senare (Skolverket, 2024).

modersmålsstödjare i arabiska, vilket skapar en blandning av erfarenhet och nya perspektiv i arbetslagen.

Barnen på förskolan i småstaden är åldersindelade, och på de avdelningar där datainsamlingen genomförts vistas barn i åldern 3–5 år. På förskolan i bruksorten består barngruppen av barn i åldern 1–5 år, vilket innebär att yngre och äldre barn ingår i samma pedagogiska miljö.

Lek har en central plats i båda förskolornas verksamhet, och barnen ges stora möjligheter att fritt välja aktiviteter under dagen. Utöver den fria leken ingår gemensamma rutiner såsom en samling på förmiddagen. Barnen delas också upp i mindre grupper för att ta del av mer lärarledda aktiviteter. På förskolan i småstaden organiseras dessa grupper främst utifrån språkliga behov, med särskilt fokus på att stödja barnens utveckling av det svenska språket. På förskolan i den mindre bruksorten sker uppdelningen främst efter ålder, med aktiviteter anpassade till barnens utvecklingsnivå.

Personalen på båda förskolorna lägger även stor vikt vid utevistelse och att använda närområdet som en del av det pedagogiska arbetet. På förskolan i småstaden görs regelbundna små utflykter till närliggande lekplatser eller en mindre pulkabacke på vintern. Även på förskolan på bruksorten nyttjas närområdet för utflykter, inte minst skogen, som ligger alldeles intill förskolan, för lek och utforskande.

### **4.2.3 Fältarbetet**

Jag påbörjade fältarbetet på avdelningarna tillsammans med min huvudhandledare våren 2019. Vi åkte ut till avdelningarna och samlade in data tillsammans. Efter en kort avstämning med personalen om hur de hade planerat förmiddagen för barnen delade vi upp oss i olika rum på avdelningen. Vi förflyttade oss mellan rummen beroende på var barnen och lärarna befann sig. Våren 2020 fortsatte jag att själv genomföra ytterligare observationer och intervjuer på liknande sätt. I mars 2019 bedrevs fältarbetet under en vecka på respektive avdelning. I februari 2020 vistades jag åter på avdelningen på förskola 1 under en veckas tid (det var planerat för besök på avdelningen på förskola 2 i februari men det ställdes in på grund av ommålning). Därefter gjorde jag ytterligare besök på de två avdelningarna i maj 2020. Besöken varade en vecka på respektive avdelning. Vistelsen på avdelningarna förlades främst till förmiddagar mellan kl. 8.00-12.00.

### **Genomförande av intervjuer**

Intervjuerna skiftade i karaktär beroende på om lärare, barn eller vårdnadshavare intervjuades. Intervjuguiden användes i samtliga intervjuer och inledningsvis i intervjuerna med vårdnadshavare, därefter som underlag i samtal med barn och lärare.

Samtalen med vårdnadshavare följde guidens tematiska struktur, samtidigt som utrymme gavs för deltagarna att utveckla vad de ansåg vara viktigt för att deras barn ska trivas på förskolan. Intervjuerna utgick dels från det som fångade vårdnadshavarnas intresse och vilja att berätta mer om, dels från de frågor som stod i intervjuguiden. Samtalen med lärarlagen och vårdnadshavarna genomfördes på respektive förskolas kontor alternativt personalrum.

Intervjuerna med barnen genomfördes i två steg och gjordes i vissa fall gemensamt och i andra fall enskilt, beroende på vad lärarna planerat för aktiviteter för barnen och vad barnen själva bjöd in till. I den första delen baserades barnsamtalen på metoden ”walk and talk/walking tour” (Einarsdóttir & Ólafsdóttir, 2023) vilket innebär att forskaren försöker närma sig barns perspektiv genom att barnet berättar om ett ämne samtidigt som det rör sig fritt. Barnen fick visa runt i förskolans miljö och fotografera platser eller material som de upplevde som betydelsefulla eller som de tyckte om. De fotade exempelvis spel, pussel, pennor eller en viss miljö såsom skrivhörnan, hemvrån eller kojans. Rundturen mynnade därefter ut i en gemensam genomgång av fotografierna, där barnet fick berätta om bilderna och sina tankar kring dem. Vi satte oss då i ett rum på avdelningen som inte användes för tillfället. Ibland fungerade fotografierna som samtalsingångar och skapade en konkret och situerad övergång till de teman som formulerats i intervjuguiden, ibland ledde samtalet vidare till att handla om barnens perspektiv på tillhörighetsprocesser utan att barnen visade intresse för bilderna som fotograferats. Bilderna sparades tillsammans med övrigt datamaterial inför kommande analysarbete.

Gruppintervjuer med de två lärarlagen genomfördes efter det att videoobservationerna i verksamheten hade slutförts. Intervjuguiden användes här främst som ett tematiskt stöd snarare än som en strukturerad frågemall, och fungerade som en inre referensram för att säkerställa att studiens centrala teman berördes. Bryman (2018) menar att om intervju används som metod är det av betydelse att skapa tillitsfulla relationer så att deltagarna är villiga att tala. Min avsikt var att följsamt låta lärarnas beskrivningar träda fram och försöka att inte avbryta om lärarna pratade sinsemellan. Lärarna besvarade frågor om vad de upplever är viktigt att tänka på i sitt arbete för att barn ska känna att de är del av en gemenskap. Jag bad lärarna beskriva situationer och ge exempel ur vardagen på vad som kan vara svårt i arbetet med att stärka barns delaktighet och känsla av gemenskap. Ibland ställde jag frågor utifrån en händelse som jag observerat som stimuli för samtalet. Exempelvis uppmärksammade jag lärarna på situationer jag noterat då barn och lärare verkade brottas med hur de skulle hantera utmanande situationer som handlade om vem som får vara med och inte. Det kunde handla om att jag lyfte en specifik vardagssituation och frågade lärarna vad de ansåg om det som hänt angående vem som fått tillträde till kamratgemenskapen och varför. Jag ställde ofta följdfrågor utifrån det deltagarna valde att berätta om. Norrström och Nylund (2026) visar i sin studie att kommunikationen i lärarlag formas av diskursorienteringar som påverkar vad som blir möjligt att tala om och reflektera kring i professionella samtal. Detta kan begränsa utvecklingen av ett gemensamt professionellt språk och en mer helhetlig förståelse av pedagogiska frågor. De framhåller därför behovet av ökad medvetenhet om hur diskurser verkar i kollegiala samtal. Mot denna bakgrund blir det relevant att samtala med lärare i grupp om barns tillhörighetsprocesser. Det kollektiva samtalet kan påverka vad som blir möjligt för lärarna att tala om när de tillsammans reflekterar kring pedagogiska frågor om barns deltagande.

Sex enskilda samtal med barn, två gruppsamtal med tre lärare per grupp samt sju samtal med vårdnadshavare genomfördes på forskningsavdelningarna. Barnen var alla

i en ålder mellan 4–5 år. Samtalen med barnen varade cirka 20 minuter vardera, gruppsamtalen med lärare varade cirka 60 minuter och samtalen med vårdnadshavare varade cirka 40 minuter per intervju. Sammanlagt består datamaterialet av 542 minuter ljudinspelning.

Intervjuer 2019–2020	Barn	Lärare	Vårdnadshavare
Förskola 1	4	3	4
Förskola 2	2	3	3
Sammanlagd intervjutid	139 min	123 min	280 min

Tabell 2. Intervjuer och sammanlagd intervjutid.

Röstinspelningsfunktionen på mobiltelefonen användes för att spela in samtalen med lärare, barn och vårdnadshavare.

Det transkriberade materialet av intervjuerna består av 134 sidor (textstorlek 10,5; radavstånd 1,15). Materialet som samlades in våren 2019 nyttjades i det internationella forskningsprojektet samt i doktorandprojektet. Det material som samlades in våren 2020 har enbart nyttjats för föreliggande studie.

### Genomförande av videoobservationer

I mötet med lärarna och barnen presenterade jag mig och berättade att jag var där för att filma och se vad de gör i sin vardag. Oftast var min roll avsiktligt passiv genom att jag placerade mig på avstånd från pågående aktiviteter. Vissa barn visade intresse för mig och filmkameran/lärplattan och närmade sig mig. Då bemötte jag deras nyfikenhet genom att jag gav dem uppmärksamhet och lät dem titta på utrustningen.

Videoobservationerna genomfördes dels med hjälp av en liten handhållen kamera, dels med hjälp av lärplatta. Till en början var det tänkt att vi endast skulle spela in med den handhållna kameran och använda lärplattan för fotografering, men när vi provade videoinspelningsfunktionen på lärplattan och upplevde att den fungerade väl, valde vi att även använda den funktionen för att möjliggöra ytterligare datainsamling. Min handledare och jag turades då om att filma med växelvis användning av kamera och lärplatta.

Jag valde att låta inspelningen pågå i det rum jag befann mig i oavsett aktivitet. Kameran/lärplattan användes för att fånga interaktioner vid längre lek-, rutin- och undervisningssituationer. Oftast filmade jag från att en aktivitet påbörjades till dess att barn och lärare lämnade rummet och det blev tomt. Ibland kom jag in i ett rum då en lek eller aktivitet redan var i gång. Då smög jag in försiktigt och placerade mig en bit bort från barnen för att samtidigt få en överblick över vad som filmades. Jag ville inte störa de pågående aktiviteterna men samtidigt påminna dem om att jag fanns i rummet.

Det finns både för- och nackdelar med användningen av de olika verktygen. Den handhållna kameran hade fördelen att den var smidig till formatet vilket gjorde att det var lätt att diskret förflytta sig med den under pågående filmning. Inspelning med lärplattan hade fördelen att barn och lärare var mer vana vid användning av lärplatta i

verksamheten och därför väckte den inte samma uppmärksamhet som kameran, trots att den var större till formatet.

Totalt filmades 166 filmsekvenser av interaktioner mellan barn-barn eller barn-lärare vilket motsvarar ungefär 13h film. Filmsekvenserna innehåller utsnitt av samlingar, måltidssituationer, aktiviteter såsom rollek, skapande, bygg och konstruktion, utevistelse, spel/pussel samt av- och påklädning i hallen. Längden på videosekvenserna varierar från en minut upp till 40 minuter.

Samling	Måltider	Aktiviteter	Av-/påklädning i hallen
13	33	102	18

Tabell 3. Antal filmsekvenser med fokus på interaktioner mellan barn-barn eller lärare-barn.

### 4.3 Kritisk diskursanalys

För att analysera avhandlingens data används kritisk diskursanalys (Fairclough, 2010). Den kritiska diskursanalysen är relevant för att studera sambandet mellan språk och makt i relation till olika sociala fenomen och politiska problem (Idevall Hagren & Westberg, 2024). Analysen avser att problematisera betydelsen av kommunikation och vilken roll den spelar i samhället. Avhandlingens kunskapsintresse, tillhörighetens politik i förskolan, är en samhällsfråga som är viktig att studera i relation till sociala fenomen och politiska problem. Den kritiska diskursanalysen är till hjälp för att få syn på diskursiva strukturer i den empiriska datan och hur dessa relaterar till varandra. För att synliggöra de diskursiva mönster som det empiriska underlaget innefattar används analysen både för att förklara diskursens mening och för att synliggöra olika möjligheter till handling.

Makt är ett centralt begrepp i avhandlingen som har en stark koppling till den kritiska diskursanalysen. Begreppet används för att belysa hur kommunikation ger kunskap om en social verklighet som i sin tur ger upphov till att relationer kan förstås i termer av hierarki, kontroll och ömsesidig påverkan. Makt är något lärare, barn och vårdnadshavare utövar när de kommunicerar om verkligheten med varandra (se teorikapitel). När lärare, barn eller vårdnadshavare har kontroll över en diskurs som är legitim i ett visst sammanhang i förskolan utövar de makt. Den som har möjlighet att förmedla en viss diskurs och får andra att acceptera den har därmed makt att påverka. Att studera makt är alltså betydelsefullt för att synliggöra hur diskurser representeras, förhandlas och förändras. Inom kritisk diskursanalys finns en strävan efter att synliggöra sammanhang och orsaker bakom mänskligt handlande. Det handlar om att belysa de bärande principer som den sociala praktiken vilar på. Analysen är kritisk i den meningen att den avslöjar hur text och kommunikation formar sociala ojämlikheter, maktrelationer och ideologier (Idevall Hagren & Westberg, 2024).

Genom att förstå hur språket konstituerar och konstitueras av handlingar kan villkor för sociala relationer synliggöras. Fenomen och begrepp får olika innebörd beroende

på vem som uttalar sig och från vilken position detta sker (Fairclough, 2010). Det är inte språket i sig som har makt, utan språket får makt utifrån människors tal som samtidigt utgör en social handling. Genom att synliggöra olika diskursiva perspektiv utifrån såväl tal som handling som fysiska handlingar, kan villkor för barnets skapande av tillhörighet i förskolan framträda tydligare. Intresset riktas mot att undersöka paradoxer och dilemman i förskolan som diskursiv och social praktik för att öppna för potentiellt nya handlingsmöjligheter. Avsikten i avhandlingen är inte endast att granska hur mening skapas genom språket i intervjuer och observationer. Den kritiska diskursanalysen är inte heller endast förklarande i syfte att blottlägga dolda maktstrukturer, normer och antaganden som formar hur tillhörighet förstås och uttrycks. Analysen är också framåtsyftande, genom att den undersöker hur tillhörighet konstrueras och möjliggörs i förskolans praktik och synliggör alternativa sätt att förstå och praktisera tillhörighet, vilket i sin tur kan bidra till förändring.

### **4.3.1 Faircloughs modell för att analysera diskurser**

Faircloughs (2015, 2010) modell används för att förstå och analysera diskurser. Det bygger på att diskurser eller diskursiva praktiker kan förstås som text som formas i relation till en social praktik som ligger utanför texten (se analytisk referensram kapitel 3). Dessa texthandlingar bidrar till att skapa för individer olika sociala sammanhang, identiteter och sociala och etiska värdesystem knutna till vissa sociala praktiker, som i det här fallet, förskolan. Tal som text och handling är inte bara något som sker. De är diskursivt konstruerade, det vill säga, de får sin betydelse genom språk och diskurser. De formas av hur de språkligt representeras i olika kontexter. I analysen används de tre faserna övergripande för att möjliggöra en fördjupad förståelse av hur tillhörighet formas i förskolans diskursiva praktiker. Faircloughs kritiska diskursanalys undersöker lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar på förskolorna, det som faktiskt sägs eller görs i en konkret handling exempelvis ordval, positioneringar, turtagning eller tematiska mönster i ett samtal eller i en lek vilket bidrar till att villkor för tillhörighet framträder

### **4.3.2 Positioneringar och kategoriseringar**

För att förstå hur tillhörighet konstrueras i data används positionering som begrepp. Positionering kan ha olika betydelser. Idevall Hagren och Westberg (2024) nämner social, institutionell och interaktionell positionering och tillskriver dessa olika mening.

Social positionering handlar om hur individer tillskrivs identiteter och roller i ett större samhälleligt sammanhang exempelvis genom kategoriseringar baserade på kön, etnicitet och ålder. Institutionell positionering används för att förklara hur personer positioneras såväl genom normer, regler och maktordningar inom en viss institution, som inom förskolan som institution. Den interaktionella positioneringen förklarar hur positioner skapas och förhandlas i det konkreta samspelet mellan människor, till exempel i samtal eller lek. Det är i första hand den interaktionella positioneringsanalysen som ligger till grund för hur datamaterialet bearbetats i föreliggande studie. Av datan framgår att människor positionerar sig själva och andra i det direkta samspelet där tillhörighet skapas och förhandlas. Positioneringar

framträder i data på individnivå genom interaktioner mellan barnen eller mellan barn och vuxna, utifrån vad som uttrycks i lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar.

Samtidigt som positioneringar framträder i data synliggörs också hur institutionella ramar och samhällliga kategoriseringar villkorar dessa processer. Dessa kategoriseringar ses i data som samhällliga kategorier eller grupperingar. I förskolans praktik bidrar exempelvis åldersrelaterade normer och maktförhållanden till att barn positioneras som unga och vuxna som äldre, vilket både möjliggör och begränsar handlingsutrymmen. En central utgångspunkt hos Idevall Hagren och Westberg är att kategoriseringar säger något om hur aktörer positioneras i relation till olika normer och ideal. Människor kategoriseras genom hur de representeras utifrån de diskurser som gäller inom institutioner och i samhället i stort. Diskurser om olika kategorier styr hur vi delar in och grupperar människor samtidigt som de visar hur vi ser på oss själva och andra. En kritisk diskursanalys som tar sin utgångspunkt i kategorisering strävar efter att "synliggöra hur kommunicerande aktörer särskiljer, värdesätter och ställer krav på människor i relation till olika sociala fenomen och politiska problem" (Idevall Hagren & Westberg, 2024, s.246).

I föreliggande avhandling blir kategoriseringar relevanta för att förstå barns olika villkor och barn som social grupp i förhållande till tillhörighetens politik det vill säga rådande policy för inkludering/exkludering i förskolan. Enligt Idevall Hagren och Westberg (2024) formas kategoriseringar av de diskurser, inklusive de normer, fördomar och hierarkier som finns i den tid och den kultur där kategoriseringen görs. Därför argumenterar författarna för att en kategoriseringsanalys orienteras mot intertextualitet, det vill säga hur olika kategorier representeras på ett sammanvävt sätt i olika texter. En analys som fokuserar på kategoriseringar är särskilt relevant då det kommer till forskningsproblem som rör "diskriminering, privilegiering och fördomar kopplade till sociala grupper" (Idevall Hagren & Westberg, 2024, s.246). På samma sätt argumenterar jag för att en kategoriseringsanalys är relevant för att förstå tillhörighetens politik i förskolan, där kategoriseringar påverkar lärares, barns och vårdnadshavares interaktionella positioneringar. Kategoriseringar representeras baserade på både verbalspråk (intervjuer, fältanteckningar och videoobservationer) och bild (videoobservationer, fältanteckningar) utifrån vad barn har, vad de gör och var de befinner sig. Verbalspråkiga och visuella kategoriseringar kompletterar varandra genom att kategorier explicit visar sig i text och stödjer varandra när kategorier också realiserar visuellt. Idevall Hagren och Westberg (2024) menar att verbalspråket har resurser för att benämna kategorier explicit, vilket inte är fallet med visuell kommunikation, vilket innebär att verbalspråkliga och visuella kategoriseringar kompletterar varandra. Avslutningsvis kan konstateras att det inte finns några neutrala sätt att representera kategorier på. Varje kategori är situerad, normativ och förankrad i maktrelationer och därmed också en del av de positioneringsprocesser som analyseras i avhandlingen.

### 4.3.3 Analysprocessen

Intervjuer, videosekvenser och fältanteckningar analyserades i flera faser. Den första fasen av analysarbetet fokuserade på visuella och språkliga handlingar och innebar i första hand en dialoganalys (Riessman, 2008) av handlingar som bidrar till att synliggöra vilka samspel som framträder i förskolan som socialt sammanhang och fysisk plats. De språkliga och sociala handlingar som valdes ut för analys fokuserade på hur samspel för tillhörighet framträder i lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar (jfr forskningsfråga 1). I denna första fas läste jag transkriptionerna av intervjuer, fältanteckningar och videoinspelningar och sökte i det gjorda och sagda efter tecken på handlingar som bidrar till att forma situerade sociala ordningar, identitetsskapande samt etiska och sociala värdesystem. Jag strävade efter att vara öppen inför datamaterialet och att se alla tal och handlingar som inberipna i en helhet. Avsikten var inte att jämföra lärares respektive barns och vårdnadshavares perspektiv, utan att hitta mönster i intervjuer, videoobservationer och fältanteckningar för att förstå hur handlingar bidrar till att tillhörighet uttrycks. När lärare, barn och vårdnadshavare tolkar och ser världen utifrån ett visst begreppsnehåll gör de den begriplig genom den diskursiva praktik de tillhör. Dessa intensioner kan ses som meningsbärande och tecken på handlingar för hur tillhörighet uttryck vilket var kännetecknande för varför de valdes ut. Enligt Riessman betraktas berättelser (i mitt material förstås dessa som handlingar) som dialogiskt formade när fokus ligger på meningsskapande och samförstånd. Det dialogiska innebär att berättelsen (handlingen) är upplevd av den individ som berättar den, men samtidigt handlingsorienterad genom hur den konstrueras i nuet.

Dialoganalysen genomfördes med start i det transkriberade intervjumaterialet för att skapa en initial förståelse av deltagarnas perspektiv. Jag började med intervjumaterialet då jag upplevde det som mer överskådlig men också för att kunna tolka videoobservationerna med mer analytisk blick. Jag ställde frågor till intervjumaterialet för att få svar på intensionen eller innebörden av ett visst textutsnitt, därefter gjorde jag på samma sätt med videoobservationerna och fältanteckningar. På detta sätt fick jag syn på vad som gör att dessa handlingar främjar tillhörighet och vilka hinder som finns eller upprätthålls för att motverka tillhörighet och formar en viss diskurspraktik i en utsaga. Jag letade efter handlingar där materialet ”talade” eller ”berörde” genom individernas sätt att kommunicera och uttrycka sig. Handlingarnas innebörd skulle också ha relevans för det övergripande syftet att undersöka processer av tillhörighet. Enligt Juutinen, Ólofsdóttir och Einarsdóttir (2023) kan tillfällen i analysprocessen som bygger på att ögonblick ”talar” eller ”berör” inte planeras i förväg. Analysmetoden bygger snarare på att gå fram och tillbaka i materialet för att upptäcka lager av tillhörighetsprocesser. Dessa ögonblick uppstår oförutsägbart i analysprocessen och kan ses som ”tecken på handlingar” i datamaterialet då barn konstruerar tillhörighet.

Av videoobservationerna och fältanteckningarna transkriberades utvalda vardagliga konversationer till observationsberättelser, metodologiskt inspirerade av förståelsen av barns berättelser i vardagen som ”small stories” (Bamberg & Georgakopoulou, 2008). Enligt Ylikörkkö (et. al., 2022) kan barns berättelser ses som ”fleeting moments”, en

holistisk process där barn ses som naturliga berättare genom sitt sätt att leva sina vardagsliv. Begreppet "small stories" syftar till att fånga barns sätt att uttrycka sig i vardagliga situationer, vilket inte enbart är verbalt utan även kan ta form genom kroppsspråk, tystnad och andra ickeverbala uttryck. I resultatdelarna är observationsberättelserna numrerade som "berättelse 1, berättelse 2... osv".

I det andra steget av analysmetoden (2010) synliggjordes identitetsskapande processer som kategoriseringar och positioneringar genom att handlingar som framträtt tolkades som diskursiva processer (jfr forskningsfråga 2). Målet i denna analytiska tolkningsfas var att identifiera inneslutningar och uteslutningar i förhållande till de händelser som valts ut. Jag avgränsade analysen för att på en djupare och mer detaljerad nivå kunna analysera vilka handlingar som skulle kunna ses som tecken på inneslutningar och uteslutningar i datamaterialet.

I tolkningen av datamaterialet framträdde handlingar som diskurser (beskrivningar) och diskurspraktiker (tolkningar) genom att sociala klassificeringar, identitetsskapande och sociala och etiska värdesystem är i ständig ömsesidig interaktion. Det är svårt att särskilja diskurs som text och den diskursiva praktiken åt, då de gemensamt bidrar till att diskurser i förskolans praktik cirkulerar, förhandlas och omskapas i de lokala interaktionerna. Analysen identifierade vad som främjar respektive hindrar tillhörighet och vilka diskursiva handlingar som bidrar till att upprätthålla dessa. Jag fokuserade på hur barn och vuxna producerar, reproducerar eller omformar diskursiva uttryck i handling och hur dessa handlingar bidrar till forma diskurspraktiker.

Diskursiva processer förstås som en del av den praktik där mening skapas, tolkas och förhandlas i och genom språkliga och sociala handlingar (Fairclough, 2015). Tolkning betraktas här som en ouplöslig del av både diskurs, det vill säga hur något beskrivs och framställs, och diskursiv praktik, det vill säga hur beskrivningar formas i social interaktion. Detta innebär att även beskrivningar alltid är tolkande vilket betyder att de färgas av vad forskare uppfattar som relevant, synligt och meningsfullt. Den diskursiva praktiken relaterar därmed inte enbart till det innehåll som uttrycks, utan också till de interaktiva handlingar genom vilka detta innehåll produceras, reproduceras och förstås. De diskursiva processerna relaterar således till de handlingar som sker i vardaglig och social praktik. Som Fairclough (1992) uttrycker det, kan diskurser under vissa villkor operationaliseras det vill säga få materiella konsekvenser och därmed påverka hur förskolans verksamhet formas. Här identifierades kategorier som ligger till grund för en viss diskurspraktik. Exempelvis identifierades kön som en kategori som utgör utgångspunkt i förhandlingar om vem som får vara med. Med hjälp av kategorin kön kunde jag uppmärksamma flickors respektive pojkars över- och underordningar inom en viss social praktik. Positioneringar framträdde då i upprätthållande av gränser utifrån vem som får delta och inte, det vill säga ett slags särhållande mellan grupper, så att ett "vi" och ett "de andra" formas. De sociala värden som identifierades inom en viss diskurs kan ses som centrala nyckelord i sin kontext. Till exempel visade sig homogenitet/heterogenitet vara ett framträdande spänningsfält i materialet. Barnen uttryckte att de ville vara tillsammans med likasinnade och inte med de barn som var annorlunda, exempelvis av annat kön. På så sätt kan

homogenitet/heterogenitet förklaras som ett socialt villkor för vem som får vara med och vem som utesluts inom en viss diskurspraktik.

Den tredje fasen i analysmodellen riktades mot de sociala och etiska värden som ligger utanför diskursen, men som genom sin utformning påverkar diskursen vilket innebär att fasen utgjorde en förklarande analys. Länken mellan vad som villkorar att en viss diskurs framträder och hur den uttrycks genom deltagarnas tal och handlingar säger något om de diskursiva praktiker som diskursen är en del av. De diskursiva praktikerna utgörs av de institutionella och samhällseliga sociala och etiska värden som synliggörs i de villkor och spänningsfält som framträder i det första och andra analyssteget. Det är dessa värden som visar vilka tillhörighetsskapande processer som råder i förskolorna (jfr. forskningsfråga 3). Analysen belyser vilka maktrelationer, språkideologier och normsystem som möjliggör eller begränsar barns tillhörighet i förskolans praktiker.

Enligt Fairclough (2010) är syftet med kritisk diskursanalys inte bara att förstå samhället utan också att bidra till förändring. Det handlar således inte enbart om att förklara varför diskurser ser ut som de gör, utan också om att koppla händelser till bredare samhällsstrukturer. Analysen handlar om att lyfta fram och synliggöra maktrelationer så att människor också kan ges möjlighet att utmana och förändra dem. I den här avhandlingen är det uppmärksammandet av varför och på vilka sätt vissa maktförhållanden underbygger de tillhörighetsprocesser som synliggörs i lärarnas, barnens och vårdnadshavarnas tal och handlingar som avser att bidra till förändring.

#### **4.3.4 Att förstå förskolans praktik som selektiv med en situerad blick**

Begreppet "selektivitet" används vid analysen som förklaringsmodell för att förstå förskolan som selektiv i förhållande till urval av "sociala och kulturella resurser" (Yuval-Davis, 2017). Metodologiskt innebär förklaringsmodellen att avhandlingens forskningsfrågor baseras på att förskolans praktik är ett selektivt urval av förskolan som kultur. Utgångspunkten är en selektiv förståelse av förskolan som en plats som aldrig är homogen. Elementen stabilitet och kontinuitet samexisterar alltid med motstånd och förändring i förskolan och dessa krafter är ouplösligt knutna till maktrelationer och politiska diskurser. Förskolans sociala och kulturella resurser är alltid dynamiska och motsägelsefulla vilket medför att förskolans praktik kan ses som ett uttryck för selektiva val baserade på förskolan som kultur.

*It is important to recognize the two contradictory co-existent elements in the operation of cultures, of the tendency for stabilization and continuity on the one hand, and of perpetual resistance and change on the other hand. Both of these tendencies stem out of the close relationship between power relations and cultural practice. (Yuval-Davis, 2017, s.7)*

Kultur präglas alltid av en dubbel rörelse, dels en strävan efter stabilitet, kontinuitet och reproduktion av etablerade normer och praktiker, dels en tendens till motstånd, omförhandling och förändring. I den här avhandlingen förstås kultur inte som en samlad, given traditionell enhet, utan som en mångfacetterad resurs som olika aktörer

tolkar, approprierar och använder på olika sätt. Förskolan som kulturell praktik är därmed kontextbunden och präglas av interna motsättningar, där dess innehåll och betydelse är beroende av den specifika historiska och sociala kontext där den artikuleras. Det innebär att kulturell mening är något som konstrueras och omförhandlas i relation till specifika historiska och sociala villkor samt maktförhållanden.

*Rather than a fixed and homogenous body of tradition and custom, 'cultural stuff', therefore, needs to be described as a rich resource, usually full of internal contradictions, which is used selectively by different social agents in various social projects within specific power relations and political discourse in and outside the collectivity. (Yuval-Davis, 2017, s 7)*

Kultur ses som något situerat det vill säga något som sker i det lokala och därmed är i ständig förändring där olika gränsdragningar utmanar vem som har makten. Kulturella betydelser är inte fasta eller universella, utan alltid situerade det vill säga beroende av tid, plats och social kontext. Kulturens gränser och vad som uppfattas som centralt eller relevant inom en viss kulturell plats förändras över tid och mellan olika grupper. Betydelser är således inte givna en gång för alla, utan de är ständigt föremål för förhandling och kamp mellan olika aktörer. Det innebär att lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar ingår i en förskolas selektiva urval av förskolans kulturella traditioner och att selektiviteten varierar över tid och mellan platser så att de selektiva valen alltid är olika på olika förskolor och över tid på samma förskola.

Begreppet "situated gaze" har jag valt att ta med in i analysen för att förstå den empiriska datan (Yuval-Davis, 2017). "Situated gaze", på svenska "situerad blick", syftar på hur individer ser på världen utifrån sin egen unika position i samhället. Det handlar alltså om hur deras bakgrund, erfarenheter, identiteter och sociala villkor påverkar deras sätt att uppfatta och tolka det som händer omkring dem. Det innebär att jag har tagit med mig min närvaro i förskolorna in i analysen med ambitionen att förstå datan utifrån en "situerad blick", både vad gäller barn och vuxna. Det innebär att jag försöker att förstå datan utifrån ett perspektiv som inte är mitt eget och att förstå datan utifrån varje individs unika perspektiv. Jag har strävat efter att lyssna och se individuella, kontextuella erfarenheter i stället för att generalisera eller tala om "grupper" som om alla i gruppen vore lika. Det finns ingen "neutral" eller "objektiv" blick utan alla ser världen från en viss plats eller position, och det är det som avses med begreppet "situated gaze". Barn och vuxna på förskolorna som lever i samma område delar inte nödvändigtvis samma uppfattningar om makt, kultur och tradition. Alla har olika erfarenheter av tillhörighet beroende på deras unika position i samhället.

*The meanings of culture, then, are situated, shifting and contested, with different boundaries and different saliency which change focus and relevance in different local, temporal and scalar perspectives. This does*

*not mean that they lack specific meaning. It just means that there is no 'objective' way to claim this meaning. (Yuval-Davis, 2017, s. 8)*

Så, "situated gazes" bidrar till förståelsen att alla ser och upplever såväl förskola som samhälle olika beroende på var de befinner sig både fysiskt och socialt. Jag använder begreppet för att synliggöra så många olika röster som möjligt för att bättre förstå mångfalden i hur barn och vuxna i förskolan upplever sin verklighet.

### **Analysprocessen, en sammanfattning**

Yuval-Davis (2006) teoretiska begreppsapparat kombineras med Faircloughs (1992) kritiska diskursanalys som metodologiskt verktyg för att tolka data (se figur 1 i kapitel 3). Yuval-Davis (2006) erbjuder centrala analytiska och teoretiskt förankrade begrepp, men saknar en tydligt operationaliserbar metod för hur själva analysen ska genomföras i praktiken. Av detta skäl kompletterades analysen med Faircloughs kritiska diskursanalys, som erbjuder en konkret metodologi för att undersöka diskursiva praktiker. Faircloughs tredimensionella flerstegsanalys gör det möjligt att röra sig mellan konkreta händelser, sociala praktikers reella utformning och övergripande strukturer, för att förstå hur tillhörighet inte bara skapas i interaktion, utan också formas av de diskursiva och sociala villkor som omger förskolan som institution. De tre forskningsfrågorna besvaras genom resultatkapitlen där den första frågan besvaras i kapitel fem, den andra frågan i kapitel sex och den tredje genom kapitel sju. De två analysbegreppen "selektivitet" och "situated gaze" (Yuval-Davis, 2017), situerad blick, har använts vid analysen av data i kapitel 5 för att fördjupa förståelsen för förskolan som sammanhållen kultur med relevans för barns möjlighet att höra till. Analysen av vilka sociala samspel som framträder i förskolan som situerad social ordning i kapitel 5, grundas i ett selektivt urval av kommunikativa och sociala handlingar ur datan som visar de olika sociala sammanhang och villkor som barnen förväntas tillhöra och ha tillgång till. Samma grundläggande förhållningssätt används också i kapitel 6, men där med fokus på individers positionering till varandra. På denna analysnivå i kapitel 6 används kategoriseringar och positioneringar för att förstå och problematisera handlingar i relation till makt, identitet och tillhörighet. I urvalet ingår också att visa hur positioneringar kan påverkas av förskolan som situerad social ordning. I kapitel 7 där samhällets kategoriseringar och positioneringar intar en central plats, används begreppen translokalt, transkalitet och transtemporalitet, vilka beskrivs närmare i kapitel 7. Urvalet av diskursiva handlingar har valts utifrån att de sammantaget relaterar till barns möjligheter att erfara tillhörighet i förskolans vardag.

## **4.4 Etiska överväganden**

Inom forskning är det av central betydelse att beakta etiska frågor som rör forskarens ansvar gentemot forskningen, forskarsamhället och samhället i övrigt (Vetenskapsrådet, 2024). Målet är att skydda de personer som medverkar i forskning från skador och kränkningar. Det innebär i detta sammanhang att delge information om studien, säkerställa deltagares samtycke till att medverka och att navigera i

forskarrollen i relation till krav på konfidentialitet och nyttjande. Dessa aspekter vill jag diskutera i följande avsnitt.

#### **4.4.1 Att delge information om studien**

Ett etiskt övervägande som har beaktats är hur information om studien presenterats och nått fram till deltagarna. Det finns fördelar med att jag som doktorand kunde ingå i ett utvecklingsinriktat forskningsprojekt. Något som underlättade var att de lärare och rektorer jag fått kontakt med via referensgruppen tog på sig att informera lärarna på de utvalda förskolorna om studien. Å andra sidan kan det ses som problematiskt att jag inte vet detaljer kring hur lärarna informerades om utvecklingsprojektet och hur de uppfattade graden av frivillighet.

Det som också kan ses som ett dilemma är att jag hade liten kännedom om hur lärarna på avdelningarna valde att presentera och informera om studien för vårdnadshavarna, vilket är juridiskt relevant i enlighet med etikprövningslagen (Lag, 2003:460). Samtidigt ser jag att det finns fördelar med att jag lät lärarna få inflytande över datainsamlingen. Att låta lärarna informera om studien och insamlingen av samtycken från vårdnadshavarna var en bra lösning eftersom lärarna hade kännedom om individerna och kunde kommunicera med dem på det sätt de var vana vid. Det skapade förtroende att jag litade på deras yrkeskunnande att kunna samverka med vårdnadshavare, vilket kan ha bidragit till att de var fortsatt öppna till att datainsamlingen genomfördes.

Enligt Fangen (2005) kan information om studier som baseras på observationer och intervjuer aldrig ge en fullständig bild av resultatet, eftersom forskaren inte kan veta hur materialet ska tolkas i förväg. Informationen som gick ut till lärare, barn och vårdnadshavare handlade, i likhet med det Fangen menar, inte om att beskriva vad studiens resultat skulle kunna bli, utan snarare om att informera om studiens syfte, genomförande av datainsamling och det frivilliga deltagandet. Sammantaget belyser Fangens resonemang, behovet av balans mellan att underlätta förståelsen för studiens syfte och att respektera det frivilliga deltagandet, samtidigt som det betonar utmaningarna med att förutsäga tolkningen av studiens resultat. Om jag själv hade delat ut blanketterna hade jag möjligen kunnat ge mer information om studien, å andra sidan hade jag inte bättre än någon annan kunnat redogöra för vad som skulle bli studiens resultat.

#### **4.4.2 Att samtycka till att bli filmad**

Det är viktigt att överväga etiska dimensioner som omger videoobservationer. Enligt Vetenskapsrådet (2024) kan forskning med video inkräkta på individens privatliv och integritet, eftersom det är svårt att avidentifiera råmaterialet, och därmed är det av extra stor vikt att ständigt beakta etiska aspekter av forskningen<sup>4</sup>. En särskild utmaning är att tolka om barn och lärare samtycker till att vara med på film. Kvale (2014) påpekar att frågan om informerat samtycke kan vara problematisk i praktiken. För att hantera

---

<sup>4</sup> Texten om etiska dimensioner i detta avsnitt inkluderar även de fältanteckningar som användes som ett komplement till videoobservationerna.

detta valde jag att i direkt anslutning till mina besök, låta lärarna informera barn och vårdnadshavare om studien och att jag var på avdelningen för att filma. Lärarna tog vara på tillfället att påminna barn och vårdnadshavare i samband med lämning om att jag fanns på avdelningen just den specifika veckan. Einarsdóttir et al. (2009) sätter fokus på behovet av att vara lyhörd och tolka barns vilja att vara med, vilket kräver kontinuerligt samtycke. Att lärarna agerade som informationsförmedlare för att förklara studiens syfte och vara uppmärksamma på vad barnen ville ser jag som en metod för att hantera detta. Det finns också en risk att lärarna inte är tillräckligt insatta i projektet och därför inte informerar särskilt väl om hur studien ska gå till. Jag såg det som min uppgift att under fältarbetet föra en dialog med både lärare, barn och vårdnadshavare om syftet med studien och vara inkännande och uppmärksam på vad de uttryckte och ville.

Värt att uppmärksamma är att videoobservation som metod aldrig kan vara helt neutral, och kamerans närvaro och forskarens roll som medkonstruktör av de inspelade sekvenserna är av betydelse (O'Reilly, 2012). Detta innebar att jag närmade mig barn och lärare genom vad O'Reilly kallar något "avvaktande" för att inte "störa" den pågående vardagen mer än nödvändigt. Jag försökte vara diskret när jag närmade mig lekar, aktiviteter och rutinsituationer för att verksamheten i möjligaste mån skulle kunna pågå som vanligt. Det fanns situationer under min vistelse då jag märkte att barnen stördes i sin aktivitet av att jag befann mig i rummet. Det kunde handla om att barnen gav mig blickar eller verbalt uttryckte att de inte ville att jag skulle vara i rummet. Då avbröt jag filmandet och gick därifrån. Det fanns också situationer då jag upplevde en situation som känslig genom att ett barn var upprört eller nedstämt, varför inspelningen avslutades.

Vad gäller lärarnas kontinuerliga samtycke, upplevde jag att de generöst tillät mig att cirkulera fritt i avdelningens lokaler. Det förekom dock några tillfällen när lärarna uttryckte att de inte önskade att bli filmade mera under dagen. Under en av dagarna avbröts filmandet på lärarnas begäran för att ett barn inte mådde så bra den dagen. Lärarnas begäran kan tolkas som en omsorg om barnet varpå önskemålet respekterades och filmandet avbröts omedelbart utan att kräva vidare förklaringar. Fangen (2005) understryker vikten av att ha sina "känslspröt" ute särskilt under de första vistelserna i fält för att upptäcka sådant som förvånar eller är annorlunda än förväntat. Jag upplevde att det inte alltid var en positiv upplevelse för lärarna att bli filmade. Å andra sidan uttryckte lärarna ofta att de förväntade sig att det skulle vara mer obekvämt att bli filmade än det faktiskt var, vilket jag tolkar som att de mestadels inte hade större problem med min närvaro i verksamheten.

Sammanfattningsvis belyser Fangen (2005) att det är en etisk komplexitet som omger användningen av videoobservation i forskning, där hänsyn måste tas till de involverade individernas integritet och rätt till samtycke. Jag har beskrivit denna etiska komplexitet genom att lyfta fram såväl negativa som positiva upplevelser hos deltagarna av filmkamerans närvaro vid datainsamling.

### 4.4.3 Att samtycka till att bli intervjuad

En aspekt som jag reflekterade över i samband med intervjusituationerna var frågan om öppenhet och integritet. Fangen (2005) understryker vikten av att utgå från att det bör råda ömsesidighet i vad deltagarna ger och vad de mottar, genom att välja att låta sig intervjuas. En utmaning som intervjuare var att avgöra vad deltagarna ville berätta och vad de valde att behålla för sig själva. Det krävde en förmåga att pendla mellan att stanna upp eller gå vidare med samtalet. För att hantera frågan om öppenhet och integritet var jag observant på tecken som kunde indikera om läraren, barnet eller vårdnadshavaren ville tänka efter och reflektera en stund eller om deltagaren ville avstå från att berätta något. Vid tillfällen då jag märkte att deltagaren blev tyst eller verkade osäker på sitt svar, valde jag oftast att gå vidare i intervjun i stället för att korrigera eller ifrågasätta något svar. Trost (2010) framhåller att en deltagare kan vara tveksam till om en åsikt eller ett beteende är rätt och riktigt eller inte. Enligt Trost kan dessa tveksamheter förhindras genom att intervjuaren uppfattas som tillåtande och inte hämmande. Mitt agerande till deltagarnas osäkerhet kan liknas vid det Trost beskriver.

Intervjuer med barn kan vara utmanande när det gäller tidsåtgång eftersom barn lätt kan förlora intresse och vilja göra något annat. För att hantera detta inledde jag varje intervju med en kort beskrivning av intervjuns syfte och tidsåtgång. Ibland signalerade barn i intervjusituationen att de inte ville fortsätta, till exempel genom att skruva på sig och fråga "Hur länge ska vi prata"? Sådana uttalanden tolkades som tecken på att barnet inte längre samtyckte till att bli intervjuat, och intervjun avslutades. Förståelsen för barnens begränsade tålamod och uppmärksamhet beaktades noga. Denna känslighet för barnens signaler var avgörande för att säkerställa en positiv och samtyckesbaserad intervju.

### 4.4.4 Konfidentialitet och nyttjande

Bryman (2018) understryker att en bra huvudregel i samband med kvalitativ forskning är att försöka närma sig deltagarnas perspektiv. Denna grundläggande princip har varit min ledstjärna i forskningsarbetet. Genom att själv ha innehaft rollerna som lärare, barn och vårdnadshavare i förskolan har jag försökt närma mig deltagarnas perspektiv med en sensitiv följsamhet för det deltagarna gav uttryck för. Detta tillvägagångssätt har varit centralt för att kunna relatera till och förstå deltagarnas upplevelser och synsätt. Samtidigt är det av yttersta vikt att skydda deltagarnas integritet genom att inte lämna ut några uppgifter om avdelningarna eller personerna som kan leda till identifiering (Vetenskapsrådet, 2024). För att undvika identifiering av avdelningarna eller personerna har jag varit försiktig med att lämna ut specifika detaljer. För att särskilja barnen från de vuxna i materialet valde jag att lyfta fram barnen i resultatkapiteln genom att ge dem fiktiva namn. Därmed särskiljer jag barnen från lärarna och vårdnadshavarna som jag valt att endast ange som "lärarlag", "vårdnadshavare" i resultatdelarna.

När analysen var klar sparades datamaterialet på en server hos Linnéuniversitetet. Detta gjordes för att uppfylla kraven på att kunna verifiera data i 10 år efter avslutat projekt, samt för att följa universitetets regler för informationssäkerhet.

För att beakta konsekvenserna av publiceringen har jag, i enlighet med Fangen (2005), strävat efter att undvika att måla upp negativa bilder som kan verka utpekande. Jag håller med Fangen om att det är av stor vikt att överväga vilka konsekvenser publiceringen av en studie kan få för de människor som deltagit i forskningen. Målet med den här avhandlingen har varit att erbjuda en mångfald av perspektiv och erfarenheter från lärare, barn och vårdnadshavare. Ett mål för mig som forskare har varit att såväl lärare som barn och vårdnadshavare upplever att deras deltagande har bidragit till kunskapsutvecklingen om förskolan genom att de erbjudit sina perspektiv och erfarenheter. Ett etiskt mål har varit att säkerställa att deltagarna upplever att deras bidrag har varit meningsfullt och givande för forskningen och praktiken.

## 4.5 Metoddiskussion

I följande avsnitt vill jag diskutera metodval för avhandlingen. Det handlar om att lyfta för- och nackdelar med metoderna som använts för att konstruera data.

### 4.5.1 Validitet

Som forskare är det av vikt att noggrant lyfta fram hur arbetet med att konstruera datamaterial har genomförts och att validera tolkningarna som har lett till studiens resultat. Enligt Kvale (2014) innebär validering att teoretisera, det vill säga att avgöra om den valda metoden undersöker det den är avsedd att undersöka. I denna studie har forskningsfrågorna varit centrala för att säkerställa att jag i datainsamlingen undersöker det som studien avser och därmed bidrar till att uppfylla studiens syfte.

Avhandlingens forskningsfrågor formulerades i linje med pedagogiska frågor som rör både vilka värden som förmedlas till, eller utvecklas hos, barnen och hur denna förmedling eller utveckling förhandlas (Johansson et al, 2018).

Validitet handlar om läsarens förståelse av de berättelser forskaren skriver fram. Detta är en typ av medbedömning som är viktig då den bidrar till att göra kunskapen ” trovärdig”. Kvale (2014) kallar detta för pragmatisk validering och menar att det handlar om att kunskap åtföljs av handling eller framkallar förändring i beteendet. Studiens trovärdighet består därmed av att varje läsare tolkar det framskrivna utifrån sin egen förståelse och sitt sammanhang samt reflekterar över relevansen av det som uttrycks. När jag diskuterar avhandlingens resultat med forskare och verksamma lärare bistår de med sina kunskaper och erfarenheter och blir på så sätt medbedömare och tolkare av empirin vilket ger studien validitet.

Något som också varit viktigt för avhandlingens trovärdighet är att redovisa hur AI använts som stöd för att generera data. Enligt riktlinjer om användande av AI framtagna av Uppsala universitet (2025) framhålls vikten av att akademisk redlighet, ett kritiskt förhållningsätt till materialets pålitlighet samt etiska överväganden genomsyrar användningen. I förhållande till beskrivningarna från Uppsala universitet (2025) har AI använts som ”felsökare” och ”utforskare”. ChatGPT har som ”felsökare” bistått med rättningshjälp för avhandlingstextens språkriktighet. När AI använts som ”utforskare” har den utforskat och ställt frågor till text och data. Det har inneburit att AI förslagit hur jag ska disponera ett kapitel eller gett förslag på innehåll till

rubriker. Resultatet har därefter granskats, bearbetats och anpassats av mig för att säkerställa vetenskaplig relevans och korrekthet. Det som varit viktigt i detta arbete är att eftersträva tydlig struktur och läsbarhet.

En forskningsprocess kräver medvetenhet om forskarens roll och förståelse. Braun (2022) menar att forskaren innehar en roll av att kunna tolka och förstå komplexitet, motsättningar och nyanser i data samt att kunna acceptera och tolerera att forskningen erbjuder en viss osäkerhet, snarare än absoluta sanningar. Att utföra analys av intervju- och videomaterial samt fältanteckningar är en komplex och tidskrävande process, och enligt Braun kan den liknas vid en konstform. Resultatet i avhandlingen har successivt vuxit fram genom en kreativ process där idéer har prövats och omprövats. Jag har, i likhet med det Braun anser, genom mitt analysarbete tvingats söka svar på processer och meningsskapande av barns tillhörighet och acceptera att det inte finns någon fast sanning i detta sökande. I likhet med Braun har det delvis okända och ovissa utgjort grunden för vad som mynnat ut i vad som kommit att bli avhandlingens resultatdelar. Exempelvis har observationsbeskrivningarna och intervju svaren som redovisas i resultatkapitlet tematiserats och skrivits fram i en process av prövande för att få fram en så tydlig och uppriktig beskrivning av materialet som möjligt.

Ytterligare relevanta aspekter för validitet är själva det praktiska genomförandet det vill säga själva skickligheten att verka som forskare på fältet. I förhållande till den här studien har det praktiska genomförandet inneburit att jag försökt skapa tillitsfulla relationer med deltagarna för att främja öppenhet i kommunikationen. Under vistelsen på de två förskoleavdelningarna har en aktiv dialog förts med deltagarna för att säkerställa att datainsamlingen varit något som konstruerats av oss tillsammans. Exempelvis hände det att barnen frågade vem jag var och vad jag gjorde. Jag berättade då att jag var på förskolan för att se hur de har det och vad de gör. Ibland ville barnen eller lärarna spontant berätta eller visa något särskilt de gjort på förskolan. Jag visade då intresse och att lät dem visa och berätta. Ibland var det jag som ställde frågor till lärare, barn eller vårdnadshavare om något de gjort eller någon särskild rutin. Respekt, integritet och konfidentialitet var avgörande i relationen.

Enligt Kvale (2014) involverar skicklighet som forskare ett ständigt kontrollerande, ifrågasättande och teoretiskt tolkande av upptäckterna utifrån den konstruerade kunskapen. Samtidigt är det nödvändigt att vara kritisk till egen forskning och säkerställa att samhällsintressen inte går före forskningsdeltagarnas välbefinnande (Lag, 2003:460). Som forskare är det viktigt att ständigt ställa sig frågan vad som är nyttan med forskningen som bedrivs.

Evaldsson och Karlsson (2011) påpekar att sociala identiteter där kamratgrupper granskas utgör en del av ett större sammanhang där barn tar in, återskapar eller står emot ideologiska grunder som miljön utgör. Så väljer jag också att förstå mitt arbete. Därmed blir forskarens roll och dess förståelse för miljön viktig. Rollen som observatör bygger på förtroende och tillit för att få tillgång till att följa med och studera processer över tid. I förhållande till föreliggande avhandling handlar det om att fråga sig varför jag har låtit lärare, barn och vårdnadshavare få säga sin mening om tillhörighet och varför jag har använt videoobservationer, intervjuer och fältanteckningar för att studera hur tillhörighet uttrycks i tal och handling. Svaret är att

det är genom att studera lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar i förskolans vardagliga praktik som jag kan bidra med kunskap om rådande policy för tillhörighet. Genom att beskriva forskningsprocessens genomförande säkerställer jag att samhällsintressen inte går före forskningsdeltagarnas välbefinnande.

Braun (2022) menar att det är viktigt att som forskare lyfta fram vad, hur och varför hen gör det hen gör och reflektera över dominerande antaganden och maktförhållanden som finns inbäddade i en kulturell kontext. I förhållande till föreliggande avhandling skulle det kunna vara ett etiskt dilemma att lärare, barn och vårdnadshavare från samma förskoleavdelning deltar i studien. Det kan vara ett dilemma då deltagare kan dra sig för att vara kritiska till sammanhanget de är en del av. Lärarna kan vara rädda för att göra eller uttala sig fel i sin roll som professionella. Barn och vårdnadshavare kan vara rädda för att dela tankar och åsikter, kanske med oro för vad som skulle hända om lärarna, vårdnadshavarna eller de andra barnen får veta vad de berättat. Därför har det varit av yttersta vikt att informera om att materialet som samlas in är säkert förvarat och oåtkomligt för obehöriga. Det gäller att skapa ett förtroende där lärare, barn och vårdnadshavare förstår att forskningen inte är en bedömning av praktiken vilket innebär att de inte måste visa upp praktiken från dess bästa sida. I stället har min ambition varit att forskningen ska bidra till att utveckla praktiken. Här gäller det att som forskare återigen vara medveten om att det kan vara känsligt att vara kritisk till sammanhanget deltagarna är en del av. I rollen som forskare har intentionen varit att visa nyfikenhet och intresse och att vara ödmjuk och respektfull i mötet med lärare, barn och vårdnadshavare.

## DEL 2: Resultat och diskussion

### 5 Förskolan som situerad social ordning

I detta kapitel undersöks vilka sociala samspel som framträder när barnen förväntas utgöra en del av och behärska sin dag på förskolan för att därmed kunna vara en accepterad deltagare i de olika gemensamma rutinerna och aktiviteterna. Citaten i detta kapitel har valts ut för att belysa hur förskolan förstås och gestaltas som en social och fysisk plats där den situerade sociala ordningen ständigt skapas och omskapas. Genom deltagarnas berättelser och mina observationer synliggörs hur det sociala samspelet i förskolan formas och förhandlas i vardagliga situationer. Citatens syfte är inte att representera hela materialet, utan att lyfta fram centrala teman och betydelsebärande uttryck som är analytiskt fruktbara för att underbygga diskursen.

#### 5.1 Att få delta i gemensamma aktiviteter

För att utveckla en gemenskap är de olika aktiviteter som formar en vardag i förskolan en viktig aspekt. När lärare, barn och vårdnadshavare talar om händelser på förskolan, beskriver de betydelsen av att vara tillsammans och att göra saker tillsammans med andra. Det handlar om att delta i de aktiviteter som förskolan erbjuder och att vistas med andra barn och vuxna i de återkommande aktiviteterna.

Barnen beskriver att det är viktigt att få vara tillsammans i aktiviteter som upprepas från dag till dag. Så här berättar Fatima.

*Intervjuare: Vem leker du med då? Vem går du till då när du kommer?*

*Fatima: Jag går, jag går till Aisha för att vi ska pärla en pärlplatta varje dag för att vi tycker om varandra. Bästa, bästa kompisar.*

(Intervju med Fatima, 5 år)

Fatima identifierar sig som en deltagare som tillhör gemenskapen eftersom hon återkommande vistas på förskolan och har känslomässiga band där. Fatima talar om relationen med Aisha i vi-form ”vi tycker om varandra”. Hon understryker ”bästa” genom att uttala ordet två gånger ”bästa, bästa kompisar”. Något som också skulle

kunna tyda på att Fatima och vännen Aisha hör samman är att Fatima säger ”pärla en pärlplatta”. Ordvalet ”en” signalerar att arbetet att ”pärla” är ett gemensamt projekt, det vill säga något Fatima och Aisha gör tillsammans. I berättelsen framkommer en förväntan från Fatima att Aisha ska finnas på plats så att hon får möta sin vän och uppta de meningsskapande aktiviteter de har tillsammans. Det skapas en stark relation mellan barnen när de ”varje dag” gör en aktivitet tillsammans som de båda uppskattar. Att vara tillsammans regelbundet gör att barnen uppfattar att de ingår i ett sammanhang och att en nära relation utvecklas som i sin tur leder till att barnen upplever en trygghet som bidrar till en känsla av tillhörighet

Barnen uttrycker att det är viktigt att de själva få bestämma över hur de ska använda tiden på förskolan genom att välja vilken aktivitet de vill ägna sig åt. De nämner spontana gruppaktiviteter som de tycker är roliga såsom att rita, måla, bygga, delta i rollek och spela spel. I nedanstående exempel betonar en flicka, Adele, att hon blir glad när hon själv väljer aktivitet när hon kommer till förskolan.

*Intervjuare: Hur kände du dig när du kom hit idag på morgonen?*

*Adele: Glad.*

*Intervjuare: Du kände dig glad. Varför kände du dig glad tror du?*

*Adele: Jag tänkte vad jag ville leka.*

*Intervjuare: Ja du tänkte det. Funderade du på det på vägen hit?*

*Adele: Nej, när jag kom hit funderade jag.*

*Intervjuare: Ja, du funderade när du kom hit till förskolan.*

(Intervju med Adele, 4 år)

Adele blir glad när hon själv får fundera ut och bestämma vad hon vill göra på förskolan. För Adele framstår det som centralt att förskolan erbjuder en frihet där barnen själva kan fatta beslut genom att välja aktiviteter och därmed styra sin egen vardag.

Lärarna ser främst förskolan som en social plats där barn bygger relationer med jämnåriga kamrater. Enligt lärarna ses det som särskilt värdefullt att barnen uppmärksammar vem som kommer på morgonen, för att barnen ska kunna säkra upp en plats i gemenskapen när de anländer på morgonen. När lärarna talar om att barn deltar i aktiviteter lyfter de fram att barnen förenas i en gemensam aktivitet och att de har ett utbyte av att göra något tillsammans, att närma sig varandra. Lärarna försöker att hjälpa barnen att fånga upp någon att vara tillsammans med för att stärka barnens kamratrelationer. I exemplet nedan möter en lärare upp två pojkar, Shayan (4 år) och Amos (3 år) på morgonen.

*En lärare och Shayan, kommer ut ur lekrummet. Shayan ser Amos som just kommit in på avdelningen och skiner upp. Läraren går fram till Amos, sätter sig på huk samtidigt som hon smeker hans kind, ler och ser in i hans ögon. Läraren gör en gest mot Shayan som för att visa Amos att Shayan är intresserad av att vara med honom. Shayan pekar på en bild av en pulka som finns på schemat på väggen och låtsas trilla framför*

*Amos. "Ja, det har kommit snö" säger läraren och visar tecknet för snö för Amos och pekar ut mot gården. "Ska vi leka?" säger hon sedan och tittar på Amos som nickar. Läraren vänder sig till Shayan "Vad vill du göra Shayan?". "Måla" säger Shayan. "Måla" säger läraren bekräftande. "Vill du också måla?" frågar läraren Amos som nickar tillbaka. Läraren tar Amos i handen och leder honom till ritbordet tillsammans med Shayan.*

(Videoobservation, berättelse 1)

Läraren för samman Shayan och Amos genom att försöka hitta aktiviteter som kan intressera dem båda. Shayan står bredvid läraren och använder schemat på väggen för att kommunicera med Amos. Det är Shayan som säger att han vill måla men det är läraren som tolkar Shayans gester som att han vill vara berättare för Amos att det kommer att bli en rolig dag på förskolan. Läraren tar initiativ till att locka barnen att göra aktiviteten tillsammans och leder barnen till ritbordet för att de ska komma i gång med en aktivitet och känna en samhörighet när de gör något som de båda gillar.

För att tillgodose att barnen ska kunna ägna sig åt sina specifika intressen delar läraren in barnen i grupper. Lärarna framhåller betydelsen av att vara följsamma och låta barnen själva bestämma vad de vill göra. Det flexibla arbetssättet innebär att lärarna har god kännedom om barnen och deras olika kunskapsnivå för att avgöra vilka barn som passar för att delta i en aktivitet och vilka som inte gör det. Arbetet innebär också att lärarna behöver ha ett nära samarbete så att de kan avgöra var de behövs bäst för att stötta barnen i deras val. I exemplet nedan berättar läraren om barnens gruppering på följande sätt:

*Ibland har vi kanske haft möjligheten att fortsätta med något i vårt projekt eller tema...Alltså när jag har varit här på morgonen då har vi delat dem för att fortsätta med någonting man håller på med... det är olika... väldigt flexibelt utifrån vad barnen vill göra.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Läraren nyttjar tiden på morgonen till att låta barnen välja aktiviteter om möjlighet ges. Det finns vissa tillfällen på dagen då det är mer lämpligt att genomföra vissa aktiviteter. Det är barnens förmåga att uttrycka vad de vill göra och deras kompetens att klara sig självständigt som bidrar till att läraren kan dela upp barnen i olika aktiviteter baserat på intresseområde.

Lärarna beskriver att de har en medveten tanke att stärka barnens relationer när de exempelvis planerar vilka barn som ska göra en utflykt tillsammans. En lärare uttrycker det som att "få ihop dem att göra en aktivitet tillsammans med dem...för att få till det här positiva till alla i gruppen". Enligt läraren motverkas särskiljande inom barngruppen när läraren sammanför grupper av barn som inte brukar dela samma intressen eller leka tillsammans i en gemensam aktivitet.

Också vårdnadshavare betonar tema- och projektarbeten som utgår från barnens intressen. En vårdnadshavare beskriver "jag vet att barnen har varit väldigt intresserade

av fåglar. Ja, men då gjorde de hela projektet om fåglar”. En annan vårdnadshavare berättar om gruppaktiviteter på följande sätt:

*Det är ju jätteroligt att de har så mycket aktiviteter. Det är ju hela tiden att de går och grillar och de går till skogen. Och gymnasalen var de i nu när det var sportlov och spadag hade de i sportlovsveckan då hade de fått nagellack allihop och de hade badat deras fötter. Alltså ja, det var jättemysigt... de tog filmkväll eller filmdag hade de haft. De hittar på, alltså de hittar på väldigt mycket.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren menar att lärarna ”hela tiden” ordnar gruppaktiviteter. Exemplet visar att vårdnadshavaren uppskattar när barnen får vara med om mycket aktiviteter i förskolan.

Flera vårdnadshavare betonar den mindre gruppen som ett tillfälle att stärka gemenskapen återkommande. Den mindre gruppen medför enligt vårdnadshavarna att barnet ”pratar” och ”vågar ta för sig mer”. Vårdnadshavarna anser att aktiviteter i en mindre grupp ger barnen större möjlighet att vara delaktiga. En vårdnadshavare poängterar dotterns behov av att vara förtrogen med förskolans rutinsituationer enligt följande ”De har samling så att alla samlas. De har som ett schema varje dag, att det här gör vi den här tiden och det här gör vi. Det tycker min flicka jättemycket om.” Vidare betonar samma vårdnadshavare:

*Hon är väldigt så här med klockan ... att vid den här tiden efter maten så är det vila och då läser de sagor och så där. Och sedan halv tre då är det mellanmål och sedan vid halv tio tror jag de har den här samlingen och det är ju det som skapar gemenskap... att de vet att ”Ja men halv tio då ska vi... innan halv tio så leker vi med våra kompisar”. Men sen har vi de här stunderna på dagen när man gör saker tillsammans och då sjunger de ju bland annat den här sången... att de sjunger tillsammans och äter frukt... och det är ju jättebra att de liksom har det under dagen... att man samlar alla grupperna.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Enligt vårdnadshavaren är det viktigt för dottern att rutinerna i förskolan följs och att hon inte missar dem. Återkommande aktiviteter såsom samlingar är exempel på situationer som bidrar till att dottern känner att hon hör till och är del av en gemenskap. Att förskolan fylls med ett innehåll som dottern känner igen och kan relatera till är enligt vårdnadshavaren av stor betydelse för dotterns trygghet och välbefinnande. När vardagen har en tydlig struktur blir den mer begriplig för dottern, vilket skapar en känsla av stabilitet och minskar eventuell oro. Återkommande aktiviteter, såsom samlingar, ger henne möjlighet att känna igen sig i sammanhanget och förstå vad som förväntas av henne. Genom att regelbundet vara med i samlingar och andra rutinstyrda

aktiviteter stärks barnets känsla av tillhörighet, delaktighet och samhörighet med gruppen.

Barns tillhörighet kan utmanas när barn får, alternativt inte får, vara med i gruppaktiviteter. Lärarna nämner att barn ibland får vara med i gruppaktiviteter som de egentligen inte ska ingå i. En lärare framhåller att en flicka, Lovisa (2 år), ofta får delta i aktiviteter som är anpassade för en annan åldersgrupp för att hon ”klarar mycket genom att hon tittar”. Läraren fortsätter ”den biten har hon ju med sig, hon har äldre syskon, de umgås med barnfamiljer, i alla åldrar höll jag på att säga”. Läraren accepterar att flickan deltar i leken eftersom hon inte tar plats samt har social förmåga att kunna anpassa sig efter andra. Tillhörighet till lekgemenskapen styrs då inte utav ålder utan har med annat att göra såsom utvecklingsnivå, anpassningsförmåga och intresse.

*Jag har ju mycket den stora gruppen och vi pratar mycket vid frukosten vad vi ska göra och så och hon (yngre flicka) vill ju jättegärna vara med på det. Nu har vi ju haft mycket uteaktiviteter, då har ju hon gått med ner och det är helt okej, hon vill ju testa att vara med och någon gång kom hon i efterhand och gjorde likadant med de här twist(banden).*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren accepterar att flickan deltar i aktiviteten eftersom hon klarar mer än förväntat för sin ålder. Exemplet visar att läraren är öppen för att inkludera ett extra barn i gruppen om det är följsamt och gör vad som förväntas i en aktivitet. Det är barnets sociala förmåga att kunna uttrycka egna önskemål till läraren och att samtidigt anpassa sig till sammanhanget som bidrar till att barnet får vara med. Flickans förmåga att uttrycka egna önskemål och samtidigt anpassa sig till gruppens struktur och regler ses i det här fallet som centrala faktorer. Genom att både kunna göra sin röst hörd och visa hänsyn till sammanhanget uppfattas hon som redo att ingå i aktiviteten.

Det kan vara svårt för barn som mer sporadiskt deltar i förskolans aktiviteter att känna att de passar in. Särskilt svårt är det om barnet har en stark koppling till ett annat barn och endast väljer att delta i aktiviteter när det barnet är närvarande. I följande exempel framstår kamratrelationen som helt avgörande, då det endast är tillsammans med sin kompis som barnet närmar sig förskolan som social plats och utforskar den. Det starka band som barnet i exemplet har till en enskild kamrat som barnet är släkt med blir viktigt för att barnet ska kunna känna en tillhörighet till gemenskapen. En lärare berättar:

*Sedan har vi ju en som blir väldigt ledsen om till exempel kusinen går hem eller han är ju jätteberoende av honom. Han har ju, dels är det barnet inte här så mycket så han har nog heller inte hunnit bygga upp tryggheten till oss... för det är väldigt sporadiskt... så han blir ju väldigt låst om inte han har sin kusin till exempel. Då kan ju han sitta nästan en hel dag och inte göra någonting. Och då är man ju väldigt beroende av*

*en specifik person. Men det blev ju lite bättre sista tiden då... men sedan har han ju inte varit här. Men i alla fall funnit trygghet i oss... man har till slut fått i gång honom och liksom ja men även letat upp lite till slut... kommit in med några andra.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren uttrycker en önskan att barnet ska lösgöra sig mer från en specifik kamrat så att han kan knyta nya kontakter i gruppen. Läraren ser det som problematiskt att barnet inte är mer självgående och ser det som önskvärt att barn är trygga i sig själva och kan ta för sig i det sociala samspel som förskolan erbjuder. Vidare beskrivs pojken som starkt knuten till sin kusin och som begränsad i sitt handlingsutrymme av detta beroende. Läraren uttrycker det som att "sitta en hel dag och inte göra någonting" och menar att pojken är otrygg när han inte har kusinen vid sin sida. Läraren menar att pojkens möjligheter att delta i verksamheten hämmas av att han i hög grad förlitar sig på kusinens närvaro. Läraren ser pojken som "jätteberoende" och "våldigt låst" av att ha sin kusin på förskolan. Samtidigt uttrycks en förväntan om att pojkens känsla av trygghet och tillhörighet successivt ska utvecklas genom regelbunden vistelse i förskolan, i takt med att han blir mer bekant med miljön, rutinerna och de människor som ingår i verksamheten.

## 5.2 Att ingå i olika lekar under dagen

Barnen är i allmänhet öppna för att inkludera andra barn i sina lekar. De bjuder in till gemenskap när något barn frågar om det får vara med och genom att förändra den aktuella leksituationen så att den passar för alla som ingår i den, stärks gemenskapen. När barnen förändrar en leksituation genom att öppna upp för andra barn att delta, undviker de samtidigt risken för konflikt. I stället förändras lekens karaktär så att den passar utifrån den nya formeringen av barn.

Ett annat sätt att förändra leksituationen på är att barnen bjuder in andra barn, men själva avstår från att delta. Barn som tidigare har lekt tillsammans kan tappa intresse för leken när den förändras. Leken förväntas vara öppen för alla, men samtidigt finns det en risk att barn slutar att delta i leken när leken förändras. Barnens gemenskaper är således inte så fasta i olika leksituationer. En mamma berättar att barnen ständigt innesluter och utesluter varandra i lek:

*Det är så olika varje dag. Det är ofta jag liksom "Har du lekt?" "Nä, ingen vill leka med mig" säger hon. Och sen nästa dag "Hon är min kompis" och "Han är min kompis". De byter ju... väldigt mycket... de frågar ju varandra "Vill du vara min kompis?" och de säger "Nej" eller då säger hon till mig "Hon vill inte vara min kompis" och sen dagen efter "Hon vill vara kompis med mig".*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren berättar att barnen växlar kompisar, ofta på daglig basis. Gemenskaperna är tillfälliga och förhandlingsbara. Barnens chans att påverka sin sociala vardag varierar från dag till dag vilket avgör om de får tillhöra en viss gemenskap eller ej.

Ett strategiskt val för ett barn kan vara att gå ur leken när det kommer nya barn som vill vara med, för att undvika att själv behöva anpassa sig till den nya leksituationen. I följande exempel berättar Ayla hur hon kan förändra leksituationen:

*Intervjuare: Får alla vara med och leka?*

*Ayla: Alla får leka i köket.*

*Intervjuare: Och om du leker i köket?*

*Ayla: Då får alla leka i köket. Om jag inte leker i köket mera, då kommer det andra och leker i köket.*

(Intervju med Ayla, 4 år)

Ayla är inte främmande för att leken kan förändras och att fler barn kan ansluta till den. Samtidigt väljer Ayla att ibland avstå från att leka i "köket" om det finns andra som står på tur att leka där. I barnens förskolekompetens ingår att anpassa sig till nya villkor när andra barn önskar gå i och ur leksituationer.

Barnen betonar också att det är viktigt att säga stopp om något inte går rätt till i leken. I följande citat betonar Ayla att lekmaterial inte bör flyttas från en plats till en annan om hon ska kunna hitta det och använda det i sin lek.

*Ayla: De sakerna får man inte ta in i kojan. Vi vill leka med dem.*

*Intervjuare: Får man inte ta in de sakerna?*

*Ayla: Nej.*

*Intervjuare: Vem säger det?*

*Ayla: Fröken. Vi vill leka med köket. Vi vill ha dem här i köket fortfarande.*

*Intervjuare: Då ska de sakerna vara i köket, inte i kojan?*

*Ayla: Då hittar vi inte dem.*

(Intervju med Ayla, 4 år)

Ayla påverkar sammanhanget hon ingår i genom att uppmärksamma när något inte går rätt till i leken. Genom sitt agerande bidrar hon till att synliggöra regler, förväntningar och eventuella orättvisor i leksituationen. Detta innebär att hon inte enbart anpassar sig till sammanhanget, utan också är med och formar det genom att ta ansvar för lekens struktur och samspel mellan barnen. Vidare betonar Ayla att hon och de andra barnen måste säga ifrån för att skydda leken som de är inbegripna i.

*Ayla: Hon tog alla sakerna och vi sa stopp hela tiden och hon lyssnade inte.*

*Intervjuare: Brukar du säga stopp ibland?*

*Ayla: Mm... och de andra säger också stopp ibland om de inte vill leka med någon.*

*Intervjuare: Vad händer när du säger stopp?*

*Ayla: Slutar.*

*Intervjuare: Slutar de då?*

*Ayla: Ja.*

(Intervju med Ayla, 4 år)

Ayla anser att det är fel att en flicka har tagit ”alla sakerna” trots att Ayla och hennes kompisar har sagt ifrån. För Ayla är det viktigt att hon kan påverka sammanhanget i leken genom att säga stopp när något hotar att förstöra leken. Det är dock inte säkert att barn slutar när Ayla och de andra barnen markerar att de inte vill leka och säger ”stopp”. Enligt Ayla slutade inte flickan trots att barnen i leken tillrättavisade henne ett flertal gånger. Å andra sidan menar Ayla att stopp är ett signalord som ofta gör verkan så att barn slutar. Detta visar att Ayla har en medvetenhet om gemensamma regler och kommunikativa strategier i leken, även om dessa inte alltid respekteras av alla barn.

Av barnens berättelser framkommer att lärarna är oerhört viktiga för att de ska känna sig trygga i leken. Barnen uttrycker att det är betydelsefullt att de kan lita på att lärarna ansvarar för vad de får och inte får göra. En flicka berättar ”vi har bara en regel och det är att man ska följa fröken, vad hon säger” eller ”ibland får barnen bestämma vad de vill göra, men fröken bestämmer mycket mera”. Barnen känner sig trygga genom att lärarna finns nära dem och visar dem hur de ska hantera det sociala samspelet i vardagen. Adele berättar:

*Vi gör så; ”Stopp!” (sträcker fram handen som stoppsignal). Men om de inte lyssnar då säger vi till fröken.*

(Intervju med Adele, 4 år)

Adele beskriver att hon och hennes kompisar sätter gränser för något de inte gillar genom att använda stopptecknet. När stopptecknet inte fungerar tillkallar de läraren. ”Vi” signalerar att Adele inte bara talar för sig själv utan för hela gruppen. Hon identifierar sig som någon som kan sätta gränser till skillnad från barnen som fortsätter bete sig olämpligt. Adele vet när hon behöver ta hjälp av läraren för att inte någon ska riskera att utestängas ur gemenskapen och hon litar på att om barnen kallar på läraren kommer de att få hjälp. På så sätt utgår Adele från att läraren kommer att stå på deras sida när de inte klarar av att lösa leksituationen själva.

Flera barn betonar att de inte bara säger till fröken, de litar också på att lärarna hjälper dem att sätta gränser för att komma överens med andra. I ett exempel betonar Adele betydelsen av att läraren markerar för barnen att det inte är okej att slåss:

*Intervjuare: Kan det hända att du blir ledsen på förskolan ibland?*

*Adele: Ja, när någon slår mig och när det kommer blod.*

*Intervjuare: Vad gör du då?*

*Adele: Säger till fröken.*

*Intervjuare: Du går till fröken och vad händer sen då?*

*Adele: Fröken säger "Ni får inte slåss!!" (bestämt)*

(Intervju med Adele, 4 år)

Adele går till sin lärare när hon vill påkalla att någon har gjort henne illa. Det kan handla om att en händelse av mer dramatisk karaktär inträffar såsom att hon blivit slagen. Adele förväntar sig att läraren säger till barnen som gjort henne ledsen om hon kallar på läraren. Det är viktigt för Adele att läraren markerar när barn inte betar sig schysst för att de ska kunna känna sig trygga i gemenskaper. När vuxna sätter gränser och uppmärksammar olämpligt beteende upplever Adele att det blir tydligare vad som är acceptabelt, vilket gör att barnen kan känna sig säkrare i samspelet med varandra och våga delta i gemensamma aktiviteter.

Barn kan ha olika förutsättningar att ingå i lek. Något som kan utgöra ett problem är när barnen går miste om leksituationer för att de har olika vistelsetider i förskolan. I ett exempel berättar Adele att hon önskar att hon får tillbringa mera tid på förskolan om dagarna.

*Adele: Min mamma kommer klockan fyra men jag vill klockan fem.*

*Intervjuare: Ja du tycker att du är för lite här på förskolan då? Skulle du vilja vara lite längre tid?*

*Adele: Ja för jag tycker att det är kul.*

*Intervjuare: Vad är det som gör det så kul?*

*Adele: Att leka.*

*Intervjuare: Vem brukar du leka med?*

*Adele: Med barn.*

(Intervju med Adele, 4 år)

För att känna tillhörighet till gruppen är det viktigt att vara involverad i lekgemenskapen. Adeles känsla av tillhörighet till gruppen försvagas om hon missar något som de andra barnen leker tillsammans. När hon inte får möjlighet att delta riskerar hon att hamna utanför det gemensamma, vilket påverkar hennes upplevelse av att vara en självklar del av gruppen.

Den "fria leken" på förskolan uppfattas som en viktig del av barnens vardag där de själva får styra innehåll, tempo och samspel. I den fria leken ges barnen möjlighet att skapa meningsfulla relationer utifrån sina egna intressen och behov. Ibland är det lärarna som initierar en lek eller frågar om det finns plats för ett barn att ingå i lekgemenskapen. Lärarna anser att barnen har olika förutsättningar att delta i lek och att de därför behöver stötta vissa barn mer än andra för att de ska kunna delta. Mot denna bakgrund blir det tydligt att lärarnas stöd inte enbart handlar om att möjliggöra deltagande i lek, utan också om att hantera de utmaningar som kan uppstå i själva lekens innehåll och struktur. En lärare anser att "leka familj" kan vara ett innehåll som både förenar och särskiljer barnen i lek. Det gemensamma intresset för lekens innehåll utmanas av att barnens olika erfarenheter skiljer dem åt.

*Sedan har vi några som är väldigt duktiga på familjelek, och det kan man ju se att det är de barnen som har väldigt expanderat språk eller som gör mycket på helgerna, men då kan ju de få med andra barn att leka i den leken, men det är oftast de som driver lekarna.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren menar att några barn i gruppen utvecklar leken framåt för att de har ett välutvecklat språk och händelserik fritid, medan andra barn inte har samma förutsättningar att driva det gemensamma lekandet. Men även de barn som inte har en aktiv fritid eller ett expanderat språk, bjuds in i att delta i leken av de andra barnen. På det sättet delar barn samma lekgemenskap trots att de har olika förutsättningar att ta nya initiativ i leken.

Lärares syn på lek kan ibland framstå som oklar för barnen. Det som framstår som självklart för de vuxna utifrån vem som har rätt till ett lekmaterial och hur länge barnet får förfoga över en viss leksak, framstår inte alltid som lika självklart för barnen. Enligt barnen är lekmaterial till låns på förskolan och det går inte att med säkerhet veta hur länge lekmaterial kan användas av ett barn eller finnas tillgängligt för någon annan. Nedan berättar en lärare om en pojke, Mohammed (3 år) som är osäker på om han har tillåtelse att använda ett lekmaterial som en annan pojke, Hannes (4 år), har använt.

*Lärare 1: Mohammed märkte att Hannes inte var i förskolan idag... och Mohammed såg att Hannes bygge stod på bordet fortfarande och han ville inte pilla i det så han frågade och Marianne (läraren) svarade "Det är Hannes som byggt det". Då kom det fram att Hannes är ledig idag ... "Du får leka... du får lösa klotsarna och bygga om det".*

*Lärare 2: Så det är ju två byggarkillar som har byggt.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Hannes och en annan pojke har ett gemensamt intresse som är att bygga med klotsar. Lärarna har bejakat barnens intresse genom att låta bygget stå kvar över natten så att pojkarna ska kunna fortsätta bygga tillsammans nästa dag. Mohammed, en tredje pojke, som också har ett byggintresse har uppmärksammat Hannes och den andra pojkens bygge. Enligt lärarna funderar Mohammed över om han har rätt att också leka med klotsarna som de andra två pojkarna har använt och därigenom tillhöra lekgemenskapen, även om det denna gång är fråga om en indirekt gemenskap eftersom de båda andra pojkarna inte är närvarande. Mohammed blir osäker på vilka regler som gäller för att använda lekmaterial när de andra barnen inte är där. Lärarna anser att Mohammed har rätt att använda lekmaterial eftersom han har samma intresse av att bygga med klotsarna som de andra pojkarna. För att Mohammed ska känna sig trygg i leken behöver dock både lärarnas och Mohammeds uppfattningar om rätten till lekmaterial samordnas och tydliggöras.

## 5.3 Att äta tillsammans

Både lärarna och barnen framhåller de gemensamma måltiderna på förskolan som värdefulla för social samvaro och utveckling. Att äta tillsammans på förskolan är mer än bara en måltid, det är en social och pedagogisk stund där barnen får öva på turtagning, samtal och självständighet. Genom gemensamma måltider försöker lärarna att skapa en trygg och trivsamt atmosfär för att stärka gemenskapen.

Att äta tillsammans på en bestämd tid och plats blir en rutin som barnen gärna återkommer till i sina berättelser. I Marias berättelse är matsituationen ett exempel på en vardaglig rutin som hon tycker om.

*Intervjuare: Vad tycker du allra bäst om att göra här?*

*Maria: Det är äta mat...*

*Intervjuare: Mm... undrar, varför det är så mysigt att äta mat?*

*Maria: För att när man äter mat, då så, varje dag är det mysigt. För att uppe i taket då har man lampor, och sen, den lampan som är högst upp, när vi tänder båda två då blir det för ljust, och då får vi släcka en lampa i taget.*

*Intervjuare: Jaha, så ni har det lite mysigt när ni sitter och äter?*

*Maria: Mm, det är därför jag gillar att äta.*

*Intervjuare: Mm, okej ja... Om du fick bestämma och var en fröken här, skulle du ändra på något då?*

*Maria: Nej.*

*Intervjuare: Du vill ha det precis som det är?*

*Maria: Mm.*

(Intervju med Maria, 4 år)

I berättelsen använder Maria vi-form när hon beskriver att lamporna släcks. Uttrycken ”vi tänder” och ”då får vi släcka” signalerar att det finns fler individer runt bordet som är måna om att belysningen dämpas i samband med måltiden. Maria förväntar sig att måltidsaktiviteten ska vara lugn och avkopplande för alla. Den ses som en välbehövlig paus till situationer på förskolan som kräver mer tempo. Det kollektiva inslaget bidrar till en känsla av gemenskap i samband med måltiden. Maria uttrycker denna upplevelse av tillhörighet genom att säga att hon inte önskar ändra något. Men alla barnen upplever inte måltiderna som lika trygga. Maria berättar om en särskild händelse som hon kom ihåg i samband med en måltidssituation.

*Maria: När jag gick där uppe, då var det... jobbigt, för när jag skulle äta mat då var Adam... dum mot mig, och tramsade, när vi skulle äta.*

*Intervjuare: Mm, du kunde inte äta i lugn och ro... Vad tycker du är viktigt när man ska gå här på förskolan att tänka på?*

*Maria: Det är att göra som fröken säger, och att göra... att leka lite ibland, och sen äta med, och hon säger att vi ska äta.*

*Fröken säger att vi ska äta frukost, äta mellis, fröken säger att vi ska äta mellis, så tycker jag.*

(Intervju med Maria, 4 år)

Maria tycker inte att Adam uppträdde som man ska i samband med matsituationen. Det finns ett utpekande i berättelsen där Adam ses som ett barn som inte uppför sig. Uttrycket ”att göra som fröken säger” visar att Maria tycker att det är värdefullt att det finns en kontinuitet i relationer och vardagsliv på förskolan och hon förväntar sig att om de andra barnen gör som de vuxna säger kan hon själv uppleva trygghet.

I förskolans vardag är det tydligt hur barnen utvecklar en förståelse för matrutiner genom återkommande händelser och erfarenheter. Lärarna uppmärksammar barnens delaktighet och visar hur tidigare matrutiner hjälper dem att förutse vad som ska hända, vilket stärker deras trygghet och känsla av sammanhang. I följande exempel delar en lärare och två barn Greta (3 år) och Henry (4 år) sina erfarenheter ur förskolans vardag.

*Greta börjar samla ihop några gula färgcirklar från spelet Twister som ligger på golvet. Hon lägger några av dem på lärarens huvud. ”Pannkaka” säger hon. ”Ja, du gillar det? frågar läraren. ”Mm” säger Greta och nickar. ”Ja, vi åt ju pannkaka när vi firade Pippi när hon fyllde år. Kommer ni ihåg det?” undrar läraren. Barnen nickar. ”Kommer ni ihåg hur mycket hon fyllde? 75!” svarar läraren vidare. Henry har gått bort till köket. ”Jag visste det” säger han. ”Ja, du visste att det skulle bli gröt?” undrar läraren ”Det har vi ju alltid på torsdagar. Jaha, det var därför du gick bort dit... för att se vilken frukost det skulle bli!” fortsätter hon. Läraren berättar för barnen att det serveras gröt på tisdagar och torsdagar.*

(Videoobservation, berättelse 2)

När Greta samlar ihop färgcirkklarna och lägger dem på lärarens huvud tar läraren tillfället i akt att påminna Greta och Henry om tidigare händelser på förskolan nämligen att barnen fick pannkakor i samband med firandet av att boken om Pippi Långstrump funnits i 75 år. Firandet av Pippi är ett sätt för läraren att uppmärksamma barnen på att de har gemensamma erfarenheter av att äta tillsammans på förskolan. Henry bekräftar läraren i att måltider är viktiga erfarenheter att ha kännedom om genom att försäkra sig om att det blir gröt som han förväntat. Läraren bekräftar i sin tur Henry genom att konstatera att frukosten är en händelse vars innehåll varierar på förskolan enligt ett visst schema som läraren och barnen har gemensamma erfarenheter av. När Henry berättar vilken frukost det ska bli bekräftar läraren genom uttrycket ”det har vi ju alltid på torsdagar” för att uppmärksamma Henry på att de har gemensamma erfarenheter av att äta gröt på torsdagar. Läraren uppmuntrar barnen att minnas erfarenheter från tidigare händelser på förskolan för att markera en samhörighet som i det här fallet bygger på gemensamma vanor och rutiner.

Vid måltiderna är det läraren som bestämmer barnens sittplatser, men placeringen varierar från dag till dag beroende på vilka barn som är närvarande. På så sätt försöker

läraren skapa en balanserad och trygg måltidssituation där alla barn ges möjlighet till samspel och möten med kamrater.

Barns tillhörighet kan komma att sättas på spel när barnens placering vid matbordet förändras. I följande exempel funderar Jin (5 år) över var hon ska sitta vid frukosten.

*Det är dags för frukost. Deborah och Jin rullar fram matvagnen och hjälper till att ställa maten på bordet. Läraren går fram till barnen. Hon säger åt dem att gå och tvätta händerna med tvål och vatten. Barnen sätter sig vid bordet på anvisade platser och läraren plockar ihop de lappar med barnens namn på som legat utplacerade på bordet. "Har du hittat din plats Jin? Var ska du sitta?" frågar läraren. Jin har tagit sin lapp och gömt den bakom ryggen. "Får jag lappen?" säger läraren. "Vilken hand?" säger Jin "Jag vill sitta bredvid dig" uttrycker hon sedan och ger motvilligt lappen tillbaka till läraren. "Jaha, ville du sitta bredvid mig? Nästa gång ska jag tänka på det" säger läraren "Felicia ska komma och sitta här (läraren pekar på platsen bredvid sin). Men nästa gång ska jag tänka på det" påpekar läraren och tittar i samförstånd på Jin.*

(Videoobservation, berättelse 3)

Läraren förväntar sig att barnen ska sätta sig på de sittplatser som hon har anvisat. Jin vill sitta bredvid sin lärare men det är redan bestämt att Felicia ska sitta på den platsen. Enligt läraren ska Jin få sitta bredvid henne nästa gång. Det är svårt för Jin att acceptera lärarens rutin med utplacerade lappar och att barnens sittplatser vid bordet varierar mellan olika tillfällen. För Jin skapar de växlande sittplatserna en utmaning eftersom hon föredrar att antingen få välja själv eller att ha en ordning där hon på förhand vet vilken plats som hon ska sitta på.

## 5.4 På gränsen mellan hem och förskola

Hallen i förskolan är en viktig plats där barnen möter dagen, klär sig efter väder och tillsammans med lärare och kompisar förbereder sig för att gå ut. Det är också i hallen som lämning och hämtning sker. På så sätt fungerar hallen som ett gränsländ mellan hemmet och förskolan, mellan barnens privata värld och den kollektiva världen. I hallen skapas rutiner som ger trygghet och förutsägbarhet, vilket stärker barnens känsla av sammanhang i förskolan. På så sätt blir hallen inte bara en passage utan en meningsfull miljö som stärker barnets känsla av tillhörighet, delaktighet och glädje i förskolans liv, både ute och inne.

Lärarna uppmärksammar hallen som en plats i vardagen som är väsentlig för barns tillhörighet. De framhåller betydelsen av att ge barnen stöd och vara nära dem i samband med olika situationer i hallen. I nedanstående exempel framhåller läraren av- och påklädnings i hallen som en återkommande situation som hon delar med barnen i deras vardag:

*Jag tar av mig samtidigt som de och det är ju likadant när vi går ut så klär vi på oss samtidigt som barnen "Ja men nu måste ju jag ha mina skor". Det är nog ganska naturligt för dem.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren uttrycker det som något "naturligt" att barnen skapar sig vanor genom att göra samma saker som hon och de andra lärarna själva gör. Hon förväntar sig att barnen utvecklar en vana att klä av och på sig själva genom det gemensamma handlandet i hallen, när de upprepade gånger deltar i och vänjer sig vid de rutiner och vanor som etableras av de vuxna.

Överlämningar, vid lämning och hämtning, är viktiga stunder som skapar en brygga mellan hem och förskola. Lärarnas roll är central i att ta emot och lämna över barn på ett tryggt, respektfullt och uppmärksamt sätt. Lärarna betonar att det är viktigt att finnas till hands vid lämning och hämtning för att skapa en trygg start eller avslutning på barnets dag. De uppmärksammar exempelvis barns behov av att vilja ta avsked av mamma eller pappa genom att följa dem till ett fönster så att de kan "gå och vinka om de behöver det". Nedan välkomnar läraren en flicka, Mariam (4 år) på följande sätt.

*Klockan är 8.20 och två lärare finns på plats på avdelningen tillsammans med fyra barn som just avslutat sin frukost. En av lärarna står vid diskbänken och städar undan medan den andra läraren befinner sig i den smala passagen mellan frukostbord och hyllor för att göra rent bordet. Läraren vid bordet skiner upp när hon ser Mariam komma in på avdelningen. "Välkommen, välkommen" säger läraren och kikar mot hallen därifrån Mariam kommit. Mariam går fram till läraren som böjer sig ner till sittande och söker ögonkontakt. "Titta vad jag har bakom!" säger Mariam och visar upp ett tryck på baksidan av tröjan som hon har på sig. "Ja, jag ser! Vad fin! Tjusigt! Och vad hade hänt ute?" frågar läraren som nu har fått ögonkontakt med Mariam. "Snö! Äntligen va!?" utbrister läraren exalterat. Mariam vänder sig om och läraren pekar på trycket på baksidan av tröjan. Hon flyttar fram handen och pekar på ännu ett tryck på höger bröstficka på framsidan. "Men hördu du, det är samma som du har där! (syftar på trycket på baksidan) Vad fin den var!" säger läraren vänligt. Hon stryker Mariam ömt på kinden, reser sig och tar bort de sista skålarna från frukostbordet. Mariam skuttar in i lekrummet.*

(Videoobservation, berättelse 4)

För att öka känslan av att höra till i förskolan framhåller lärarna vikten av att uppmärksamma och bekräfta barnen så att de känner sig sedda och hörda. Mariam får ett hjärtligt välkomnande när läraren lägger märke till att hon kommit. Läraren söker ögonkontakt och försöker förstå vad Mariam berättar. Uttrycket "Titta vad jag har bakom!" signalerar att Mariam vill ha lärarens uppmärksamhet när hon kommer till

förskolan. Läraren vill bekräfta att Mariam är välkommen till förskolan, att hon hör till, så att hon ska känna sig välkommen.

När barnen anländer till förskolan på morgonen börjar en viktig social process ta form. De som redan är på plats sitter ofta som på nålar, ivriga och förväntansfulla inför vilka som ska komma härnäst. Det finns en stark känslomässig laddning i rummet och stämningar smittar, barnen påverkar varandra och blir snabbt uppspelta när dörren öppnas. Lärarna uppmärksammar hur denna förväntan också speglar en social dynamik där vissa får direkt tillträde till gemenskapen medan andra står utanför. I följande exempel beskriver läraren vad som brukar ske när barn som redan kommit till förskolan ser att fler barn är i antågande.

*Du märker direkt, nästan när de går förbi fönstret  
att de, ja lugnet...stämningen stegrar sig, några pinnar,  
beroende på vem det är som kommer. Och där blir det så lätt  
att de sprider någonting mellan sig liksom att, "ah nu  
kommer" och då bara "wohw". Då liksom märker man på  
alla, ja liksom "kommer de nu".*

(Gruppintervju med lärarlag)

I berättelsen förändras atmosfären i barngruppen när fler barn är på ingång. Enligt läraren är det av betydelse vilket barn som kommer för vilken stämning som sprids och det finns barn som får mer uppmärksamhet än andra. Uttrycken "det blir så lätt att de sprider någonting mellan sig" signalerar att barnen påverkas av varandra och deras attityd till vem som kommer. Läraren skulle önska att barnen kunde förbli mer neutrala trots att nya barn anländer till förskolan.

Lärarna ser hur möten mellan barnen präglas av både inneslutning och uteslutning där vissa barn snabbt får tillträde till grupper medan andra hamnar utanför. Genom att vara närvarande och lyhörda uppmärksammar lärarna de sociala hierarkier som uppstår och arbetar aktivt för att alla barn ska känna tillhörighet.

*Det är ju inte säkert att alla vill vara med den som  
kommer, men säger någon, säger rätt person det, då vill alla.  
Det är så typiskt, det är ju liksom, ja men det är ju en hierarki  
och den börjar väldigt tidigt, fyraårsåldern tänker jag.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren framhåller att om barn i ledarposition anser att det barn som anländer bör inkluderas i gruppen håller de andra barnen med, trots att de kanske egentligen inte vill vara med det barnet. Uttrycket "hierarki" i berättelsen tyder på att barn innesluts och utesluts ur gemenskaper, beroende på vilket barn som intar en ledarposition. Att tillhöra dem som tas emot med positiv förväntan av kamraterna kan också kopplas till kontinuitet och regelbunden närvaro på förskolan, vilket en av vårdnadshavarna lyfter fram. En vårdnadshavare betonar särskilt hur betydelsefullt det har varit för dottern att

kunna fortsätta komma till förskolan och delta i lek, även när lillebror varit hemma sjuk.

*Om Albert (lillebror) till exempel är sjuk... då vill hon ändå komma några timmar... till klockan ett. Bara komma och leka lite. Så det har hon tyckt är roligt.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Enligt vårdnadshavaren har dottern uppskattat att få komma till förskolan i stället för att vara hemma med lillebror som är sjuk. Den bärande idén från förskolans sida är att skapa en kontinuitet i barnets vardag genom att flickan får komma och delta i förskolans aktiviteter även sådana dagar när att hon skulle kunna vara hemma med vårdnadshavare och lillebror.

## 5.5 Att lyssna och prata tillsammans

Samlingen utgör en central del av vardagens rutiner i förskolan och spelar en viktig roll i skapandet av förskolan som ett gemensamt socialt rum. Det är under samlingen barn och lärare möts i ett strukturerat sammanhang där normer, värderingar och sociala regler både förmedlas och omförhandlas. Samlingen är en återkommande aktivitet som inte bara fungerar som ett pedagogiskt verktyg utan också som en arena där demokratiska värden praktiseras och gemenskap byggs.

Lärarna framhåller vikten av att lära barnen att kunna sätta gränser, både för att de ska utveckla förmågan att värna sin egen integritet och för att respektera varandra. Att samtala med barnen om att vara en bra kompis och att kunna säga stopp genom att markera när något inte går rätt till framstår som centralt. Lärarna betonar betydelsen av att tala med barnen om hur en kompis bör vara, lära dem att säga förlåt eller att bjuda motstånd när någon betar sig oönskat genom att säga stopp så att de lär sig att respektera varandra. En viktig del av detta är förmågan att läsa av både sig själv och andra. Lärarna framhåller att barn behöver kunna uttrycka sina egna behov för att värna sin integritet och stå upp för vad som är rimligt. I deras perspektiv är det särskilt betydelsefullt att barn kan säga stopp när någon slåss, använder opassande språk eller bryter mot lekens regler. Genom detta arbete vill lärarna främja en känsla av tillhörighet och trygghet, där barnen både kan delta i gemenskapen och känna att deras personliga gränser respekteras (Gruppdiskussion, lärare).

Enligt barnen bör en kompis vara ”snäll” och inte säga ”fula ord”. Det verkar viktigt att kunna uttrycka egna behov för att säkerställa att man värnar integritet och inte går med på något som inte är rimligt. Särskilt väsentligt tycks det vara att ”säga stopp” när någon slåss, säger något opassande eller bryter mot lekens regler. Barnen betonar att de behöver lyssna till läraren i samlingen och lära sig det som läraren anser är viktigt. I exemplet framhåller en flicka, Fatima, det läraren sagt på följande sätt.

*Intervjuare: Har du någon favoritbok?*

*Fatima: Stoppboken.*

*Intervjuare: Stoppboken?*

*Fatima: Vi måste lära den.*

*Intervjuare: Varför är den så bra då?*

*Fatima: Vi måste lära den och läsa och fröken sa vi måste lära allting.*

*Intervjuare: Så ni måste lära er allting som är i den boken. Har ni läst den? Jag har bara varit med på samlingen och hört om det där med stopp men jag har inte läst boken, vad handlar den om?*

*Fatima: Om stopp. Kaninen säger stopp så igelkotten slår honom.*

*Intervjuare: Jaha slår igelkotten kaninen? Och kaninen säger stopp. Får igelkotten slå?*

*Fatima: ... (tvekar) Ja, där är de på bilderna. De ska gå över en gata.*

(Intervju med Fatima, 5 år)

I denna, liksom i många andra förskolor, används bokserien om Kanin och Igelkott som ett pedagogiskt verktyg för att konkretisera och synliggöra förskolans värdegrund och innehållet i FN:s barnkonvention. Genom berättelser som behandlar teman som vänskap, empati, mod, rättvisa och respekt ges barn möjlighet att identifiera sig med karaktärerna och reflektera över sociala och etiska frågor i ett tryggt och begripligt sammanhang. Enligt Fatima behöver hon lära sig att säga stopp när något inte går rätt till. Fatimas vilja att följa lärarens råd och ta till sig innehållet i *Stoppboken* kan ses som en del av hur barnen lär sig att förhålla sig till förskolans gemensamma rutiner och normer.

Uppmärksamheten på traditioner i förskolan skapar igenkänning, struktur och en känsla av sammanhang, där samlingarna ofta kopplas till högtider och traditioner som följer årets rytm såsom som lucia, påsk eller midsommar och bidrar till att barnen får uppleva årstidernas växlingar på ett sätt som är ämnat att bidra till en känsla av gemenskap. Detta knyter an till hur traditioner i förskolan inte bara skapar struktur och igenkänning för barnen, utan också möjliggör sociala möten med familjerna. Vårdnadshavaren betonar att när barnens anhöriga bjuds in till förskolan bidrar festligheterna till att familjerna får träffas, samtidigt som barnen får uppleva att de är en del av en gemenskap:

*Vi träffas ju då. De brukar ju alltid ha vid jul... det du vet när man tänder ljusen. Personalen ordnar ju en hel del, grillkvällar på våren och sommaren när det är fint väder. Så de bjuder ju verkligen in familjen då... så man får ju träffa alla.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren betonar att traditioner då barnens anhöriga bjuds till förskolan bidrar till att familjerna träffas. Vårdnadshavaren tycker att festligheterna är ett tillfälle för barnen, men också för de vuxna, att känna att de är del av en gemenskap.

Traditioner speglar inte alltid de erfarenheter barnen bär med sig hemifrån. Genom att uppmärksamma både gemensamma och olika traditioner kan förskolan skapa en inkluderande miljö där alla barns kulturella bakgrund får utrymme och respekt. Ofta

uppmärksammas ”det lilla extra” i samlingen, såsom svenska traditioner som bidrar till stunder av närvaro, glädje och nyfikenhet. Det kan vara ett barns spontana reflektion, en berättelse som fångar allas uppmärksamhet eller en sång som skapar känslomässig samhörighet. Dessa stunder har en särskild betydelse för samlingens sociala praktik. Oavsett om samlingen sker utomhus eller inomhus bidrar den till att skapa en levande och meningsfull gemenskap. Nedan är det Fettisdagen som uppmärksammas som tradition i samlingen.

*Det är dags för samling och 18 barn och tre lärare har satt sig på bänkarna i lekrummet i väntan på att fröken ska ta ordet. På golvet framför barnen ligger det ett stort rött hjärta. Läraren inleder ”Idag är det tisdag, bulldagen! Idag ska vi få semmelbullar!” ”Jaaa!” ropar en pojke ”Jag älskar det!” säger han med eftertryck. ”Jag med!” säger en annan pojke. ”Jag har aldrig smakat det” säger en flicka. ”Jag har ätit det fyra gånger” säger någon annan. Läraren försöker ta ordet men flera barn pratar i mun på varandra. ”Var tysta!” skriker ett annat barn. Barnen tystnar och läraren inväntar att barnen ska lugna sig innan hon fortsätter att leda samlingen.*

(Videoobservation, berättelse 5)

Lärarnas intention är att samlingen och uppmärksammandet av fettisdagen ska bidra till en gemenskap och känslan av att vara del av ett sammanhang. För barnen är det viktigt att markera sin tillhörighet i den sociala ordningen genom att uttrycka om de har kännedom om traditionen att äta semlor eller ej. Läraren väljer dock, i stället för att fokusera på barnens olika erfarenheter av traditionen, att fokusera på det planerade innehållet i samlingen.

## 5.6 Sammanfattning

Resultaten visar att barn ständigt navigerar mellan olika sociala relationer, normer och rutiner i förskolan. I detta samspel mellan barn och mellan barn och vuxna krävs en rad kommunikativa och sociala kompetenser för att kunna delta, anpassa sig och ta plats i den gemenskap som förskolan erbjuder. Det handlar om att kunna delta i gemensamma aktiviteter med andra barn, att navigera i lek- och rutinsituationer samt att anpassa sig till både uttalade och outtalade regler för samvaro. Samtidigt präglas förskolan av förändring både i relationer, personal, material och struktur, vilket skapar en miljö där barn kontinuerligt behöver förhålla sig till osäkerhet och omförhandling av sin sociala plats.

Analysen synliggör att samspel i förskolan formas mellan barn och vuxna i en social situerad ordning. Det är i dessa samspel som tillhörighet i förskolans diskursiva praktiker skapas, utmanas och omförhandlas. Tillhörighet framträder därmed som något situerat och föränderligt, tätt sammankopplat med barns identitetsskapande och självförståelse. Att vara en del av förskolan handlar således inte bara om fysisk närvaro, utan om att aktivt samspela i aktiviteter, lek- och rutinsituationer för att delta

i skapandet av plats som mening och i detta även skapa sig själv som någon som hör till.

## 6 Att skapa tillhörighet

Mot bakgrund av föregående kapitel som visade att barns samspel i aktiviteter, lek- och rutinsituationer utgör en grund för barnen att inta sin plats på förskolan, fördjupas nu analysen genom att undersöka hur tillhörighet skapas i detta rum. Med utgångspunkt i förståelsen av förskolan som socialt situerad ordning, det vill säga som en plats som är något mer än en fysisk kontext, som något socialt och relationellt skapat, riktas fokus mot på vilka olika sätt processer av tillhörighet formas i det sociala samspelet. Det handlar om hur barn aktivt skapar mening, etablerar gemenskap och söker bekräftelse i förskolan. Samtidigt visar analysen hur tillhörigheten inte är jämlikt tillgänglig för alla; den påverkas av faktorer såsom språk, normer, kulturell bakgrund och social kompetens. I detta kapitel synliggörs därför både de möjligheter och begränsningar som präglar barns tillgång till delaktighet och gemenskap i förskolans vardag.

Citaten i detta kapitel har valts ut för att illustrera de diskursiva praktiker för tillhörighet som framträtt i analysen. Ur det empiriska materialet har ett antal återkommande mönster identifierats som visar hur tillhörighet formas, förhandlas och förstås i förskolans kontext. De utvalda citaten fungerar som exempel och syftar till att synliggöra den språkliga och sociala ordning som omger barns möjligheter att höra till. Det är dessa olika situerade sociala ordningar som formar kapitlets teman.

Analysen utgår i första hand från barns perspektiv. Det är deras röster, handlingar och sätt att navigera i det sociala samspelet som står i centrum. Samtidigt inkluderas också lärares och vårdnadshavares utsagor som en del av förståelsen för hur barns tillhörighet formas. Genom vuxnas sätt att kategorisera barn utifrån till exempel språk, kön, ålder, social förmåga eller kulturell bakgrund, synliggörs hur vissa positioner ges mer utrymme och legitimitet än andra. Deras berättelser bidrar till att förstå de villkor som omger barns identitetsskapande och möjligheter till delaktighet.

Enligt Yuval-Davis (2011) formas tillhörighet på det diskursiva planet genom språkliga och kulturella uttryck. Kapitlet inleds med en analys av hur barns identiteter formas, förhandlas och uttrycks både genom självpositionering och genom att bli positionerad av andra. Därefter behandlas hur olika kategorier samspekar och på vilka olika sätt kategoriseringar bidrar till att positionera aktörer som under- eller

överordnade, lika eller olika, nära eller distanserade. Kapitlet avslutas med en sammanfattande analys av identitet som berättelser om oss själva och andra, där fokus ligger på hur tillhörighet konstrueras i både språklig och situerad social praktik. På så vis belyses hur identitet och tillhörighet kommer till uttryck i tal och handlingar i förskolans vardag.

## **6.1 Tillhörighetens känslolandskap: gränser och gemenskap i vardagens praktik**

Detta avsnitt fokuserar på de känslomässiga dimensionerna av barns identitetsskapande i förskolan, där tillhörighet formas, förhandlas och utmanas i vardagens relationer och rutiner. I centrum står kontinuerliga processer av positionerande där barnen, ofta i subtila men betydelsefulla handlingar, positionerar sig själva och varandra i relation till social status. Identiteter ses här som flytande, kontextuellt placerade och ständigt föränderliga. De är formade i samspelet mellan individuella erfarenheter och bredare sociala strukturer. Genom att analysera barnens uttryck och handlingar som både del av diskursiva praktiker och som situerade sociala ordningar synliggörs hur tillhörighet och gemenskap inte är givna, utan måste etableras, försvaras och ibland omförhandlas i det dagliga samspelet.

### **6.1.1 Äldst men inte alltid störst: barns rörliga positioner i förskolans vardag**

Förändringar i barngruppens sammansättning såsom när barn byter avdelning vid cirka fyra års ålder på den ena förskolan, eller det faktum att barngruppen är åldersblandad 1–5 år på den andra, skapar olika villkor för social stabilitet och känslan av sammanhang. I denna föränderliga vardag får särskilda händelser, som förskolestarten och steget mot att börja skolan, en särskild betydelse. De blir symboliska brytpunkter för både kontinuitet och förändring. Samtidigt blir dessa övergångar centrala i barnens sociala ordningar utifrån hur de talar om sig själva och andra samt hur de uttrycker tillhörighet och bygger relationer.

I den diskursiva praktiken blir det synligt hur barnen talar om sig själva och andra som att vara "stor". Det innebär exempelvis att veta, kunna och att få bestämma. Samtidigt innebär barnens positioneringar som "större" inte bara makt och kontroll, den medför också ett ansvar som vissa barn förhåller sig till med ambivalens. För Emma (5 år) är det självklart att hon som är äldre kan bestämma om Viggo (1 år) som är yngre ska ges tillträde till leken eller ej.

*Intervjuare: Vad brukar ni leka där?*

*Emma: Man brukar leka att man ska köra. Och där är två stolar. Man kan sitta därinne och köra.*

*Intervjuare: Vem brukar du leka med här?*

*Emma: Alla mina kompisar.*

*Intervjuare: Får alla plats däri?*

*Emma: Nej det får bara plats fyra där och två där men ibland brukar jag ha Viggo (1) i mitt knä.*

*Intervjuare: Vem kör då?*

*Emma: Man får välja det själv. Den som sätter sig först får köra.*

(Intervju med Emma, 5 år)

Enligt Emma får alla hennes kompisar vara med i leken, men samtidigt är leken begränsad utifrån bilens sex sittplatser, vilket gör att det är de barn som kommer först som ingår i gemenskapen. Emma ger Viggo tillträde till leken trots att han inte kom först. Detsamma gäller vem som får bestämma i leken. Emma positionerar å ena sidan de andra barnen i leken som de som bestämmer vem som kör i leken, men å andra sidan är det den som kommit först som har företräde. Emma positionerar sig som någon som kom först och som därmed styr upp leken och bestämmer vem som har tillträde till den.

Att vara äldst på förskolan innebär ofta en status som inte bara erkänns av andra barn utan också upprätthålls av lärarna. De äldre barnen ges och tar ofta ett tolkningsföreträde, särskilt gentemot de yngre. De förväntas kunna reglerna, ta ansvar och ibland agera som informella ledare i gruppen. Lärarna positionerar vissa barn som mognare för sin ålder än andra barn. Åldershomogena gruppaktiviteter genomförs på veckobasis och särskilt 5-årsgruppens aktiviteter framhålls som viktiga av barnen och lärarna. Lärarna samtalar ofta med barnen om 5-årsgruppens aktiviteter i förhållande till vad de gjort eller vad de planerar att göra tillsammans. I följande exempel talar läraren med Nelly (snart 5 år), Jin (5 år), Lovisa (2 år) och Mustafa (snart 5år) om vilken ålder man ska ha för att få vara med i 5-årsgruppens aktiviteter.

*"Idag ska vi ha Stjärngrupp. Vilka ska vara med?" Läraren ser sig omkring. "Jag också" säger Lovisa bestämt. "Neej" svarar läraren "men Nelly, Jin, Mustafa". Läraren fortsätter att räkna upp barn. "Det var nog alla. Vi är 11 Stjärngrupsbarn", konstaterar hon. "Det är de som ska fylla 5 och fylla 6. Hur många år är du?" frågar läraren och tittar på Nelly. Nelly räcker fram hela handen och spretar med alla fingrarna som för att visa att hon är fem år. Läraren instämmer "Ja, du ska fylla fem i december". Läraren pratar vidare "igår var det tisdag, imorgon är det torsdag, idag är det onsdag, dagen vi har Stjärngrupp." Lovisa drar i sin tröja samtidigt som hon vill påkalla lärarens uppmärksamhet "Titta" säger hon och visar upp små hjärtan som finns som mönster på den långärmade tröjan.*

(Fältanteckningar, berättelse 6)

I exemplet positioneras Nelly, Jin och Mustafa som äldre barn eftersom de ingår i Stjärngruppen. Lovisa positioneras som yngre eftersom hon inte har åldern inne och därför inte blir uppräknad som ett barn som tillhör gruppen. När Lovisa märker att hon inte är medräknad visar hon upp sina hjärtan på tröjan i stället. Lovisa söker lärarens bekräftelse på annat sätt när hon inser att hon inte kan identifiera sig med de andra

barnen i förhållande till ålder för att ingå i Stjärngruppen. Att tillhöra 5-årsgruppen ger barnen en viss status på förskolan, vilket förstärker betydelsen av ålder för gruppstillhörighet.

Parallellt med barnens önskan om att vara äldst uttrycker flera barn en längtan efter att vara små igen och att bli omhändertagna, få mer närhet eller slippa ansvar. Här framträder syskonskap som positioneringsstrategi. Genom att tala om sig själva som "småsyskon", eller genom att referera till syskonrelationer, kan barn temporärt kliva ur den överordnade rollen som "äldst" och inta en mer underordnad position som den som blir sedd och bekräftad av de äldre barnen på skolan. I exemplet nedan berättar Fatima.

*Fatima: Jag är fem år. Jag ska gå till skolan.*

*Intervjuare: Ska du snart gå till skolan?*

*Fatima: Som en av mina storebröder. Och då kan jag vara ett nytt barn om jag går till skolan.*

*Intervjuare: Ska du vara ett nytt barn när du går till skolan?*

*Fatima: Ja, då ska de träffa mig och de ska leka hela tiden med mig.*

(Intervju med Fatima, 5 år)

Uttalandet att Fatima ska bli ett "nytt barn" och träffa bröderna "hela tiden" i skolan signalerar att Fatima förväntar sig att hon kommer känna sig mer trygg och hemmastadd i skolan än hon gör nu. Betydelsen av att Fatima snart slutar förskolan och blir ett skolbarn är viktigare för Fatima än att hon är äldst på förskolan i likhet med sina jämnåriga kompisar. Fatima positionerar sig både som äldre än andra barn i gruppen och därmed på väg att växa ur förskolegemenskapen och som yngre i förhållande till sina äldre bröder och till andra elever på skolan.

Barns identitetsskapande i förskolan innebär ett fortlöpande positionerande i förhållande till att vara yngre och att bli äldre. En vårdnadshavare berättar om vad förändringen inneburit för storsyster när hon gick från att vara äldst till att bli yngst på den nya avdelningen, samtidigt som lillebror var kvar på avdelningen för yngre barn.

*Det var ju jättejobbigt för henne (storsyster) när de flyttade. Pojken (lillebror) började ju där i januari förra året... ja eller en termin var de ju tillsammans. Det blev jättejobbigt för båda två när hon flyttade... för då blev ju han själv... men också för henne. Det är en omställning för att där var ju hon bland de äldsta, här blev hon ju bland de yngsta.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Enligt vårdnadshavaren innebär flytten till en ny avdelning att dottern gick från att vara ett äldre barn i gruppen till att positioneras som ett av de yngre. För sonen blev effekten den motsatta då han, i och med storsystemens flytt, började positioneras som äldre på sin avdelning. Syskonens separation förstärkte betydelsen av ålder och påverkade deras känsla av tillhörighet på respektive avdelning. Samtidigt framträder

lärarnas roll som en stabil auktoritet. Av barnens och vårdnadshavarnas berättelser positioneras lärarna som vuxna som vet bättre. Lärarna har kännedom om vardagliga rutiner och de har ansvaret för vad barnen får och inte får göra. Flera vårdnadshavare påtalar att lärarna har jobbat tillsammans i "många år" och är väl insatta i verksamheten vilket gör att de är trygga i sitt förhållningssätt och hur de ska sätta gränser. I den sociala praktiken positioneras lärarna som de som tar ett överordnat vuxenansvar genom att visa barnen och vårdnadshavarna hur förskolans vardag och rutiner ska hanteras. Samtidigt blir barns identiteter synliga som flytande och kontextberoende: genom språk, relationer och kroppsliga uttryck rör sig barnen mellan olika roller och tillhörigheter beroende på situation och sammanhang, vilket tydliggör hur ålder och erfarenhet påverkar positionering i gruppen.

### 6.1.2 Kön som gräns och resurs i lekens värld

I barns vardagliga samspel i förskolan blir kön en återkommande och betydelsebärande kategori i positioneringen av både sig själv och andra. Det är ofta i leken som dessa gränsdragningar blir särskilt tydliga. Uttalanden som "killar får inte vara med" eller "tjejer vill inte leka sådant" speglar en diskursiv praktik där kön inte bara görs relevant, utan där det också fungerar som ett villkor för tillhörighet. Vem man leker med, vad man leker, och om man positioneras eller positionerar sig som flicka eller pojke i leken påverkas av föreställningar om kön och av vilka könsroller som är tillgängliga och godtagna i det aktuella sammanhanget. Könsrelaterade attribut, som kläder, frisyrer eller särskilda leksaker, förstärker ofta dessa positioneringar. I leken synliggörs också maktaspekter där pojkar ofta intar hjälteroller, medan flickor förväntas delta i lugnare lekar eller inta omvårdande roller. Samtidigt förekommer också gemensam lek, särskilt i rollspelsliknande situationer, men även där sker en tydlig uppdelning i könsstereotypa roller. Dessa praktiker är inte bara uttryck för individuella val, utan är en del av bredare sociala ordningar där kön formas och reproduceras genom språk, kroppar och relationer. Barnen tolkar, förstärker och ibland förhandlar om dessa könsordningar i sitt vardagliga samspel.

Barn söker sig ofta till andra barn av samma kön och formar gemenskaper utifrån föreställningar om vad det innebär att vara flicka eller pojke. Idén om likhet knyts här till könstillhörighet, där tillhörighet uppstår i och genom att identifiera sig som en del av en könad grupp. Att "vara som" de andra pojkarna eller flickorna blir ett sätt att skapa samhörighet, trygghet och igenkänning i det sociala samspelet. Jonatan (5 år) berättar om det intresse som förenar honom med hans pojkkompisar Edvin (5 år), Adam (5 år) och Daniel (5 år).

*Intervjuare: Vilka kompisar leker du med?*

*Jonatan: Det är Edvin, Adam, Daniel. Jag har bara tre vänner.*

*Intervjuare: Du har tre vänner som du tycker bäst om liksom... vad är det som är så bra med dem då?*

*Jonatan: För vi leker Spiderman och Starwars, Superhjältarna. Och sen springer vi och leker med fotboll också. Leker tjuv och polis och så.*

*Intervjuare: Ni tycker om att göra samma saker?*

*Jonatan: Ja.*

(Intervju med Jonatan, 5 år)

Enligt Jonatan finns det vissa lekintressen som är kopplade till hans och hans kompisars könstillhörighet. Jonatan känner att han hör samman med Edvin, Adam och Daniel eftersom de alla tycker om att leka samma typ av lekar. Gemenskapen består i att leka superhjältar, att spela fotboll och att delta i jagarlekar som ingår i en diskurs om ”pojklekar” (intervju med Jonatan, 5 år). Jonatan positionerar sig som pojke därför att han och hans vänner som också är pojkar är intresserade av att leka samma typ av lekar.

Samtidigt riskerar könsbaserade gemenskaper att reproducera begränsande normer om vad flickor respektive pojkar förväntas vara, göra och tycka om. Gemenskaperna kan förstärka dikotoma könsroller och skapa gränser för hur tillhörighet formas, där avvikelser från de förväntade uttrycken kan leda till uteslutning eller osäkerhet. Jonatan betonar att det är viktigt att hans kompisar är just pojkar på följande sätt.

*Intervjuare: Får alla vara med och leka en lek?*

*Jonatan: Mm, fast inte tjejerna.*

*Intervjuare: Varför inte då?*

*Jonatan: För killarna... är mer snällare.*

*Intervjuare: Är killarna snällare?*

*Jonatan: Ja, så killar leker mest med killar. Killar leker knappt inte med tjejer. Det är så. Jag leker knappt inte med tjejer.*

(Intervju med Jonatan, 5 år)

För Jonatan är det viktigt att markera att pojkar och flickor inte leker tillsammans. Uttalandet ”det är så” signalerar att det är självklart för Jonatan att gruppera sig och andra utifrån kön. För Jonatan är det eftersträvansvärt att tillhöra pojkgruppen. Flickorna positioneras som exkluderade av pojkarna eftersom de inte ses som lika snälla. Jonatan anser att pojkars gemenskap är mer tolerant än flickors.

Även Maria berättar om betydelsen av att leka med kamrater av samma kön. För Maria är det viktigt att hennes kompisar är flickor och hon menar att det kan vara svårt att leka med någon av motsatt kön.

*Intervjuare: Leker du med pojkar då?*

*Maria: Nej, de är inte ens snälla med tjejer. Det är omöjligt att leka med pojkar för att de bara leker med bilar och det tycker inte jag är roligt.*

*Intervjuare: Så ni gillar inte samma saker, pojkar och tjejer?*

*Maria: Nej, vi bara pysslar och gör saker som är snälla och leker med dockor.*

(Intervju med Maria, 4 år)

Maria delar in pojkar och flickor utifrån traditionella könsrollsmönster och ser pojkar som ”omöjliga att leka med” eftersom de inte leker med sådant som intresserar henne

och de andra flickorna. Pojkar intresserar sig för att leka med bilar, medan flickor ägnar sig åt att pyssla och leka med dockor, enligt Maria. De aktiviteter som flickor väljer att leka med stämmer överens med vad Maria själv tycker om att göra.

I såväl Marias som Jonatans berättelse finns en kategorisering, ett ”vi” och ett ”de” utifrån kön. Maria positionerar pojkar som dumma och svåra att samarbeta med. Jonatan ser flickor som besvärliga att leka med eftersom de inte är snälla. Barnen bekräftar sig egen könstillhörighet genom att markera att de tillhör det mer toleranta könet.

Det framkommer i studien att barnen också leker gränsöverskridande. Det visar sig exempelvis att barnen intresserar sig för varandras leksaker över könsgränserna och därigenom har något i leken som förenar (videoobservation, berättelse 7). Å andra sidan kan tillhörigheten till lekgemenskapen snabbt äventyras när flickor och pojkar närmar sig varandra i lek. Ett exempel är när en pojke, Liam (4 år) och två flickor Shadia (4 år) och Milla (4 år) delar ett intresse för innehållet i en handväska.

*En flicka Shadia och en pojke Liam står på en bänk i lekrummet och tittar på snöflingsdekorationerna som hänger i fönstret. Milla står bredvid på golvet. Shadia som nyligen kommit till förskolan bär en axelremsväska på ena axeln. Plötsligt viftar Shadia med väskan i luften och säger ”Vem vill kolla på min väska?” Liam sträcker genast upp handen ”Jag vill!” säger han entusiastiskt. Snabbt drar Shadia upp väskan i luften ”Det är tjejerna!” säger hon ”Vem vill titta på min väska?” Liam ser märkbart besviknen ut och kontrar ”Då får ni inte titta...när som helst. Ingen får se mina fina leksaker!” säger han bestämt. Shadia ändrar sig och utbrister ”Det är bara på låtsas!” ”Får jag titta?” undrar Liam. Shadia vinkar fram Liam.*

(Videoobservation, berättelse 7)

Shadia positionerar sig mot Liam genom att uttala att det bara är flickor som får titta på hennes väska. Väskan ses som en feminin symbol som stärker Shadia i att identifiera sig som flicka. Liam positionerar sig som pojke genom att uttrycka att om det är på det viset kommer Milla eller Shadia gå miste om att få se hans ”fina” leksaker. Det framgår inte av observationen vilka leksaker Liam har med sig, men hotet har verkan. För att inte riskera att förlora gemenskapen med Liam ändrar sig Shadia och säger ”det är bara på låtsas”. Exemplet visar att leksaker kan användas för att visa status och makt och på så sätt avgöra vem som får vara med i flick- eller pojkemenskaper. Barns vardag innebär ett pågående positioneringsarbete när barnen delar ett intresse för en viss leksak.

Barns identitetsskapande visar sig också genom könsöverskridande roller där barnens positioneringsarbete skapar över- och underordningar. I följande exempel leker två pojkar Adrian (5 år) och Ali (5 år) ”pizzeria” när en flicka, Vanessa (5 år) vill vara med.

*Adrian och Ali håller i varsitt litet anteckningsblock och varsin penna. En lärare ger barnen tillåtelse att gå till hemvrån och leka där, då lekmiljön inte används av några andra barn för tillfället. En annan lärare följer med pojkarna in i lekhallen där hemmiljön finns. Hon tänder en lampa som för att bjuda in barnen till att vara i miljön och påbörja sin lek. "Vi ska leka pizzeria" säger en av pojkarna till läraren. Adrian plockar fram en gryta ur köksskåpet och lägger i några mjuka lekmaterial som liknar en vattenmelon och en gurka. Han ställer grytan på en spisplatta, samtidigt som han rör runt med en slev. Vanessa går fram till köket och börjar prata med Adrian. Det ser ut som att hon vill delta i leken och Adrian gör inga invändningar. Adrian och Ali börjar hastigt skriva i sina anteckningsblock. Vanessa sträcker sig efter ett glas som står på hyllan i köksskåpet. Ali vänder sig mot Adrian "Har hon frågat? Adrian... får Vanessa vara med?" säger han och vänder sig mot Adrian som står och rör i grytan. Adrian nickar tillbaka "Ja" säger han. Leiken fortsätter. Vanessa placerar plastblommor i en vas på bordet och pojkarna pysslar med olika förberedelser för pizzen i köket.*

(Videoobservation, berättelse 8)

Adrian, Ali och Vanessa leker könsöverskridande men med en könsbunden rollfördelning. Det finns ett maktperspektiv utifrån kön i exemplet, ett "vi" och ett "de" där Vanessa positioneras som underordnad genom att hon är flicka och därmed är den som behöver rätta sig efter Adrians och Alis lekregler eftersom de är könskodade. Traditionellt sett brukar dukning och servering kopplas till femininitet medan yrkesmässig matlagning i form av kockyrke på pizzeria är mer förknippat med maskulinitet. Att Vanessa åtar sig sysslan att duka och servera kan förstås som att hon identifierar sig som flicka i leken.

Kön fungerar som en social organiseringsprincip i förskolans lekpraktiker som påverkar barns möjligheter till tillhörighet, inflytande och identitetsskapande. Det innebär att normer och förväntningar kopplade till kön kan styra vilka roller som barn tilldelas, vilka aktiviteter de deltar i och hur de kan uttrycka sig i lekens olika sammanhang.

### **6.1.3 Språk som verktyg för identitet och gemenskap**

Språk framträder i analysen som en betydelsebärande dimension i barns identitetsskapande och sociala relationer. Att tala samma språk kan skapa en känsla av samhörighet och upplevd likhet och därmed utgöra en grund för gemenskap där barn knyter an till varandra genom ett gemensamt språkligt uttryck. Samtidigt visar materialet att språkanvändningen i förskolan är mångfacetterad och situationsberoende. Barn växlar mellan svenska och sitt förstaspråk beroende på kontext, relation och syfte, vilket visar på en språklig rörlighet som både möjliggör och begränsar delaktighet i olika sociala sammanhang. Den språkliga mångfalden i förskolan rymmer därmed både potential och utmaningar. Språk blir inte bara ett verktyg för kommunikation, utan också en markör för tillhörighet och i vissa fall för

utanförskap. Adele berättar att hon endast i undantagsfall använder sitt förstaspråk för att kommunicera med andra barn på förskolan som talar språket.

*Intervjuare: Jag tänkte på att ni kanske pratar olika språk, gör ni det här?*

*Adele: Jag pratar albanska.*

*Intervjuare: Vem kan du prata med då?*

*Adele: Med en pojke och en flicka. En heter Daniel och en heter Lucy.*

*Intervjuare: Brukar ni prata på albanska här?*

*Adele: Ja, när ingen hör... Ja, vi brukar det ibland.*

(Intervju med Adele, 4 år)

Att språket används "ibland" tyder på att språket inte används primärt av barnen utan snarare när de söker tillhörighet i en gemenskap baserat på att de kan tala samma språk. Vidare uttrycker Adele att barnen talar förstaspråket "när ingen hör". Adele positionerar sig som svensktalande genom att hon främst talar svenska på förskolan eftersom att tala svenska markerar tillhörighet i en svensktalande grupp. Svenska ses som det språk som har företräde framför andra språk och därför smyger Adele med sin användning av förstaspråket.

Ytterligare ett exempel på att barn positionerar sig utifrån språk framträder i samband med förskolornas fokus på att stärka barnens språkutveckling i svenska. Lärarna delar in barnen i mindre undervisningsgrupper för att stödja dem i deras språkutveckling i svenska språket. I språkgrupperna används exempelvis program på Ipad, memoryspel och andra språkövningar. Att vara bra på svenska och förstå det svenska språket är väsentligt för att passa in i språkgruppen. Ett exempel på detta är när Hanna (4 år) ska genomföra instruktioner på svenska i språksamlingen.

*Fyra barn sitter i en ring på golvet och har språksamling i hallen tillsammans med en lärare. Läraren läser instruktioner ur en bok och barnen får olika uppdrag som de ska genomföra såsom att "Hoppa på ett ben till dörren!" eller att "Snurra tre gånger!" Hannah får instruktionen att "Öppna dörren och stänga den igen!" Hanna går i väg och barnen tittar förväntansfullt på. Hanna blir stående vid dörren och läraren upprepar vad Hannah blivit tillsagd att göra, men trots det följer inte Hannah instruktionen. Läraren reser sig upp, går fram till Hannah och tillsammans med Hannah öppnar och stänger läraren dörren samtidigt som hon talar om för barnen vad hon gör. Därefter följer läraren Hannah tillbaka till ringen. "Hon kunde inte!" ropar Amelia. "Hon kunde inte!" säger Benjamin. "Jag kunde, men Hannah kunde inte! ropar Amelia. "Jo... bra jobbat!" säger läraren till Hannah och söker vidare i boken efter vilken instruktion som hon ska ge barnen härnäst.*

(Videoobservation, berättelse 9)

Amelia och Benjamin positionerar Hanna som någon som inte förstår svenska eftersom hon inte klarar uppgiften utan lärarens hjälp. Det är viktigt för barnens identitetsskapande i en svensk förskola att de förstår svenska och att de kan lösa de språkliga instruktionerna som ges i språkövningar tillsammans med de andra barnen. I barns positioneringsarbete ingår att förhålla sig till normen att tala svenska på förskolan. En vårdnadshavare berättar att dottern känt sig exkluderad när några flickor i gruppen talat arabiska.

*Det är många arabiska tjejer här och då sa jag "Adele leker inte du med Fatima och Amina och Zahra? Nej" säger hon då "för de pratar bara arabiska, och jag förstår inte vad de säger"... och där kan ju liksom lärarna vara på hugget, nu vet jag inte om de är det men... eller det är de nog kanske för de pratar ju arabiska då... det kanske man inte ska göra här på förskolan för att det...då känner sig Adele utanför, men jag tror att de säger det till dem att de inte ska det.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren positionerar flickorna Fatima, Amina och Zahra som arabisktalande. Dottern positioneras som att stå utanför den sociala ordningen när Fatima, Amina och Zahra talar arabiska och leker tillsammans. Enligt vårdnadshavaren behöver lärarna därför uppmuntra barnen att tala svenska för att förhindra att någon utesluts ur förskolegemenskapen. Vårdnadshavaren positionerar läraren som svensktalande och anser därmed att läraren är en viktig resurs för att motverka att barnen talar sina förstaspråk i förskolan.

Också lärarna menar att det kan vara problematiskt att barnen talar sitt förstaspråk i förskolan. Å ena sidan kan användningen av olika språk skapa en känsla av tillhörighet för de barn som delar språket, men å andra sidan kan det utestänga barn som inte förstår språket och därigenom fungera som ett sätt att exkludera andra från leken eller samtalet. Lärarna i exemplet berättar:

*Lärare 1: Sen är det ju den där lilla klicken med grabbar med arabiska.*

*Och då förstår ju inte vi vad de säger.*

*Lärare 2: Kanske några är släkt eller känner varandra.*

*Lärare 1: Och det tror jag också att de har en trygghet i... att de förstår varandra när de pratar med varandra.*

(Gruppintervju med lärarlag)

De båda lärarna positionerar barnen som arabisktalande. Lärarna kan känna sig exkluderade på grund av språket, samtidigt som de förstår att språk skapar gemenskap mellan de som kan delta i kommunikationen. Lärare 1 ser det som ett problem att barnen talar sitt förstaspråk på förskolan eftersom hon känner ett ansvar för barnen och vill ha kontroll över vad de säger till varandra då det finns en risk att det kan bidra till att utestänga andra.

För de arabisktalande lärarna som agerar språkstödjare i barngruppen ses barnens användande av förstaspråket som en resurs som bidrar till att barnen känner sig trygga på förskolan. En arabisktalande språkstödjare berättar att hon ser sig som ett stöd för barnen på följande sätt.

*Jag menar de kan inte uttrycka sig och säga vad de vill eller vad de tycker, då pratar jag på deras språk. Det är en trygghet. Det ger lite trygghet att det finns en person som förstår "vad jag menar, vad jag vill" som är jätteviktig.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Språkstödjaren positionerar barnen som arabisktalande eftersom hon anser att de är otrygga i att kunna uttrycka sig på svenska. Vidare positionerar sig språkstödjaren som arabisktalande, genom att hon kan tala med barnen på förstaspråket för att förstå deras behov och på så sätt bidra till att de ska känna sig trygga.

Lärare kan placera barn inom en viss språkgemenskap även när barnen själva inte vill eller identifierar sig som en del av en sådan. Ett exempel är då en lärare samtalar med Jin (5 år), Nelly (4 år), Lovisa (2 år) och Mustafa (4 år).

*En lärare sitter och äter frukost tillsammans med Jin, Nelly, Lovisa, Ludvig och Mustafa. Lovisa drar i sin tröja samtidigt som hon vill påkalla lärarens uppmärksamhet "Titta" säger hon och visar upp små hjärtan som finns som mönster på den långärmade tröjan. "Ja, titta du har hjärtan, vilken färg är det?" frågar läraren. "Svart", svarar Lovisa. "Vad heter det på engelska?" frågar läraren vidare. "Black" svarar Nelly. "Vad heter det på arabiska, Mustafa?" frågar läraren och vänder sig till Mustafa. "Vet du inte?" undrar läraren när Mustafa inte svarar. Lovisa påkallar lärarens uppmärksamhet igen för att visa sina gråspräckliga mjukisbyxor. Läraren är upptagen av frågestunden och uppmärksammar därför inte Lovisa. I stället går frågan vidare till Jin. "Svart på kinesiska?" frågar läraren. Jin blir blyg och tittar ner i bordet. "Vill du inte berätta?" frågar läraren. Jin skakar på huvudet.*

(Videobeskrivning, berättelse 10)

Läraren uppmärksammar att barnen talar flera språk. Lovisa och Nelly positionerar sig som svensktalande då de ser det som ett erkännande att få berätta vad en viss färg heter på svenska och även kan översätta färgen till engelska. När läraren frågar Mustafa som talar arabiska och Jin som talar kinesiska vad färgerna heter på deras förstaspråk positioneras de som barn som inte talar svenska som sitt förstaspråk. Mustafa och Jin vill identifiera sig som barn som talar svenska och därför väljer de att inte svara. Lärarens positionering av barnens olika språktillhörigheter skapar motstånd hos barnen som i stället väljer att markera tillhörighet till gruppen som talar svenska.

Barnens val av språk, samt deras förmåga att förstå och bli förstådda, påverkar deras positioner i förskolans sociala ordningar. Analysen visar hur språk kan fungera som en

bro som möjliggör gemenskap men språk kan också verka som en gränsdragning som avgör vem eller vilka som inkluderas och därigenom uppfattas som någon som hör till.

#### 6.1.4 Sociala förmågor i skapandet av förskolans gemenskaper

Sociala förmågor framträder i analysen som en central dimension i barns identitetsskapande och för deras möjligheter att ingå i förskolans sociala gemenskaper. Förmågan att läsa av sociala koder, initiera samspel och anpassa sitt agerande efter situation och relation visar sig vara betydelsefull för att knyta an till andra barn. Genom att exempelvis kunna bjuda in till lek, svara på andras initiativ eller förstå de ofta uttalade reglerna i en grupp, kan barn etablera sig som deltagare i gemensamma aktiviteter. Samtidigt synliggör analysen hur social kompetens inte är något entydigt eller statiskt. Social kompetens formas och förhandlas i möten mellan barn och mellan barn och vuxna, där normer kring vad som anses vara ”rätt” sätt att vara social får betydelse. Vissa barns sätt att vara sociala premieras, medan andra möts av motstånd eller uteslutning. En flicka Emma berättar ”då säger jag nej till dem, om de har gjort något dumt” eller ”om de små förstör, då får de inte vara med”. Flickan identifierar sig som någon som har agens och själv kan säga ifrån och sätta gränser så att leken kan upprätthållas. Barn som förstör och inte klarar av att bete sig som förväntat riskerar att uteslutas ur leken. Emma berättar vidare:

*För ibland vill vi inte vara med folk. Ifall de säger att de har varit dumma mot folk och de inte har sagt förlåt... då brukar vi göra så...säga nej, för att det inte är snällt ...*

*//Då brukar vi säga att de inte får vara med. Vi säger att de inte får vara med.*

(Intervju med Emma, 5 år)

Emma ger uttryck för att uteslutning kan vara legitimt om någon agerar som om de inte bryr sig om vad de andra barnen tycker. Barnen som gör dumma saker och inte ber om ursäkt för sitt beteende positioneras som de som inte tillhör den sociala gemenskapen. För Emma är det viktigt att hon och hennes kompisar har rätt att säga nej till att vara med kamrater som inte har förmåga att leva upp till de förväntningar som finns i gruppen. Barn som visar denna förmåga tenderar att inkluderas och bekräftas i gruppen, medan de som inte förmår att anpassa sig eller svara på sociala signaler riskerar att underordnas i den sociala ordningen och positioneras som svåra att leka. Emma berättar om rätten att få utesluta barn i lek när de puttar för hård fart på cykeln.

*Emma: Vår kompis får putta, Nellie. Hon brukar inte springa så fort som han (Valter, 5 år) brukar.*

*Intervjuare: Så vissa får putta?*

*Emma: Och vissa får inte...*

*Intervjuare: Nej, för jag hörde att ni sa nej till Valter först och att ni inte ville att han skulle putta...*

*Emma: Nej, men sen kom Nellie, för vi säger ibland nej och ibland ja. För han (Valter) puttar ju så fort så det var därför vi inte ville och sen när Nellie hon kom så sa vi att det var ok.*

(Intervju med Emma, 5 år)

Det finns barn som kan putta lagom hård fart på cykeln och det finns de som inte kan det, enligt Emma. Nellie positioneras som ett barn som är lyhört eftersom hon puttar lagom hårt på cykeln, medan Valter positioneras som någon som inte är lyhörd för de andra barnens önskemål och inte klarar av att själv navigera i leken eftersom han inte lyssnar till och gör som Emma och de andra barnen säger. Valter ses därför som någon som kan uteslutas. Emma positionerar sig som socialt mogen genom att utesluta den som inte följer lekreglerna.

Barns identitetsskapande innebär ett ständigt positionerande i förhållande till att reparera kamratrelationer. En flicka, Adele (4 år) säger ”när någon slår då måste man trösta den som är ledsen och man får också säga förlåt”. För Adele är det viktigt att agera när någon är ledsen genom att uppmärksamma och hjälpa. Hon menar även att den som slagit och gjort någon illa måste säga förlåt. Adele positionerar sig som socialt kompetent genom att trösta andra och att kunna förlåta när någon har gjort något fel.

Barn kan också positionera andra som att de inte kan trösta eller förlåta. Adele har varit med om att varken andra barn eller lärare funnits som stöd för gränssättande vilket gjort att hennes känsla av tillhörighet fått sig en törn på förskolan.

*Adele: Man får inte rita på ens teckning som man har gjort. För en gång gjorde en det. På min teckning... men jag ville ha den. Då blev jag superledsen, men de tröstade mig.*

*Intervjuare: Vad hände då?*

*Adele: Jag sa till fröken.*

*Intervjuare: Var det någon som sa förlåt till dig sen då?*

*Adele: Jag ville inte ha kvar den. Jag ville bara kasta den.*

(Intervju med Adele, 4 år)

Adele positionerar barnet som ritade på teckningen som socialt okunnig. Även om hon berättade för fröken om vad som hänt blev Adele sårad när det hände eftersom det ledde till att teckningen blev förstörd.

Barnens sökande efter gemenskap kan leda till att de också vill vara ensamma ibland. Det visar sig exempelvis att barn väljer att gå undan för att vara för sig själva. En flicka, Ayla berättar:

*Bara jag var i kojan. Jag var själv där inne. Jag ville inte ha en kompis där inne. Jag ville vara ifred där inne.*

(Intervju med Ayla, 4 år)

Enligt Ayla är kojan en plats på förskolan där barnen kan vara tillsammans men Ayla vill vara ensam. Hon positionerar sig som avståndstagande då hon väljer att distansera sig från de andra barnen för att slippa att tillhöra en gemenskap.

Lärare ser det som viktigt att finnas hos barnen och stötta dem i hur de visar förståelse för varandra för att förhindra att konflikter och bråk uppstår. I exemplet nedan talar en lärare om för Liam (4 år) och Hassan (5 år) att det inte är okej att tala illa om och att inte vilja bjuda in Gabriel (5 år) i gemenskapen.

*Två pojkar sitter vid frukostbordet och äter samtidigt som de uppmärksammar vilka som passerar utanför fönstret och som är på väg in till avdelningen. "Nu kommer Gabriel" utbrister Liam och klappar i händerna. Hassan ger Liam en blick och säger uttrycksfullt samtidigt som han gör en grimas "Nej, inte Gabriel! Han kommer att pussa dig!" Liam grimaserar "Uoo!" "Nej, det tror jag inte. Idag är vi kompisar ju!" säger läraren samtidigt som hon rättar till Liams stol och drar honom lite närmre intill sig vid bordet. Hassan vänder sig åter mot Liam "Gabriel säger iooo" (gör störande ljud). "Och han säger (Liam tänker efter en kort stund) bajskorv". Liam svarar Hassan "Mamma säger att jag aldrig ska leka med Gabriel!" Läraren bryter in i pojkarnas konversation och svarar bestämt "På förskolan kan man leka med alla!"*

(Videobesiktning, berättelse 11)

Liam och Hassan positionerar Gabriel som någon som inte behärskar det sociala samspelet genom att tala nedsättande om honom. Läraren markerar att det pojkarna säger nog inte stämmer utan Gabriel visst går att leka med. Hon vänder sig mot de nedsättande kommentarerna genom att säga "På förskolan kan man leka med alla!" Uttrycket "idag är vi kompisar ju" visar att läraren ger barnen alternativ och hon förväntar sig att de ska kunna leka med varandra under dagen. Lärarens uttalande signalerar att Liam och Hassan behöver bjuda in Gabriel i sin gemenskap. För Liam och Hassan tycks det snarare vara viktigt att de själva kan sätta gränser och utesluta den som gör frånstötande ljud eller obehagliga närmanden. Det pågår en förhandling mellan läraren och barnen avseende vem som har rätt att sätta gränser för vilka som får släppas in för att tillhöra en gemenskap.

Barnen och lärarnas positioneringsarbete innebär ett förhandlande där normer kring att vara inkluderande premieras vilket får betydelse för barns rätt att utesluta andra.

*Tre pojkar (4 år) leker på bänkarna i lekhallen. De tre bänkarna är fria zoner där man inte kan bli fångad men golvet nedanför är hav och där lurar en haj redo att attackera den som rör sig över golvet. De barn som hajen lyckas fånga får bli haj och ersätter därmed det barn som nyss jagat. "Anna (4 år) vill också vara med!" säger en lärare som observerar leken. Anna hoppar in i leken. Hon ställer sig på en av bänkarna och försöker entusiastiskt få hajens uppmärksamhet genom att vifta med armarna. När Anna hoppar ner på golvet skrattar hon förtjust*

*samtidigt som hon springer från en bänk till en annan. Plötsligt blir Anna kullad av pojken som är haj. Anna reser sig och springer tillbaka till bänken. "Jag tog dig!" säger pojken och pekar på Anna. Anna stannar upp. "Är det du som är haj nu Anna?" frågar läraren. Anna skakar på huvudet "Jag vill inte!" säger hon med eftertryck. Leken fortskrider. Barnen springer över golvet. Anna försöker få hajens uppmärksamhet genom att vifta med armarna. "Ta mig om du kan!" ropar hon. Pojkarna turas om att vara haj när de blir tagna. De ser Anna, men gör inga försök att fånga henne.*

(Videoobservation, berättelse 12)

Läraren uppmanar pojkarna att bjuda in Anna i leken genom att berätta för dem att Anna vill vara med. Hon positionerar pojkarna som socialt kompetenta att släppa in Anna i lekgemenskapen och Anna positioneras som underordnad om hon ska få ingå i den sociala ordningen.

När Anna inte följer lekreglerna som förväntat positionerar pojkarna henne som inte tillräckligt socialt kompetent och läraren verkar inte heller göra något försök till att stötta henne. I den här situationen vill läraren inte lägga sig i utan förlitar sig på att barnen kan reda ut situationen själva, vilket leder till att Anna utesluts.

För att förhindra att barn oftast leker med samma kamrat brukar lärarna ibland dela upp barnen i barngruppen. Det finns lärare som menar att barnen bör "undvika att para ihop sig två och två". En lärare ser det som negativt för gruppen som helhet att vissa barn väljer att alltid vara tillsammans. En annan lärare i samma arbetslag framhåller att i stället för att prata med barnen i termer av "bästa kompisar" kan de tala om vänskap i mer "allmänna termer". En av lärarna berättar om sina tankar kring gruppindelning på följande vis:

*Ska vi till exempel cykla "Hur placerar vi barnen i de här cyklarna? Vilka ska följa med? Ja men då delar vi dem här nu. De behöver vila lite". Eller om det är en liten promenad... då kanske man visar lappen "Ja men det är ni fem som ska följa med på promenaden" och då har du automatiskt delat på två eller vad det nu kan vara, som skulle behöva vila sig från varandra... eller hitta andra.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Enligt läraren delas barnen in i grupper när de ska åka lådcykel eller gå på promenad eftersom de kan behöva "vila sig från varandra". Barnen som behöver "vila" positioneras som barn som behöver lärares stöd att upplösa gemenskapen. Uttrycket "automatiskt delat på två" signalerar att läraren förväntar sig att om hon bestämmer vilka barn som ska vara tillsammans och mixar barn som behöver separeras med de som inte behöver separeras så uppstår nya grupperingar utan att barnen upplever det som problematiskt. På så sätt löser lärarna upp gemenskaper som byggts. Läraren positionerar barnen som mer eller mindre socialt kompetenta att vara tillsammans med de olika barnen i gruppen.

Flera vårdnadshavare betonar lärarna som goda förebilder i att lära barnen vad det innebär att bygga goda relationer på förskolan. De uttrycker att lärarna är ”jätteduktiga”, ”de är verkligen guld värda”, ”de har mitt fulla förtroende” och de jobbar ”med glädje, med hjärtat”. Vårdnadshavarna betonar betydelsen av att barnen lär sig grundläggande värden såsom att ”lyssna på varandra” och att vara ”en bra kompis” i förskolan. En vårdnadshavare berättar:

*De jobbar mycket i förskolan med det här hur en bra kompis ska vara... vad gör en ledsen och vad gör en glad. Och att de tänker på att när de gör saker och ting... hur den andra personen kan ta det. Liksom just det här att de förstår att det de gör kan påverka andra.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren ser lärarna som goda förebilder och erfarna i att lära barnen hur man ska vara en bra kompis. I följande exempel berättar en vårdnadshavare:

*Det har varit lite svajigt vissa gånger. Alltså ibland har hon perioder då hon inte tycker det är så jätteroligt och då är det ju kanske för att hon inte riktigt har någon kompis här. Men där tror jag ändå att det är fröknarna som räddar upp det... för hon kan få en trygghet i dem och de hjälper till i det här. Ja men kanske att hitta lekar som de vet funkar både för henne och för det andra barnet eller så.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Enligt vårdnadshavaren finns det "perioder" då dottern har haft svårigheter att känna att hon är del av en gemenskap eftersom hon inte haft någon vän att leka med. Vårdnadshavaren positionerar dottern som ensam och som periodvis utanför. Lärarna ses som de som stöttar och agerar för att dottern därigenom vågar ta kontakt med andra barn.

Detta avsnitt har belyst hur barns sociala handlingsutrymme samt deras förmåga att navigera i mellanmännsliga relationer påverkar deras möjligheter att bli en del av förskolans gemenskaper. Analysen visar hur tillgången till social förmåga både möjliggör och begränsar barns möjlighet till delaktighet beroende på hur barnen lever upp till normerna som definierar social förmåga, och hur gemenskap formas i spänningsfältet mellan inkludering och exkludering.

### **6.1.5 Geografisk och kulturell kontext för formande av barns identiteter**

Plats och hemkultur framträder i analysen som betydelsebärande dimensioner i barns identitetsskapande och tillhörighet i förskolan. Barn bär med sig erfarenheter, vanor och värderingar som formats i specifika geografiska och kulturella sammanhang såsom hem, bostadsområden, lokalsamhällen och (vårdnadshavares) ursprungsländer, vilka påverkar hur de orienterar sig i nya sociala miljöer. Den geografiska plats där förskolan

är belägen präglar i sin tur de normer, praktiker och förväntningar som råder inom verksamheten.

Att dela samma kultur i form av vardagsvanor, konsumtionsmönster eller fritidsaktiviteter framstår som eftersträvansvärt i barns sociala gemenskaper. Det handlar om mer än identitet i traditionell mening; det är i det konkreta och igenkännbara, som att äta samma mat, handla i samma butik eller ha liknande kläder, som barn känner samhörighet och "passar in". Den lokala kontexten, det vill säga de kulturella och sociala mönster som omger barnen i deras närmiljö, bidrar därmed till att forma upplevelser av gemenskap och likhet.

Barnen uttrycker att de gärna har på sig något som är liknar de kläder som någon annan har på sig. Exempelvis kan det finnas symboler på kläderna som förenar. I exemplet nedan ger Liam (5 år) och Hassan (5 år) uttryck för detta.

*Det är morgon och barnen sitter och äter frukost. Liam och Hassan småpratar om vad de har på sig. De tittar, pekar och jämför sina kläder. Båda har tröjor och strumpor med tryck av superhjältar. Även om plaggen inte är identiska så identifierar de att båda har symboler på kläderna. "Idag har jag också Spidermanmössa", säger Liam och pekar på sitt huvud. "Jag också!" säger Hassan. "What!? Du kan ta med den hela dagen!" utbrister Liam och lägger handen på sitt huvud. Hassan ler. "Har ni likadana? Är det de röda?" frågar läraren nyfiket som hört pojkarnas samtal. Liam och Hassan tittar på varandra och nickar instämmande medan läraren ler bekräftande.*

(Videoobservation, berättelse 13)

Liam och Hassan har mössor med samma symbol och känner därigenom en samhörighet. Också läraren uppmärksammar att symbolerna skapar något gemensamt mellan barnen och bekräftar deras likhet. Att ha liknande kläder tycks således bidra till att stärka barnens känsla av tillhörighet i relation till varandra.

Samtidigt rymmer kulturell tillhörighet en viss exkluderande kraft. Vad som uppfattas som "normalt" eller eftersträvansvärt kan skapa gränser för tillhörighet och för vem som inkluderas i gemenskaper. Möten mellan olika kulturella uttryck och levda erfarenheter kan öppna upp för ömsesidigt lärande och gemenskap, men också leda till friktion när det som tas för givet av vissa inte delas av andra. I ett exempel talar en flicka, Jin (5 år) och en pojke, Mustafa (3 år) om att de har varit inskrivna och vistats olika lång tid på förskolan i området där de bor. Det visar sig bli viktigt att fastställa vem som kom till förskolan först och som därmed ingått i den gemenskap som förskolan erbjuder längst.

*Jin och Mustafa sitter och bläddrar i sina personliga album där bilder av händelser som barnet deltagit i under sin vistelsetid på förskolan finns dokumenterade. Jin börjar snegla i Mustafas pärm. "Jag kom först på förskolan" säger Mustafa till Jin. "Du har inte varit där" fortsätter han och syftar på ett foto i hans album där inte Jin finns med "Vet du varför?"*

*Du var inte med oss” säger Mustafa kaxigt. ”Mustafa, jag veet!” svarar Jin irriterat. ”Tårta!” fortsätter Jin som för att byta samtalsämne. Hon pekar på en bild där barnen äter tårta. ”Jag veet!” svarar Mustafa. ”Kolla bajs!” säger Mustafa och pekar på en bild i sitt album på boken ”Hitta bajsset”. ”Var är jag?” undrar Jin. Läraren som har hört samtalet närmar sig barnen. ”Du finns inte med oss, då hade du inte börjat hos oss. Du började den 19 augusti” svarar hon med eftertryck.*

(Fältanteckningar, berättelse 14)

Mustafa positionerar sig som ett förskolebarn med stark tillhörighet till just denna förskola eftersom han har varit inskriven i förskolan längre än Jin. Läraren bekräftar det Mustafa säger genom att förklara för barnen att Jin inte finns med på bilderna eftersom hon inte hade börjat på förskolan när de dokumenterade händelserna inträffade. Det uppstår ett ”vi” och ett ”de” mellan barnen utifrån de erfarenheter som återspeglas genom bilderna. Mustafa positionerar Jin som mindre förankrad på förskolan eftersom hon inte har så många gemensamma minnen att dela med sig av jämfört med Mustafa.

I barnens identitetsskapande ingår ett positioneringsarbete i förhållande till den omgivande kulturen och lokalsamhället. Barn kan riskera att exkluderas från gemenskaper på grund av att de inte har ”rätt” kläder och andra attribut. I exemplet nedan diskuterar Anna (4 år), Sam (5 år) och Youssef (5 år) vem som ingår i gemenskapen beroende på vilken tröja de har och var de har handlat den.

*Två lärare samt tre barn, Anna, Sam och Youssef sitter vid frukostbordet. De pratar om ett barn som inte är närvarande men som någon av barnen nyligen träffat på Konsum. Plötsligt frågar Sam läraren ”Var har pappa köpt den här tröjan?” Han böjer sig fram över bordet för att läraren ska kunna se och läsa på lappen på baksidan av tröjan. Läraren sträcker sig fram och tar med hjälp av sin hand tag i tröjkragen för att kunna läsa vad som står på lappen ”Den är från Lidl” svarar läraren och lutar sig tillbaka igen. ”Lidl!” jublar Sam. ”Jaa!” skrattar läraren. ”Jag tycker om Lidl” fortsätter Sam. Läraren ler. ”Min storebror har en likadan som Sam!” utbrister Anna med ett leende. ”Likadan tröja menar du?” frågar läraren och möter Annas blick. Anna nickar. ”Den här?” undrar Sam och tittar skeptisk på sin tröja. ”Ja, ni har likadana” hävdar Anna. ”Den är från Lidl. Har din storebror också varit på Lidl?” fortsätter Sam fundersamt. ”Hmm” nickar Anna igen. ”What!” utbrister han. ”Jag också!” flikar Youssef in snabbt. ”Nej, du har inte varit på Lidl” svarar Sam bestämt. ”Jo!!” insisterar Youssef. ”Jag såg inte dig på Lidl” säger Sam.*

(Videoobservation, berättelse 15)

Det formas identitetsskapande berättelser baserat på vilka som har likadana tröjor och vilka som inte har det. Youssef positioneras som någon som inte tillhör ”vi:et”

eftersom han inte har en tröja som ser ut som Sams. Det finns en hierarki bland barnen där markörer såsom att ha likadana kläder och att ha handlat i samma affär kan bli viktiga för att få vara en del av gemenskapen. Både Yousef och Anna tycks anse att det är viktigt att ha likadana tröjor och de hittar olika sätt att lösa den uppkomna situationen.

Barns tillhörighet till gemenskaper kan stå på spel i förhållande till deras hemkulturer. Ett sådant exempel ges när hela familjen bjuds in till förskolan för att delta i en aktivitet.

*Läraren hänger upp en färgglad fjärilsmobil i fönstret i lekrummet när Hassan (4 år) kommer in i rummet. "Oj det är fest!" utbrister han entusiastiskt. "Fröken, kom det är fest!" fortsätter han och springer fram till de färgbilder med veckans namn på som finns fastklitrade på golvet där barnen brukar ha samling. Hassan ställer sig på dagens färg, onsdag, som är vit. "Imorgon är det fest Hassan!" förklarar läraren. "Två, det är två!" utbrister Hassan. "Idag är det vita dagen och imorgon bruna, då blir det fest, på torsdag!" svarar läraren. "Jag tror att jag kommer" säger Abbas (4 år) som också kommit in i rummet. "Jag tror att du kommer också" svarar läraren lugnt. "Kommer Quan (4 år) också?" frågar Hassan. "Ja, jag tror det" säger läraren samtidigt som hon går ut ur rummet för att titta till några andra barn. Hassan följer efter "Fröken! Jag tror Quan! Fröken!" "Jag tror, jag tror..." "Fröken! Jag tror Quan kommer också!" "Fröken jag tror Quan kommer!". Läraren svarar inte utan verkar upptagen med några andra barn. Läraren tittar lite trött och irriterat på Hassan. Abbas har smugit efter Hassan "Kom!" säger han. "Nej, jag ska måla!" säger Hassan.*

(Videoobservation, berättelse 16)

För Hassan är det viktigt att veta när festen äger rum och vilka barn som planerar att komma. Abbas positionerar sig som ett barn som ska komma. Läraren bekräftar Abbas positionering och hon positionerar även Quan som ett barn som hon "tror" ska komma. Samtidigt positionerar sig läraren som icke delaktig i planeringen när hon signalerar att hon blir trött och irriterad på Hassans frågor, då det står utom hennes kontroll att kunna svara på vilka som kommer på festen eftersom det är vårdnadshavarna som bestämmer om de ska gå dit. Hassan får en underordnad position när Abbas och läraren verkar ha mer kännedom om vilka barn som ska komma på festen jämfört med honom, vilket gör honom otrygg.

Barns positioneringsarbete kan också handla om att det finns stora skillnader mellan hemkulturens och förskolans rutiner. En situation kan upplevas ovan och märklig för barnet då den inte går till som hemma. I ett exempel berättar en vårdnadshavare om hur han och sonen inte är vana vid förskolans sätt att hantera rutiner i samband med toalettbesök.

*Igår sa min son till mig ” när jag kissar här i skolan så tittar de andra barnen på mig”. I mitt hemland får inte andra barn titta på när någon kissar eller bajsar...Det är min uppfattning att när ett litet barn vill bajs eller kissa så kan det gå själv eller med pedagogen eller så och när han är färdig så går nästa barn.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren menar att när sonen inte blir respekterad för att han önskar integritet i samband med toalettbesöket hotas hans känsla av att höra till både i förskolans kultur och i sin hemkultur. Ur vårdnadshavarens perspektiv finns det ett ”vi” och ett ”de” som påverkar sonens möjlighet att passa in. Vårdnadshavaren positionerar sonen som exkluderad då han står utanför de rutiner som förskolan praktiserar eftersom familjen relaterar sig till ett annat lands kultur. För att sonen ska känna tillhörighet i förskolan blir det viktigt att rutinen från hemkulturen bejakas.

Lärarna kan positionera barn som utanför gemenskapen för att de inte kan hitta kulturella referenspunkter som gemensamma nämnare att samtala om. I ett exempel uttrycker en lärare:

*Jag tänker att vi har en liten klick som berättar, kanske två tre fyra som säger. Då finns det ett fåtal som har det här som vi tänker, hur vi tänker att man ska ha det på helgen. Alltså det är ju också intressant... ja men ni vet ”Jag var hos farmor och vi sov över”... de här vanliga som vi tycker. Men väldigt många berättar ju ingenting och har otroligt svårt för att relatera... liksom ”Vad gjorde du när du var ledig igår?” De kan inte berätta.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren menar att det finns ett fåtal barn i gruppen som kan relatera till aktiviteter som läraren förknippar med att fira helg, såsom att hälsa på och att sova över hos en nära släkting. Barnen som saknar erfarenheter av sådana händelser positioneras som de som riskerar att stå utan social position i den sociala ordningen eftersom de inte kan relatera till det lärarens anser är vanliga helgaktiviteter.

Analysen visar hur barn aktivt förhåller sig till både hemkulturens normer och förskolans kontext i sitt identitetsskapande. I detta avsnitt belyses hur den sociala ordning barnet kommer ifrån, liksom den sociala ordning barnet befinner sig i, samverkar i formandet av tillhörighet, förståelse och positionering i förskolans sociala värld.

## **6.2 Sociala identiteter i rörelse och vuxnas makt att kategorisera**

I följande tema riktas analysen mot de vuxnas, det vill säga lärarnas och vårdnadshavarnas perspektiv och deras betydelse för barns identitetsskapande i

förskolan. Genom att studera hur barn kategoriseras utifrån olika sociala ordningar synliggörs hur positionering sker både inom barngruppen och i relation till andra grupper. Kategoriseringarna omfattar bland annat ålder, kön, språk, social förmåga samt kulturell och geografisk bakgrund, och formas i ett samspel mellan individuella föreställningar och institutionella praktiker. Dessa kategoriseringar får konsekvenser för vilka positioner som blir tillgängliga för olika barn. Vissa kategorier ges större legitimitet och handlingsutrymme, medan andra tenderar att marginaliseras. Barnen själva förhåller sig sällan explicit till dessa jämförelser; deras vardag är ofta situerad i nuet och i det omedelbara samspelet med andra barn. Men vuxnas kategoriseringar skapar ett tolkningsramverk som påverkar både hur barn bemöts och vilka möjligheter de ges att positionera sig i gruppen. I analysen synliggörs därmed hur makt, normer och sociala strukturer sammanflätas i vardagliga handlingar, och hur dessa formar barns identiteter i förskolans sociala värld.

### 6.2.1 Att kategorisera i strävan efter att inkludera

Vuxnas kategoriseringar av barn påverkar vilka möjligheter de ges att ta plats i den sociala ordningen. I ambitionen att inkludera och skapa delaktighet reproduceras ibland omedvetet gränser som särskiljer snarare än förenar. Det uppstår ett slags paradoxalt särhållande där intentionen att skapa jämlika relationer i praktiken leder till att barn positioneras utifrån förväntningar kopplade till exempelvis kön, språk eller social förmåga.

De vuxna är ofta omedvetna om att deras sätt att tala om, organisera och bemöta barn riskerar att förstärka skillnader snarare än överbrygga dem. Ett tydligt exempel på detta synliggörs i relation till kön, där antaganden om "flickor" och "pojkar" påverkar hur barnen förstås och vilka roller som blir tillgängliga för dem i gruppen. En vårdnadshavare betonar att hennes son (5 år) har kompisar av samma kön. Sonens kompisar är två pojkar i samma ålder, och enligt vårdnadshavaren binds de samman av flera gemensamma nämnare såsom kön, ålder och en lång gemensam vistelsetid i förskolan.

*Det är de tre som hänger hela tiden. Det är tre pojkar och de är lika gamla. De har varit (här) sedan (de var) ett år på dagis, så de känner ju varandra väldigt bra.*

(Intervju med vårdnadshavare)

I vårdnadshavarens beskrivning framstår pojkarnas tillhörighet till varandra som starkare än till andra barn, särskilt de som inte delar samma kön, ålder eller förskolebakgrund. Barnen kategoriseras utifrån kön, ålder och kulturell kontext vilka är faktorer som lyfts fram som grund för en särskild typ av samhörighet som utgör en självklar, nära och varaktig gemenskap som skiljer dem från andra barn i gruppen. Det är just genom denna form av särskiljande som barnen kan kategoriseras som en grupp, en "naturlig" gemenskap där likhet uppfattas som en grundläggande förutsättning för tillhörighet. Likhet i kön, ålder och gemensam historia fungerar här som legitima markörer för gemenskap, medan olikhet blir till det som exkluderar. Vårdnadshavarens

berättelse illustrerar därmed hur vissa identitetsmarkörer ofta omedvetet ges en särskild betydelse för att skapa och upprätthålla upplevelser av närhet, samhörighet och gruppidentitet, vilket samtidigt riskerar att osynliggöra andra möjliga former av tillhörighet.

Lärarna uttrycker en vilja att främja barns sociala samspel till exempel genom att uppmuntra gemensam lek. I dessa sammanhang kategoriseras barnen ofta utifrån könstillhörighet, där tillhörighet till en majoritetskategori inom gruppen ges särskild betydelse. Barnen kategoriseras i relation till det kön som majoriteten av barngruppen representerar, vilket i praktiken innebär att vissa barn framstår som mer "matchande" eller "naturliga" deltagare i leken än andra. Detta blir särskilt tydligt i ett samtal mellan en lärare och tre barn. I exemplet diskuterar två pojkar, Liam (4 år) och Hassan (4 år), samt en flicka, Maria (4 år) hur många flickor respektive pojkar som har kommit/ska komma till förskolan under dagen.

*Det är frukost och tre barn sitter vid frukostbordet tillsammans med läraren. "Nu kommer Elliot! säger Liam. "När kommer alla tjejerna?" frågar Maria. "Nää, inte tjejerna" svarar Hassan direkt. "Killarna, killar!" fortsätter han. Maria tittar ner i bordet och ser besviken ut. "Alma kommer" svarar läraren tröstande. "Adele kommer vid halv tio" fortsätter hon. "What the..." utbrister Hassan överraskat. "Mirjam kommer snart" fortsätter läraren. Maria vänder sig till Hassan "Mirjam kommer snart också, ha ha" säger hon lite retsamt och gör en grimas. "Neej" stönar Hassan. "Där ser du" nickar Maria nöjd. "Inte Mirjam..." fortsätter Hassan men stannar upp när han ser Samir på ingång i hallen. "Samir! Samir!" utropar Hassan förtjust och pekar på Samir. "Hej Samir! säger läraren "Välkommen!". "Bara en flicka!" utbrister Hassan förnöjd. Maria säger emot "Näe!". "Joo" svarar Liam och börjar peka på pojkarna runt bordet "En, två, tre, fyra, fem" räknar han. "Näe" opponerar sig Maria. "Jo, Elliot är fem. Elliot kom nu" säger Liam som har räknat in Elliot som också är på väg mot bordet för att äta. Maria blir tyst och fortsätter äta.*

(Videoobservation, berättelse 17)

Lärens sätt att rama in samtalet utgår från en uppdelning mellan flickor och pojkar, vilken implicit förstärker kön som en relevant och organiserande kategori för social tillhörighet. Trots att syftet är att skapa förutsättningar för inkludering och gemenskap, bidrar denna könskategorisering till att konstruera skillnader som barnen förväntas förhålla sig till i sitt sätt att relatera till varandra.

## 6.2.2 När ett av språken har företräde framför ett annat

Språktillhörighet framträder i materialet som en central kategori. Vårdnadshavare tillskriver barnen språklig identitet utifrån vilket förstaspråk de använder i förskolans vardag, och i vissa fall görs även skillnad mellan olika språkliga grupper i termer av

status och inflytande. I exemplet nedan beskriver vårdnadshavaren att det skapas språkhierarkier bland barn om de inte använder svenska som gemensamt språk.

*Det är många arabiska tjejer här och då sa jag ”Adele leker inte du med Fatima och Amina och Zahra? Nej säger hon då, för de pratar bara arabiska, och jag förstår inte vad de säger”... och där kan ju liksom lärarna vara på, nu vet jag inte om de är det men... eller det är de nog kanske, för de pratar ju arabiska då... det kanske man inte ska göra här på förskolan för att det... då känner sig Adele utanför, men jag tror att de säger det till dem att de inte ska det.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vidare beskriver vårdnadshavaren:

*Det finns en annan tjej som heter Lisa här. Hon pratar samma språk som Adele ... de pratar ju albanska båda två, och då frågar jag Adele ibland ”Adele pratar du albanska med Lisa någon gång? Nej säger hon, för det får vi inte göra, vi får inte prata... vi ska prata svenska”. Så då tänker man att då har de säkert... det är ju lärarna som säkert har sagt det, det har de ju säkert sagt till de här arabiska tjejerna också då.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Vårdnadshavaren kategoriserar barnen och lärarna som albansk-, arabisk, och svensktalande. Enligt vårdnadshavaren pratar Adele svenska på förskolan eftersom lärarna har sagt åt henne att göra det. Vårdnadshavaren menar att det finns en risk att vissa språk premieras framför andra om vissa barn skulle tillåtas att tala sitt förstaspråk och andra inte. Mot denna bakgrund menar vårdnadshavaren att svenska bör vara det enda språk som används i förskolan, för att motverka exkludering och skapa jämlika villkor för alla barn.

Vårdnadshavare kan också särskilja barngruppen från andra barngrupper i förskolan genom att betona inkludering. En vårdnadshavare anser att för att motverka utanförskap och segregering i samhället är det betydelsefullt att barn som inte talar svenska som förstaspråk får möta barn som gör det i förskolan. Samma vårdnadshavare, som själv talar svenska som förstaspråk, har övervägt att byta förskola för sitt barn eftersom det är så få barn i gruppen som har svenska som förstaspråk, men har valt att behålla barnet i barngruppen för att värna att språket som talas i gruppen är svenska. En annan vårdnadshavare betonar användande av ett gemensamt språk enligt följande;

*Det tror jag är en jätteviktig grej... just här... på den här förskolan... för att de ska hitta samhörighet med varandra. Så det är ju jätteviktigt med språket.*

(Intervju med vårdnadshavare)

I exemplet kategoriseras barnen utifrån språklig förmåga. Uttrycket ”just här... på den här förskolan” signalerar att barnen på den specifika förskolan har olika språkbakgrund och därav positionerar vårdnadshavaren barnen som flerspråkiga och att de därför är i behov av ett gemensamt språk.

Lärarna tenderar att positionera de arabisktalande barnen som en särskild grupp med behov av stöd. Dessa barn kategoriseras som sårbara och i behov av extra hjälp för att känna sig trygga och bli delaktiga i förskolans gemenskap (Gruppdiskussion, lärare). Även om intentionen är att erbjuda stödjande strukturer, innebär kategoriseringen också att barnen förstås utifrån en bristlogik där språkliga resurser som inte är svenska förknippas med svårigheter snarare än möjligheter. Därigenom etableras språktillhörighet som en avgörande markör för tillhörighet, men också som en potentiell grund för särhållning och begränsad handlingsfrihet.

I vuxnas berättelser framträder språk och kulturella uttryck som tätt sammanflätade kategorier genom vilka barn förstås, jämförs och positioneras. I förskolans vardag innebär detta att vissa kulturella resurser, ofta de som är starkt förankrade i majoritetssamhället, lyfts fram som normerande och önskvärda, medan andra riskerar att marginaliseras. Lärarna beskriver till exempel skillnader mellan barns hemkulturer, inte enbart utifrån vilket språk som talas hemma, utan även utifrån hur familjer firar högtider, uttrycker känslor eller organiserar sin vardag. Genom dessa jämförelser skapas bilder av vad som uppfattas som bekant, förståeligt och "enkelt att arbeta med" och vad som upplevs som avvikande eller resurskrävande. I praktiken innebär det att kulturella uttryck som inte överensstämmer med svenska normer och traditioner riskerar att ges mindre utrymme eller erkännande i verksamheten. Därmed blir inte bara språk utan även kulturell tillhörighet en grund för kategorisering och positionering, med konsekvensen att vissa barns erfarenheter och uttrycksformer ges en lägre grad av legitimitet i den sociala ordningen. På så vis reproduceras kulturella maktordningar även i en kontext där målet är inkludering och mångfald.

Lärarna uttrycker en strävan att barnen ska få kännedom om svenska traditioner för att de ska utveckla en känsla av nationell gemenskap, med hänsyn till att barnens familjer har olika kulturella referenser beroende på etnicitet och bakgrund. För att stärka barnens kulturella tillhörighet till Sverige och den lokala kontexten firas därför svenska högtider såsom jul och midsommar på förskolan. I ett exempel berättar en lärare om hur firandet av högtider bidrar till att innesluta barnen i en gemenskap.

*Allt man pratar om behöver vi ge dem här. Det pratade vi om vid jul. Om man pratar om jul och man pratar om julafton... det som vi pratar om, måste de få här. För man kan liksom inte tänka att andra familjer firar likadant och det betyder inte att det är sämre, men det de pratar om här, det ska de också få. På andra ställen kanske man kan säga ”detta är julafton”. Då vet du att hundra procent av de barn du har på den här förskolan kommer att fira julafton, om det nu är det som det gäller, eller midsommarafton till exempel eller vad som helst... Så pratar vi om midsommar då firar vi också midsommar här för det är det som vi vill prata om då.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Uttalandet ”det som vi pratar om måste de få här” signalerar att barn som inte varit med om att fira jul och midsommar enligt svensk tradition behöver få uppleva det i förskolan för att inte riskera att stå utanför gemenskapen. Lärarens uttalande utgör grund för en kategorisering som baseras på om barnen har en kulturell tillhörighet till Sverige eller ej. Det finns en hierarki i det berättade där barn som inte har en kulturelltillhörighet till Sverige positioneras som de som behöver uppleva svenska traditioner på förskolan för att inte riskera att stå utanför den sociala gemenskapen och ordningen.

Lärarna lyfter fram att barn från vissa kulturella sammanhang firar andra högtider, uttrycker känslor på olika sätt eller har andra vanor i hemmet. Dessa skillnader uppmärksammas med intentionen att visa respekt och inkludera, men i praktiken bidrar de också till att särskilja. Barnen blir därmed representanter för en viss kultur snarare än individer med unika erfarenheter. Inkluderingen sker alltså inte på lika villkor, utan förutsätter att barnet först kategoriseras och förstås genom sin kulturella tillhörighet. Två lärare uttrycker att det kan vara svårt att samtala med barnen om olika fritidsaktiviteter de varit med om utanför förskolan när barnens fritid skiljer sig åt.

*Lärare 1: Ibland kan det ju vara så här om man tänker sig att det sitter ett gäng ”Ja men vi har varit på 4H-gården och det var det och det var det”... man kan känna att ”Jaha men nu blir det här barnet lite utanför för det vet inte vad 4H-gården är”. Men här blir det nästan tvärtom att om du berättar att du har gjort någonting sådant då är det ju ingen annan som vet vad det är, så det blir nästan som att det barnet bara... nej men...*

*Lärare 2: Man får kanske ingen respons...*

*Lärare 1: Man får ingen respons... för de vet inte vad du pratar om...*

(Gruppintervju med lärarlag)

Lärarna kategoriserar barnen som har en aktiv fritid och gör mycket som de som riskerar att känna sig utanför eftersom de andra barnen inte kan relatera till händelserna. Det finns ett ”vi” och ett ”de andra” i lärarnas berättelse där barnen kategoriseras som de som har en händelserik fritid och de som inte har det. Barnen har olika fritider som kan leda till att de inte kan hitta något som förenar. Lärarna tar för givet att barnen inte kan nå fram till varandra när de har olika hemkulturer och fritid. Uttrycket ”här blir det nästan tvärtom” signalerar att lärarna kategoriserar barngruppen som avvikande från normen och positionerar barnen som har en aktiv fritid som de som exkluderas eftersom de inte kan dela sina erfarenheter med andra.

Lärare kan också ifrågasätta om berättelser om händelser utanför förskolan snarare motverkar än bidrar till att barn känner att de hör till och passar in. En lärare berättar:

*Man blir själv så där... att man inte vill säga saker. Om vi pratar om jul eller jag menar... jul är ju en stor högtid för oss... Sen kommer man på sig själv ibland bara, hur mycket ska man säga om det eller hur vi gör*

*hemma? Ibland känner man... Ja, men hur känns det för dem när vi sitter och säger vad vi gör hemma? Eller just den känslan... att våra barn får det här och det här.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren uttrycker en viss oro för att barn som inte är bekanta med exempelvis jul ska känna ett utanförskap när högtiden uppmärksammas. På så vis riskerar kultur att bli ett fast attribut, snarare än något föränderligt, situationsbundet och relationellt. Denna förståelse kan innebära att barns agens begränsas, och att vissa positioner blir mer tillgängliga än andra. Inkludering sker då på majoritetskulturens villkor, där det som uppfattas som avvikande får plats men på ett sätt som samtidigt reproducerar kulturella hierarkier.

Även språkstödjarna kategoriserar barnen utifrån kulturell tillhörighet. En språkstödjare berättar att det finns barn som inte vill dela med sig av traditioner från hemkulturen ”de vill inte berätta, för de tycker att det är pinsamt”. Rädslan för att uppfattas som olik kan förstärkas när barn förväntas berätta om hur traditioner firas i hemmet. Enligt språkstödjarna kan barnen med flerkulturell tillhörighet uppmanas att berätta om en viss typ av kulturella uttryck såsom hur högtider som Ramadan firas i hemmet. Språkstödjarna ifrågasätter om det verkligen ger barn en tillhörighet till gemenskap i förskolan när de förväntas dela med sig av sina högtider från hemkulturen. Så här berättar en språkstödjare:

*Jag vet ju inte heller hur somalier, perser eller albaner (firar)...*

(Gruppintervju med lärarlag)

Språkstödjaren ser det som problematiskt att barn med flerkulturell tillhörighet förväntas dela med sig av hemmets traditioner på förskolan eftersom alla familjer firar högtider på olika sätt. Det finns ett särhållande där språkstödjaren kategoriserar barnen utifrån kulturell tillhörighet. Språkstödjaren positionerar barnen i relation till hur de angivna folkgrupperna firar särskilda högtider genom att markera att hon inte har kännedom om de olika traditionerna.

### **6.2.3 Kategoriseringar av barns sociala förmågor**

I detta avsnitt riktas analysen mot hur vuxna kategoriserar barn utifrån deras sociala förmågor det vill säga barns sätt att samspela, kommunicera och relatera till andra. Både lärare och vårdnadshavare beskriver barn i termer av att vara ”sociala”, ”blyga”, ”bra på att leka”, eller ”svåra att få med i gruppen”. Genom sådana beskrivningar tillskrivs barnen olika typer av social kompetens, vilket får betydelse för hur de bemöts och vilka möjligheter de ges att ta plats i den sociala ordningen. Vissa sociala beteenden framhålls som normala eller önskvärda, medan andra framstår som avvikande eller problematiska. Barn som snabbt knyter an till andra, tar initiativ i leken eller uttrycker sig verbalt, beskrivs som trygga och socialt kompetenta. Andra barn, som är tystare, avvaktande eller söker vuxnas närhet, positioneras däremot som barn

som behöver stöd för att inkluderas. På så vis blir social förmåga inte bara en individuell egenskap, utan en normativ måttstock för delaktighet.

I analysen synliggörs hur vuxnas bedömningar av barns sociala kompetens samverkar med andra kategorier såsom kön, språk och ålder och skapar olika förutsättningar för att framstå som en som "hör till". Social förmåga fungerar därmed både som ett sätt att förstå barn och som ett filter som påverkar barns positioner i den sociala ordningen. En lärare jämför hur en flicka respektive en pojke närmar sig lek enligt följande:

*Lärare 3: Hon är rätt så försiktig i sitt sätt att gå in i lekar.*

*Lärare 4: Hon smyger ju in.*

*Lärare 3: Hon kan ju få vara med framför allt för att hon klarar mycket... genom att hon tittar och är rätt så försiktig i sitt sätt att gå in i lekar... Sen kanske de har byggt kojor i lekhallen... då smyger hon ju in.*

*Lärare 4: Hon vet koderna... för om man jämför med en annan som är äldre än henne så kan han ju springa in och rasa kovan till exempel.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Även lärarna tenderar att kategorisera barns sociala förmåga genom att jämföra dem med andra barn i samma ålder. Uttalandet "om man jämför med en annan som är äldre än henne" visar hur barn positioneras utifrån förväntningar kopplade till ålder och mognad. Genom sådana jämförelser skapas normer för vad som är "vanligt" eller "avancerat" beteende, vilket i sin tur påverkar hur barn förstås, bemöts och vilka förväntningar som riktas mot dem. Lärarna berättar vidare:

*Lärare 3: De kan inte sätta sig in i de andra. Alltså det här med att de har rasat den... för de vet inte.*

*Lärare 4: Det är ju det vi jobbar med. Att ta ansvar för vad som händer när de kommer in i leken. Hur man ska komma in i en lek... hur man ska ta emot varandra i lek.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Lärarna beskriver att vissa barn inte kan "sätta sig in i de andra". De hänvisar till barnen som har rasat kovan och menar att barnens oförmåga att läsa av situationen och ta hänsyn till de andra barnens önskemål gör att det blir svårt för dem att delta i leken. Uttalandena ger uttryck för att barnen kategoriseras utifrån deras förmåga att vara lyhörda gentemot andra. Flickan som "vet koderna" positioneras som ett barn som får tillhöra lekgemenskapen eftersom hon förstår hur hon ska göra för att få vara med. Tillhörighet grundar sig i förmågan att vara lyhörd och barn som inte själva kan avgöra hur de ska göra för att tillhöra den sociala ordningen riskerar att uteslutas.

Enligt lärarna finns det barn som tar mycket talutrymme och ofta söker bekräftelse hos lärarna och det finns de som inte gör det. Lärarna ser det som eftersträvansvärt att barn inte bara tar för sig i gruppen utan att de också kan ta ett steg tillbaka. Barnen

behöver utveckla förmåga att kunna avgöra när de bör ta plats och när de inte bör göra det för att höra till. En lärare berättar.

*Det är ju vissa som kräver för att de har ett behov... ett särskilt behov, det är ju vissa barn som har det. Men sedan är det ju vissa som kräver för att de är väldigt uppmärksamhetskrävande "Titta på mig! Kolla vad jag har gjort! Fröken, fröken, fröken!..." alltså som pratar väldigt mycket och är väldigt mycket... fast som är väldigt positiva och lättsamma och enkla... men som tar mycket tid och tar sig för.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren kategoriserar barnen i förhållande till hur resurskrävande de är. Enligt läraren finns det barn i gruppen som har "ett särskilt behov" och det finns de som inte har det. Läraren menar att barnen som är i behov av särskilt stöd är de som behöver mer stöd från de vuxna men i stället går ofta stödet till de barn som tar mycket talutrymme och som söker lärarnas bekräftelse. Det finns en kategorisering utifrån barnens sociala förmåga där barnen som söker lärarnas uppmärksamhet utan att de är i behov av särskilt stöd positioneras som krävande eftersom de egentligen skulle kunna klara sig själva. En lärare berättar:

*Det finns ju de som är väldigt mycket... de behöver ju styras upp väldigt mycket... för om inte det funkar, då är det ju väldigt oroligt överallt. Den här andra gruppen är ju ganska lugn och de klarar sig ganska bra själva. Det blir väldigt lätt att "Ja med de här... de här måste jag göra någonting med. De måste hitta på något". Och sedan finns det något enstaka barn också som är här som... "Styr jag inte upp den personen då blir det oroligt överallt"...Så det blir ju liksom oftast den man har fokus på.*

(Gruppintervju med lärarlag)

I citatet kategoriseras barn som de som "skapar oro" i barngruppen och de som inte gör det. Lärarna positionerar barnen som "skapar oro" och tar plats som de som är mer resurskrävande och kräver mer tid än andra. Det ses som viktigt att lärare och barn är lyhörda för varandra om lärarna ska kunna arbeta för att ge alla barn en känsla av tillhörighet.

#### **6.2.4 Platsens betydelse: när hemförhållanden formar barns möjligheter**

I detta avsnitt riktas fokus mot hur vuxna det vill säga både lärare och vårdnadshavare, kategoriserar barn utifrån geografisk och kulturell bakgrund, vilket får konsekvenser för barns möjligheter till delaktighet och tillhörighet i förskolans vardag. I samtalen framträder föreställningar om var barnen "kommer ifrån", både i termer av bostadsområde, ursprungsland och kulturell kontext och som betydelsebärande för hur barn förstås och bemöts. Dessa föreställningar påverkar inte bara synen på barnens

behov, utan också vilka handlingsutrymmen som öppnas eller begränsas för dem. I analysen synliggörs hur barn från vissa områden eller med vissa kulturella bakgrunder ibland tillskrivs en mer passiv roll, där de förväntas anpassa sig snarare än att påverka eller delta aktivt. Därmed kan tillhörighet utmanas inte bara genom sociala positioneringar, utan också genom att vissa barn ges mindre möjlighet att påverka vilka aktiviteter de deltar i, och hur de får vara delaktiga i utformningen av det gemensamma rummet. På så vis blir geografisk och kulturell tillhörighet inte enbart något som erkänns, utan också något som styr förutsättningarna för barns inflytande och deltagande i förskolans sociala och pedagogiska sammanhang. En vårdnadshavare beskriver Lisas (4 år) situation på följande sätt:

*Barnet ska trivas och ha insyn i vad som görs på förskolan. Att de får vara med och bestämma lite vad som ska göras och så där. Lisa är som sagt... hon är tre dagar i veckan, nio till två. Och de är ofta ute både på förmiddagen och efter lunch. Då får hon ofta välja om hon vill vara ute eller inne. Att kunna få vara inne lite och inte bara vara ute på gården... Ibland kan man ju bara få vara inne och leka med innesakerna... när man är här lite.*

(Intervju med vårdnadshavare)

Lisa är ett barn som vistas på förskolan i mindre utsträckning än andra barn eftersom hon är där femton timmar i veckan. Vårdnadshavaren kategoriserar barnen utifrån hemförhållanden såsom att ha mer eller mindre vistelsetid på förskolan. Dottern positioneras som vistas "lite" i förskolan och därmed är hon ett barn som inte ges samma möjlighet att välja vad hon vill göra, i jämförelse med barnen som vistas där mer.

Också lärarna kategoriserar barn utifrån deltagande och närvaro i förskolan. I exemplet nedan positionerar läraren, Annie (5 år) som "förskolefrånvarande" när hon riskerar att hamna utanför gemenskapen eftersom hon har missat en samling i samband med en avslutningshögtid:

*Det var ett så trevligt samtal. Vi hade avslutning i förra veckan i Stjärngruppen. Då var vi vid fotbollsplanen och Annie blev ju ledig eller hon kom senare. Vi väntade ju på henne, annars skulle ju alla ha varit där ju. Och det uppmärksammade de, att Annie hade ju inte kommit, sedan så hade hon ju kommit när vi kom tillbaka. Och sedan vi maten då skulle ju alla kompisar berätta vad vi hade gjort och man såg på henne att... att hon hade missat det då. Då sa en annan flicka "Ja men vi kan gå dit en annan gång, tillsammans". Ja men just de samtalen."*

(Videoobservation, berättelse 18)

Av den fortsatta diskussionen framgår det att läraren kategoriserar barnen utifrån geografisk och kulturell bakgrund som de som har deltagit i avslutningshögtiden och de som inte gjort det. Lärarens idé är att om barnen delar minnen från avslutningen

kan det bidra till att Annie känner sig inkluderad trots att hon inte deltog i aktiviteten. Barnen som har varit med på avslutningshögtiden positioneras som de som kan bidra till inkludering. Annie positioneras som ett barn som är underordnad i den situerade sociala ordningen eftersom hon inte var med på avslutningen.

Det finns barn som tillbringar mycket tid på förskolan och som positioneras som de som har mer kännedom om hur material kan användas och vilka aktiviteter som det passar att ägna sig åt, än de som vistas där med sporadiskt. En lärare beskriver följande:

*De vet också vad det finns för möjligheter "Kan vi inte? Ska vi ha detta? Ska vi ta fram det? Ska vi göra detta?" ... för de vet. Alltså de vet vad vi har i skåpen... de vet vad de kan göra. De har ju varit med innan liksom "Kommer du ihåg när vi? Kan vi inte göra det igen?" ... Och då blir det ju... alltså de driver det ju lite... på fri lek om man säger ...nu lärandeleken kanske. De har fler idéer.*

(Gruppintervju med lärarlag)

Läraren anser att det finns barn som har erfarenhet av olika aktiviteter och vet vad förskolan har att erbjuda och det finns de som inte har det. Uttrycket "de har varit med innan" signalerar att det finns vissa barn som har erfarenheter av förskolans möjligheter och begränsningar genom att de vistats där en längre tid. I berättelsen pekar läraren på att barn som vistas i förskolan regelbundet vet vad som förväntas och ber om hjälp om det är något de behöver. Uttrycken "de vet vad de kan göra" och "de har fler idéer" utgör grund för kategoriseringen att vissa barn har mycket erfarenhet av olika aktiviteter och andra har inte det. Barnen som deltar ofta och över tid i olika typer av aktiviteter positioneras som de som passar in eftersom de känner till förskolan som plats till skillnad från barn som inte anses ha samma kunskap om förskolan och mer sällan kommer med idéer. Läraren förväntar sig att barn som deltar kontinuerligt i förskolans vardagsliv blir förtrogna med platsen och människorna, vilket bidrar till att en känsla av tillhörighet lättare kan utvecklas.

### **6.3 Skapandet av identitet: när individen möter kollektivet**

Identiteter framträder i förskolans diskursiva praktiker som skapade i samspelet mellan självförståelse och andras föreställningar om vem man är. Den diskursiva praktiken formas genom identitetsskapande berättelser om hur barn positionerar sig själva och andra i förhållande till en viss positionsordning i ständig rörelse men också genom hur vuxna, lärare och vårdnadshavare, tolkar, förstår och kategoriserar barn utifrån en rad olika dimensioner som verkar i samhället. Identitet är i det sammanhanget inte en fast egenskap, utan något som ständigt förhandlas och omformas i relation till det diskursiva sociala sammanhanget.

Barns egna erfarenheter visar att deras identitetsskapande sker här och nu, ofta bortom vuxnas kategoriseringar. Deras sätt att skapa mening och tillhörighet är

situationsbundet och relationellt, där språk, lek, känslor och kroppslighet samspelar. Samtidigt påverkas individers identitetsskapande av de kollektiva praktiker som omger dem. Det är i spänningsfältet mellan det egna och det tillskrivna, mellan individ och kollektiv, som barns identiteter tar form i förskolan som en diskursiv praktik i rörelse. I intentionen att inkludera sker samtidigt en kategorisering, där barn tillskrivs kollektiva identiteter baserad på en viss situerad social ordning som får betydelse för vilka positioner de kan inta och vilka möjligheter de ges att påverka, delta och känna tillhörighet. Den enskilda berättelsen om ett barn vävs därmed ofta in i en större berättelse om en grupp. Att tala i termer av exempelvis ”de arabisktalande barnen”, ”de socialt starka barnen” eller ”barnen som vistas deltid” påverkar barnets handlingsutrymme och hur hen bemöts. Identiteter ges här ett kollektivt uttryck som om deras tillhörighet bygger på en förmodad gemenskap snarare än individuella relationer. Samtidigt formulerar barnen sin egen förståelse av gemenskap såsom ”Alla mina kompisar (får vara med i leken)” ... ”Den som sätter sig först får köra”. Här synliggörs barns medvetenhet om både inkluderingens villkor och rummets fysiska och symboliska gränser. Ett annat exempel är Ayla som berättar att hon kan bestämma om hon vill ha med andra barn i kojan eller ej. Ayla positionerar sig som avståndstagande och som någon som valt bort gemenskapen för att få vara ensam i kojan. Ayla ser sig som ett barn med agens att uttrycka sina känslor och åsikter att fritt kunna bestämma sitt deltagande. Samtidigt kan exemplet tolkas som att Ayla har gått undan för att hon står utanför den sociala gemenskapen. Varför Ayla valt att vara ensam vet vi inte men det skulle kunna vara så att Ayla har gått undan för att hon och de andra barnen inte kommer överens. Anledningen till att Ayla vill vara ifred kanske är för att hon inte känner sig respekterad av de andra barnen. Spänningsfältet mellan det egna och det tillskrivna, mellan individ och kollektiv, visar sig genom att Ayla fritt väljer om hon vill delta i gemenskapen med andra, samtidigt som förskolan är ett socialt sammanhang där barn förväntas delta tillsammans med andra.

Resultatets berättelser illustrerar hur barns identiteter ständigt rör sig i spänningsfältet mellan det egna och det tillskrivna, mellan individens berättelse om sig själv, och de kollektiva berättelser som andra formar. I detta blir identitet något som både skapas och begränsas av omgivningens tolkningar, förväntningar och strukturer. Det väcker viktiga frågor om vems tolkningar som får fäste, det vill säga vilka som blir de dominerande diskurserna för vilka identitetspositioner ges legitimitet i förskolans vardag. Dessa frågor tar jag vidare i nästa kapitel, där identitetsskapande förstås som en del av större maktstrukturella praktiker.

## 7 Tillhörighetens politik

I de föregående kapitlen har jag analyserat hur barns tillhörighet formas och förstås i förskolans praktik samt hur dessa processer bildas i relation till det sociala samspelet mellan barn och mellan barn och vuxna. Tillsammans har dessa analyser synliggjort de mångfacetterade sätt på vilka tillhörighet konstrueras, förhandlas och utmanas i förskolan som situerad social ordning i kapitel fem och som identitetsskapande processer i form av kategoriseringar och positioneringar i kapitel sex. I detta kapitel fördjupas analysen genom att rikta fokus mot de sociala och etiska värden i samhället som blir synliga i de villkor och spänningsfält som framträder i barns tillhörighetsskapande processer. Utgångspunkten är att barns identitetsskapande inte enbart kan förstås i relation till mellanmännsliga interaktioner i förskolan, utan också i ljuset av de bredare värdesystem och ideologiska föreställningar som präglar utbildning och samhälle. För att synliggöra de sociala och etiska värden som reglerar de båda förskolornas sociala och diskursiva praktiker har jag använt tre analysbegrepp hämtade från Yuval-Davis (2017).

Det första begreppet är **translokalt** (*translocality*), vilket avser de sätt på vilka sociala kategorier och differentieringar tillskrivs olika betydelser och ofta olika maktdimensioner, beroende på i vilka sammanhang de sociala relationerna tar form. Begreppet möjliggör analyser som visar hur barns tillhörighet inte är fixerad till en bestämd betydelse, utan förändras beroende på de sociala och institutionella villkor som råder i olika rum och situationer.

Det andra begreppet är **transskalitet** (*transcality*), vilket avser hur sociala differentieringar kan ha olika betydelser och makt beroende på inom vilken form av arenor analysen sker. Transskalitet handlar om ett ömsesidigt beroende av komplexa värdesystem mellan olika skalor i samhället. Det kan handla om alltifrån småskaliga sammanhang som hem, förskola, till grannskap, städer, regioner, nationalstater och globala nivåer. Genom detta begrepp blir det möjligt att analysera hur barns tillhörighet påverkas av och formas i spänningsfältet mellan det lokala och det globala, och hur olika samhällseliga värden får varierande genomslag som kan relateras till på vilken arena och nivå som de artikuleras.

Det tredje begreppet är **transtemporalitet** (*transtemporality*), vilket avser hur betydelser och maktförhållanden förändras över tid, både i ett historiskt perspektiv och i olika skeden av människors liv. Tidigare värdesystem lever kvar samtidigt som betydelser av dem förskjuts och förändras. Begreppet gör det möjligt att analysera hur barns tillhörighet formas och omformas över tid, i relation till både samhälleliga traditioner och förändringar samt individuella livserfarenheter. Genom att analysera det empiriska materialet med hjälp av dessa begrepp blir det möjligt att synliggöra vilka övergripande sociala och etiska värden som skapar tillhörighet och som formar tillhörighetens politik i de båda förskolornas sociala och diskursiva praktiker och därmed belysa de villkor och spänningsfält som präglar barns tillhörighetsskapande.

## 7.1 Translokalt som ett villkor för tillhörighet

I detta avsnitt analyseras kapitel 5 och 6 med hjälp av begreppet *translokalt*. I avsnittet blir det synligt hur barns tillhörighet inte är fixerad till en bestämd betydelse utan förändras beroende på i vilka situationer och relationer den tar form. Organiseringen av förskolans verksamhet sker på flera plan och får konsekvenser för barns sociala villkor. Särskilt framträdande är kategoriseringar utifrån ålder/mognad, kön och språk/kultur. Dessa organiseringsprinciper fungerar inte enbart som praktiska indelningar, utan skapar också villkor för barns tillhörighet, ansvar och handlingsutrymme i vardagen. Därmed framträder tillhörighetens politik där det lokala handlandet ses i relation till olika lokala arenor.

### 7.1.1 Verksamhetens organisering utifrån ålder och mognad

Ålder och mognad används ofta som en grund för att fördela ansvar och stöd i förskolan. Äldre barn förväntas vara mer självständiga medan yngre antas behöva mer omsorg. Analysen visar dock att ålder inte är en entydig markör för social förmåga. Yngre barn kan i vissa situationer uppvisa större social kompetens än äldre, exempelvis genom att vara mer inkluderande eller flexibla i samspelet. Exempel på detta är när Lovisa (2 år) ingår i en 5-årsaktivitet baserat på ålder eller när Viggo (1 år) får vara med i leken eftersom han kan sitta i Emmas (5 år) knä när hon kör. Här uppstår ett spänningsfält mellan föreställningen om barns behov av omsorg och kravet på att de ska klara sig själva för att ingå i gemenskaper i förskolan.

Även tidigare erfarenheter och verksamhetens organisering påverkar hur barn positioneras i relation till ålder. Ett barn som är yngst i sin syskonskara kan också bli yngst på en avdelning, vilket förstärker förväntningar om sårbarhet. Ett exempel är när en vårdnadshavare berättar om hur syskonens separation påverkat syskonens tillhörighet på respektive avdelning. Samtidigt kan erfarenheten av äldre syskon fungera som en resurs som stärker barnets handlingsutrymme, när Ayla berättar att hennes äldre bröder finns på skolan och att hon snart också kommer att börja där. Tillhörighet formas därför inte enbart i nuet utan också i relation till tidigare erfarenheter och rörelser mellan olika organisatoriska skalor i förskolan.

Både barn och lärare formar gemenskaper genom att inkludera och exkludera, vilket gör att tillhörighet ofta villkoras av osynliga normer. Ur ett translokalt perspektiv blir

social kompetens synlig som rörlig och situerad när vad som räknas som mognad och kompetens skiftar mellan sammanhang och förskjuter barns positioner. Såsom när Liam och Hassan positionerar sig i förhållande till Gabriel genom att tala nedsättande om honom. Läraren markerar att det pojkarna säger nog inte stämmer utan Gabriel visst går att leka med genom att säga ”På förskolan kan man leka med alla!” I detta exempel finns en idé att barn behöver stöd och hjälp att utveckla ansvar och solidaritet men det förväntas även att barnen kompromissar genom att bjuda in till gemenskap. Läraren går in i samtalet för att reda ut missförstånd och för att lära barnen att respektera varandra men Liam och Hassan verkar inte vilja handla enligt dessa principer. Det pågår positioneringar på olika lokala arenor som ger barnen olika status. I förhållande till läraren har barnen en underordnad position avseende rätten att sätta gränser för vem som får tillhöra en gemenskap i förskolan. Parallellt har barnen en egen arena där Liam och Hassan har en överordnad position gentemot Gabriel som utestängs ur gemenskapen. Förskolan härbärgerar olika arenor och det pågår en förhandling mellan läraren och barnen avseende vilken arena som har företräde.

Ur ett translokalt perspektiv blir det dessutom tydligt att barns positioner i den sociala ordningen förskjuts i takt med hur mognad och social kompetens mellan olika arenor definieras och värderas i olika situationer. När barns tillhörighet villkoras av prestation riskerar vissa barn att exkluderas. Som när lärarna kategoriserar barnen i förhållande till hur resurskrävande de är och positionerar barnen som söker lärares uppmärksamhet utan att de är i behov av särskilt stöd som de som egentligen skulle kunna klara sig själva. I ett annat exempel positioneras barn som är tysta som de som har svårt för att komma in i gemenskaper på förskolan. Dessa barn positioneras som de som ännu inte kan bemästra den sociala kompetens som krävs för att höra till på egen hand. Detta aktualiserar frågan om hur lärare kan uppmärksamma och värdesätta olika former av social kompetens som utvecklats i olika sociala sammanhang och inte bara de som sammanfaller med lärarnas eller förskolans lokala ideal.

### **7.1.2 Verksamhetens organisering utifrån kön**

Förskolan har i uppdrag att bidra till jämställdhet och att bredda barns möjligheter bortom könsstereotypa normer. Samtidigt visar observationer från verksamheten att barns tillhörighet ofta formas i ett spänningsfält mellan ideal om mångfald och en praktisk betoning av könstillhörighet. Detta innebär att kön fungerar som en central organiseringsprincip som både möjliggör och begränsar barns positioner i sociala gemenskaper. Även om olikhet och samspel över könsgrenar framstår som en möjlighet, värnas samtidigt homogenitet genom att flickor och pojkar tilldelar sig själva och varandra roller som förstärker könsordningen. Som när Jonatan (5 år) berättar att han leker superhjärte och att-jaga-lekar med andra pojkkompisar och Maria (4 år) menar att det är viktigt att hennes kompisar är flickor och att det kan vara svårt att leka med någon av motsatt kön. Här framträder ett spänningsfält mellan idealet om mångfald och den faktiska organiseringen, där könsskillnader inte bara upprätthålls av lärare och barn utan också blir en förutsättning för att delta i leken.

Också könsöverskridande gemenskaper kan i praktiken innebära en reproduktion av traditionella könsroller. Som när Vanessa deltar tillsammans med pojkarna Adrian och

Ali i den så kallade ”pizzerialeken. På ytan kan leken förstås som könsöverskridande och inkluderande när barnen delar ett gemensamt intresse och formar en gemenskap över könsgränserna. Men analysen visar att Vanessas deltagande är villkorat. För att få ingå i leken behöver hon be om lov och inta rollen som den som utför stereotypiskt kvinnligt kodade hushållssysslor. Ett annat exempel är när Shadia positionerar sig i relation till Liam genom att uttala att det bara är flickor som får titta på hennes väska (som kan ses som feminint kodad). Analysen synliggör att traditionella könsroller reproduceras även i de könsöverskridande gemenskaperna.

Förskolans strävan att skapa mångfald och jämställdhet samexisterar med praktiker som särhåller flickor och pojkar och som reproducerar stereotypa roller inom förskolan. Detta innebär att barns möjligheter till delaktighet och erkännande i gemenskaper ofta är beroende av att de markerar sin könstillhörighet utifrån normer som att pojkar leker med maskulint och flickor med feminint kodat material. Den etiska implikationen blir att verklig inkludering förutsätter en medvetenhet om hur kön organiseras i vardagliga praktiker och hur detta påverkar barns positioner och handlingsutrymme.

### **7.1.3 Verksamhetens organisering utifrån språk och kultur**

Translokalt kan också handla om kategoriseringar i form av språk, kulturell bakgrund och frågan om att vara bekant med samhällets högtider och vanor. I förskolan lyfts ofta språk och kultur fram som centrala resurser i arbetet med mångfald och inkludering. Samtidigt visar analysen att barns tillhörighet inte är entydigt kopplad till deras språkliga eller kulturella bakgrund, utan ständigt förhandlas i olika sammanhang. Barn kan i vissa situationer vilja framhäva olikhet, medan de i andra föredrar att betona likhet och samhörighet. Detta skapar ett translokalt spänningsfält där idén om mångfald samexisterar med starka normer om gemenskap i termer av svenskhet.

Av analysen framkommer att barn identifierar sig som att de återkommande ser förskolan som det sammanhang som de ingår i. Ett exempel är när Fatima beskriver sin samhörighet med bästa kompis Aisha. Det framhålls som betydelsefullt för Fatima att hon kan räkna med att Aisha finns på förskolan och att de tillsammans kan ägna sig åt att skapa olika motiv med pärlplattor. Kontinuiteten gör att Fatima ser hennes och Aishas gemenskap som ett tecken på tillhörighet. Det finns ett ”vi” som förenar dem när de ägnar sig åt förskolans aktiviteter.

Det framgår också att barnen ibland förväntas berätta om traditioner hemifrån, men att flera barn väljer i stället att identifiera sig med den lokala kontexten och det svenska kulturarvet. För dessa barn blir det viktigare att bejaka en gemensam kultur här och nu i förskolan än att framhäva det som skiljer dem åt i deras liv utanför förskolan. Detta synliggörs exempelvis i situationer där barn visar stolthet över att ha likadana kläder inhandlade från samma butik, som Lidl-tröjorna, vilket markerar samhörighet i vardagen eller när Liam och Hassan har likadana mössor och läraren uppmärksammar och bekräftar deras likhet. Likadana kläder stärker barnens samhörighet och känsla av tillhörighet i relation till varandra. Samtidigt finns tillfällen då barn vill bli sedda för sin särart genom unika kläder eller andra attribut. Ett sådant exempel är när barnen ska äta semlor på förskolan och det blir viktigt för barnen att markera sin tillhörighet i den

sociala ordningen genom att uttrycka om de har kännedom om traditionen att äta semlor eller ej. Särarten består i erfandet av att ha ätit semlor och därigenom kunna identifiera sig som bärare av ett svenskt kulturarv. Translokaliteten blir här tydlig när barns positioner rör sig mellan viljan att vara lika och behovet av att framträda som särskilda. Liknande rörelser framträder i fråga om språklig tillhörighet. Det framkommer av Adeles berättelse att hon använder sitt första språk ”ibland” och ”när ingen annan hör”. Adele talar i första hand svenska på förskolan och identifierar sig därmed som svensktalande. Samtidigt stärker förstaspråket tillhörighet i en gemenskap baserad på att barnen talar samma språk hemma. Adele behöver förhålla sig till att tala svenska eftersom svenskan är det språk som har företräde i förskolan men hon behöver också förhålla sig till att hon talar flera språk. I en annan situation uppmärksammar läraren att barnen talar olika språk, men då väljer Mustafa och Jin att inte svara på frågan om färgernas namn på sina förstaspråk. Genom att vara tysta markerar de en vilja att identifiera sig som svensktalande och undvika att framstå som annorlunda. Samtidigt positionerar andra barn, som Lovisa och Nelly, sig själva som svensktalande genom att ta plats i samtalen och besvara lärarens frågor. Här blir det tydligt hur lärarens sätt att adressera flerspråkighet riskerar att förstärka barns känsla av annanhet.

Sammanfattningsvis visar analysen att verksamhetens organisering utifrån ålder, mognad, kön, språk och kultur inte kan förstås som neutrala indelningar. De formar barns möjligheter till deltagande och tillhörighet i förskolans vardagsliv. Ålder eller mognad fungerar inte som en stabil grund för att förstå barns sociala förmågor, i stället är dessa aspekters betydelse relationella och situerade. På samma sätt kan kön eller språk och kultur skapa både möjligheter och begränsningar för barns inkludering. Den etiska implikationen blir därför att inkludering inte kan byggas på linjära utvecklingsföreställningar eller fasta kategorier. I stället krävs en medvetenhet om barns varierade och kontextberoende kompetenser, där varje barn kan bidra till den sociala ordningen på olika sätt i olika typer av situationer.

## **7.2 Transkalitet: lärarnas förståelse av verksamhetens innehåll**

Förskolans praktik formas i spänningsfältet mellan samhälleliga ideal och lokala föreställningar om barns tillhörighet. Läroplanen och utbildningspolitiska styrdokument formulerar värden som jämställdhet, mångfald och inkludering, men i den lokala vardagen på avdelningen blir dessa ideala föremål för tolkning och omsättning i praktisk handling. Ur ett transkalt perspektiv blir det tydligt hur olika nivåer, från globala normer om barns rättigheter, till nationell policy, till institutionella riktlinjer och enskilda lärares vardagspraktik, samspelar och ibland krockar i konstruktionen av barns positioner. I detta sammanhang blir lärarnas förståelse av verksamhetens innehåll en central utgångspunkt för hur sociala kategoriseringar skapas och legitimeras i förskolans vardagspraktik.

### 7.2.1 Lärarnas sociala kategoriseringar

På samhällelig nivå uttrycks förskolans uppdrag i styrdokument som betonar ansvarstagande, demokrati och respekt för andra människor. I förskolans läroplan (Skolverket, 2025) framhålls arbetslagets uppdrag att visa respekt för individen och skapa ett demokratiskt klimat där barnen får möjlighet att känna samhörighet och utveckla ansvar och solidaritet. Det betonas också att arbetslaget ska stimulera barnens samspel och aktivt stötta dem i att bearbeta konflikter, reda ut missförstånd, kompromissa och respektera varandra.

Ur ett transkalt perspektiv kan detta förstås som en artikulation av värden på samhällelig och institutionell nivå, som i sin tur sätter ramar för hur barns sociala positioner förstås och hanteras i den lokala praktiken. De ideal som formuleras i styrdokumentet blir utgångspunkt för lärarnas vardagliga arbete, men omsätts i praktiken genom situerade kategoriseringar av barn som mer eller mindre ansvarstagande, socialt kompetenta eller i behov av stöd.

Ett exempel på detta är i ”kojleken” när lärarna positionerar en flicka som socialt kompetent då hon är försiktig och ödmjuk när hon närmar sig de andra barnens lek. Ett annat exempel är när läraren delar in barnen i grupper när de ska åka lådcykel eller gå på promenad eftersom de kan behöva ”vila sig från varandra”. Sorteringen innebär att lärarna gör skillnad på vilka barn som är socialt kompetenta att mer självständigt ingå i gemenskaper på förskolan och vilka som inte är det. I det första exemplet lyfter lärarna fram betydelsen av att barnen lär sig demokratiska principer och respekt för varandra såsom att vara följsam när man ingår i en lekgemenskap. Det andra exemplet är i stället ett uttryck för att lärarna behöver stödja barnens gemenskaper genom att organisera verksamheten så att barnen ska orka med det sociala sammanhanget. Förskolans värdegrund är därmed levande i vardagen genom att lärarna observerar och anpassar arbetet så att alla barn ska få möjlighet att utvecklas utifrån sina förutsättningar. Följden blir att det enligt lärarna finns barn som i vissa stunder anses klara av att tillhöra en grupp och i andra situationer inte anses kunna göra det. Analysen visar att barns tillhörighet i förskolan inte kan förstås enbart utifrån lokala relationer mellan barn och lärare. Sociala kategoriseringar är alltid inordnade i ett större nätverk av diskurser, ideal och värden som artikuleras olika på olika skalor i samhället. Det handlar om de sociala och institutionella villkor som präglar förskolan, vilka formas av samhällliga strukturer men konkretiseras och tar form på olika sätt inom olika förskoleenheter.

Lärarnas arbete är starkt styrt av förskolans läroplan där värdegrunden utgör en central del. De arbetar medvetet med att skapa en miljö där barnen känner sig sedda och hörda med hänsyn till värdegrunden som handlar om att varje barn ska känna trygghet, respekt och delaktighet samt utveckla förståelse för demokratiska värderingar och allas lika värde. Exempelen ovan visar hur lärarna tolkar och omsätter läroplanens intentioner som innebär såväl möjligheter som hinder för barn i förskolan. När lärare positionerar barn, det vill säga när kategoriseringar återskapas i vardaglig interaktion, eller när underliggande normer formar barns möjlighet till delaktighet, aktualiseras spänningen mellan lokala praktiker och samhällliga ambitioner. Ur ett transkalt perspektiv framträder därför tillhörighet som en dynamisk process där barns

positioner skapas i samspelet mellan mikro- och makronivåer. Detta synliggör hur barns tillhörighet i förskolan alltid är mer än en fråga om lokala gemenskaper, den är en del av ett större socialt, politiskt och kulturellt fält.

### **7.2.2 Jämställdhet mellan könen och könssegregerade praktiker**

Ur ett transkalt perspektiv blir det också tydligt hur olika nivåer samspelar i konstruktionen av kön och tillhörighet i förskolans praktik. På den nationella nivån anger förskolans läroplan (Skolverket, 2025) ett tydligt uppdrag utifrån att alla barn ska ges samma möjligheter oavsett kön, och att utbildningen aktivt ska motverka könsmonster som begränsar barns utveckling, val och lärande. Detta är uttryck för ett samhälleligt värde kring jämställdhet och barns rättigheter som är starkt förankrat i en nordisk välfärdscontext.

På den lokala nivån, i förskolans vardag, visar resultatet dock hur barn i praktiken ofta positionerar sig i relation till könscategorier och reproducerar föreställningar om ett ”överordnat” kön. Ett exempel är när barnen tävlar om vilket kön som är i majoritet. Exemplet illustrerar hur kön får en betydelse som sträcker sig bortom individuella preferenser och i stället blir en markör för makt och status i gruppen. På den pedagogiska interaktionsnivån (mikroskalan) blir det tydligt hur lärares handlingar och språkbruk bidrar till att upprätthålla könscategoriseringar. Lärares tröst till Maria att det snart kommer fler flickor, bekräftar och förstärker särhållandet mellan könen snarare än att utmana det. I hajleken uppmanar läraren pojkarna att bjuda in Anna i leken. Läraren positionerar pojkarna som de som bör släppa in Anna i lekgemenskapen och Anna som den som behöver underordna sig i den sociala ordningen och följa lekreglerna om hon ska få delta i leken. Detta visar hur även subtila och till synes välvilliga handlingar kan reproducera oreflekterade föreställningar om kön. Samtidigt tillskrivs flickor och pojkar förväntningar på social förmåga i den specifika situationen. Något som framgår av resultatet är att könssegregering är så etablerat i förskolan att lärarna inte reflekterar över hur de arbetar för att förhindra att barn grupperar sig baserat på kön. Det finns en maktkamp mellan könen, vilket bidrar till att privilegierade positioner skapas för det kön som är överordnat i den sociala ordningen.

Trots att ett etiskt och socialt värde i förskolan är att förskolan strävar efter att undvika könsdiskriminering (Skolverket, 2025), visar resultatet att flickor och pojkar tävlar om maktutrymmet för att passa in och känna tillhörighet. Barn lär sig indirekt att vissa egenskaper och förväntningar kopplas till flickor respektive pojkar, vilket leder till att vissa beteenden betraktas som fel för det ena könet, men acceptabla för det andra. Det är därför rimligt att anta att barnens känsla av tillhörighet, både för flickor och pojkar, grundas i djupt rotade, traditionella idéer om kön.

I ett större samhälleligt och globalt perspektiv kan förskolans sociala och diskursiva praktik förstås i ljuset av mer övergripande maktordningar där kön konstrueras som en grundläggande kategori för social organisering. Trots att jämställdhet utgör ett centralt värde i svensk utbildningspolitik, visar analysen hur könssegregerade praktiker och hierarkier mellan könen fortlever och reproduceras i vardaglig interaktion. Detta belyser hur barns tillhörighetsskapande formas i ett dynamiskt spänningsfält mellan

policy och diskursiva praktiker om kön där de traditionella könsrollerna tenderar att ta över i förskolans vardagspraktik.

### **7.2.3 Förskolans uppdrag att värna mångfald och förmedla kulturarv**

På samhällelig och institutionell nivå betonas förskolans uppdrag att både värna mångfald och förmedla kulturarv. Förskolans läroplan (2025) lyfter fram vikten av att synliggöra olika kulturer och erfarenheter, samtidigt som förskolan förväntas överföra traditioner, språk och historia från en generation till nästa. Firanden av högtider och kulturella traditioner bidrar till trygghet och igenkänning för både lärare, barn och vårdnadshavare och blir en del av den gemensamma förskoletraditionen. Samtidigt kan denna starka traditionella förankring innebära att högtider inte alltid är öppna för nya inslag eller alternativa tolkningar. Tradition värnas ofta i sin klassiska form, där fokus ligger på att bevara det ”vi alltid har gjort”. Ett sådant förhållningssätt kan göra det svårt att inkludera barns olika kulturella bakgrunder, familjers olikheter eller nya sätt att fira. När högtider ses som något fast och oföränderligt riskerar förskolan att omedvetet reproducera en snäv bild av svensk kultur och normer. Barn som inte känner igen sig i dessa traditioner kan riskera att uppleva ett utanförskap. Särskilt sårbart är det om barnen missar tillfällena på förskolan då en viss tradition lyfts fram. Ur ett transkalt perspektiv kan därmed kultur också förknippas med barns närvaro och deltagande i vardagens återkommande aktiviteter.

Lärarna lyfter fram svenska traditioner som jul och midsommar som viktiga för att inkludera barn som inte firar dessa högtider hemma, samtidigt som de uppmuntrar språkstödjare och barn att dela sina erfarenheter från andra kulturarv. En lärare uttrycker en viss oro för att barn som inte är bekanta med exempelvis jul ska känna ett utanförskap när den högtiden uppmärksammas. Läraren ser det som begränsande för vissa barn att förskolan uppmärksammar högtider som de inte är bekanta med. Det är enligt läraren viktigt att reflektera över hur högtider gestaltas och vilka värden de förmedlar.

Ett annat exempel på betydelser av traditioner och högtider i förskolan är när språkstödjaren positionerar sig i förhållande till hur olika nationaliteter firar olika högtider genom att markera att hon inte har kännedom om de aktuella traditionerna. Språkstödjaren menar att en viss typ av kulturella uttryck såsom fastehögtiden Ramadan firas på olika sätt i olika hem. Enligt språkstödjaren blir det problematiskt om hon förväntas vara den som ska förmedla ett visst kulturarv bara för att hon talar samma språk som ett antal barn i gruppen. Å ena sidan förväntas språkstödjarna stärka barnens kulturella identitet genom att berätta om andra kulturers traditioner och högtider, å andra sidan är uppdraget också att stödja barnen i att tala svenska och att lära sig om svenska traditioner. På så vis riskerar kultur att bli ett fast attribut, snarare än något föränderligt, situationsbundet och relationellt. Språkstödjaren förväntas vara representant för kulturyttringar som hon inte alls har kännedom om själv. I förlängningen kan en sådan positionering av språkstödjaren som den som borde ha kännedom om ett visst kulturarv också leda till att barn kategoriseras utifrån kulturell tillhörighet. Det uppstår ett ”vi” och ett ”de andra” avhängigt av hur en viss folkgrupp firar en högtid. Denna förståelse kan innebära att barns agens begränsas, och att vissa

positioner blir mer tillgängliga än andra. Inkludering sker då på majoritetskulturens villkor, där det som uppfattas som avvikande får plats, men på ett sätt som samtidigt reproducerar kulturella hierarkier där den svenska kulturen och det svenska språket är överordnat. Här framträder en transkal rörelse mellan svenskhet som ett förenande ideal på den lokala förskolan och mångfald som ett värde i sig på samhällsnivå (i läroplanen). Denna dubbelhet framträder i förskolans situerade sociala ordning och diskursiva praktik. Modersmålsträning är formellt en del av uppdraget, men i praktiken dominerar arbetet med att stimulera barns språkutveckling i svenska. Lärarnas språkaktiviteter är ofta organiserade utifrån idén att svenska är det gemensamma språket som skapar samhörighet i barngruppen. Samtidigt finns en uttalad förväntan att barns modersmål ska värnas för att stärka identitet och skapa förutsättningar för språkutveckling. En flicka beskriver att hon talar albanska på förskolan ibland när ingen som inte talar albanska hör. En vårdnadshavare beskriver att hon förväntar sig att lärarna uppmanar barnen att tala svenska på förskolan. Exempelen visar att användning av språk, skapar en spänning mellan att inkluderas genom svenska och att få sin kulturella bakgrund erkänd genom modersmålet. På samhällslevelig nivå är svenska reglerat som huvudspråk och konstrueras som ett sammanhållande värde för nationell gemenskap. På institutionell nivå formulerar läroplanen en balansgång mellan språk som del av kulturarv och språk som redskap för inkludering. På lokal nivå, i förskolans praktik, formas tillhörighet framför allt genom hur barnen deltar i språkaktiviteter där svenska är den dominerande normen.

Det finns en ambivalens i styrdokumentet genom att barns olika språkliga bakgrunder å ena sidan lyfts fram som en resurs och att svenska betonas som huvudspråk å andra sidan. Förskolans läroplan betonar vikten av att barn ges möjlighet att utveckla både sitt modersmål och det svenska språket (Skolverket, 2025). Samtidigt fastslår språklagen (2009:600) att svenska är huvudspråk i Sverige. Detta innebär ett spänningsfält mellan heterogenitet och homogenitet, där det ena idealet uppmuntrar till olikhet och interkulturella möten, medan det andra idealet knyter barns tillhörighet till gemensamma normer, språk och traditioner. Att tala svenska innebär tillgång till den sociala gemenskapen här och nu och framtida studie- och arbetsmöjligheter, medan att upprätthålla modersmålet ger tillhörighet till familj och kulturell bakgrund över tid.

Ett transkalt perspektiv illustrerar hur barns sociala positioner och möjligheter till tillhörighet inte kan förstås enbart på lokal nivå utan alltid är placerade i ett större fält där olika skalor från relationer på avdelningen till samhällsleveliga och globala normer, samverkar och ibland konkurrerar om vilken betydelse som tillskrivs barnets kompetens och behov av stöd. Den sociala och etiska implikationen är att inkludering och tillhörighet kräver medvetenhet om dessa olika skalor och deras påverkan på barn i deras vardag.

### **7.3 Barns tillhörighet i ett transtemporalt perspektiv**

Ur ett transtemporalt perspektiv framgår det att barns sociala positioner i förskolan inte kan förstås som statiska, utan formas i processer som sträcker sig över olika skeden av

deras liv. Tidigare erfarenheter, nuvarande villkor och framtida förväntningar samspelar i barns möjligheter att höra till. Tillhörighet är därmed både situerad och tidsbunden och barn kan över tid omförhandla sin plats i den sociala ordningen. Samtidigt kan sociala villkor och maktordningar som råder i förskolan förstärka eller begränsa denna möjlighet. Förskolans uppdrag som samhällslig institution är centralt i denna process. Ett fullvärdigt deltagande i förskolans vardag utgör en förutsättning för att barn senare ska kunna integreras i det bredare samhällslivet. Barns tillhörighet knyts här till ideal om medborgarfostran.

### 7.3.1 Barnet som den gode förskolemedborgaren

Resultatet visar att barns sociala kompetens i förskolan inte förstås enbart som en individuell egenskap, utan som en intersubjektiv relation som formas och förhandlas i gemenskap med andra. Barns inkludering eller exkludering i lekar blir beroende av deras förmåga att förstå och följa etablerade regler, vilket gör social kompetens till en fråga om prestation. Samtidigt framträder barns agens i deras möjligheter att själva avgöra om de vill delta eller inte, vilket visar på tillhörighetens föränderlighet och tidsbundenhet. Genom ett transtemporalt perspektiv blir det tydligt att barns tillhörighet i förskolan alltid rör sig i ett spänningsfält mellan historiska föreställningar, samtidens institutionella praktiker och framtidsorienterade förväntningar.

I förskolans styrdokument framträder en dubbelhet i synen på barn som både varande och blivande). Enligt Halldén (2007) finns det en risk med att förneka den olikhet som finns mellan barn och vuxna genom att sträva efter att undvika barn som ofärdiga ”not yets”. I stället menar Halldén att barn är både ”beings” (varande), aktörer med förmåga att själva skapa sina sociala liv och ”becomings” (blivande), på väg mot ett vuxenliv där utveckling av vissa kompetenser blir viktiga. Halldén menar att medan barndomssociologin lyft fram likheten mellan barn och vuxna avseende att ingen är färdig och att vi alla är under förändring står hon för standpunkten att barn både är aktiva skapare av sina sociala liv och styrda av vuxna med förutbestämda mål som den vuxne satt upp. Tanken om och känslan av tillhörighet erövrar genom detta samspel av barnet som varande, kompetent att klara sig socialt i samspel med andra och som blivande i behov av vuxnas stöd för att bli en medborgare som kan inta sin plats i samhället. Barn förstås som både *beings* och *becomings*, varande och blivande, vilket innebär att barndomen präglas av en särskild temporalitet som gör det problematiskt att teoretiskt betrakta barn som stabila eller färdiga subjekt (Hanson, 2017; Uprichard, 2008). Maktförhållanden kring barns sociala erkännande och inkludering, och mellan vuxna och barn, kan därför förstås genom spänningen mellan synen på barn som *varande* respektive *blivande* (Qvortrup, 2009). Dessa två barndomsförståelser samexisterar i förskolans praktik och präglar föreställningar om vad barn förväntas klara av, vilka relationer som anses önskvärda och vilka rättigheter de tillskrivs. När barn förstås som varande, som kompetenta aktörer i nuet, knyts inkludering och social anknytning ofta till idéer om frihet, självbestämmande och barns förmåga att själva navigera sina kamratrelationer. Samtidigt rymmer denna syn en problematik då barn kan ges ansvar för sin egen sociala position på ett sätt som tar för givet att de redan besitter de förmågor som krävs för att etablera gemenskaper.

När barn i stället förstås som blivande knyts social förankring till vuxenstöd (Halldén, 2007). Även denna förståelse rymmer ett dilemma. När barns rätt till social förankring villkoras av vuxnas ledarskap tenderar barn samtidigt att placeras i beroendepositioner som både möjliggör och begränsar deras handlingsutrymme. Förskolans arbete med barns sociala förankring präglas därmed av ett påtagligt spänningsfält. Barn tillskrivs på samma gång rollen som självständiga aktörer och som individer i behov av guidning. I denna dubbelhet framträder en grundläggande problematik i barns rätt till gemenskap som innebär att rätten aldrig kan praktiseras helt oberoende av de normer, förväntningar och maktordningar som formar barns sociala liv. Det är i detta spänningsfält mellan frihetsorienterade och stödorienterade barndomsförståelser som den politiska dimensionen av barns sociala erkännande och inkludering blir synlig.

Läroplanen (Skolverket, 2025) betonar arbetslagets ansvar att stimulera samspel, stödja barn i konflikthantering och främja ansvarstagande, något som bygger på en idé om barn som blivande samhällsmedborgare. Barn framställs som i behov av vuxnas stöd för att utveckla de förmågor som anses nödvändiga för framtiden. Samtidigt lyfter Barnkonventionen (UNICEF, 2009) fram barnet som varande det vill säga som en individ med rätt till inflytande och delaktighet här och nu (se kapitel 1 i avhandlingen). Denna spänning mellan varande och blivande syns också i praktiken. Ett exempel på spänningar mellan förväntningar på barnet som aktör här och nu eller på väg att bli självständig är när Fatima (5 år) betonar att hon måste lära sig det som står i boken som handlar om rätten att få sina egna gränser respekterade och skyldigheten att lyssna till andras gränser. Fatima menar att hon behöver ta till sig innehållet i boken om kanin och igelkott och följa lärarens råd. Här framträder en förväntan att barn ska leva upp till normer om självständighet samtidigt som behovet av lärarens stöd för att lära sig om omsorg och relationer utgör centrala delar av barns känsla av trygghet. Resultatet visar att det finns förväntningar på barn att de själva ska kunna ta ansvar för skapandet av sina sociala liv. Varande framträder i materialet när barnen ses som kompetenta att ta hand om sig själva och att stå för sina handlingar. Samtidigt framträder idén att barnen befinner sig i en läroprocess och därmed ännu inte ses som utrustade att själva fullt ut ta ansvar för sina handlingar.

Ytterligare ett exempel på att det finns en förväntan att barn ska agera i enlighet med lekens regler för att höra till gemenskapen är när Anna vill delta i hajleken. Även om läraren försöker hjälpa Anna in i leken är det Anna själv som förväntas klara av att vara tillsammans med de andra barnen och acceptera de förväntade lekreglerna. Samtidigt kan situationen tolkas som ett uttryck för exkludering, där tillhörigheten blir villkorad och skör. På samma sätt visar analysen att mer försiktiga barn ofta kategoriseras som blivande, i behov av lärarnas stöd för att utveckla social kompetens över tid. Det finns ett spänningsfält mellan idéer om barn som varande och blivande där tillhörighet dels handlar om agens samtidigt som barn förväntas styrda av vuxna med förutbestämda mål som den vuxne satt upp.

Styrdokument för förskolan såsom barnkonventionen (UNICEF, 2009) betonar inflytande som en inneboende kraft, det vill säga något barn redan besitter. Barn ses som varande i policytext, som individer med agens att bli lyssnade på och med

möjlighet att påverka beslut som rör deras vardag. De ska få vara delaktiga i olika beslut och ha rätt att uttrycka sin mening. Samtidigt finns det då en risk att synen på barn som blivande i behov av vuxnas stöd försvinner. Det finns således en ambivalens i styrdokumenterna där barn både ses som individer som behöver stöd och hjälp för att utveckla sitt handlande och som aktörer här och nu (Peterson, 2020). Genom ett transtemporalt perspektiv synliggörs hur barns tillhörighet i förskolan formas i ett dynamiskt spänningsfält mellan varande och blivande. Barns sociala positioner är aldrig fixerade, utan förhandlas i mötet mellan historiska föreställningar om barn, samtidens institutionella praktiker och framtidsorienterade ideal om den socialt kompetenta medborgaren. Lärarnas insatser, som val av pedagogiska verktyg men också val att styra gruppindelningar eller medla i konflikter, kan förstås som omsorgshandlingar som både skyddar barns känsla av tillhörighet i nuet och som syftar till att rusta dem för framtiden. På detta sätt blir tillhörighet inte bara en fråga om här och nu, utan en långsiktig process där barn gradvis förväntas utveckla de egenskaper som tillskrivs den ”goda” förskolemedborgaren. Detta innebär att tillhörighet både kan stärkas och äventyras över tid då barn kan vinna plats i den sociala ordningen genom att leva upp till normativa föreställningar om social förmåga, men riskerar också att exkluderas om de inte gör det. De etiska implikationerna blir därmed tydliga genom att förskolans arbete med barns tillhörighet inte bara är en fråga om omsorg och samspel i vardagen, utan en del av en långsiktig medborgarfostran där barns varande och blivande ständigt balanseras mot varandra.

### **7.3.2 Institutionell tid och vardagens rytmer som socialt accepterade**

Tillhörighet handlar inte enbart om att vara inskriven i förskolan, utan om att delta i aktiviteter och införliva de rutiner och traditioner som präglar vardagen. Samtidigt kan barn ges olika förutsättningar att utveckla en tillhörighet eftersom de har olika familjesituationer. Sporadisk närvaro, avbrott i deltagandet och varierande vistelsetider kan leda till att barn får svårare att bli en del av och införliva den gemensamma förskoletraditionen. Föräldrars arbetstider, familjesituation och andra omständigheter såsom att ha skilda föräldrar eller att flytta kan påverka barns möjlighet till regelbunden närvaro på förskolan (SOU, 2020:67). Detta riskerar särskilt att påverka barn vars familjesituation, hälsa eller andra livsvillkor begränsar deras möjlighet till kontinuerlig närvaro. Diskontinuitet kan därmed skapa ojämlika villkor för barns möjligheter att bli en del av förskolans sociala liv. Ett exempel är när lärarna positionerar barnen som vistas mycket på förskolan som de som tar för sig av förskolans lektibud eftersom de vet vad förskolan har att erbjuda. Att kontinuerligt vistas på förskolan verkar enligt analysen ge barnen en trygghet som gör att de kan utveckla en känsla av tillhörighet. Analysen visar på en diskontinuitet utifrån barns vistelsetider. Det kan handla om att barn kommer på olika tider på morgonen vilket gör att barns relationsskapande är föränderligt eftersom det är oklart vilka barn som ska vistas när på förskolan. Analysen visar att det kan vara av betydelse att ha gått i förskolan under en längre period jämfört med andra. Ett exempel från en av förskolorna är när Mustafa (3 år) och Jin (5 år) tittar i fotoalbum och det blir viktigt vem som har vistats längst på förskolan. Jin positioneras som någon som inte har

samma delaktighet i den sociala ordningen. Mustafa argumenterar för att han ”vet mer” eftersom han varit en del i förskolans gemenskap längre. Det värde som aktualiseras genom detta exempel utgår från idén att kontinuitet bidrar till att barn inkluderas i gemenskapen medan idén om diskontinuitet bidrar till att barn positioneras som de som har sämre möjlighet att utveckla en tillhörighet på förskolan.

Ett barns position i gruppen påverkas starkt av hur ofta och under vilka tider barnet deltar. Närvaro i återkommande aktiviteter skapar förutsättningar för samhörighet, medan sporadisk närvaro kan innebära att barn riskerar att hamna utanför. Kontinuitet i vistelsetider ses av lärare som en självklar förutsättning för att barn ska kunna utveckla samhörighet och lojalitet som ”förskolemedborgare”. Lärares norm för närvaro är att barn behöver (på samma sätt som de själva) vara på plats dagligen för att skapa igenkänning, rutiner och stabila relationer som bidrar till att de kan bygga upp och befästa en plats i gruppen. I ett bredare samhällsligt sammanhang kan föreställningen om kontinuitet och regelbunden närvaro förstås som en ideologisk norm, förankrad i idéer om barns utveckling, ansvarstagande och socialisering. Att delta i förskolans rytmer är inte enbart en fråga om här-och-nu-tillhörighet, utan betraktas också som en investering i framtiden. Investeringen kan ses som en förberedelse för att bli en ansvarstagande samhällsmedborgare. Denna framtidsorientering förstärker spänningsfältet mellan barn som varande och barn som blivande när barn å ena sidan förväntas delta redan nu och visa lojalitet med institutionens innehåll och struktur, å andra sidan motiveras kraven på närvaro som en förutsättning för framtida delaktighet i samhället.

Samtidigt speglar diskontinuitet, förskolans frivilliga karaktär och familjers olika livsvillkor. Barns vistelsetid påverkas av föräldrars arbetsvillkor, migration, sjukdom eller ekonomiska resurser vilket är faktorer som ligger bortom barnens egen kontroll men som direkt påverkar deras position i förskolan. Detta skapar en form av social ojämlikhet där vissa barn ges större möjligheter att etablera långsiktig tillhörighet än andra. Analysen visar att institutionell tid inte bara är en praktisk dimension av vardagen, utan också bär på sociala och etiska värden. Att vara lojal mot förskolans rytmer innebär att bli erkänd som tillhörig, medan avvikelser riskerar att positionera barn och vårdnadshavare som perifera. Transtemporalitet synliggör denna dynamik då barns tillhörighet inte enbart formas i nuet, utan i samspelet mellan vardagens tillvaro i förskolan, barnens biografiska erfarenheter och de samhälleliga ideal som omger barnet. Förskolans vardag är organiserad genom återkommande rutiner såsom måltider, samlingar, vila, lek och planerade aktiviteter vilket både strukturerar barnens deltagande och markerar vilka former av närvaro som räknas som socialt accepterade. Genom att delta i dessa återkommande växlingar i förskolans innehåll som social plats bekräftas barns tillhörighet; att vara på plats och ”följa med” i förskolans tidspuls är ett villkor för att framstå som en självklar del av den sociala ordningen.

Institutionell tid kan förstås som ett socialt ramverk som gör vissa former av deltagande möjliga, medan andra begränsas. När barn deltar kontinuerligt i vardagens återkommande rutiner skapar de långsiktigt en stabil position i gruppen. Barn som däremot är frånvarande, eller vars deltagande avbryts, riskerar att uppfattas som ännu inte tillhöriga. Diskontinuitet kan leda till att de missar viktiga gemensamma

referenspunkter, exempelvis en fest, ett återkommande projekt eller en gemensam lek som byggts upp under längre tid. Tillhörighet framträder därmed som något som både kan stärkas och försvagas i relation till hur väl barnens biografiska tid länkas till förskolans institutionella tid.

Förskolan kan förstås som en zon där barns tillhörighet formas genom deras närvaro och deltagande i vardagens gemenskaper. Här blir vistelsetid ett avgörande villkor då kontinuitet skapar förutsättningar för att barn successivt kan förankras i förskolans sociala och kulturella sammanhang, medan diskontinuitet i form av oregelbunden närvaro riskerar att bryta upp känslan av samhörighet. Lärarnas återkommande arbete med att återinföra barn i rutiner, relationer och aktiviteter kan tolkas som ett uttryck för förskolan som en institution som barn förväntas återvända till och gradvis bli en del av.

Ur ett transtemporalt perspektiv blir det tydligt att vistelsetid inte enbart formar barns här-och-nu-situation, utan även deras långsiktiga möjligheter att etablera en stabil plats i den situerade sociala ordningen. Barn som ofta är frånvarande riskerar inte bara att tappa delaktighet i ögonblicket, utan också att förlora socialt kapital över tid. Ett barn som inte deltar i gemensamma rutiner kan beskrivas som att det ”tappar i gemenskap”, vilket får konsekvenser för hur barnet positioneras långt efter själva frånvaron. På motsvarande sätt kan barn med kontinuerlig närvaro bygga upp en ”bank” av gemensamma minnen och erfarenheter som stärker deras position i gruppen. Även till synes enskilda händelser kan få betydelse i ett längre tidsperspektiv. Ett barn som missar en central aktivitet som exempelvis en 5-årsavslutning, riskerar att stå utanför en viktig kollektiv erfarenhet, vilket i sin tur kan påverka barnets sociala status. Detta framträder även i exemplet när Henry berättar vilken frukost det ska bli och läraren ger positiv bekräftelse på att Henry minns att det serveras gröt på torsdagar. Här blir det tydligt hur biografisk tid det vill säga barns tidigare erfarenheter och deras ackumulerade deltagande, påverkar både deras nuvarande och framtida positionering i den sociala ordningen.

Analysen visar att barns tillhörighet i förskolan inte är statisk, utan förhandlas och omförhandlas över tid i relation till både individuella erfarenheter och samhällliga villkor. Ett etiskt och socialt värde som framträder är lojalitet mot förskolans verksamhet. Deltagande i förskolans rutiner och aktiviteter blir inte bara ett sätt att ”höra till” här och nu, utan deltagandet utgör också en process där barn gradvis integreras i en social ordning som sträcker sig över tid. Lojalitet tar form genom återkommande handlingar såsom att delta i samlingar, dela minnen, återvända till samma platser och fungerar som ett villkor för att erkännas som fullvärdig medlem i den sociala gemenskapen

På detta sätt kan barns närvaro förstås som en del av förskolans bredare uppdrag att fostra framtida samhällsmedborgare. Genom att successivt lära sig de sociala koder som råder och visa lojalitet med institutionens normer, skapas förutsättningar för integration i samhället. Att vara ”förskolemedborgare” innebär därför inte enbart en vardaglig tillhörighet, utan en process där barns biografiska tid samt deras tidigare erfarenhet och deras deltagande, formar deras möjlighet att betraktas som tillhöriga både i förskolans lokala gemenskap och i ett större samhällsligt sammanhang.

## 7.4 Sammanfattning: tillhörighetens politik i förskolan

Analysen visar att barns tillhörighet i förskolan formas genom samspelet mellan tre övergripande kategoriseringsnivåer: translokaltitet, transkalitet och transtemporalitet. Tillsammans utgör de tillhörighetens politik som påverkar barns möjligheter till deltagande, erkännande och inkludering i förskolans vardag.

### 7.4.1 Translokaltitet som analytiskt perspektiv

I analysen synliggörs hur barns tillhörighetsprocesser formas i skärningspunkten mellan lokala praktiker i förskolan och bredare samhällsliga värderingar och ideologier. Genom att använda Yuval-Davis (2017) begrepp om translokaltitet framträder hur barns tillhörighet inte är statisk, utan rörlig och situerad i specifika sociala och institutionella sammanhang. Tillhörighet skapas och omförhandlas i relation till vilka normer och värden som dominerar i olika rum inom förskolans vardagliga praktiker. Resultatet visar att vissa positioner tenderar att erkännas som mer "naturliga" eller legitima beroende på hur de harmonierar med dessa normer, medan andra positioner osynliggörs eller marginaliseras.

Analysen visar också hur sociala kategoriseringar såsom ålder, mognad, kön, språk och kultur inte enbart fungerar som beskrivande etiketter, utan aktivt verkar i skapandet av tillhörighetslogiker. Det blir tydligt att dessa kategorier ges olika vikt och betydelse beroende på sammanhang, vilket i sin tur påverkar barns möjligheter till deltagande, erkännande och delaktighet. Vidare lyfts spänningsfält mellan värden i förskolans uppdrag exempelvis mellan inkludering och normalisering, eller mellan barns rätt till olikhet och förväntningar på anpassning som centrala för att förstå hur tillhörighet förhandlas. Dessa spänningsfält kan både öppna upp för och att begränsa barns handlingsutrymme. Särskilt tydligt blir detta i mötet mellan olika normsystem, där vissa barns erfarenheter riskerar att kollidera med de förgivtagna värden som formar förskolans praktik.

### 7.4.2 Transkalitet som analytiskt perspektiv

Resultatet av analysen visar hur barns tillhörighetsprocesser formas i ett komplext växelspel mellan olika skalor (nivåer), från de lokala och vardagliga praktikerna i förskolan till nationella policydiskurser och globala idéströmningar. Genom att använda transkalitet som analysverktyg blir det möjligt att synliggöra hur dessa nivåer inte verkar isolerat från varandra, utan samspekar och påverkar hur tillhörighet förstås, möjliggörs och begränsas.

Lärares tolkningar av verksamhetens innehåll och mål sker i ett spänningsfält mellan lokala behov och sammanhang, och de överordnade samhällsliga och institutionella ideal som präglar utbildningssystemet. I detta spänningsfält formas föreställningar om vad som räknas som värdefullt deltagande, vilka typer av identiteter som uppmuntras och vilka positioner barn kan inta inom förskolans situerade sociala ordning. Exempelvis visar resultatet hur förskolans praktik motiveras med hänvisning till nationella styrdokument eller globala utbildningsmål, medan andra val grundas i lokal kännedom och relationell förståelse av barnens vardag. Dessa olika skalor och

deras ibland motstridiga krav, påverkar inte bara lärarnas handlingsutrymme, utan också hur barn positioneras och hur tillhörighet blir möjlig eller ifrågasatt.

Transekaliteten tydliggör också att det inte finns ett enkelt linjärt förhållande mellan nivåerna utan globala ideal om till exempel inkludering, mångfald eller livslångt lärande översätts och tolkas i den lokala praktiken. Denna ömsesidighet mellan skalor innebär att barns tillhörighet inte kan förstås enbart utifrån lokala interaktioner, utan måste ses i relation till de större politiska, ekonomiska och ideologiska system som påverkar hur förskolan organiseras och förstås. Barns tillhörighet förändras beroende på i vilka rum och sammanhang sociala relationer tar form. Det som ses som önskvärt deltagande i ett sammanhang kan ges en annan betydelse i ett annat. På så vis blir barns tillhörighet inte något fast, utan något situationsbundet och kontextberoende, där vissa barnidentiteter erkänns som självklara medan andra förblir ifrågasatta eller marginaliserade.

Transekalitet bidrar i stället med en förståelse för hur barns tillhörighet formas i relation till flera samtidiga skalor, det lokala, det nationella och det globala, där värden och föreställningar cirkulerar och påverkar hur förskolans praktik organiseras och förstås. Det som sker i det lokala rummet är aldrig isolerat från större politiska och ideologiska sammanhang, vilket gör barns tillhörighet till en process där olika nivåer av makt och styrning är ständigt närvarande och förhandlas i vardagen.

### **7.4.3 Transtemporalitet som analytiskt perspektiv**

Resultatet visar att barns tillhörighet inte enbart konstrueras i det närvarande ögonblicket, utan också i relation till samhälleliga och institutionella tidsordningar som sträcker sig över tid. Genom att använda transtemporalitet som analysverktyg blir det möjligt att synliggöra hur barns positioner i förskolan påverkas av hur de förstås i ljuset av framtida mål, utvecklingsideal och normativa föreställningar om det "goda" medborgarskapet.

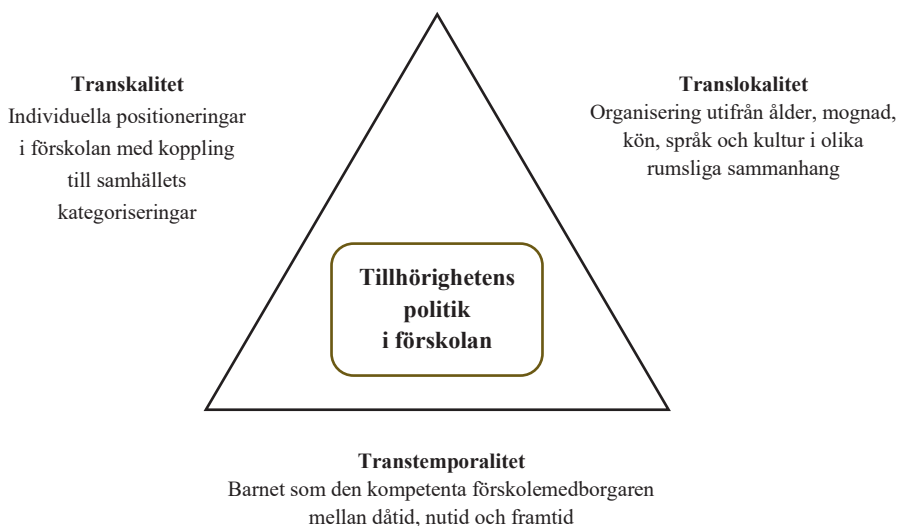
I materialet framträder hur ett fullvärdigt deltagande i förskolan ofta beskrivs och praktiseras som en förberedelse för något kommande för skolan, arbetslivet och det demokratiska samhällsdeltagandet. På så sätt positioneras barn inte bara som individer här och nu, utan också som blivande subjekt, vilkas värde och tillhörighet mäts i termer av potentiell framtida anpassning, utveckling och integration. Denna framtidsorientering får konkreta konsekvenser för hur barns agens förstås och hanteras i vardagliga situationer då vissa beteenden ses som uttryck för mognad och framtida samhällskompatibilitet, medan andra betraktas som hinder eller riskfaktorer.

Transtemporaliteten blir också synlig i hur barns identitetsskapande kopplas till ideologiska föreställningar om utveckling, fostran och progression där barn förväntas röra sig längs linjära utvecklingsbanor. Dessa tidsmässiga föreställningar är inte neutrala, utan färgade av samhälleliga normer kring vilka egenskaper, färdigheter och beteenden som anses önskvärda. Resultatet visar att barn vars uttryck eller erfarenheter inte stämmer överens med dessa normer riskerar att positioneras som "försenade", "avvikande" eller "i behov av åtgärd", vilket i sin tur påverkar deras möjligheter till erkännande och tillhörighet.

Genom ett transtemporalt perspektiv blir det därmed tydligt att barns tillhörighet inte enbart konstrueras i sociala och rumsliga sammanhang, utan också i förhållande till tid. Barns nuvarande handlingar och identiteter tolkas i ljuset av framtida mål, vilket skapar ett särskilt normativt tryck på att leva upp till föreställda utvecklingskurvor och samhällsideal. Samtidigt formas dessa framtidsvisioner av historiska och kulturella berättelser om barndom, nation och medborgarskap. Genom ett transtemporalt perspektiv synliggörs dessutom hur barns positioner inte bara är rotade i nuet, utan också i framtidsbilder och utvecklingslogiker. Barn förväntas leva upp till ideal om framtida medborgarskap, anställningsbarhet och integration, vilket skapar ett normativt tryck på deras identitetsskapande. Här blir tillhörighet en tidsbunden och framåtriktad process, där barns handlingar och uttryck värderas utifrån deras förmodade betydelse i framtiden.

#### 7.4.4 Övergripande reflektion: tillhörighet som rörlig, flernivåpräglad och tidsbunden process

Sammantaget visar analysen att barns tillhörighetsskapande i förskolan är en komplex, mångdimensionell och maktpräglad process, som sträcker sig bortom det omedelbara och mellanmännsliga samspelet. Genom att använda begreppen translokalt, transskalitet och transtemporalitet har det blivit möjligt att synliggöra hur barns positioner och identitetsskapande formas i ett samspel mellan rum, nivåer och tider där normer, värdesystem och institutionella logiker verkar samtidigt, ofta i spänning med varandra.



Figur 2. En schematisk översikt över olika maktrelationer som sammantaget formar barnens möjlighet till tillhörighet i förskolan.

Tillsammans visar de tre perspektiven translokalt, transskaligt och transtemporalitet att tillhörighet inte kan reduceras till en fråga om inkludering i en gemenskap här och nu. I stället handlar det om hur barn navigerar och positioneras i ett nätverk av rumsliga, skalmässiga och temporala maktrelationer, där vissa positioner möjliggörs och andra begränsas. Analysen visar därmed att barns identitetsskapande och tillhörighetsprocesser i förskolan måste förstås som del av ett större, ideologiskt och strukturellt sammanhang där samhällets etiska och sociala värden ständigt är närvarande och görs verksamma i praktiken.

## 8 Diskussion

De tre forskningsfrågorna är besvarade genom resultatkapitlen. Med utgångspunkt i avhandlingens syfte att bidra med fördjupad kunskap om villkor för tillhörighet i förskolan, genom att utforska hur barn kontinuerligt skapar tillhörighet genom lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar, har tillhörighet analyserats som något som skapas, förhandlas, möjliggörs och begränsas i skärningspunkten mellan individ, grupp och institution. Det samlade resultatet i avhandlingen visar att barns tillhörighets- och identitetsskapande i förskolan är en komplex, relationell och djupt situerad process.

Det första resultatkapitlet belyser vilka sociala samspel som framträder när barn förväntas behärska sin dag på förskolan genom att ständigt röra sig mellan olika relationer, normer och rutiner. Samspel för tillhörighet framträder i lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar som sociala och emotionella betydelser, där upplevelser av tillhörighet kontinuerligt formas, utmanas och omförhandlas. Förskolan som situerad social ordning formas genom interaktion. Detta samspel för tillhörighet handlar om att kunna delta i gemensamma aktiviteter med andra barn, att navigera i lek- och rutinsituationer samt att anpassa sig till både uttalade och outtalade regler för samvaro. Samtidigt präglas förskolan av förändring både i relationer, personal, material och struktur, vilket skapar en miljö där barn kontinuerligt behöver förhålla sig till osäkerhet och omförhandling av sin sociala plats. Att vara en del av förskolan handlar således inte bara om fysisk närvaro, utan om att aktivt samspela i aktiviteter, lek- och rutinsituationer för att delta i skapandet av plats som mening och i detta även skapa sig själv som någon som hör till.

Det andra resultatkapitlet fördjupar förståelsen av skapande av identitet genom att synliggöra hur situerade sociala ordningar, kategoriseringar och positioneringar tar form i spänningsfältet mellan egna handlingar och de tolkningar och förväntningar som andra tillskriver dem. Barns och vuxnas språkliga och sociala handlingar synliggör att barn kategoriseras utifrån olika sociala ordningar och positioneringar sker både inom barngruppen och i relation till andra grupper. Kategoriseringarna omfattar bland annat ålder, kön, språk, social förmåga samt kulturell och geografisk bakgrund.

Dessa kategoriseringar får konsekvenser för vilka positioner som blir tillgängliga för olika barn. Vissa kategorier ges större legitimitet och handlingsutrymme, medan andra tenderar att marginaliseras. Barnen själva förhåller sig sällan explicit till dessa jämförelser; deras vardag är ofta situerad i nuet och i det omedelbara samspelet med andra barn. Men vuxnas kategoriseringar skapar ett tolkningsramverk som påverkar både hur barn bemöts och vilka möjligheter de ges att positionera sig i gruppen. Barns identiteter formas av makt, normer och sociala strukturer som sammanflätas med vardagliga handlingar i förskolans sociala värld. Lärares arbete med inkludering sker i ett spänningsfält där barn förväntas vara självständiga men samtidigt behöva stöd, visa social kompetens men också få vara olika i sina uttryckssätt. Resultaten visar att förskolans krav på barnen inte är jämnt fördelade. Barn positioneras olika beroende på språklig och social kapacitet, kulturell tillhörighet, kön samt kontinuitet i närvaro. Förskolan framträder därmed som en kulturell praktik där tillhörighet, tillit och social kompetens blir både mål och medel, men där också potentiella gränsdragningar kan påverka barnens möjligheter till bekräftelse. Att uppfylla dessa förväntningar ställer krav på barnen som individer och analysen visar att de barn som inte lyckas uppfylla förväntningarna riskerar att hamna långt ner i den sociala ordningen. Det framkommer att det finns förväntningar på barn att utveckla handlingskraft, följsamhet och tillit för att vara en del av förskolans gemenskaper, och att barn positioneras utifrån dessa värden. Saknas förmågan att vara nyfikna och engagerade i att bemöta andra barn, visa följsamhet och en önskan av att vilja vara tillsammans med andra kan det vara svårt för barn att inkluderas i gemenskapen.

I det tredje resultatkapitlet vidgas perspektivet ytterligare genom att analysera hur barns identitets- och tillhörighetsprocesser sträcker sig över rum, nivåer och olika tidsspann. De övergripande sociala och etiska värden som framträder i förskolans tillhörighetsskapande processer synliggör att barn förväntas leva upp till ideal om framtida medborgarskap, anställningsbarhet och integration, vilket skapar ett normativt tryck på deras identitetsskapande. Barns identitets- och tillhörighetsprocesser sträcker sig över rum, nivåer och olika tidsspann. Genom begreppen translokaltitet, transkalitet och transtemporalitet synliggörs hur situerade sociala ordningar, kategoriseringar och positioneringar formas i ett kontinuerligt samspel mellan lokala praktiker, institutionella logiker och samhällets mer övergripande normer och värdesystem. Tillsammans visar resultaten att tillhörighet inte kan förstås som en enkel fråga om inkludering i en gemenskap här och nu. I stället framträder barns deltagande och identitetsskapande som processer som är sammanvävda med ett större socialt och etiskt sammanhang. Förskolans vardag blir därigenom en plats där samhälleliga värden och maktrelationer omsätts i praktiken och där barns möjligheter att "höra till" ständigt förhandlas, begränsas och möjliggörs. Sociala kategoriseringar såsom ålder, mognad, kön, språk och kultur fungerar inte enbart som beskrivande etiketter, utan verkar aktivt i skapandet av tillhörighetslogiker. Det blir tydligt att dessa kategorier ges olika vikt och betydelse beroende på sammanhang, vilket i sin tur påverkar barns möjligheter till deltagande, erkännande och delaktighet i olika situationer. Vidare framträder flera spänningsfält mellan olika värden i förskolans uppdrag som delvis står i motsats till varandra. Det finns

exempelvis en spänning mellan en strävan efter inkludering och mellan barns rätt till olikhet och förväntningar på barns anpassning i förskolans uppdrag och tradition. Att definiera denna typ av spänningsfält är centralt för att förstå hur tillhörighet förhandlas. Dessa spänningsfält kan både användas för att öppna upp och för att begränsa barns handlingsutrymme. Särskilt tydligt blir detta i mötet mellan olika normsystem, där vissa barns erfarenheter riskerar att kollidera med de förgivettagna värden som formar förskolans praktik.

I detta diskussionskapitel kommer jag fördjupa analysen genom att sätta ovanstående resultat i dialog med teoretiska perspektiv och tidigare forskning om tillhörighet och makt. I stället för att enbart diskutera resultatet utifrån en struktur av tillhörighetens politik i förskolan vill jag problematisera avhandlingens resultat utifrån faktorer som innebär att rådande policy för tillhörighet upprätthålls. Ett centralt begrepp till hjälp för att diskutera avhandlingens resultat är *boundary work*, vilket förstås som det arbete som skapas i och kring lokala och institutionella gränser. Med utgångspunkt i Edwards (2011) förstås gränser som sociala konstruktioner som avgör vilka kunskaper, perspektiv och system som ges relevans i olika interaktioner. Gränser är därmed inte enbart strukturella avgränsningar, utan aktiva handlingar som formar hur praktiker upprätthålls, förändras och förhandlas inom organisationer. Gränser tjänar flera organisatoriska funktioner då de synliggör makt och inflytande inom specifika områden, markerar hur resurser ska användas och definierar organisationens identitet det vill säga dess "vi", i relation till andra. Också Yuval-Davis' senare arbete om *everyday bordering* (2019) erbjuder ett teoretiskt raster för att förstå förskolan som en plats där tillhörighet både skapas och kontrolleras utifrån gränsarbete (se teorikapitel). "Everyday bordering" syftar här i första hand på tillämpningen av politiskt beslutade ramverk och de sociala gränser som upprätthålls i vardagliga interaktioner. Gränser produceras, reproduceras och görs meningsfulla i vardagens möten och berättelser.

### **Förskolan som gränsland: gränsarbete och vardagens gränssättningar**

Avhandlingens resultat visar att både barn och vuxna ständigt förhåller sig till gränser som rör vem som får delta, vilka positioner som är möjliga att inta och vilka normer som reglerar samspelet. Barn förhandlar gränser för deltagande och tillträde exempelvis genom hur de navigerar uttalade och outtalade regler i leken, eller hur de avläser vilka kompetenser som räknas som önskvärda i olika situationer. Gränsarbete blir tydligt i spänningsfältet mellan barns egna berättelser och de kategoriseringar och positioneringar som tillskrivs dem av andra. Att arbeta i gränsland mellan dessa olika tolkningsramar innebär också, som Edwards (2011) påpekar, att praktiker kan destabiliseras när etablerade gränser utmanas. I förskolans vardag syns detta i hur barn ibland måste försvara, omförhandla eller justera sin självbild i mötet med kollektiva diskurser. Men gränser är inte bara situerade i det lokala sammanhanget, utan förankrade i bredare samhälleliga normer, värdesystem och institutionella logiker. Barns positioner formas i skärningspunkten mellan dessa nivåer, och gränsarbete handlar då om hur barn (och vuxna) navigerar gränser mellan vardagliga praktiker, organisatoriska krav och samhälleliga föreställningar om exempelvis barndom,

kompetens och normalitet. Gränser blir därmed platser där makt tar form men gränser utgör även potentiella möjligheter för omförhandling och förändring. Gränsarbete blir ett sätt att belysa hur barns möjligheter att ”höra till” i förskolan formas i samspelet mellan relationer, diskurser och institutionella strukturer. Diskussionskapitlet har tematiserats enligt följande:

1. **Att upprätthålla gränser:** Detta tema belyser hur strukturella gränser och samhälleligt förankrade kategoriseringar, såsom ålder/mognad, kön, språk/kultur, reproduceras och förhandlas i förskolans vardag. Dessa processer kan förstås som ”gränsande praktiker” där vissa barn positioneras som tillhörande, medan andra konstrueras icke-tillhörande eller i behov av särskilda insatser. Här diskuteras hur dessa gränsdragningar dels speglar bredare samhälleliga diskurser om barndom, utbildning och mångfald, dels påverkar barns möjligheter till erkännande och deltagande.
2. **Att utmana gränser:** I denna del fokuseras på motstånd, förhandlingar och alternativa sätt att utveckla identitet och tillhörighet. Här diskuteras hur lärare, barn och vårdnadshavare ibland kan omförhandla givna positioner som öppnar för andra sätt att höra till.
3. **Att överskrida gränser:** Slutligen analyseras situationer där gränser inte bara utmanas utan faktiskt förändras. Denna del synliggör hur nya identitetspositioner och nya gemenskaper skapas genom överskridanden av rumsliga, diskursiva och sociala gränser. Tillsammans möjliggör dessa tre analytiska ingångar en holistisk diskussion om hur tillhörighetens politik i förskolan både upprätthålls och omformas. Genom att förena empiriska resultat med teoretiska begrepp och tidigare forskning om tillhörighet, identitet, normalisering och makt visar kapitlet hur barn i förskolan inte bara blir del av en redan given ordning, utan också deltar i dess kontinuerliga omförhandling.

## 8.1 Att upprätthålla gränser: jämlikhet, demokrati och normaliseringens pris

Likvärdighet är ett grundläggande värde i förskolans demokratiska uppdrag (Skolverket, 2025). Men likvärdighet innebär inte att alla behandlas lika, utan att alla ges förutsättningar att delta utifrån sina behov och villkor. Avhandlingens resultat visar att upprätthållande av denna princip ofta krockar med en outtalad likhetsnorm, särskilt kopplad till språk, kön och kultur. Barn som avviker från normen får svårare att känna sig hemma, delta i lek och bli erkända som fullvärdiga deltagare i den sociala ordningen. Förskolan framställs ofta som en inkluderande och demokratisk arena där alla barn, oavsett bakgrund, ska ges lika möjligheter att delta och utvecklas. Men en närmare analys visar att denna bild framstår mer som ideal än praktik. Likhetsidealet, som upprätthålls genom att det genomsyrar både policy och pedagogiska rutiner,

fungerar ofta som en underliggande norm som styr vilka barn som inkluderas och vilka som marginaliseras. Det som betraktas som språkligt, kulturellt och socialt ”normalt” blir ett villkor för tillhörighet, medan skillnader riskerar att osynliggöras eller problematiseras.

### **8.1.1 Ålder som normativ gräns**

Avhandlingens resultat visar att ålder/mognad, kön och språk/kultur inte bara är pedagogiska resurser utan också centrala redskap inom tillhörighetens politik i förskolan (Yuval-Davis, 2011). Gränser upprätthålls genom ständigt pågående gränsdragningar mellan vilka barn som räknas som del av förskolans situerade sociala ordning och vilka som placeras i dess periferi. Likhetsidealet skapar en paradox vilket innebär att förskolan ska främja mångfald och jämlikhet, men dess praktiker tenderar att belöna anpassning till majoritetsnormer och reproducera sociala hierarkier.

Barns ålder, skapar inte bara en hierarki av ansvar och frihet utan återspeglar också större samhälleliga värderingar och förväntningar på barns utveckling. Denna aspekt blir särskilt tydlig när man ser på hur yngre barn ges större tolerans i sitt beteende, något som skapar ett spänningsfält mellan att vara "omogen" och att vara "tillräckligt mogen" för att få tillgång till mer frihet. I linje med tidigare forskning, såsom Emilson och Eek-Karlsson (2022) och Juutinen (2018), visar avhandlingens resultat att tillhörighet är en dynamisk process av förhandling, där barn både inkluderas och utesluts beroende på deras förmåga att navigera dessa gränser. Förmågan att sätta gränser för sig själv och andra, samt att förhandla om sina rättigheter till gemenskap, blir en viktig komponent i barnens sociala engagemang inte minst i förhållande till ålder och mognad. Här blir det tydligt att barn inte bara är passiva objekt för gränsdragning, utan också aktiva deltagare i gränsarbetet. Förskolan fungerar som en gränsszon där normer och förväntningar kontinuerligt reproduceras, och där gränser sätts för vem som tillhör och på vilka villkor. Förskolans gemenskap handlar inte enbart om att ge barn en plats att vara sig själva, utan också om att fostra dem till att följa de normer som institutionen och samhället ställer upp. Dessa generella uppfattningar och värderingar angående barnets utveckling och förmåga att uppfylla normer påverkar i hög grad hur barn uppfattas och behandlas i förskolan, vilket ytterligare tydliggör hur tillhörighet och identitet alltid är processer som är både individuellt och kollektivt konstruerade.

### **8.1.2 Barns utveckling och mognad som norm**

För att förstå hur ålder och mognad fungerar som upprätthållande gränser i förskolan är det relevant att rikta blicken mot de samhälleliga föreställningar som formar synen på barnet. Hacking (2002) påpekar att barnet från det ögonblick det föds träder in i en ordning präglad av mätning, kategorisering och normativ bedömning “every feature of the child’s physical, intellectual, and moral development is measured by standards of normalcy, starting with its weight (s.45)”. Denna observation problematiserar idén om barnet både som varande, ett subjekt här och nu, och som blivande, ett projekt som ska utvecklas mot framtida normalitet och kompetens (Hanson, 2017). Hackings (2002) resonemang synliggör hur barns tillhörighet i förskolan aldrig är ett neutralt eller

enbart relationellt fenomen; det är också inbäddat i en makronivå av samhällliga ideal om utveckling, normalitet och mognad. När barnet vägs och mäts mot normalkurvor etableras tidigt en förväntan om att dess värde, förmåga och framtid är jämförbar, mätbar och avvikelsebar. Denna logik fortsätter när barnet senare bedöms utifrån kunskap, social kompetens och mognad vilket är kategorier som starkt påverkar hur barnet positioneras i förskolan. Hacking menar att barnet, dess familj och dess kamrater inte bara lever i denna kunskapsordning, utan formas av den, "the child, its play-mates, and its family are constituted within a world of knowledge about child development" (s.44). Förskolan utgör i detta perspektiv en institution som både reproducerar och materialiserar denna historiskt konstruerade förståelse av barnet. Genom rutiner, utvecklingsbedömningar, förväntningar och kategoriseringar produceras bilden av vad ett "normalt", "moget" eller "socialt kompetent" barn är och därmed också vad som räknas som avvikelse.

I relation till avhandlingens resultat blir det tydligt att detta utvecklingsorienterade raster påverkar hur barn inkluderas i, eller utesluts från, gemenskaper. Barn som ges tillträde till fler material och aktiviteter och mer ansvar i lek och uppgifter, uppfattas som längre fram i sin utveckling, medan barn som bedöms som "omogna" ges mer stöd och tilldelas roller där deras begränsningar definierar deras handlingsutrymme. Samtidigt visar resultatet att barn ibland har större toleransutrymme i gruppen genom att kategoriseras som "små" eller "krävande", vilket skapar en paradox där omognad både kan skydda och begränsa. Barns uteslutande från gemenskaper varierar, vilket kan skapa förvirring och osäkerhet kring vad som förväntas av barn för att de ska få ingå i en gemenskap.

Edwards (2011) begrepp "boundary work" och Yuval-Davis' (2019) begrepp om "everyday bordering" bidrar till att förstå detta som en process där ålder och mognad fungerar som institutionella gränser som reglerar vilka barn som räknas som tillhörande, och på vilka villkor. I mötet mellan Hackings (2002) ontologi om barnet som ett historiskt konstituerat objekt och Edwards (2011) och Yuval-Davis' (2019) fokus på gränsdragningar blir det tydligt att barns tillhörighet skapas genom samspel mellan mikrointeraktioner och makrosamhälliga värdesystem. Barnets tillhörighet uppstår därmed inte enbart i relationerna här och nu, utan också i relation till vilka barn vi redan tänker att de är på väg att bli. Det innebär att åldersrelaterade förväntningar, som att barnet ska "bli självständigt", "ta ansvar", "visa social kompetens" eller "vara empatisk", inte endast är pedagogiska mål utan uttryck för en samhälleligt producerad förståelse av barndom. Som Hacking visar är dessa värden ofta dolda för aktörerna själva; de upplevs som naturliga eller självklara snarare än som historiskt situerade och ideologiskt färgade. Detta skapar ett utrymme för att tillhörighetens villkor framstår som objektiva eller biologiska snarare än som socialt konstruerade och förhandlingsbara.

Avhandlingens resultat går i linje med forskning som betonar att barns förmåga att förstå och anpassa sig till gruppens normer är avgörande för deras tillhörighet i förskolan. Neergaard (2020, 2022) pekar på att empati, förståelse för andra och social förmåga är centralt för att barn ska kunna integreras i gruppen. Resultatet i denna avhandling stärker denna syn, då det framgår att barn som inte kan uppfylla

förväntningarna på social förmåga och mognad ofta marginaliseras och riskerar att ges en underordnad plats i den sociala ordningen. De barn som har förmågan att interagera och visa förståelse för andra skapar inte bara ett socialt kapital för sig själva, utan bidrar också till att bygga relationer där tillhörighet uppstår.

### **8.1.3 Kön som kategoriserande gräns**

Förskolans kategoriseringar av barn som flickor och pojkar förstås som en form av upprätthållande gränsarbete där sociala och språkliga praktiker fungerar som gränsdragningar som skiljer grupper åt och tillskriver dem särskilda egenskaper. Genom dessa vardagliga handlingar skapas och upprätthålls föreställningar om vilka barn som hör ihop, vad som är ”rätt sätt” att vara flicka respektive pojke och vilka beteenden som avviker från normen. På så sätt blir kön inte en neutral beskrivning utan ett pågående gränsarbete, där både barn och vuxna deltar i att polarisera, ordna och rangordna vad som utmärker en pojke respektive en flicka.

Hedlin (2021) menar att vuxnas subtila och ofta omedvetna förväntningar bidrar till att särhålla flickor och pojkar. Avhandlingens resultat bekräftar detta argument genom att visa hur förskollärare i praktiken accepterar, snarare än utmanar, könssegregerade gemenskaper. När barn uttrycker preferenser för att leka åtskilt förblir dessa praktiker oproblematiserade. Lärarna arbetar inte aktivt med att synliggöra de särhållande könsmönstren för barnen. Följden blir att könskodade gränser i barns lek inte bara tolereras utan aktivt reproduceras genom vardagliga handlingar, exempelvis genom hur lärare organiserar aktiviteter, tilltalar barnen eller förhåller sig till konflikter. Att barns gemenskaper ofta blir könshomogena kan därför ses som ett resultat av både barnens och de vuxnas gränsarbete.

Resultaten visar att barn inte enbart reproducerar normer, de omförhandlar dem också. I exempelvis ”pizzerialeken” deltar Adrian, Ali och Vanessa i könsöverskridande lekar, men leken styrs samtidigt av könskodade regler. Denna dubbelhet visar att barn agerar inom ramen för de gränser som råder, men också att de testar, tänjer och ibland motstår dessa gränser. Här synliggörs normaliseringens pris genom att möjligheterna till kreativitet och överskridande finns, men de begränsas av de normer som ger vissa positioner högre status än andra. Kön blir därmed en central arena för maktförhandlingar. Resultaten visar att flickor och pojkar tävlar om utrymme och legitimitet, vilket skapar hierarkier och privilegierade positioner. Detta står i kontrast till förskolans etiska och politiska uppdrag att aktivt motverka könsdiskriminering (Skolverket, 2025). När vissa beteenden framstår som naturliga för pojkar men avvikande för flickor och vice versa, skapas ojämlika villkor för delaktighet. Som Hedlin (2021) och Ambjörnsson (2019) påpekar grundas dessa förväntningar i djupt rotade kulturella idéer om femininitet och maskulinitet. Dessa föreställningar verkar prägla även yngre barns sätt att skapa tillhörighet.

### **8.1.4 Språk som kategoriserande gräns**

Kulturell bakgrund och språk används i de deltagande förskolorna som ytterligare ett sätt att upprätthålla gränser. Avhandlingens resultat visar att vårdnadshavare upprätthåller gränser genom att betona betydelsen av att barnen deltar i aktiviteter på

förskolan som erbjuds i närmiljön eller i det omgivande samhället (exempelvis utflykt till skogen). Lärare försöker inkludera barn genom att uppmärksamma erfarenheter baserade på deras kulturella bakgrund. Men detta sker inte utan komplikationer. Vissa barn uttrycker motstånd mot att förknippas med sin hemkultur. De kan uppleva det som pinsamt eller exkluderande att lyfta fram exempelvis traditioner från sitt hemland. I stället väljer de ibland att identifiera sig med det som uppfattas som ”svenskt”. Denna rörelse mellan tillhörighet och distans kan förstås som ett sätt att navigera inom förskolans gränsskapande praktiker, där kulturell skillnad görs synlig men samtidigt regleras genom normativa föreställningar om likhet.

Kulturell och språklig samhörighet påverkar barns känsla av tillhörighet, men också deras position i förskolans sociala hierarkier (Boldermo; 2020; Boutte et al., 2011). Barn rör sig ofta mellan olika kulturella identiteter, vilket gör inkludering till ett pågående och skört förhandlingsarbete. I denna avhandling blir det tydligt att barns kulturella identitet inte alltid är något de själva definierar, utan ofta något som tillskrivs dem, både av vuxna och av andra barn. I resultatet framkommer att barn som delar majoritetens språk eller kulturella uttryck tenderar att inkluderas mer självklart i gruppen. Det visar hur jämlikhet fungerar som ett villkor för tillhörighet vilket kan ses som en norm som både möjliggör samhörighet och samtidigt exkluderar dem som inte uppfyller dess krav. Här blir Yuval-Davis’ (2011) analysram central. Demokratins ideal och upprätthållande om heterogenitet utmanas ständigt av strävan efter homogenitet, det vill säga att skapa en gemenskap genom likhet snarare än genom erkännande av skillnad. Trots läroplanens intentioner om mångfald och barns rätt till sin kultur, synliggör resultaten att tillhörighet ofta villkoras av hur väl barnet anpassar sig till rådande normer. I detta spänningsfält framträder normaliseringens pris där jämlikhet samtidigt blir ett redskap för gränsdragning och utestängning.

Ytterligare ett resultat i avhandlingen är att språk i de deltagande förskolorna inte bara fungerar som ett kommunikationsmedel utan som en central markör för tillhörighet och normativ inkludering. Resultatet visar att barn som talar samma språk inkluderas mer självklart i gemenskaper, medan barn med andra modersmål riskerar marginalisering. Intentioner om att stödja barnens språkutveckling illustrerar paradoxen mellan rättviseideal och normaliserande praktik. Barn med vissa modersmål, till exempel arabiska, får särskilt erkännande tack vare resurser och språkstödjare, medan andra minoritetsspråk hamnar i skymundan. Detta skapar nya maktstrukturer även inom minoritetsgrupper och visar hur politik för tillhörighet fungerar på flera nivåer, translokalt, transkalt och transtemporalt. Resultatet visar att språkliga och kulturella kategoriseringar i förskolan fungerar som en gränsskapande praktik det vill säga ett sätt att skapa, upprätthålla och förhandla gränser kring vem som hör hemma och vem som inte gör det. Detta förstärks av strukturella lösningar som särskilda modersmålsstödjare, där barn kategoriseras som ”språkstödsbehövande”, en åtgärd som i grunden syftar till kompensation, men som samtidigt kan vidmakthålla skillnader och sociala hierarkier. Forskning stöder dessa iakttagelser som visar att språk används för att skapa gemenskaper, men också för att upprätthålla sociala hierarkier (Cekaite & Evaldsson, 2017; Souto-Manning & Rabadi-Raol, 2018). Resultaten i denna avhandling visar att barn som delar majoritetens språk

eller kulturella uttryck inkluderas mer naturligt, vilket synliggör hur majoritetsnormer blir villkor för tillhörighet.

Ett aktuellt uttryck för språkets centrala roll som policy för barns tillhörighet i förskolan är regeringens förslag om att införa särskilda språkförskolor för barn som bedöms behöva mer stöd i sin svenska språkutveckling. I slutet av 2024 initierade regeringen en utredning *En likvärdig förskola av god kvalitet med obligatorisk språkförskola* (Dir. 2024:113) för att undersöka om en mer formell obligatorisk språkförskola ska införas för särskilda grupper med behov. Syftet är att motverka språklig segregation genom att erbjuda riktad språkträning i förskolan. Detta väcker dock en rad etiska och demokratiska frågor. Dels riskerar en sådan ordning att förstärka samhällsklyftor genom att särskilja barn utifrån modersmål, vilket kan leda till stigmatisering och känslor av utanförskap, dels utmanas familjers rätt att själva bestämma över sina barns vardag exempelvis i familjer där det finns en stark kulturell förankring i att små barn främst ska vara hemma. Tanken med språkförskolan som är att ge barn som inte tillräckligt exponeras för svenska i hemmet ska få stöd för att komma i kapp i språkutvecklingen är i grunden välmotiverad ur ett kompensatoriskt och rättviseriktat perspektiv. Samtidigt pekar avhandlingens resultat, tillsammans med tidigare forskning, på flera problem och risker som en sådan ordning implicerar. När barn identifieras som ”språkstödsbehövande” och placeras i en särskild grupp, ökar risken att de uppfattas eller bemöts som avvikande snarare än som del av den sociala gemenskapen i förskolan.

Enligt Yuval-Davis (2018) behövs upprätthållande av gränser och gränsdragningar för att tydliggöra ett samhälles politiska projekt och styrning ”delineating any territorial boundaries for any political project of governance, whether a nation-state, an empire, or even a municipality, requires both borders and boundaries of governance” (s.163). Samtidigt menar Yuval-Davis att det är i samband med politiska gränsdragningar som det blir uppenbart vem som ges möjlighet att tillhöra och inte. Yuval-Davis menar att ”bordering” har blivit en slags medborgerlig plikt i form av att ”bordering has become a new citizenship duty and a major influence on social and communal solidarities” (s.162). Också i förskolan upprätthålls gränser och gränsdragningar som både främjar och motverkar barns tillhörighet i gemenskaper. Det finns en risk att det skapas kategoriseringar av barn, ett A- och ett B-lag utifrån exempelvis språkförmåga. Men förskolan får inte tveka när det gäller uppdraget att vara en samhällsinsats som värnar inkludering och står upp för barns lika fri- och rättigheter. Upprätthållande av gränser och gränsdragningar är av godo när förskolans struktur och uppdrag förstärks. Genom att erkänna att tillhörighet och deltagande i gemenskaper inte bara handlar om barns individuella förmåga utan om hur normer, makt och sociala hierarkier skapas och reproduceras, kan förskolan stå upp för att vara en mer inkluderande och reflekterande praktik.

## 8.2 Att utmana gränser: makt och normer i förskolans vardag

Gränsarbete i förskolan handlar inte bara om att definiera vad som är tillåtet eller inte, utan också om att fördela makt och resurser. I avhandlingens resultat framträder att lärare, barn och vårdnadshavare omförhandlar givna positioner och utmanar gränser genom att göra motstånd eller öppnar för andra sätt att höra till.

### 8.2.1 Gränser utmanas av vuxnas övertro på barns förmåga

Gränser kan utmanas när vuxna har förväntningar på barn att de ska klara av mycket mer än de faktiskt gör. Avhandlingens analyser visar att förskolan i viss mån styrs av en normativ föreställning om det "socialt kompetenta barnet", det vill säga ett barn som är lyhört, empatiskt och förmår att upprätthålla goda relationer med andra. Detta ideal framstår ofta som självklart, men är långt ifrån värdeneutralt. Det skapar osynliga gränser mellan barn som anses "passa in" och de som avviker exempelvis tystlåtna, konfliktsökande barn eller barn med alternativa sätt att uttrycka sig.

Som framgår av resultatet blir lärarens bemötande avgörande för barns möjlighet att inkluderas i gemenskaper. Barn som inte uppfyller normerna för social kompetens riskerar att betraktas som problem snarare än som en deltagare med potential. Ett exempel är lärarna som menar att vissa barn inte klarar av lekkoder såsom att inte rasa en koja. Gränser utmanas av vuxna när normen om social kompetens fungerar som en standard för vad som anses vara ett "önskvärt" barn i förskolans gemenskap. Barn som inte uppfyller denna norm riskerar att hamna i utkanten av den sociala gemenskapen, trots att de potentiellt har andra styrkor eller kompetenser, men dessa kanske inte erkänns inom de rådande normerna. Detta förstärks av lärarnas bemötande, som tenderar att kategorisera barn baserat på deras förmåga att "passa in". Gränserna pressas när vuxna sätter normer som inte alla barn kan leva upp till och som därför ses som bärare av olika former av problem.

I relation till Yuval-Davis (2019) teori om everyday bordering kan social kompetens ses som en gräns som dagligen aktiveras i situationer i förskolan. När barns sociala kompetens utmanas i den vardagliga praktiken finns det en risk att de inte kan leva upp till förväntningarna av att lyssna, visa empati och så vidare, vilket förstärker lärares exkluderande mekanismer. Ett sätt att förstå social kompetens som ett centralt värde i resultatet är i relation till frihet. Frihet kan förstås som en rätt att själv bestämma över sitt liv, men också som ett ansvar gentemot andra. Enligt Yuval-Davis (2011) handlar frihet i etisk mening om individens inneboende sociala resurser. Frihet kan möjliggöras och begränsas av institutionella normer och av barns inbördes relationer (Mayall, 1995). I resultatkapiteln visas hur sociala resurser tar form i förskolans vardag när barn ges utrymme att uttrycka sig, välja, pröva och bli hörda. Samtidigt är dessa sociala resurser alltid inramade av normer för socialt accepterat beteende. Att visa lyhördhet, samspela och förstå gruppens ofta outtalade regler blir avgörande för att erkännas som en del av den sociala ordningen. Friheten utifrån inneboende sociala resurser blir därmed inte bara ett individuellt värde för barnet att uttrycka sig, utan handlingar som

samtidigt utmanas av de vuxna utifrån en normativ förväntan på barnet om ett visst sätt att bete sig för att barnet ska räknas som delaktig.

Forskning av bland annat Brown (2022) och Warming (2020) visar att de barn som inte kan navigera inom de etablerade sociala normerna ofta förväntas bli "problematiska", snarare än att förstås som barn med en annan form av social förmåga. Här synliggörs ett maktförhållande där lärare inte bara styr och reglerar barnens deltagande utan också positionerar dem i relation till förskolans institutionella normer och ideal. Avhandlingens resultat är också i linje med forskning som pekar på att lärare ofta tar social kompetens för given, vilket kan osynliggöra vissa barns sätt att vara i världen som kan vara relevanta utan att leva upp till normen av social kompetens (Press et al., 2018).

### **8.2.2 Vuxnas förväntningar har betydelse**

Forskning av Eidsvåg och Rosell (2021) pekar på att lärarnas förväntningar skapar sociala hierarkier inom barngruppen, vilket i sin tur påverkar barns självbild och upplevelse av tillhörighet. Barn som inte lever upp till de normer som definierar "social kompetens" riskerar att marginaliseras, vilket gör att deras potential som deltagare i den sociala ordningen inte alltid erkänns. Här handlar det om en maktutövning som inte bara styr barns handlingsmöjligheter utan också formar deras identitet genom de sätt som deras handlingar värderas och kategoriseras.

Avhandlingens resultat ger stöd till forskning där det framkommer att både lärare och vårdnadshavare har en stark förväntan att barn behöver vara sociala och interagera med andra för att känna tillhörighet i förskolan (Bohme Shomary, 2022; Karlsudd, 2021b, 2022). Resultatet överensstämmer också med studier som visar att lärare i förskolan har en stark tilltro till förskolan som institution och dess uppdrag att främja barns delaktighet i gemenskapen så att alla inkluderas. I en studie av Puroila et al. (2021) framkommer att lärare i förskolan omedvetet kategoriserar individer och skiljer grupper åt när de talar om barn. Lärarna kategoriserar barn utifrån ålder, etnisk och kulturell olikhet, samt individuella behov. Vidare identifierar lärarna barns samspel i lek samt barns ensamhet eller sociala isolering som känsloladdade situationer där känslan av tillhörighet blir särskilt betydelsefull. Studien visar att lärare från olika länder lyfter fram liknande demokratiska värden såsom mångfald, delaktighet, jämlikhet och jämställdhet, som centrala för att skapa tillhörighet. Forskarna menar att dessa värden framträder som självklara inom förskolan som institution. En studie av Eek-Karlsson och Emilson (2021) visar att förskollärare har en stark tilltro till förskolans roll och uppdrag att främja barns delaktighet i gemenskaper. Lärarna beskriver mångfald och olikheter i mycket positiva termer vilket utmanar de samtida, begränsande normer om barn och barndom som resultatet visar är tydligt framträdande inom förskolan som institution.

### **8.2.3 Gränsarbete mellan förskola och hem**

Att utmana gränser handlar också om tillitens gränser i relationen mellan hemmet och förskolan. Ett centralt etiskt och socialt värde som framträder i resultaten är lojalitetens betydelse. Gränser utmanas när lärare och vårdnadshavare har olika uppfattningar om

lojalitet och tillit. Av resultatet framkommer att barn förväntas visa lojalitet med förskolan genom att delta i aktiviteter och anpassa sig till rutiner, något som ofta framstår som en förutsättning för att betraktas som en del av den sociala samhörigheten. Vad som också framträder i resultatet är hur barnens behov av att identifiera sig själva genom sina egna kulturella och sociala erfarenheter ibland krockar med lärares förväntningar om anpassning och inkludering. Till exempel förväntar sig de vuxna att barn ska känna samhörighet genom förskolans traditioner såsom familjefest eller 5-årsavslutning. Denna förväntan på anpassning utmanas när vårdnadshavare väljer att inte delta och därmed inte följer majoritetens normer utan i stället väljer att utmana gränser för denna form av etablerade normer. Vårdnadshavare tvingas ofta förhålla sig till majoritetens normer för att bekräftas som delaktiga, trots att deras egna erfarenheter kan stå i kontrast till dessa normer. Detta ligger i linje med Yuval-Davis (2019) begrepp om "everyday bordering" som framhåller att gränser för tillhörighet ständigt utmanas när de reproduceras genom kulturell och språklig homogenitet. Sådana gränser framstår ofta som välmenande uttryck för inkludering, men kan samtidigt förstärka exkluderande mekanismer även i miljöer som säger sig främja mångfald. Vårdnadshavare utövar frihet genom sina val av vistelsetid och engagemang, medan lärare ständigt balanserar mellan barnets rätt till självbestämmande och gruppens behov av gemenskap. Tillhörighetens politik framträder då som en förhandlad praktik, snarare än en given rättighet (Yuval-Davis, 2018). Tillhörighet utgör således ett pågående arbete där individ och kollektiv, självständighet och ömsesidighet, ständigt måste balanseras.

### **Tillhörighetens politik utmanas genom barns frånvaro**

Forskning har påpekat att barns närvaro inte är självklar, även när de är inskrivna i förskolan (Falster & Warming, 2019; Rogoff, 2003; Warming, 2020). Denna avhandling tillför ny kunskap genom att visa hur tillhörighet formas inte bara genom deltagande utan även genom frånvaro, ett perspektiv som hittills inte varit tillräckligt belyst. Exempel på detta är när lärarna beskriver en pojke som har svårt att ta sig för något när hans kusin gått hem eller när en pojke oroar sig för att han förstör de andra pojkarnas bygge om han tar sönder det när de är lediga från förskolan. Närvaro blir en social markör som signalerar tillit, stabilitet och lojalitet gentemot institutionen förskolan. Warming (2020) har betonat familjers livsvillkor som skäl till frånvaro, men avhandlingens resultat visar att frånvaro också utmanar etablerade föreställningar om vad som räknas som tillhörighet. Barn med oregelbunden närvaro riskerar att placeras symboliskt utanför även om de i andra avseenden försöker vara del av den sociala ordningen. Här synliggörs hur gränser kring tillhörighet skapas genom institutionella förväntningar och hur barn ibland, utan att själv kunna påverka det, oavsiktligt rör sig över dessa institutionella gränser. I förlängningen av denna osäkerhet och dessa spänningar handlar det om att synliggöra de maktstrukturer som formar både barns och vuxnas agerande och förväntningar.

Förskolans uppdrag är att främja barns delaktighet i den sociala gemenskapen vilket kan förstås som ett etiskt värde som utmanas när barn och vuxna möts i den vardagliga praktiken. Lärare kan vilja skapa utrymme för olikhet, men avstår ibland från att

utmana etablerade föreställningar om social kompetens eller kultur av rädsla för konflikt med vårdnadshavare eller på grund av institutionella krav. Detta bidrar till att osynliga hierarkier reproduceras och riskerar att göra inkludering till en retorisk ambition snarare än en levd praktik (Yuval-Davis, 2019). Tillit mellan hem och förskola blir därmed en avgörande faktor, men också tillit mellan personal i arbetslagen. Saknas denna tillit uppstår lätt missförstånd, kontrollbehov och misstänksamhet, vilket i sin tur kan påverka barns möjligheter att uppleva tillhörighet. En verkligt inkluderande förskolepraktik kräver därför att lärarlag står emot rädslan för kritik genom att utmana etablerade normer och har mod att reflektera och kritiskt granska förskolans etablerade normer och traditionella gränser genom att förstå tillhörighet i förskolan som ett relationellt och kontinuerligt gränsarbete.

## **8.3 Överskrida gränser: att öppna för möjligheter till handling**

Avhandlingens resultat visar att tillhörighetens politik formas i processer som inte låter sig fångas av en enkel instrumentell logik. I analysen framträder hur gränser i förskolan också överskrids i vardagens möten. Gränser framstår inte som stabila, utan som något som skapas i relationer mellan lärare, barn och vårdnadshavare. Detta gäller inte minst gränsen mellan flexibilitet och icke-flexibilitet i aktiviteter i förskolan.

### **8.3.1 Gränser överskrids genom flexibilitet**

Lärares flexibilitet kan bidra till att förändra tillhörighetens politik så att vad som är "legitimt" deltagande i aktiviteter i förskolan omdefinieras. Analysen av resultaten visar att lärare, barn och vårdnadshavare har en stark tro på institutionens förmåga att inkludera alla barn och denna uppgift är en central del av förskolans pedagogiska uppdrag. Samtidigt visar resultatet på gränsöverskridanden då lärare navigerar mellan att följa de styrdokument och professionella normer som definierar deras arbete, och att möta barns individuella behov och önsknings. I resultatet framträder att barnen i vissa fall får "leka över åldersgränser", vilket är ett tecken på att lärare öppnar upp för mer flexibla sätt att förstå gränser och deltagande. I andra fall utesluts barn från vissa gemenskaper, till exempel när det gäller att värna barns behov av vila, vilket speglar en striktare uppfattning om hur gemenskaper ska formas och organiseras. Överskridande av gränser skapar därmed en spänning mellan förskolans institutionella krav och förväntningar att upprätthålla ordning och de ideal om inkludering och flexibilitet utifrån barns olika behov som präglar förskolans uppdrag.

Enligt Yuval-Davis är tillhörighetprocesser aldrig stabila (2011). Lärarnas osäkerhet i situationer när gränser överskrids kan förstås som ett uttryck för tillhörighetens politik, där makten att definiera vad som är ett möjligt och acceptabelt beteende för barnen ofta inte är entydigt. När lärare överskrider gränser genom att öppna upp för alternativa sätt att vara social på så skapas nya möjligheter för barns tillhörighet.

Ett annat exempel på lärares gränsöverskridande genom flexibilitet är språkstödjaren som markerar att hon inte har kännedom om hur barnen firar sina respektive traditioner och högtider i hemmet. Språkstödjaren markerar att hon inte har kännedom om de olika traditionerna och därför ser hon det inte som sitt uppdrag att värna andra kulturarv än det svenska i förskolan. I analysen av verksamheten i barngrupperna visas också hur gränser mellan ”vi” och ”de andra” överskrids när olika erfarenheter får ta plats. Föreställningar om att ”vi i Sverige gör så här” reproducerar normer kring majoritetskultur, men analysen identifierar också ögonblick där barn och lärare öppnar för alternativa sätt att delta och därmed överskrider dessa kulturella gränssättningar. Ett exempel på ett sådant överskridande är när barnen delar sina olika erfarenheter av semmeltraditionen. Att ha olika erfarenheter blir ett gränsöverskridande som gynnar barnens tillhörighet. När gränser i stället upprätthålls av rädsla för kritik såsom att inte värna att alla barn ska få ge uttryck för sina olika traditioner riskerar sådana normer att befästa vissa barn som representanter för en tradition och barns positioner riskerar därmed att begränsas. Här blir det tydligt hur tillhörighet inte kan reduceras till barns ageranden utan kräver att lärare medvetet värnar olikhet. Barnet är beroende av de vuxnas mod att omförhandla de gränser som strukturerar vardagens interaktioner. Förskolan är en del av samhällets kulturella och sociala väv, där traditioner, normer och värden reproduceras och ibland utmanas och överskrids. I denna vardag sker ständigt ett gränsarbete som handlar om vad som uppfattas som normalt, önskvärt eller möjligt. Uttryck som ”så här har vi alltid gjort” eller ”så här gör vi här” synliggör hur djupt dessa kulturella normer är förankrade, men också hur de kan begränsa lärares, barns och vårdnadshavares handlingsutrymme (som när lärarna pratar om hur de firar jul).

Forskning har visat att lärares förhållningssätt medvetet eller omedvetet bidrar till att upprätthålla normer om kulturell och språklig homogenitet och att lärare tenderar att skilja individer och grupper åt baserat på kulturell bakgrund (Lavanti et al., 2023; Reimers & Puskás, 2022). Puskás och Andersson (2017) visar i en studie att de flesta förskolors förhållningssätt karaktäriseras av en blandning av att överföra traditioner som lärare anser är ett givet svenskt kulturarv och att skapa ett kulturarv för den egna förskolan. Det finns också studier vars resultat visat att lärare kan uttrycka en förväntan om att inkludering ska ske i enlighet med samhällets majoritetskultur, vilket stärker en enkulturnorm där det svenska kulturarvet ges företräde (Berge & Johansson, 2021; Puroila et al., 2021a). Ur ett gränsarbetsperspektiv blir detta ett uttryck för hur demokratins ideal om jämlikhet och inkludering översätts till praktiker som snarare reproducerar gränser mellan ”vi” och ”de andra”.

### **8.3.2 Relationer mellan förskolan och vårdnadshavare**

Gränsöverskridanden framträder också i relationen mellan lärare och vårdnadshavare vilket i sin tur får konsekvenser för barnens tillhörighet i förskolan. Resultatet visar hur gränser överskrids när professionell auktoritet och beroende av föräldratillit ses som rörlig. Lärare ansvarar för barns trygghet och lärande, men är samtidigt beroende av att få vårdnadshavarnas förtroende. Denna beroenderelation skapar ibland osäkerhet, vilket kan leda till att normer upprätthålls men också överskrids genom att

de ifrågasätts. Ett exempel på detta är vårdnadshavare som uttrycker åsikter såsom att barnen ska ”prata svenska” eller som att barns integritet bör beaktas vid toalettbesök på förskolan. Vårdnadshavarna begränsar lärarens handlingsutrymme genom att ifrågasätta rådande normer vilket kan ses som en gränsöverskridande handling som i sin tur indirekt påverkar barns positionering.

Liksom forskning visat behöver familjer anpassa sig till förskolans rutiner för att barnen ska kunna uppnå en känsla av tillhörighet (Bohme Shomary, 2022; Lavanti et al., 2023). Samtidigt är frihet ett grundläggande värde, manifesterat i att förskolan är en frivillig skolform där barns vistelsetid varierar beroende på familjens behov och val. Här uppstår ett spänningsfält mellan lojalitet och frihet. Å ena sidan kräver inkludering kontinuerlig närvaro och deltagande; å andra sidan är förskolan en frivillig skolform, vilket skapar ojämlika villkor för barns delaktighet för de barn som inte har vårdnadshavare som lämnar och hämtar dem vid regelbundna tider på förskolan. Vårdnadshavare överskrider gränser när de av olika anledningar väljer bort aktiviteter som arrangeras av lärarna. Resultatet stämmer överens med Egilssons (2025) studie som visar att det finns vårdnadshavare som uppskattar förskolan som en plats för tillhörighet och det finns de som väljer att hålla avstånd till förskolan och därmed överskrider gränser för hur normen om närvaro på förskolan vanligen uppfattas. Egilssons (2025) studie identifierar också att förskollärare upplever att brist på föräldrainteraktion och ”ointresse” är en utmaning i relation till vårdnadshavares tillhörighet. Även resultatet i denna avhandling visar att gränser överskrids och ger upphov till en form av tillhörighetens politik, där barns rätt till erkännande och gemenskap villkoras av faktorer som barnen själva inte kan påverka såsom familjens arbetstider, ekonomi eller tillgång till sociala resurser. Denna ojämlikhet gör det tydligt att barns positioner i förskolan inte enbart formas av deras egna handlingar eller kompetenser, utan av strukturer som ramar in deras möjligheter till närvaro, relation och erkännande. Barn har inte makt att välja sin plats i förskolan, men deras närvaro eller frånvaro får direkta konsekvenser för hur de uppfattas, hur de inkluderas och hur de själva upplever tillhörighet.

I ljuset av Folkhälsomyndighetens kunskapsöversikt (2019) om psykisk ohälsa i Sverige blir det tydligt att barns möjligheter till trygghet och tillhörighet påverkas av strukturella faktorer såsom socioekonomisk status, kön, funktionsvariation och utländsk bakgrund. Redan i tidig ålder rapporterar barn i socioekonomiskt utsatta miljöer fler psykosomatiska besvär jämfört med barn som växer upp under mer gynnsamma socioekonomiska villkor. Otrygghet, diskriminering och bristande tillit i relationer är starkt kopplade till psykisk ohälsa. Dessa mönster pekar på att frågor om tillhörighet inte kan förstås isolerat från samhällseliga ojämlikheter. Tillhörighetens politik är i stället det gränsarbete som formar barns vardag i förskolan (Johansson et al., 2024). Yuval-Davis (2018) argumenterar för att gränser måste ses som konstituerade för samhällets organisering och sociala praktiker, ”we need to change our views of borders and borderings from seeing them as operating on the margins of the state and society to considering them major constitutive features of contemporary social, economic, and political dynamics” (s.161). Yuval-Davis argument är relevant för implikationer avseende avhandlingens resultat. Också verksamma i förskolan

behöver kritiskt reflektera över sitt sätt att se på gränser och gränsarbete. Tillhörighetsfrågan behöver uppmärksammas och ges mer utrymme i förskolans kollegiala samtal. Lärare behöver ibland våga överskrida rådande diskursiva praktiker genom att ifrågasätta gränser som av tradition har tagits för givna. Lärare och vårdnadshavare behöver våga gå emot givna normer av positioneringar utifrån hur mycket tid barn vistas på förskolan genom att välja att stå upp för förskolan som social praktik i sin egen rätt. När förskolan inte enbart ses som en förberedelse för skolframgång utan som ett andrum för att få vara där man är just nu och få möjlighet att utveckla sin egen potential, kan tillhörighet växa. Yuval-Davis (2018) uppmanar till aktivism och att göra motstånd mot orättvisa. På samma sätt kan verksamma i förskolan opponera sig mot politiska förslag som mer riskerar att förhindra barns processer för att uppleva tillhörighet än att främja dem.

## 8.4 Samlat kunskapsbidrag och slutsatser

Sammanfattningsvis synliggör avhandlingen ett kontinuerligt spänningsfält mellan grundläggande idéuppfattningar om barn som varande respektive blivande. Tillhörighet formas genom en komplex politik där barn förväntas både agera självständigt och behöva stöd. De förväntas både vara aktiva medskapare av sin sociala värld, men också mottagare av omsorg (se exempelvis Eidsvåg & Rosell, 2021). Dessa motstridiga förväntningar innebär inte bara pedagogiska utmaningar, de är också uttryck för djupare normativa strukturer som formar barns villkor för att höra till i förskolan. Det framträder därmed en dubbelhet i förskolans uppdrag vilket handlar om att samtidigt stödja barns självständighet och värna deras rätt till omsorg. Denna balansakt ska inte uppfattas som en otydlighet, utan är ett uttryck för det demokratiska idealets komplexitet där frihet och ansvar, autonomi och beroende måste samexistera. Förskolan blir i ljuset av detta en arena där de grundläggande värden som präglar samhället prövas i praktiken.

Johansson et al. (2024) betonar behovet av reflexiv och kritisk pedagogik som erkänner maktrelationer och ojämlikhet i förskolan som praktik. Utifrån de analyser som genomförts i föreliggande avhandling blir det tydligt att den etiska utmaningen ligger i att se barns olikhet som en resurs och att förstå frihet inte som självständighet från andra, utan som ett ömsesidigt ansvar i gemenskap som kräver reflektion.

I denna avslutande del av diskussionen sammanfattas forskningsfrågorna och avhandlingens empiriska, teoretiska och metodologiska kunskapsbidrag. Resultaten visar att tillhörighet i förskolan framträder som ett relationellt, dynamiskt och maktrelaterat handlande det vill säga ett fenomen som samtidigt är situerat i barns vardagliga möten och inbäddat i större samhällsstrukturer.

Med utgångspunkt i avhandlingens syfte som är att bidra med fördjupad kunskap om villkor för tillhörighet i förskolan, genom att utforska hur barn kontinuerligt skapar tillhörighet genom lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar, har tillhörighet analyserats som något som skapas, förhandlas, möjliggörs och begränsas i skärningspunkten mellan individ, grupp och institution. Det samlade resultatet visar att barns tillhörighets- och identitetsskapande i förskolan är en komplex, relationell

och djupt situerad process. Tillhörighet formas genom en motsägelsefull politik där barn både ska klara sig själva och få stöd och både vara delaktiga i nuet och samtidigt befinna sig i utveckling. I förskolans kontext, där barnkonventionen (UNICEF, 2009) och läroplanen (Skolverket, 2025) betonar barns rätt till delaktighet, inflytande och skydd, blir denna dubbelhet särskilt tydlig. Barn betraktas som *varande* när de ges möjlighet att uttrycka åsikter, fatta beslut och ta ansvar vilket kan ses som en förståelse grundad i en liberal rättighetstanke om individens autonomi och självbestämmande. Men idealet om medfödd agens riskerar att osynliggöra barn som inte omedelbart kan göra sina röster hörda. Som Yuval-Davis (2019) påpekar kan barn som inte lever upp till dessa ideal få en underordnad position i den sociala ordningen, eftersom tillhörighet i ett sådant system kräver synlighet, röst och förmåga till självrepresentation. Denna ambivalens framträder tydligt i förskolans vardag. Barns agens och tilltro till sin egen förmåga framstår som eftersträvansvärda kvaliteter, särskilt i relation till social kompetens. Barn förväntas vara lyhörda, kunna sätta gränser, respektera andra och reglera sitt deltagande i gemenskapen. Detta ideal återspeglar ett nyliberalt subjekt som är självreglerande, anpassningsbart och kompetent (Press et. al., 2018). Samtidigt utgör omsorgsidealet en etisk motvikt, där sårbarhet och beroende erkänns som centrala delar av mänsklig gemenskap (Halldén, 2007). Avhandlingens resultat visar att lärare ofta kategoriserar barn utifrån deras förmåga att hantera det sociala samspelet självständigt. Denna kategorisering påverkar i sin tur barns tillgång till gemenskap och erkännande. I en miljö där tillhörighet kopplas till självreglering kan detta skapa en vardaglig konkurrens om positioner, där vissa barn framställs som mer lämpade att höra till än andra.

Är det barnen som behöver gränserna för att känna tillhörighet, eller är det lärarna som behöver strukturerade normer för att känna sig säkra i sitt pedagogiska arbete? Sammantaget visar avhandlingen att tillhörighet måste förstås som ett relationellt gränsarbete som blir osynligt i styrdokument präglade av den lärandediskurs med inriktning mot förutbestämda krav och kriterier som Wahlström (2023) kritiserar. En utvidgad potential för barn att uppleva tillhörighet i förskolan skapas i rörelsen *över* gränser när barn överskrider förväntade positioner, när lärare omförhandlar rådande gränssättningar och när institutionella föreställningar om gränsarbete för deltagande ifrågasätts. Det är i dessa glidningar, förskjutningar och överskridanden som förskolans inkluderande potential blir synlig.

Avhandlingens resultat pekar på ett tydligt behov av att tillhörighetsfrågan placeras högt på agendan. I en tid då tidiga insatser i allt högre grad definieras som mätbara prestationer krävs en förskolepraktik som erkänner de gränser och de gränsöverskridanden som formar barns möjligheter att bli del av gemenskaper. Att lyfta fram tillhörighet som ett centralt uppdrag innebär att synliggöra dessa processer, förstå dem som politiska och pedagogiska, och skapa förutsättningar för en praktik där gränser kan omförhandlas till förmån för alla barn. Vilka värden prioriteras när barns tillhörighet formas? Vilka barn gynnas och vilka missgynnas av normernas gränsarbete? Och hur påverkar detta barns möjlighet att både vara och att bli, det vill säga att ha en legitim plats i nuet samtidigt som deras framtid inte redan definieras av institutionens normalitetsideal? I denna bemärkelse kompletterar Hackings (1999)

perspektiv avhandlingens teoretiska ram genom att synliggöra hur tillhörighet alltid bär med sig ett samhälleligt och institutionellt arv. Gränserna som utmanas i förskolan framträder därmed inte som enbart pedagogiska strukturer utan som delar av ett större normsystem som definierar vad ett barn är, vad det bör vara och vad det förväntas bli.

Som framgått av analysen i denna avhandling villkoras barns tillgång till gemenskap både av deras förmåga att uppfylla ideal om självreglering och av vuxnas vilja och förmåga att erbjuda stöd. Tillhörighet framträder därmed som ett relationellt förhandlingsfält utifrån att barn både ska vara bärare av rättigheter här och nu, och utveckla kompetensen att utöva dessa rättigheter. I praktiken innebär detta att barns möjligheter till tillhörighet påverkas av hur begrepp som frihet, ansvar och kompetens tolkas i vardagen. När barn förväntas ta ansvar för sin plats i gruppen, sin lek eller sina uttryckta åsikter, blir rätten till tillhörighet något som måste förtjänas genom agens. Omvänt, när barn ses som ”ännu icke färdiga” (Halldén, 2003) och i behov av vägledning, riskerar deras röster att marginaliseras trots att rätten att bli hörd formellt är erkänd. Idéerna om barn som varande och blivande handlar inte enbart om pedagogiska perspektiv, utan om grundläggande värderingar kring barnets ställning som subjekt i ett demokratiskt samhälle. Rätten till frihet och tillhörighet måste därför förstås i ljuset av denna dubbla logik, där barns agens samexisterar med deras sårbarhet.

#### **8.4.1 Att omforma tillhörighetens politik**

Ett sätt att upprätthålla, utmana och överskrida gränser är att omforma tillhörighetens politik genom att lägga större fokus på de barn som behöver stöd för att nå fram till de gemenskaper som erbjuds, samtidigt som gränserna för gemenskaper vidgas. Barn behöver ges förutsättningar att bli socialt starka så att de kan förstå andra barns perspektiv och initiativ. Under de senaste decennierna har en stark lärandediskurs vuxit fram, där tidiga insatser motiveras genom mätbara resultat. Wahlström (2023) visar hur dessa globala utbildningsdiskurser tränger in i nationella styrdokument och därigenom skapar policyvillkor som tenderar att osynliggöra de relationella och sociala dimensioner som tillhörighet bygger på. Mot denna bakgrund blir fokus på gränsöverskridanden särskilt viktigt. Analysen av resultatet visar att barn kategoriseras utifrån förväntningar på social kompetens, men resultaten visar också situationer där barn överskrider dessa kategorier genom att skapa egna gemenskaper eller bryta mot vuxnas förväntningar. Gränsen mellan kompetens och brist på kompetens framstår då som en förhandlingsbar konstruktion snarare än ett stabilt attribut. På liknande sätt visar resultatet hur kulturella normer kan både begränsa och möjliggöra gränsöverskridanden.

Avhandlingens resultat visar att lojalitet och tillit inte är jämlikt fördelad. Tillhörighet formas av barnets närvaro, sociala kompetens och förmåga att navigera i rådande normer. Barn som är frånvarande eller avviker från dessa normer riskerar att hamna i perifera positioner, där deras förmågor ifrågasätts. Barn som avviker från dominerande normer exempelvis språkligt, kulturellt eller genom ojämn närvaro, positioneras som underordnade snarare än fullvärdiga medlemmar i den sociala ordningen. Tillhörighet framträder därmed inte som ett neutralt tillstånd, utan som

något som kräver upprepning, igenkänning och stabilitet. Att omforma gränserna för tillhörighet innebär därför inte att avskaffa dem, utan att ständigt förhandla dem på nya sätt med medvetenhet om hur normer, förväntningar och strukturer påverkar barns möjligheter att delta, bli hörda och känna sig hemma. Det handlar om att medvetandegöra hur gränser både upprätthålls och förändras och vilka konsekvenser det får. Ett etiskt förhållningssätt i förskolans arbete med inkludering handlar om att se olikhet som en resurs. Karlsudd (2021a) menar att för att känna tillhörighet till en gemenskap behöver barnen möjligheter att utveckla mod, självmedvetenhet och självkänsla. Nergaard (2020, 2022) lyfter fram betydelsen av lärares tillgänglighet och närvaro i arbetet att stötta barn sociala och emotionella utveckling.

Förskolan har ett kompensatoriskt uppdrag som innebär att stödja alla barns rätt till välmående, lärande och inkludering, vilket blir särskilt viktigt för de mest utsatta barnen. Det uppdraget kräver att lärare arbetar med att utveckla barnens självkänsla, trygghet och förmåga att delta och inte enbart med barns lärande i snäv mening. Tillhörighet kan inte tas för given; den måste aktivt byggas upp med hjälp av relationer som bekräftar varje barns värde och potential.

## 8.5 Yuval-Davis och Fairclough i förskolemiljö: teoretiska och metodologiska implikationer

Att arbeta med Yuval-Davis (2011) teori om tillhörighet och Faircloughs (2010) kritiska diskursanalys i en förskolekontext har inneburit att studiens fokus successivt har förskjutits från att enbart beskriva lärares, barns och vårdnadshavares tal och handlingar, till att förstå *hur* dessa handlingar och yttranden ingår i ett större gränsarbete. Yuval-Davis' begreppsapparat har fungerat som ett sätt att rikta blicken mot de vardagliga processer där tillhörighet både skapas och begränsas. I analysen blev det tydligt att tillhörighet inte endast uttrycks genom explicita handlingar i form av tal eller sätt att organisera konkret verksamhet, utan även genom subtila markeringar, förväntningar och rutinmässiga praktiker som formar barns möjligheter att delta och bli erkända.

I analysen av den första forskningsfrågan i kapitel 5 – *vilka samspel för tillhörighet som framträder i lärare, barns och vårdnadshavares tal och handlingar* – blev Yuval-Davis' begrepp om tillhörighet särskilt betydelsefullt. Genom hennes begreppsapparat blev det möjligt att synliggöra hur samspel för tillhörighet i förskolan inte är något barn "har", utan något som produceras genom återkommande gränsarbete utifrån vem som inkluderas, på vilka villkor, och vilka beteenden som fungerar som markörer för att höra till.

Den andra forskningsfrågan i kapitel 6 – *vilka identitetsskapande processer i form av kategoriseringar och positioneringar som framgår* – hade inte kunnat besvaras utan en teoretisk apparat som fångar både språkets och praktikens roll. Här blev kombinationen av Yuval-Davis teoriram (2011) och Faircloughs (2010) analytiska ramverk central. Faircloughs kritiska diskursanalys möjliggjorde en mer konkret analys av hur tillhörighet artikuleras språkligt och praktiskt i relation till en social praktik. Det blev tydligt hur vardagliga uttryck, instruktioner och tillrättavisningar

ramar in vad som anses normalt och avvikande. På så sätt kunde jag identifiera hur barns tillhörighet formas av både uttalade och outtalade normer som är levande i förskolans vardag.

Den tredje forskningsfrågan i kapitel 7 – *vilka övergripande sociala och etiska värden i samhället som synliggörs* – krävde ett teoretiskt perspektiv som kunde knyta vardagliga praktiker i förskolan till mer övergripande samhällsstrukturer. Här fungerade Yuval-Davis teori särskilt väl. Hennes betoning av tillhörighet som ett fenomen där makt, ideologi och samhälleliga värden genomkorsar den lokala sociala ordningen gjorde det möjligt att förstå förskolans vardag inte som isolerad, utan som del av ett större politiskt landskap. Det blev tydligt att värden som jämlikhet, normalitet, självständighet och könade förväntningar inte bara uttrycks i policy, utan också tar form i förskolans dagliga handlingar.

I forskningspraktiken har Yuval-Davis teori erbjudit ett analytiskt raster för att synliggöra tillhörighetens villkor genom vilka analyser av kategoriseringar och normer som framträder, hur gränser dras upp mellan barn och mellan vuxna och barn, samt hur vissa positioner blir mer legitima än andra i förskolans vardag. Forskare inom projektet *Politics of belonging- promoting children's inclusion in educational settings across borders* (NordForsk 85 644) som den här avhandlingen inledningsvis var kopplad till, argumenterar att Yuval-Davis' teoretiska ramverk är särskilt fruktbart i förskolemiljö för att analysera tillhörighet som ett relationellt och makt genomsyrat fenomen (Johansson & Puroila; 2021). Jag instämmer i att de teoretiska begreppen har gjort det möjligt att uppmärksamma hur tillhörighet inte är en neutral eller harmonisk process, utan en del av en pågående politik om gränser där makt, normalitet och uteslutning spelar centrala roller. Faircloughs (2010) kritiska diskursanalys har fungerat som ett komplement som gjort det möjligt att förstå *hur* dessa gränser artikuleras språkligt som diskursiva praktiker i förskolan som social praktik. Genom denna tredimensionella modell har tal och handlingar kunnat analyseras både som text, som interaktion och som uttryck för mer övergripande sociala strukturer. I mötet med förskolans praktiker blev det tydligt hur vardagligt språk, till synes oskyldigt och rutinmässigt bidrar till att reproducera föreställningar om normalitet och avvikelse. Faircloughs analysram har därmed fungerat som ett konkret verktyg för att identifiera vilka diskurser som ges företräde och vilka som marginaliseras.

Att kombinera Yuval-Davis och Faircloughs begreppsapparater har visat sig särskilt fruktbart eftersom teorierna belyser olika dimensioner av samma fenomen. Yuval-Davis synliggör tillhörighetens politiska och känslomässiga dimensioner, samtidigt som Fairclough visar hur dessa dimensioner förankras språkligt i vardagens interaktioner i förskolan som social praktik. Tillsammans har de gjort det möjligt att förstå tillhörighet som social handling; ett pågående gränsarbete där lärare, barn och vårdnadshavare deltar genom både medvetna och omedvetna handlingar. Faircloughs fokus på hur diskurser reproducerar eller utmanar dominanta samhällsideal gjorde det möjligt att synliggöra hur dessa värden materialiseras i barns, lärares och vårdnadshavares språkbruk, liksom hur barn förhåller sig till dessa normer.

En viktig erfarenhet under analysarbetet har varit att tillhörighet inte kan förstås om forskningen begränsas endast till barnens perspektiv. McKays (2014) kritik av idén

om ”barns röster” blev därför tidigt central i avhandlingen. Hennes argument om att barns uttryck behöver förstås i relation till de mekanismer som gör vissa röster hörda och andra osynliga förstärkte behovet av att inkludera både vuxnas och barns tal och handlingar som forskningsmaterial. I den här studien har det handlat om att ta till vara det som lärare, barn och vårdnadshavare uttrycker i tal och handlingar i avsikt att förstå hur tillhörighet villkoras. Detta ligger nära McKays kritik av ”barns röster”, och Johansson och Puroila (2021) som menar att Yuval-Davis teoriram gör det möjligt att analysera barns uttryck i sitt sammanhang, snarare än som isolerade utsagor. En central poäng hos Johansson och Puroila är att Yuval-Davis teori är användbar för att studera hur gränser dras, förhandlas och upprätthålls i förskolan. Detta stärkte också kopplingen till Yuval-Davis’ teori i mitt avhandlingsarbete, där tillhörighet ses som något som alltid formas i relation mellan individer, normer och institutionella sammanhang.

Sammantaget har användningen av Yuval-Davis och Faircloughs teoretiska förståelser inneburit att analysen kunnat röra sig bortom frågan om *vad* som sker i förskolan, mot en djupare förståelse för *varför* det sker och vilka konsekvenser dessa processer får för barns möjligheter att känna och erkännas som tillhörande. Det kritiska perspektivet har därmed inte bara strukturerat analysen, utan också skapat förutsättningar för att synliggöra normaliseringens pris och de ojämlikheter som döljer sig i vardagliga och ofta oreflekterade praktiker i förskolan. Avhandlingens resultat synliggör hur förskolan fungerar som en mikropolitisk arena där större samhällsideologiska spänningar tar form som gränser mellan frihet och omsorg, individualism och gemenskap, homogenitet och heterogenitet. Den demokratiska idén om alla barns lika värde utmanas av praktiker som, ofta oavsiktligt, reproducerar sociala hierarkier. Detta väcker frågor om hur det demokratiska uppdraget kan förstås i ljuset av medborgerligt gränsarbete där tillhörighet inte enbart är en fråga om deltagande utan om ömsesidigt erkännande. Avhandlingen bidrar till forskningsfältet genom att:

1. Utveckla förståelsen av tillhörighet som en process av gränsdragning och förhandling, där barns närvaro, frånvaro och positioner blir centrala för att förstå inkluderingens villkor.
2. Synliggöra frihet som en normativ dimension i förskolans demokratiska praktik, där ideal om självständighet och ansvar får konsekvenser för barns möjligheter att bli erkända som tillhörande.
3. Föreslå en etisk förståelse av delaktighet som innefattar både barns agens och deras rätt till omsorg och stöd. Dessa resultat öppnar för en mer reflexiv förståelse av förskolans uppdrag och möjliggör en förståelse som erkänner att inkludering alltid är situerad, relationell och politisk.

### **8.5.1 Idéer om fortsatt forskning**

Avhandlingens resultat väcker flera frågor för vidare studier och framtida forskning kan ta flera olika riktningar. Ett möjligt spår är att undersöka hur gränsarbete tar sig uttryck i olika typer av förskolor, exempelvis i socioekonomiskt utsatta områden eller i flerspråkiga miljöer. Det finns även ett behov av att fördjupa förståelsen av hur barns frånvaro och delvisa deltagande påverkar deras sociala positioner och tillgång till tillhörighet. Vidare skulle forskning kunna undersöka lärares och vårdnadshavares etiska handlingsutrymme i mötet mellan omsorg, kontroll och demokratiska värden. Ytterligare ett angeläget område är att analysera hur politiska och institutionella styrdokument såsom läroplanen och barnrättslagstiftningen, formar de diskurser genom vilka barn positioneras som varande eller blivande. Slutligen kan en komparativ ansats mellan olika nationella kontexter bidra till att synliggöra hur idéer om frihet, tillhörighet och normalitet tar olika uttryck i olika välfärdssystem.

# Summary

This dissertation examines children's social belonging in Swedish preschool. Specifically, it investigates the social and ethical values that are constituted as children strive to establish a sense of belonging and feeling at home within preschool communities.

In recent decades, a dominant learning discourse has emerged wherein early interventions are increasingly justified in terms of measurable outcomes in science, literacy, and mathematics. This development aligns with international policy trajectories, in which the European Union (EU) and the OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) – an organization tasked with advising on how education systems can contribute to economic growth – have promoted outcome-based approaches. It also emphasises the significance of early childhood education for national economic competitiveness. Such global educational discourses permeate national curricula and policy frameworks, shaping both educational content and pedagogical practices (Wahlström, 2023).

Within this same timeframe, Sweden has faced substantial societal challenges, including rising social inequality, expanding areas of social marginalisation, and the recruitment of children into criminal activities at progressively younger ages. Against this backdrop, the dissertation shows how preschool may function as a context in which all children, regardless of background, are afforded opportunities to feel safe and experience a sense of belonging.

Children's needs and aspirations for belonging vary, as does their inclination to include others. While children may act in open and inclusive ways, they may also engage in practices of exclusion. For this reason, a narrow emphasis on measurable learning outcomes appears insufficient for capturing the quality of preschool education. Halldén (2003) highlights the importance of understanding the influence on childhood of children's everyday conditions, their need for care, and the meaning-making contexts through which they are constituted as subjects. The central problem of the thesis concerns the capacity of preschool to function as a supportive resource for families in times characterised by social uncertainty, when children's health, well-being, and sense of belonging must be fostered in more sustainable ways. Children's social belonging must be understood not as an isolated issue but rather as part of broader societal concerns about politics and rights. Social belonging in preschool engages with children's status as citizens of Sweden and with the ways children are included in the national community. This dissertation examines the tensions and conditions that shape children's opportunities to experience belonging, a sense of being at home, and social anchoring in preschool. This examination touches on how social and political values shape the preschool environment and how children navigate these conditions to establish their place within the social order.

## Background and Aim

Previous research has examined children's opportunities to experience a sense of belonging in relation to the expectations articulated in international policy documents (Macartney, 2012; Peers, 2018; Press et al., 2018). It is often claimed that children are the future, and it is through them that we are expected to learn how to improve what lies ahead (Stratigos et al., 2014). It is therefore of great importance to examine the talk and actions of teachers, children, and guardians to understand how belonging is enacted in practice. Such enquiry helps ensure that belonging does not merely remain a rhetorical concept in policy documents but instead becomes an analytical lens through which power relations in preschool can be made visible.

The concept of belonging is used to describe the conditions and dynamic processes that both enable and constrain a sense of belonging – whether to a group, an organisation, or society at large. Belonging is understood as a relational phenomenon that links the individual with their environment and is always intertwined with power (Emilsson & Jonsson, 2023). The *politics of belonging* in preschool constitutes the central object of theoretical knowledge in this dissertation (Yuval-Davis, 2006, 2011). From this perspective, belonging is not merely a matter of individual experience but an expression of broader social and ethical value systems that permeate preschool as an institution and society.

The empirical material that forms the basis for the analysis consists of interviews, video observations, and field notes produced in collaboration with two preschools. The empirical object of study is the talk and actions of teachers, children, and guardians in preschool as a site of everyday practice. The politics of belonging is constituted, mediated, and negotiated through these interactions. Social and ethical values become visible through such practices, and processes of inclusion and exclusion must be critically examined and analysed to support the development of preschool education.

The aim of this study is to contribute to in-depth knowledge of the conditions for belonging in preschool by exploring how children create – or are excluded from creating – belonging. The investigation refers to the talk and actions of teachers, children, and guardians in everyday preschool practice.

This aim is operationalised through the following research questions:

1. Within preschool as a situated social order, what forms of interaction related to belonging emerge in the talk and actions of teachers, children, and guardians?
2. What identity-forming processes are evident in the social and linguistic practices of children and adults in preschool, particularly in relation to social ordering processes such as categorization and positioning?
3. What broader social and ethical values become visible in the conditions and tensions that characterise processes of belonging in preschool?

## Theoretical and Methodological Points

Belonging is a multifaceted phenomenon that has been examined across a range of academic disciplines, including education, the humanities, anthropology, psychology, social work, and political science (Lähdesmäki et al., 2016). A common topic in this body of research concerns how individuals and groups are positioned in relation to institutions, social communities, and societal orders. Belonging can thus be understood as both an experience and a process. In both senses, it is shaped by the tensions between individuals' self-understandings and the conditions through which inclusion and exclusion are organised.

Research on early childhood education has explored belonging using theoretical concepts developed by Nira Yuval-Davis (2006, 2011, 2019). Such studies have mostly emerged from multicultural and value-pluralistic societies, such as Australia, New Zealand, and the United Kingdom. In these contexts, discussions of belonging as a value have often focused on exclusion in relation to policy, language, and individual positioning (Sumsion & Wong, 2011).

More recently, research on belonging in early childhood education has become established in the Nordic countries (Johansson et al., 2025). Children's belonging and the politics of belonging in preschool have, for example, been examined by Boldermo (2020), Eidsvåg and Rosell (2021), Einarsdóttir et al. (2022), Emilson and Eek-Karlsson (2021a), Johansson et al. (2025), Juutinen (2018), and Ólafsdóttir and Einarsdóttir (2021).

In line with this body of research, the present dissertation interprets children's construction of trust and belonging in preschool through the lens of theoretical concepts developed by Yuval-Davis (2006, 2011, 2019), which have been applied to understand the politics of belonging.

### A Theory-based Analytical Framework

Yuval-Davis's (2006) three analytical levels offer a coherent yet differentiated approach to studying belonging. These levels should be understood not as hierarchically ordered or separate in practice but rather as interrelated perspectives that together illuminate processes of belonging. Thus, while analytically distinct, they are interconnected in practice and therefore examined as separate components of a singular framework.

To analyse how processes of belonging are concretely expressed in everyday preschool practices, I combine Yuval-Davis's theoretical framework with Norman Fairclough's (2010) model of critical discourse analysis. Fairclough's model – which includes the three dimensions of text, discursive practice, and social practice – provides an analytical structure that enables movement between the concrete and the structural (p. 132). It thus serves as a methodological complement to Yuval-Davis's broader conceptual framework of discourses and power relations.

The aim of critical discourse analysis, according to Fairclough, is to understand discourses in relation to social practice. The analysis is critical in the sense that it seeks to elucidate the relationships between language use and social practice, thereby

revealing the role of discursive practices in maintaining particular social orders (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Furthermore, the critical dimension of discourse analysis involves explaining how certain norms and social values come to occupy dominant positions within a social practice, while others are subordinated (Fairclough, 2010).

Fairclough's (2010) critical discourse analysis provides an analytical tool that operationalises Yuval-Davis's discursive understanding of belonging. By conceptualising language as a form of social action, Fairclough's model enables an analysis of how belonging is both expressed in everyday talk and action and shaped by broader social, cultural, and political structures. This approach assumes that discourses, or discursive practices, can be understood as texts formed in relation to social practices beyond the texts themselves. These practices contribute to the construction of identities, social positions, and social and ethical value systems, which may differ between individuals. Actions are discursively constructed, meaning that they derive significance through language in relation to specific social practices. Discourses are thus seen as carriers of power and ideology through which certain ways of speaking, thinking, and being appear as natural, while others are marginalised. They are shaped by how they are linguistically represented across different contexts.

The figure below illustrates how discursive orders are constituted with varying emphases across different levels (Fairclough, 2010; Yuval-Davis, 2006).

Analytical Level 1

*Preschool as a situated social order*

- Places as socially and physically constructed
- The development of identities and self-understandings in relation to situated social contexts
- How children and adults create social interactions that shape how belonging may emerge

Analytical Level 2

*Individuals' identity formation and emotional attachments to collectives and groups*

- The intersection of social identities, such as race, class, gender, ability, ethnicity, and geographical location, and how they shape engagement with the world
- Identities as fluid, dialogical, contextually situated, and continuously reproduced
- Identities as narratives about ourselves and others, both individual and collective
- Categorisations within social orders involving processes of positioning and being positioned (dominant and subordinate categorisations)

Analytical Level 3

*Social and ethical value systems through which individuals evaluate their own and others' belonging(s)*

- How social orders and identities are valued and assessed
- How boundaries of identity and categories are drawn and negotiated



*An analytical framework for studying belonging and the politics of belonging -creating trust and identity in preschool (Fairclough, 2010; Yuval-Davis, 2006).*

Yuval-Davis's theory of belonging functions as an overarching conceptual framework for analysing what is at stake in processes of belonging, while Fairclough's critical discourse perspective enables an examination of how these processes take shape through language and everyday practices in preschool. To analyse belonging in relation to empirical data, Yuval-Davis (2006) distinguishes three broad analytical levels at which belonging is constructed. The first level concerns how social interaction is created in relation to situated social contexts and physical places. The second level relates to individuals' processes of identification and their emotional attachments to others and groups. The third level refers to broader social and ethical value systems that influence how individuals evaluate their own and others' belonging(s).

## Methods

To generate knowledge regarding how the politics of belonging is conditioned, interviews and video observations were conducted in two preschool units, and field notes were taken. These methods were selected because they enable the identification of processes of belonging based on the talk and actions of teachers, children, and guardians.

The purpose of including two units was to introduce variation into the empirical material and broaden the study's empirical foundation. The decision to employ interviews, video observations, and field notes allowed for triangulation, enabling the comparison and complementarity of different forms of data.

A strategic sampling decision was made when selecting the participating preschools (Bryman, 2018). Specifically, the dissertation was connected to an international research project on belonging and inclusion in early childhood education (NordForsk 85644), which involved children, educators, and parents from Finland, Norway, Iceland, Sweden, and the Netherlands. The children represented diverse ethnic backgrounds, including those with and without identified needs for special support.

When I was admitted as a doctoral student in September 2018, the research project had already commenced. A collaborative development initiative was established with a municipality interested in children's participation and social belonging in preschool. As the data collection process was about to begin, I integrated my doctoral study into the project and became part of the research team alongside my supervisors. I was responsible for planning and conducting my sub-study, while the overall direction and scientific leadership were managed by my supervisors. The research project and my doctoral study both received ethical approval from the Swedish Ethical Review Authority.

### Before the Data Collection

Within the Swedish component, two preschool units in two departments at separate sites were selected as research settings. The data for the doctoral study were collected within these departments, which were recommended by a municipal development officer in consultation with a reference group of principals, teachers, and researchers based on their interest in developing pedagogical practices. The project aimed to highlight children's diverse conditions and examine how preschool practices can support inclusion and participation. The selected departments reflected diversity in ethnic backgrounds and included children with and without identified needs for special support. The reference group met regularly to support teachers' work in fostering children's belonging, exemplifying a design-oriented or developmental research approach.

Through my participation in the reference group, I was introduced to the principals responsible for overseeing the preschools, thereby establishing initial access to the research field. Contact with teachers was also facilitated through this group, which functioned as a point of entry. Access was secured through the development of trusting

relationships (Fangen, 2005). That is, I presented my doctoral project to the principals and teachers, who expressed interest and agreed to participate.

The two selected preschools at which the study was conducted are located in a small municipality with approximately 20,000 inhabitants. Preschool 1 had 22 children in the research department in spring 2019 and 23 children in spring 2020. Preschool 2 had 15 children enrolled in spring 2019 and 13 in spring 2020.

Preschool 1 is situated in a socioeconomically disadvantaged area in a small town, and the selected department includes children aged 4–5 years (22–23 children). Most of the children attending the preschool do not speak Swedish as their first language (98%).

Preschool 2 is located in a small industrial village with around 250 inhabitants. The department includes children aged 1–5 years (13–15 children), and 5 of the children do not speak Swedish as their first language (33%).

The staff in both departments consists of female preschool teachers (2 in each department), childcare workers (1 at preschool 1), and language support staff (1 in each department).

## **The Field Work**

Field notes served as a multifaceted tool for capturing both concrete events and underlying theoretical aspects that may illuminate the politics of belonging in preschool. Approximately 15 pages of field notes were written by hand during the observations, and an additional 15 pages consisted of notes written on a computer after the fieldwork days (font size: 10.5; line spacing: 1.15).

A total of 166 video sequences of children–children and children–teacher interactions were recorded, corresponding to approximately 13 hours of footage. The sequences include excerpts from mealtimes, group gatherings, and activities such as role play, creative work, building and construction, outdoor play, games/puzzles, and dressing and undressing in the hallway. The lengths of the video sequences ranged from one minute to 40 minutes.

Six individual interviews with children, two group interviews with three teachers in each group, and seven interviews with guardians were conducted in the research departments. The children were all aged 4–5 years.

The interviews with children lasted approximately 20 minutes each, the group interviews with teachers for about 60 minutes each, and the interviews with guardians for about 40 minutes each. In total, the research material consists of 520 minutes of audio recordings.

## **The Analysis**

The interviews, video sequences, and field notes were analysed in several phases. The first phase, focused on visual and linguistic actions, primarily involved a dialogical analysis (Riessman, 2008) of actions that helped make visible the interactions emerging in the preschools, understood as both social contexts and physical places. The linguistic and social actions selected for analysis illuminate how interactions

related to belonging were expressed in the talk and actions of the teachers, children, and guardians (cf. Research Question 1).

In the second phase of the analysis, identity-forming processes were interpreted as categorisations and positionings. This interpretation involved identifying actions as discursive processes (cf. Research Question 2). The aim of this interpretive phase was to identify actions that could be understood as signs of inclusion and exclusion within the selected data.

In the interpretation of the data, actions emerged as both discourses (descriptions) and discursive practices (interpretations) since social classifications, identity formation, and social and ethical value systems are in constant interaction. It is difficult to separate discourse as text from discursive practice, as they jointly shape the ways discourses in preschool practices are circulated, negotiated, and reshaped in local interactions. The analysis identified what promotes or hinders belonging and which discursive actions contribute to sustaining these processes. The focus was on how children and adults produce, reproduce, or transform discursive expressions in action and how these actions shape discursive practices.

The third phase of the analytical model focused on the social and ethical values that transcend the discourse but influence it, thereby constituting an explanatory level of analysis. The link between what conditions the emergence of a particular discourse and how it is expressed through participants' talk and actions reveals aspects of the discursive practice to which the discourse belongs. This practice consists of institutional and societal values, which are made visible through the conditions and tensions identified in the first and second phases of the analysis. These values indicate the processes of belonging operating in the preschools (cf. Research Question 3). The analysis highlights the power relations, language ideologies, and normative systems that enable or constrain children's belonging in preschool practices.

According to Fairclough (2010), the aim of critical discourse analysis is not only to understand society but also to contribute to change. It requires not only explaining why discourses take the forms they do but also linking events to broader social structures. Such analysis seeks to make power relations visible so that they may be questioned and transformed. In this dissertation, the intention is to contribute to change by explaining why and in what ways certain power relations underpin the processes of belonging revealed in the talk and actions of teachers, children, and guardians.

The concept of 'selectivity' is used in the analysis as an explanatory model to understand preschools' selective allocation of 'social and cultural resources' (Yuval-Davis, 2017). Methodologically, this model supposes that preschool practice represents a selective sampling of preschool as culture. The starting point is a selective understanding of preschool as a place that is never homogeneous. Elements of stability and continuity always coexist with resistance and change, and these forces are inextricably linked to power relations and political discourses. In preschool, social and cultural resources are always dynamic and contradictory, meaning that practice expresses selective choices grounded in school culture.

I employ the concept of the 'situated gaze' to analyse the empirical data (Yuval-Davis, 2017). This idea describes how each individual views the world from their own

unique position in society – that is, how their identity, background, experiences, and social conditions shape the way they perceive and interpret what happens around them. This means that I have incorporated my own presence in the preschools into the analysis, with the aim of understanding the data from my own situated gaze on both the children and adults. The objective is to interpret the data not from my own perspective but rather from each individual's unique standpoint.

## Main Results

Chapter 5's analysis of the social interactions that emerge in preschool as a situated social order is based on a selective sampling of social and communicative actions from the data. These actions illustrate the different social contexts and conditions that children are expected to belong to and have access to. The same basic approach is applied in Chapter 6, but with a focus on individuals' positioning relative to each other. At this level of analysis, categorisations and positionings are used to understand and problematise actions in relation to power, identity, and belonging. The selection also demonstrates how positionings can be influenced by preschool as a situated social order.

In Chapter 7, where societal categorisations and positionings play a central role, the concepts of translocality, transcality, and transtemporality are applied, as described in more detail in that chapter. Discursive actions were selected based on their collective relevance to children's opportunities to experience belonging in everyday preschool life.

The results presented in Chapter 5 show that children constantly navigate between different norms, routines, and social relationships in preschool. In this interaction between children, and between children and adults, a range of social and communicative competencies is required to adapt, participate, and take a place in the community that the preschool offers. This implies being able to take part in shared activities with other children, navigate play and routine situations, and adjust to both explicit and implicit rules of social interaction. At the same time, preschool is characterised by changing staff, materials, structures, and relationships. This creates an environment in which children must continuously navigate uncertainty and renegotiate their social positions.

The analysis highlights that interaction in preschool is shaped by children and adults in situated spaces that carry social and emotional meanings. It is within these interactions that experiences of belonging are created, challenged, and renegotiated. Belonging thus emerges as situated, dynamic, and closely connected to children's identity formation and self-understanding. Being part of preschool is therefore not only about physical presence; it involves actively engaging in play, routines, and activities to participate in the creation of place as meaning – and, in doing so, to create oneself as someone who belongs.

Against the background of Chapter 5, the analysis is deepened in Chapter 6 by examining how belonging is created within this space. Based on an understanding of preschool as a situated social space – that is, not a mere physical context but a socially

and relationally constructed environment – the focus turns towards how processes of belonging are shaped through social interaction. This enquiry concerns how children actively create meaning, establish community, and seek recognition in preschool. At the same time, the analysis shows that belonging is not equally accessible to all; it is influenced by factors such as language, norms, cultural background, and social competence.

The results thus highlight both the opportunities and the limitations that characterise children's access to participation and community in everyday preschool life. The quotations selected for the chapter illustrate the discursive practices of belonging that emerged from the analysis. From the empirical material, several recurring patterns were selected that shape how belonging is formed, negotiated, and understood within the preschool context. These quotations exemplify these practices and make visible the linguistic and social hierarchies that shape children's possibilities for belonging. These varying discursive practices provide the themes of the chapter.

The analysis is primarily based on the children's perspectives. Their voices, actions, and ways of navigating social interaction are central. At the same time, teachers' and guardians' statements are included to illuminate how children's belonging is shaped. Adults' ways of categorising children – for example, based on age, gender, language, social ability, or cultural background – highlight how certain positions are given more space and legitimacy than others. Their narratives elucidate the conditions that shape children's identity formation and opportunities for participation.

In Chapter 7, the analysis deepens. I consider how society's social and ethical values become visible in the conditions and tensions that emerge in children's processes of belonging. The point of departure is that children's identity formation cannot be explained solely by interpersonal interactions in preschool; it must also be viewed in light of the broader value systems and ideological assumptions that shape education and society. To identify the social and ethical values that regulate social and discursive practices in the two preschools, I used three analytical concepts drawn from Yuval-Davis (2017).

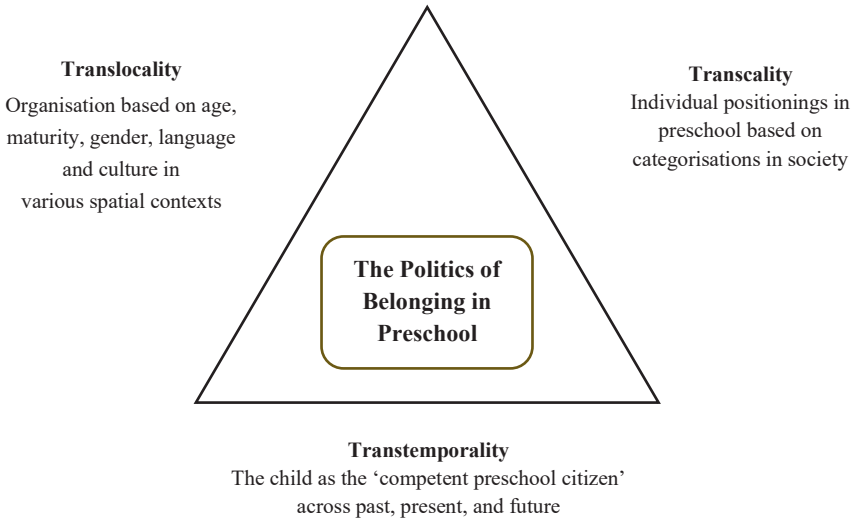
The first concept is **translocality**, which describes how social categories and differentiations are assigned different meanings – and often different dimensions of power – depending on the contexts in which they take shape. This concept illuminates how children's belonging is not restricted to a single meaning but changes depending on the social and institutional conditions operating in different spaces and situations.

The second concept is **transcality**, which refers to how social differentiations can take on different meanings and forms of power depending on the arenas within which the analysis is conducted. Transcality implies the mutual interdependence of complex value systems across different societal scales. This may include small-scale contexts, such as home and preschool, as well as cities, regions, nation-states, neighbourhoods, and global entities. This concept elucidates how children's belonging is influenced by and within the tensions between the local and the global, and how societal values have varying impacts depending on the arena and level at which they are articulated.

The third concept is **transtemporality**, which refers to how meanings and power relations change over time, both from a historical perspective and across different

stages of people's lives. Earlier value systems persist as their meanings shift and evolve. This concept clarifies how children's belonging is shaped and reshaped over time in relation to societal traditions and changes as well as individual life experiences.

## Overall reflection: belonging as a fluid, multi-layered and temporally embedded process



*A schematic overview of intersecting power relations shaping children's opportunities for belonging in preschool*

By analysing the empirical material through the lens of these concepts, I reveal the overarching social and ethical values that create belonging and shape the politics of belonging in the social and discursive practices of the two preschools. This enquiry illuminates the conditions and tensions that characterise children's processes of belonging. The analysis shows that children's belonging in preschool is shaped through the interplay between these three levels of categorisation. They jointly constitute a politics of belonging that influences children's opportunities for participation, recognition, and inclusion in everyday preschool life.

## Discussion

A central concept employed in discussing the results is *boundary work*, that is, the work performed in and around boundaries. Following Edwards (2011), boundaries are understood as social constructions that determine which knowledge, perspectives, and systems are assigned relevance in different interactions. Boundaries are thus not

merely structural delimitations but active practices that shape how organisational practices are maintained, transformed, and negotiated. They serve multiple organisational functions: making power and influence visible within specific areas, marking how resources should be used, and defining the organisation's identity – its 'we' – in relation to others.

Yuval-Davis' later work on *everyday bordering* (2019) provides an additional theoretical framework for understanding preschool as a space in which belonging is both produced and regulated through boundary work (See chapter 3). Here, *everyday bordering* primarily refers to the application of politically mandated frameworks and the social boundaries upheld in daily interactions. Boundaries are produced, reproduced, and made meaningful in everyday encounters and narratives.

1. **Maintaining boundaries:** This theme highlights how structural boundaries and socially embedded categorisations – such as gender, age/maturity, and language/culture – are reproduced and negotiated in everyday preschool life. These processes can be understood as 'boundary practices' wherein some children are positioned as belonging to the 'normal' preschool community, while others are constructed as deviant or in need of special support. This section discusses how these boundary-making processes both reflect broader societal discourses on childhood, education, and diversity and influence children's opportunities for recognition and participation.
2. **Challenging boundaries:** This section focuses on resistance, negotiation, and alternative ways of developing identity and belonging. It explores how teachers, children, and guardians can sometimes renegotiate assigned positions, opening up new possibilities for inclusion and recognition.
3. **Transcending boundaries:** Finally, I examine situations in which boundaries are not only challenged but actually transformed. This section illustrates how new identity positions and communities are created through the crossing of spatial, discursive, and social boundaries.

Together, these three analytical perspectives enable a holistic discussion of how the politics of belonging in preschool is maintained and reshaped. By integrating empirical results with theories and previous research on power, belonging, identity, and normalisation, the chapter demonstrates how children in preschool are not only incorporated into preexisting orders but also actively participate in their ongoing renegotiation.

### **Yuval-Davis and Fairclough in Early Childhood Education: Theoretical and Methodological Implications**

Introducing Yuval-Davis' (2011) theory of belonging and Fairclough's (2010) critical discourse analysis in an early childhood education context altered the study's focus. The research gradually shifted from merely describing teachers', children's, and

guardians' speech and actions to understanding how these actions and expressions participate in broader delimitation processes. Yuval-Davis' conceptual framework highlights the everyday processes through which belonging is both constructed and constrained. The analysis showed that belonging is expressed not only through explicit statements but also through subtle markers, expectations, and routine practices that shape children's opportunities to participate and to be recognised.

In the analysis of the first research question – What belonging-related interactions emerge in the speech and actions of teachers, children, and guardians? – Yuval-Davis' concept of belonging was particularly significant. Her conceptual framework helped show that interactions of belonging in preschool are not something children 'have' but are produced through recurring boundary work regarding who is included, under what conditions they are included, and which behaviours function as markers of belonging.

The second research question – What identity-forming processes related to social ordering processes, such as categorisations and positionings, emerge from the data? – required a theoretical framework that encompasses both language and practice. Here, the combination of Yuval-Davis' theoretical framework (2011) and Fairclough's (2010) analytical model was central. Fairclough's discourse-analytical framework enabled a concrete analysis of how belonging is linguistically and practically articulated. It became clear how everyday expressions, instructions, and corrections frame what is considered normal and deviant. In this way, it was possible to identify how children's belonging is shaped by both explicit and implicit norms embedded in everyday preschool life.

The third research question – What overarching social and ethical values are visible in the data? – required a theoretical perspective capable of linking everyday practices in preschool to broader societal structures. Here, Yuval-Davis' theory proved particularly useful. Her emphasis on belonging as a phenomenon in which power, ideology, and societal values intersect highlighted that preschool life is part of a broader political landscape. Values such as equality, normality, independence, and gendered expectations are not only expressed in policy but also embodied in the daily practices of preschool.

In practice, Yuval-Davis' theory offered an analytical lens for making visible the conditions of belonging: which norms and categorisations emerge, how boundaries are drawn between children and between adults and children, and how certain positions become more legitimate than others in everyday preschool life. Researchers in the Politics of Belonging project argue that Yuval-Davis' theoretical framework is particularly fruitful in early childhood education contexts because it enables the analysis of belonging as a relational and power-infused phenomenon (Johansson & Puroila, 2021). I agree that this framework discloses how belonging is not a neutral or harmonious process but part of an ongoing politics of boundaries in which power, normality, and exclusion play central roles.

Fairclough's (2010) critical discourse analysis functioned as a complement, demonstrating how these boundaries are linguistically and practically articulated. Through his three-dimensional model, speech and actions were analysed as texts, as interactions, and as expressions of broader social structures. Engagement with

preschool practices demonstrated how everyday language – seemingly innocent and routine – helps reproduce notions of normality and deviation. Fairclough’s analytical framework thus served as a concrete tool for identifying which discourses are privileged and which are marginalised.

Combining Yuval-Davis’ and Fairclough’s conceptual frameworks proved particularly fruitful, as the theories illuminate different dimensions of the same phenomenon. Yuval-Davis highlights the political and emotional dimensions of belonging, while Fairclough shows how these dimensions are linguistically and practically anchored in everyday interactions. Together, they have made it possible to understand belonging as a social action – an ongoing boundary-making process in which teachers, children, and guardians participate through both conscious and unconscious actions. Fairclough’s focus on how discourses reproduce or challenge dominant societal ideals highlights how these values materialise in the language use of children, teachers, and guardians, as well as how children relate to these norms.

An important insight from the analytical process was that belonging cannot be understood if research is limited to children’s perspectives alone. McKay’s (2014) critique of the idea of ‘children’s voices’ therefore became central early in the dissertation. Her argument that children’s expressions must be understood in relation to the mechanisms that make some voices heard and others invisible reinforced the need to include both adults’ and children’s speech and actions as research material. In this study, this involved engaging with what teachers, children, and guardians express in speech and action, which illuminates how belonging is conditioned. This aligns with McKay’s critique of ‘children’s voices’ as well as the work of Johansson and Puroila (2021), who argue that Yuval-Davis’ framework makes it possible to analyse children’s expressions in context rather than as isolated statements. A key point raised by Johansson and Puroila is that Yuval-Davis’ theory enables the study of how boundaries are drawn, negotiated, and maintained in preschool. This also strengthened the connection to Yuval-Davis’ theory in my dissertation, where belonging is understood as something always enacted through relations between individuals, norms, and institutional contexts.

## **Conclusion and Implications**

Overall, the use of Yuval-Davis’ and Fairclough’s theoretical perspectives has enabled the analysis to move beyond the question of *what* happens in preschool and develop a deeper understanding of *why* it happens and what consequences these processes have for children’s opportunities to feel and be recognised as belonging. The critical perspective has thus not only structured the analysis but also revealed the cost of normalisation and the inequalities embedded in everyday – and often unrecognised – preschool practices.

The dissertation’s findings highlight how preschool functions as a micropolitical arena in which broader societal ideological tensions take shape: between freedom and care, individualism and community, equality and normalisation. The democratic ideal, according to which all children are of equal value, is challenged by practices that, often unintentionally, reproduce social hierarchies. This raises questions about how the

democratic mission can be understood in light of civic boundary-making, which dictates that belonging is not merely a matter of participation but also of mutual recognition. Transforming boundaries, therefore, does not mean abolishing them; it requires making visible how they are both maintained and changed, and what consequences this entails. An ethical approach to inclusion in preschool involves viewing difference as a resource rather than as a deviation from the norm.

The dissertation contributes to the research field in the following ways:

1. Developing the understanding of belonging as a process of boundary-making and negotiation in which children's presence, absence, and positions become central to understanding the conditions of inclusion.
2. Highlighting freedom as a normative dimension of democratic preschool practice according to which ideals of independence and responsibility have consequences for children's opportunities to be recognised as belonging.
3. Proposing an ethical understanding of participation that includes both children's agency and their right to care and support. These findings open up a more reflexive understanding of the preschool mission – a recognition that inclusion is always situated, relational, and political.

### **Directions for Future Research**

The findings of this dissertation raise several questions for further study, and future research may take multiple directions. One possible avenue is to examine how boundary work manifests in different types of preschools – for example, in socioeconomically disadvantaged areas or multilingual environments. There is also a need to deepen the understanding of how children's absence and partial participation affect their social positions and access to belonging.

Further research could explore teachers' and guardians' ethical scope for action at the intersection of care, control, and democratic values. Another important objective is to analyse how political and institutional policy documents – such as curricula and children's rights legislation – shape the discourses through which children are positioned as being or becoming.

Finally, a comparative approach across different national contexts could help illuminate how ideas of freedom, belonging, and normality take different forms within different welfare systems.



# Referenser

- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass: gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. [Doktorsavhandling, Linnéuniversitetet] Kalmar: Linnéuniversitetet.
- Ambjörnsson, F. (2019). *I en klass för sig: Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass*, 4(6), 644-659.  
doi:10.1111/j.17498198.2009.00317.x
- Armstrong, D., Armstrong, A., & Spandagou, I. (2011a). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15, 29-39.  
doi:10.1080/13603116.2010.496192
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Trans.; M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. (2008). “Small Stories as a New Perspective in Narrative and Identity Analysis.” *Text and Talk* 28 (3): 377–396. doi:10.1515/TEXT.2008.018.
- Berge, A., & Johansson, E. (2021). The politics of belonging: Educators’ interpretations of communities, positions, and borders in preschool. *Volume 11*. doi:10.26180/16935079.v1
- Bohme Shomary, W. (2022). *The Road From Damascus: New Arrival Immigrant Families and The Swedish Preschool*. [Doktorsavhandling, Stockholms Universitet. Yngre barns lärande]
- Boldermo, S. (2020). Fleeting Moments: Young Children's Negotiations of Belonging and Togetherness. *International journal of early years education*, 28(2), 136-150. doi:10.1080/09669760.2020.1765089
- Boutte, G. S., Lopez-Robertson, J., & Powers-Costello, E. (2011). Moving beyond Colorblindness in Early Childhood Classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 39(5), 335-342. doi:10.1007/s10643-011-0457-x
- Bowlby, J. (1997). *Attachment and loss*. Vol. 1, Attachment. London: Pimlico.
- Braun, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. London: Sage Publications.
- Broberg, M. (2012). *Anknytning i förskolan : vikten av trygghet för lek och lärande* (1. uppl.. ed.). Stockholm: Stockholm: Natur & Kultur.

- Brown, J. (2022). Neoliberalism and early childhood education: Markets, imaginaries and governance. *Educational Review*, 74(6), 1203–1204. doi:10.1080/00131911.2021.2010343
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3:e uppl.): Stockholm: Liber.
- Bulkeley, J., & Fabian, H. (2006). Wellbeing and Belonging during Early Educational Transitions. *International Journal of Transitions in Childhood. Volume 2*.
- Butler, J. (2007). *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Corsaro, W. A. (2003). We're Friends, Right?: Inside Kids' Culture. In *Policy File*. National Academy of Sciences.
- Dahl, M. (2011). Barns sociala liv på fritidshemmet: en studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter. [Licentiatuppsats. Göteborgs universitet]
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care – Languages of Evaluation* (2: a uppl.). Routledge. doi:10.4324/9780203966150
- Dalli, C., Strycharz-Banas, A., & Meyerhoff, M. (2020). Negotiating Wellbeing and Belonging in an Early Childhood Centre: What Children's Conflicts Can Teach Us. *Early Childhood Folio*, 24(1), 3-8.
- Davies, P. (2000). The relevance of systematic reviews to educational policy and practice. *Oxford review of education*, 26(3-4), 365-378. doi:10.1080/713688543
- Eek-Karlsson, L., & Emilson, A. (2021). Normalised diversity: educator's beliefs about children's belonging in Swedish early childhood education. *Early Years*. doi:10.1080/09575146.2021.1951677
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise, *International Journal of Educational Research*, Volume 50, Issue 1, 33-39, doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.007.
- Egilsson, B. R., Einarsdóttir, J., & Dockett, S. (2021). Parental Experiences of Belonging within the Preschool Community. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 31–47. doi:10.1007/s13158-021-00281-z

- Egilsson, B. R. (2025). Educators' perspectives on parental belonging in preschool communities. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 96–109. doi:10.1080/1350293X.2024.2334310
- Eidsvåg, G. M., & Rosell, Y. (2021). The Power of Belonging: Interactions and Values in Children's Group Play in Early Childhood Programs. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 83-99. doi:10.1007/s13158-021-00284-w
- Einarsdóttir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217-232. doi:10.1080/03004430802666999
- Einarsdóttir, J., Juutinen, J., Emilson, A., Ólafsdóttir, S. M., Zachrisen, B., & Meuser, S. (2022). Children's perspectives about belonging in educational settings in five European countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(3), 330-343. doi:10.1080/1350293X.2022.2055099
- Einarsdóttir, J., & Ólafsdóttir, S. M. (2023). Who belongs in preschool? Perspectives of children and educators. *Early Years*, 43(1), 151–165. doi:10.1080/09575146.2021.1916891
- Emanuelsson, I. (1996). “Integrering—bevarad normal variation i olikheter,” in *Boken om Integrering: Idé, Teori, Praktik*, eds T. Rabe and A. Hill (Malmö: Corona).
- Emilson, A. & Eek-Karlsson, L. (2022). Doing Belonging in Early Childhood settings in Sweden. *Early Child Development and Care*, 192(14), 2234-2245. doi:10.1080/03004430.2021.1998021
- Emilson, A., & Jonsson, A. (2023). Barns tillhörighet i förskolan: Teoretiska och praktiska perspektiv i pedagogiskt arbete. I A. Emilson, & S. Thulin (Red.), *Pedagogiskt arbete: i de yngre årens pedagogiska praktiker* (1 red., s. 187–201). Studentlitteratur.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2024). Konflikt som möjlighet och begränsning i barns tillhörighetsprocesser. I Hakvoort, I. *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Erwin, Elizabeth & Valentine, Meredith & Toumazou, Michaela. (2022). The study of belonging in early childhood education: complexities and possibilities. *International Journal of Early Years Education*. 32. 1-15. doi:10.1080/09669760.2022.2128307

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2006). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. In B. van Leer (Ed.), *Early childhood development*. Bernard van Leer Foundation.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Polity.
- Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language* (2: a uppl.). Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2015) *Language and Power*. 3., [updated] ed. London: Routledge.
- Falster, E. S., & Warming, H. (2019). Rationalities in the pedagogical regime of practice. *Childhood*, 26(4), 554–569. doi:10.1177/0907568219869805
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation* (1. uppl.): Malmö: Liber ekonomi.
- Folkhälsomyndigheten (2019). Ojämlighet i psykisk hälsa i Sverige: En rapport om skillnader i psykisk hälsa mellan grupper med olika socioekonomiska förutsättningar (Artikelnr 19024).  
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/contentassets/6db68e38e372406aab877b4669736eec/ojamlikhet-psykisk-halsa-sverige-kortversion.pdf>
- Fortier, Anne-Marie. (2020). *Migrant Belongings: Memory, Space, Identity*. doi:10.4324/9781003086093.
- Fugelsnes, K. (2022). Hvordan skaper personalet i barnehagen vilkår for barns fellesskap og tilhørighet? Nordisk Barnehageforskning, 19. doi:10.23865/nbf.v19.242
- Garvis, S., Sheridan, S., Williams, P., & Mellgren, E. (2018). Cultural considerations of ECERS-3 in Sweden: A reflection on adaption. *Early Child Development and Care*, 188(5), 584-593. doi:10.1080/03004430.2017.1377192
- Hacking, I. (1999). *The social construction of what?* Harvard University Press.
- Hacking, I. (2002). *Historical ontology*. Harvard University Press.
- Halldén, G. (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Carlsson.
- Hanson, K. (2017). Embracing the past: ‘Been’, being’ and ‘becoming’ children. *Childhood*, 24(3), 281-285. (Original work published 2017) doi:10.1177/0907568217715347
- Harsh, S., & David, C. (2009). Advancements in Research Synthesis Methods: From a Methodologically Inclusive Perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395–430. doi:10.3102/0034654308326349
- Hedlin, M. (2021). *Lilla genushäftet 3.0 Om genus och skolans jämställdhetsmål*. Linnéuniversitetet.

- Helgesen, M. (2017). Outside belonging: A study of bullying in a daycare institution. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 14. doi:10.7577/nbf.1898
- Hännikäinen, M. (2015). The teacher's lap - a site of emotional well-being for the younger children in day-care groups. *Early Child Development and Care*, 185(5), 752-765. doi:10.1080/03004430.2014.957690
- Idevall Hagren, K., & Westberg, G. (2024). *Kritisk diskursanalys: en språkvetenskaplig introduktion* (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Johansson, E. (2017). Toddler's Relationships: A Matter of Sharing Worlds. In: Li, L., Quiñones, G., Ridgway, A. (Eds.) *Studying Babies and Toddlers. International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (Vol 20). Springer, Singapore. doi:10.1007/978-981-10-3197-7\_2
- Johansson, E., Emilson, A., Einarsdottir, J., Puroila, A.-M., & Piskur, B. (2025). The politics of belonging in early childhood contexts: A comprehensive picture, critical factors and policy recommendations. *Global Studies of Childhood*, 15(1), 9-24.
- Johansson, E., Emilson, A., & Puroila, A.-M. (2018). *Values education in early childhood settings: concepts, approaches, and practices*. Cham: Springer.
- Johansson, E., & Puroila, A.-M. (2021). Research Perspectives on the Politics of Belonging in Early Years Education. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 1–8. doi.org/10.1007/s13158-021-00288-6
- Johansson, E., & Rosell, Y. (2021). Social Sustainability through Children's Expressions of Belonging in Peer Communities. *Sustainability*, 13, 3839. doi:10.3390/su13073839
- Johansson, E. (2022). Personalens blick på barns tillhörighet i förskolan. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). doi:10.23865/nbf.v19.255
- Johansson, E., Walker, S., Lunn, J. et al. Educators' and Parents' Perspectives About Belonging in Early Years Education in Europe. *IJEC* 57, 331–355 (2025). doi.org/10.1007/s13158-024-00400-6
- Juutinen, J. (2018). *Inside or outside? Small stories about the Politics of Belonging in Preschools*. [Doktorsavhandling, Oulu universitet.]
- Juutinen, J., & Kess, R. (2019). Educators' narratives about belonging and diversity in northern Finland early childhood education. *Education in the North*. Vol 26(2), 37-50. doi:10.26203/jt1s-3b77

- Kalkman, K. (2017). *Day care as an Integrational arena and inclusive environment: Newcomer Migrant Girls' Sociocultural Transitions and Negotiations of Identity, Home and Belonging*. [Doktorsavhandling, Institutionen för socialt arbete. NTNU]
- Kalkman, K., & Clark, A. (2017). Here We Like "Playing" Princesses-- Newcomer Migrant Children's Transitions within Day Care: Exploring Role Play as an Indication of Suitability and Home and Belonging. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 292-304. doi:10.1080/1350293X.2017.1288020
- Kalkman, K., Hopperstad, M. H., & Valenta, M. (2017). "Do You Want This?" Exploring Newcomer Migrant Girls' Peer Reception in Norwegian Day Care: Experiences with Social Exclusion through the Exchange of Self-Made Artefacts. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(1), 23-38. doi:10.1177/1463949117692241
- Kampmann, J. (2018). Barndom i förändring. I K. B. Braad (Red.), *Børns liv og læring: i skole og dagtilbud (1: a uppl.)*. Danmark: Samfundslitteratur.
- Karlsson, M. (2006). *Föräldraidentiteter i livsberättelser* (PhD dissertation, Acta Universitatis Upsaliensis). Hämtad från <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-261509>
- Karlsson, M. & Evaldsson, A-C. (2011). "It was Emma's army who bullied that girl". A narrative perspective on bullying and identity making in three girls' friendship groups. *Narrative Inquiry* 21:1, 24-43. Karlstad University. John Benjamins Publishing Company.
- Karlsudd, P. (2021a). Improving children's sense of belonging through group-orientated individualisation. *British Journal of Special education*, 48(4), 417-437. doi:10.1111/1467-8578.12383
- Karlsudd, P. (2021b). Promoting Diversity and Belonging: Preschool Staff's Perspective on Inclusive Factors in the Swedish Preschool. *Education Sciences*, 11(3), 104. doi:10.3390/educsci11030104
- Karlsudd, P. (2022). Swedish Parents' Perspectives of Belonging in Early Years Education. *Frontiers in Education*, 7. doi:10.3389/feduc.2022.930909
- Koivula, M., & Hännikäinen, M. (2016). Building children's sense of community in a day care centre through small groups in play. *Early Years*, 37, 1-17. doi:10.1080/09575146.2016.1180590
- Kvale, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] upplag.). Lund: Studentlitteratur.

- Kyrönlampi, T., Uitto, M., & Puroila, A.-M. (2021). Place, Peers, and Play: Children's Belonging in a Preprimary School Setting. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 65–82.  
doi:10.1007/s13158-021-00285-9
- Lag (2003:460) om etikprövning av forskning som avser människor. SFS 2003:460.
- Lager, K. (2021). ”Som kompisar, fast vuxna”: relationens betydelse för barns aktörskap i fritidshem. *BARN - Forskning om barn og barndom i Norden*, 39(2–3), 29. doi:10.5324/barn.v39i2-3.3759
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2019). ”Jag har oftast ingen att leka med”: Social exkludering på fritidshem. *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120. doi:10.18261/issn.1891-5949
- Lago, L., & Elvstrand, H. (2022). Children on the borders between institution, home and leisure: Space to fend for yourself when leaving the school-age educare centre. *Early Child Development and Care*, 192(11), 1715-1727. doi:10.1080/03004430.2021.1929200
- Lavanti, L., Harju-Luukkainen, H., & Kuusisto, A. (2023). Teachers' Perceptions of the Cultural Capital of Children and Families with Immigrant Backgrounds in Early Childhood Education. *Education Sciences*, 13(10), 977.
- Lindgren, A.-L., & Söderlind, I. (2019). *Förskolans historia: Förskolepolitik, barn och barndom* (1: a uppl.). Malmö: Gleerups.
- Ljung Egeland, B. (2015). *Berättelser om tillhörighet: om barn med migrationsbakgrund på en mindre ort*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].
- Lundqvist, J., Westling Allodi, M., & Siljehag, E. (2019). Values and Needs of Children with and without Special Educational Needs in Early School Years: A Study of Young Children's Views on What Matters to Them. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 951-967. doi:10.1080/00313831.2018.1466360
- 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. doi:10.1080/1350293X.2017.1308162
- Lutz, K. (2009). *Kategoriseringar av barn i förskoleåldern - styrning och administrativa processer*. [Doktorsavhandling, Malmö högskola].

- Lähdesmäki, T., Saresma, T., Hiltunen, K., Jäntti, S., Säskilähti, N., Vallius, A., & Ahvenjärvi, K. (2016). Fluidity and Flexibility of “belonging”: Uses of the concept in contemporary research. *Acta Sociologica*, 59(3), 233–247. doi:10.1177/0001699316633099
- Löfdahl, A., & Hägglund, S. (2007). Spaces of Participation in Pre-School: Arenas for Establishing Power Orders? *Children & Society*, 21(5), 328–338. doi:10.1111/j.1099-0860.2006.00054.x
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: en lek på andras villkor* (2: a uppl.): Stockholm: Liber.
- Löthman, C. (2025). The Swedish preschool as an integration arena. Linköpings universitet.
- Macartney, B. C. (2012). Teaching through an ethics of belonging, care and obligation as a critical approach to transforming education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 171–183. doi:10.1080/13603111003686218
- Markström, A.-M. (2007). Förskolan som normaliseringspraktik. I A.-M. Markström, A. Simonsson & A. Söderlind (Red.), *Normalitet, normativitet och normalisering i förskolan*. Studentlitteratur.
- May, V. (2013). *Connecting Self to Society: Belonging in a Changing World*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mayall, B. (1995). *Children's Childhoods: Observed and Experienced*: London: Taylor & Francis Group.
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology for childhood: thinking from children's lives*. Philadelphia: Buckingham
- McKay, J. (2014). Young People's Voices: Disciplining Young People's Participation in Decision-Making in Special Educational Needs. *Journal of Education Policy*, 29(6), 760-773. doi:10.1080/02680939.2014.883649
- Nergaard, K. (2020). "The Heartbreak of Social Rejection": Young Children's Expressions about How They Experience Rejection from Peers in ECEC. *Child Care in Practice*, 26(3), 226-242. doi:10.1080/13575279.2018.1543650
- Nergaard, K. (2022). 'I want to join the play'. Young children's wants and needs of empathy when experiencing peer rejections in ECEC. *Early Years*, 42(4-5), 406-419. doi:10.1080/09575146.2020.1744531
- Norrström, A., & Nylund, M. (2026). Communication structures and discursive orientations in teachers' professional communication: Examples from Swedish compulsory school. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. doi.org/10.1080/02619768.2026.2620633

- Nutbrown, C., & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children's perspectives on 'belonging'. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191-206. doi:10.1080/09669760903424523
- Nylander, E, Österlund, L, & Fejes, A. (2018). Exploring the Adult Learning Research Field by Analysing Who Cites Whom. *Vocations and Learning*, 11(1), 113-131.
- Ochs, E., & Capps, L. (2001). *Living narrative: Creating lives in everyday storytelling*. London, United Kingdom: Harvard University Press.
- Odom, S. L. (2002). Narrowing the question: social integration and characteristics of children with disabilities in inclusion settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 167-170.
- OECD. (2015). Call for tenders: International Early Learning Study. OECD Publishing.
- OECD. (2017). Starting Strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. OECD Publishing.
- OECD. (2024). Engaging parents and guardians in early childhood education and care centres. (OECD Education Policy and Perspectives No 110). OECD Publishing.
- OECD. (2025a). Education at a glance 2025: OECD indicators. OECD Publishing.
- OECD. (2025b). Reducing Inequalities by investing in early childhood education and care. OECD Publishing.
- OECD. (2025c). Education policy outlook 2025. OECD Publishing.
- Ólafsdóttir, S. M., & Einarsdóttir, J. (2021). Peer Culture in an Icelandic Preschool and the Engagement of Children with Diverse Cultural Backgrounds. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 49-64. doi:10.1007/s13158-021-00283-x
- O'Reilly, K. (2012). *Ethnographic methods* (2: a uppl.). New York: Routledge.
- Parsons, T. (1991). *The social system*. (2: a uppl.) London: Routledge.
- Peers, C. (2018). The Meanings of Belonging: Revisiting the Theory of 'Belonging, Being and Becoming' in the Australian Early Years Learning Framework. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 356-366. doi:10.1177/1463949118779398
- Peers, C. (2020). Belonging and Language. *Global Studies of Childhood*, 10(2), 170-182. doi:10.1177/2043610619893128
- Peterson, C. (2020). *Val - omröstning - styrning: En etnografisk studie om intentioner med, villkor för och utfall av barns inflytande i förskolan*. [Doktorsavhandling, Acta Universitatis Gothoburgensis, Göteborg].

- Piškur, B., Takala, M., Berge, A., Eek-Karlsson, L., Ólafsdóttir, S. M., & Meuser, S. (2022). Belonging and Participation as Portrayed in the Curriculum Guidelines of Five European Countries. *Journal of Curriculum Studies*, 54(3), 351-366. doi:10.1080/00220272.2021.1986746
- Press, F., Woodrow, C., Logan, H., & Mitchell, L. (2018). Can We Belong in a Neo-liberal World? Neo-liberalism in Early Childhood Education and Care Policy in Australia and New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 328-339. doi:10.1177/1463949118781909
- Probyn, E. (1996). *Outside Belongings: Disciplines, Nations and the Place of Sex*. London: Routledge.
- Proposition 1966:54. (1966). *Kungl. Maj:ts proposition nr 54 år 1966 om statligt stöd till barntillsyn*. Sveriges riksdag.
- Puroila, A.-M., Emilson, A., Pálmadóttir, H., Piiskur, B., & Tofteland, B. (2021). Educators' Interpretations of Children's Belonging across Borders: Thinking and Talking with an Image. *European Educational Research Journal*, 22, 147490412110658. doi:10.1177/14749041211065878
- Puroila, A.-M., Jutinen, J., Viljamaa, E., Sirkko, R., Kyrönlampi, T., & Takala, M. (2021a). Young Children's Belonging in Finnish Educational Settings: An Intersectional Analysis. *International Journal of Early Childhood*, 1-21. doi:10.1007/s13158-021-00282-y
- Puskás, T. & Andersson, A. (2017) Why Do We Celebrate...?" Filling Tradition with Meaning in an Ethnically Diverse Swedish Preschool. *International Journal of Early Childhood*, 49(1), 21-37.
- Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale Di Scienze Sociali*, 117(3/4), 631-653.
- Read, P. (2000b). *Belonging: Australians, Place and Aboriginal Ownership*. Cambridge; Melbourne: University Press.
- Regeringskansliet. (2024). En likvärdig förskola av god kvalitet med obligatorisk språkförskola: Direktiv 2024:113. Utbildningsdepartementet. <https://regeringen.se/contentassets/a80dc8e16dc24289bbd2b58f687bf265/en-likvardig-forskola-av-god-kvalitet-med-obligatorisk-sprakforskola-dir.-2024113.pdf>
- Reimers, E., & Puskás, T. (2022). Everyday Nationalism in Swedish Preschools: Something old, Something New and Something Borrowed. *Children's Geographies*, 1-15. doi:10.1080/14733285.2022.2159332

- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Sadownik, A. (2018). Belonging and Participation at Stake. Polish Migrant Children about (Mis)Recognition of Their Needs in Norwegian ECECs. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 956-971. doi:10.1080/1350293X.2018.1533711
- Schott, R. M., & Søndergaard, D. M. (2014). *School bullying: New Theories in Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selby, J. M., Bradley, B. S., Sumsion, J., Stapleton, M., & Harrison, L. J. (2018). Is Infant Belonging Observable? A Path through the Maze. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(4), 404-416. doi:10.1177/1463949118793330
- Skolverket. (2021). Officiell statistik på riksnivå över barn i förskolan hösten 2021. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2024) *Främja närvaro och förebygga frånvaro*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2025). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18 (Reviderad 2025)*. Stockholm: Skolverket.
- Slack, N., Brandon-Jones, A., & Johnston, R. (2016). *Operations Management* (8:e uppl.). Harlow: Pearson.
- Sommer, D. (2008). *Barndomspsykologi: Utveckling i en förändrad värld* (3 uppl.): Malmö: Liber.
- SOU 1972:26. *Förskolan del 1*. Stockholm. Liber
- SOU 1997:157. *Att erövra omvärlden*. Stockholm: Liber
- SOU 2020:67. *Förskola för alla barn - för bättre språkutveckling i svenska*. Stockholm: Liber
- Souto-Manning, M., & Rabadi-Raol, A. (2018). (Re)Centering Quality in Early Childhood Education: Toward Intersectional Justice for Minoritized Children. *Review of Research in Education*, 42(1), 203-225. doi:10.3102/0091732X18759550
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? I C. Nelson & L. Grossberg (Red.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (s. 271–313). University of Illinois Press.
- Stratigos, T., Bradley, B., & Sumsion, J. (2014). Infants, Family Day Care and the Politics of Belonging. *International Journal of Early Childhood*, 46(2), 171-186. doi:10.1007/s13158-014-0110-0

- Strindberg, J. (2022). "I'm Often Alone": An Ethnographic Study of School Loneliness and Bullying in a Swedish Elementary School. *Child and Youth Care Forum*. doi:10.1007/s10566-022-09715-8
- Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating Belonging in Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28-45. [https://doi:10.2304/ciec.2011.12.1.28](https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.1.28)
- Svedberg, G. & Sidenhag, L. (2022). *Likvärdighet i förskolan - Regler och Praktik i: En förskola för alla. Specialpedagogik, inkludering och likvärdighet*. Stockholm: Liber.
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Norstedts.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355-372. doi:10.1080/01425692.2012.662824
- Søndergaard, D. M. (2018). The thrill of bullying. Bullying, humour and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), 48-65. doi:10.1111/jtsb.12153
- Taylor, B. W. (1994). Hugh Cunningham. The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century. Cambridge, Mass.: Blackwell, 1992. Pp. 283. *Historical Studies in Education*, 133-136. doi:10.32316/hse/rhe.v6i1.1165
- Thorns, D. C. (2002). *The Transformation of Cities: Urban Theory and Urban Life*. Basingstoke: Palgrave.
- Thureson, H. & Quennerstedt, A. (2020). *Barns och elevers inflytande i förskolan och skolan: En forskningsöversikt*. Educare.
- Tillett, V., & Wong, S. (2018). An Investigative Case Study into Early Childhood Educators' Understanding about "Belonging". *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 37-49. doi:10.1080/1350293X.2018.1412016
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer* (4:e [omarb.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- UNICEF. (2009). Barnkonventionen. FN:s konvention om barnets rättigheter. Stockholm: UNICEF Sverige. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten>
- Uppsala universitet (2025). <https://www.uu.se/medarbetare/organisation-styrning/regler/riktlinjer-for-anvandning-av-generativ-ai-i-un>

- Uprichard, E. (2008). Children as ‘being and becomings’: Children, childhood and temporality. *Children & Society*, 22(4), 303–313. doi:10.1111/j.1099-0860.2007.00110.x
- Urban, M. (2019). The Shape of Things to Come and What to Do about Tom and Mia: Interrogating the OECD’s International Early Learning and Child Well-Being Study from an Anti-colonialist Perspective. *Policy Futures in Education*, 17(1), 87–101. doi:10.1177/1478210318819177
- Vallberg Roth, A.-C. (2011). *De yngre barnens läroplanshistoria: didaktik, dokumentation och bedömning i förskola (2: a [rev.] uppl.)*: Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. Ny omarbetad utgåva. Stockholm: Print.
- Wahlström, N. (2023). *Läroplansteori och didaktik*. Gleerups.
- Wang, Y., Palonen, T., Hurme, T.-R., & Kinoshita, J. (2019). Do You Want to Play with Me Today? Friendship Stability among Preschool Children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(2), 170-184. doi:10.1080/1350293X.2019.1579545
- Warming, H. (2020). Children as Citizens. I: D. Thomas Cook (Red.), *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studies*. doi:10.4135/9781529714388
- Westberg, J. (2008). *Förskolepedagogikens framväxt: Pedagogisk förändring och dess förutsättningar, ca 1835–1945 (Doktorsavhandling)*. Uppsala universitet.
- Winther Jørgensen, M., Phillips, L., & Torhell, S.-E. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Studentlitteratur.
- Ylikörkkö, E-M, Ylitapio-Mäntylä, O & Emilson, A. (2025): Doing space of participation in children’s peer relations in early childhood education, *Early Years*, doi:10.1080/09575146.2025.2486994
- Yuval-Davis. (2006). Belonging and the Politics of Belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3), 197-214. doi:10.1080/00313220600769331
- Yuval-Davis. (2011). *The Politics of Belonging: Intersectional Contestations*. London: Sage Publications Ltd.
- Yuval-Davis. (2017). *Situated intersectionality and the meanings of culture*. Consello Da Cultura Galega.
- Yuval-Davis, Wemyss, G., & Cassidy, K. (2018). Everyday Bordering, Belonging and the Reorientation of British Immigration Legislation. *Sociology (Oxford)*, 52(2), 228-244. doi:10.1177/0038038517702599

- Yuval-Davis. (2019). *Bordering*: Newark: Polity Press.
- Zachrisen, B. (2016). The Contribution of Different Patterns of Teachers' Interactions to Young Children's Experiences of Democratic Values during Play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179. doi:10.1007/s13158-016-0166-0
- Zachrisen, B. (2022). Konstruksjon av identitetsfortellinger i barns sosiale lek. *Nordisk barnehageforskning*, 19(2). doi:10.23865/nbf.v19.252
- Åkerblom, A., & Harju, A. (2021). The Becoming of a Swedish Preschool Child? *Migrant Children and Everyday Nationalism. Children's Geographies*, 19(5), 514–525. doi:10.1080/14733285.2019.1566517

# Bilaga 1



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Kalmar 2020-01-15

## Information om utvecklings- och forskningsprojektet Tillhörighet, inkludering och delaktighet i förskolan

Jag heter Karin Larsson och är doktorand vid Linnéuniversitetet. Mitt avhandlingsarbete är en studie om barns tillhörighet. Arbetet är kopplat till ett större forskningsprojekt som handlar om att främja barns känsla av tillhörighet i förskolan och därmed motverka sådant som kan bidra till uteslutande från gemenskap och grupptillhörighet.

Det större forskningsprojektet är ett samarbete mellan forskare från fem länder: Finland, Island, Norge, Sverige och Nederländerna. I samtliga länder kommer pedagoger, vårdnadshavare och barn att intervjuas. Forskare kommer också att videofilma verksamhet i förskolan för att kunna studera hur tillhörighet, inkludering och delaktighet kommer till uttryck i verksamheten. Det är således inte enskilda barn eller pedagoger som studeras utan snarare verksamheten.

Projektet består av två delar, en utvecklingsdel och en forskningsdel. Din förskoleavdelning har utsetts till forskningsavdelning och kommer därför att ingå i både utvecklingsdelen och i forskningsdelen. Syftet med utvecklingsdelen är att stödja och utmana arbetet med barns tillhörighet, inkludering och delaktighet i förskolan. Arbetet kommer utgå från de tankar, idéer, och problem som du och dina kollegor identifierar i er verksamhet. Forskningsdelen syftar till att bidra med kunskap om tillhörighet och inkluderingsprocesser i förskolan.

Eftersom din avdelning har valts till forskningsavdelning kommer jag även att filma er verksamhet. Filmningen planeras till en-två veckor våren 2020, sammantaget fem-tio dagar. Jag kommer att filma leksituationer, samlingar och matsituationer samt skriva fältanteckningar i hallen i samband med överlämningar eller då barnen är på väg ut eller kommer in från utevistelsen. Av den anledningen ställs frågan: *Samtycker du till att delta i videoobservationer?*

Det är helt frivilligt att medverka i forskning och att låta mig som forskare få använda dina utsagor. Även om du har accepterat att vara med, kan du när som helst avbryta din medverkan utan vidare förklaringar.

Allt datamaterial kommer att avidentifieras och ska inte kunna härledas till vare sig person, förskola eller kommun. Konfidentialitet är av största vikt. Resultaten av studien kommer så småningom att publiceras i olika vetenskapliga tidskrifter och kommer även att användas i undervisnings-sammanhang.

För vidare frågor är Du välkommen att kontakta:

Karin Larsson (Doktorand)

[karin.larsson@lnu.se](mailto:karin.larsson@lnu.se)

tel 0480/44 60 69, [REDACTED]

Anette Emilson (Projektledare, Sverige)

[anette.emilson@lnu.se](mailto:anette.emilson@lnu.se)

tel 0480/44 67 63, [REDACTED]

Övriga forskare i gruppen:

Peter Karlsudd

[peter.karlsudd@lnu.se](mailto:peter.karlsudd@lnu.se)

Liselotte Eek-Karlsson

[liselotte.eek@lnu.se](mailto:liselotte.eek@lnu.se)

I projektet Tillhörighet, inkludering och delaktighet i förskolan samtycker jag till att

- delta i samtal



- delta i videoobservationer



- materialet får användas i undervisningssammanhang



Jag har tagit del av informationen, och jag vet att min medverkan är frivillig och att jag kan avbryta den när som helst utan att ange skäl.

.....  
namn

.....  
namnförtydligande



## Bilaga 2



**Linnéuniversitetet**

Kalmar Växjö

Kalmar 2020-01-15

### Informationsbrev till vårdnadshavare i förskolan

#### **En studie om barns känsla av tillhörighet**

Jag heter Karin Larsson och är doktorand vid Linnéuniversitetet. Mitt avhandlingsarbete är en studie om barns tillhörighet. Arbetet är kopplat till ett större forskningsprojekt som handlar om att främja barns känsla av tillhörighet i förskolan och därmed motverka sådant som kan bidra till uteslutande från gemenskap och grupptillhörighet.

Det större forskningsprojektet är ett samarbete mellan forskare från fem länder: Finland, Island, Norge, Sverige och Nederländerna. I samtliga länder kommer pedagoger, vårdnadshavare och barn att intervjuas. Forskare kommer också att videofilma verksamheten i förskolan för att kunna studera hur gruppgemenskap och delaktighet kommer till uttryck i verksamheten. Det är således inte enskilda barn eller pedagoger som studeras utan snarare det som händer i verksamheten.

För att besvara mina forskningsfrågor önskar jag att få filma verksamheten på förskolan. Filmningen planeras till en-två veckor våren 2020, sammantaget fem-tio dagar. Jag kommer att filma leksituationer, samlingar, matsituationer, samt skriva fältanteckningar i hallen i samband med överlämningar eller då barnen är på väg ut eller

kommer in från utevistelsen. Jag önskar också få samtala med de barn som vill om sådant de tycker är viktigt för känslan av tillhörighet och gemenskap i barngruppen.

Resultaten av studien kommer så småningom att publiceras i olika vetenskapliga tidskrifter och böcker, men också presenteras på forskningskonferenser och i undervisningssammanhang på förskollärautbildningen. Alla resultat är då avpersonifierade och kommer inte att kunna härledas till vare sig deltagare, aktuella förskolor eller kommun.

Filmer och ljudupptagningar av samtal med barnen kommer att förvaras inlåsta i dokumentskåp och enbart vara tillgängliga för forskargruppen. Både filmer och ljudupptagningar kommer att göras om till text och i samband med det avpersonifieras. Det innebär att inga identifierbara uppgifter kommer att förvaras i närheten av filmerna eller ljudupptagningarna.

Det är helt frivilligt att medverka i studien och Du kan när som helst avbryta barnets medverkan utan vidare förklaringar. Jag som forskare kommer att vara lyhörd för om barnet vill delta i studien även om Du som vårdnadshavare har samtyckt. Om Ditt barn på något sätt ger uttryck för att inte vilja bli filmad kommer kameran omedelbart att stängas av. Projektet är etiskt prövat och följer forskningsetiska regler.

Jag hoppas att Ni ska finna projektet intressant och viktigt och att Ni vill medverka genom att godkänna att barnet får förekomma på film samt delta i samtal med mig som forskare för ovan nämnda syfte. Vidare vill jag gärna även samtala med dig som vårdnadshavare för att ta del av dina upplevelser av barnets känsla av tillhörighet i förskolan.

För vidare frågor är Ni välkommen att kontakta:  
Karin Larsson (Doktorand, Linnéuniversitetet)

[karin.larsson@lnu.se](mailto:karin.larsson@lnu.se)

tel 0480-44 60 69, [REDACTED]

Anette Emilson (Projektledare, Sverige)

[anette.emilson@lnu.se](mailto:anette.emilson@lnu.se)

tel 0480/44 67 63, [REDACTED]

Övriga forskare i gruppen:

Peter Karlsudd

Lise-Lotte Eek Karlsson

[peter.karlsudd@lnu.se](mailto:peter.karlsudd@lnu.se)

[liselotte.eek@lnu.se](mailto:liselotte.eek@lnu.se)

Samtycke till barnets medverkan i projektet

Jag har mottagit information och samtycker till att mitt barn får medverka i projektet om tillhörighet, inkludering och delaktighet i förskolan.

Datum.....

Förskola.....

Barnets förnamn.....Födelseår och månad .....

Vårdnadshavares underskrift

.....

Namnförtydligande.....

Samtycke till att som vårdnadshavare medverka i samtal

Jag har mottagit information om projektet och kan tänka mig att medverka i samtal i min roll som vårdnadshavare.

Datum.....

Förskola.....

Barnets förnamn

.....

Vårdnadshavarens namn

.....Mobil/tlf.....

Vårdnadshavares underskrift

.....



# Bilaga 3

## Intervjuguide ”Villkor för tillhörighet i förskolan” vt-19, 20

Fokus är ”belonging” dvs att barn ska känna tillhörighet, att höra till, känna gemenskap i förskolan.

### 1. Uppvärmning

- Presentation. (ålder på barn, kön, hur länge varit på förskolan, hur har du upplevt din dag idag).

### 2. Allmänt och övergripande tema

- När du tänker på tillhörighet, delaktighet, gemenskap i förskolan, vad tänker du på?
- När du tänker på mångfald, vilka utmaningar ser du?
- Finns det dilemman? Vad kan vara svårt när det gäller tillhörighet och att skapa gemenskap?

### 3. Specificerade teman

- Relationer barn-barn. Vad främjar/motverkar gemenskap? Vilken roll har barnen i gruppen? Har någon känt sig utanför? Ska alla alltid få va med? Hur är en bra kompis?
- Relationer barn-vuxen. Vad är viktigt i relationen? Hur är en bra vuxen tillsammans med barnet? Hur jobbar pedagogerna för att främja gemenskap i gruppen?
- Relation vuxen-vuxen. Vad är viktigt i relationen? Vilken roll vill du ha? Vad är ditt ansvar?
- Relation vuxen-barn-vuxen. Hur bör vårdnadshavare involveras?

- Institutionell och kulturell praktik. Hur jobbar förskolan med mångfald och olikheter? Hur påverkar det barnen? Främjar eller motverkar material och miljö gemenskap och tillhörighet?
- Finns det regler för att främja tillhörighet och gemenskap, vilka?
- Har du upplevt att barn blivit exkluderade? Beskriv...

#### 4. Övergångar

- I samband med inskolning. Vad är viktigt för att barn ska känna tillhörighet och gemenskap? Vad är viktigt för dig?
- Rutiner, ritualer? Vad medverkar/motverkar överlämningen?
- Vilken betydelse har platsen och saker för att barnet ska känna tillhörighet?
- Har tid, hur länge barnet vistats på förskolan, hur länge barngruppen varit tillsammans, någon betydelse? På vilket sätt?
- Vilken roll har pedagoger i samband med överlämningen? På vilket sätt?
- I samband med lämning, hämtning, vad är viktigt för att barn ska känna tillhörighet och gemenskap? Vad är viktigt? Vad motverkar?
- Om barnen är hemma från förskolan, saknar hen gruppen, kompisar? Tror du att hen är saknad av gruppen/kompisar?
- Tror du att ditt barn saknar andra barn när de är borta?

#### 5. Kommunal/samhällelig nivå

- Vilka förutsättningar/resurser har förskolan att jobba med tillhörighet och gemenskap?
- Vad villkorar arbetet?