

<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper published in *Socialvetenskaplig tidskrift*.

Citation for the original published paper (version of record):

Eriksson, L., Enell, S., Anderberg, M. (2025)

Att längta, söka, och bli sedd: Hur yngre barn upplever och skapar välbefinnande på flerspråkig förskola

*Socialvetenskaplig tidskrift*, 32(3-4): 306-327

Access to the published version may require subscription.

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-146555>

*Louise Eriksson, Sofia Enell & Mats Anderberg*

# Att längta, söka, och bli sedd

## – hur yngre barn upplever och skapar välbefinnande på flerspråkig förskola

This article explores how young children experience and create well-being in a multilingual preschool setting. Preschools are intended to promote children’s development, health, and well-being, yet they can also be understood as spaces of institutionalized adult control over children and childhood. Today, preschools are highlighted as particularly important for children with a mother tongue other than Swedish. Although interest in children’s well-being has grown, research on younger children’s well-being is dominated by adult perspectives, often overlooking how children themselves understand well-being. In light of the new Social Services Act’s strengthened responsibility for preventive work and the emphasized role of preschools for multilingual children, there is a need for nuanced knowledge about what well-being means for children in preschool. The aim of this article, grounded in a phenomenological approach, is to contribute to an understanding of how young children experience and create well-being in a multilingual preschool. The study was conducted through ethnographic and participatory fieldwork with fifteen children at the preschool “Katten.” The analysis shows that children’s understandings of well-being are framed by longing and waiting, and by everyday practices where well-being is created through seeking contact and being seen and acknowledged. Children actively participate in creating their own and others’ well-being by showing care, fostering togetherness, and engaging in reciprocal recognition. From the children’s perspectives, well-being emerges as a relational practice where small acts generate communities that can be understood as gestures of love. Finally, the article discusses the structural conditions of multilingual preschools for enabling recognition of children’s bodily expressions, connections to family, and life context. Implications for strengthening preschool and social services’ work with children’s well-being are presented.

**Keywords:** well-being, young children, phenomenology, love, ethnography, participatory research

*Louise Eriksson*, doktorand i socialt arbete, Linnéuniversitetet

*Sofia Enell*, docent och lektor i socialt arbete, Linnéuniversitetet

*Mats Anderberg*, docent och lektor i socialt arbete, Linnéuniversitetet

Kontakt: Louise Eriksson, [louise.eriksson@lnu.se](mailto:louise.eriksson@lnu.se)

<https://doi.org/10.64098/SVT.2025.32.54929>

*Socialvetenskaplig tidskrift*, vol 32, nr 3-4 (2025), s. 306-327.

© 2025 Författarna, Licens: CC-BY 4.0.

## Inledning

I det stora rummet där det lilla pentryt finns, går Henry runt och letar efter sitt försvunna gosedjur Apis. Han är ledsen och gråter. Samir kommer inspringandes från rummet intill och frågar: "What is wrong"? Henry svarar inte utan fortsätter leta. Samtidigt som barnen går bredvid varandra vidare in till ateljén pratar Samir med Henry. I ateljén ritar Bianca och Kani. Efter en stund kommer alla barnen ut igen. Bianca säger att Apis är borta. Henry är fortsatt ledsen. Samir går ensam vidare till hallen. Strax efter kommer han springandes tillbaka och ropar "Apis, Apis" och håller upp gosedjuret. Henry möter tillsammans med de andra Samir som ger Henry hans gosedjur samtidigt som han säger "Apis is back". Henry säger "tack" och kramar Apis och de andra kompisarna. (Fältbeskrivning, december, 2023)

Henry, som får hjälp av sina kamrater med att leta efter sitt gosedjur Apis, går på förskolan med det fingerade namnet Katten. Här går barn med olika verbala språk och bakgrunder. Henrys situation och välbefinnande tycks engagera barnen och glädjen blir gemensam när Apis, som han tagit med hemifrån, återfinns. Detta beskriver fokus för denna artikel: hur yngre barn upplever och skapar välbefinnande på en flerspråkig förskola. Flerspråkig förskola definieras ofta utifrån att både barn och personal talar flera modersmål (Benckert, Håland & Wallin 2008). I denna artikel förstås flerspråkighet som ett komplext och mångtydigt fenomen, som sträcker sig bortom enbart talet av olika språk (Gustafsson, Åberg, Gruber & Norström 2023). Flerspråkighet kan innebära skiftande betydelser för barn i ett välfärdssammanhang, (Gustafsson, Kaisso, Åberg & Norström 2025) såsom förskolan.

Förskolan, där nära nio av tio barn mellan ett och fem år deltar (Skolverket 2025a), är en central arena för barns välbefinnande. Den ska verka kompensatoriskt och socialt gynnande för barn (Persson 2012). Samtidigt som förskolan är en pedagogisk verksamhet och en plats för barns utveckling, hälsa och välbefinnande enligt Läroplan för förskolan Lpfö 18 (Skolverket 2025b), kan den framstå som en plats för institutionaliserad vuxenkontroll av barn och barndom (Markström och Halldén 2009). Denna kontroll är ofta riktad mot barn med annat modersmål än svenska. Två nya kommit-

tédirektiv markerar en förskjutning i synen på förskolans roll. Det första betonar förskolan som en organisation med både pedagogiska och brottspreventiva uppdrag, särskilt inriktade på barn och föräldrar med utländsk bakgrund (Kommittédirektiv 2024:38). Det andra ger förslag på en obligatorisk språkförskola för barn som inte exponeras tillräckligt för svenska i sina hemmiljöer (Kommittédirektiv 2024:113). Förskolan kan alltså ses både som en förebyggande verksamhet och som en arena för kontroll och normering utöver sitt pedagogiska uppdrag.

De politiska initiativen kan spegla en växande oro över barns välbefinnande (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] 2019). Barns välbefinnande bör relateras till deras emotionella, fysiska och sociala förhållanden (Statham & Chase 2010). Samtidigt visar forskning att det saknas en tydlig definition (Spratt 2016) och dess användbarhet har ifrågasatts i transnationella sammanhang (Fattore, Fegter & Hunner-Kreisel 2019). Studier av yngre barns välbefinnande utgår ofta från vuxnas perspektiv och baseras på indikatorer och resultat (Andresen, Bradshaw & Kosher 2019; Watson, Emery, Bayliss, Boushel & McInnes 2012) eller aggregerade data utifrån specifika situationer (Fukkink 2022). Detta innebär att barns egna upplevelser och deras välbefinnande under vardagen hamnar i skymundan (Fane, MacDougall, Jovanovic, Redmond & Gibbs 2020; Mashford-Scott, Church & Tayler 2012). Avsaknaden av yngre barns aktörskap kan förstås utifrån spänningsfältet i synen på barn. Å ena sidan ses de som passiva omsorgsobjekt och barndomen som transportsträcka till vuxenlivet (ett blivande), å andra sidan som aktiva och kompetenta aktörer där barndomen har ett egenvärde (ett varande) (James, Jenks & Prout 1998). Yngre barns behov av omsorg och beroende av vuxna begränsar deras handlingsutrymme, särskilt för barn med ett annat modersmål än svenska, då språkliga barriärer kan begränsa familjens tillgång till samhällsliga resurser (Holappa & Leviner 2025).

Liksom förskolor har socialtjänsten ansvar för barns välbefinnande och ska verka för att barn växer upp under trygga och goda förhållanden vilket framgår i socialtjänstlagen (SFS 2025:400, 18 kap. 1 §). Med en ny socialtjänstlag ska socialtjänsten även arbeta förebyggande (2 kap 4 §), vilket kräver samverkan med förskolan. En välfungerande samverkan har likaså visat sig viktig för barns välbefinnande (Gustafsson, 2018; Persson, 2012). Beaktat socialtjänstens uppdrag, är det angeläget att kunskap om yngre barns välbefinnande i förskolan blir en del av socialt arbete. För att undvika förenklade uppfattningar om vad yngre barn behöver för att må bra (Andresen et al. 2019; Watson et al. 2012) och att enbart se dem som omsorgsobjekt, behöver deras aktörskap och förståelser av välbefinnande utforskas. I denna artikel vill vi därför ge plats för yngre barns egna upplevelser av välbefinnande i en flerspråkig

förskolevardag, barn som genom sina språktillgångar och sin ålder kan ses ha ett särskilt begränsat handlingsutrymme.

Syftet är att utifrån en fenomenologisk ansats bidra med förståelse för hur yngre barn upplever och skapar välbefinnande på en flerspråkig förskola. Vi avser även diskutera hur samverkan mellan förskola och socialtjänsten kan stärka yngre barns välbefinnande. Genom ett etnografiskt fältarbete på förskolan Katten och med hjälp av hooks (2000) förståelse av kärlek som både intention och avsiktlig handling har följande frågeställningar utforskats:

- Hur visar barnen vad som är viktigt för deras egna och de andra barnens välbefinnande?
- Vad möjliggör och begränsar barnens välbefinnande?
- Hur kan barnens skapande av välbefinnande förstås utifrån hooks förståelse av kärlek?

Nedan presenteras våra teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning och därpå hur studien har genomförts och analyserats. Därefter följer resultatanalys och sedan diskussion med implikationer för förskola och socialtjänst.

## Fenomenologi och kärlek

Likt tidigare forskning med fokus på yngre barn i förskola (Engdahl 2011) har den här studien en fenomenologisk ansats utifrån Frykmans och Giljes (2003) beskrivningar av människan som upplevare, meningsskapare och aktör. Fältbeskrivningen om Henry och de andra barnen på Katten illustrerar hur de utifrån sin upplevelse av situationen aktivt deltar i att skapa mening och välbefinnande – för både Henry och sig själva. Jackson (2005) framhåller att världen oavbrutet skapas och omskapas i mellanrummen mellan kropp, subjekt och värld där ömsesidighet, som den Henry och barnen visar, uppstår genom engagemang och bekräftelse. Barnens kroppsliga upplevelser och erfarenheter på förskolan kan alltså ses skapa grund för ömsesidighet, ansvar och förståelse. Barnens kroppar blir därmed såväl redskap för erfarenhet, som bärare av relationer och mening.

Liksom Jackson (2005) har Ahmed (2006) en situerad förståelse av kroppen men lyfter samtidigt hur sociala normer skapar olika förutsättningar för olika kroppar. Vissa kroppar exkluderas från ömsesidighet och ses som avvikande, ”de andra”, och på så sätt tvingade till att förhålla sig till en värld där de är i underläge. Utifrån Ahmeds tankar om betydelsen av hur olika kroppar betraktas kan en studie av barns vardag i en flerspråkig förskola synliggöra det politiska i det vardagliga, exempelvis innebörden

av ömsesidighet när vissa barn anses behöva mer tid i förskolan. Ahmed (2006) menar att fenomenologin har en uppgift i att ”störa” och utmana existerande normer. Förskolans och socialtjänstens uppdrag att främja barns välbefinnande kan alltså ses som etiska och politiska handlingar, vilket vi undersöker genom att ta del av hur barnen upplever och skapar välbefinnande.

hooks (2000) teori om kärlek ger ytterligare förståelser för hur strukturer kan utmanas och förändras genom kärlekshandlingar. För hooks är kärlek inte bara en känsla utan en politisk och transformativ kraft där ömsesidighet är central. Kärlek ses som en kollektiv handling för att skapa rättvisa. Att göra kärlek kräver därför både intention och handling där exempelvis barn, både som individer och kollektiv, får känna sig älskade och förstådda. I artikeln används hooks teori för att analysera barns upplevelser och skapande av välbefinnande i situationer då de kan erfa eller sakna ömsesidighet och bekräftelse. Liksom Ahmed (2006) lyfter hooks (2000) vardagen men även kärlekens förändringspotential förutsatt att barn erkänns på både individuell och samhällelig nivå. Vår inledande fältbeskrivning kan ses som en illustration av hur kärlek mellan barnen och till ett gosedjur kan ta form i förskolans vardag. Dessa kärlekshandlingar kommer i artikeln utforskas i relation till deras politiska och transformatiska betydelse.

## Förskolan som plats för yngre barns välbefinnande

Forskning visar att genom ett medvetet arbete med utgångspunkt i läroplanens mål kan förskolor bidra till att motverka ojämlikhet, främja barns psykiska välbefinnande och stödja social, kognitiv och språklig utveckling. Att tillvarata barns uppfattningar och erfarenheter samt samverka med vårdnadshavare och andra verksamheter såsom barnhälsovård och socialtjänst lyfts som viktiga delar för en förskola med hög kvalité (Forte 2024). Samtidigt varierar den pedagogiska kvaliteten stort mellan olika förskolor (Kultti 2022) och segregationen mellan svenska förskolor har försvagat det lagstadgade kompensande uppdraget (Papakosma 2025). Trots en politisk retorik om inkludering i förskola möter barn olika typer av bemötande beroende på kulturell och språklig bakgrund, där svenskspråkighet premieras och flerspråkighet missgynnas (Lunneblad 2017; Papakosma 2025; Åkerblom & Harju 2021).

DelBlanc (2022) betonar vikten av samverkan mellan förskola och vårdnadshavare för att skapa förtroendefulla relationer mellan personal och nyanlända familjer. Barn med flerspråkiga kompetenser kan behöva mer tid och stöd i att navigera mellan olika språk och kulturer. Löthman (2024) visar också att nyanlända barn oftare faller ur

undervisningssituationer och att barn sällan leker över språkliga och kulturella gränser. Utan stöd riskerar således barn med andra språk än svenska som modersmål att ha svårt att ta plats i leken, vilket i sin tur kan leda till kamratssegregation (Löthman 2024; Åström 2023).

Studier om yngre barns välbefinnande lyfter särskilt fram relationer till familj, personal, kompisar och lek samt att bli sedd och förstådd som viktiga teman (Einarsdottir, et al. 2022; Mashford-Scott et al. 2012; Sandseter & Seland 2018). Utöver relationer till människor och djur, framträder likaså lek och platser som betydelsefulla för yngre barns förståelser av lycka som en del av välbefinnande. Lek som nära sammanbundet med lycka behöver beaktas också på policynivå (Moore & Lynch 2017). Lekens betydelse för yngre barns välbefinnande lyfter likaså Fane et al. (2020) upp, samt att deras egna förståelser av välbefinnande behövs för att säkerställa ett barnrättsligt helhetsperspektiv i både policy och praktik (ibid). Slutligen visar Seland, Sandseter & Bratterud (2015) att barn uttrycker välbefinnande när de blir sedda, förstådda och erkända som subjekt med egna intentioner och behov.

## Metod och material

Studiens metod har varit etnografiskt och medskapande fältarbete (Tisdall, Davis & Gallagher 2009). För att utforska barnens upplevelser och skapande av välbefinnande på en flerspråkig förskola valdes förskolan Katten. En flerspråkig förskola valdes som studieobjekt utifrån att den kan motsvara ett sammanhang som speglar en stor del av andel förskolor i Sverige och kan ses som en plats där olika språk och erfarenheter rymts (DelBlanc 2022).

Katten ligger i ett område där familjer med olika bakgrunder bor och på förskolan talar barnen tio olika verbala språk. Mellan områdets lägenhetshus och ett skogsparti ligger Katten som ett fristående enplanshus. Huset omgärdas av staket som även hägnar in ett område mot skogen och rymmer totalt fem avdelningar. På den avdelning som fältarbetet genomfördes fanns femton barn (åtta flickor och sju pojkar) i åldrarna ett till fem år och fem personal: en förskolelärare, tre barnskötare och en person med subventionerad anställning. Två av personalen hade flerspråkiga kompetenser. Namnet på förskolan är valt av barnen.

Det etnografiska och medskapande fältarbetet genomfördes under sju månader (ca 135 timmar) av försteförfattaren (FF) tillsammans med barnen på Katten. FF har genom relationer med barnen deltagit i barnens vardag, både inom- och utomhus, genom att leka, samtala, trösta, skratta, pussla, bygga med lera samt delta i samlingar, gymnastik och måltider. Vissa aktiviteter initierades även av FF såsom både samtal

och målarstunder med barnen om deras välbefinnande. En aktivitet var formad utifrån metoden "Spotting" i vilken barn får ange platser där de känner sig trygga (Hagen & Osuldsen 2021). Barnen använde en hjärtformad kudde där de placerade leksaker som symboliserade vad som var viktigt i deras liv och för deras välbefinnande. Aktiviteten genomfördes med ett barn i taget där en personal och en kompis till barnet närvarade.



Bell som är två år visar sin familj i aktiviteten "Spotting".

En del av fältarbetet var också att FF tillsammans med barnen skapade en utställning om välbefinnande som besöktes av barnens familjer, förskolebarn, förskolepersonal, chefer, specialpedagoger och samordnare inom pedagogisk verksamhet.

### *Empiri*

Den huvudsakliga empirin för studiens analys består av fältbeskrivningar som är skrivna på Katten i anslutning till varje tillfälle och som därefter kompletteras med fler detaljer. Anteckningarna består av täta beskrivningar av olika händelser, intervjuer, miljöer, barnens handlingar, samtal, relationer, interaktioner samt FF:s egna reflektioner och känslor (se även Geertz 1973; Rapley 2010). Fotografier, videoinspelningar och barnens teckningar har av pragmatiska skäl främst använts för att illustrera och fördjupa de teman om välbefinnande som framkommit i analysen, mer än att de varit vägledande i analysprocessen (se även Emmison 2011).

### *Analys*

Analysarbetet har vilat på fenomenologisk grund (Ahmed 2006; Frykman & Gilje 2003; Jackson, 2005) och har genomsträvs av reflexivitet (Davies 2008), där teman om välbefinnande skapats stegvis och väglett av både närhet och distans under och efter fältarbetet. Den initiala analysen påbörjades en bit in i fältarbetet där första steget var nära läsning av anteckningar. Därefter gjordes detaljerad analys genom "line-by-line coding" för en initial sortering med sökande efter ledtrådar som kan visa på uttryck av välbefinnande. Detta följdes av att återigen studera fältbeskrivningarna i sin helhet med fokus på särskilda handlingar, relationer, interaktioner som kunde ha betydelse för barnens välbefinnande. Särskild uppmärksamhet har ägnats åt återkommande innehåll (Rapley 2010). Utifrån analysens initiala sortering och med stöd från Cornwall & Park (2022) reflekterade, lekte och målade FF tillsammans med barnen mot slutet av fälttiden utifrån vad de visat som viktigt för att må väl. Med hänsyn till det barnen visade under dessa aktiviteter framkom elva teman; Barn lär vuxna/barn visar vägen, Tid, Familj, Kärlek, Jag hör till - vi är lika, Att vara viktig är viktigt, Vuxna som har det bra, Glädje, Vuxnas makt, Omtänksamhet och Meningsfullhet. Den efterföljande ovannämnda utställningen om välbefinnande organiserades kring dessa teman. Barnens uttryck för välbefinnande visade nära korrespondens med förståelser om kärlek (hooks 2000), vilket därav kom att vägleda den fortsatta analysen där författarna kondenserade de elva temana till tre centrala aspekter som barnen på Katten visar är viktiga för deras välbefinnande; längtan och väntan, att söka kontakt och att bli sedd.

### *Etiska överväganden*

Personalen informerades och gav sitt godkännande till att studien skulle genomföras på Katten. Vårdnadshavare har informerats om studien genom lappar i kapprum som också skickades hem samt vid ett föräldramöte. Vårdnadshavare som inte deltog på föräldramötet informerades individuellt. Allt skriftligt material översattes till vårdnadshavarnas modersmål. Samtliga vårdnadshavare lämnade samtycke till barnens deltagande.

Barnens samtycke har inhämtats genom att FF besökte Katten innan fältarbetet påbörjades. Dessa besök möjliggjorde både att lämna information om studien och att inleda relationsskapande processer med barnen. Under studien har FF kontinuerligt informerat vårdnadshavare genom Kattens veckobrev. Studien är etikprövad och godkänd (diarienummer 2023-04541-02). Alla namn i studien är pseudonymiserade där några barn valt namn, exempelvis valde ett barn namnet "Känslor". För att värna om barnens anonymitet har vi ibland valt att ändra vissa detaljer.

## Resultatanalys

Nedan följer beskrivningar av händelser där barnen på Katten på olika sätt ger uttryck för vad som kan vara viktigt för deras upplevelser och skapande av välbefinnande. En dag på förskolan följer liknande rutiner och inleds med att säga hejdå till sin förälder/familj och välkomnas av personalen. Därefter följer olika former av aktiviteter såsom samlingar, lekar, utevistelse, måltider och vila för att sedan avslutas med att förälder/familj hämtar barnen. Flera av barnen på Katten var där varje dag från morgonen till att de hämtades på eftermiddagen eller kvällen. På förskolan tillbringade några av barnen upp till cirka tio timmar om dagen medan andra deltog kortare och mer varierande tider beroende på om deras föräldrar hade ett arbete, arbetade oregelbundet eller studerade.

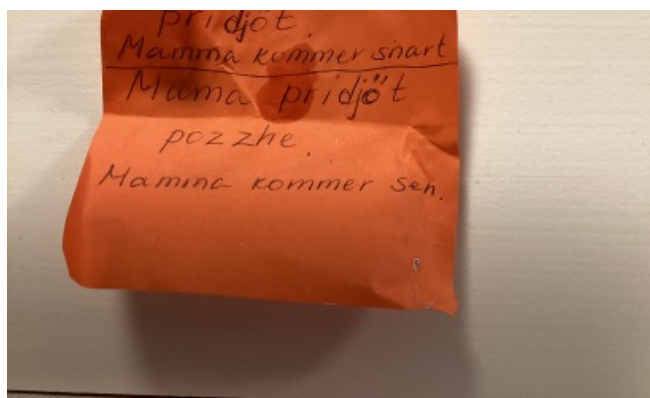
### *Längtan och väntan*

I flera vardagliga situationer på Katten visar och berättar barnen vad deras familjer betyder för dem och talar ofta om vad de gjort eller vad de skulle göra tillsammans med sin familj. Vid upprepade tillfällen uppmärksammar barnen FF på hur de längtar efter och väntar på sin familj. Ett exempel är Sabrina, fem år, som vinkar och gör slängpussar till sin mamma i alla fönster när de skiljs åt. Under dagen kan hon sedan sitta tyst, lite frånvarande och titta ut genom fönstret. Vid ett tillfälle säger Sabrina att hon väntar på sin mamma och önskar att klockan inte fanns. Om klockan inte fanns kanske mamma skulle hämta tidigare i stället för senare på eftermiddagen. Eller likt Ray, två år, som sitter i soffan vid fönstret för att titta efter sina föräldrar och som stundtals dunkar sitt huvud i väggen eller biter sig själv. Personalen berättar för FF att de tror att han saknar sina föräldrar. När Ray visar att han inte mår väl, sitter en av personalen nära honom och använder både beröring och röstläge för att bekräfta och lugna honom. Samtidigt visar hon en leksaksbil och pratar om Rays pappa, som brukar köra bil. Ray tycks uppskatta att personalen finns nära honom för att både bekräfta och trösta när han är ledsen.

Att längta och vänta upptar således flera stunder för barnen under en förskoledag. Det som sker på morgonen när barnen lämnas och skiljs åt från sina familjer skapar en känslomässig skärningspunkt mellan familjen och hemmets vardag som sedan är närvarande under hela dagen. Mina, fyra år, uttrycker vid återkommande tillfällen sin saknad efter sin familj till FF.

Vi står vid det lilla pentryt som finns inne på avdelningen och väntar på att vi ska gå till matsalen. Mina kommer fram och visa att hon vill viska något i mitt öra; "Lovan, jag behöver min mamma och pappa. Jag längtar efter min mamma". Mina viskar det flera gånger, hon darrar lite på rösten och gråter samtidigt fast väldigt tyst. Jag försöker trösta och bekräfta Mina. Vi pratar om att det är svårt att längta och att jag förstår att hon längtar. Efter en stund säger Mina med högre röst; "Men efter mellanmålet då kommer mamma och pappa och min familj. Jaa, då kommer de, jag kan inte vara glad utan dem!" (Fältbeskrivning, november, 2023) .

När Mina berättar om sin längtan efter och väntan på sin familj står Mina och FF i det lilla pentryt. Här sitter en lapp med texten "Mamma kommer snart " och "Mamma kommer sen", skriven på två olika språk.



Lappen kan ses som ett tecken på att saknaden efter föräldrar är en del av vardagen på förskolan. Personalen behöver å ena sidan möta barnens längtan efter och väntan på sin familj genom att verbalt säga till barnen att föräldern kommer snart eller senare. Å andra sidan framträder utmaningar i att kunna bekräfta alla barns behov kopplat till dessa känslor, särskilt när språkliga barriärer uppstår. Även om lappen kan ses som ett sätt att i viss mån utjämna de språkliga ojämlikheterna, kan den inte fånga alla språk som talas på Katten. Barn som inte talar de dominerande språken riskerar att inte få svar på när deras föräldrar kommer för att hämta dem. Det kan likaså krävas något mer än en verbal bekräftelse på barns saknad efter sin familj. Att Mina viskar, döljer

och nästan tycks skämmas för att hon längtar efter sin familj, kan tyda på att känslan inte är fullt accepterad. Barn på en flerspråkig förskola kan alltså begränsas i att både få uttrycka och bli bekräftade i känslor om längtan efter och väntan på föräldrar. Samtidigt kan vi se hur barnen överbryggar sina olika sammanhang. Ett exempel på det är Henry som tagit med sig sitt gosedjur Apis hemifrån och som han bär med sig under dagen på förskolan.

Sabrina och Mohammed visar att längtan också existerar i fler sammanhang i deras liv. Längtan hör här samman med platser och människor som finns bortom barnens omedelbara sammanhang.

Sabrina och Mohammed tillsammans med en i personalen och jag sitter bredvid varandra och läser på den stora runda mattan. Det är andra gången idag som vi läser boken "Glädje på olika sätt". När vi kommer till mittuppslaget i boken är det en stor tecknad bild av en flicka. Sabrina tittar på flickan och säger att hon nog längtar efter sitt land. Vi pratar om hur man vet vad som är ens land och Sabrina säger att det bara vet man. Sabrina och Mohammed säger att man kan ha flera länder som är sina länder. Sabrina säger att flickan i boken har nog Sverige som sitt land och att hennes (Sabrinas) land också är Sverige, men ibland är hennes land även Somalia. (Fältbeskrivning, november, 2023)

Sabrinas och Mohammeds beskrivningar om att längta efter sitt land och om att människor kan tillhöra flera länder samtidigt visar på betydelsen av att höra samman utifrån ett vidgat perspektiv som existerar bortom i nuet närvarande relationer. Själva längtan efter en plats kan vara tydlig för barn men kan vara synlig eller osynlig i olika uttryckssätt. Frågan är hur andra personer i barnens närhet såsom föräldrar och förskolepersonal, uppmärksammar och agerar utifrån barnens längtan efter en särskild plats som ett land. En plats som kanske inte längre finns "inom räckhåll" för barnen. Längtan och väntan är således betydelsefulla aspekter i det som sker i vardagen på förskolan. När barnen uttrycker hur viktiga relationerna till familjen är för dem och att de vill dela sina känslor av saknad och längtan, framträder de också som bärare av relationer och mening. Vid flera tillfällen bekräftar personal barnens känslor och skapar ömsesidighet och erkännande (Ahmed 2006; hooks 2000; Jackson 2005). Samtidigt återkommer strukturella begränsningar i förskolan som riskerar villkora bekräftelser av det som barnen visar är viktigt i och runt deras relationer eller till

viktiga platser. Om barn och personal inte delar verbalt språk kan det innebära ytterligare hinder och leda till att svar och bekräftelser uteblir.

### *Att söka kontakt*

I fältarbetet på förskolan uppstår flera situationer där barnen söker och påkallar kontakt för att, på olika sätt, förmedla och bli sedda samt bekräftade i en känsla. Bekräftelser som barnen söker kan till exempel vara att bli uppmärksammad genom ord, kroppsspråk eller genom att andra agerar utifrån barnets signaler. I vissa situationer har personalen möjlighet att möta dessa signaler, i andra inte. Sett utifrån kan det ibland uppfattas smärtsamt när barnen på olika sätt söker kontakt, som när Ray gråter intensivt efter att nyligen ha skilts från sina föräldrar samtidigt som det är dags att gå till matsalen för att äta. Han blir placerad i sin matstol, en stol han inte själv kan ta sig ur, medan maten till barnen behöver hämtas. Sådana situationer, där personalens möjligheter att bemöta barnen begränsas utifrån tid är återkommande. En dag i förskolan innehåller ständiga avvägningar mellan enskilda barns behov, gruppens behov och aktiviteter där det enskilda barnet inte sällan får vänta tills andra barn exempelvis fått sin mat, fått komma ut på gården eller blivit hämtade. Ett annat exempel på när barn söker kontakt men begränsas är när Uma, fyra år, deltar i gymnastik tillsammans med de övriga barnen.

Det är första dagen på förskolan efter juledigheten. När jag kommer till förskolan idag är det tyst och stilla i hallen. Alla är på gymnastik. Jag tar snabbt av mig ytterkläderna och går till gymnastiksalen. Barnen gör en hinderbana och det är varmt i luften. Musik ("Bamses låt") hörs genom högtalaren. "Heej" ropar flera av barnen. Några kommer springande och vill kramas. Flera av dem fortsätter prata med mig trots musiken och ropar högt att jag ska titta på dem när de går balansgång. Jag ställer mig vid den stora plinten för att hjälpa till.

När Uma är uppe på plinten tar hon långsamt min hand och ser mig i ögonen. Hon ser inte glad ut. Har något hänt? undrar jag. Jag försöker fråga på flera sätt för att Uma, som inte varit så länge i Sverige, ska få en chans att förstå vad det är jag menar. En ur personalen säger att Uma verkat ledsen och tillbakadragen sedan jul, men de vet inte vad som kan vara fel. Umas tårar börja trilla

och hon visar att hon vill gå ner från plinten. Vi håller varandra i handen och jag ger henne en kram. Det är svårt att trösta när vi inte förstår varandra helt. Hon makar sig närmare och jag undrar vad hon tänker och känner. (Fältbeskrivning, januari, 2024)

Situationen ovan med Uma som söker kontakt för att visa att det är något som är svårt, belyser de utmaningar som kan uppstå på en flerspråkig förskola. Personalen säger att de har sett att hon inte mår bra men att de inte vet varför. Samtidigt som Uma visar med sin kropp att hon inte mår väl kan hon inte verbalt förmedla vad som gör henne ledsen. Hennes språk delas inte av någon annan i rummet. Situationen illustrerar även hur barn kan bära på känslor och upplevelser som färdas genom olika tid och rum och sammanflätas med förskolans tid och plats. Till skillnad från personalen som ansvarade för gymnastikpasset och för att hjälpa alla barn, fanns det möjlighet för FF att stanna upp och skapa utrymme för det som pågår för Uma.

Barnen söker kontakt för att visa och berätta något som är viktigt för dem. En dag under samlingen visar Laya, tre år, att något inte står rätt till.

När vi sitter på samling i "köksrummet" märker jag att Laya sitter helt stilla och blundar. Vissa av barnen blir tillsagda att gå på toaletten och sen ta på sig skorna medan andra sitter kvar och väntar. Det är svårt att sitta still och vänta men Laya sitter till slut ensam kvar, helt stilla och blundandes. Jag glider närmare henne över golvet. "Hej, Laya! Vad fint att se dig" säger jag. Laya öppnar inte sina ögon. Jag bestämmer mig för att klappa henne lite på ryggen och säger att jag väntar på henne tills det blir hennes tur. Laya kikar hastigt upp med ena ögat och vi går sedan tillsammans mot toaletten. När vi tar på oss skorna har Laya öppnat sina ögon igen.

När Laya inte hör frågar jag en av personalen hur Laya mår och om de tror att Layas uttryck kan ha något med hennes livssituation att göra? Kanske säger personalen och berättar att Layas familj har överklagat domen om utvisning igen. (Fältbeskrivning, maj, 2024)

Det är svårt att veta vad Laya vill förmedla genom sin stillhet och tystnad. Kanske söker hon kontakt med människorna runt sig för att visa att något är jobbigt. Kanske handlar det om familjens situation eller om något annat. Barnens liv utanför förskolan och livet på förskolan existerar parallellt men det är bara barnen som finns i båda världarna. Trots att Laya visar att något är fel verkar det saknas utrymme för att stanna upp och förstå henne. Då Laya inte behärskar det dominerande språket svenska, begränsas också hennes möjligheter att göra sig hörd och förstådd. Även om en ur personalen på förskolan delar hennes modersmål, kan de språkliga ojämlika villkoren göra att hon i sin vardag blir hänvisad till sin kropp för att visa vad hon behöver. De språkliga begränsningarna, i kombination med en eventuell oro för sin familjs tillstånd, kan utgöra en särskilt svår situation för Laya med få möjligheter att be om hjälp och stöd.

I de olika situationerna ovan visar barnen på Katten att det finns flera olika sätt att visa och berätta om något som kan vara viktigt för dem. Att söka kontakt innebär ofta att barnen använder sina kroppar som redskap för att förmedla sina erfarenheter och känslor. Samtidigt blir bemötandet av barnens kontaktskapande kroppar beroende av personalens möjligheter i form av kunskap och tid. Normer om barns kroppar som underordnade vuxnas (se även Ahmed 2006) kan tillsammans med förskolans strukturerade vardag ses skapa hinder för att ge utrymme för barns kroppsliga och verbala uttryck.

### *Att se och bekräfta*

Barnen på Katten visar vid återkommande tillfällen hur de aktivt ser och bekräftar varandra. De uppmärksammar varandra genom att tillsammans skapa lek och glädje, men också genom att se och bekräfta varandra när något är svårt. Som när Uma vid ett tillfälle uppfattar att Bianca är ledsen över något som hänt med en annan kompis ute på förskolegården. Hon plockar då upp en blomma och går fram till Bianca och ger henne den. Bianca fortsätter att se lite ledsen och arg ut, men tar emot blomman och blir stående kvar nära Uma. Utan att säga något till varandra, lägger de sedan pannorna mot varandra, ser varandra i ögonen för att sedan brista ut i skratt och kramas hårt. En annan situation är den som inleder artikeln, där Samir hjälper till att leta efter Henrys gosdjur som försvunnit. Eller när Laya hämtar en pall till Kani så att han kan nå upp till tvålen för att tvätta sina händer. Även syskonen Elis och Bino blir uppmärksammade av sina kompisar när de kommer till förskolan och skiljs från sin förälder.

Vi har precis kommit in efter att ha varit ute och lekt på gården. När alla kläder är avtagna och upphängda i torkskåpet och på barnens platser ska alla barn tvätta händerna innan vi ställer oss i matledet. Elis och Bino har just kommit med sin mamma. Elis är ledsen och vill inte direkt komma in och ta av sig. Mohammed och flera av de andra ropar ”Heej, Elis och Bino!” Flera av dem springer fram och vill kramas. Mohammed ser att Elis är ledsen och skyndar sig av med sina egna kläder för att sedan hjälpa Elis av med ytterkläderna. Mohammed tar försiktigt av hans mössa och småpratar med honom under tiden. Han säger sedan flera gånger ”Kom, Elis, kom” och sträcker ut sin hand mot Elis. Elis slutar gråta efter en kort stund och följer med Mohammed. (Fältbeskrivning, november, 2023)



Situationen i hallen avslutas med att Elis svarar på Mohammeds inbjudan genom att ta hans hand och följa med honom in på Katten. Inledningsvis är det Mohammed som visar vägen, men efter en liten stund skiftar rollerna och det är i stället Elis som leder Mohammed. Efter ett par varv tillsammans i rummet ställer de sig i matledet. Både Mohammed och Elis tycks värdesätta den ömsesidiga uppmärksamheten de visar varandra. Mohammed verkar tycka om att engagera sig i och att få hjälpa Elis, men också att låta Elis få vara den som leder. Elis tycks uppleva en tillfredsställelse i Mohammeds närvaro i stunder av ledsenhet, men likaså att först bli lotsad i vad som ska hända för att sedan vara den som tar egna initiativ.

Stunder där barnen turas om att hjälpa varandra uppstår vid flera tillfällen på förskolan. En sådan situation är när Vilda och Wendy, båda fyra år, sitter och ritar tillsammans. Wendy ber om ett nytt papper från en personal, som säger nej och ber henne rita mer på det papper hon har. Hon ber igen, men får åter ett nej. Vilda som sitter bredvid Wendy, klipper då av en bit från sitt papper och ger till henne. Vilda eller Wendy säger inte något, varken till varandra eller till personalen. Vildas agerande kan ses som ett exempel på när barnen uppmärksammar varandra och agerar med omtänksamhet och solidaritet. Det kan också ses som en kärlekshandling som formar ett tyst motstånd mot vuxnas regler (se även hooks 2000). I den ordlösa händelsen skapas en form av bekräftelse och kontakt mellan barnen som rymmer både en känsla av "vi två mot personalen" och en slags strategi för att hantera vardagen på förskolan. I en annan situation lägger barnet Känslor märke till att alla kompisar inte når pennorna när de ritar. Känslor är då noga med att se till att alla behöver lägga tuschpennorna i mitten av bordet så att alla kan nå dem. Det verkar vara viktigt för honom att det blir rättvist för alla.

Sammantaget visar barnen på Katten hur de värdesätter att både se och bekräfta varandra i olika vardagshändelser. Dessa till synes små handlingar kan samtidigt ses som kollektiva kärlekshandlingar som syftar till att visa omtanke, hjälp, solidaritet, motstånd, gemenskap och för att skapa rättvisa (se även hooks 2000).

## Diskussion

I denna studie har vi, med en fenomenologisk utgångspunkt, utforskat hur yngre barn upplever och skapar välbefinnande på en flerspråkig förskola. Barnens delade erfarenheter visar att de är aktörer och meningsskapare i att både förstå och skapa välbefinnande för sig själva och varandra. Välbefinnande framträder i studien som en relationell praktik som formas och omformas av barnen i samspel med andra (Sandseter & Seland 2018; Seland et al. 2015). Studien visar att en flerspråkig förskola kan erbjuda såväl möjligheter som hinder för en sådan praktik.

Barnen på Katten visade att relationer till familjen var ständigt närvarande och att välbefinnande skapades i ett överlappande rum mellan familj och förskola. För vissa barn var längtan och väntan ständigt närvarande. Liksom tidigare forskning (Einarsdottir et al. 2022; Mashford-Scott et al. 2012; Sandseter & Seland 2018) visar studien på betydelsen av relationer till familj, andra barn och personal för barns välbefinnande. Barnens starka uttryck för längtan framstår som behov av kärlek. Att barnen delade vad som var viktigt för dem kan även ses som en betydelsefull del i att bygga gemenskap mellan människor (se även hooks 2000). Lappen i köket "Mamma

kommer strax – mamma kommer snart” kan exempelvis tolkas som ett svar på barnens längtan samt som både en intention om och handling för att skapa en upplevelse hos barnen att känna sig förstådda och erkända i sin längtan och väntan (hooks 2000). I studien gav barnen också uttryck för längtan efter en plats, som ett annat land, och att människor kan höra samman med flera länder. Det sätt som Sabrina och Mohammed talar om att längta och höra ihop med flera länder uppmärksammar barnens erfarenheter av gemenskaper som existerar bortom landsgränser och som kan ha betydelse för deras upplevelser av att känna sig förstådda (se även hooks 2000). Barnens erfarenheter utanför förskolan kunde för några innebära erfarenheter av separation från ett land och migration. Sådana erfarenheter kan föra med sig förlust av gemenskaper såsom språk, sammanhang och relationer. För barnen innebar det navigering i ett nytt sammanhang, vilket kan förstås som en form av (des)orientering i en ny miljö (Ahmed 2006). När barnen uttrycker en känsla av desorientering genom kroppsliga och känslomässiga uttryck kan det utmana förskolans rutiner och normer. Ett exempel på när rutiner och normer utmanas är när Uma av oklar anledning blir stillastående, tyst gråtandes under gymnastiken.

När barnen på Katten sökte kontakt använde de flera gånger kroppsliga uttryck, till exempel stillhet, tystnad, gråt och blickar, i stället för ett verbalt språk. Att i dessa situationer känna sig sedd och bekräftad visade sig ha betydelse för att barnen tycktes uppleva kontakten meningsfull (Seland et al. 2015). Barnens kroppsliga uttryck kan på en flerspråkig förskola vara särskilt betydelsefull för att signalera behov sammanvävda med välbefinnande. Samtidigt visar studien exempel på att förskolans tidsstyrning och struktur riskerar marginalisera barnens kroppsliga uttryck (Ahmed 2006). När Laya genom stillhet och slutna ögon visar något som är viktigt för henne, framstår utrymmet som begränsat för att stanna upp och försöka förstå vad Laya med sin kropp försöker berätta. När barnens kroppsliga uttryck krockar med förskolans struktur kan en följd bli att deras kroppar ses som störande i stället för meningsbärande, vilket kan försvåra ömsesidighet, respekt och emotionell förståelse för barnens kontaktsökande (se även hooks 2000; Jackson 2005).

I möten där barnen visar varandra empati, omtanke och solidaritet, som vi även förstår som ömsesidighet (Jackson 2005), riktade de den relationella praktiken mot varandra. Detta skedde genom små handlingar som att hjälpa, trösta, dela med sig och bekräfta varandra. Barnen tog likaså ibland initiativ till motmakt mot vuxnas regler och förskolans strukturer för att forma gemenskap och rättvisa. När barnen lät relationer till varandra gå före personalens förväntningar på dem, utmanade de förskolans strukturer och visade på andra behov. Här skapade barnen i stället temporära,

emotionellt och relationellt laddade rum där de agerade och såg varandra. Genom dessa små handlingar skapade barnen gemenskaper som kan ses präglas av ansvar, solidaritet och motmakt, det som hooks (2000) beskriver som kärlekshandlingar. Enligt hooks är kärlek en aktiv praktik med en politisk potential som kräver ansvar, omsorg, erkännande och respekt. När barnen på Katten bekräftade varandras känslor och behov framstår det som kärlekshandlingar med en politisk potential utifrån att barnen återkommande enskilt eller gemensamt tog ansvar och visade omsorg för varandra. Exempel på detta är när de tillsammans hjälpte Henry leta efter Apis eller när Wendy och Vilda gjorde motstånd mot vuxna genom att tyst dela på ett papper. Att ta ansvar och visa omsorg för varandra är betydelsefullt även i ett vidare socialt sammanhang. Genom dessa kärlekshandlingar och möjliga motståndshandlingar erkände barnen varandras rätt till egna känslor och att vara viktiga här och nu. Barnen på Katten visade genom blickar, stillhet eller handlingar – som att helt stanna upp under gymnastiken eller viska sin längtan – hur de aktivt sökte relationell närhet. De visade också att när vuxenvärlden inte räcker till vänder de sig till varandra.

Under fältarbetet framträdde flera situationer när barnen på Katten blev bekräftade och förstådda, som när Ray får tröst i sin längtan och väntan på sina föräldrar. Samtidigt synliggjordes utmaningar för erkännande av och ömsesidighet för barns känslor – likt när Uma gråter under gymnastiken eller Ray gråter intensivt i sin matstol. Utmaningarna kan ytterligare förstärkas av förskolans institutionella ramar som både förebyggande och kontrollerande uppdrag men även otillräckliga resurser kopplat till tid och personalens kompetens. På en flerspråkig förskola kan utmaningarna bli än mer framträdande om det saknas gemensamma verbala språk eller en flerspråkig ödmjukhet. Med flerspråkig ödmjukhet menar vi respekt för och nyfikenhet på barnens språkliga resurser samt en strävan efter att lära sig om såväl barnets språk som kultur. En flerspråkig ödmjukhet kräver likaså återkommande reflektioner med utrymme för barnens egna perspektiv.

Sammantaget kan utmaningarna begränsa den relationella praktik som barnen på Katten så tydligt visat att deras välbefinnande är beroende av. När de institutionella ramarna är otillräckliga eller när struktur prioriteras framför relationell närvaro riskerar barns uttryck, som att gråta tyst eller blunda, att inte ges utrymme. I likhet med Löthman (2024) visar likaså föreliggande studie att förutsättningarna på förskolan kan begränsa möjligheterna för barn som inte talar de dominerande språken att bli hörda och förstådda. När erkännande och ömsesidighet på förskolan blir ojämnt synliggjorts, i linje med hooks (2000) och Ahmed (2006), hur strukturella normer i förskolan kan utestänga vissa kroppar och känslor. En följd kan vara att barn med flerspråkiga resurser eller som inte talar verbaliserande riskerar hamna i en förbisedd

position med begränsade möjligheter till ömsesidighet och välbefinnande. Genom sitt främjande uppdrag för barns utveckling, hälsa och välbefinnande rymmer samtidigt förskolan flera och olika möjligheter att utifrån barnens egna förståelser av välbefinnande verka för relationell närhet och ömsesidighet.

## Implikationer

I ljuset av den nya socialtjänstlagens (SFS 2025:400) förstärkta ansvar för förebyggande arbete och förskolans framlyfta roll, inte minst för barn med annat modersmål än svenska, bidrar vår studie med en fördjupad förståelse för yngre barns välbefinnande. Om en sådan förståelse delas mellan förskola och socialtjänst kan det stärka samverkan och bidra till gemensamma arbetssätt som bättre tillvaratar yngre barns egna perspektiv på välbefinnande, såsom relationer till familj och livssammanhang (se även Fane et al. 2020).

Barnen på Katten påminner oss om betydelsen av en relationell praktik och om att välbefinnande kan förstås som kärlekshandlingar. Barnen påminner oss även om att synliggöra och bekräfta kroppsliga uttryck och kontaktsökande. Att uppmärksamma och svara på barnens olika uttryckssätt kan kompensera ojämlika möjligheter till att få behov som är sammanlänkade med välbefinnande bekräftade. Om förskolan ska vara en kompensatorisk plats för alla barn behöver förskolans strukturella förutsättningar också stärkas (Papakosma 2025). För flerspråkiga förskolor menar vi att resurser såsom tid tillsammans med relationell lyhördhet och flerspråkig ödmjukhet är särskilt angelägna. Därtill behövs ett tydligare innehåll i förskolans uppdrag som utgår från det som barnen på Katten visat är nödvändigt för såväl förskolans som socialtjänstens arbete med yngre barns välbefinnande.

Sammantaget visar studien att yngre barns välbefinnande inte kan reduceras till enstaka indikatorer, utan måste förstås som något komplext och relationellt. Studiens huvudbidrag ligger i att synliggöra yngre barns förståelser av välbefinnande som kärlekshandlingar men också hur deras välbefinnande är sammanflätat med förskola, familj och andra livssammanhang. Den inledande fältbeskrivning, där barnens engagemang i att finna Henrys gosedjur Apis står i fokus, konkretiserar det. Apis fungerar som en materiell symbol genom vilken barnen själva flätar samman erfarenheter från olika delar av sina liv när de är i förskolan. På så sätt illustrerar exemplet hur barn skapar mening om välbefinnande i skärningspunkterna mellan sina livssammanhang.

## Referenser

- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: orientations, objects, others*. Duke University Press.  
<https://doi.org/10.1515/9780822388074>
- Andresen, S., Bradshaw, J. & Kosher, H. (2019). Young Children's Perceptions of their Lives and Well-Being. *Child Indicators Research*, 12(1), s. 1–7. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9551-6>
- Benckert, S., Håland, P. & Wallin, K. (2008). *Flerspråkighet i förskolan – ett referens- och metodmaterial*. Myndigheten för Skolutveckling.
- Corwall, J. M. & Park, H. (2022). Leaking and Containing: Researching With Children and the Sketchbook. *Qualitative Inquiry*, 28(8–9), s. 888–895. <https://doi.org/10.1177/10778004221075247>
- Davies, C. A. (2008). *Reflexive ethnography: a guide to researching selves and others*. 2. ed. Routledge.
- DelBlanc, Å. (2022). *Pedagogiska möjligheter i mångfaldens förskola*. Diss. Linnéuniversitetet.
- 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), s. 330–343.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2055099>
- Emmison, M. (2011). Conceptualizing Visual Data. I Silverman, D. (red.) *Qualitative Research* 3. ed. Sage.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool*. Diss. Stockholms universitet.  
<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-52643> [2025-10-01]
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G. & Gibbs, L. (2020). Preschool Aged Children's Accounts of their Own Wellbeing: are Current Wellbeing Indicators Applicable to Young Children? *Child Indicators Research*, 13(6), s. 1893–1920. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09735-7>
- Fattore, T., Fegter, S. & Hunner-Kreisel, C. (2019). Children's Understandings of Well-Being in Global and Local Contexts: Theoretical and Methodological Considerations for a Multinational Qualitative Study. *Child Indicators Research*, 12(2), s. 385–407. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9594-8>
- Forté. (2023). *Förskolans roll för att främja psykisk hälsa*. Forskningsrådet för hälsa, arbetsliv och välfärd. <https://forte.se/upptack-forskning/publikationer/forskning-i-korthet-forskolans-roll-for-att-framja-psykisk-halsa> [2023-08-01]
- Frykman, J. & Gilje, N. (2003). Being There. In Frykman, J., & Gilje, N. (red.) *Being There. New Perspectives on Phenomenology and the Analysis of Culture*. Nordic Academic Press.
- Fukkink, R. G. (2022). Exploring children's well-being in daycare: how do children feel all day? *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(5), s. 730–744.  
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2021.2007971>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gustafsson, K., Kaisso, N., Åberg, L. & Norström, E. (2025). Children as Linguistic Rights Holders in the Swedish Welfare System. *Social Policy and Society: A Journal of the Social Policy Association*, 24(1), s. 112–126. <https://doi.org/10.1017/S1474746424000290>
- Gustafsson, K., Åberg, L., Gruber, S. & Norström, E. (2023). Social work in a multilingual world. *Nordic Social Work Research*, 13(4), s. 501–509. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2023.2274217>
- Gustafsson, B. M. (2018). *Identifying Patterns of Emotional and Behavioural Problems in Preschool children: Facilitating Early Detection*. Diss. Linköpings universitet.  
<https://doi.org/10.3384/diss.diva-153581>

- Hagen, A. L. & Osuldsen, J. B. (2021). Splotting som erfaringsbasert verktøy for medvirkning og stedsforståelse ved byromsutforming. *Formakademisk*, 14(1), s. 1–23.  
<https://doi.org/10.7577/formakademisk.2586>
- Holappa, T. & Leviner, P. (2025). Fattigdom, social barnavård och barns rättigheter: en rättsvetenskaplig analys. *Socialvetenskaplig tidskrift*, 31(3–4), s. 317–335.  
<https://doi.org/10.3384/SVT.2024.31.3-4.5611>
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. HarperCollins Publishers.
- Jackson, M. (2005). *Existential anthropology: events, exigencies and effects*. Berghahn Books.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1x76f0c>
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998). *Theorising Childhood*. Polity Press.
- Kommittédirektiv. (2024:38). *Nationell samordnare för arbetet mot utanförskap*.  
<https://www.regeringen.se/contentassets/8a9c4865373e44ff97bbad114132be7c/dir.-202438-nationell-samordnare-for-arbetet-mot-utanforskap> [2025-03-01]
- Kommittédirektiv (2024:113). *En likvärdig förskola av god kvalitet med obligatorisk språkförskola*.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/kommittedirektiv/2024/11/dir.-2024113> [2025-03-01]
- 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), s. 359–369. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1308162>
- Löthman, C. (2024). *The Swedish Preschool as an Integration Arena*. Diss. Linköpings universitet.  
<https://doi.org/10.3384/9789180759366>
- Markström, A.-M. & Hallden, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23(2), s. 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), s. 231–247.  
<https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Moore, A. & Lynch, H. (2017). Understanding a child's conceptualisation of well-being through an exploration of happiness: The centrality of play, people and place. *Journal of Occupational Science*, 25(1), s. 124–141. <https://doi.org/10.1080/14427591.2017.1377105>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). *Changing the Odds for Vulnerable Children. Building opportunities and resilience*.  
<https://www.oecd.org/publications/changing-the-odds-for-vulnerable-children-a2e8796c-en.htm> [2022-03-01]
- Papakosma, M. (2025). Policy responses to diversity in early childhood education and care: Setting the agenda and meeting the challenges. *European Educational Research Journal EERJ*, 24(1), s. 48–67.  
<https://doi.org/10.1177/14749041231181935>
- Persson, S. (2012). *Förskolans betydelse för barns utveckling, lärande och hälsa*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1410426/FULLTEXT01.pdf> [2023-02-01]
- Rapley, T. (2010). Som Pragmatics of Data Analysis. In Silverman, D., (red.). *Qualitative Research: Theory, Method & Practice* 3 ed. Sage.
- Sandseter, E. B. H. & Seland, M. (2018). 4-6 year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), s. 1585–1601.  
<https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>

## Socialvetenskaplig tidskrift 2025:3-4

- Seland, M., Beate Hansen Sandseter, E. & Bratterud, Å. (2015). One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), s. 70–83. <https://doi.org/10.1177/1463949114567272>
- SFS 2025:400. Socialtjänstlag.
- Skolverket. (2025a). *Barn och personal i förskola hösten 2024*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=13236> [2025-06-01]
- Skolverket. (2025b). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18 reviderad 2025*. 3 uppl., Norstedts juridik. <https://www.skolverket.se/sok-publikationer/publikationsserier/styrdokument/2025/laroplan-for-forskolan---lpfo-18-reviderad-2025> [2025-08-01]
- Spratt, J. (2016). Childhood wellbeing: what role for education? *British Educational Research Journal*, 42(2), s. 223–239. <https://doi.org/10.1002/berj.3211>
- Statham, J. & Chase, E. (2010). *Childhood Well-being: A Brief Overview*. Childhood Well-Being Centre.
- Tisdall, E. K., Davis, J. M. & Gallagher, M. (2009). (red.). *Researching with Children and Young People: Research Design, Methods and Analysis*. SAGE Publications Ltd.
- Watson, D., Emery, C., Bayliss, P., Boushel, M. & McInnes, K. (2012). *Children's Social and Emotional Wellbeing in Schools: A critical perspective*. The Policy Press.
- Åkerblom, A. & Harju, A. (2021). The becoming of a Swedish preschool child? Migrant children and everyday nationalism. *Children's Geographies*, 19(5), s. 514–525. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1566517>
- Åström, F. (2023). *Everyday Life in Preschool – Swedish and International Approaches*. Diss. Jönköping University. <https://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1804379/FULLTEXT01.pdf> [2024-03-17]