



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolan – en systematisk forskningsöversikt

Hanna Petersson

Magisteruppsats:	15 hp
Program och kurs:	PDA 522, Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2020
Handledare:	Pia Williams, Jonna Larsson
Examinator:	Torgeir Alvestad
Rapport nr:	VT2020-2920-PDA522-004

Abstract

Uppsats:	15 hp
Program:	Masterprogram i Barn- och ungdomsvetenskap
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2020
Handledare:	Pia Williams, Jonna Larsson
Examinator:	Torgeir Alvestad
Rapport nr:	VT20-2920-00X-PDA522
Nyckelord:	Barns perspektiv, interaktion, förskollärare, barn, förskola

'Children's perspectives' is a concept used in both research and early childhood education. However, the concept is not easily defined. Furthermore, there is a diversity of approaches and theories on the subject, which results in various methodologies as well as various results. The aim of this essay is to provide a picture of research from different approaches on children's perspectives on interaction with preschool teachers in early childhood education. The research questions addressed in this systematic review are: How do children describe interactions with preschool teachers? How do children's perspectives on interaction with preschool teachers appear? What comes out as significant in children's descriptions of interaction with preschool teachers? The method used was a configurative systematic overview of eleven studies. The results show that children emphasize different aspects on interaction than researchers approaching children's perspectives. What children describe is preschool teacher interaction characterised by care, preschool teachers' participation in play and a desire to be involved in early childhood education decisions. However, children in the studies do not express preschool teachers' teaching as important, something that is emphasized in Nordic preschool curricula. Furthermore, a significant finding is the deficiency of research on children's perspectives on interaction with preschool teachers in early childhood education.

Innehållsförteckning

<i>Abstract</i>	2
1. Inledning	4
1. 1 Bakgrund	4
1. 2 Förskolan i Sverige och Norden.....	5
1. 3 Definitioner av studiens centrala begrepp	6
2. Syfte	9
3. Metod	10
3. 1 Systematiska forskningsöversikter	10
3. 2 Sökstrategier	10
3. 3 Inklusions- och exklusionskriterier	11
3. 4 Kvalitets- och relevansbedömning och etiska överväganden.....	12
3. 5 Syntes- och analysmetod.....	13
3. 6 Forskningsöversiktens inkluderade studier.....	14
3. 7 Överväganden om studiens metod.....	16
4. Resultat	19
4. 1 Barns beskrivningar av interaktion med förskollärare.....	19
4. 2 Hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder enligt barn respektive forskare	22
4. 2. 1 Barns perspektiv på interaktion med förskollärare	22
4. 2. 2 Barns perspektiv på förskollärares interaktion utifrån forskares tolkningar.....	23
4. 3 Vad barn uttrycker som betydelsefullt i interaktion med förskollärare	26
5. Diskussion	28
5. 1 'Barns perspektiv' i forskningsöversiktens studier	29
5. 2 Centrala teman ur barns perspektiv	31
5. 3 Centrala teman ur barns perspektiv enligt forskares tolkningar.....	33
5. 4 Slutsatser	34
5. 5 Förslag till fortsatt forskning	35
6. Referenser	37
Inkluderade studier.....	37
Övriga referenser	38

Bilagor

Bilaga 1. Inklusions- och exklusionskriterier

Bilaga 2. Översiktstabell över de inkluderade studiernas frågeställningar, teori, metod, informanter och länder

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Som verksam förskollärare interagerar jag dagligen med barn i förskolan. I interaktionerna uppmärksammar, tröstar, kommunicerar, frågar, stimulerar, utmanar och undervisar jag barnen. Enligt flera forskningsöversikter och stora studier är just interaktionen mellan förskollärare och barn den enskilt viktigaste faktorn för förskolans effekt på barns lärande på både kort och lång sikt (Persson, 2015a; Sheridan, 2009). Förskollärares interaktion med barn och förmågan att lyssna på, förstå och utveckla deras potential är således det mest centrala för förskolans kvalitet såväl som för barnens utveckling och lärande (Persson, 2015a; Sammons, 2010).

Studier om interaktion mellan barn och förskollärare ur förskollärares perspektiv har gjorts av flera forskare.¹ Men trots att barns perspektiv och inflytande är grundläggande i interaktion mellan förskollärare och barn är det en aspekt som sällan beaktas (Persson, 2015a; 2015b). I de få studier som enligt Persson (2015a) gjorts framhåller dock barn relationerna till sina förskollärare som viktiga, främst de emotionella och etiska aspekterna. Sammantaget kan det ändå anses relativt oklart vad barn önskar att interaktion med förskollärare ska ge dem – trygghet, omsorg, skratt, lek, undervisning eller något annat.

Att personal på svenska yngrebarnsavdelningar (med barn i åldern 1-3 år) dock alltmer försöker närma sig barns perspektiv kan exemplifieras med den omfattande svenska studien av Sheridan, Pramling Samuelsson och Johansson (2009). De finner att personalen på förskolor med hög kvalitet har ömsesidiga dialoger med barn, och samtidigt som lärarna fokuserar på lärande ger de genom lyhördhet för barnens intressen möjlighet för barnen att vara delaktiga (ibid.). Slutsatsen som Sheridan et al. (2009) drar är att lärare på högkvalitativa förskolor strävar mot att utgå från barns rätt, respektera barnet och försöka ta barnets perspektiv. Eftersom studien baseras på lärares observationer framhåller forskarna emellertid att det krävs försiktighet i att tolka resultaten som uppfattningar ur barns perspektiv (ibid.).

För att barns perspektiv ska bli mer beforskat och eftersom barns lärande och utveckling gynnas av att de känner sig respekterade drar Persson (2015a; 2015b) slutsatsen att det är centralt att närma sig barns perspektiv eller ett bottom-up-perspektiv på interaktionen mellan barn och vuxna. Han skriver: "Att lyssna på barnens röster ger andra perspektiv på kvalitet och de pedagogiska relationerna än vad som annars framkommer i forskningslitteraturen."² (Persson, 2015a, s. 42). Vikten av ett sådant bottom-up-perspektiv framhålls även av Katz (1993, refererad i Sylva, 2010) som hävdar att vad som anses vara en bra och därmed högkvalitativ förskola uppfattas olika beroende på om man är inne i verksamheten, det vill säga barn eller förskollärare, eller utanför, exempelvis forskare. Eftersom två av de utvalda studierna använder Katz kvalitetsdefinition återkommer jag till detta resonemang i avsnittet 5. Diskussion.

Att barn ges inflytande i förskoleverksamheten är centralt utifrån förskolans läroplan (Skolverket, 2018). Varje barn ska i förskolan ges möjlighet att uttrycka sina åsikter och barnets åsikter ska tillvaratas (SFS 2010:800 1 kap 10§). Därför funderar jag som verksam förskollärare på vilka möjligheter vi ger barn, särskilt de yngsta, till inflytande och delaktighet.

Utifrån forskning och egna erfarenheter från fältet samt med utgångspunkt i förskolans läroplan verkar det sammanfattningsvis finnas utrymme för mer forskning om vad barn uttrycker som viktigt för deras upplevda kvalitet i förskolan och huruvida interaktion med förskollärare är

¹ Se till exempel Dalgren (2017); Lippard, La Paro, Rouse & Crosby (2018) och Rosenqvist (2014).

² 'Pedagogiska relationer' är Perssons översättning av engelskans 'interaction' (Persson, 2015b, s. 122).

betydelsefull för dem (Persson, 2015a; Persson, 2015b; Sheridan et al., 2009). Hur förskollärare och forskare kan närma sig barns perspektiv och vilka implikationer som förskollärares närmande till barns perspektiv kan medföra för barnen och för verksamheten är därmed centrala frågor för såväl förskoleverksamhet som forskning. Därför anser jag det vara en relevant fråga att undersöka i föreliggande systematiska översikt, vilken därmed skulle kunna bidra till det barn- och ungdomsvetenskapliga fältet i allmänhet och till ökad kunskap om barns perspektiv på interaktion med förskollärare i synnerhet.

1. 2 Förskolan i Sverige och Norden

Nästan 522 000 barn går i förskola i Sverige (Skolverket, 2020). Det innebär att drygt 85 % av barnen mellan 1 och 5 år är inskrivna i förskolan (ibid.).³ Förskolan har således stor betydelse för samhället; dels vistas den stora majoriteten av barnen där sina första år, dels är förskolan den första delen i det svenska utbildningssystemet. Att förskolan styrs av en läroplan understryker vidare dess betydelse för barns möjlighet till utveckling och lärande (Persson, 2015a).

Läroplanen (Skolverket, 2018) betonar interaktion mellan såväl barn som mellan barn och förskolepersonal; undervisningen ska utgå från att barn lär i samspel med både andra enskilda barn, med barngruppen och med vuxna. Förskolans utbildning ska vara rolig, trygg och lärorik och alla i arbetslaget ska möta varje barn med respekt och utifrån hur de tänker och uppfattar omvärlden (ibid.). I Skolinspektionens (2018) granskning av den svenska förskolans kvalitet och måluppfyllelse framkommer att den observerade förskolepersonalen var lyhörd för barnen, även för icke-verbala signaler, och att de tillvaratog barnens initiativ. Den intervjuade personalen uppgav att de försökte möta barnen som individer och vara goda förebilder, men eftersom förskolans uppdrag är att barnen både som individer och som kollektiv ska få uttrycka sina åsikter är det enligt Skolinspektionen (2018) ett utvecklingsområde för den svenska förskolan generellt.

Vidare fastslår förskolans läroplan, liksom Skollagen, barns rätt till delaktighet och inflytande (SFS 2010:800 1 kap 10 §; Skolverket, 2018). Vad barn på olika sätt uttrycker om sina behov och intressen ska vara utgångspunkt för utformning av lärmiljöer och planering av utbildning (Skolverket, 2018). Det är förskollärares särskilda ansvar att "tillämpa ett demokratiskt arbetsätt där barnen aktivt deltar" (ibid., s. 12) medan alla i arbetslaget ska tillse att man tillvaratar barnens uppfattningar och åsikter. Vid utvärdering av hur väl förskolans utbildning bidrar till barnens utveckling och lärande, trygghet och lust att lära poängterar läroplanen att utgångspunkten ska vara "ett tydligt barnperspektiv" och att barn ska vara delaktiga i utvärderingen (ibid., s. 18). Sammanfattningsvis ska man i all utbildning utgå från barnets bästa (SFS 2010:800 1 kap 10§).

Såväl förskolans läroplan som Skollagen utgår i dessa delar från Barnrättskonventionen (Barnkonventionen, 2009)⁴. Vad barnet anser ska tas hänsyn till utifrån barnets ålder och mognad (ibid., artikel 12.1). Att lyssna på barns perspektiv är således ofrånkomligt i svensk förskola då Barnrättskonventionen sedan januari 2020 är svensk lag; samtidigt är barns perspektiv på interaktion med förskollärare lite undersökt (Persson, 2015a).

Även andra nordiska länders läroplaner utgår från Barnrättskonventionen (Barnkonventionen, 2009) och poängterar barns rätt till inflytande över verksamheten. I den norska läroplanen för förskolan står att alla barn ska få uttrycka sina åsikter och att deras viljor ska tillvaratas (Utdan-

³ Att den övre åldersgränsen för förskolebarn i Skolverkets statistik är 5 år beror på att statistiken bygger på uppgifter inhämtade i oktober.

⁴ För att markera att FN:s konvention om barnets rättigheter är ett dokument om just rättigheter väljer jag att benämna det Barnrättskonventionen (Englundh, 2009).

ningsdirektoratet, 2017). Enligt den danska förskolans läroplan har barn rätt till medbestämmande, och förskolans lärmiljöer ska utformas utifrån barns initiativ och perspektiv (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018). Enligt Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2011) fokuserar förskolan i Skandinavien på barns perspektiv tydligare än i många andra länder. Förskollärarna interagerar med barnen och försöker ta deras perspektiv, vilket enligt forskarna framkommer i den svenska läroplanen (ibid.). Pramling Samuelsson et al. (2011) hävdar dock att förskolan möter svårigheter angående hur barn kan göra sina röster hörda eftersom läroplanen som policydokument uttrycker *vad* samhället önskar att förskolan bidrar med men inte *hur*. Därmed kvarstår frågan för förskollärare i nordiska förskolor hur barns perspektiv kan uppmärksammas och tillvaratas.

1.3 Definitioner av studiens centrala begrepp

Utifrån ovan skissade bakgrund är följande begrepp centrala i denna systematiska forskningsöversikt: barns perspektiv, interaktion, barn, förskollärare och förskolans verksamhet.

Vad **barns perspektiv** innebär kan uppfattas och definieras på många olika sätt, och behöver därför problematiseras. Enligt styrdokumentet ska förskolan ta reda på och lyssna på barns perspektiv eftersom hänsyn ska tas till barns bästa, och varje barn ska ges möjlighet att uttrycka sina åsikter (Barnkonventionen, 2009; SFS 2010:800; Skolverket, 2018). Qvarsell (2003) och Halldén (2003) framhåller dock att Barnrättskonventionen är ett politiskt och ideologiskt dokument. Detsamma gäller den svenska förskolans läroplan, som förvisso är forskningsförankrad men också är ett policydokument som beskriver samhällets intentioner med förskolan (Pramling Samuelsson et al., 2011).

Vidare kan försöken att ta barnets perspektiv stå i motsättning till att sätta barnet i centrum (Qvarsell, 2003). Detta då det som anses vara barnets bästa utgår från vuxnas syn på barns behov, vilket inte behöver vara liktydigt med barns syn på sina behov eller barns perspektiv på sin situation (Barnkonventionen, 2009, artikel 3; Johansson, 2003; Qvarsell, 2003). Dessutom finns inte *ett* utan *flera* barns perspektiv – varje barn beskriver omvärlden utifrån sitt liv och hur hon/han uppfattar omvärlden (Davis, 1998, refererad av Johansson, 2003). Även etiska frågor är centrala, exempelvis huruvida det alls är möjligt eller önskvärt att som vuxen ta barns perspektiv (Johansson, 2003). Därutöver bör man skilja mellan att närma sig barns perspektiv som verksam förskollärare respektive som forskare (ibid.). Johansson (2003) framhåller att förskolläraren har ett normativt uppdrag då hon/han ska undervisa barn utifrån bestämda mål medan forskarens uppgift är att beskriva och analysera utan att värdera.

Så långt om svårigheter förknippade med 'barns perspektiv'. Förutom detta anser författare till flera tidigare artiklar och böcker det centralt att skilja mellan 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv'. Pramling Samuelsson et al. (2011) beskriver barnet som subjekt i sin egen värld i begreppet 'barns perspektiv', vilket innebär att barnet uttrycker *sin* förståelse av omvärlden, medan 'barnperspektiv' innebär att vuxna objektifierar barn, det vill säga att vuxna beskriver världen såsom de tror att den framstår för barn. Pramling Samuelsson et al. (2011) framhåller att det centrala för att försöka närma sig barns perspektiv är att man är förtrogen med barns värld, erfarenheter och tankar (ibid.). Även Halldén (2003) gör åtskillnad mellan begreppen 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv'; 'barns perspektiv' innebär att barn själva bidrar och 'barnperspektiv' handlar om att agera för barns bästa. Både Pramling Samuelsson et al. (2011) och Halldén (2003) definierar således 'barns perspektiv' som barns egna beskrivningar av sin omvärld och 'barnperspektiv' som vuxnas beskrivningar av barns värld utifrån sina vuxenperspektiv.

Ett annat sätt att åtskilja de två aspekterna i begreppet 'barns perspektiv' är Kochs (2017) distinktion mellan 'barncentrerat perspektiv' respektive 'barninformerat perspektiv'.⁵ Hon framhåller att barns bidrag alltid tolkas av vuxna, vilket innebär att barns röster i forskning aldrig är helt genuina. Även om man utgår från barns utsagor är de således alltid tolkade av vuxna (Halldén, 2003).

Qvarsell (2003) skriver däremot att det viktiga inte är vilket begrepp eller perspektiv som används; istället kan variation och mångsidighet i perspektiv skapa en större förståelse av ett fenomen, här barns perspektiv på förskollärares interaktion med barn. Ett exempel på författares användning av begreppen är Broberg, Hagström och Broberg (2012). Deras inlägg i förskoledebatten, med fokus på trygghet och anknytning, poängterar att de försökt inta barnperspektivet då de utgått från hur barn kan uppleva sin förskolevardag och undersökt vad som behövs för att små barn ska trivas i förskolemiljön. De framhåller vikten av att verksamma förskollärare försöker ta barnets perspektiv för att förstå dess upplevda känslor, då det har stor betydelse för barnets känslomässiga reglering och utveckling (ibid.). Broberg et al. (2012) tycks alltså inte göra åtskillnad mellan 'barnperspektiv' och 'barns perspektiv'.

I föreliggande forskningsöversikt utgår jag sammanfattningsvis från den del av barndomsforskningen som fokuserar på att försöka förstå barns erfarenheter, oavsett metod (Halldén, 2003). Därför använder översikten studier med olika infallsvinklar och metoder, och därmed skilda synsätt på 'barns perspektiv'. Det gemensamma är dock forskarnas avsikt att belysa hur barn själva uppfattar interaktion med förskollärare eller hur forskare, utifrån sina försök att stå bredvid barnen för att uppleva vad de upplever, tolkar barns uppfattningar av interaktion med förskollärare.

Interaktion kan definieras som samspel och begreppet kan innebära att de ingående parternas agerande ömsesidigt påverkar varandra ("Interaktion", 2020). Just samspel kan sägas vara grunden i den svenska läroplanens för förskolan sociokulturella och konstruktivistiska kunskapssyn. Detta eftersom de sätt på vilka pedagoger interagerar med barn och förmår lyssna på, förstå och utveckla deras potential är det viktigaste för förskolans kvalitet (Persson, 2015a; Sheridan, 2009).

Valet att använda begreppet interaktion grundas i uppfattningen att det är ett övergripande ord som innefattar både verbal och icke-verbal kommunikation mellan barn och förskolepersonal samt relationen mellan barn och förskolepersonal. Jag anser att både kommunikation om lärandeobjekt och trygghetsaspekten av relationen mellan barn och vuxen inkluderas i begreppet (Broberg et al., 2012; Sheridan, 2009). Interaktion innebär i forskningsöversikten således samspel, kommunikation samt skapande och upprätthållande av relationer mellan barn och förskollärare.

Barn definieras i forskningsöversikten som personer mellan ett och sex år som är inskrivna i förskolan. I Sverige kan barn börja förskolan vid ett års ålder (SFS 2010:800 8 kap 5 §). Även om situationen kan vara annorlunda i andra länder har jag därför valt ett år som den nedre avgränsningen av barnens ålder. Eftersom barn i Sverige vanligen börjar skolan det år de fyller sex år utgör det den ungefärliga övre avgränsningen. Dock finns en studie (Koch, 2016) i

⁵ Mina översättningar av Kochs (2017, s. 62) engelska begrepp 'child-sensitive perspective' respektive 'child-informed perspective'. Min tolkning av det första begreppet, som utmynnar i 'barncentrerat perspektiv', är att forskaren är uppmärksam på barns uttryck, handlingar och kroppsspråk för att försöka se världen ur barnets perspektiv. Min tolkning av det andra begreppet är att forskaren utgår från barns egna utsagor, intervjuvar eller liknande. Därför använder jag begreppet 'barninformerat perspektiv'.

forskningsöversikten i vilken barn som nyligen slutat förskolan intervjuas om sin förskoletid. Eftersom fokus är på barnens beskrivningar av tiden i förskolan utvidgas här åldersspannet något. I en annan studie (Koch, 2017) har forskaren studerat interaktion mellan barn och lärare i både förskola och skolans tidigare år. Även denna studie är inkluderad i översikten då artikelns resultatredovisning särskiljer interaktion i skolan från interaktion i förskolan.

Definitionen av **förskollärare** är all personal som arbetar med barn i förskolans pedagogiska verksamhet. En mångfald av begrepp används i de lästa studierna, exempelvis förskollärare, lärare, personal och vuxna. I några studier anges att begreppet förskollärare används om all pedagogisk personal oavsett utbildning medan begreppet i andra studier avser just högskoleutbildade förskollärare. Det beror bland annat på att förskolan i olika länder har olika krav på personalens utbildning och kompetens (Persson, 2015a). Vidare skriver flera forskare som samtalat med barn att barnen inte särskiljer personal utifrån utbildningsnivå, varför dessa forskare använder andra ord än förskollärare. I resultatsammanställningen används dock de begrepp som respektive artikelförfattare gör.

Förskola definieras som institutioner för barn där de befinner sig medan deras vårdnadshavare arbetar, studerar, söker arbete eller är föräldralediga (SFS 2010:800 8 kap 5-6 §). I Sverige är det offentligt finansierade institutioner vars syfte är att erbjuda trygghet och omsorg samt stödja barns lärande och utveckling (SFS 2010:800 8 kap 2§). I andra länder kan exempelvis omfattning, organisation samt mål och riktlinjer vara annorlunda (Persson, 2015a). Studier som använder begreppet förskola (eller 'preschool' eller 'early childhood education') har inkluderats eftersom de institutioner som studerats, såvitt jag kunnat bedöma, generellt sett överensstämmer med tillräckligt många av de aspekter som karakteriserar svensk förskola för att tillföra väsentliga aspekter i forskningsöversikten.

2. Syfte

Avsikten med denna systematiska forskningsöversikt är att ge en bild av forskning om barns perspektiv på interaktion med förskollärare. Syftet med studien är att belysa hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet beskrivs i ett antal forskningsstudier.

Forskningsfrågor

- Vilka interaktioner med förskollärare beskriver barn?
- Hur framträder barns perspektiv på interaktion med förskollärare?
- Vad uttrycker barn som betydelsefullt i interaktion med förskollärare?

3. Metod

I detta avsnitt beskrivs studiens metodval under följande underrubriker: systematiska forskningsöversikter, sökstrategier, inklusions- och exklusionskriterier, kvalitets- och relevansbedömning och etiska överväganden, syntes- och analysmetod, forskningsöversiktens inkluderade studier samt överväganden om studiens metod.

3.1 Systematiska forskningsöversikter

En systematisk forskningsöversikt kan syfta till att sammanställa tillgänglig vetenskaplig kunskap om ett ämne (Skolforskningsinstitutet, 2019). Avsikten är att hitta "alla" relevanta studier för att översikten ska besvara forskningsfrågorna (ibid.). Vidare är det viktigt att systematiken i såväl litteratursökandet som urvalet beskrivs noggrant, dels så att den som vill kan göra samma sökningar och ta del av samma material, dels så att författarens åsikter inte styr översiktens urval (Bryman, 2016; Gough & Thomas, 2016). Dessutom kan det förhållningssätt man väljer, liksom all forskning, uppfattas som en värdeladdad handling (Gough & Thomas, 2016). Valet att i föreliggande översikt använda forskning och studier med olika perspektiv medverkar emellertid till att fler röster hörs (ibid.; Qvarsell, 2003).

Enligt Gough och Thomas (2016) finns det inte någon enhetlig metod för hur systematiska översikter ska genomföras inom utbildningsvetenskaplig forskning. Denna studie är därför inspirerad av Skolforskningsinstitutets (2019) och Vetenskapsrådets forskningsöversikter (Persson, 2015a) samt av Bryman (2016) och Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013). Innehåll som bör finnas med i en systematisk forskningsöversikt är sökstrategier, inklusionskriterier, bedömning av relevans och kvalitet samt syntes (Bryman, 2016; Gough & Thomas, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2019).

Gough och Thomas (2016) hävdar vidare att användning av bibliografiska databaser för att hitta studier för en systematisk forskningsöversikt inte är effektiv då den innebär att man får alltför många sökresultat att gå igenom. Istället förordar de användning av datorer för att screena stora mängder artiklar. I en så avgränsad studie som den föreliggande anser jag det dock görbart att själv inkludera och exkludera artiklar utifrån de uppsatta kriterierna (ibid.). Detta eftersom inklusionskriterierna bygger på studiens forskningsfrågor, som i sin tur grundas i min kunskap om och förtrogenhet med förskolefältet.

Slutligen något om avsikten med denna systematiska forskningsöversikt, vilken är att ge en bild av forskning om barns perspektiv på interaktion med förskollärare. En intention är således att medverka till att studier som beskriver barns perspektiv på sin förskolevardag lyfts fram. Resultaten av studien kan dels bidra till att vetenskapligt belysa området, dels utgöra bidrag till förskolläraryrket om hur barn uppfattar interaktion med förskollärare. Det innebär att föreliggande översikt skulle kunna fylla ett syfte för såväl interna som externa brukare (Bohlin, 2010). Vidare kan studien ge forskare och andra intresserade kännedom om en del av den forskning som bedrivits och exempel på vad som finns kvar att studera (Gough & Thomas, 2016). Därmed är en förhoppning att föreliggande systematiska forskningsöversikt bidrar till kumulativiteten inom ämnet barn- och ungdomsvetenskap (Bohlin, 2010).

3.2 Sökstrategier

Med utgångspunkt i de valda inklusionskriterierna (se nedan och Bilaga 1) och med stöd i de databaser som Persson (2015a) använt i sin systematiska forskningsöversikt nyttjades följande databaser: Education Resources Information Center (ERIC), Education Research Complete (ERC) och Nordic Base of Early Childhood Education and Care (NB-ECEC).

Utifrån syftet att belysa hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet beskrivs i ett antal forskningsstudier framstod följande sökord som relevanta: barns perspektiv, interaktion, barn, förskollärare och förskola. Med hjälp av databasernas Thesaurus framkom liknande begrepp, som kunde vara tillämpliga sökord (Bryman, 2016). Dessa redovisas i tabellen nedan.

Tabell 3.1

Sökningar i ERC och ERIC

Sökord på svenska	Barns perspektiv	Interaktion	Förskollärare	Barn	Förskola
Sökord på engelska	'Child perspective' 'Children's perspective'	'Interaction' 'Verbal communication' 'Nonverbal communication'	'Preschool teacher' 'Teacher' 'Attendant' 'Practitioner' 'Child minder'	'Children' 'Toddler' 'Preschool children'	'Preschool' 'Early childhood education'

Begrepp inom respektive ruta är ömsesidigt uteslutande, det vill säga sökningar om exempelvis interaktion gjordes på antingen 'interaction', 'verbal communication' eller 'nonverbal communication'.

Sökningarna i ERIC gjordes på studier som var peer-reviewed, vilket innebär att studien är vetenskapligt fackgranskad av extern forskare inom fältet innan publicering. Liknande begrepp kunde användas ('apply equivalent subjects'). Även sökningarna i ERC gjordes på studier som var peer-reviewed. Forskningsöversiktens begrepp skulle finnas i studiernas sökord ('subject terms'). Liknande begrepp kunde användas ('apply related words' och 'apply related subjects').

Sökningarna i de två engelskspråkiga databaserna gjordes på tre sökord åt gången och åtskiljdes med 'and' för att studierna skulle innehålla samtliga av de sökta aspekterna. De första sökningarna gjordes med 'child perspective'/'children's perspective' som ett av sökorden, vilket gav få studier. Därför användes därefter tre andra sökord i olika kombinationer i sökningarna. Söksträngarna som användes i NB-ECEC redovisas i Tabell 3.2 nedan.

Tabell 3. 2

Söksträngar i NB-ECEC

Land	'Sverige' och 'Norge' och 'Danmark'
Kontext	'Förskola (de äldsta barnen)' och 'förskola (de yngsta barnen)' och 'barn' och 'förskollärare' och 'lärarassistent'
Metod	Alla
Ämneskombination	'Barns relationer': 'Interaktion' och/eller 'Mellanmänsklig relation' och/eller 'Barns lärande': 'Trivsel' och/eller 'Förskollärarkompetens och yrkesuppfattning: Omsorg' och/eller 'Lika villkor: Barnperspektiv'

3. 3 Inklusions- och exklusionskriterier

Centralt för forskningsöversikten var att studierna inrymdes i inklusionskriterierna, vilka definieras nedan. ⁶ Inklusionskriterierna beskriver vad varje studie måste innehålla för att bidra till att forskningsöversiktens syften och frågeställningar besvaras (Skolforskningsinstitutet,

⁶ För fullständiga inklusions- och exklusionskriterier, se Bilaga 1.

2019). Exklusionskriterierna redogör för faktorer i respektive studie vilka istället uppfattas innebära att studien inte bidrar till att besvara översiktens syften och frågeställningar. I föreliggande forskningsöversikt definieras inte bara inklusionskriterierna utan även exklusionskriterierna eftersom sökresultaten innehöll studier som beskrev sådant som faller utanför denna översikts syfte och frågeställningar, exempelvis hur barn uppfattar interaktion med varandra i lek (ibid.).

Inklusionskriterierna avgränsar studiernas deltagare till barn i åldern 1-6 år och förskollärare.⁷ Kontexten är förskola. Länder som inkluderas är de nordiska länderna samt engelskspråkiga länder, och de inkluderade språken är svenska, danska, norska och engelska. Interaktionen gäller relationen barn-vuxen. Det perspektiv som studierna innehåller är barns perspektiv, vilket dock kan uttryckas på andra sätt än 'barns perspektiv'.⁸ De inkluderade studierna är peer-reviewed och vetenskapligt publicerade artiklar. I NB-ECEC söktes studier från åren 2007-2017 (vilket är de år databasen innehåller) medan sökningarna i ERIC och ERC gjordes från år 2000. Slutligen inkluderas både kvantitativa och kvalitativa metoder.

Exklusionskriterierna utesluter studier vars deltagare är barn äldre än sex år samt föräldrar eller andra vuxna. Kontexter som utelämnas är hem, skola och särskild undervisningsgrupp. Vidare exkluderas studier som beskriver interaktion mellan barn och studier i vilka barn beskriver exempelvis sitt lärande, sin lek eller sin interaktion med andra barn. Studier om förskollärares eller föräldrars perspektiv exkluderas från sökresultaten, liksom andra publikationstyper än vetenskapligt publicerade artiklar, till exempel vetenskapliga avhandlingar.

3. 4 Kvalitets- och relevansbedömning och etiska överväganden

Urvalet av studier utifrån sökningarna gjordes i flera steg, vilka beskrivs nedan. Totalt gav sökningarna i ERIC 9 032 träffar. Sökningarna i ERC gav 679 träffar. Resultatet av sökningarna i NB-ECEC var totalt 714 studier.⁹ Det förekom att samma studie fanns i olika databaser och att samma studie ingick i sökresultat för olika sökord och söksträngar. Dessa dubletter har inte tagits bort i sammanräkningen ovan.

Det första urvalet gjordes direkt efter sökningarna, då studiernas titlar och begrepp avgjorde huruvida de verkade relevanta utifrån föreliggande forskningsöversikts inklusionskriterier och därmed dess syfte (Skolforskningsinstitutet, 2019). Alla studier vars titlar och sökord jag ansåg överensstämde med syfte och forskningsfrågor noterades (Bryman, 2016).¹⁰ Därefter kvarstod 23 studier från ERIC, fem studier från ERC och 41 studier från NB-ECEC, vilket innebar totalt 69 studier.

Det andra urvalet gjordes utifrån studiernas abstracts. Efter bedömning med stöd av inklusions- och exklusionskriterierna kvarstod sexton studier. Det tredje urvalet innebar en ny avstämning av huruvida studierna innefattades i inklusionskriterierna. Framför allt var det misstag angående studiers publikationstyp som utgjorde grund för exkludering i detta steg. Efter det tredje urvalet återstod nio artiklar.

Det totala antalet artiklar jag fann relevanta utifrån syftet var således relativt litet. Det beror på att många studier exkluderats då de till exempel beskrev barns perspektiv på interaktion med

⁷ Se dock avsnitt 1.3 Definitioner av studiens centrala begrepp.

⁸ Se avsnitt 1.3 Definitioner av studiens centrala begrepp.

⁹ Sökningarna i databaserna gjordes 20200323 och 20200324.

¹⁰ Då vissa sökordskombinationer gav mer än etthundra sökträffar gjordes dock genomgången av sökord och titlar i dessa fall av enbart de femtio första sökträffarna.

andra barn eller förskollärares perspektiv på interaktion med barn (jämför Skolforskningsinstitutet, 2019). Det kan sägas påvisa behovet av fler vetenskapliga studier dels med utgångspunkt i barns perspektiv, dels utifrån förskolebarns beskrivningar av interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. Samtidigt visar den relativt lilla mängden funna artiklar svårigheterna med att som vuxen närma sig barns perspektiv (Johansson, 2003).

Det ringa materialet i kombination med osäkerhet om sökningarna inkluderat nyare studier ledde till att även en prospektiv kedjesökning gjordes (Rienecker & Stray Jørgensen, 2017). Det innebär att man söker centrala artiklar i citeringsdatabaser för att ta reda på vilka senare studier som refererat till studien ifråga (ibid.). Även Skolforskningsinstitutet (2019) och Eriksson Barajas et al. (2013) ger belägg för att söka studier också i citeringsdatabas. I Google Scholars databas gjordes därför sökningar på var och en av de nio funna artiklarna, varpå titlar och abstracts i samtliga studier som citerat den aktuella studien lästes. Jag fann då ytterligare två artiklar som var relevanta utifrån forskningsöversiktens inklusionskriterier: Einarsdottir (2014) och Koch (2017).

De elva vetenskapliga artiklar som utgör forskningsöversiktens material beskriver studier gjorda med olika metoder, skilda perspektiv och med fokus på olika delar av förskoleverksamheten. Att inkludera studier med en mångfald av metoder, teorier och fokus var ett medvetet val för att skapa en så bred bild som möjligt av tidigare forskning om hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet beskrivs (Bohlin, 2010; Gough & Thomas, 2016; Qvarsell, 2003). I den breda ansatsen ingick således att analysera studier med divergerande sätt att belysa förskolebarns vardag med utgångspunkt i, i någon mening, barns perspektiv (Bryman, 2016; Qvarsell, 2003).

Vid fulltextläsning av artiklarna fann jag att det förekom studier som inte fokuserade på studiens alla forskningsfrågor. Eftersom alla kvarvarande artiklar på något sätt besvarar minst en av forskningsfrågorna och faller inom inklusionskriterierna var valet emellertid att behålla samtliga elva artiklar.

Etiska aspekter är en viktig del av kvalitetsgranskning (Eriksson Barajas et al., 2013). Denna forskningsöversikt består därför av studier som gjort medvetna etiska överväganden, vilka redovisas i respektive artikel. Framför allt beskrivs i studierna att barnens vårdnadshavare och förskolepersonal informerats om studiens syfte och upplägg samt givit skriftligt medgivande att medverka i respektive studie (Bryman, 2016). Flera av artikelförfattarna vars informanter var barn beskriver hur de informerat barnen om studien och försökt försäkra sig om att barnen var medvetna om möjligheten att när som helst avbryta sitt deltagande, om de alls valde att delta (se t ex Koch, 2016). Forskare som var observatörer i olika förskolemiljöer beskriver istället hur de vinnlade sig om att inte studera barn i situationer då barnen kände sig obekväma eller när barn visade att de inte ville observeras (se t ex Seland, Sandseter & Bratterud, 2015). Dessutom beskriver flera forskare hur de förhållit sig till svårigheterna att försöka "ta barns perspektiv" (Johansson, 2003).

3. 5 Syntes- och analysmetod

Avsikten med denna systematiska forskningsöversikt är att skapa en syntes av tidigare forskning om barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. Det har gjorts i flera steg.

Först skapades systematiska översikter över artiklarnas respektive bakgrund, syfte och frågeställningar, teoretiska perspektiv, metodologiska perspektiv, begrepp och resultat (Bryman,

2016; Eriksson Barajas et al., 2013). Utgångspunkten var att beskriva resultaten ur barnens synvinkel, det vill säga hur barns perspektiv på interaktion med förskollärarna skildras i studierna.

Nästa steg var en analys av varje artikels resultat med utgångspunkt i studiens forskningsfrågor (Eriksson Barajas et al., 2013; Skolforskningsinstitutet, 2019). Var och en av de tre forskningsfrågorna ställdes till varje artikel (Eriksson Barajas et al., 2013; Persson, 2015a). För att möjliggöra jämförelser mellan de olika studierna sökte jag mönster i hur liknande fenomen beskrivs av de olika artikelförfattarna trots att de använder olika begrepp (Bohlin, 2010). Samtidigt fanns medvetenhet om att varje studies kontext påverkar dess resultat, vilket understryker det tolkande förhållningssättet till de använda studierna (ibid.).

Sedan sammanställdes studiernas resultat tematiskt utifrån varje forskningsfråga, i form av en mindmap per forskningsfråga. Denna klassificering innebar att aspekter som framkom i olika studier och beskrev liknande infallsvinklar av barns perspektiv på interaktion med förskollärare sammanfördes (Eriksson Barajas et al., 2013). Exempelvis var min tolkning att sådant som barn i Einarsdottirs studie (2014) sade sig inte tycka om i interaktion med förskollärarna kunde sammanföras med sådan förskolläraryteraktion som i Sandseter och Seland's studie (2018) visade negativ korrelation för barns välbefinnande.

Forskningsöversiktens syftes är konfigurativ snarare än aggregativ, vilket innebär att studiernas resultat behandlas som skilda bidrag till en gemensam helhet, där resultaten även jämförs med varandra (Sandelowski et al., 2012, refererad i Gough & Thomas, 2016). Avsikten är därmed att skapa en så fullständig bild som möjligt av de tidigare forskningsresultaten och beskriva hur studiernas resultat sammanhänger (Bohlin, 2010; Eriksson Barajas et al., 2013; Gough & Thomas, 2016; Skolforskningsinstitutet, 2019).

I urvalet finns tre studier som avviker från övriga: två som använder kvantitativa metoder och en pilotstudie med både kvalitativa och kvantitativa observationer (Skolforskningsinstitutet, 2019). De kvantitativt baserade studierna är Sandseter och Seland (2016) och Sandseter och Seland (2018), vilka utgår från samma material och i vilka forskarna använt statistiska analyser vid tolkning av materialet. Pilotstudien är artikeln av Hallam, Fouts, Bargreen och Caudle (2009).

3. 6 Forskningsöversiktens inkluderade studier

De elva studierna visar en mångfald i teoretiska utgångspunkter och metodologi, vilket redovisas i korthet nedan.¹¹ Bae (2012) genomförde deltagande observationer i en förskolegrupp med fjorton barn i åldern 3-6 år och deras två förskollärare. Hennes teoretiska utgångspunkt, Schibbyes (2002, 2009, refererade i Bae, 2012) dialektiska förståelse av relationer, syns i begreppet ömsesidigt erkännande i interaktion mellan förskollärare och barn (ibid.).

Eide, Os och Pramling Samuelsson (2012) videofilmade samlingsstunder på åtta förskolors yngrebarnsavdelningar. De använder Shiers (2001, refererad i Eide et al., 2012) delaktighetsmodell vid analysen av barnens möjligheter till deltagande, medverkan och medbestämmande i samlingsstunderna (ibid.).

Einarsdottir (2014) samtalande med fem- och sexåringar om hur de uppfattar förskollärarna på sin förskola, utifrån fotografier tagna av barnen. Hon utgår bland annat från childhood studies

¹¹ För utförlig information om studiernas frågeställningar, teoretiska utgångspunkter och metoder se Bilaga 2.

och barndomssociologin (Dahlberg, Moss & Pence, 2007 respektive Corsaro, 1997, refererade i Einarsdottir, 2014).

Hallam, Fouts, Bargreen och Caudles (2009) utgår från Katz (1994, refererad i Hallam et al., 2009) problematisering av kvalitet, enligt vilken förskolekvalitet beror på ur vems perspektiv kvaliteten beskrivs. I deras studie ingår tre delar: kvantitativa observationer av interaktion mellan fyra barn i åldern ett till två år och deras lärare, kvalitativa observationer av samma interaktion och bedömning av förskoleavdelningen utifrån kvalitetsutvecklingsinstrumentet ITERS-R (Harms, Cryer & Clifford, 1990, refererad i Hallam et al., 2009).

Koch (2016) gjorde etnografiska intervjuer med elva sexåringar som nyligen slutat förskolan. Hennes teoretiska utgångspunkt är modern barndomssociologisk forskning, enligt vilken barn bör involveras i forskning om dem (James, Jenks & Prout, 1998, refererad i Koch, 2016). Utifrån barnens beskrivningar av förskollära rollerna skapar Koch fyra metaforer: 'den omsorgsfulla vuxna', 'läromästaren', 'lekkamraten' och 'polisen' (ibid.).¹² Koch (2017) är en uppföljningsstudie av Koch (2016). I Koch (2017) beskrivs deltagande observationer på yngre respektive äldre barns avdelningar samt i grundskolans första år för att undersöka hur lärarna interagerar med barnen. Särskilt fokus har forskaren på hur lärarna i de metaforer hon skapat (Koch, 2016) använder olika aspekter av rösten, exempelvis volym och melodi. Hon undersöker frågan ur ett barncentrerat perspektiv (Koch, 2017).¹³

Markström och Halldéns (2009) studie baseras på deltagande observationer på två svenska förskolor med barn i åldern 1-6 år och deras förskollärare. Utifrån barndomssociologiska perspektiv (James & James, 2004, refererad i Markström & Halldén, 2009) undersöker de hur barn interagerar med förskollärarna för att försöka ta makten över sin förskolevardag (ibid.).

Sandseter och Seland (2016) och Sandseter och Seland (2018) utgår från samma enkätundersökning till 171 barn i åldern 4-6 år från 18 norska förskolor. Den första artikeln belyser barns svar på frågor om förskolans aktiviteter medan den andra fokuserar på frågor om relationer med andra barn och med personal. Deras teoretiska utgångspunkt är barns subjektivt upplevda välbefinnande enligt Fattore, Mason och Watson (2009, refererad i Sandseter & Seland, 2016 och 2018). Sandseter och Seland (2016 & 2018) gjorde statistiska analyser för att påvisa eventuell relation mellan barnens svar på enkätfrågorna och deras uppgivna subjektiva välbefinnande.

Även i Seland, Sandseter och Bratterud (2015) är den teoretiska utgångspunkten att barns subjektiva välbefinnande påverkas av relationerna till signifikanta andra (Fattore et al., 2009, refererad i Seland et al., 2015). De genomförde observationer inspirerade av spädbarnsobservationer för att ta reda på när i interaktionen med sina omsorgsgivare som arton norska barn i åldern 1-3 år upplevde välbefinnande (ibid.).

Winger och Eides studie (2015), slutligen, baseras på retrospektiva fokussamtal med fyra barn som nyligen slutat på en förskolas yngrebarns avdelning. Utifrån en rundvandring på avdelningen och samtal om barnens "förskoledagböcker" beskriver forskarna barnens erfarenheter

¹² Min tolkning av Kochs (2016) danska begrepp 'den hyggevoxsne' är 'den omsorgsfulla vuxna'. Tolkningen utgår från att 'hygge' betyder 'mys' och från de karakteristika som enligt Koch (ibid.) är kännetecknande för vuxna i denna lärarroll. Översättningen av danskans 'læremester' är 'lärare'. För att inte skapa oklarheter kring när lärare i allmänhet och när metaforen lärare avses väljer jag dock att använda det mer likalydande 'läromästare'. Översättningar av 'legekammerat' respektive 'ordensmagt' är 'lekkamrat' respektive 'polis'.

¹³ Min tolkning av Kochs (2017, s. 62) engelska begrepp 'child-sensitive perspective' är att forskaren är uppmärksam på barns uttryck, handlingar och kroppsspråk för att försöka se världen ur barnets perspektiv, varför begreppet 'barncentrerat perspektiv' används.

från vardagslivet på en yngrebarnsavdelning. De utgår, liksom Hallam et al. (2009), från Katz (1993, refererad i Winger & Eide, 2015) problematisering av olika perspektiv på kvalitet.

3. 7 Överväganden om studiens metod

De val som görs i urvalsprocessen i en systematisk forskningsöversikt får ofrånkomligen följder för studiens resultat. Nedan diskuteras därför några av de överväganden som gjorts om studiens metod för att öka dess tillförlitlighet (Eriksson Barajas et al., 2013).

Först något om forskningsöversiktens syfte. Ursprungligen var avsikten att belysa hur förskolans yngsta barn beskriver interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. Detta eftersom jag som verksam förskollärare på en yngrebarnsavdelning är intresserad av hur de yngsta barnen kan göras delaktiga i verksamheten och uttrycka sina åsikter samt eftersom jag ansåg det relevant att belysa sådan forskning. Därför gjordes sökningar på 'toddler' i databaserna.¹⁴ Sökresultat som inkluderade både 'child perspective'/'children's perspective' och 'toddler' i ERC och ERIC var dock obefintliga. Även om sökordet 'toddler' behölls i kommande sökningar gjordes en utvidgning av barnens ålder till att gälla alla barn i förskolan (1-6 år).

Utifrån syftet formulerades tre forskningsfrågor för att skapa möjlighet att belysa olika aspekter av hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare beskrivs i ett antal forskningsstudier. Att utforma frågorna så att syftet belystes ur olika infallsvinklar medförde dock vissa svårigheter angående formuleringar och ordval. När de tre forskningsfrågorna i analyskedet ställdes till artiklarna framkom därför delvis olika men till stor del liknande aspekter av syftet oavsett vilken fråga som ställdes. Det kan uppfattas som en brist. Emellertid kan det istället ses som en styrka att forskningsfrågorna belyser likartade men inte samma perspektiv på syftet eftersom det innebär att fler beskrivningar av barns perspektiv på interaktion med förskollärare synliggörs.

Angående sökstrategierna gjordes flera överväganden. För det första innehöll de inledande sökningarna i internationella databaser sökorden 'child perspective'/'children's perspective' då de sökstrategier som används påverkar studiens urval och därmed dess resultat, och avsikten i föreliggande översikt var att finna artiklar som beskriver barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. Eftersom det gav få träffar exkluderades 'barns perspektiv' som sökord; istället användes andra sökord i olika kombinationer. I avsikt att ändå finna artiklar vars ansats var att beskriva barns perspektiv på interaktion med förskollärare inkluderades i detta första steg studier vilka innehöll 'children's experiences' eller liknande begrepp i titel eller sökord. Det innebär att studier som fokuserade på delvis andra aspekter än interaktion med förskollärare blev funna. För att sökningarna inte skulle föra alltför långt från översiktens syfte användes dock inte begrepp som 'children's experiences' som sökord. Inte desto mindre skulle en sådan utvidgning av sökorden ha kunnat medföra att fler eller andra för forskningsöversikten relevanta studier framkommit, vilket skulle ha kunnat bidra till ett annat resultat.

Att sökningarna i ERC och ERIC gav så få studier vars titel eller sökord innehöll 'child perspective'/'children's perspective' är emellertid intressant i sig.¹⁵ En möjlig tolkning är att omfattningen av forskning ur barns perspektiv är relativt liten i engelskspråkiga delar av världen. Huruvida det kan bero på att förskoleverksamheternas styrdokument inte betonar barns perspektiv eller delaktighet känner jag inte till. I den nordiska databasen NB-ECEC däremot

¹⁴ Direktöversättning från engelska är 'litet barn'. Vissa nordiska forskare använder dock det engelska begreppet om barn i åldern 1-2 år.

¹⁵ Totalt 13 st varav två inkluderades i översikten; en av dessa är danska Koch (2017).

framkom många studier när söksträngar med 'barns perspektiv' användes, vilket belägger betoningen på barns perspektiv i de nordiska länderna.¹⁶ Dessutom framhåller de nordiska förskolornas styrdokument barns perspektiv och möjlighet till inflytande som centrala aspekter av förskolans verksamhet. Frågan om barns perspektiv i förskoleverksamhet och forskning diskuteras mer utförligt i avsnitt 5. Diskussion.

För det andra gav vissa sökord fler träffar än andra; exempelvis 'children' och 'interaction' och 'preschool' som gav 253 träffar i ERC samt 'preschool children' och 'interaction' och 'preschool' som gav 1 982 träffar i ERIC. En brist i dessa sökningar var dock att 'barns perspektiv' eller liknande begrepp inte inkluderats, vilket innebar att antalet träffar var mycket stort medan antalet utifrån forskningsfrågorna relevanta träffar var litet. Det innebar att jag behövde läsa stora mängder titlar och sökord till artiklar som inte befanns relevanta utifrån föreliggande forskningsöversikts syfte.

För det tredje, slutligen, följdes sökstrategierna samt inklusions- och exklusionskriterierna noggrant för att öka tillförlitligheten (Eriksson Barajas et al., 2013).¹⁷ I det första skedet av sökningar noterades hur många träffar varje sökning givit. I det andra skedet antecknades alla de studier vars abstract gjorde att studien verkade överensstämma med studiens syfte och frågeställningar. Efter det tredje urvalet, då de sexton studier som dittills befunnits relevanta åter jämfördes med inklusionskriterierna, var antalet artiklar endast nio. Därför valde jag att göra prospektiva kedjesökningar (Rienecker & Stray Jørgensen, 2017). De två studier (Einarsdottir, 2014, samt Sandseter & Seland, 2018) som därigenom adderades till forskningsöversiktens material överensstämde med såväl inklusionskriterierna som forskningsfrågorna. Därför fanns belegg för att göra sådana sökningar utanför databaserna (Eriksson Barajas et al., 2013). Dessutom visade det sig vid analysen av materialet att båda dessa studier bidrog med andra och relevanta infallsvinklar för att besvara forskningsöversiktens syfte.

Gällande studiens inklusions- och exklusionskriterier befanns flera av de artiklar som använde andra begrepp än 'barns perspektiv' ändå falla inom forskningsöversiktens inklusionskriterier, besvara minst en av dess forskningsfrågor samt ytterligare bidra till skapandet av en variationsrik bild utifrån översiktens syfte, varför artiklarna behölls (Gough & Thomas, 2016). Ett exempel är Seland et al. (2015) där studiens titel är 'One- to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care', det vill säga att begreppet 'children's experience' används istället för 'children's perspective'.

Vidare utgår studiens inklusionskriterier från översiktens syfte. Som beskrevs ovan (avsnitt 3.4 Kvalitets- och relevansbedömning och etiska överväganden) inkluderades studier som besvarade minst en av forskningsöversiktens forskningsfrågor. Det innebär att några artiklar gav mer material till översikten än andra, vilket kan ses som en brist. Eftersom alla artiklar bidrog till skapandet av en bred bild av barns perspektiv på interaktion med förskollärare anser jag dock att samtliga inkluderade artiklar fyller sin funktion i forskningsöversikten.

Ett medvetet val utifrån kvalitets- och relevansbedömningen samt de etiska övervägandena var just att inkludera studier med skilda ansatser och angreppssätt. Skälet var att jag önskade bidra till att en mångfald av infallsvinklar synliggörs för att försöka förhindra att någon kunskapsteori

¹⁶ Två av de nordiska artiklarna, Einarsdottir (2014) och Sandseter och Seland (2018), tillkom emellertid som resultat av kedjesökningar i citeringsdatabasen Google Scholar. Även om artiklarnas språk är engelska är studierna gjorda i Island respektive Norge.

¹⁷ Se avsnitt 3.2 Sökstrategier och 3.3 Inklusions- och exklusionskriterier samt Bilaga 1.

ges företräde och att skapandet av den systematiska översikten därmed uppfattas som en politisk handling (Gough & Thomas, 2016). Enligt Gough och Thomas (2016) finns emellertid flera fördelar med systematiska översikter; inte minst finns ett stort behov av överblick eftersom mängden forskning med olika teoretiska utgångspunkter, metodologier och frågeställningar ökar (ibid.). Med föreliggande forskningsöversikt är förhoppningen därmed att medverka till att den teoretiska och metodologiska bredd som finns inom det barn- och ungdomsvetenskapliga fältet i allmänhet och inom forskning ur 'barns perspektiv' i synnerhet synliggörs och kanske utvecklas.

I forskningsöversiktens analys- och syntesskede var avsikten att finna likheter och skillnader mellan studiernas resultat trots variationen i ansats och metodologi (Bohlin, 2010). För att kunna syntetisera och dra slutsatser av relevans för såväl interna som externa brukare valde jag att sammanföra aspekter av förskollärares interaktion med barn som jag uppfattade belyste liknande fenomen (ibid.). Detta trots att varje studies resultat beror på dess kontext, varför kvalitativa studier enligt vissa forskare (Noblit & Hare, 1988, refererade i Bohlin, 2010) inte kan syntetiseras.

Det finns dock två argument för att i denna forskningsöversikt göra just synteser av kvalitativa studier. Det första är att jag som verksam förskollärare och magisterstudent i barn- och ungdomsvetenskap har god kännedom om fältet; jag har praktiska erfarenheter av och såväl teoretisk som praktisk kunskap om de situationer och interaktioner som studierna beskriver. I de dagliga interaktionerna tolkar jag barns verbala och icke-verbala signaler, samtidigt som jag är medveten om svårigheterna däri. Utifrån de praktiska och teoretiska kunskaperna anser jag att jag kan analysera studierna med känslighet för såväl barnens uttryck som för förskolekontexten. Det andra argumentet för att göra synteser av kvalitativa studier är att ansatsen i föreliggande forskningsöversikt är konfiguratív snarare än aggregatív, varför de olika studierna används för att skapa en så variationsrik och fullödíg bild som möjligt av barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet (Bohlin, 2010; Gough & Thomas, 2016). Därför kan forskningsöversikten bidra till kunskapsutveckling av relevans såväl för barn- och ungdomsvetenskapliga forskare som för professionen, i det här fallet verksamma förskollärare.

Slutligen något om metodöverbäganden som innebar svårigheter i forskningsöversiktens urvalsprocess. Ett dilemma var att formulera sökord som fångade de aspekter som skulle undersökas. Som beskrivits finns ett antal studier om barns interaktion med varandra i förskolan, barns perspektiv på sin lek eller sitt lärande samt om interaktion mellan barn och förskollärare. Den största svårigheten var att finna studier, dessutom ett tillräckligt stort material, som specifikt belyste barns perspektiv på interaktion med förskollärare. Därför inkluderades, som diskuterats ovan, även studier med andra begrepp än 'barns perspektiv' men som ändå utgav sig för att beskriva hur barn uppfattar interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. En möjlig förklaring till att jag fann så få studier om ämnet är att lite forskning bedrivits inom den delen av forskningsfältet. Det kan bland annat tillskrivas de svårigheter som är inneboende i forskning 'ur barns perspektiv' (Johansson, 2003; Qvarsell, 2003). Vidare skulle en möjlig orsak kunna vara att barns perspektiv på sin förskolevardag och sina villkor i förskolan globalt sett kanske inte anses vara en relevant eller prioriterad fråga.¹⁸ I sådana fall skulle föreliggande systematiska forskningsöversikt kunna bidra till att barns perspektiv synliggörs.

¹⁸ I Norden har dock relativt mycket forskning gjorts 'ur barns perspektiv'. Se avsnitt 5. Diskussion.

4. Resultat

Resultatredogörelsen i denna systematiska forskningsöversikt är strukturerad utifrån de tre forskningsfrågorna, som behandlar vilka interaktioner med förskollärare som barn beskriver, hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder och vad barn uttrycker som betydelsefullt i interaktion med förskollärare. Resultatet utgörs således av de elva studiernas beskrivningar av barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet.

I forskningsöversikten finns både studier där forskares syfte varit att få kännedom om barns egna perspektiv på interaktion med förskollärare och studier där forskare närmat sig barns perspektiv genom andra metodologiska val. De studier som, utifrån min tolkning, utgår från barns perspektiv i mer direkt mening är Einarsdottir (2014), Koch (2016), Sandseter och Seland (2016), Sandseter och Seland (2018) samt Winger och Eide (2015). Studierna av Bae (2012), Eide et al. (2012), Hallam et al. (2009), Koch (2017), Markström och Halldén (2009) samt Seland et al. (2015) utgår istället från forskares tolkningar av barns perspektiv. Sammanfattningsvis visar analysen av de utvalda artiklarna att barn och forskare framhåller delvis olika aspekter av interaktionen. I studierna beskriver såväl barn som forskare att förskollärare är både mer och mindre lyhörda, att förskollärare är förskolans beslutsfattare och att de deltar i barnens lek och aktivitet i större eller mindre utsträckning. I de artiklar som beskriver barns egna utsagor framkommer dock också att barnen upplever att förskollärarna övervakar dem, ger dem tillsägelser, att de inte får vara med i beslutsfattande i den utsträckning de önskar samt att relationella aspekter är betydelsefulla, exempelvis att förskollärare uppmärksammar barnens behov och att förskollärarnas förhållningssätt påverkar barnens allmänna trivsel på förskolan. Det syns tydligare i studierna som utgår från barns perspektiv än i studier där forskarnas tolkningar av interaktionen mellan förskollärare och barn står i förgrunden.¹⁹

Barns perspektiv på interaktion med förskollärare såsom de framträder i studierna beskrivs i avsnitt 4.1 Barns beskrivningar av interaktion med förskollärare (forskningsfråga 1), underrubriken Barns perspektiv på interaktion med förskollärare i avsnitt 4.2 Hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder enligt barn respektive forskare (forskningsfråga 2) och 4.3 Vad barn uttrycker som betydelsefullt i interaktion med förskollärare (forskningsfråga 3). Det är emellertid alltid forskarna som tolkar barns perspektiv. De tretton teman som framkommer i barns perspektiv på interaktion med förskollärare är att erfara omsorg, förskollärare som leker och är tillsammans med barnen, att känna sig övervakad och inte få bestämma, vad förskollärare lär ut, förskollärare som inte är närvarande, att känna harmoni och välbefinnande, förskollärare som håller sig på avstånd samt det är förskollärarna som bestämmer och övervakar att barn följer regler. Vidare framträder barns berättelser om andra än förskollärarna, det som är positivt respektive negativt, att ha en favoritvuxen, att ges möjlighet att bestämma samt förskollärare som inte deltar i lek och aktiviteter. Det förekommer dock överlappningar mellan olika teman.

Temana som framkommer i forskares tolkningar av barns perspektiv på interaktion med förskollärare är följande fyra: omsorg och lyhördhet, brist på lyhördhet, förskollärares aktiviteter med barn samt aktörskap och maktinnehav. De beskrivs i avsnitt 4.2 Hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder enligt barn respektive forskare (forskningsfråga 2) med underrubriken Barns perspektiv på interaktion med förskollärare utifrån forskares tolkningar.

4.1 Barns beskrivningar av interaktion med förskollärare

¹⁹ Se bilaga 2.

I detta avsnitt återges hur barn själva beskriver interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. Analysen baseras på följande artiklar: Einarsdottir (2014), Koch (2016), Sandseter och Seland (2016), Sandseter och Seland (2018) samt Winger och Eide (2015).

Att erfara omsorg

En typ av interaktion som barn i flera av studierna framhåller är att förskollärare visar omsorg om barnen. I Einarsdottirs (2014) samtal säger många barn att förskolläraren ser efter, tröstar och hjälper dem samt tar hand om nyinskolade barn. På liknande sätt beskriver Koch (2016) med metaforen 'den omsorgsfulla vuxna' en person som enligt barnen är bra på att trösta dem samt är varm och uppmärksam på deras känslouttryck och behov. Barnen berättar att vuxna som tar den omsorgsfulla rollen är närvarande och intresserade av hur barnen har det, och att de kan söka upp förskolläraren när de är ledsna eller av andra anledningar behöver någon som muntrar upp dem. Utifrån barns beskrivningar av förskolans vuxna visar förskollärare även i 'polisläraryrollen' omsorg då hon/han förebygger problem och löser konflikter (ibid.).

Vidare svarar majoriteten av barnen i Sandseter och Seland's enkätundersökning (2018) att förskollärarna ser och uppmärksammar dem. Det kan uppfattas som att förskollärarna visar omsorg om barnen. Eftersom artikeln baseras på en enkätundersökning med fasta svarsalternativ är det dock svårt att uttala sig om huruvida barnen skulle benämna förskollärarnas interaktion som omsorg (ibid.).

Förskollärare som leker och är tillsammans med barnen

Barn beskriver vidare förskollärares lek och aktiviteter med dem. I Kochs metaforer (2016) är lärares lek med barn karakteristiska i lärarrollerna 'lekkamrat' och 'läromästare'. Utifrån barnens utsagor är den vuxna i lekkamratsrollen rolig, skrattar, kittlar barnen, leker med full närvaro och på samma villkor som barnen samt deltar i lek som uppstår på barns initiativ och utan andra syften än att leka (ibid.). Barnens berättelser om lärare i läromästarrollen innefattar istället att hon/han leker med dem och hittar på aktiviteter som lockar dem. Skillnaderna mot 'lekkamraten' är att barnen uppfattar sig som deltagare i 'läromästarens' påhitt och att den vuxna initierar och intar ledarrollen i leken (ibid.).

Jämfört med Sandseter och Seland's studie (2018) finns både likheter och skillnader i barnens uppfattningar om personalens aktiviteter med dem. Enligt tre fjärdedelar av de tillfrågade barnen gör de vuxna roliga saker med dem. En tredjedel av barnen svarar emellertid att de vuxna varken leker med dem inomhus eller utomhus (ibid.). Vad det innebär att 'göra något roligt' är således oklart i artikeln.²⁰ Forskarnas tolkning är att det för de intervjuade barnen inte är liktydigt med att leka. Eftersom artikeln grundas på en enkätundersökning med fasta svarsalternativ verkar det falla utanför studiens ramar att låta barnen specificera vad det innebär att personalen 'gör roliga saker' med dem (ibid.).

Att känna sig övervakad och inte få bestämma

En annan typ av interaktion som barn i de sammanställda studierna beskriver är att det är förskollärarna som bestämmer på förskolan samt att förskollärarna övervakar barnen och ser till att de följer förskolans regler. Barn som Einarsdottir (2014) intervjuat säger att det är förskollärarna som fattar beslut, förutom när barnen själva kan välja var de vill leka. Ett barn beskriver: "[...] vi får bestämma när vi väljer i vilket rum vi vill leka. Då är det vi som har kontrollen."²¹ (ibid., s. 689). Det händer dock att förskollärarna bestämmer även då, vilket

²⁰ Direktöversättning av engelskans 'do something fun' (Sandseter & Seland, 2018, s. 1593).

²¹ Originaltext: "[...] we can decide when we are choosing play-areas to go to. Then we control." (Einarsdottir, 2014, s. 689).

framkommer i barns berättelser om att de under tiden för barnens val inte är fria att välja *vad* de vill leka.

Liknande beskrivningar gör barn i Kochs studie (2016) då de framställer vuxna som chefer vilka bestämmer. Det förhållningssättet tillskriver forskaren lärarrollen 'polisen'. Enligt barnen övervakar de vuxna barnen i sina aktiviteter men intervenerar inte så länge barnen följer förskolans regler. Dessutom berättar barn att vuxna som tar lärarrollen 'polis' säger till dem vad de får och inte får göra (ibid.). Här finns emellertid en rättviseaspekt som enligt Koch (2016) är viktig; eftersom 'polisen' vet vad som hänt och händer kan den vuxna också stötta barnen i konfliktsituationer på rättvisa sätt. Även i Einarsdottirs studie (2014) beskriver barn att förskollärarna ser till att de följer regler och gör det de ska. Förskollärarna övervakar att barnen går dit de ska och att aktiviteter förlöper smidigt.

Vad förskollärare lär ut

Förskollärares undervisande roll framkommer i två artiklar: Koch (2016) och Einarsdottir (2014). Medan barn i Kochs studie (2016) berättar att vuxna i 'läromästarens' roll initierar lekar och andra pedagogiska aktiviteter som ska göras på specifika sätt och med bestämda syften beskriver barn i Einarsdottirs (2014) studie att förskollärare undervisar dem, i bemärkelsen att de lär barnen hur man betar sig, är artig och att de stöttar barnens lärande. Även barns utsagor om att förskollärarna hjälper barnen i deras aktiviteter tolkar Einarsdottir (2014) som stöd för lärande, exempelvis att förskollärarna tar fram material till barnen. Ett barn säger: "[Forskarens fråga: Vad lär de er?] Barnets svar: De bara hjälper oss och förklarar saker. De behöver göra det."²² (Einarsdottir, 2014, s. 690). Enligt forskaren är det dock svårt för barnen att beskriva *vad* förskollärarna lär dem, vilket hon kopplar till den isländska förskolekontexten där förskollärares roll både är att, enligt traditionen, ge omsorg och att, med dagens syn, undervisa barnen. Hon föreslår därför att barnens utsagor påverkas av samhällets syn på förskolan och förskollärare, det vill säga den kulturella och tidsmässiga kontext i vilken de lever (ibid.).

Förskollärare som är närvarande eller aktiva i liten omfattning

Barn i flera studier ger beskrivningar av förskolevardagen som tyder på att interaktion med förskollärare förekommer i liten omfattning. Winger och Eide (2015) konstaterar i sin artikel att inget av de fyra barn som de samtalat med beskriver interaktion med personalen från sin tid på förskolans yngrebarnsavdelning. De vuxna nämns vid namn när de syns på foton men barnen beskriver inte personalens relation till eller interaktion med dem. I Einarsdottirs (2014) intervjuundersökning säger istället de flesta barnen uttryckligen att förskollärarna inte leker med dem. När barnen leker deltar förskollärarna enligt barnen sällan; istället lämnar de vuxna dem ifred men finns i bakgrunden och stöttar barnen vid behov (ibid.).

Liknande erfarenheter framkommer i Sandseter och Selands enkätundersökning (2018), enligt vilken en tredjedel av de tillfrågade barnen uppfattar att de vuxna aldrig leker med dem, varken inomhus eller utomhus. Samtidigt svarar tre fjärdedelar av barnen att de vuxna 'gör något roligt' med dem.²³ Forskarnas tolkning är, som tidigare nämnts, att det att 'göra något roligt' för de intervjuade barnen inte liktydigt med att leka (ibid.). Till skillnad från Winger och Eides studie (2015) och Einarsdottirs undersökning (2014), i vilka barn berättade fritt om sin förskolevardag utifrån fotografier, baseras barnens beskrivningar i Sandseter och Seland (2018) på deras svar på direkta frågor om hur förskollärarna förhåller sig till dem. Det är en möjlig förklaring till att

²² Originaltext: "[Researcher: What do they teach you?] The child: They just help us and explain something. They need to do that." (Einarsdottir, 2014, s. 690).

²³ Se fotnot 20.

olika aspekter av förskollärares eventuella närvaro i barnens lek och aktiviteter framkommer i studierna.

4. 2 Hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder enligt barn respektive forskare

I redovisningen av resultatet på den andra forskningsfrågan beskrivs först hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder när barn uttalar sig. Därefter följer en framställning av barns perspektiv på interaktion med förskollärare utifrån forskares försök att 'ta barns perspektiv'.

4. 2. 1 Barns perspektiv på interaktion med förskollärare

Nedan beskrivs hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder i de artiklar som utgår från barns egna perspektiv, nämligen Einarsdottir (2014), Koch (2016), Sandseter och Seland (2016), Sandseter och Seland (2018) samt Winger och Eide (2015).

Att känna harmoni och välbefinnande

Barnens utsagor om interaktion med förskollärare kan i flera av de analyserade studierna uppfattas som i grunden harmonisk. Det kan komma till uttryck på olika sätt. Barn i Kochs (2016) intervjuer beskriver harmoni i olika slags interaktioner. Enligt forskarens tolkning av vad barnen uttrycker arbetar de vuxna i 'lekkamrat'- och 'läromästar'-rollerna med barnens trivsel på direkta sätt då de initierar glädjefulla upplevelser och bidrar till att barnen får positiva känslor. Vuxna i 'polis'- respektive 'den omsorgsfulla' rollen arbetar istället indirekt med trivseln genom att de upprätthåller ordning och allmän nöjdhet i barngruppen, är uppmärksamma på när barn visar tecken på att de inte trivs och finns tillgängliga när barn behöver hjälp att lösa konflikter (ibid.).

En annan aspekt av harmoni och välbefinnande framkommer i barns utsagor tolkade av Einarsdottir (2014). Enligt henne är barnen som ingår i intervjustudien generellt tillfreds med förskollärarna och inget av barnen uttrycker klagomål på någon specifik förskollärare. Också i Winger och Eides retrospektiva samtal (2015) framträder en allmän känsla av välbefinnande då de fyra barnen uttrycker att de hade det bra på förskolans yngrebarnsavdelning. Enligt forskarna visade barnen glädje och engagemang när de beskrev sin tid på avdelningen (ibid.).

I Sandseter och Seland's enkätundersökning (2018) svarar 90 % av barnen, vilket likaledes kan relateras till harmoni, att de känner all personal i sin grupp väl. Vidare finner forskarna positiv korrelation mellan att barn säger att personalen lyssnar på vad de säger och att barnen i allmänhet trivs på förskolan (ibid.). Således beskriver barn i flera av översiktens studier att de upplever harmoni och välbefinnande i interaktion med sina förskollärare.

Förskollärare som håller sig på avstånd²⁴

Likväl förekommer det att barn uppger att förskollärare håller sig på avstånd från dem och att det är svårt att få kontakt med förskollärarna. Mer än hälften av de tillfrågade barnen i Sandseter och Seland's studie (2018) svarar att personalen ofta eller ibland är upptagen, har ont om tid och att det är svårt att få kontakt med dem. Ett antal barn i studien anser att personalen inte är lyhörd för vad barnen vill uttrycka. Därtill finner forskarna negativ korrelation mellan barns svar att personalen är svår att få kontakt med och barns generella upplevelser av att trivas på förskolan (ibid.). Synvinkeln att förskollärare håller sig på avstånd men ändå är tillgängliga, vilken belysts

²⁴ Detta tema kan tyckas snarlikt temat Förskollärare som är närvarande eller aktiva i liten omfattning under avsnitt 4.1. Eftersom beskrivningarna utgår från olika forskningsfrågor och belyser olika aspekter anser jag det dock relevant att skildra dem som två teman.

i temat Förskollärare som inte är närvarande (se s. 21), beskrivs av barn i Einarsdottirs (2014) artikel.

Förskollärarna bestämmer och övervakar att barn följer regler²⁵

Ytterligare en aspekt av förskolläraryteraktion som framträder i forskningsöversikten är barns berättelser om att förskollärare har makt och fattar beslut. Det visar sig i Einarsdottirs artikel (2014) och Sandseter och Selands studie (2016). Barn i Einarsdottirs studie (2014) beskriver att det är förskollärarna som fattar beslut i förskolan, förutom i viss utsträckning när det är barnen som får välja var de vill leka,²⁶ medan sju av tio barn i Sandseter och Seland (2016) uppger att de inte kan välja om de vill delta i aktiviteter som personalen bestämt, t ex samlingar eller utflykter. Enligt enkätsvaren anser barnen att möjligheten att säga nej till att delta i personalledda aktiviteter är större utomhus än inomhus; en fjärdedel av barnen anger att den möjligheten finns utomhus medan hälften så många anger att möjligheten finns vid läraleda aktiviteter inomhus (ibid.).

Barn i Kochs (2016) studie nämner istället ett flertal gånger vad de inte får göra i förskolan. Det innebär att de vuxna enligt barnen övervakar både deras lek och deras regelefterlevnad. Citat som Koch (2016) exemplifierar med är "man får inte gå utanför staketet" och "den soffan får man inte hoppa i, man ska bara sitta stilla i den" (Koch, 2016, s. 201).²⁷ Samtidigt tycks det utifrån Kochs tolkning av barnens perspektiv vara positivt att den vuxna i 'polisrollen' vet vad som händer och därför kan vara rättvis när barnen behöver hjälp att lösa konflikter (ibid.).

Barn berättar om andra än förskollärarna

Barnen i Winger och Eides (2015) retrospektiva samtal berättar inget om interaktion med de vuxna. När de talar om fotografier beskriver inget av barnen interaktion med personalen; istället ger de utförliga berättelser om vad de lekte och gjorde tillsammans med andra barn. Därmed framträder inte barns perspektiv på interaktion med förskollärare i barnens utsagor i Winger och Eides studie (2015).

4. 2. 2 Barns perspektiv på förskollärares interaktion utifrån forskares tolkningar

Nedan redogörs för forskares beskrivningar av hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder. Analysen baseras på artiklarna av Bae (2012), Eide et al. (2012), Hallam et al. (2009), Koch (2017), Markström och Halldén (2009) samt Seland et al. (2015).

Omsorg och lyhördhet

I några artiklar där forskare tolkar barns perspektiv framträder förskollärares omsorg om barn samt deras lyhördhet för barns både verbala och icke-verbala uttryck. Koch (2017) uppfattar att förskollärarna som intar den omsorgsfulla läraryrollen använder allt mjukare röst ju yngre barnen är. Hon undrar därför om mjukhet i rösten är relaterad till barnens ålder och sårbarhet. I hennes studie framkommer också att förskollärare på yngrebarnsavdelningar som tar den omsorgsfulla rollen fokuserar på att tolka enskilda barns signaler och är uppmärksamma på barn som gråter eller ber om hjälp. Vidare noterar Koch (2017) att de prosodiska element som finns i förskollärarnas röster när de pratar med de yngsta barnen påminner om 'motherese', det vill säga

²⁵ Även om temat har likheter med Att känna sig övervakad och inte få bestämma i avsnittet 4. 1 finns skillnader, som beror på att temana belyser olika forskningsfrågor.

²⁶ Tolkning av engelskans 'choice time' (Einarsdottir, 2014, s. 689). Se även temat Att känna sig övervakad och inte få bestämma (s. 20).

²⁷ Originaltext: "man må ikke gå uden for hegnet..." och "Den sofa må man ikke hoppe i, man skal bare sidde stille i den". (Koch, 2016, s. 201).

ett sätt att prata som vuxna ofta använder med spädbarn och småbarn. Det handlar om att röstens melodi varierar mycket och att man använder vad hon kallar överdriven intonation (ibid.).

En annan aspekt framkommer i Baes studie (2012), i vilken hon beskriver barns perspektiv i interaktion med lyhörda förskollärare. När förskollärarna, med Baes begrepp, använder 'rymliga interaktionsmönster' har barnen möjlighet att bidra till interaktionen utifrån sina intentioner genom att exempelvis ställa frågor, spontant berätta om sådant de tänker på och därmed vara aktiva deltagare.²⁸ Enligt Bae (2012) kännetecknas sådana interaktionsmönster alltså av dialogisk atmosfär och intersubjektivitet som skapas av förskollärares lyhördhet för barns olika uttrycksätt, till exempel att barnen pratar eller söker ögonkontakt med förskolläraren eller söker kontakt med hjälp av leksaker och andra artefakter. Båda parter bidrar enligt Bae (2012) därmed till interaktionen, vilket gör att ömsesidighet skapas.

En liknande aspekt av lyhördhet och omsorg framkommer i Seland, Sandseter och Bratteruds observationsstudie (2015). Enligt forskarna ger personal på yngrebarnsavdelningar barnen direkt återkoppling på det de uttrycker när få barn deltar i en aktivitet. Dessa interaktioner präglas av värme och närhet samt av att barnen visar att de är nöjda och trivs (ibid.). I studierna av Koch (2017), Bae (2012) och Seland et al. (2015) framträder således olika aspekter av interaktion i form av förskollärares omsorg om och lyhördhet för barns uttryck.

Brist på lyhördhet

Dock beskrivs i flera studier istället att förskollärare *inte* lyssnar på barnen och deras signaler i interaktionen. Enligt Koch (2017) använder lärarna på småbarnsavdelningar mindre dialog än lärarna i skolan, vilket hon tolkar som att de anpassar sitt språk efter de yngre barnens mindre omfattande språkliga kompetens. Huruvida lärarna därmed också är mindre lyhörda för vad barnen faktiskt uttrycker, det vill säga barnens bidrag till de inte så ofta förekommande dialogerna, är dock oklart (ibid.).

Ett något tydligare uttryck för brist på förskollärares lyhördhet beskrivs av Eide, Os och Pramling Samuelsson (2012). Enligt forskarna är pedagoger som de observerat förvisso till viss del lyhörda för barns önskemål under samlingsstunder och det förekommer att pedagoger lyssnar på enskilda barns önskingar. Eftersom barns önskemål endast följs om de överensstämmer med pedagogernas ursprungliga plan och samlingens struktur, vilket i materialet alltid ger pedagogerna definitionsmakten, hävdar Eide et al. (2012) emellertid att pedagogerna visar viss brist på lyhördhet för barnens uttryck och önskemål.

Även i Baes studie (2012) är det tydligt att förskollärare kan vara mindre lyhörda. Det hon benämner 'smalt interaktionsmönster' kännetecknas av att förskolläraren är mer emotionellt frånvarande och därmed inte uppmärksam på barnens verbala och icke-verbala signaler, vilket ger förskolläraren kontroll över interaktionen.²⁹ Att förskolläraren har kontroll märks också i att det är hon/han som ställer frågor och att dessa frågor är stängda eller retoriska, vilket innebär att barnen inte förväntas delge sina egna tankar och åsikter utan besvara frågorna med de svar förskolläraren förväntar sig. Interaktionen kännetecknas således av brist på lyhördhet och ömsesidighet (ibid.).

Ännu tydligare tycks bristen på lyhördhet vara i observationsstudien av Hallam et al. (2009), i vilken ytterst lite interaktion mellan förskollärare och barn förekommer. Deras artikel fokuserar på förskollärares handlingar och utsagor; barns handlingar och utsagor beskrivs inte. Därför är det svårt att uttala sig om huruvida eller hur många gånger de fyra barnen uttrycker önskemål

²⁸ Direktöversättning av engelskans 'spacious interactional patterns' (Bae, 2012, s. 58).

²⁹ Direktöversättning av engelskans 'narrow interactional patterns' (Bae, 2012, s. 58).

om hjälp, tröst eller bjuder in lärarna till lek. Vad som emellertid framkommer är att lärarnas respons på initiativ från barn i genomsnitt utgör ca två procent av den totala observationstiden om 2 till 2,5 timmar.³⁰ Eftersom forskarna dels gör ännu lägre noteringar för interaktion i form av lugnande ord eller handlingar samt för att lärarna visar känslor, dels konstaterar att den stora majoriteten av den lilla interaktion som trots allt förekommer är befallningar som "sätt dig och ät din frukost"³¹ och stängda frågor kan slutsatsen dras att lärarna inte är lyhörda för barnens uttryck. Den totala interaktionsfrekvensen mellan lärare och vart och ett av de fyra barnen uppgår till mellan 6 % och 13 % av observationstiden. Här tycks således lyhördsheten i förskolläraernas interaktion vara ännu mindre omfattande än i Baes (2012) 'smala interaktionsmönster'.

Förskollärares aktiviteter med barn

Eide et al. (2012) beskriver förskollärares aktiva deltagande med barn som en del av barns perspektiv på förskollärares interaktion. Enligt deras studie visade barnen stor entusiasm när de skulle delta i samling, vilket i forskarnas tolkning innebär att samlingsstunden är en viktig aktivitet för barnen. Huruvida det är interaktionen med pedagogen eller någon annan faktor under samlingarna som lockar barnen framkommer dock inte i artikeln (ibid.).

Möjliga likheter finns med Kochs studie (2017), då hon i sitt material såg att förskollärare på yngrebarnsavdelningar (0-3 år) leker med barnen i större utsträckning än förskollärare som arbetar med förskolans äldre barn (3-5 år). Lärare på småbarnsavdelningar intar ofta lekkamratsrollen; genom att svara på barns initiativ till lek uppmuntrar 'lekkamraten' barn att delta i leken eller att härma lärarens handlingar (ibid.). Eftersom också Eide et al. (2012) genomförde sin undersökning på yngrebarnsavdelningar skulle det kunna visa likheter i förskollärares mer aktiva deltagande i yngre barns aktiviteter. Den ringa omfattningen av denna forskningsöversikts material gör dock att sådana slutsatser inte kan dras; dessutom var studien av Eide et al. (2012) avgränsad till att undersöka samlingsstunderna och genomfördes endast på yngrebarnsavdelningar.

Aktörskap och maktinnehav

Flera forskare avhandlar barns perspektiv på interaktion med förskollärare utifrån vem som har makten i förskolan. En aspekt är Seland's et al. (2015) beskrivningar av barns möjlighet att vara aktörer. Enligt dem förekommer positiva interaktioner mellan personal och barn i situationer där barnet är aktör och bestämmer över en egen aktivitet och i situationer där ett barn får bestämma över en aktivitet med en liten barngrupp och en personal. Det skapar gemenskap och intersubjektivitet mellan personal och barn, och eftersom barnen visar glädje kan det uppfattas som positiv interaktion för barnen (ibid.).

Även i Markström och Halldén's (2009) studie beskrivs barns aktörskap, här i form av deras strategier för att ta makten över villkoren som de ges av förskollärarna och förskolekontexten. Barnen ifrågasätter det förskollärarna säger, väljer att inte lyda vad förskollärarna ber dem göra, förhandlar för att få igenom sin vilja och samarbetar med andra barn för att ha möjlighet att bestämma över en situation. Till exempel besvarar ett barn inte förskollärarens försök att barnet ska delta i en gemensam aktivitet utan fortsätter den aktivitet hon/han var upptagen av. Markström och Halldén (2009) tolkar därmed barns respons på förskolläraernas interaktion med

³⁰ Min tolkning av forskarnas beskrivning av handlingskategorin 'Respond: An individual responds to a child's positive social cue or request for assistance'. Eftersom artikeln är publicerad på en hemsida saknas sidnummer. Artikeln är hämtad från <https://ecrp.illinois.edu/v11n2/hallam.html>

³¹ Originaltext: "Go sit down and eat your breakfast." Eftersom artikeln är publicerad på en hemsida saknas sidnummer.

dem som att barnen har möjlighet att försöka ta makten över sin vardag. Dessutom drar forskarna slutsatsen att deltagande i beslutsfattande ur barns perspektiv är viktigt för barn då de skapar strategier för att få vara med och bestämma över sin förskolevardag (ibid.).

Koch (2017) beskriver istället att förskollärare på småbarnsavdelningar använder rösten på sätt som ämnar att kontrollera barnen. Detta då 'motherese' enligt forskaren är ett subtilt sätt att utöva makt över barn eftersom den vuxna påverkar barnets beteende till det den vuxna själv önskar. Därför kan förskollärarna uppfattas som förskolans makthavare i dessa situationer på förskolans yngrebarnsavdelningar (ibid.).

4.3 Vad barn uttrycker som betydelsefullt i interaktion med förskollärare

Den tredje forskningsfrågan fokuserar på vad barn uttrycker som betydelsefullt i interaktion med förskollärare. Analysen baseras på artiklarna av Einarsdottir (2014), Koch (2016), Sandseter och Seland (2016), Sandseter och Seland (2018) samt Winger och Eide (2015).

Det som är positivt respektive negativt

I flera av studierna i forskningsöversikten finns en uttalad uppdelning i positiva respektive negativa aspekter när barn beskriver (interaktion med) sina förskollärare. Enligt Koch (2016) uttrycker de intervjuade barnen att de vuxna antingen är 'mjuka' eller 'hårda'.³² Det första är en vuxen som gör roliga saker medan det senare är någon som skäller på barnen och är sur (ibid.). Dikotomin mellan positiva respektive negativa aspekter av interaktion med vuxna på förskolan är således gjord av de av Koch (2016) intervjuade barnen.

Bland positiva interaktionsaspekter som vidare framstår som betydelsefulla för barn i Kochs undersökning finns vuxna som leker med dem, skrattar och får barnen att skratta genom att använda kittlingar och humor, är omsorgsfulla samt visar omtänksamhet mot och respekt för barnen. I Einarsdottirs studie (2014) framkommer istället andra positiva aspekter: barnen nämner att de tycker om när förskollärare gör aktiviteter med dem, hjälper dem med material och när förskollärarna ler, medan de av Sandseter och Seland (2018) tillfrågade barnen verkar tycka att det är positivt att personalen hälsar på dem när de kommer till förskolan, berömmar dem när de gjort något bra och att de upplever att personalen lyssnar på dem när de vill berätta något. Den slutsatsen kan dras eftersom forskarna finner positiv korrelation mellan dessa aspekter och att barnen upplever allmänt välbefinnande på förskolan (ibid.).

Negativa aspekter av förskollärares interaktion med barn förefaller också vara betydelsefullt för barn. Inte minst handlar det om att få tillsägelser (Einarsdottir, 2014; Koch, 2016, Sandseter & Seland, 2018). Barn i Einarsdottirs studie (2014) uttrycker att de inte tycker om när vuxna är arga och ger dem tillsägelser för att barnen gjort sådant som de vuxna inte tycker om. Inte heller barn i Kochs studie (2016) tycker om när vuxna skäller på dem. Sandseter och Seland (2018), slutligen, beskriver att det i deras enkätundersökning finns samband mellan barns upplevelser av att personal skäller på dem eller inte har tid för barnen och att uppleva trakasserier i förskolan. Vidare finner de negativ korrelation mellan att barn svarar att de vuxna är svåra att nå och att inte uppleva allmänt välbefinnande på förskolan, vilket kan uppfattas belysa betydelsefulla negativa aspekter av förskolläraryteraktion (ibid.).

Att ha en favoritvuxen

Att det finns någon vuxen som barnen tycker särskilt mycket om är ytterligare en betydelsefull faktor. Enligt Sandseter och Seland (2018) finns positiv korrelation mellan att barn upplever välbefinnande på förskolan och att ha en favoritvuxen. I Kochs studie (2016) uttrycker många

³² Mina tolkningar av danskans 'sød' respektive 'skrapp' (Koch, 2016, s. 195).

av barnen att en vuxen som är 'lekkamrat' är deras favorit. Flera barn uttrycker även att de tycker om att vara tillsammans med en vuxen som Koch kategoriserar som 'den omsorgsfulla' (ibid.). Det finns således olika aspekter av att en 'favoritvuxen' är betydelsefull ur barns perspektiv.

Att ges möjlighet att bestämma³³

Något annat som framstår som betydelsefullt för barn är att få delta i beslutsfattandet på förskolan. I Sandseter och Seland (2016) undersökning uppger nästan hälften av barnen att de bara ibland får bestämma vad de vill göra inomhus. I likhet med barn i den studien berättar barn som Einarsdottir (2014) intervjuat att det är förskollärarna som bestämmer. Undantaget är enligt barnen när de själva kan välja var de vill leka, vilket belyses i temat Att känna sig övervakad och inte få bestämma (s. 20).

En annan aspekt av att bestämma är möjligheten att välja att *inte* delta i aktiviteter. Drygt 70 % av barnen som Sandseter och Seland (2018) frågat säger att de aldrig kan välja att inte delta i samlingar eller utflykter. Utomhus är barnens valmöjligheter enligt forskarnas analys större. Även om forskarna inte ställt en direkt fråga till barnen om möjligheten att delta i beslutsfattande är viktig kan den slutsatsen dras eftersom det enligt studien finns en signifikant positiv korrelation mellan barns enkätsvar att få delta i beslut inomhus och utomhus på förskolan och att tycka att förskolan är ett bra ställe för barn (ibid.).

Förskollärare som inte deltar i lek och aktivitet³⁴

Slutligen kan barns utsagor tolkas som att förskollärare inte interagerar med barnen. I Winger och Eide (2015) uttrycker barnen ingenting om vad som är betydelsefullt i interaktion med förskollärarna. När forskarna resonerar om sina resultat föreslår de att den ringa förekomsten av de vuxnas närvaro beror på att de vuxna inte är så viktiga för barnen i förskolan eller att de vuxna arbetat med barnens relationsbyggande, vilket diskuteras senare (ibid.).

Forskningsöversiktens resultatredovisning visar således att en mängd olika teman framkommer i studierna, till stor del beroende på om barn eller forskare uttalar sig 'ur barns perspektiv'. I följande avsnitt sammanfattas och diskuteras resultaten.

³³ Temat har likheter med Att känna sig övervakad och inte få bestämma i avsnitt 4. 1 och Förskollärarna bestämmer och övervakar att barn följer regler i avsnitt 4.2.1. I föreliggande avsnitt belyses dock ämnet utifrån vad barn uttrycker som betydelsefullt, det vill säga utifrån en annan forskningsfråga än i de andra skildringarna.

³⁴ Även om det finns likheter med temat Förskollärare som är närvarande eller aktiva i liten omfattning i avsnitt 4.1 finns skillnader som beror på att olika forskningsfrågor belyses.

5. Diskussion

Avsikten med den systematiska forskningsöversikten var att ge en bild av forskning om barns perspektiv på interaktion med förskollärare. Syftet var att belysa hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet beskrivs i ett antal forskningsstudier, vilket diskuteras nedan.

Ett av forskningsöversiktens viktigaste resultat är att det inte verkar ha bedrivits mycket forskning om barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet. Därför framhölls i resultatavsnittet barns egna perspektiv på interaktion med förskollärare. Vidare är ett centralt resultat att barn i de analyserade studierna berättar mer om interaktion med andra barn än om interaktion med förskollärare, vilket skulle kunna innebära att vänskapsrelationer och lek med andra barn är mer betydelsefullt för barnen än interaktionen med förskollärarna. Slutligen är ett viktigt resultat, som är intressant utifrån styrdokument och rådande samhällssyn på förskolans uppdrag, att barnen framför allt uttrycker betydelsen av förskollärare som visar omsorg, deltar i deras lek samt barnens vilja att ha större inflytande över sin förskolevardag. Förskollärares undervisande roll tycks således inte lika viktig för barnen. Även om dessa resultat inte kan generaliseras påvisar forskningsöversikten områden som skulle kunna vara relevanta för förskolans professionella och forskare att undersöka vidare.

Den första forskningsfrågan som den systematiska forskningsöversikten avsåg att besvara var vilka interaktioner med förskollärare som barn beskriver. I de analyserade studierna framstår förskollärares omsorg om och lek med barnen som positiva sidor av interaktion medan negativa aspekter som barn beskriver är att förskollärarna bestämmer och att barn inte uppskattar att få tillsägelser av förskollärarna. Den andra forskningsfrågan, hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder, redovisades dels utifrån barns egna perspektiv (dock, som alltid, tolkat av forskare), dels utifrån forskares tolkningar av barns perspektiv. I många barns utsagor framkommer att interaktion med förskollärare oftast är harmonisk, men i flera studier beskriver barn att förskollärare även övervakar barnen eller är svåra att få kontakt med. När istället forskare tolkar hur barns perspektiv på interaktion med förskollärare framträder beskrivs förskollärares lyhördhet eller brist på lyhördhet samt interaktion som förekommer i liten omfattning. Den tredje forskningsfrågan, slutligen, avsåg att besvara vad barn uttrycker som betydelsefullt i interaktion med förskollärare. I de analyserade studierna beskriver barn sådant som de tycker är positivt och negativt med sina förskollärare. Det framstår också som betydelsefullt för barn huruvida förskollärarna leker tillsammans med dem eller inte.

De vetenskapliga artiklar som utgör forskningsöversiktens material baseras på studier med skilda utgångspunkter och metodologiska val samt med fokus på olika delar av förskoleverksamheten. Den breda ansatsen innebär därmed att studier med stora skillnader i såväl teoretiska som metodologiska utgångspunkter jämförts, vilket kan anses problematiskt (Bohlin, 2010). Jag anser emellertid att det öppna förhållningssättet bidrar till att översikten skapar en mångfacetterad bild av det komplexa fältet 'barns perspektiv' inom barn- och ungdomsvetenskap (ibid.).

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat mer utförligt under dessa rubriker: 'Barns perspektiv' i forskningsöversiktens studier, Centrala teman ur barns perspektiv, Centrala teman ur barns perspektiv enligt forskares tolkningar och Slutsatser. Slutligen ges förslag på vidare forskning som skulle kunna vara relevant utifrån föreliggande studies resultat.

5. 1 'Barns perspektiv' i forskningsöversiktens studier

Ett dilemma som återkommer i denna systematiska forskningsöversikt är begreppet och förhållningssättet till 'barns perspektiv'. En aspekt är hur forskare i olika länder förhåller sig till 'barns perspektiv'. Av de elva artiklarna i föreliggande forskningsöversikt står nordiska forskare bakom tio. Endast Hallam et al. (2009) beskriver förskollärointeraktion i ett utomnordiskt land (USA). Det beror delvis på forskningsöversiktens inklusionskriterier, som uteslöt andra länder än nordiska och engelskspråkiga länder. Emellertid påvisar det också den relativt stora vikt som läggs vid barns perspektiv i såväl förskoleverksamhet som forskning i Norden. När det gäller förskolan som arena för förskollärares interaktion med barn framhåller styrdokumentet i både Sverige, Norge och Danmark barns perspektiv och barns rätt till inflytande, delaktighet och medbestämmande i verksamheten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Pramling Samuelsson et al., 2011; SFS 2010:800; Skolverket, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). Vidare, vilket såväl urvalet som resultatet i översikten visar, är barns upplevelser av förskoleverksamhet jämförelsevis centrala i nordisk forskning. Det är viktigt, eftersom barns perspektiv på interaktion med förskollärare ger andra infallsvinklar än forskning utifrån exempelvis förskolläro- eller samhällsperspektiv (Persson, 2015a).

En annan aspekt är att flera av de nordiska forskarna beskriver att Barnrättskonventionen i allmänhet, och dess artikel 12 om barns rätt till delaktighet i synnerhet, utgör bakgrund till deras studier (Bae, 2012; Barnkonventionen, 2009; Eide et al., 2012; Einarsdottir, 2014; Sandseter & Seland, 2016). Även om konventionen är ett policydokument vars innebörd inte är entydig kan utgångspunkten i detta barnrättsdokument ses som uttryck för forskarnas avsikt att utveckla kunskaper för barns skull (Qvarsell, 2003).

Forskarens eventuella möjlighet att 'ta barns perspektiv' problematiseras även av forskare som inte utgår från Barnrättskonventionen (Barnkonventionen, 2009). Koch (2016) betonar, liksom Johansson (2003), att det inte finns ett utan flera perspektiv när man samtalar med barn; varje barn uttrycker sig utifrån sin förståelse. Därför var det enligt Koch (2016) viktigt att både barn som gärna pratar och de som inte lika gärna pratar deltog i hennes studie. Vidare poängterar hon att barns utsagor alltid tolkas av vuxna. Därför använder hon istället begreppet 'barninformerat perspektiv' för att beskriva att barnen i hennes studie var informanter (ibid.).³⁵

Flera av studierna i forskningsöversikten använder inte, med Kochs (2016) begrepp, ett 'barninformerat perspektiv' men närmar sig barns perspektiv på andra sätt. Hallam et al. (2009) tar ett 'bottom-up-perspektiv' på förskolekvalitet i sin studie av interaktion mellan lärare och barn. Med utgångspunkt i Katz (1994, refererad i Hallam et al., 2009) teori och förslag på hur de yngsta barnens perspektiv kan fångas observerar forskarna hur ofta och på vilka sätt lärarna interagerar med de utvalda barnen. En slutsats som Hallam et al. (2009) drar är att fokus på några barn gav dem kunskaper om hur dessa barn upplever interaktionen med sina lärare. Jag ställer mig frågande till det; även om deras avsikt var att studera interaktion ur ett 'bottom-up-perspektiv' anser jag inte att barnens egna upplevelser av (bristen på) interaktion med förskollärarna framkommer. Däremot visar studien frekvensen i och (bristen på) hur interaktion mellan lärare och de fyra utvalda barnen varierade. Trots att forskarna poängterar att studien är en ögonblicksbild beskriver den hur lite stimulans vissa barn får, vilket enligt Hallam et al. (2009) är oroväckande då såväl språklig som annan interaktion har stor betydelse för barnens fortsatta utveckling (ibid.; Persson, 2015a).

³⁵ För diskussion om och tolkning av begreppet, se fotnot 5.

Ett annat sätt att närma sig barns perspektiv är enligt Halldén (2003) genom en etnografisk ansats, vilket görs i barndomsforskning. En sådan ansats finns i Markström och Halldéns artikel (2009), som baseras på deltagande observationer för att förstå barns strategier för att ta makten och skapa autonomi inom förskolekontextens ramar. Jag tolkar även Selands et al. studie (2015) som etnografisk då forskarna följde de utvalda barnen nära för att uppfatta deras känslor under de studerade interaktionerna med förskollärare. Också Bae (2012) och Koch (2017) gjorde deltagande observationer i avsikt att komma så nära barnens upplevelser som möjligt. Även om 'barns perspektiv' med Halldéns (2003, s. 14) ord innebär "att barnen själva har lämnat sina bidrag" menar jag att studierna ovan belyser barns perspektiv på interaktion med förskollärare i förskolans verksamhet, vilket är denna systematiska forskningsöversikts övergripande syfte. Därmed är det väsentliga inte distinktionen mellan 'barns perspektiv' och 'barnperspektiv' utan på vilka sätt forskare närmar sig barns perspektiv (Halldén, 2003; Pramling Samuelsson et al., 2011).

Att låta barn vara informanter är heller inte oproblematiskt. En svårighet som Qvarsell (2003) beskriver är att vuxna inte riktar sig till barn i sin forskning då de inte tror barn om att kunna uttrycka sig om sina villkor. Hon framhåller vidare att olika metoder för såväl datainsamling som dataanalys påverkar studiers resultat; exempelvis kan olika intervjusituationer inverka på vad barn uttrycker (ibid.). Den frågan anser jag relevant att diskutera utifrån Winger och Eides studie (2015). Eftersom deras undersökning består av samtal med fyra barn om deras nyligen avslutade tid på förskolans yngrebarnsavdelning är barnen informanter. Därmed skulle barnens perspektiv på interaktion med sina tidigare förskollärare kunna framkomma tydligt. Så är dock inte fallet, vilket kan ha flera orsaker.

En möjlig förklaring som Winger och Eide (2015) ger är att samtalen genomfördes i par respektive i grupp, varför barnen uttryckte sina kollektiva minnen och fokuserade på vad de hade lekt tillsammans med varandra och med andra barn. Barnen berättade således mycket om personer och relationer, men inte till förskollärarna utan till andra barn. En alternativ tolkning som Winger och Eide (2015) föreslår är att personalen arbetat medvetet med barnens relationer, vilket jag tolkar som att barnen kunde hantera sina relationer och eventuella konflikter själva och därför inte hade behov av förskollärarna. En annan förklaring som forskarna föreslår är att de vuxna inte var så viktiga för barnen. Även Einarsdottir (2014) anför det som möjlig orsak till att barnen i hennes studie fotograferat andra barn och inte förskollärarna. I sådana fall kan denna forskningsöversikts syfte, med fokus på förskollärares interaktion med barn, anses vara mindre relevant för barn än deras interaktion med varandra.

En annan möjlig tolkning av att barnen i Winger och Eides studie (2015) inte berättar om interaktion med sina förskollärare är emellertid att barnen inte kände sig fria att uttrycka sina åsikter och upplevelser. Under rundvandringen deltog en av barnens tidigare förskollärare, vilket skulle kunna påverka vad barnen valde att berätta om sina relationer och interaktioner med den närvarande eller annan personal. Dessutom befinner sig barnen och de vuxna fortfarande på samma förskola; det skulle kunna begränsa vad barnen vill berätta om personalen. Även om dessa tolkningar kan tyckas spekulativa grundas de på en väsentlig aspekt i alla relationer mellan barn och vuxna, vilken är central att beakta vid all forskning där barn deltar: att maktförhållandet mellan barn och forskare är ojämlikt (Johansson, 2003). Att barnen var kvar i samma förskolemiljö och att en av deras tidigare förskollärare närvarade under studien skulle därför kunna påverka vad barnen valde att uttrycka om sina perspektiv på interaktion med förskollärare i förskoleverksamheten.

Det väcker frågor om den etiska problematiken i forskning och förskoleverksamhet med utgångspunkt i 'barns perspektiv'. Även om de i forskningsöversikten ingående studierna beskriver hur dessa etiska dilemman hanterats är det centralt att beakta frågorna både vid läsning och analys av artiklarna och mer allmänt som forskare eller förskollärare. En aspekt är huruvida det alls är möjligt att som teoretiker eller praktiker närma sig och förstå barns perspektiv (Johansson, 2003). En annan infallsvinkel är huruvida det av etiska skäl är önskvärt att vi vuxna försöker ta barns perspektiv. Med vilken rätt försöker forskare förstå världen såsom barn uppfattar den? Ges förskolebarn möjlighet att *inte* få sina uttryck och utsagor tolkade av vuxna? För vems nytta närmar vi oss barns perspektiv, och beaktas barns perspektiv om forskning utförs för forskarens skull (Johansson, 2003)? Kan avsikten att närma sig barns perspektiv istället innebära att vi inkräktar på barns integritet? Det är svåra men högst väsentliga frågor att reflektera över både som forskare och som förskollärare.

5. 2 Centrala teman ur barns perspektiv

Trots de etiska dilemman med 'barns perspektiv' som belysts ovan diskuteras i följande avsnitt forskningsöversiktens resultat utifrån den tidigare gjorda indelningen i barns respektive forskares beskrivningar av barns perspektiv på interaktion med förskollärare.

När forskare låter barn beskriva interaktion med förskollärare framkommer positiva aspekter som att förskollärarna visar omsorg om dem, leker eller 'gör roliga saker' med dem, lär ut saker eller assisterar dem med exempelvis material, att vissa barn tycker särskilt mycket om någon förskollärare och att barn generellt upplever harmoni och tillfredsställelse i relation till förskollärarna (Einarsdottir, 2014; Koch, 2016; Sandseter & Seland, 2016; Sandseter & Seland, 2018).

Omsorgsfulla vuxna som tröstar och uppmärksammar barnen framstår som betydelsefullt i flera studier. Barn beskriver också att de tycker om när vuxna skrattar och ler. Det bekräftar den bild som tidigare forskning om barns uppfattningar av förskolläraryteraktion ger: att emotionella aspekter av relationen är central för barnen (Persson, 2015a). Sandseter och Seland (2018) drar slutsatsen att alla som arbetar i förskolan behöver skapa goda relationer med barnen eftersom trygga relationer med personalen enligt tidigare forskning är väsentliga för barns välbefinnande. Det överensstämmer med den svenska läroplanens betoning på barns trygghet och med poängterandet i tidigare forskning av goda relationer som grund för barns utveckling och lärande (Broberg et al., 2012; Persson, 2015a). Trots att Kochs studie (2017) har ett 'barncentrerat' snarare än ett 'barninformerat' perspektiv menar jag att hennes beskrivningar av lärares på yngrebarnsavdelningar användning av röstintonation på sätt som man gör i 'motherese' också kan ses som uttryck för omsorg. Detta eftersom 'motherese' eller 'caretaker talk' används med spädbarn och småbarn, vilka behöver vuxnas omsorg (Koch, 2017).³⁶

Barn i studierna beskriver vidare att förskollärare leker eller gör aktiviteter tillsammans med dem eller att förskollärare inte leker eller gör aktiviteter med dem. Båda aspekterna framstår som betydelsefulla, dels eftersom förekomsten eller frånvaron av lek och aktivitet framkommer i flera studier, dels eftersom förekomsten eller frånvaron kan sammankopplas med barns upplevda välbefinnande på förskolan (Sandseter & Seland, 2018). I flera studier framkommer således vikten av att förskollärare deltar i aktiviteter med barn för att barnen ska trivas på förskolan. Dessutom beskriver barn att de vuxna deltar i lek på olika sätt; en del leker på samma villkor som barnen medan andra initierar pedagogiska lekar (Koch, 2016). Det skulle kunna tolkas som att förskollärare inte är beredda att frånga sin vuxenroll eller släppa kontrollen. En

³⁶ Engelskans 'care' kan betyda 'omsorg'.

annan möjlig tolkning är emellertid att förskollärare är medvetna om sitt undervisande uppdrag och därför vill tillvarata möjligheter till lärande i lek (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Skolverket, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Just förskollärares undervisande interaktion beskrivs av barn endast i Einarsdottir (2014) och Koch (2016), vilket är värt att notera med tanke på de nordiska läroplanernas betoning av samspel mellan förskollärare och barn för att främja barns utveckling och lärande (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Skolverket, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). Barnen berättar att förskollärare lär dem saker men har enligt Einarsdottir (2014) svårt att beskriva vad de undervisas om; främst tycks det vara artiga beteenden och att barnen får stöd i sitt lärande exempelvis när de ska pussla. Med tanke på de senaste årens ökande undervisningsfokus i svensk förskola, inte minst utifrån den reviderade läroplanen, är det tänkvärt att barn beskriver förskollärares undervisning i så liten omfattning (Skolverket, 2018).

I studierna uttrycker barn däremot negativa aspekter såsom att förskollärarna bestämmer på förskolan och ser till att barnen följer förskolans regler, att förskollärarna håller sig på avstånd från barnens lek och kan vara svåra att få kontakt med och att barn inte uppskattar att få tillsägelser av förskollärarna (Einarsdottir, 2014; Koch, 2016; Sandseter & Seland, 2016; Sandseter & Seland, 2018). Barns upplevelser av att förskollärarna är beslutsfattare och makthavare beskrivs i samtliga dessa fyra artiklar. Det handlar både om att förskollärarna bestämmer vilka aktiviteter barnen ska delta i och att barnen sällan får bestämma vad de vill göra (Einarsdottir, 2014; Sandseter & Seland, 2016). Barnen tycks alltså inte uppleva sig delaktiga i sin förskolevardag, vilket enligt Sandseter och Seland (2016) är en viktig faktor för barns upplevda välbefinnande i förskolan. Att barn i flera studier inte anser sig ha möjlighet till inflytande i önskad utsträckning är därutöver anmärkningsvärt med tanke på att barn i förskolan ska ha inflytande över såväl arbetssätt som innehåll i verksamheten (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Skolverket, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Einarsdottir (2014) nämner dock att de intervjuade förskolebarnens syn på förskollärollen tycks vara motsägelsefull: å ena sidan är det lärarna som fattar beslut på förskolan, å andra sidan tycks lärarna inte ha stort inflytande. Istället är det barnen som bestämmer och förskollärarna som assisterar barnen. Einarsdottir (2014) föreslår, i linje med tidigare forskning som hon refererar till, att det kan bero på situationen och omständigheterna; barn upplever att de har makten över leken medan förskollärarna fattar de övergripande besluten (ibid.). Övriga studier behandlar emellertid inte liknande aspekter, varför det är svårt att dra slutsatser utifrån föreliggande systematiska forskningsöversikt.

Slutligen måste nämnas något om de personer som i flera studier tycks vara viktigare än förskollärarna: de andra barnen på förskolan. Även om det egentligen faller utanför denna studies syfte att belysa barns interaktion med andra barn framstår sådan interaktion som så betydelsefull för barn, både i deras egna utsagor och i forskares tolkningar av sina resultat, att de relationerna inte kan förbises. I Winger och Eides studie (2015) berättar barnen mycket om lek, vänskap och relationer med andra barn, vilket enligt forskarna påvisar den vikt som barnen lägger vid de relationerna. Eftersom de barn som Winger och Eide (2015) samtalade med knappt nämnde förskollärarna kan det antas att andra barn i förskolan är viktigare för dem än förskollärarna. Enligt Sandseter och Seland (2018) bekräftar deras undersökning tidigare forskning (t ex Fattore et al., 2009, refererad i Sandseter & Seland, 2018) som visat att vänskap är viktig för barns välbefinnande. Det framkommer bland annat i den signifikant positiva korrelation som de finner mellan barns generella subjektiva välbefinnande och att barn uppger att de tycker om andra barn (ibid.). Även Einarsdottir (2014) drar slutsatsen att andra barn är mycket viktigare

än de vuxna för de intervjuade barnen. Frågan är vilka implikationer det har i förskoleverksamhet respektive barn- och ungdomsvetenskaplig forskning. Kan den ringa omfattningen av forskning om barns perspektiv på interaktion med förskollärare tillskrivas att barns intresse för interaktion med varandra är större? I sådana fall skulle det kunna ses som uttryck för att forskare närmar sig barns perspektiv på vad som bör beforskas (Johansson, 2003). Eller beror den ringa omfattningen snarare på forskares svårigheter att belysa fenomen som interaktion ur barns perspektiv?

5.3 Centrala teman ur barns perspektiv enligt forskares tolkningar

När forskarna beskriver vad de uppfattar som framträdande i förskollärares interaktion med barn förekommer förskollärares lek och aktivitet med barn och frågan om huruvida förskollärarna är förskolans beslutsfattare. Därutöver är det istället förskollärares lyhörddhet eller brist på lyhörddhet samt att interaktion förekommer i ytterst liten omfattning som framstår som betydelsefullt (Bae, 2012; Eide et al., 2012; Hallam et al., 2009; Koch, 2017; Markström & Halldén, 2009; Seland et al., 2015; Winger & Eide, 2015).

I Kochs (2017) observationer beskriver hon att förskollärare på småbarnsavdelningar i interaktion med barn ofta intar lekkamratsrollen. Som jag tolkar artikeln innebär det att lärare som 'lekkamrat' till de yngsta barnen svarar på barns initiativ till lek med att uppmuntra barn att delta i leken eller att härma förskollärares handlingar. Det skulle kunna uppfattas som ett sätt för förskollärare att återta makten över interaktionen; istället för att delta i barnets lek på barnets villkor inbjuder förskolläraren barnet till en lek där hon/han kan imitera hur förskolläraren gör. En annan möjlighet är dock att förskolläraren vill stötta och utveckla de yngsta barnens lek genom att vara förebild för hur man kan leka (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018; Skolverket, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Att förskollärare är förskolans beslutsfattare och makthavare är en sanning med modifikation enligt i forskningsöversikten ingående artiklar där barns perspektiv tolkas av forskare. Koch (2017) ser visserligen lärares användning av 'motherese' som ett möjligt sätt att utöva makt och kontroll över de små barnen eftersom de vuxna därigenom reglerar barnens beteenden utan att barnen är medvetna därom. Markström och Halldén (2009) beskriver dock hur barn använder strategier för att skapa autonomi och möjlighet till inflytande över förskolans rammar, vilket innebär att de utmanar förskollärarnas maktinnehav.

Vidare framkommer, i studier där forskare tolkar barns perspektiv på interaktion, att barn inte alltid vill interagera med förskollärare eller med andra barn (Markström & Halldén, 2009). Frågan är dock om den möjligheten finns i dagens förskola. Enligt Seland et al. (2015) förekommer tillfällen när barn inte behöver interagera med andra, vilket de beskriver som ett annat sätt för barn att uppleva välbefinnande. Att inte avbrytas av förskollärare eller andra barn kan således också vara viktigt för att barn ska trivas (ibid.). För det krävs emellertid lyhörda förskollärare som medvetet väljer att *inte* interagera med barn i alla lägen.

Enligt flera studier är just förskollärares lyhörddhet central i interaktionen med barn. Bae (2012) beskriver 'rymliga interaktionsmönster' i vilka förskollärare är lyhörda, öppna för barns signaler och nyfikna på barnens intentioner som viktiga för att barn ska ha möjlighet till initiativ och delaktighet, vilket såväl den norska som den svenska läroplanen framhåller (Skolverket, 2018; Utdanningsdirektoratet, 2017). Enligt Seland et al. (2015) är förskollärare i deras studie särskilt uppmärksamma på barns behov och uttryck när de är tillsammans med en liten grupp barn. Det skapar intersubjektivitet och därmed gemensamt fokus (ibid.) Dessa två studier ger således en

bild som liknar den svenska Skolinspektionens beskrivning (2018): att förskollärare generellt sett är lyhörda för barns både verbala och icke-verbala uttryck.

Dock framkommer också brist på lyhördhet i denna forskningsöversikts resultat. Eftersom förskollärare på yngrebarnsavdelningar i Kochs studie (2017) använder dialog med barnen i mindre utsträckning än lärarna i skolan är en möjlig konsekvens, enligt min tolkning, att barns egna uttryck får mindre utrymme och att förskollärarna inte lyssnar på barnen. Sådana förhållningssätt påvisar även Bae (2012), vilket hon benämner 'snäva interaktionsmönster'. En annan infallsvinkel på förskollärares lyhördhet är hur de förhåller sig till små barns medverkan och delaktighet i samlingsstunder (Eide et al., 2012). Enligt forskarna visade barnen glädje när de skulle ha samling, men de hävdar också att det i deras material inte förekom någon samling där barns perspektiv togs tillvara fullt ut. Eide et al. (2012) sammankopplar sina resultat med Baes rymliga respektive snäva interaktionsmönster (Bae, 2004, refererad i Eide et al., 2012). Enligt Eide et al. (2012) förekom samlingar där pedagogen tillät barnen att samspela med varandra medan den gemensamma samlingen pågick, vilket de skriver har drag av 'rymliga interaktionsmönster'. Eftersom pedagogen inte inkluderade barnens initiativ i den gemensamma aktiviteten och därmed inte delade sin definitionsmakt med barnen är slutsatsen dock att situationen inte kännetecknades av den lyhördhet som karakteriserar 'rymliga interaktionsmönster' (Bae, 2004, refererad i Eide et al., 2012).

Så något om interaktion som knappt förekommer. I studien av Hallam et al. (2009) förekommer ytterst lite interaktion mellan förskollärare och barn, och den interaktion som förekommer är främst i form av direktiv från lärare till barn. Man kan fråga sig vilka upplevelser det ger de studerade barnen och hur de skulle ha beskrivit dessa (närmast obefintliga) interaktioner. Utifrån vad som framkommer i artikeln tycks denna, från förskollärarna kanske omedvetna, brist på interaktion vara något helt annat än det medvetna valet att inte interagera med barnet som Seland et al. (2015) beskriver. Vidare tycks det klart att de av Hallam et al. (2009) observerade lärarnas interaktion inte karakteriserades av lyhördhet.

Slutligen en fråga som Winger och Eide (2015) samt Hallam et al. (2009) behandlar: kvaliteten i förskolan. Båda artiklarna hänvisar till Katz (1994, refererad i Hallam et al., 2009) teori om kvalitet, enligt vilken barns perspektiv på kvalitet i förskolan kan skilja sig avsevärt från exempelvis forskares kvalitetsuppfattningar. En fråga som behandlas är vilka som ska bedöma vad hög kvalitet innebär och för vilka kvaliteten ska vara hög. Hallam et al. (2009) tar den ringa interaktion som de finner mellan lärare och barn, och den variation i interaktion som de studerade barnen gavs, som exempel på komplexiteten i att mäta förskolemiljöers kvalitet. Deras slutsats är att kvalitetsbedömningar i förskolan måste göras utifrån 'bottom-up'-perspektivet, det vill säga utifrån barns perspektiv, för att inte missa den varierande kvalitet i interaktion mellan lärare och barn som förekommer i förskolan. Även Winger och Eides artikel (2015) behandlar enligt forskarna kvalitet i förskolan, i deras fall utifrån några barns perspektiv på sin förskoletid. Enligt Winger och Eide (2015) är det barnen som bäst vet vad som är viktigt i förskolevardagen och vad som gör att de trivs i förskolan, det vill säga vad de uppfattar som god kvalitet. Det är frågor som varken förskollärare eller forskare kan bortse ifrån i sin strävan att skapa och utveckla respektive undersöka en förskola med hög kvalitet.

5. 4 Slutsatser

Sammanfattningsvis kan noteras att barn och forskare uttrycker delvis olika aspekter av interaktion mellan barn och förskollärare som betydelsefulla. Det kan relateras till vad Katz (1993, refererad i Sylva, 2010) framhåller: att människors uppfattningar om hög kvalitet i förskolan påverkas av huruvida de är inom eller utanför verksamheten. Föreliggande forskningsöversikt

ger således belägg för att barns definitioner av hög kvalitet, här betydelsefulla aspekter av interaktion med förskollärare, skiljer sig från det som forskare i de refererade artiklarna definierar som hög kvalitet i interaktion mellan förskollärare och barn, vilket är förskollärares förmåga att interagera med barnen och lyssna på, förstå och utveckla deras potential (Persson, 2015a).

Den diskrepans i barns respektive forskares uppfattningar som forskningsöversikten påvisar skulle kunna ha betydelse för såväl förskoleverksamhet som forskning om förskolan. Om barn främst uppfattar interaktion som viktig för deras upplevelser av trygghet, trivsel och glädje på förskolan medan vissa forskare, liksom läroplanen, främst betraktar interaktion mellan förskollärare och barn som redskap för lärande kan det innebära att forskning inte bedrivs om ämnen som är viktiga för barn utan utgår från forskares verklighetsbild (Johansson, 2003; Skolverket, 2018). Denna systematiska forskningsöversikt skulle därför kunna bidra till att barns perspektiv i forskning stärks. En annan förhoppning är att översikten bidrar med kunskaper som är relevanta för förskollärare och andra som arbetar i förskolan, både lärdomar om vilka aspekter som barn respektive forskare beskriver som betydelsefulla i interaktion med förskollärare och insikter i dilemman förknippade med att försöka ta 'barns perspektiv' i såväl teori som praktik.

5. 5 Förslag till fortsatt forskning

Att bedriva forskning 'ur barns perspektiv' är, vilket konstaterats i denna översikt, förenat med flera svårigheter. För det första handlar det om vilka frågor som ur barns synvinkel är relevanta att forskarsamhället utvecklar kunskaper om. Kanske är interaktion med förskollärare inte ett ämne som berör barn i samma utsträckning som deras interaktion med varandra. Är det då etiskt försvarbart att studera barns perspektiv på ämnet om det innebär att forskaren använder barns tid till något som de själva inte värdesätter? För det andra kvarstår frågan hur man forskar 'ur barns perspektiv'. Vissa forskare anser att barn bör vara informanter eller att forskningen bör ha ett 'barninformerat perspektiv', medan andra förespråkar att forskarna försöker närma sig barns perspektiv genom exempelvis etnografiska observationer som följer barn nära och studerar deras känslor, utsagor och handlingar. Samtidigt är det ofrånkomligt att det alltid är forskare som tolkar data, oavsett vilka som deltagit i studien. För det tredje är maktrelationen mellan barn och vuxna alltid asymmetrisk, varför det kräver stor försiktighet, etisk medvetenhet och insikter om sin position när man som forskare har kontakt med barn för att försöka få kännedom om deras perspektiv på sina villkor och sin vardag i förskolan.

Trots dessa förbehåll anser jag det väsentligt med mer forskning ur barns perspektiv på förskolan. En möjlig infallsvinkel är att med etnografisk ansats inspirerad av Selandts et al. studie (2015) närma sig barns perspektiv på interaktion med förskollärare i situationer i vilka mycket händer samtidigt och många barn och personal är aktiva. Hur reagerar förskolans yngsta barn i dessa situationer? En annan fråga som vore intressant att studera är hur förskollärare interagerar med barn i några kritiska situationer i förskolevardagen, exempelvis vid påklädning inför utelek. Den frågan skulle eventuellt kunna kopplas till huruvida strukturella villkor påverkar interaktionens kvalitet (Persson, 2015b). Ytterligare ett förslag på vidare forskning är att följa några barn under deras förskolevardag, med inspiration från Kusenbach (2003, refererad i Winger & Eide, 2015). Fokus skulle då kunna vara barn på en yngrebarnsavdelning, det vill säga barn mellan ett och tre år, eftersom mer forskning tycks inriktad mot förskolans äldre barn.

Med tanke på den förändring som sker i Göteborgs stads förskolor, där förskollärartätheten minskas då förskollärare till viss del ersätts med förskoleassistenter, är en annan möjlig fråga

att undersöka barns perspektiv på interaktion med förskollärare, barnskötare respektive förskoleassistenter.³⁷

Sammanfattningsvis finns således, bland annat utifrån resultaten i föreliggande systematiska forskningsöversikt, mycket kvar att studera angående barns perspektiv på sin förskolevardag. Personligen vill jag gärna på något sätt bidra till den forskningen.

³⁷ Förskoleassistent är en ny yrkesbeteckning i Göteborgs stad. Förskoleassistenter ska ha gymnasieutbildning inom barn och utbildning.

6. Referenser

Inkluderade studier

- Bae, B. (2012). Children and teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns. *International Journal of Early Childhood*, 44(1), 53-69.
- Eide, B.J., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). Små barns medvirkning i samlingsstunder. *Nordisk Barnehageforskning* 5(4), 1-21.
- Einarsdottir, J. (2014). Children's perspectives on the role of preschool teachers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(5), 679-697.
- Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K. & Caudle, L. (2009). Quality from a Toddler's Perspective: A Bottom-Up Examination of Classroom Experiences. *Early Childhood Research & Practice* (11)2. Hämtad från <https://ecrp.illinois.edu/v11n2/hallam.html>
- Koch, A. B. (2016). Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven: Børneinformerede perspektiver på professionelle voksne. *Nordic Studies in Education*, 36(3), 193-210.
- Koch, A.B. (2017). Sounds of Education: Teacher Role and Use of Voice in Interactions with Young Children. *International Journal of Early Childhood*, 49, 57-72.
- Markström, A.-M., & Halldén, G. (2009). Children's Strategies for Agency in Preschool. *Children & Society*, 23. 112-122
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *Child Indicators Research*, 9. 913-932.
- 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). 1585-1601.
- Seland, M., Sandseter, E.B.H., & Bratterud, Å. (2015). One-to three-year-old children's experience of subjective wellbeing in day care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 16(1). 70-83.
- Winger, N., & Eide, B.J. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning* 9(4), 1-22.

Övriga referenser

- Barnkonventionen (2009). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF. Hämtad 20190915 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>
- Bohlin, I. (2010). Systematiska översikter, vetenskaplig kumulativitet och evidensbaserad pedagogik. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 15(2/3), 164-186.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan. Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2016). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3 uppl. Stockholm: Liber AB.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2018). *Den styrkede pædagogiske læreplan. Rammer og inhold*. København: Børne- og Socialministeriet. Hämtad 20200501 från https://emu.dk/sites/default/files/2020-03/7044%20SPL%20Den_styrkede_paedagogiske_laereplan_21_WEB.pdf 20200428
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. Linköping Studies in Pedagogic Practices No. 30. Linköping Studies in Education and Social Sciences No. 11. Linköpings universitet, Institutionen för samhälls- och välfärdsstudier.
- Englundh, E. (2009). *Barnets bästa i främsta rummet – en pedagogisk utmaning? En guide till konventionen om barnets rättigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gough, D., & Thomas, J. (2016). Systematic reviews of research in education: aims, myths and multiple methods. *Review of Education* 4(1), 84-102.
- Halldén, G. (2003). Barnperspektiv som ideologiskt eller metodologiskt begrepp. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 12-23.
- Interaktion. (2020). I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 20200422 från <https://www-ne-se.ezproxy.ub.gu.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/interaktion>.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv. Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 42-57.
- Lippard, C., La Paro, K.M., Rouse, H.L., & Crosby D. A. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child Youth Care Forum* 47, 1–21 (2018).
- Persson, S. (2015a). En likvärdig förskola för alla barn – innebörder och indikatorer. Hämtad 20151012 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2015-10-12-en-likvardig-forskola-for-alla-barn.html>. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2015b). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman, A-C. Vallberg Roth, L. Palla & S. Persson. (2015). *Förskola tidig intervention*. Delrapport från SKOLFORSK-projektet (s. 121-146). Hämtad 20150615 från <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2015-06-15-forskola-tidig-intervention.-delrapport.html>. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barns perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber AB.
- Qvarsell, B. (2003). Barns perspektiv och mänskliga rättigheter. Godhetsmaximering eller kunskapsbildning? *Pedagogisk Forskning i Sverige* 8(1-2), 101-113.
- Rienecker, L., & Stray Jørgensen, P. (2017). *Att skriva en bra uppsats*. 4 uppl. Stockholm: Liber AB.
- Rosenqvist, A. (2014). *Förskollärares beskrivningar av barngruppstorlekar i förskolan*. (Licentiatuppsats Nationella forskarskolan för ämnesdidaktik i mångfaldens förskola. Förutsättningar och möjligheter för barns språkliga och matematiska utveckling och lärande (FoBaSM), 9). Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik,

- kommunikation och lärande. Hämtad 20191001 från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/37516>
- Sammons, P. (2010). Does pre-school make a difference? Identifying the impact of pre-school on children's cognitive and social behavioural development at different ages. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart. *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. S. 92-114. London: Routledge. Hämtad 20191101 från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/reader.action?docID=465301>.
- Sheridan, S. (2009). Förskolornas pedagogiska kvalitet. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson & E. Johansson (red). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s. 75-92). Göteborg studies in educational sciences, 284. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Sheridan, S., Pramling Samuelsson, I., & Johansson, E. (2009). Diskussion. I S. Sheridan, I. Pramling Samuelsson, & E. Johansson (red). (2009). *Barns tidiga lärande. En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande* (s. 239-272). Göteborg studies in educational sciences, 284. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolforskningsinstitutet. (2019). *Att genom lek stödja och stimulera barns sociala förmågor – undervisning i förskolan*. Systematisk översikt 2019:01. Hämtad 20200317 från <https://www.skolfi.se/forsknings-sammanstallningar/publicerade-systematiska-oversikter/att-genom-lek-stodja-och-stimulera-barns-sociala-formagor/>. Solna: Skolforskningsinstitutet.
- Skolinspektionen. (2018). *Slutrapport. Förskolans kvalitet och måluppfyllelse – ett treårigt regeringsuppdrag att granska förskolan*. Dnr 2015: 3 364. Hämtad 20200103 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Rapport-till-regeringen/Redovisning-av-regeringsuppdrag/forskolans-kvalitet-och-maluppfyllelse2/>. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2020). *Barn och personal i förskola 2019. Beskrivande statistik*. Dnr 2020:320. Hämtad 20200401 från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2020/pm---barn-och-personal-i-forskola-2019>. Stockholm: Skolverket.
- Sylva, K. (2010). Quality in early childhood settings. I K. Sylva, E. Melhuish, P. Sammons, I. Siraj-Blatchford, & B. Taggart. *Early Childhood Matters. Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education project*. S. 70-91. London: Routledge. Hämtad 20191101 från <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/lib/gu/reader.action?docID=465301>.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hämtad 20200428 från <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Tabell 3.3

Inklusions- och exklusionskriterier

	Inklusionskriterier	Exklusionskriterier
Deltagare	Barn 1-6 år Förskollärare (eller liknande begrepp, se avsnitt 1.3 Definitioner av studiens centrala begrepp)	Barn äldre än 6 år; föräldrar eller andra vuxna; fokus på barn med särskilda behov; fokus på barn med annat modersmål
Kontext	Förskola	Hem; skola; särskild undervisningsgrupp
Land/Område	Sverige, Norge, Danmark, Finland, Island; engelskspråkiga länder	Övriga europeiska länder; övriga av världens länder
Språk	Svenska, danska, norska, engelska	Övriga språk
Interaktion	Barn - vuxen	Barn - barn
Perspektiv	Barns perspektiv (vilket dock kan uttryckas på andra sätt än direkta begrepp som 'barns perspektiv')	Uttalat förskolläraperspektiv eller föräldraperspektiv
Vetenskaplig granskning	Peer-reviewed	Inte peer-reviewed
Typ av publikation	Vetenskapligt publicerad artikel	Avhandling; bok
År	NB-ECEC: 2007-2017 (de år databasen innehåller) ERIC och ERC: 2000 och framåt	
Metod	Kvantitativa och kvalitativa studier	
Övrigt		Barns perspektiv på sitt eget lärande, lek eller interaktion med andra barn

Tabellen inspirerad av Skolforskningsinstitutet (2019, s. 61-62)

Artikel	Frågeställningar	Teori	Metod	Informant (en eller flera) ³⁸	Land
Bae, B. (2012). <i>Children and Teachers as Partners in Communication: Focus on Spacious and Narrow Interactional Patterns</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vilka är de framträdande dragen i kvalitativt olika interaktionsmönster mellan lärare och barn? - Hur skapar olika mönster förutsättningar för erkännandet av barns subjektiviteter och deras rätt att delta? 	Schibbyes dialektiska förståelse av relationer (Schibbye, 2002, 2009, refererade i Bae, 2012); begreppet ömsesidigt erkännande ('mutual recognition') som teoretiskt verktyg	Deltagande observation under knappt ett år i en förskolegrupp med 14 barn i åldern 3-6 år och två förskollärare. Observationer av vardagliga interaktioner (måltid, samling, fri lek) mellan förskollärare och barn videofilmades Analysmetod: Schibbyes 'part process analysis method' (Schibbye, 2002, 2009, refererade i Bae, 2012)	Forskaren	Norge
Eide, B., Os, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). <i>Små barns medverknin g i samlingsstunder</i>	- I vilken utsträckning och på vilka sätt framträder små barns deltagande, medverkan och medbestämmande i samlingsstunder?	Shiers delaktighetsmodell med fem steg för barns och ungas progressivt ökande möjlighet till delaktighet; tre nivåer på varje steg varav de två första används i studien: öppenhet och möjligheter (Shier, 2001, refererad i Eide et al., 2012); Shiers modell utgår från vuxenperspektivet	Videofilmning av åtta samlingsstunder på åtta förskolors småbarnsavdelningar; materialet insamlat 2006 och 2007 Analysmetod: analys av sekvenser, valda utifrån frågeställningarna, av videofilmerna	Forskarna	Norge
Einarsdottir, J. (2014). <i>Children's Perspectives on the Role of Preschool Teachers</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Vad kan barns samtal om sina förskoleerfarenheter implicera om deras syn på sina förskollärare? - Vad ser barnen som förskollärarnas huvudsakliga uppgifter? 	Flera teoretiska utgångspunkter: <ul style="list-style-type: none"> - Sociokonstruktivistiska idéer - Postmodern syn på förskolan som demokratiskt forum - Childhood studies: att förstå barndom och barns liv från deras perspektiv; fokus på 	Två förskolor i Reykjavik besöktes för deltagande observationer. 32 fem- och sexåringar på förskolorna fick varsin kamera med vilka de kunde fotografera max 20 foton. Barnen valde motiv: det de ville fotografera på förskolan.	Barn	Island

³⁸ Detta är min förenklade tolkning av huruvida studiens informanter är barn eller forskare. För problematisering av och diskussion om svårigheterna med att som vuxen 'ta barns perspektiv' samt artikelförfattarnas problematisering av relaterade begrepp (t ex Koch, 2017), se avsnitt 1.3 Definitioner av studiens centrala begrepp, 3.7 Metodologiska överbåganden och 5. Diskussion.

	- Vad hos sina förskollärare ser barnen som positivt respektive negativt?	barns vardagsliv och vad som är viktigt för dem (Dahlberg, Moss & Pence, 2007, refererad i Einarsdottir, 2014) - Barndomssociologi: barndom som social konstruktion, barns interaktion ur sitt perspektiv (Corsaro, 1997, refererad i Einarsdottir, 2014) - Barns perspektiv föränderliga och påverkade av social, kulturell och historisk kontext	Forskarna samtalade enskilt med barnen om fotografierna. Analysmetod: Intervjuerna analyserades utifrån teman, mönster och sådant som uppfattades framträdande		
Hallam, R., Fouts, H., Bargreen, K., & Caudle, L. (2009). <i>Quality from a Toddler's Perspective: A Bottom-Up Examination of Classroom Experiences</i>	- Vilken är frekvensen i interaktion lärare - barn i förskolan för vart och ett av fyra utvalda barn? - Varierar interaktionen lärare - barn beroende på situation? - Hur förhåller sig interaktionsfrekvensen för de utvalda barnen till förskolekvalitet mätt med ett globalt kvalitetsutvecklingsinstrument?	Katz teoretiska konstruktion: att förstå kvalitet i förskolan genom att undersöka kvalitet ur flera perspektiv, av vilka ett bottom-up-perspektiv är ett, här barns perspektiv och erfarenheter av förskolemiljön (Katz, 1994, refererad i Hallam et al., 2009). Bronfenbrenners begrepp mikrosystem för att förstå barns sociala ekologi (Bronfenbrenner, 1979, refererad i Hallam et al., 2009)	En förskoleavdelning med 10 barn i åldern 12-24 månader, en lärarassistent och en huvudlärare. Interaktionen mellan fyra enskilda barn och deras lärare observerades i naturligt förekommande situationer. Pilotstudie bestående av tre delar: 1. Observationer av interaktionstyper som lärarna använder utifrån matris med 14 förhållningssätt, t ex att förändra ett barns beteende så att det överensstämmer med lärarens önskemål. 2. Kvantitativa observationer: frekvens för olika slags förhållningssätt i matrisen 3. Bedömning av avdelningens miljö utifrån ITERS-R	Forskarna	USA
Koch, A. B. (2016). <i>Pædagogens rolle og betydning for trivsel i børnehaven</i>	- Vad och med vilka kategorier tänker de intervjuade barnen om sina professioner?	Modern barndomssociologisk forskning: barn som aktörer som bör studeras utifrån egna rättigheter och med metoder	Etnografiska intervjuer med elva 6-åriga barn från tre förskolor om deras upplevelser av förskolepersonal på förskolor där	Barn	Danmark

	nella vuxna och de roller som de vuxna tar? - Vilken betydelse kan pedagogens val av roll få för barns upplevelse av trivsel?	som involverar barn (James, Jenks & Prout, 1998, refererad i Koch, 2016). Starka skäl att vara kritisk till 'barns perspektiv' eftersom det är tveksamt om vuxna kan förstå och fånga vad barn uttrycker – barns bidrag utsätts alltid för vuxnas tolkningar i alla delar av processen	de slutat tre månader tidigare. Barnen besökte i smågrupper sin gamla förskola med uppgiften att fotografera platser där de gjort något tillsammans med vuxna. Utifrån fotografierna intervjuades barnen om sina motivval och uppmanades att berätta historier om de vuxna.		
Koch, A. B. (2017). <i>Sounds of Education: Teacher Role and Use of Voice in Interactions with Young Children</i>	- Hur är akustiska element i lärares röster förbundna med lärarroll och positionerande när man undersöker det ur ett barncentrerat perspektiv?	Forskning av bland andra Trager om paralingvistiska aspekter av rösten: röstens melodi, pitch, volym med mera (Trager, 1958, refererad i Koch, 2017). Rösten som verktyg i undervisning. Sensorisk etnografi, ljudetnografi och sensorisk antropologi: mening framkommer inte bara i språket	Uppföljningsstudie av Koch (2016). Deltagande observationer under sammanlagt fem dagar i tre förskolor och två grundskolor: en yngrebarns-avdelning med barn 0-3 år, två olika förskolors äldre-barns-avdelningar med barn i åldern 3-5 år och två skolklasser med barn i åldern 5-7 år. Analysmetod: vid analysen lades stor vikt vid olika aspekter av lärarnas röster när de interagerade med barnen.	Forskaren	Danmark
Markström, A-M., & Halldén, G. (2009). <i>Children's Strategies for Agency in Preschool</i>	- Hur navigerar barn, i sina interaktioner med varandra och med förskollärarna, i spänningsfältet mellan att förskolan förhåller sig till barn som kollektiv och att de som individer ska ha friheter? - Hur förhandlar barn om deltagande i kollektiva aktiviteter?	Barndomssociologi: barn som agenter (James & James, 2004, refererad i Markström & Halldén, 2009); förskolan som institution och social kontext som formar barndomen	Etnografiskt fältarbete: deltagande observationer på två förskolor. Förskolegrupper med 25 respektive 42 barn i åldern 1-6 år och 6 respektive 8 personal. Observationer av barns handlingar för att försöka förstå hur de tar makten; barns agens i förhållande till förskolans ramar och barns strategier för att förhandla till sig utrymme för egen autonomi	Forskarna	Sverige

<p>Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2016). <i>Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions</i></p>	<p>- Hur upplever barn sitt subjektiva välbefinnande i vardagslivet i förskolemiljöer, och hur relaterar deras upplevelser av aktiviteter och möjligheter till deltagande till deras subjektiva välbefinnande?</p>	<p>Barns subjektiva välbefinnande ('subjective well-being') är avhängigt deras relationer till och känslor i relation till signifikanta andra; tre aspekter som är centrala för barns välbefinnande: positiv självkänsla, möjlighet att vara aktör och därmed ha kontroll över sitt dagliga liv samt känslan av trygghet och säkerhet (Fattore, Mason & Watson, 2009, refererad i Sandseter & Seland, 2016)</p>	<p>Enkätundersökning med 171 barn i åldern 4-6 år från 18 förskolor. Tio slumpmässigt utvalda barn från varje förskola. I samtal mellan barn och forskare ställde forskaren frågor utifrån frågeformulär med två-fyra svarsalternativ per fråga. Uppföljningsfrågor på ja-/nej-frågor. Frågor om aktiviteter, fysisk miljö och deltagande. Analysmetod: statistiska analyser av hur barnens svar på frågorna relaterar till deras upplevelser av välbefinnande</p>	<p>Barn</p>	<p>Norge</p>
<p>Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2018). <i>4-6 year-Old Children's Experiences of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions</i></p>	<p>- Hur upplever barn de sociala relationerna med andra barn och personal på sina förskolor, och hur förhåller sig det till deras allmänna subjektiva välbefinnande?</p>	<p>Barns subjektiva välbefinnande ('subjective well-being') är avhängigt deras relationer till och känslor i relation till signifikanta andra; tre aspekter som är centrala för barns välbefinnande: positiv självkänsla, möjlighet att vara aktör och därmed ha kontroll över sitt dagliga liv samt känslan av trygghet och säkerhet (Fattore, Mason & Watson, 2009, refererad i Sandseter & Seland, 2018)</p>	<p>Enkätundersökning med 171 barn i åldern 4-6 år från 18 förskolor. Tio slumpmässigt utvalda barn från varje förskola. I samtal mellan barn och forskare ställde forskaren frågor utifrån frågeformulär med två-fyra svarsalternativ per fråga. Uppföljningsfrågor på ja-/nej-frågor. Elva frågor om hur barn upplever relationer till andra barn och till personal i förskolan. Analysmetod: statistiska analyser av hur barnens svar på frågorna relaterar till deras upplevelser av välbefinnande. Samma dataunderlag som Sandseter & Seland (2016) men andra frågor från enkätundersökningen.</p>	<p>Barn</p>	<p>Norge</p>

<p>Seland, M., Sandseter, E. B. H., & Bratterud, Å. (2015). <i>One-to Three-year-Old Children's Experience of Subjective Wellbeing in Day Care</i></p>	<p>- I vilka situationer och kontexter upplever norska 1- till 3-åringar subjektivt välbefinnande i förskolan?</p>	<p>Barns subjektiva välbefinnande ('subjective well-being') är avhängigt deras relationer till och känslor i relation till signifikanta andra; tre aspekter som är centrala för barns välbefinnande: positiv självkänsla, möjlighet att vara aktör och därmed ha kontroll över sitt dagliga liv samt känslan av trygghet och säkerhet (Fattore, Mason & Watson, 2009, refererad i Seland, Sandseter & Bratterud, 2015)</p>	<p>Etnografiskt inspirerad, kvalitativ fenomenologisk observationsmetod: observationer av barns kroppsliga och känslomässiga uttryck. Observationerna inspirerade av spädbarnsobservationer ('Infant Observation') baserade på objekt-relationsteorin; observationer av interaktion mellan barn och omsorgsgivare i naturliga miljöer; anteckningar görs inte under utan direkt efter observationen (Rustin, 2006, refererad i Seland et al., 2015). Arton slumpvis utvalda barn i åldern 15-38 månader på nio norska förskolor och deras personal. Analysmetod: induktiv kodning; forskarens subjektiva tolkning av barnens välbefinnande grunden för analysen; olika tolkningar av samma observation därmed möjliga</p>	<p>Forskarna</p>	<p>Norge</p>
<p>Winger, N., & Eide, B. J. (2015). "Nytråkk" i gamle spor. <i>Retrospektivt blikk på hverdagslivet i en småbarnsgruppe</i></p>	<p>- Hur uttrycker barn sina erfarenheter från vardagslivet i en småbarnsgrupp?³⁹</p>	<p>Strukturindikatorer och processindikatorer för kvalitet är tätt sammanvävda. Nyare barndomsdiskurser. Katz problematisering av olika perspektiv på kvalitet: kvalitet tolkas olika av människor i olika positioner – till stor del en fråga om subjektiva upplevelser och prioriteringar</p>	<p>Retrospektiva fokussamtal med fyra barn som slutat på förskolans småbarnsavdelning. Två delar: 1. Rundvandring i förskolans rum med alla fyra barn, en tidigare förskollärare och forskarna. Rundvandringen videofilmades. 2. Parvis minnessamtal, vilka videofilmades, utifrån barnens "förskoledagböcker".</p>	<p>Barn</p>	<p>Norge</p>

³⁹ Min tolkning av studiens frågeställningar eftersom jag inte fann frågeställningar eller uttalat syfte i artikeln.

		(Katz, 1993, refererad i Winger & Eide, 2015).			
--	--	---	--	--	--

