

2024:2

doi: 10.24834/educare.2024.2.889

## Att genomföra systematiska barnsamtal — till nytta för hållbarhet i förskolan

*Ingrid Pramling Samuelsson*

Göteborgs universitet  
<https://orcid.org/0000-0003-0321-3733>  
[Ingrid.Pramling@ped.gu.se](mailto:Ingrid.Pramling@ped.gu.se)

*Ingrid Engdahl*

Mälardalens universitet  
<https://orcid.org/0000-0003-4935-4216>  
[ingridengdahl@gmail.com](mailto:ingridengdahl@gmail.com)

*Eva Ärlemalm-Hagsér*

Mälardalens universitet  
<https://orcid.org/0000-0002-7795-4051>  
[eva.arlemalm-hagser@mdu.se](mailto:eva.arlemalm-hagser@mdu.se)

Research in the field of education and teaching for sustainability in preschool has highlighted the importance of communication for knowledge development in the field of sustainability. This article presents a study of the variations that appear in preschool teachers' perceptions of the importance and the experience of having carried out systematic child talks in preschool. The experience is covered by 60 written comments from preschool teachers after they, within a research and development program (R&D program) in the spring of 2022, conducted systematic child talks in the children's groups where they are working. The data has been analysed based on a phenomenographic theoretical perspective. The result of the analysis shows that in the preschool teachers' perceptions of carrying out systematic talks with children, four varying perceptions emerge: Becoming aware of one's own actions; Exciting and educational to discuss with the children about sustainability; Talking with children was difficult; and, Sharing children's thoughts and experiences was the retention. In the preschool teachers' comments, it appears that some of them, through the systematic child talks, have deepened their reflection and their awareness of talking with the children about aspects of

sustainability. At the same time, several difficulties are highlighted regarding the task itself and how to ask questions and maintaining children's interest during the talks. Finally, the study indicates that systematic child talks as a method and working tool are not common in preschool, as several preschool teachers point out that they do not talk to the children in this way in everyday life.

Keywords: child talks, phenomenography, preschool, preschool teachers' competence, sustainability

## **Introduktion**

Vi lever i en tid där det krävs ett paradigmskifte i människans syn på jorden och ansvaret för denna (Rockström & Gaffney, 2021). Utmaningar som klimatförändringar, förlust av biologisk mångfald och livsmiljöer, stigande havsnivåer samt föroreningar i vatten, jord och luft, som kan kopplas till ekologiskt, ekonomisk, social och politisk hållbarhet kräver nytänkande och förändrat handlande (Sörlin, 2017). Det är ett arbete som berör alla delar av samhället i riktning mot hållbarhet och som syftar till förändringar både på systemnivå och för individer (UNESCO, 2020).

Förskolan har under lång tid setts som en viktig arena i arbetet för en hållbar framtid (Pramling Samuelsson et. al, 2021). En avgörande faktor för att förändringar ska ske är en fördjupad förståelse av vad hållbar utveckling handlar om (Davis & Elliott, 2024). Dock visar Elliott et. al, (2020) att det är en utmaning för många förskolor att ställa om arbetet i riktning mot hållbarhet. Inom forskningsfältet utbildning och undervisning för hållbarhet i förskolan har Barrett Hacking (2008) och Davis (2009) i sina studier skrivit fram barns rätt till delaktighet och inflytande i nutid och för en hållbar framtid. Forskningen inom fältet visar att det finns ett stort behov av ytterligare kunskap om hur förskollärare arbetar med sin egen och barnens förståelser kopplat till en mångfald av hållbarhetsfrågor (Davis & Elliott, 2024).

Att kunna samtala med barn om olika innehåll lyfts fram i förskolans läroplan (Skolverket, 2018). I en större studie om barns tankar om hållbar utveckling (Engdahl, 2015) inom den internationella organisationen OMEP (Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire/World Organisation for Early Childhood Education) mellan åren 2009–2010 genomfördes barnsamtal med utgångspunkt i en bild. Barnsamtalen följde en samtalsguide med öppna frågor och närmare 10 000 barn i åldrarna 2–8 år från 38 länder deltog i studien. Resultatet visade att barnen var intresserade av att berätta, att de hade kunskap om frågor relaterade till hållbar utveckling och att de vuxna som

intervjuade barnen blev förvånade över hur mycket barn känner till om hållbarhet och vidden av deras tankar. Systematiken i dessa barnsamtal möjliggjorde jämförande analyser av resultaten från de olika länderna. I denna artikel studeras förskollärares kommentarer om systematiska barnsamtal efter att de genomfört samtal med förskolebarn i deras barngrupper om ett tema eller projekt med fokus på hållbarhet som de nyligen arbetat med.

Syftet med den här artikeln är att utveckla kunskap om på vilka olika sätt förskollärare uppfattar betydelsen och erfarenheten av att genomföra systematiska barnsamtal i förskolan. Specifikt studeras forskningsfrågan:

- Vilken variation, dvs olika sätt att tänka och uttrycka uppfattningar, framträder i förskollärares skriftliga kommentarer efter att de genomfört systematiska barnsamtal?

Inom fenomenografin avser variation den repertoar av uppfattningar som finns i en population. Variation har alltså inget med den statistiska betydelsen av lägsta till högsta värde att göra, utan visar förekomsten av skilda uppfattningar. Dessa skilda uppfattningar redovisas i form av en uppsättning kategorier.

### *Kommunikationens betydelse för kunskapsutveckling inom området hållbarhet*

Kommunikation är idag en av de mest framlyfta aspekterna i teorier om barns lärande från tidig ålder (Pramling, 2015; Vygotsky, 1980; Wallerstedt et. al, 2023). Tidigare forskning har visat på kommunikationens betydelse för att få fram barns sätt att förstå som omvärld (Eriksen Ødegaard, 2021). Därför blir förmågan att kommunicera med barn en av förskolläraryrkeprofessionens mest betydelsefulla verktyg. Sheridan et. al, (2015) visar i sina studier att reflektion över sitt eget agerande är första steget för att utveckla sin kompetens och sitt metodologiska kunnande när det gäller att samtala med barn om komplexa fenomen. Metakommunikation är ett kraftfullt verktyg för kompetensutveckling och det är även framgångsrikt i arbetet med att stödja barns lärande (Pramling, 1988; Stavholm et. al, 2021).

Eriksen Ødegaard (2021) beskriver hur ett kollaborativt och utforskande arbetssätt förutsätter att man både är kunnig i att ha dialog med barn och att kunna styra samtalet mot frågor om hållbarhet. Därför blir förmågan att både vara öppen och att styra dialogen mot frågor av betydelse för

hållbarhet avgörande. Systematiska barnsamtal är en nyckel till förståelse om hållbarhet, där barn kan uttrycka åsikter, synpunkter och idéer och utveckla aktörskap i sin vardag (Engdahl et. al, 2023). För att kunna följa lärandet blir det nödvändigt att försöka förstå barns subjektiva värld, både före och efter det att förskolläraren arbetat med ett innehåll som man vill barn ska skapa en förståelse kring. Det handlar om att försöka förstå den mening barn skapar om ett specifikt innehåll i kommunikation med andra barn och vuxna i förskolans kontext (Björklund & Pramling Samuelsson, 2020).

Christensen (2021) studerade tankar och åsikter om hållbar utveckling hos barn i åldrarna 6–8 år genom barnens bilder och med hjälp av systematiska barnsamtal. Resultatet beskriver en pedagogisk modell Transformativ utbildning för hållbarhet – 4C, som bygger på nyfikenhet (Curious), samarbete (Collaborative), kreativitet (Creative) och samhörighet (Connected). Med hjälp av dessa perspektiv visar Christensen (2021) hur förskollärare och barn tillsammans kan utveckla ett temaorienterat arbetssätt som hämtar teman i barnens vardagsliv och hur dessa teman kan leda till kunskap och medvetenhet om hållbarhet och transformativa förändringar.

I en svensk studie lyfts samtalets och dialogens betydelse för utbildning och undervisning för hållbarhet i förskolan av flera forskare. Ärlemalm-Hagsér och Engdahl (2015) visar hur kommunikation och skapande bidrar till att barn utvecklar kunskap om ägg och hönors livsvillkor, något som resulterade i förändrade inköpsrutiner för förskolorna i deras kommun. I en studie av barns förståelse av att delta i aktioner kopplade till Earth Hour lyfter Ärlemalm-Hagsér (2012) att kunskapsinnehållet förändras i dialogen genom förhandlingar om förståelse och mening mellan barnen och mellan barn och vuxna. Borg (2017) använde samtal med barn i sin forskning om hur barn tänker kring ekonomi och hållbarhet och beskriver att barn uppvisar varierade och empatiska uppfattningar. Borg drar slutsatsen att etik, omsorg, nyfikenhet och dialoger, även i utmanande och kritiska former, ger möjlighet till lärande och vidgad förståelse av hållbar utveckling. Hedefalk et. al, (2022) anser att om barn inte får möjlighet att göra sina, eller andras, röster hörda, får de inte med sig erfarenheter av att föra problematiserande samtal med kritiska inslag i sin utbildning för hållbarhet.

Ett gemensamt drag i den forskning som ovan presenteras är synen på barn som medborgare och aktörer med rätt att påverka sina liv och sin framtid. I ett forskningsprojekt lett av Siraj-Blatchford och Manni (2008) med syfte att studera kvalitet i förskolan, lyftes den kommunikativa dialogen

fram som en av de viktigaste faktorerna för kvaliteten i praktiken. Studien visade att det är ovanligt att förskollärare har dialoger med barn. Detta framkom då forskarna analyserade vilken typ av frågor som förskollärarna ställde med specifikt fokus på öppna frågor, som är viktiga för att utveckla en dialog. Resultaten visade att i de 5 808 frågor under 400 timmars kommunikation mellan barn och vuxna som analyserades var 94,5% av de frågor som förskollärarna ställde mer stängda frågor som enbart krävde ett kort svar, ofta av faktakaraktär, ett visst beteende eller att ta ställning till olika alternativ. Endast 5,5% av de frågor som förskollärarna ställde utgjordes av öppna frågor och ledde vidare till dialogliknande samtal. De öppna frågorna visade sig öka engagemanget hos barn och kunde leda till det som författarna kallar delat hållbart tänkande (shared sustainable thinking). I ett sådant samtal fokuserade barn och vuxna på samma fenomen, fråga, eller innehåll. Mot den här bakgrunden vill vi i den här artikeln analysera hur 60 svenska förskollärare skriver om betydelsen och erfarenheten av att genomföra systematiska barnsamtal i förskolan.

### ***Professionell kunskap — att samtala med barn***

Barnsamtal är en väl använd metod inom *utvecklingspedagogiskt* förankrad utbildning och även i studier av barns lärande, inte minst inom variationsteoretiska studier (Björklund & Palmér, 2022). En erfarenhet som gjordes inom den praktisknära forskningen inom området utvecklingspedagogiska studier var att det ofta genomfördes barnsamtal som ett sätt att utveckla förskollärarnas kompetens i att kommunicera med barn (se t.ex. Pramling, 2023).

Kommunikation centralt i moderna utbildningsteorier (se exempelvis Vygotsky, 1980) och nödvändig för att kunna utmana barns värld (Pramling Samuelsson & Björklund, 2020). Barnsamtal är grunden för att kommunicera på ett sätt där barns värld blir framlyft och utmanad. Att genomföra systematiska samtal är en möjlighet att kommunicera med barn om vardagens praktik. När man som forskare såväl som förskollärare lärt sig tekniken, att skapa förutsättningar för barn att dela med sig av sin värld, kan barnintervjuer bli delvis överflödiga eftersom man då vardagligt tillämpar ett professionellt kommunicerande förhållningssätt där barns värld blir synligt (Doverborg et. al, 2019).

Forskning har visat att det är annorlunda att intervjua barn jämfört med att intervjua vuxna (Doverborg & Pramling Samuelsson, 2012; Kvale & Brinkmann, 2014). Skillnaden mellan att intervjua vuxna och att intervjua barn är att det krävs en större närvaro och lyhördhet vid samtal

med barn av den som leder intervjun. Vuxna pratar som regel på, bara man lyssnar, men så fungerar det inte i en dialog med barn. Framför allt krävs det absolut uppmärksamhet, en förmåga att ta barnens perspektiv och en lyhördhet för när de tycker att det räcker. Barn uttrycker gärna det med ”är vi klara nu?” eller ”får jag gå ut nu?” Det krävs övning att få barn att dela med sig av sin värld och inte minst att utmana barn att vidareutveckla sina tankar (Pramling, 1994; Pramling et. al, 2019).

### ***Det systematiska barnsamtals ontologiska grund***

Systematiska barnsamtal handlar om en dialogisk förhandling när barn och vuxnas subjektiva världar kan nå en intersubjektivitet - mot ett innehåll som undervisningen i förskolan fokuserar för barn att utvecklas i riktning mot (Pramling, 2015).

Systematiska barnsamtal har här sin grund i ett fenomenografiskt teoretiskt perspektiv där den lärandes perspektiv både blir utgångspunkten för lärande och resultatet av lärandet, dvs hur barn skapar mening blir synligt i barnets sätt att uttrycka sig verbalt (Svensson & Åkerblom, 2020). Utgångspunkten i ett fenomenografiskt teoretiskt perspektiv är att urskilja en variation av sätt att erfara olika fenomen, som till exempel att genomföra ett systematiskt barnsamtal med förskolebarn. Fenomenografi bygger enligt Pramling (1994, s. 19) på:

ett icke-dualistiskt perspektiv där det inte finns två världar, en verklig objektiv värld skild från en subjektiv värld som består av mentala bilder. Det finns en existerande värld som människor erfar på olika sätt. Denna värld är subjektiv och objektiv samtidigt. När barnet gör kunskap till sin, överskrider också barnet sig själv och blir delaktig i något överordnat, dvs en kollektiv kunskap,

Ett fenomenografiskt perspektiv legitimerar att man gör systematiska barnsamtal i förskolans praktik.

När vi i denna artikel skriver om systematiska barnsamtal avses inte samtal i allmänhet utan just samtal där avsikten är att närma sig barns perspektiv. Det handlar om vad barn ger uttryck för att de uppfattat av det innehåll om hållbarhet som förskolan arbetet med. I forskning används ofta begreppet barnintervju för denna typ av systematiska samtal med barn. Sådana forskningsintervjuer kännetecknas av att man ställer öppna frågor för att få tillgång till barns subjektiva värld.

Systematiska barnsamtal är en metod och ett arbetssätt för att närma sig barns perspektiv genom att samtala öppet om barns idéer, kunnande eller sätt att tänka omkring det valda innehållet (Björklund & Pramling, 2020). Att få tillgång till barns värld är alltid en fråga om förhandling och

dialog, vilket i sin tur bygger på att skapa ett socialt kontrakt (Engdahl et. al, 2023). Förskolläraren behöver veta vad han/hon vill ha svar på – men vara öppen för att utveckla en dialog kring svaret.

### **Studiens kontext och empiri**

Studien ingår i ett större FoU-program (forsknings- och utvecklingsprogram) *Hållbar förskola* som leds av Ifous (Innovation och forskningsutveckling i skola och förskola, 2021). I programmet deltar nio huvudmän, med medarbetare som rektorer och förskollärare. De som samtyckt för deltagande i forskning under programmet är till antal 200 förskollärare och 80 rektorer och ansvariga ledare i kommun och hos enskilda förskolor. Programmet som pågår 2021–2024 syftar till att utveckla kunskande och kompetens för de deltagande inom området hållbarhet i förskolans utbildning och undervisning. I FoU-programmet har det därför ingått moment där förskollärare och rektorer arbetat med olika uppgifter för att utveckla sitt kunskande och sina kompetenser. I denna studie presenteras förskollärarnas kommentarer efter att ha genomfört systematiska barnsamtal med barnen i sina barngrupper om innehåll relaterat till hållbarhet. De deltagande förskollärarna introducerades till uppgiften, att genomföra systematiska barnsamtal samt etiska aspekter kopplat till detta, vid ett utvecklingsseminarium som anordnas inom programmet varje termin. Vid detta tillfälle diskuterades spontana samtal i relation till iscensatta samtal samt skillnaden mellan öppna och slutna frågor. Som stöd för förskollärarnas kommande uppgift, systematiska barnsamtal, diskuterades vid utvecklingsseminariet även frågor kring teknisk utrustning och frågor om tekniker för samtal med barn.

De deltagande förskollärare, som skriftligt samtyckt till att delta i forskningsstudierna inom programmet, ombads att genomföra systematiska barnsamtal med barnen om något de gjort i tema-/projektarbete med relation till hållbarhet. Samtalen syftade till att som förskollärare dels utveckla kunskap om systematiska barnsamtal som arbetssätt, dels utveckla förståelse om barns tankar och lärande kring hållbarhet i förskolan utifrån det tema eller projekt som genomförts vid deras förskola. Tre av de systematiska barnsamtalen skulle transkriberas och sedan laddas upp på en datalagringsplats där forskarna fick åtkomst till materialet. Förskollärarna gavs även möjlighet att skriva kommentarer om hur de upplevde uppgiften eller annat som de ville delge forskarna. Det är analysen av dessa kommentarer, se nedan, som presenteras i denna artikel utifrån de variationer som framträder i förskollärare uppfattningar av betydelsen av och erfarenheten av att ha genomfört

systematiska barnsamtal i förskolan. Materialet från de insamlade systematiska barnsamtalen har även genererat ytterligare kunskap inom området hållbarhet och kommunikation dels med fokus på hur samtalen genomförts (Engdahl et. al, 2023), dels med syftet på vilket innehåll förskollärarna valt att kommunicera kring (Engdahl et. al, 2024).

Det datamaterial som laddades upp under våren 2022 omfattade 399 systematiska barnsamtal. Dessa barnsamtal var inlagda i en svarsform som hade hänvisats till de förskollärare som samtyckt till att delta i forskningsdelen av programmet. I svarsformerna skulle förskollärarna förutom att lägga in sin transkribering av samtalen skriva in huvudman, hur många barn som deltagit i samtalet samt barnens ålder. En öppen avslutande fråga ”Övriga synpunkter ni vill framföra till forskarlaget” fanns också med. Denna fråga genererade 60 kommentarer från de deltagande förskollärarna. Det är dessa övriga synpunkter som analyseras i denna artikel.

### ***Analysmetod***

Datamaterialet har analyserats utifrån fenomenografisk analys (Marton, 1981), dvs med syfte att urskilja kvalitativt olika sätt att uppfatta, erfara och tala om barnsamtalen som de deltagande förskollärarna ger uttryck för i sina kommentarer. Även om data genererats från enskilda individers skriftliga utsagor så antas resultatet spegla den variation av sätt att tänka och tala som gruppen förskollärare i programmet Hållbar förskola ger uttryck för. Fokus för analysen är *de kvalitativt olika uppfattningar* som förskollärarna ger uttryck för i sina kommentarer när de genomfört barnsamtal. Detta betyder att enskilda individer kan ge uttryck för flera olika sätt att tänka om att samtala med barn. I en fenomenografisk analys benämns olika uppfattningar som kategorier. Dessa anger inte vilken kategori som är vanligast utan analysen syftar till att mejsla fram de sinsemellan olika kategorier som återfinns i materialet. I analysarbetet är fokus på just variationen av innebörder som förskollärarna ger uttryck för (Björklund, 2020; Pramling, 1983). Kartan av kategorier utgörs av ett utfallsrum, eller som det också börjat kallas ”pool of meaning” (Svensson & Åkerblom, 2020), som samlat visar variationen av uppfattningar som förskollärarna sammantaget som grupp ger uttryckt för. Denna variation kan ibland vara överlappande och kompletterande, men den är inte oändlig (Marton & Booth, 2000).

Analysprocessen har skett i flera steg. Först lästes de inskickade texterna av alla tre författarna enskilt, och var och en markerade meningsbärande innehåll som förskollärarna uttryckte i sina kommentarer efter att de hade genomfört de systematiska barnsamtalen. I ett nästa steg,



## EDUCARE

diskuterades gemensamt de mönster och möjliga kategorier som framträdde i texterna. I det slutliga steget av analysen genererades fyra kvalitativt olika kategorier: Bli medveten om sitt eget agerande, Spännande och lärorikt att samtala med barnen om hållbarhet, Samtala med barn var svårt och Få ta del av barns tankar och upplevelser var behållningen. Gemensamt valdes citat ut för att illustrera dessa kategorier. Kategorierna är inte hierarkiska utan likställda och visar den variation av förskollärarnas sätt att uppfatta och kommentera fenomenet att genomföra systematiska barnsamtal.

Forskningen inom FoU-programmet Hållbar förskola följer etiska rekommendationer från Vetenskapsrådet (2017) och Uppsala universitet (2021) vad gäller sekretess och för spridning av resultaten. Här betyder det att de deltagande förskollärarna har lämnat skriftligt medgivande till deltagandet i forskningen inom programmets forskningsprojekt. De har också informerats om syftet med varje studie och att det vid varje uppdrag som kommer användas som underlag för forskarnas studier om hållbarhet är det frivilligt att medverka. De deltagande kan alltså avstå från att göra de uppgifter som innefattas i programmets forskningsstudier. All forskningsdata laddas upp anonymt i universitetets plattform Nextcloud och innefattar inga personuppgifter. De studier som ingår i forskningsprojektet Hållbar förskola är etikprövade utifrån ett rådgivande yttrande, då dessa studier inte omfattas av bestämmelserna i 3–4 §§ etikprövningslagen (Dnr 2021-06472-01).

### **Resultat: Förskollärarnas uppfattningar av att bedriva samtal med barn**

Som ett resultat av analysen har det urskilts fyra olika uppfattningar som här presenteras som kategorier: *Bli medveten om sitt agerande*, *Spännande och lärorikt att samtala med barnen om hållbarhet*, *Samtala med barn var svårt*, *Få ta del av barns tankar och upplevelser var behållningen*. Dessa kategorier beskrivs nedan och illustreras med citat från förskollärarnas texter.

#### ***Bli medveten om sitt agerande***

I förskollärarnas kommentarer framträder deras reflektioner om de systematiska barnsamtal de genomfört genom att de skriver om sitt eget agerande eller reflekterar över samtalen. I deras svar ger förskollärarna uttryck för att barnsamtalen bidragit till att de problematiserar sitt agerande som förskollärare. Ett resultat av samtalen är att de ifrågasätter sitt arbetssätt och hur de samtalar med

barnen om hållbarhet. De tar också upp att de tycker att de lärt sig något som de kan ha nytta av i sitt fortsatta arbete. En förskollärare skriver:

Ser att barnen inte riktigt fått med sig de begrepp rörande hållbarhet som vi arbetat med, så i nästa projekt kommer vi att bli mer tydliga med inriktningen på hållbarhet. Samtidigt har de genomförda barnsamtalen visat oss i arbetslaget vad barnen har tagit med sig eller inte, så det blir en del av vårt lärande i hur vi ska undervisa.

Här tolkar vi det som att förskolläraren ger uttryck för att hon och arbetslaget i kommande arbete behöver bli tydligare så de kan bidra till att barnen kan få med sig det hon har avsett att undervisa om kring hållbarhet. En förskollärare skriver: ”En fundering vi fick var om vår tolkning av ett barnperspektiv stämmer överens med barns perspektiv”. Man kan här ana att hon börjat fundera över vilket barnperspektiv hon använder sig av, dvs är det ett barnperspektiv eller barns perspektiv (Sommer et. al, 2011). En annan förskollärare skriver: ”Jag har fått syn på mitt eget förhållningssätt vilket har varit givande. Ibland har det varit svårt att få igång samtal (planerade), barnet har varit tyst. Det kan kanske bero på den ovana situationen”. Detta speglar att förskolläraren själv inser att hon inte är van att ha systematiska samtal med barn om olika innehåll. Ytterligare andra reaktioner som det ges uttryck för är följande:

Jag har själv fått fundera över min egen roll som samtalsledare, var och hur jag genomför barnsamtalen. Jag har testat olika miljöer, olika bilder men använt mig av ungefär samma slags frågor men fått tänka över hur jag ställer dem och att de är öppna och inte för styrande i samtalen. Lärorikt!

Här ser vi ett exempel på att en förskollärare som ger uttryck för att det är spännande och lärorikt att samtala med barn och som fokuserar på barns uttryck av vad de fått med sig i undervisningen. När förskolläraren reflekterar som i exemplen ovan kan man tolka detta som att dessa förskollärare har lärt sig något nytt, eller blivit påmind om att barnsamtal är ett grundläggande verktyg för att nå barns subjektiva värld. De uttrycker att de har utvecklats i sin yrkesroll och vidareutvecklat en tydlighet i dialoger med barnen och sitt förhållningssätt.

### ***Spännande och lärorikt att samtala med barnen om hållbarhet***

Flera förskollärare ger uttryck för att det varit en spännande och rolig uppgift att genomföra systematiska barnsamtal, vilket de uttrycker på olika sätt. Många har kommenterat att de tycker att det har varit intressant och lärorikt att genomföra systematiska samtal med barn, men utvecklar inte vidare varför det var intressant och lärorikt. ”Kul övning med att ha i förväg bestämt syfte. Vi

## EDUCARE

brukar ju ha mer öppenhet”. Vi anar också, i enlighet med citatet, att man sällan arbetar målmedvetet med barnsamtal eller brukar ha ett specifikt syfte i sin kommunikation med barn.

En förskollärare gav uttryck för att hon samtalat med alla barn på avdelningen, trots att uppgiften enbart krävde samtal med tre av barnen. ”Jag intervjuade alla 20 barnen på avdelningen”. Vi tolkar kommentarerna som att det var meningsfullt att samtala med barnen om hållbarhet, och därför gjorde hon inte endast uppgiften utan ville veta vad hon kunde lära sig om alla barn i sin grupp. ”Det har varit väldigt intressant att få genomföra dessa samtal både för att få höra vad barnen själva har för kunskaper och hur de tänker att de fått dem och även hur de ser på sig själva”. Här lyfter förskolläraren fram att hon fått syn på barns kunskaper och hur hon uppfattar att barn ser på sig själva i samtalet.

Som synliggörs ovan framträder det i förskollärarnas kommentarer att de uppfattade de systematiska barnsamtalen som spännande och lärorika men även svåra att genomföra. Detta visas ytterligare i nästa kategori nedan.

### *Samtala med barnen var svårt*

I svaren framkommer även att uppgiften upplevdes som svår. De svårigheter som förskollärarna ger uttryck för varierar. Det kan handla om uppgiften att föra barnsamtal i sig, inte minst vilka frågor man ska ställa, liksom om förutsättningarna för att genomföra samtalen. Förskollärarna är också kritiska till barnsamtalen eftersom de inte ser hur man ska hinna göra detta i vardagens ordinarie verksamhet: ”Svårt att rymma detta i vår ordinarie verksamhet.”

En annan förskollärare visar även att det inte är så vanligt att samtala med barn i systematiska samtal, där samtalet spelas in och analyseras. Man har helt enkelt ingen vana:

Det är något som är helt nytt för oss. Dvs vi samtalar hela tiden med barnen, men mest i små grupper vad gäller deras lärande och reflektioner över projektet. Vi har alltid hållit korta intervjuer med de äldsta barnen innan de börjar skolan och spelat in dem, men vi har inte spelat in individuella samtal med barn om våra projekt.

Förskollärarna beskriver framför allt svårigheter kopplade till de mer tekniska aspekterna av hur man ställer frågorna: ”Svårt att inte ställa ja och nej frågor”, ”Svårt att ställa öppna frågor” och ”Svårt att inte ställa ledande frågor”. Utsagorna ovan visar på svårigheter med att få i gång en bra

dialog med barn, vilket troligen har att göra med att de inte har vana av detta. En förskollärare säger: ”Jag tänkte att det skulle bli en lätt uppgift att intervjua barn, men det var svårare än jag trott. Ska bli spännande att göra om intervjuer längre fram”. Denna kommentar visar barnsamtalens betydelse för förskollärares professionsutveckling. En kommentar beskriver svårighet med uppgiften som ett etiskt dilemma: ”Etiskt svårt att välja ut barn”. Vi tolkar detta som att förskolläraren uppfattar att vissa barn får vara med om denna uppgift medan andra inte får det. Detta dilemma kan lösas genom att föra barnsamtal med alla barn i gruppen.

Ovan framträder de svårigheter som de deltagande förskollärarna beskriver i sina kommentarer. Vi tolkar detta som både individuella svårigheter, att inte inneha kunskap om och vana att samtala med barn systematiskt om ett specifikt innehåll, och organisatoriska svårigheter med att ha möjligheter och tid till att samtala med barn i en pressad vardag.

### ***Få ta del av barns tankar och upplevelser var behållningen***

I denna kategori redovisas exempel där förskollärarna lyfter fram att barns tankar, intressen och förståelser har blivit synliggjorda i barnsamtalen och att samtalen varit berikande för arbetet med hållbarhet: ”En väldigt intressant uppgift där vi verkligen kan se vad barnen är intresserade av”. Några förskollärare kommenterar att de lägger märke till att barnen utvecklat sitt kunnande i relation till det genomförda temat: ”Jag la märke till att barnen har snappat upp och tolkat mycket likt men också olika kunskaper utifrån bilderna jag visade dem”. En del verkar bli förvånade över att barnen inte uppfattat innebörden om hållbarhet, andra ser det mer som att barn har missuppfattat, som exempelvis:

”Jag har frågat barn om hållbarhet. Något barn svarade: ’Man håller någonting, ska hålla någonting och då kan jag hjälpa dig, att hålla något tungt,’ någon annan: ’Man ska vara rädd om saker och vara rädd om vatten för annars kan det försvinna’”.

Vi tolkar det som att förskollärare uttrycker både förvåning och förtjusning över barnens sätt att tolka ett begrepp. Det handlar också om att barnen lär sig andra saker än vad förskollärarna avsett: ”Fått syn på sådant som inte var avsikten”. Barns värld har blivit synlig i arbetet för förskolläraren.

I en del svar är barnens upplevelser av barnsamtalen i fokus och det beskrivs att barnen uppskattade att delta i barnsamtalen. En förskollärare skriver: ”Spännande, roligt och ganska svårt att jobba med barnintervjuer. Barnen tyckte det var jätteroligt att bli intervjuade!” Hon lyfter fram att barnen uppskattar att samtala med förskollärarna i riktade samtal. Det är även flera förskollärare som

## EDUCARE

uttrycker att barnen upplever samtalen som positiva. Även i kommentaren ovan framträder flera kategorier, att det är spännande, svårt och betydelsen av att få möjlighet att ta del av barns tankar.

Även motsatsen noteras av förskollärarna, det vill säga att barnen inte gillade det: ”En del barn var tysta och ”Inte intresserade” respektive ”Upplevde att barnen inte ville prata”. Barn är förvisso olika, vissa barn mer utåtriktade och pratsamma och andra barn mer tillbakadragna. Det bidrar naturligtvis till hur de upplever att delta i denna typ av samtal, särskilt om de inte är vana vid att prata med en förskollärare en längre stund i en dialog. I några kommentarer skriver förskollärarna om att uppgiften att vända sig till ett barn i taget var obekvämt. Obekvämhetsen kan ju finnas både hos den vuxne och hos barnet. Någon uttrycker det så här: ”Det är inte lämpligt att sitta med enskilda barn. De blir nervösa och det ger inte en rättvisande bild av vad barngruppen kan. Hade varit bättre med grupp!” Någon säger också: ”Fick en känsla av att barnen mer sökte efter rätt svar än att reflektera själva och komma med egna tankar”. Kommentaren kan tyda på en begynnande medvetenhet om att förskollärarens förhållningssätt kan vara avgörande i samtalet.

Vi tolkar att hur barn upplevde samtalet hänger samman med samtalssituationen. Likaså, handlar det om vilka frågor som ställts, och hur, har bidragit till om samtalen uppfattats som roliga och intressanta eller ej. Det är också en fråga om hur frågor ställs och om dialogen utvecklas eller ej. Om förskolläraren känt sig obekvämt i uppgiften så kan detta ha smittat av sig på barnen. I diskussionen att samtala med ett enskilt barn eller med barn i grupp, ser vi att det kan tolkas som att vuxna och barn ser på samtalet utifrån olika perspektiv. Den vuxne söker former att fånga barns perspektiv och barnet i sin tur känner sig kanske utfrågad eller utsatt. Här handlar det både om samtalsteknik, att få barn att vilja dela med sig, och om att i samtalet skapa den atmosfär som behövs för att få barn att dela med sig av sin värld.

Att barns intresse ska fångas upp är ett vanligt sätt att tala i förskolans praktik om pedagogiken. Det är också tydligt i förskolans läroplan att man ska ta vara på barns intresse. En noterbar skillnad är att läroplanen anger att barnens intressen även ska balanseras mot läroplanens mål och riktlinjer, medan det inte alltid framgår i förskollärarnas kommentarer, utan fokus blir bara på barns intresse.

## Diskussion

Vi har i denna studie fokuserat på kommentarer som förskollärare gjort efter att ha genomfört systematiska barnsamtal i förskolan. Studiens syfte var specifikt att utveckla kunskap om vilken *variation av uppfattningar*, om att genomföra barnsamtal och transkribera dessa som framträder i förskollärares skriftliga kommentarer i relation till att de genomfört barnsamtal om hållbarhet med barn i de barngrupper de arbetar med. De systematiska barnsamtal som genomfördes av förskollärarna innefattade olika innehåll relaterat till hållbarhet och till det arbete i form av tema eller projekt som de valt att fokusera på vid den förskola de arbetar. Avsikten med samtalen var att utveckla systematiska barnsamtal som metod och arbetssätt för förskollärarnas kommunikation med barn i syfte att närma sig barns perspektiv, idéer, kunnande eller sätt att tänka om det valda kunskapsinnehållet hållbarhet (Ärlemalm-Hagsér & Pramling Samuelsson, 2021; Ärlemalm-Hagsér et. al, 2023).

I studiens resultat beskrivs fyra kategorier utifrån förskollärarnas kommentarer efter att ha genomfört systematiska samtal: *Att bli medveten om sitt eget agerande, Spännande och lärorikt att samtala med barnen om hållbarhet, Att samtala med barn var svårt, Att få ta del av barns tankar och upplevelser var behållningen av samtalen*. De fyra kategorierna, som representerar den variation som framkommer, visar att förskollärarnas sätt att erfar uppgiften att genomföra systematiska barnsamtal skiljer sig åt. Syftet med att använda en fenomenografisk analys i denna studie var att finna vilka *olika uppfattningar* förskollärarna beskriver i sina kommentarer efter att ha genomfört barnsamtal. De ovan beskrivna kategorierna är inte knutna till enskilda individer utan till fenomenet de talar om — systematiska barnsamtal. En förskollärares kommentar kan alltså inrymma flera uppfattningar som i sin tur förs till flera kategorier. Resultatet bekräftar något som beskrivits tidigare, att kommunikationskompetens är centralt och nödvändigt för att förskollärare ska kunna utmana barns värld (Pramling, 1994). Samtal är grunden för att kommunicera på ett sätt där barns värld blir framlyft och utmanad och systematiska samtal kan utgöra en metod för att som förskollärare utveckla kompetens inom kommunikation och dialog.

Idén med att låta förskollärare genomföra och transkribera systematiska barnsamtal om hållbar utveckling var att de skulle få inblick både i barns subjektiva värld och i sitt eget professionella agerande som grund för utbildning för hållbarhet i förskolan. Vår analys av kommentarerna efter genomförd uppgift tyder på att flera deltagare fått en ny syn på betydelsen av att använda sig av systematiska samtal i kommunikationen med barn.

## EDUCARE

I kategorin *Att bli medveten om sitt agerande* ger förskollärarna uttryck för att barnsamtalen bidragit till att de börjat problematisera och reflektera över hur de samtalar med barnen om hållbarhet och om sitt eget förhållningssätt. Samtalen beskrivs även ha bidragit till förskollärarnas förståelse om barnens kunskaper, tankar och hur de ser på sig själva. Det som framkommer i förskollärarnas kommentarer är, som vi tolkar det, att de blivit påmind om eller lärt sig att kommunikativa dialoger (här med hjälp av systematiska barnsamtal) är ett grundläggande verktyg för att nå barns subjektiva värld (Pramling Samuelsson, 2023). Detta stödjer det resultat som lyfts i Siraj-Blatchfords och Mannis (2008) studie att dialogiska samtal (shared sustainable thinking) mellan vuxna och barn utgör en mindre del av de samtal som förekommer i förskolan. Vidare visar vår studie att de systematiska barnsamtalen bidragit till att förskollärarna problematiserar sin yrkesprofession, sitt förhållningssätt och hur de samtalar med barnen. Sheridan et. al (2015) visar att reflektion över sitt eget agerande som förskollärare är ett första steg för att utveckla kompetens i att samtala med barn om komplexa fenomen. Även Stavholm et. al (2021) betonar metakommunikation som ett kraftfullt verktyg för kompetensutveckling och för att stödja barns lärande.

I kategorin *Spännande och lärorikt att samtala med barnen om hållbarhet*, framkommer att förskollärarna uttrycker att de tycker att de systematiska samtalen var en rolig, spännande och lärorik uppgift att genomföra. Det är naturligtvis svårt att tolka detta i en vidare bemärkelse då de inte specifikt skriver fram varför de anser detta kopplat till hållbarhetsfrågorna, men resultatet ifrån andra studier inom programmet *Hållbar förskola* visar att förskollärarna både har olika motiv till varför de menar att det är viktigt att arbeta med förskolebarn och hållbarhet (Ärlemalm-Hagsér et. al, 2023) och hur de faktiskt genomför systematiska samtal om detsamma (Engdahl et. al, 2023). Även etiska dilemman framkommer i en av förskollärarnas kommentarer angående frågan om vem som ska ges möjlighet att få sin röst hörd (jfr. Barrett Hacking et. al, 2008; Davis, 2009). En förskollärare i vår studie valde att samtala med alla barn i barngruppen, så allas röster skulle ges utrymme och bli hörda. Ett ytterligare innehåll i denna kategori är att förskollärarna lyfter fram dialogen som ett avgörande arbetssätt och form för att generera kunskaper om den utbildning och undervisning som bedrivs. Detta har tidigare framkommit i praktikinära studier kopplat till kompetensutveckling och i utveckling av förskolans pedagogik (se t.ex. Pramling & Pramling Samuelsson, 2010). Samtalen kan skapa möjlighet till metarefleksion över både innehåll i och form för samtalen (Pramling et. al, 2019; Stavholm et. al, 2021).

I kategorin *Att samtala med barn var svårt*, framkommer att förskollärarna tyckte att det var svårt att genomföra systematiska barnsamtal. Det som lyftes i kommentarerna var svårigheter att inte ha kunskap om hur ett dialogiskt samtal skulle genomföras, vilka frågor som kunde bidra till att samtalet fördjupades och om mer tekniska aspekter kopplat till att spela in samtalen. Att samtala med barn har inom forskning och pedagogisk verksamhet varit ett sätt att förstå barns livsvärld och förståelser. Att metodologiskt i dessa samtal skapa förutsättningar för att barns kompetenser och kunskaper ska kunna framträda har problematiserats sedan dess start (Pramling, 1983). Att samtala med barn kräver enligt forskning stor närvaro, lyhördhet och träning (Doverborg & Pramling, 2012; Kvale & Brinkmann, 2014). Vidare har forskning visat att samtal ofta innefattas av slutna frågor och att avsaknaden av öppna frågor begränsar samtalets möjlighet att utvidga och fördjupa dialogen (Siraj-Blatchford & Manni, 2008). Dessa svårigheter som beskrivs ovan är även tydligt framträdande i förskollärarnas kommentarer.

Härutöver lyftes svårigheter kring förutsättningar och tid, att ha möjligheter att samtala med barnen i en redan stressig vardag. Det handlar om att finna tid för uppgiften i en praktik som är stressig på grund av stora barngrupper och ansvarsområden. Om man uppfattar att göra barnsamtal som något utöver den ordinarie verksamheten så blir det en extra pålaga i den redan drabbade förskolan med stora barngrupper och många krav (Pramling Samuelsson et. al, 2015). Detta lyfter också frågor om organisationen av utbildningen och förskollärarnas förutsättningar att genomföra undervisningen i förskolan. Denna verklighet har nyligen beskrivits i en rapport från Sveriges Kommuner och Regioner (2022).

Avslutningsvis i kategorin *Att få ta del av barns tankar och upplevelser var behållningen av samtalen* lyfter förskollärarna fram att barns tankar, intressen och förståelser har blivit synliggjorda i barnsamtalen. Några förskollärare kommenterar att de genom samtalen synliggjort att barnen utvecklat sitt kunnande i relation till det genomförda temat om hållbarhet. Systematiska barnsamtal som metod och arbetssätt ger rika möjligheter att närma sig barns perspektiv och att tänka tillsammans om ett valt innehåll (Engdahl et. al, 2023). I kommentarerna beskriver förskollärarna att barnen uppskattade att delta i samtalet, det innebär att barnen vill dela sina tankar och kunnande med de vuxna. Att få tillgång till barns värld är alltid en fråga om förhandling och dialog, vilket i sin tur bygger på att skapa ett socialt kontrakt (Engdahl et. al, 2024). Förskollärarnas kommentarer visar att det framkommer ett delat hållbart tänkande (shared sustainable thinking) (Siraj-Blatchford & Manni, 2008) där de tillsammans med barnen samtalar om hållbarhet. Det finns förskollärare som



## EDUCARE

skrev om barn som inte ville samtala och att de som förskollärare kände sig obekväma med att samtala på detta sätt med barnen. Eriksen Ødegaard (2021) diskuterar innebörden i ett kollaborativt och utforskande arbetssätt som förutsätter att man som förskollärare både är kunnig i att ha dialog med barn och i att kunna styra mot frågor om hållbarhet. Även Christensen (2021) beskriver att det pedagogiska arbetet i en transformativ utbildning för hållbarhet bygger på nyfikenhet, samarbete, kreativitet och samhörighet. Ett sådant arbetssätt hämtar sitt innehåll i barnens vardagsliv och kan koppla autentiskt innehåll till medvetenhet och transformativ utveckling.

Vidare synliggörs dilemmat hur förskollärare hanterar balansen i undervisningen mellan individuellt perspektiv och grupperspektiv, som i svårigheten att välja ut barn för deltagande, om man inte vill eller hinner samtala med alla barn. I flera studier har att samtala med barn i mindre grupper synliggjorts som en viktig del av förskolors kvalitetsarbete (Williams et. al, 2015). Givetvis skapar detta även dilemman kring vem och vilka som ges möjlighet att vara delaktiga och ges inflytande. Kvaliteten i utbildningen och undervisningen för hållbarhet varierar med förskollärares kompetens att samtala med barn om komplexa och mångfasetterade frågor, vilket hållbarhetsfrågor är (Engdahl et. al, 2021).

Sammanfattningsvis visar studien: i) att systematiska barnsamtal som metod och arbetssätt inte framträder som vanligt förekommande i förskolan. Möjligen kan detta förstås som att begreppet barnsamtal av vissa förskollärare inte tolkas som ett samtal, en dialog med barn, utan enbart ett traditionellt sätt för vuxna att följa upp vad barn kan, ii) att flera förskollärare kommenterar att samtalen med barnen har skapat möjligheter för dem att förstå sin yrkesprofessionalitet, att lära om sin verksamhet och om utbildning och undervisning för hållbarhet, samt att förstå hur barnen tagit till sig det innehåll som det var tänkt att de skulle lära sig något om, och iii) att det av flera förskollärare upplevs som svårt att samtala med barn därför att förutsättningen att hinna med att genomföra individuella, eller i mindre grupper, samtal med barn i vardagen ses som begränsad.

Kommunikation i form av barnsamtal är något som vi kommer att följa i kommande studier om förskollärares arbete med hållbarhet i sin utbildning och undervisning. Denna studie visar på behovet av ytterligare forskning om hur förskollärare arbetar med utbildning och undervisning för hållbarhet i förskolan i kommunikation med barn (Elliott et. al, 2020).

## **Slutsats**

Förskollärarnas svar har väckt många frågor hos oss forskare om förskolans verksamhet och vad som är framträdande arbetssätt och metoder för att såväl utmana och utveckla som följa barns tankar och förändrade kunnande. Att hitta former för att tillsammans med barnen utveckla kunskap och kreativitet skapar förutsättningar för barnen att utveckla de kunskaper, kompetenser och förmågor som krävs för en hållbar framtid (Pramling et. al, 2021). När man ser resultatet av vad förskollärare uttrycker i sina kommentarer om att genomföra systematiska barnsamtal blir det tydligt att dessa har varit positiva ögonöppnare, även om några ansåg att uppgiften varit besvärlig. Det man kan undra över är hur barnsamtal tas upp i förskolläraryrket eller om det är en icke-fråga, det vill säga att man bara tar för givet att alla kan prata med barn.

Avslutningsvis blir det angeläget med fortsatta studier om hur förskollärare uppfattar och använder sig av systematiska barnsamtal och inte minst hur användandet av barnsamtal påverkar den pedagogiska verksamheten och barns lärande. Frågor som: Hur vet förskollärare vad barn lärt sig, om de inte har kunskap om varje barns erfarenheter och kunnande? och På vilka andra sätt sker uppföljning och utvärdering av enskilda barns lärande i förskolan? är viktiga att studera vidare. I ett bredare perspektiv är det även angeläget att studera vilka övriga metoder förskollärare använder för att närma sig barns perspektiv. Detta är ett synnerligen aktuellt tema för forskningen eftersom samtal och kommunikation betraktas som nyckelkompetenser i en hållbar förskola.

## **Referenser**

- Barratt Hacking, E., Barratt, R., & Scott, W. (2007). Engaging children: Research issues around participation and environmental learning. *Environmental Education Research*, 13(4), 529–544.
- Björklund, C. (2020). Variationsteori: För studier av relationen mellan lärande och undervisning. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (107–122). Gleerups.
- Björklund, C., & Palmér, H. (2022). Teaching toddlers the meaning of numbers- connecting modes of mathematical representations in book reading. *Educational Studies in Mathematics*, 10(3), 525–544.

- Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (Red.) (2020). *Innehållets didaktik i förskolan*. Liber.  
<http://libris.kb.se/bib/bnx9136982xc9xbf>
- Björklund, C., & Pramling Samuelsson, I. (2022). Children's perspectives informing theories and Nordic preschool practice. I N. Veraksa & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Piaget and Vygotsky in XXI century: Dialogue on education* (s. 87–107). Springer.
- Borg, F. (2017). *Caring for people and the planet: preschool children's knowledge and practices of sustainability*. [Doktorsavhandling, Umeå universitet].
- Christensen, M. J. (2021). *Children's understandings of sustainability-related topics and issues: A phenomenographic investigation seen through drawings and interviews with 6-8-year-old children*. [Doktorsavhandling, Queensland University of Technology, Brisbane, Australia].
- Davis, J. (2009). Revealing the research "hole" of early childhood education for sustainability: A preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 15(2), 227–241.
- Davis, J. M., & Elliot, S. (Red.). (2024). *Young children and the environment: Early education for sustainability* (3 uppl.). Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. Fontana Press.
- Doverborg, E., & Pramling Samuelsson, I. (2012). *Att förstå barns tankar: Kommunikationens betydelse* (4 omarbetade uppl.). Liber.
- Doverborg, E., Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Att undervisa barn i förskolan* (2 uppl.). Liber.
- Elliot, S., Ärlemalm-Hagsér, E., & Davis, J. (Red.). (2020). *Researching early childhood education for sustainability: Challenges, assumptions and orthodoxies*. Routledge.
- Engdahl, I. (2015). Early childhood education for sustainability: The OMEP world project. *International Journal of Early Childhood*, 47, 347–366. DOI: 10.1007/s13158-015-0149-6

*Pramling Samuelsson, Engdahl, & Ärlemalm-Hagsér*

- Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2021). Swedish teachers in the process of implementing education for sustainability in early childhood education. *New Ideas in Child and Educational Psychology*, 1(1). DOI: 10.11621/nicep.2021.0101
- Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2023). Systematic child talks in early childhood education: A method for sustainability. *Children MDPI*, 1(4), 661. DOI: 10.3390/children10040661
- Engdahl, I., Pramling Samuelsson, I., & Ärlemalm-Hagsér, E. (2024). How preschool education in Sweden contributes to cultures for sustainability: Rights and equity at the core of ECEfS? I J. M. Davis & S. Elliott (Red.), *Young children & the environment: Early education for sustainability* (3 uppl., s. 255–273). Cambridge.
- Eriksen Ødegaard, E. (2021). Reimagining "Collaborative Exploration": A signature pedagogy for sustainability in early childhood education and care. *Sustainability*, 13, 5139. DOI: 10.3390/su13095139
- Hedefalk, M., Caiman, C., & Ottander, O. (2022). Deliberation och kritik i förskolans undervisning för hållbar utveckling: ”så att det bli snällt där i världen”. *Forskning om undervisning och lärande*, 10(2), 88–108.
- Ifous. (2021). *Plan för forskning- och utvecklingsprogrammet: Hållbar förskola*. Ifous.  
<https://www.ifous.se/hallbar-forskola/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsmetoden*. Studentlitteratur.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, (10), 177–200.
- Marton, F., & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Studentlitteratur.
- Pramling, I. (1983). *The child's conception of learning*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1988). *Att lära barn lära*. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Pramling, I. (1994). *Kunnandets grunder. Prövning av en fenomenografisk ansats till att utveckla barns förtäelse för sin omvärld*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Pramling Samuelsson, I. (2023). Förskollärarprofessionens kärna: Kommunikation med barn! I E. Ärlemalm-Hagsér & T. Vuorinen (Red.), *Förskollärare: En profession i rörelse* (s. 70–80). Lärarförlaget.
- Pramling Samuelsson, I., & Björklund, C. (2020). Att peka ut något för någon. I C. Björklund & I. Pramling Samuelsson (Red.), *Innehållets didaktik i förskolan* (s. 21–27). Liber.  
<http://libris.kb.se/bib/bnx9136982xc9xbf>
- Pramling Samuelsson, I., Williams, P., & Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidskrift för Nordisk Barnebageforskning*, 9(7), 1–14.
- Pramling Samuelsson, I., Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., Larsson, J., & Borg, F. (2021). *Förskolans arbete med hållbarhet*. Studentlitteratur.
- Pramling, N. (2015). Positioning children in research and implications for our images of their competences. I M. Fleer & N. Pramling, *A cultural-historical study of children learning science* (s. 113–124). Springer.
- Pramling, N., & Pramling Samuelsson, I. (2010). *Glittrig diamant dansar. Små barn och språkdiraktik*. Norstedts.
- Pramling, N., Wallerstedt, C., Lagerlöf, P., Björklund, C., Kultti, A., Palmér, H., Magnusson, M., Thulin, S., Jonsson, A., & Pramling Samuelsson, I. (2019). *Play-responsive teaching in early childhood education*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-15958-0>
- Rockström, J., & Gaffney, O. (2021). *Jorden: Vår planets historia och framtid*. Natur & Kultur.
- Sheridan, S., Sandberg, A., & Williams, P. (2015). *Förskollärarkompetens i förändring*. Studentlitteratur.
- Siraj-Blatchford, I., & Manni, L. (2008). “Would you like to tidy up now?”: An analysis of adult questioning in the English foundation stage. *Early Years*, 28(1), 5–22.
- Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö-98*. Reviderad. Skolverket.

Pramling Samuelsson, Engdahl, & Ärlemalm-Hagsér

Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2011). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Liber.

Stavholm, E., Lagerlöf, P., & Wallerstedt, C. (2021). Appropriating the concept of metacommunication: An empirical study of the professional learning of an early childhood education work-team. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103306.

Sveriges Kommuner och Regioner SKR. (2022). *Öppna jämförelser – Förskolan 2022: Förskolans kompensatoriska roll*.

<https://skr.se/skr/tjanster/rapporterochskrifter/publikationer/oppnajamforelserforskola2022.67796.html>

Svensson, L., & Åkerblom, A. (2020). Fenomenografi: Om undervisning i förskolan. I A.

Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (Red.), *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (ss. 89–106). Gleerups.

Sörlin, S. (2017). *Antropocen: En essä om människans tidsålder*. Weyler.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>

Uppsala universitet. (2021). *Codex: Samling av regler och riktlinjer för forskning*. [www.codex.uu.se](http://www.codex.uu.se)

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Vygotsky, L. (1980). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wallerstedt, C., Brooks, E., Eriksen Ødegaard, E., & Pramling, N. (2022). *Methodology for research with early childhood education and care professionals: Example studies and theoretical elaboration*.

Springer.

Williams, P., Sheridan, S., Harju-Luukkainen, H., & Pramling Samuelsson, I. (2015). Does group size matter in preschool teachers' work? The skills teachers emphasise for children in preschool groups of different size. *Journal of Early Childhood Education Research*, 4(2), 93–108.

- Ärlemalm-Hagsér, E. (2012). Minds on Earth hour: A theme for sustainability in Swedish early childhood education. *Early Child Development and Care, 183*, 1782–1795.
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Engdahl, I. (2015). Caring for oneself, others and the environment: Education for sustainability in Swedish preschools. I J. M. Davis (Red.), *Young children and the environment: Early education for sustainability* (2 uppl., s. 251–262). Cambridge University Press.
- Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., & Pramling Samuelsson, I. (2023). Förskollärares mångfasetterade motiv för undervisning om hållbarhet. *Nordisk Barnebageforskning, 19*(3), 104–124. DOI: 10.23865/nbf.v19.345
- Ärlemalm-Hagsér, E., & Pramling Samuelsson, I. (2021). “Business as usual”? Or transformative and transactive teaching leading towards the Agenda 2030 goals in Swedish early childhood education. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 9*(1), 94–111.