



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044 250 30 00
www.hkr.se

**Självständigt arbete, 15 hp, för
Specialpedagogexamen
VT 2020
Fakulteten för lärarutbildning**

”Jag är där på riktigt”

Förskollärares uppfattningar om
professionell relationskompetens

Lene Helgeby och Anna Svensson

Författare

Lene Helgeby Anna Svensson

Titel

"Jag är där på riktigt"

Förskollärares uppfattningar om professionell relationskompetens

Engelsk titel

"I'm right there"

Preschool teachers' perceptions of professional relational competence

Handledare

Helena Sjunnesson

Bedömande lärare

Lotta Anderson

Examinator

Carin Roos

Sammanfattning

Syftet med studien är att bidra med kunskap om några förskollärares uppfattningar om professionell relationskompetens och dess betydelse för de yngre barnens (i åldrarna 1–3 år) utveckling och lärande.

Studien ger en översikt av tidigare forskning kring professionell relationskompetens och relationens betydelse för barns utveckling och lärande. Studien innehåller även förskollärares uppfattningar om detta utifrån genomförda intervjuer.

Studiens teoretiska utgångspunkt är Aspelins relationella pedagogik och några av Aspelins centrala begrepp i denna teori.

Studiens resultat visar att begreppet professionell relationskompetens var ett okänt begrepp för förskollärarna. De förmågor som framträder angående professionell relationskompetens är förskollärarnas förmåga att vara lyhörd, förmågan att vara närvarande, förmågan att visa respekt för barnet samt förmågan att ta ansvar för relationen. Förskollärarna uttrycker att de skapar förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande genom att utveckla relationer till föräldrar, skapa det lilla sammanhanget, hitta en balans mellan närhet och distans i relationen till barnet, ge tid, beakta barns delaktighet samt genom att arbeta med struktur och rutiner i förskolans vardag. Förskollärarna beskriver relationens betydelse för de yngre barnens utveckling och lärande genom en relation som bygger på samspel, kommunikation, ett delat gemensamt fokus men även genom att utmana, bekräfta och visa tillit till barnets förmåga.

Specialpedagogiska implikationer utifrån forskning och studiens resultat är hur denna kunskap kring professionell relationskompetens och relationens betydelse för barns utveckling och lärande ska kunna synliggöras och implementeras i förskolan för att möta alla barn. Hur kan barnhälsans olika professioner, där specialpedagogen ingår med sin kompetens, arbeta för att utveckla goda relationer i förskolan som gynnar barns utveckling och lärande?

Nyckelord

Förskola, förskollärare, professionell relationskompetens, relationell pedagogik.

Author

Lene Helgeby Anna Svensson

Title

"I'm right there"

Preschool teachers' perceptions of professional relational competence

Supervisor

Helena Sjunnesson

Assessing teacher

Lotta Anderson

Examiner

Carin Roos

Abstract

The aim of the study is to contribute to get a higher knowledge of how the professional relationships of the preschool teachers' and their perceptions of professional relationship competence. Understand how they create conditions to develop relations that benefit to the progress of younger children learning, age 1-3 years old, and how they view the importance of the relationship for the younger children's development and teaching.

The study gives an overview of previous research on the importance of professional relationship competence and the relationship between children's development and learning. The study also contains interviews of preschool teachers within the area of the study.

The theoretical point of this study is Aspelin's central concepts of his relational pedagogy theory.

The results of the study show that the concept of professional relationship competence was an unknown concept for preschool teachers. The abilities that emerge regarding professional relationship competence are the ability of preschool teachers to be responsive, the ability to be present, the ability to show respect for the children and the ability to take responsibility for the relationship. Preschool teachers express that they create conditions for developing relationships that promote children's development and learning by developing relationships with parents, creating the small context, finding a balance between closeness and distance in the relationship with the children, giving time, considering children's participation and by working with structure and routines in the everyday life of preschool. Preschool teachers describe the importance of the relationship for the development and learning of young children through a relationship based on interaction, communication, a shared common focus but also by challenging, confirming and showing trust in the children's ability.

Special pedagogical implications based on previous research and our study clearly show the importance of professional relationship competence and children's development and learning should be made visible and implemented. To be able to meet all children needs in preschool. How can the various professions in child health care, which include the special educator with their competence, work to develop good relationships in preschool that benefit to the children's development and learning?

Keywords

Preschool, preschool teacher, professional relational competence, relational pedagogy

Förord

En vårtermin med vårt självständiga arbete och specialpedagogexamen i centrum börjar närma sig sitt slut. Studien har det relationella i fokus trots att vi i skrivande stund på grund av covid 19 måste hålla avstånd. Dock har vi två ofta varit nära varandra denna vår när vi kämpat med formuleringar, haft långa diskussioner och upplevt både frustration och glädje, med och motgång. Mitt i allt detta är vi tacksamma för att vi hann möta och genomföra intervjuerna på förskollärarnas förskolor innan läget blev något annat. Tack till er förskollärare som delade med er av er syn på professionell relationskompetens och som därmed gjorde vår idé att forska i relationell pedagogik möjlig! Vår alltid lika positiva handledare Helena Sjunnesson har genom zoom bidragit med kloka synpunkter som utmanat och utvecklat vårt arbete med studien- Tack Helena!

Följande uppdelning har gjorts under arbetets gång; Lene tog kontakt med specialpedagoger som gav namnförslag på förskollärare, båda har haft kontakt med förskolornas rektorer samt mailat berörda förskollärare. Vi genomförde och transkriberade fyra intervjuer var och tog huvudansvaret för våra egna intervjuer genom att läsa dessa på djupet men vi läste även varandras transkriberingar. Vi har i huvudsak skrivit tillsammans vilket har resulterat i att alla kapitel i studien är vårt gemensamma verk. Inledning har vi skrivit tillsammans. I forsknings- och litteraturkapitlet började vi med att göra en uppdelning kring ansvaret utifrån de olika rubrikerna men har sedan strålat samman för att diskutera och skriva ihop texten. På samma sätt har teorikapitlet (som Anna initialt ansvarade för) och metodkapitlet (som Lene initialt ansvarade för) skrivits fram. Resultat, diskussion, sammanfattning, abstract samt referenser har skrivits gemensamt. På så sätt får vi även tacka varandra för ett gott samarbete.

Trevlig läsning!

Anna Svensson och Lene Helgeby

Karlshamn, 2020-06-05

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	9
1.1 Syfte och frågeställningar.....	10
2. Tidigare forskning och litteratur.....	11
2.1 De yngre barnen och läroplanen.....	11
2.2 Professionell relationskompetens.....	12
2.3 Skapa förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande.....	15
2.4 Relationens betydelse för barns utveckling och lärande.....	18
3. Teoretisk utgångspunkt.....	22
3.1 Relationell pedagogik.....	22
3.1.1 Lärares relationskompetens.....	23
3.1.2 Det pedagogiska mötet och det pedagogiska tillvägagångssättet.....	24
3.1.3 Sam-verkan och sam-varo.....	25
3.1.4 Utbildningens brännpunkt.....	26
4. Metod.....	27
4.1 Val av metod.....	27
4.2 Urval.....	27
4.3 Genomförande.....	28
4.4 Bearbetning och analys.....	29
4.5 Tillförlitlighet och giltighet.....	30
4.6 Forskningsetiska överväganden.....	31
5. Resultat.....	33
5.1 Professionell relationskompetens.....	33
5.1.1 Förmågan att vara lyhörd.....	34
5.1.2 Förmågan att vara närvarande.....	35
5.1.3 Förmågan att respektera barnet.....	35

5.1.4 Förmågan att ta ansvar för relationen	36
5.2 Förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande	
37	
5.2.1 Relationer till föräldrar	37
5.2.2 Att skapa det lilla sammanhanget	37
5.2.3 Närhet och distans	38
5.2.4 Att ge tid	38
5.2.5 Barns delaktighet	38
5.2.6 Struktur och rutiner	39
5.3 Relationens betydelse för barns utveckling och lärande	39
5.3.1 Samspela, kommunicera och att ha ett gemensamt fokus	40
5.3.2 Utifrån relationen utmana barnen	41
5.3.3 Bekräfta och visa tillit till barns förmåga	41
5.4 Analys	42
6. Diskussion	46
6.1 Metod- och teordiskussion	46
6.2 Resultatdiskussion	48
6.2.1 Professionell relationskompetens	48
6.2.2 Förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande	49
6.2.3 Relationens betydelse för barns utveckling och lärande	51
6.3 Specialpedagogiska implikationer	55
6.4 Fortsatt forskning	55
Referenser	57
Bilaga 1	61
Bilaga 2	63
Bilaga 3	64

1. Inledning

Vi har båda som tidigare verksamma förskollärare upplevelser från möten med yngre barn på småbarnsavdelning som vi fortfarande minns och gläds åt. Ett möte som plötsligt har uppstått och som har gjort en påverkan och skillnad på vår ömsesidiga relation under barnets resterande förskoletid. Vi minns det som stunder eller korta ögonblick just här och nu, möten som har präglats av total närvaro och som genererat i en fördjupad relation. Upplevelsen av ett sådant alldeles särskilt möte stannar kvar i hjärtat.

Under våra år som förskollärare men även under vår utbildning till specialpedagoger har vi upptäckt att vi ofta hamnar i diskussioner och reflektioner kring pedagogers professionella relationskompetens. Som nu verksamma specialpedagoger, riktade till förskolan ser vi olika nyanser i förskollärares professionella relationskompetens, synen på relationers betydelse och hur relationer påverkar de yngre barnens utveckling och lärande. Förskollärares relationskompetens och dess betydelse för barns utveckling och lärande har en specialpedagogisk relevans då specialpedagogen ska fungera som en kvalificerad samtalspartner i frågor som rör lärmiljöer. Vidare ska specialpedagogen enligt Examensordningen (SFS 2017:1111) visa kunskap om områdets vetenskapliga grund och ha insikt i aktuell forskning- och utvecklingsarbete samt se vad detta betyder för yrkesutövningen. Vi upplever att begreppet relationskompetens behöver lyftas fram och tydliggöras för att kunna utvecklas då relationskompetens kan uppfattas som en tyst kompetens (Aspelin, 2018). Genom att välja professionell relationskompetens som inriktning på vår studie får vi en möjlighet att djupdyka i frågeställningar som har att göra med förskollärares relationer till de yngre barnen i förskolan och relationens betydelse för barns utveckling och lärande. Författaren Linder (2018) menar att relationskompetens går att lära sig men då krävs det att de professionella inte är fast i ett visst tankesätt utan tvärtom kan utmana sig själv i relationsarbetet i syfte att förbättra och utveckla relationen till barnet/barnen. Aspelin (2015a) påminner oss om att det är framförallt i de mellanmännsliga mötena som relationskompetens utvecklas.

Historiskt sett så har barnen befunnit sig i hemmet fram till skolstart men nu befinner sig många barn från tidig ålder i förskolan och har under dessa vistelsetimmar relationer med pedagoger istället för med vårdnadshavare. År 2018 var ca 518 000 barn i åldern 1–5 år

inskrivna i Sveriges förskolor, detta innebär att 87% av alla barn i åldern 1–5 år vistas i förskolan. Av de yngre barnen i förskolan så är ca 50 % av 1-åringarna i förskolan, ca 90 % av 2-åringarna och ca 93% av 3-åringarna (Skolverket, 2019). Författaren Hagström (2010) uttrycker att det saknas forskning kring relationer mellan barn och pedagoger och hänvisar till den mer omfattande forskning som finns kring relationen mellan barn och föräldrar. Även forskarna Hallam, Fouts, Bargreen och Caudle (2009) menar att detta är ett försummat forskningsområde och alldeles särskilt bör de allra yngsta barnen beaktas ur ett relationellt perspektiv.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) uttrycker att förskolan ska vara en levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära. Barn skapar sammanhang och mening utifrån sina erfarenheter och sätt att tänka därför ska de i förskolan möta respekt för sin person och sitt sätt att tänka och förstå sin omvärld. Alla som arbetar i förskolan ska ge varje barn förutsättningar att utveckla självförtroende, det är därför viktigt att alla som ingår i arbetslaget har förmågan att förstå och samspela med barnen. Förskollärare ska ansvara för att varje barn får goda förutsättningar att bygga upp tillitsfulla relationer och känna sig trygga i gruppen (Skolverket, 2018).

Med denna inledning så finner vi att föreliggande studie har en kunskapslucka att fylla i en specialpedagogisk kontext och därmed har nedanstående syfte och frågeställningar formulerats.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om några förskollärares uppfattningar om professionell relationskompetens och dess betydelse för de yngre barnens (i åldrarna 1–3 år) utveckling och lärande. Utifrån syftet har följande frågeställningar formulerats:

- Vad innebär professionell relationskompetens för förskollärare som arbetar med de yngre barnen?
- Hur beskriver förskollärare att de skapar förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar de yngre barnens utveckling och lärande?
- Hur ser förskollärare på relationens betydelse för de yngre barnens utveckling och lärande?

2. Tidigare forskning och litteratur

Följande kapitel ger en redogörelse för tidigare forskning och litteratur kring de yngre barnen och läroplanen, professionell relationskompetens, att skapa förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande samt relationens betydelse för barns utveckling och lärande.

2.1 De yngre barnen och läroplanen

Små barns anknytning till vuxna är viktigt men pedagogerna i förskolan kan enligt författaren Edlund (2019) aldrig kompensera barnets förälder utan behöver istället hitta andra vägar för att komma nära barnen. Författaren menar att barnet behöver möta pedagoger som visar att de finns där för barnets skull, att de ser och vill lära känna och förstå barnet. Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) uttrycker att förskolan ska vara rolig, trygg och lärorik. Undervisningen grundas på att barn lär tillsammans och i samspelet mellan barn och med alla som arbetar i förskolan. Författarna Broberg, Hagström och Broberg (2012) anser att barnen i första hand lär sig och utvecklas i samspelet med förskolepedagogerna och påpekar även vikten av att pedagogerna är lyhörda för barnen då barn är olika och har olika behov av anknytning. Ibland kan man som förskollärare höra att de yngsta barnen behöver de skickligaste pedagogerna då det krävs stor lyhördhet för att kunna uppfatta och ta emot de yngsta barnens signaler. För detta behöver pedagogerna finnas här och nu i alla situationer (Edlund, 2019).

Författaren Hildén (2018) skriver att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet i förskolan och läroplanen är också skriven utifrån ett relationellt synsätt där omsorg skrivs fram som en förutsättning för utveckling och lärande. Omsorg innebär förskolans alla vardagliga rutiner och situationer som till exempel av- och påklädning, måltider och vila men omsorg innebär även att se barnet (Edlund, 2019). Utifrån vilka kunskaper om och förväntningar förskolläraren har på de yngsta barnen, kan förskolläraren skapa möjligheter för barnen men också hinder för barnens utveckling och lärande. För att kunna undervisa de yngsta barnen som inte kommunicerar verbalt behöver förskolläraren ha kunskap om hur barnen kommunicerar med kroppsspråk och medvetet beskriva världen för barnen. Förskollärarens förväntningar påverkar agerandet tillsammans med barnen till exempel om förskolläraren ser en ettåring som en social individ som vill

samspele och kommunicera med sin omgivning eller om förskollärarens förväntningar är att de yngsta barnen ägnar sig åt ensamlek (Hildén, 2018). Josefsons (2018) forskning kännetecknar omsorg i förskolan som något ömsesidigt; att ha en förmåga att känna in den andra. Omsorgen är relationell och handlar på så sätt om förhållningssätt och hur vi visar omtanke om varandra i vardagen. Pedagogerna i Josefsons forskning beskriver just ansvaret att se varje barn varje dag.

2.2 Professionell relationskompetens

Fredrikssons (2018) forskning visar på att pedagoger som arbetar med de yngre barnen ibland tillskrivs vaga kompetenser som till exempel sunt förnuft. Istället framhåller forskaren pedagogens närvaro som en kompetens till barns utveckling och lärande. Enligt författaren Killén (2014) är relationskompetens den viktigaste kompetensen som förskollärare och andra som arbetar med barn måste ha, det är via relationen som de på bästa sätt kan stötta alla barn i deras utveckling och lärande. Relationskompetens har ofta tagits för given men det kan vi inte göra. Även forskaren Frelin (2012) instämmer att relationskompetens inte kan tas för given men använder begreppet undervisningsrelation och menar att den kan vara svår att få till. Frelin menar vidare att en undervisningsrelation bygger på förtroende, den är dynamisk och kan skadas eller förstöras och den är därför något som lärare hela tiden måste jobba på. Furu och Sandviks (2019) studie visar att arbetet i forskningscirklar kan bidra till att utveckla deltagarnas relationella professionalism på ett mångsidigt sätt. Arbetet kan bidra till ökade kunskaper, förändrade förhållningssätt och handlingsmönster för att skapa goda relationer med barn, vårdnadshavare och kollegor.

Killén (2014) resonerar kring förskolepersonalens mentaliseringsförmåga; själva grunden för relationskompetens. Killén uttrycker att relationskompetens förutsätter att kunna ta barnets perspektiv vilket innebär att förstå hur barnet upplever sin situation och att svara an på dessa känslor så att barnet känner sig förstått, att lyssna till det som sägs och de känslor och antaganden som ligger bakom orden och handlingarna. Likaså menar författaren Öhman (2019); för att leda relationellt fordras självkänedom vilket ingår i det som brukar kallas emotionell intelligens som handlar om att hantera sig själv och relationer till andra. Detta är en viktig beståndsdel i den yrkespersonliga kompetensen eftersom pedagogen alltid är sitt eget verktyg.

De danska författarna Juul och Jensen (2003) införde begreppet relationskompetens och med detta menas hur pedagogen förhåller sig till det unika barnet och hur pedagogen tar ansvar för relationens kvalitet. Att pedagogen har kunskap om relationer är inte tillräckligt utan pedagogen måste också vara skicklig i att omvandla kunskaperna i mötet med barnet. Relationskompetens är en viktig men underskattad kompetens enligt författarna. Öhman (2019) menar att en hissande [författarens ordval; forskarnas kommentar], positiv pedagogik handlar om *nuets* pedagogik, om pedagogens kompetens att tolka barns känslor och om att ge relevant och tillräckligt stöd i barnens aktiviteter. Nuets pedagogik kräver närvarande och "härvarande" pedagoger, alltså pedagoger som är närvarande både fysiskt och psykiskt, som uppmärksammar barnens samspel här och nu och hör och svarar an på barnens emotionella uttryck.

I Danmark har en forskningsöversikt genomförts (Nordenbo, Sögaard Larsen, Tiftikci, Wendt & Östergaard, 2008) i syfte att finna de kompetenser hos lärare som gynnar elevers utveckling och lärande. I resultatet framkom tre kompetenser; didaktisk kompetens, ledarkompetens samt relationskompetens. Dessa tre kompetenser hänger samman men det är de två förstnämnda kompetenserna som är allmänt kända medan relationskompetens inte har uppmärksammats i samma utsträckning. Med relationskompetens syftar Nordenbo m.fl. (2008) på lärarnas förmåga att stötta, aktivera och motivera elever, att utveckla relationer som genomsyras av respekt, empati och intresse utifrån varje elevs behov för att alla elever ska få tillit till sitt lärande. Även Aspelin (2018) lyfter fram flera av lärarens olika kompetenser som till exempel ämneskunskaper och att kunna utveckla lärmiljöer men också att lärare behöver ytterligare en kompetens, nämligen relationskompetens. Linder (2018) menar att den professionella som innehar den här kompetensen både kan förklara, bedöma och tolka begreppet relationskompetens samt reflektera över de möjligheter som samspelet ger och utifrån det anpassa sitt eget agerande för att stödja barnets utveckling och lärande.

Liksom Nordenbo m.fl. (2008) anser Aspelin (2018) att det är först på senare tid som lärare och forskare tydligt börjat uttala denna kompetens. Från att relationskompetens har varit ett outforskat område, eftersom denna kompetens sågs som något som kom per automatik eller varit knuten till personligheten, har de senaste decenniernas forskning inom området visat på vikten av att lärare behöver kunna bygga goda relationer för att vi

ska kunna tala om en utbildning med kvalitet. Det centrala i lärares relationskompetens och att bygga goda relationer är enligt Aspelin (2018) att kunna knyta an, påbörja, upprätthålla och utveckla relationer i mötet samt i kommunikationen att kunna läsa av och känna av vad som bör göras. Det handlar om det unika mötet, att möta den unika individen och detta får följder; ibland ringa men ibland väsentliga och då och då livsavgörande. Relationskompetens handlar alltså om samspelsprocesser och hur man knyter an till varandra i dessa processer, både i stunden här och nu men även i ett längre tidsperspektiv. Relationskompetens innebär att kunna göra skillnad för den andre genom att möta den andre som värdefull (Aspelin, 2018). Forskarna Furu och Sandvik (2019) samt Aspelin (2010) menar att professionell relationskompetens ligger till grund för goda pedagogiska möten mellan pedagoger och barn och innefattar pedagogens förmåga att skapa gynnsamma förutsättningar för verkliga mellanmänniska möten. Professionell relationskompetens består av ett medvetet förhållningssätt som kommer till uttryck genom verbal-och icke-verbal kommunikation i pedagogisk undervisning (Furu, 2017). Den är alltså inte bara en personlig egenskap, utan en förmåga som kan utvecklas genom utbildning eller fortbildning (Furu & Sandvik, 2019).

Broberg m.fl. (2012) menar att pedagogerna i förskolan ska fungera som anknytningspersoner till barnen under barnens hela vistelsetid och därför måste pedagogerna engagera sig för att utveckla nära känslomässiga relationer till barnen. Särskilt betydelsefullt är detta för de yngre barnen på förskolan eftersom barn i åldrarna ett till tre år ännu inte kan reglera sina känslor. Detta innebär att barnet är i behov av pedagoger som sätter ord på känslan som barnet uttrycker, pedagoger som dämpar negativa känslor och förstärker positiva känslor. Pedagogerna ska fungera som den trygga hamn där barnet kan tanka trygghet; en hamn som föräldern annars står för. Att bygga upp tillit till pedagogerna kan ta olika tid beroende på barnets tidigare erfarenhet av anknytning men det beror även på hur engagerad pedagogerna är i samspelet med barnet (Broberg m.fl., 2012). Edlund (2019) anser att det krävs mycket av pedagogerna för att förstå och tolka de yngsta barnens kommunikation som ofta är icke-verbal och istället består av kroppsspråk, blickar, ljud och mimik. För att upptäcka dessa små signaler från de yngsta barnen måste pedagogerna vara mycket lyhörda och mottagliga för barnens kommunikation. För detta krävs även en förmåga att vara här och nu och att befinna sig nära barnen. Då kan pedagogerna uppfatta kommunikationen mellan barnen och få en

ökad kunskap om barnens lek och var barnen befinner sig i deras utveckling och lärande. Författaren Henningsson (2019) menar att en närvarande pedagog fångar upp barnens verbala och icke-verbala signaler, ser vad barnen behöver, vad de är intresserade av och när de behöver stöd och bekräftelse. Genom detta skapar pedagogen goda relationer som bidrar till en hög kvalitet i förskolan.

2.3 Skapa förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande

Aspelin (2015a) uttrycker att positiva relationer är bra för elevernas prestationer medan negativa relationer motverkar dem. Elever presterar bättre om deras relationer till lärare, kamrater och gruppen har vissa kvaliteter. Sådana kvaliteter beskrivs gärna med ord som omsorg, personligt bemötande, respekt, delaktighet, närvaro, erkännande, tillit och förtroende (Aspelin, 2015a). Lärares relationskompetens handlar i första hand om relationer med enskilda elever men det innefattar även relationer till elevers föräldrar (Aspelin 2015b). Enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) ska arbetslaget ta ansvar för att utveckla en tillitsfull relation mellan förskolan och hemmen och i samarbete med hemmen ska förskolan ge barnen möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Författaren Riddersporre (2019) menar att pedagogers teoretiska kunskap samt kunskap om barn utifrån erfarenheter tillsammans med föräldrars djupa kännedom kring sina barn, kan komplettera och berika varandra. Detta kräver emellertid en lyhördhet från pedagogernas sida och en ömsesidig respekt där gemensamt fokus är barnets bästa.

Williams, Sheridans och Pramling Samuelssons forskning (2016) visar att de yngsta barnen i förskolan är mer känsliga för gruppstorlek vilket enligt forskarna överensstämmer med internationella studier. Det handlar om hur många relationer ett barn kan hantera, små barn har större behov av omsorg och nära relationer. de Schipper, Riksen-Walraven och Geurts (2006) studie visar att en grupp med tre barn och en förskollärare (3:1) ger en betydligt högre kvalitet på samspel och interaktion än ett förhållande på 5:1, särskilt när det handlar om de yngre barnen. Williams m.fl. (2016) visar på att hur förskollärare organiserar barngruppen är avgörande för interaktionen med barnen och för arbetet med läroplanens mål. Gruppering av barn i mindre grupper görs främst för att genomföra förskollärares planerade arbete med läroplanen enligt forskarna.

Även forskarna Chen och de Groot Kim (2014) menar att mötet mellan en pedagog och många barn både kan möjliggöra och begränsa barnens utveckling. Men de stunder där en pedagog och ett fåtal barn deltar tycks dock oftare ge barnen möjligheter att delta i möten med pedagogen som gynnar deras utveckling.

Goda relationer kännetecknas av närhet och att parterna upplever att de är förenade med varandra (Aspelin, 2018). Författaren Orrenius (2005) menar att de små barnen måste bli mottagna och sedda på ett alldeles särskilt sätt av personalen i förskolan. De små barnen behöver mycket kroppskontakt och närhet för att känna sig bekräftade och för att kunna skapa trygga relationer. Frelins (2008) studie visar att lärarna ägnar en hel del energi och tankekraft åt denna relationella dimension angående närhet och distans; att det kan vara en svår balansgång. Det finns en rådande uppfattning om att lärare ska hålla en professionell distans i relationer enligt Frelin (2008) men hon utmanar detta genom att lyfta fram och resonera kring betydelsen av professionell närhet. Frelin (2012) googlade ”professional distance” och fick då 263 000 träffar. När hon gjorde detsamma med ”professional closeness” visades färre än 3000 träffar. Hon ställde sig då frågan; professionell närhet, finns den? Frelin menar att det kan vara lika professionellt att finnas nära sina elever som att hålla avstånd och att det ibland behövs professionell distans likväl som det ibland behövs professionell närhet.

Strävan att som pedagog på förskolan inkludera och alltid se alla barn kan ur ett perspektiv, enligt forskaren Jonsson (2013), göra att relationen mellan barn och pedagog lätt blir lärarcentrerad och att barnens kontaktförsök endast flyktigt uppmärksammas. Ekströms (2007) forskning visar att just detta kan vara begränsande för kvalitativa och fördjupade möten mellan barn och pedagog på förskolan. Fredriksson (2019) menar att genom att stanna kvar och ge tid till att utveckla djupare konversationer ges möjlighet att vara närvarande och uppmärksamma vad barnen vill uttrycka. Detta skapar förutsättningar för förskolläraren att utveckla relationerna.

Barns delaktighet i förskolan lyfts ofta främst fram som en rättighet för barn utifrån Barnkonventionen (UNICEF, 2009). Men delaktighet kan även diskuteras som en förutsättning för lärande (Dahlbeck & Westlund, 2019). Enligt forskning är det vanligt att förskolebarns delaktighet diskuteras i termer av att vuxna närmar sig barns perspektiv

(Johansson, 2003; Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). Förståelsen för barns perspektiv är något som den vuxne bör sträva efter enligt Pramling Samuelsson och Sheridan (2003). De menar att förståelsen uppnås genom att lyssna på barnen och att skapa utrymme för barnen att förmedla erfarenheter, tankar, känslor och åsikter. Till exempel menar forskarna att om pedagogerna i förskolan förstår barnens perspektiv kan inflytande ges och delaktighet skapas. Sommers (2003) forskning framhåller barnet som en aktiv medskapare av relationer och kopplar således relationella aspekter till begreppet barnperspektiv. Sommers (2003) framhåller att barnets erfarenheter alltid skapas i interaktion med andra. Författarna Pramling Samuelsson, Sommer och Hundeide (2010) definierar de olika begreppen barnperspektiv och barns perspektiv. *Barnperspektiv* riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar. Barnperspektiv är de vuxnas försök att förstå barns perspektiv utifrån vad barn uttrycker genom språk och agerande. Det handlar om den vuxnes förmåga och ansvar att förstå barnen. *Barns perspektiv* representerar däremot barns egna erfarenheter, uppfattningar och förståelse av sin värld. I samband med detta betonar författarna samspelet mellan barn och vuxen där barnet beskrivs som en aktör och medskapare i de sociala relationerna. Författarna Clark, Kjørholt och Moss (2005) använder termen "lyssna på" för att som vuxen förstå barns perspektiv. Författarna menar dock att det finns risker med att vuxna säger sig kunna ta och förstå barns perspektiv eftersom vuxna aldrig kan återge neutrala beskrivningar. De vuxnas tolkningar av barns perspektiv formas av politiska agendor och sociokulturellt sammanhang. Clark m.fl. (2005) resonemang skiljer sig här från Pramling Samuelsson m.fl. (2010) som för fram att den vuxne bör försöka rekonstruera barnets perspektiv. Författarna menar att den vuxnes förmåga att ta ett barnperspektiv, det vill säga att förstå barnet kopplas till barns inflytande och det är den vuxne som genom respekt, empati och nyfikenhet möjliggör detta inflytande.

Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) uttrycker att utbildningen i förskolan ska präglas av att omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet. I Dalgrens (2017) forskning kring förskolans vardag och alla de möten som sker just i de vardagliga rutinerna och situationerna används begreppet "inbäddad undervisning" för att påvisa att fostran, lärande, lek och omsorg är så tätt förenade med varandra. Detta stärker påståendet att omsorg är en förutsättning för undervisning och lärande.

2.4 Relationens betydelse för barns utveckling och lärande

I betänkandet (SOU 2008:109) framhålls att avgörande för undervisning är just möten mellan människor och att lärare behöver utveckla en relationskompetens eftersom den goda relationen är grunden för elevens utveckling. Aspelin (2015a) uttrycker att elevers prestationer bygger på relationer och kan ses som ett helhetstänkande, en strävan att hela eleven ska växa. Verklig framgång i undervisning hänger samman med att relationella kvaliteter värdesätts. Eleven (människan) måste relatera sig till världen för att kunna prestera. Författaren Gergen (2009) menar att det inte finns isolerade jag och inga helt privata erfarenheter utan människan existerar i en värld av relationer. Relationer är det grundläggande förhållandet inom vilket prestationer kan främjas eller motverkas. Fredriksson (2019) menar att en väsentlig pedagogisk och professionell kompetens är pedagogernas förmåga att på en och samma gång kunna erbjuda barnet en möjlighet till både relation och en möjlighet att utvecklas och lära. Fredrikssons forskning belyser att relationen är det primära och att kunskapsinläring och relationsskapande inte behöver särskiljas. Relationsskapandet är en erfarenhetsbaserad men också teoretisk grundad professionell kompetens som behöver synliggöras. Kompetensen kan inte tas för given och hör inte endast ihop med pedagogens personlighet. Aspelin och Jonsson (2019) uttrycker i sin studie att relationskompetens är en förmåga som kan läras och förbättras oavsett personlighet.

Buber (1993) använder begreppet mellanmänniskliga möten vilket betyder att pedagogen möter barnet som det är här och nu och samtidigt ser barnets potential att utvecklas och växa som människa, alltså vad det kan bli. Att växa som människa innebär enligt Buber (1993) att både relationella och kunskapande dimensioner utvecklas. Fredriksson (2019) uttrycker att den dialogfilosofi som Martin Buber utvecklat visar på betydelsen av möten mellan människor. Enligt detta synsätt förverkligas utbildning bäst i relationer. Ett vidgat kunnande ger samtidigt barnet en möjlighet att växa som människa. Även Frelin (2012) konstaterar att lärare-elev-relationen är en professionell relation då den syftar till att elever ska växa och att relationen ska vara gynnsam för undervisning. Howes, Burchinal, Pianta, Bryant, Early, Clifford och Barbarin (2008) forskning visar att barn som har erfarenhet av en förskola med hög kvalitet och nära relationer med pedagoger klarar skolans uppgifter bättre.

Nordenbo m.fl. (2008) och Aspelin (2018) menar, som nämnts tidigare, att det är först på senare tid som lärare och forskare tydligt börjat uttala relationskompetens och vikten av att lärare behöver kunna bygga goda relationer för att vi ska kunna tala om en utbildning med kvalitet. Hughes (2012) framhåller dock att det finns tillräckligt med forskning kring den goda relationen mellan lärare och elev och dess betydelse för undervisning och lärande. Enligt Hughes handlar det istället om hur denna forskning ska konkretiseras ute i lärarnas och elevernas verklighet.

Enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) lyfts samspelet mellan barn fram som viktigt för barnens utveckling och lärande, lek och kommunikation. Undervisningen ska baseras på att barnen lär tillsammans och av varandra samt i samspelet mellan vuxna och barn. Forskarna Wylie och Thompson (2003) framhåller att kvaliteten i samspel mellan pedagog och barn i förskolan har betydelse för barnens skolgång. Fredriksson (2019) uttrycker att när barn och pedagoger känner varandra och har gemensamma upplevelser att bygga sin samvaro på är relationen alltid närvarande. Pedagogens närvaro ökar möjligheterna att förstå barns kommunikation i form av korta ord, fraser och pekningar. Fredriksson (2019) menar vidare att olika barn uttrycker sig på olika sätt vilket gör att pedagogerna behöver göra sig mottagliga för olika uttryckssätt. Genom att fånga upp det icke-verbala skapas förutsättningar för det pedagogiska mötet. Resultatet i Fredrikssons (2019) forskning visar även att när det utväxlas många repliker på kort tid blir det svårt för pedagogen att lyssna in, fånga upp och svara an på barnet vilket inte gynnar relationen och barnets utveckling. Johanssons (2003) forskning om pedagogisk verksamhet för de yngre barnen beskriver även hur pedagogernas kommunikativa tillvägagångssätt utgår från närhet, samspel och öppenhet, vilket har betydelse för barnens språkutveckling. Persson (2019) menar att när barn möter pedagoger som strävar efter att förstå och göra sig förstådda så utvecklar barn en god kommunikationsförmåga och tillit till sig själv och andra människor. Aspelin (2015b) uttrycker att den relationskompetenta läraren utvecklar goda relationer till eleven och är fokuserad på kommunikationen, lever sig in i elevens tankar och känslor samt agerar så att ömsesidig förståelse uppstår.

Resultatet av Fredrikssons (2019) forskning visar att när pedagog och barn samlas kring ett gemensamt innehåll riktas närvaron mot alla deltagare och blir genom innehållet närvarande för varandra. Gemensamt fokus gör att närvaron och samspelet ökar och

aktiviteten leder till ett lärande som pedagogerna kan ha som utgångspunkt för att utmana barnet vidare. Forskarna Siraj-Blatchford och Sylva (2004) menar att barnens delaktighet och ett delat tänkande är särskilt gynnsamt för att undervisning och lärande ska ske. Barn och pedagog samspekar och strävar efter att förstå varandra samtidigt som pedagogen utmanar barnets förståelse. Forskarna uttrycker att eftersom lärande kan ses som en konstruktion av kunskap behöver barnen vara delaktiga i denna konstruktion och detta kan ske både i lek och i av pedagogen styrda aktiviteter. Forskaren Degotardi (2010) betonar den emotionella aspekten för de allra yngsta barnen och att relationell pedagogik primärt avser den gemensamma uppmärksamheten. Den gemensamma uppmärksamheten som pedagog och barn delar kan ge viktiga möjligheter för barns utveckling och lärande både i nuet och mer långsiktigt i tid.

Utbildningen ska ta tillvara på barnens erfarenheter, behov och intresse samtidigt som barnen ska utmanas vidare utifrån läroplanens mål genom att inspireras till nya upptäckter och kunskaper. Förskolan ska bidra till kontinuitet och progression i barnens utveckling och lärande samt förbereda för fortsatt utbildning (Skolverket, 2018). Fredrikssons (2019) forskning visar att en förutsättning för pedagogiska möten, som är av både relationell och utvecklande betydelse, är konfirmering. Konfirmering innebär att pedagogerna genom att problematisera och utmana barnet ger barnet möjligheter att utvecklas utifrån att pedagogerna vägleder och ser barnets potential. Fredriksson (2019) menar att pedagogerna strävar efter att förstå och acceptera barnet som det är. Pedagogerna strävar även efter att barnet ska bli något det ännu inte är och för att göra detta behöver pedagogerna kunna avgöra vad barnet behöver här och nu. Att lyssna in, att uppfatta och att försöka förstå kräver en relationell, professionell kompetens. Perssons (2015) forskningsöversikt visar att kvaliteten i förskoleverksamheten avgörs i det konkreta mötet med barnet. Likvärdigheten och kvalitetens brännpunkt blir då i grunden en fråga om hur förskolepersonal förstår, agerar, lyssnar på barnet och hur man förmår att se barnets potential och handla så att barnet känner sig engagerat, dugligt och aktivt i sitt lärande. Buber (1997) menar att i det mellanmänniska mötet människor så som de är och en förutsättning för relation är att acceptera varandras olikheter vilket innebär att i en relation accepterar och bekräftar man varandra. Fredriksson (2019) uttrycker att när pedagogen bekräftar barnet och dess närvaro, skapas en ömsesidighet och ett mellanmänniskt möte

uppstår i korta stunder, för att sedan återgå till ett socialt förhållande igen men erfarenheten av det mellanmännsliga finns kvar.

Enligt Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) ska alla barn få uppleva den tillfredsställelse och glädje det ger att göra framsteg, övervinna svårigheter och att vara en tillgång i gruppen. Förskolan ska ge barnen möjlighet att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer samt ge förutsättningar för varje barn att utveckla självständighet och tillit till sin egen förmåga. Författarna Juul och Jensen (2003) uttrycker att pedagogens bekräftelse av barnet bygger på den vuxnes förmåga och vilja att förhålla sig öppet, sensitivt och inkluderande för barnets inre verklighet och förståelse samt att bekräftelse och erkännande är en förutsättning för ömsesidig utveckling av självkänsla och personligt ansvarstagande.

Sammanfattningsvis framgår av den valda tidigare forskningen att det finns en samstämmighet kring relationens betydelse för det enskilda barnets utveckling och lärande. Möten i förskolan och utveckling och lärande är införlivade med varandra och kunskapsinläring och relationsskapande behöver inte särskiljas. Det är i det konkreta mötet med barnet som kvaliteten i förskolan visar sig. Den professionella relationskompetensen är utvecklingsbar och det är alltid förskolläraren som ska ta ansvar för relationen med barnet. Den professionella relationskompetensen hos förskolläraren behöver uppmärksammas på samma sätt som andra kompetenser.

3. Teoretisk utgångspunkt

Följande kapitel startar med en beskrivning av studiens teoretiska utgångspunkt relationell pedagogik utifrån Aspelin. Underrubrikerna innehåller centrala begrepp inom relationell pedagogik; lärares relationskompetens, det pedagogiska mötet och det pedagogiska tillvägagångssättet, sam-verkan och sam-varo samt utbildningens brännpunkt som tar utgångspunkt från Aspelin teori om relationell pedagogik. Dessa begrepp utgör de begrepp som empirin analyseras med i resultatkapitlet.

3.1 Relationell pedagogik

Enligt Aspelin och Persson (2011) är relationen nyckeln till lärande. Begreppet relationell pedagogik har introducerats av Aspelin och Persson med teoretisk förankring hos bland andra Buber och Scheff. Filosofen Buber (1994) menar att människan är en relationsvarelse som finns och blir till i relationer och Scheffs teori (1997) utgår från emotioners roll i det sociala samspelet samt behovet av sociala band till varandra. Aspelin och Persson (2011) förklarar relationell pedagogik som verkliga mellanmänniska möten i en utbildningskontext. Det handlar om hur människor förhåller sig till varandra och relationer, kommunikation och möten är avgörande. Fokus kan ligga på mötet mellan lärare och elev men även på mötet mellan elev och elev. Om läraren har en relation till varje elev så har läraren även möjlighet att se vilka förutsättningar och behov eleven har. Med detta förhållningssätt på undervisning är relationen det centrala, lärandet sker utifrån relationen och det är läraren som bär ansvaret för relationen. Lärare utövar ständigt relationell pedagogik men relationell pedagogik utifrån ett annat slag handlar om ett genuint och personligt möte där något utöver det vanliga inträffar just "här och nu". Läraren kan inte själv skapa goda relationer till eleven utan det är något som måste byggas tillsammans, däremot kan läraren försöka skapa goda förutsättningar för möten och goda relationer (Aspelin & Persson, 2011). En förutsättning är att läraren är villig och beredd för möte och relation (Aspelin, 2015a). Traditionellt så arbetar den skandinaviska förskolan just så att omsorg är pedagogik och pedagogik är omsorg; det bildar en helhet (Aspelin & Persson, 2011). Relationell pedagogik är alltså ingen renodlad omsorgsdiskurs. Den relationella pedagogens praktiska fokus ligger på elevens

kunskapsutveckling. Elevers prestationer förutsätter en relation som inte bara är uppmuntrande utan också utmanande (Aspelin, 2015a)

3.1.1 Lärares relationskompetens

Aspelin (2015b) beskriver begreppet relationskompetens som en förmåga att knyta an till andra människor. Begreppet professionell relationskompetens beskrivs dessutom som en kompetens som utvecklats under utbildning och praktik inom en profession där man arbetar med relationer och har ett särskilt ansvar för relationen till den andre. En av dessa professioner är lärare. Lärares relationskompetens innebär förmågan att bemöta elever på ett trovärdigt och pålitligt sätt (Aspelin & Persson, 2008). Aspelin (2018) understryker betydelsen av förmågan att bygga relationer både för att lyckas i yrket, att det ska bli en kvalitet i verksamheten och för att mål ska nås men förmågan behövs även för att de goda relationerna är värdefulla i sig själva. Att möta den andre här och nu sker inte per automatik, istället bygger den förmågan på en mängd erfarenheter och reflektioner.

Aspelin (2015a) beskriver lärares relationskompetens utifrån flera förmågor och betydelser. Dels handlar det om en förmåga att utveckla goda relationer som innebär relationer som är stödjande, omsorgsfulla och förtroendefulla. Det är en kompetens som först och främst handlar om lärares relation till den enskilde individen men även relationer till en grupp av elever samt relationer till elevers föräldrar räknas hit. Lärares relationskompetens är vidare bunden till utveckling av just utbildningsrelationen och kännetecknas av en känslighet för elevens beteende samt för vad eleven kommunicerar. Det gäller att läraren är mottaglig för detta samt ger gensvar på detta för att relationen ska kunna utvecklas. Lärares relationskompetens handlar även om förmågan att reflektera över sin egen roll i relationen och sitt eget ansvar för relationen. Aspelin (2018) menar att det mest centrala i begreppet lärares relationskompetens är just samspel, sensitivitet och responsivitet. Relationskompetens inkluderar även att förstå sig själv som människa och som lärare; det handlar om att vara i kontakt med sig själv och att vara i balans.

Som tidigare nämnts så har Aspelin (2018) inspirerats av Scheffs teori, Aspelin har tolkat Scheffs teori och tillämpat den på begreppet relationskompetens. Utifrån detta presenterar Aspelin tre aspekter eller förmågor av relationskompetens; *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* samt *socioemotionell kompetens*. Den kommunikativa

kompetensen kännetecknas av lärarens förmåga att kommunicera både verbalt och icke-verbalt för att en samstämmighet, en ömsesidig förståelse och respekt ska finnas i relationen till eleven. Det handlar om lärarens sätt att tala med eleven men det handlar även om lärarens gester, mimik och kroppsspråk. Den kommunikativa kompetensen kännetecknas även av det motsatta; att läraren kan förstå och läsa av elevens verbala och icke-verbala kommunikation. Differentieringskompetensen utgörs av lärarens förmåga att växla mellan närhet och distans (Aspelin, 2015a) samt att reglera graden av närhet och distans i relation till eleven; att inte komma för nära varandra men att inte heller bli för distanserade från varandra. Det innebär även att läraren behöver reglera graden av hur mycket den upptas av sig själv och sitt uppdrag för att inte tappa kontakten med eleven. Samtidigt behöver läraren reglera graden av hur mycket den upptas av eleven för att inte förlora kontakten med sig själv (Aspelin, 2018). Differentieringskompetens betyder att läraren har förmågan att genom kommunikationen, både den verbala och den icke-verbala, reglera relationen mellan sig själv och eleverna så att avståndet blir relevant i förhållande till utbildningens intention. Läraren visar upp en nyfiken och en öppen inställning både mot eleverna och kunskapsinnehållet och balanserar uppmärksamheten mellan att vara där hos eleven och att vara här som lärare och person. Genom en utvecklad differentieringskompetens från lärarens sida skapas förutsättningar för kommunikativa spatier, det vill säga mellanrummet där eleven befinner sig när vi är tillsammans, där mening skapas och lärande sker. Hur läraren och eleven förhåller sig till varandra gör det möjligt för eleven för att urskilja sig och lägga märke till vad den gör, kan göra, är och kan bli (Aspelin, 2015a). Den socio-emotionella kompetensen kännetecknas av lärarens förmåga att hantera sina egna känslor som uppstår i relationen till eleven men även att uppfatta och hantera elevens känslomässiga signaler.

3.1.2 Det pedagogiska mötet och det pedagogiska tillvägagångssättet

Relationell pedagogik kan betraktas utifrån olika nivåer enligt Aspelin och Persson (2011), nämligen utifrån det pedagogiska mötet, det pedagogiska tillvägagångssättet, den pedagogiska rörelsen och utifrån en teoretisk kurs. De olika nivåerna är bundna till varandra och en utveckling av relationell pedagogik innebär ett främjande av möten. Här beskrivs de två förstnämnda nivåerna.

I det pedagogiska mötet har läraren ingen målmedveten handling. I blickfånget finns istället det äkta, genuina mötet "här och nu" där både lärare och elev är delaktiga i en

ömsesidighet. Läraren ser på eleven som en person, delar elevens upplevelse och svarar an på ett sätt som är givande och fruktbart. Eleven bekräftas här och nu samtidigt som eleven får en indikation angående nästa steg i dennes utveckling och lärande. Detta kan benämnas som ett mellanmännskligt möte eller skeende. Det handlar om ett förhållningssätt där läraren arbetar för att sådana möten möjliggörs men mötet är ändå inte förutsägbart. Varje lärare som är med och bidrar till dessa möten är relationella lärare (Aspelin & Persson, 2011). Detta kan jämföras med ett annat begrepp inom lärares relationskompetens; relationellt förhållningssätt (Aspelin, 2018) som innebär att läraren är delaktig i relationer tillsammans med elever här och nu utan ett förutbestämt mål.

Även i det pedagogiska tillvägagångssättet får relationerna styra men i motsats till det pedagogiska mötet så har läraren en målmedveten handling här. Det innebär att läraren agerar målinriktat; fokus ligger på ett relationsarbete som gynnar lärande samt elevers samspel och delaktighet. Relationer med elever är det centrala men med en inriktning på planerade handlingar. Ett pedagogiskt tillvägagångssätt grundar sig på förståelsen att relationer har en stor betydelse för elevers utveckling och lärande. Eleven ses som del i utbildningens gemenskap och vi kan anta att samtliga lärare i Sverige ägnar sig åt relationell pedagogik som det beskrivs här (Aspelin & Persson, 2011). Detta kan jämföras med ytterligare ett begrepp inom lärares relationskompetens, nämligen socialt tillvägagångssätt (Aspelin, 2018), som betyder att läraren arbetar med relationer med hjälp av olika metoder i syfte att uppnå olika slags mål.

3.1.3 Sam-verkan och sam-varo

Sam-verkan förklaras som en socialt konstruerad process där människor koordinerar sina målmedvetna handlingar som ligger utanför relationen, det kan beskrivas som sociala överenskommelser (till exempel regler för hur man visar respekt för varandra på en skola). Så kan till exempel lärare och elever som möts i skolan ingå i relationsformen sam-verkan (Aspelin & Persson, 2011). Relationsformen sam-varo är en annan slags relation som beskrivs som ett personligt och ömsesidigt möte som präglas av sanning och äkthet, här är en person fullständigt närvarande för en annan och sam-varo kännetecknas av oförutsägbarhet. Sam-verkan och sam-varo existerar sida vid sida och det ska finnas en ömsesidighet mellan de två begreppen; sam-verkan kan främja sam-varo och sam-verkan kan även övergå till sam-varo (Aspelin & Persson, 2011).

3.1.4 Utbildningens brännpunkt

Begreppet utbildningens brännpunkt förklaras som ett mellanmänniskt kraftfält mellan lärare och elev och på så sätt vill Aspelin och Persson (2011) påvisa var den mest betydelsefulla pedagogiska aktiviteten sker och vart läraren därmed ska ställa in sitt sikte. Brännpunkten inträffar i det pedagogiska mötet och är med andra ord svår att tänka ut i förväg.

Sammanfattningsvis framhåller Aspelins teori om relationell pedagogik att relationen är nyckeln till lärande. Det handlar om ett genuint och personligt möte där något utöver det alldagliga sker här och nu. Lärarens förmåga att utveckla relationer behövs för att det ska bli en kvalitet i utbildningen men även för att den goda relationen är värdefull i sig själv.

4. Metod

I kapitlet som följer redogörs för val av metod, studiens urval, genomförande, samt bearbetning och analys. Avslutningsvis redovisas studiens tillförlitlighet och giltighet samt vilka forskningsetiska överväganden som har beaktats.

4.1 Val av metod

Studien har en kvalitativ ansats. I kvalitativa studier läggs betoningen på ord vid insamling och analys av data i motsats till kvantitativa studier där betoningen ligger på siffror. En kvalitativ studie är tolkande till sin art (Bryman, 2011). Utifrån studiens syfte att bidra med kunskap om några förskollärares uppfattningar om professionell relationskompetens och dess betydelse för de yngre barnens (i åldrarna 1–3 år) utveckling och lärande har enskilda semistrukturerade intervjuer valts som metod för att samla in empiri. Bryman (2011) menar att semistrukturerade intervjuer som metod är att föredra om forskaren har ett någorlunda klart fokus innan intervjuernas början då resultatet ofta går att knyta till frågeställningarna eller det fokus som forskaren bestämt sig för. För att säkerställa att intervjufrågorna skulle svara på studiens syfte och frågeställningar valdes att genomföra en pilotstudie för att testa intervjufrågorna. Detta med tanke på att förändra intervjufrågorna om de skulle visa sig vara otydliga eller missvisande (Repstad, 2007). Inför formuleringen av frågorna bör forskaren ställa sig frågan: “Vad måste jag veta för att kunna besvara mina olika frågeställningar?” (Bryman, 2011, s. 419).

4.2 Urval

Urvalet till pilotstudiens semistrukturerade intervjuer bestod av två förskollärare som arbetar med de yngre barnen i åldrarna 1–3 år och som på förhand var kända för forskarna. Urvalet var därmed ett så kallat bekvämlighetsurval. Bekvämlighetsurval består enligt Bryman (2011) av personer som finns tillgängliga för forskaren.

Vid kontakt med specialpedagoger i en grannkommun erhöles förslag på förskollärare för studiens genomförande med målet att finna minst sex stycken förskollärare. Därefter togs telefonkontakt med ansvariga rektorer för att inhämta godkännande att sända ut förfrågan

till föreslagna förskollärare. Missivbrev (bilaga 1) skickades ut via mail till 15 stycken förskollärare som arbetar med de yngre barnen i åldrarna 1–3 år. Dessa förskollärare var okända för forskarna då de är verksamma i annan kommun. Missivbrevet innehöll presentation av forskarna, information om studiens syfte, forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017) samt förfrågan om deltagande. Till skillnad från pilotstudiernas bekvämlighetsurval skedde det målinriktade urvalet av förskollärare utifrån specialpedagogers förslag. Repstad (2007) menar att i praktisk forskning kan forskarna ibland vara beroende av hjälp från aktörer i verksamheten när det gäller att få tag i informanter. Målinriktat urval innebär enligt Bryman (2011) att forskaren gör sitt urval utifrån en önskan om att intervjua personer som är relevanta för forskningsfrågorna, i detta fall förskollärare som arbetar med barn i åldrarna 1–3 år.

Av de 15 tillfrågade förskollärarna svarade sex förskollärare ja på att delta i studien. Ett frivilligt urval betyder att deltagarna frivilligt svarar på ett upprop från forskaren (Stukát, 2014). Repstad (2007) menar att man som forskare får mest information från de som har lätt för att uttrycka sig och är samarbetsvilliga. Därutöver gjordes valet att låta intervjuerna från pilotstudien ingå då kvaliteten på dessa två intervjuer ansågs hög av forskarna. Sammanlagt har således 8 förskollärare intervjuats för studien. I samband med de citat som presenteras i resultatet benämns intervjuernas respondenter/förskollärare med F1 -F8.

4.3 Genomförande

Efter information om studiens syfte och genomförande gav förskollärarna i pilotstudierna samtycke till att delta via mailkontakt. Övriga intervjuer inleddes med att förskollärarna skrev på en samtyckesblankett till att delta i studien (bilaga 2). Forskare idag låter deltagarna i allt större utsträckning underteckna samtyckesformulär (Bryman, 2011). Pilotstudiernas intervjuer och studiens intervjuer genomfördes på förskollärarnas arbetsplatser. Repstad (2007) menar att platsen för intervjun kan påverka resultatet och ska därför helst göras där respondenten känner sig trygg. Någon redigering av intervjuguiden efter pilotstudien gjordes inte då frågorna upplevdes fungera bra för ändamålet. Repstad (2007) menar att intervjufrågorna ska vara konkreta istället för allmänna allt för att få fram de “rätta svaren”.

De semistrukturerade intervjuerna utgick från en intervjuguide (bilaga 3) med öppna frågor som lämnades ut i förväg till de förskollärare som efterfrågade detta. Bryman (2011) uttrycker att om intervjuguiden består av öppna frågor lämnas utrymme för respondenternas egna ord och oförutsedda svar men också att frågornas följd kan variera och intervjuaren kan ställa uppföljningsfrågor. Kvale och Brinkmann (2014) menar att syftet med kvalitativ forskning och intervjuer är att förstå världen ur respondenternas perspektiv och att få ta del av deras erfarenheter samt att utveckla en mening av detta.

Intervjuerna varade strax under timmen och dokumenterades genom ljudinspelning som sedan transkriberades av forskarna. Repstad (2007) uttrycker att en fördel med att använda verktyg för ljudupptagning istället för att föra anteckningar är att intervjuaren kan koncentrera sig och lyssna på respondentens svar och får därigenom större möjligheter att ställa relevanta följdfrågor. Att spela in intervjuerna ger även fördelen att få med all information och vad olika nyanser i samtalet kan föra med sig (Repstad, 2007).

4.4 Bearbetning och analys

De åtta intervjuerna transkriberades i sin helhet av den forskare som genomfört intervjun. Enligt Repstad (2007) är det viktigt inför analysen att ha en ordagrann återgivning av intervjun. Forskarna läste det transkriberade intervjumaterialet ett flertal gånger, det egna materialet lästes mer ingående men forskarna tog även del av varandras material. Empirin från intervjuerna analyserades utifrån en kvalitativ innehållsanalys (Repstad, 2007). Analysmetoden står för analys av dokument (i detta fall ljudinspelningar som genererat dokument i form av transkriberingar) med ansatsen att undersöka bakomliggande teman i analysmaterialet (Bryman, 2011). Inledningsvis lästes transkriberingarna så förutsättningslöst som möjligt för att förhålla sig till materialet med ett öppet sinne. Genom den ingående och djupdykande läsningen framträdde återkommande reflektioner från förskollärarna, olika teman upptäcktes som bildade en mening i empirin. Därefter sammankom forskarna för att bearbeta empirin gemensamt och enades kring vilka huvud- och underteman som var mest framträdande i materialet utifrån studiens frågeställningar samt respondenternas svar. Enligt Stukát (2011) lär man känna materialet genom upprepade läsningar. Därefter söker forskaren efter likheter och skillnader i respondenternas svar. Forskaren läser, sorterar och ett mönster framträder som kan

användas till att kategorisera svaren. Samtliga förskollärare är representerade i resultatkapitlet. Nedan beskrivs analysförfarandet.

”Checka av”, ”läsa av”, ”observera kroppsspråk”

[exempel på citat från transkriberingar; forskarnas kommentar]



Förmåga att vara lyhörd - undertema



Professionell relationskompetens - huvudtema

4.5 Tillförlitlighet och giltighet

Kvale och Brinkmann (2009) menar att reliabilitet och validitet framförallt är tillämpbara inom den kvantitativa forskningen men kan översättas till tillförlitlighet och giltighet i den kvalitativa forskningen.

Tillförlitlighet består av fyra delar enligt Bryman (2011); trovärdighet, överförbarhet, pålitlighet samt en möjlighet att kunna styrka och bekräfta (objektivitet). Studiens resultat har diskuterats mot tidigare forskning och litteratur samt analyserats med stöd av studiens teoretiska utgångspunkter. På detta sätt kan trovärdighet antas bli större enligt Bryman, (2011). Att specialpedagoger gav namnförslag på förskollärare för studiens intervjuer kan innebära att specialpedagogerna medvetet eller omedvetet styrde valet genom att rekommendera de förskollärare som de är mest eniga med (Repstad, 2007). Resultatets överförbarhet kan diskuteras då förskollärarna som valt att delta i studien kan antas ha ett särskilt intresse av och engagemang för relationskompetens och relationers betydelse. Följden kan vara att förskollärarna eventuellt inte är representativa för majoriteten av förskollärare. Resultatet kan antas pålitligt då empirin är noggrant dokumenterad och kan styrkas med citat. Objektiviteten har beaktats men pilotstudien med kända förskollärare kan antas ha präglats av ett något mindre mått av objektivitet (Repstad, 2007). Eventuellt skulle forskarna omedvetet kunnat tolkat in mera av vad som sades i pilotintervjuerna, jämfört med de okända förskollärarna, eftersom forskarna hade

viss kännedom om förskollärarna i pilotstudierna och deras kontext. Forskarna uppskattar att dock att det inte påverkat resultatet.

Enligt Stukát (2011) handlar giltigheten om huruvida mätinstrumentet (i detta fall intervjuer) mäter det som är tänkt att mätas. Förskollärarna fick kännedom om studiens syfte genom missivbrev. Forskarna erbjöd inte förskollärarna att i förväg få till sig frågorna i intervjuguiden. Tanken med detta är att svaren eventuellt blir mer "sanna" om förskollärarna får frågan i stunden. Två förskollärare frågade dock om möjligheten att få frågorna i förväg och då tillhandahölls detta. En risk med att inte tillhandahålla frågorna i förväg skulle kunna vara att förskollärarna gav mindre uttömmande svar men forskarnas upplevelse är att samtliga av förskollärarnas svar var omfattande.

När empirin bearbetades av forskarna uppstod dock en osäkerhet kring en av frågeställningarna där förskollärarna överlag svarade mindre utförligt. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) är det svårt att bevisa en studies giltighet när forskare transkriberar och tolkar sitt eget datamaterial. De menar att det inte finns en helt sann och objektiv tolkning av en intervju när den transkriberas till skrift. Giltighet betyder enligt Repstad (2007) att det finns en överensstämmelse mellan forskningsfrågor och informationen man fått fram, en bekräftelse, vilket erhöles genom pilotstudien.

4.6 Forskningsetiska överväganden

Arbetet med studien har haft en strävan att uppfylla de fyra forskningsetiska principernas krav för ett etiskt förhållningssätt enligt Vetenskapsrådet (2017). Syftet med dessa principer är att ge normer för förhållandet mellan forskare och deltagare i en studies forskning. *Informationskravet*: Förskollärarna som tillfrågades per mail att medverka i studiens intervjuer fick information i ett missivbrev om studiens syfte och bakgrund, att deltagandet var frivilligt samt rätten att avbryta sin medverkan (bilaga 1). *Samtyckeskravet*: Förskollärarna gav sitt skriftliga samtycke och godkännande inför att intervjuerna genomfördes (bilaga 2). *Konfidentialitetskravet*: Förskollärarna fick via missivbrevet (bilaga 1) information kring deras konfidentialitet samt att den insamlade empirin endast ska användas för studiens syfte och att det inspelade materialet därefter kommer raderas. Transkriberingar av intervjuerna var av sådan karaktär att förskollärarna inte var identifierbara. *Nyttjandekravet*: Empirin har endast använts för studiens syfte.

Förskollärarna informerades i samtyckesblanketten (bilaga 2) att studien som bygger på den insamlade empirin kommer att publiceras offentligt.

5. Resultat

I följande kapitel presenteras studiens resultat utifrån de intervjuer som genomförts med förskollärare som arbetar med de yngre barnen (åldrarna 1–3 år). Resultatet utgår från studiens syfte och frågeställningar och presenteras utifrån tre huvudteman: professionell relationskompetens, förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande och relationens betydelse för barns utveckling och lärande. Utifrån dessa tre huvudteman har olika underteman utkristalliserats. Som avslutning görs en sammanfattning av studiens slutsatser utifrån resultat och frågeställningar under rubriken Analys. I analysen görs även en teoretisk tolkning av resultatet utifrån studiens teoretiska utgångspunkt; relationell pedagogik.

5.1 Professionell relationskompetens

I intervjuerna framkommer att förskollärarna inte är bekanta med begreppet professionell relationskompetens. Även om det inte är ett bekant begrepp kopplar de det till bemötande, pedagogiskt bemötande samt förskollärares förhållningssätt. Det är dessa begrepp som de uttrycker att de använder i det dagliga talet med kollegor.

Relationskompetens, själva ordet har vi aldrig använt, aldrig ens sett. Men det är ju inget konstigt, det är ju relationer och hur man skapar relationer och kompetenser att skapa relationer. (F7)

Förskollärarna påpekar vikten av anknytning eller relation till barnet/barnen. De uttrycker att det är viktigt att de skapar och bygger relationer som sedan är grunden för det fortsatta arbetet att främja barns utveckling och lärande. Även trygghet, samspel, att visa intresse och att se barnet är sådant som förskollärarna reflekterar kring när de funderar vidare på vad professionell relationskompetens kan betyda. Ord som det genuina och livsavgörande uttrycks i det här sammanhanget med betoning på att det är relationen till det enskilda barnet som är betydelsefullt.

En relation till barnen, det är liksom grunden till allt. Utan relation har jag inget att bygga på. Det är det som är det allra, allra viktigaste; att bygga en relation till barnen. (F2)

Att jag som vuxen ska visa barnen att jag är genuint intresserad av vad de har att säga /.../ Man har en relation till var och en och inte en relation till massan. Allt bottnar nog i mitt intresse för människor, alla människor... det är ju näst intill livsavgörande att du har en relation till dem, att de känner sig sedda, att de vet att vi inte sviker utan att vi är där. (F8)

5.1.1 Förmågan att vara lyhörd

Förskollärarna uttrycker att den professionella relationskompetensen visar sig utifrån förmågan att vara lyhörd, att lyssna och att läsa av barnet. Förmågan att vara lyhörd och att kunna lyssna av barnets alla olika signaler och uttryck är enligt förskollärarna en förutsättning för att kunna tolka barnet och därigenom lättare möta barnets behov. Förskollärarna menar att de är lyhörda för att kunna möta barnet där det är just för dagen eller stunden.

Om man ska vara professionell så är det upp till mig som vuxen att checka av; Hur är läget i dag? Vilket humör är barnet på i dag? Det handlar om att läsa av. Jag tänker att jag som pedagog måste skapa förutsättningar för en bra relation med alla barn genom att lyssna och vara lyhörd, skapa en trygghet för barnet. (F6)

Förskollärarna reflekterar kring det icke-verbala som barnen kommunicerar och menar att det ställer extra höga krav på förskollärare som arbetar med de yngsta barnen. De betonar vikten av förmågan att observera och att läsa av barnets kroppsspråk, mimik, ljud och signaler eftersom alla barn ännu inte har det verbala språket. En förskollärare uttrycker att hon ser i varje barns ögon att en kontakt eller relation har utvecklats.

Våra barn har ju inte det verbala kanske...vi observerar kroppsspråk och det de ger uttryck för genom miner och ljud. Anledningen till att jag kan tolka detta som pedagog är ju för att jag har en relation. (F2)

Då förskollärarna ger uttryck för att det kan vara en utmaning att läsa av och tolka barnet menar de att det är en tillgång att de är flera pedagoger i ett arbetslag. Utifrån varje pedagogs unika relation till barnet, deras egna erfarenheter, kompetens och hur de själva är tolkar de barnet olika. Genom att alla pedagoger tillsammans reflekterar kring deras

olika tolkningar av barnets uttryck så kan nyanser och en ökad förståelse för barnet tas tillvara.

Jag kan tolka fel, så är det ju...men det är därför vi tar med det här in till arbetslaget, där är vi ju tre som reflekterar vad vi sett alla tre för att bygga en slags bild. För vi har ju tre olika relationer med det här barnet och får göra en tolkning utifrån det. (F2)

5.1.2 Förmågan att vara närvarande

Förskollärarna återkommer till förmågan att vara närvarande för att kunna bemöta barnet på bästa sätt. I begreppet närvarande lägger de inte bara ett innehåll av att vara en fysiskt närvarande förskollärare utan att vara närvarande är mer än så. Förskollärarna talar om att vara delaktig till exempel i barnens lek, att vara nyfiken och ha en lust till att veta mer om barnet. Att vara närvarande ger enligt förskollärarna fördelen att kunna ligga steget före och att kunna möta barnet där det är.

För jag älskar att vara där på riktigt, att prata med dem.... att vilja veta mer och så vill jag veta mer. (F3)

Att vara väldigt närvarande, inte bara fysiskt utan jag måste ha öppna öron också. Och att man som pedagog har lusten att vilja veta vad de säger, vad de vill och vad som fångar deras intresse och hur jag kan hjälpa dem för att det ska bli ännu roligare. (F1)

5.1.3 Förmågan att respektera barnet

Förskollärarna reflekterar kring respekten för barnet, att respektera barnets signaler till exempel när ett barn ger uttryck för att det ännu inte har en bärande relation till alla pedagoger. Förskollärarna uttrycker att det inte får finnas någon prestige i att bli bortvald för att barnet just nu väljer en annan pedagog. Istället menar förskollärarna att det då är deras ansvar att utveckla relationen till det aktuella barnet. För att utveckla relationen handlar det enligt förskollärarna om att visa respekt för barnet och respekt kan visas på olika sätt.

Nu har ju XX börjat ny hos oss och då har ju inte hon de där relationerna som vi andra. Då får vi pussla om så det passar utifrån vissa som vi vet är lite mer känsliga och kanske inte vill ha hjälp av någon den inte känner och visar det jättetydligt med hela kroppen och då vet man ju det. Då passar det bättre att hon tar några andra barn /.../ att inte ta illa åt sig av det utan jobba mer på den relationen /.../ Jag har mött pedagoger som säger "Han är bara tjurig" men jag kan lika gärna göra det, jag behöver inte ta en strid för det. För jag vet kanske inte riktigt vad orsaken är [orsaken syftar på barnets reaktion; forskarnas kommentar]. (F2)

Ett annat exempel som förskollärarna beskriver är att undvika att avbryta en pågående lek utan att först ha tagit hänsyn till barnets perspektiv och delaktighet. Förskollärarna betonar att det är viktigt att respektera barnets lek.

Man får många tankeställningar just det här med hur vi kanske går in och avbryter leken och stör dem på grund av våra rutiner, "Nu är det samling", "Nu är det dags att städa". Att leken är så pass viktig att vi bör låta barnen leka färdigt. (F4)

5.1.4 Förmågan att ta ansvar för relationen

Förskollärarna uttrycker att det är de själva som ansvarar för relationerna och hur de utvecklar dessa. De betonar att det aldrig kan vara barnets fel eller att ett barns eventuella svårigheter ska kunna påverka om en relation utvecklas eller ej. Förskollärarna menar att arbetet för att utveckla relationer är ständigt pågående och att de aldrig får ge upp detta relationsarbete, det handlar om att våga prova nya vägar för att hitta fram till barnet. De uttrycker vidare en insikt i att deras eget mående och dagsform kan avspeglas i relationen till barnet men att det är förskollärarens ansvar att inte låta detta påverka relationen till barnet.

Jag tycker att vi försöker hitta vägar att möta barnen istället för att lägga över det på dem. Vad kan vi göra, hur kan vi möta dem för att vi ska prova en annan väg att lyckas. Bitvis kan jag känna att man tappar ibland och det kan ju vara att det inte kommer naturligt, så kan det vara med vissa, kemin eller vad man ska säga. Man får påminna sig själv lite, idag ska jag ägna mig lite extra åt det här barnet. (F5)

5.2 Förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande

Utifrån förskollärarnas beskrivningar av hur de arbetar för att skapa förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande har underteman framkommit som beskrivs nedan.

5.2.1 Relationer till föräldrar

Förskollärarna ser det som viktigt att utveckla goda relationer till barnets föräldrar och att detta arbete startar under introduktionen. I detta sammanhang nämner förskollärarna vikten av att skapa förtroende hos föräldrarna och att trygga föräldrarna genom en rak och ärlig kommunikation. Förskollärarna menar att kvaliteten på relationen till föräldrar påverkar relationen till barnet och de nämner även att det handlar om att bygga broar mellan hemmet och förskolan. Detta kan ske på olika sätt och förskollärarna nämner till exempel hembesök; att möta förälder och barn i deras hemmiljö. Att uppmärksamma alla familjers språk/kultur i förskolan är en annan möjlighet för att bygga broar mellan barnets olika sammanhang.

Man lär känna föräldern jätteväld under de här tre dagarna [introduktionen; forskarnas kommentar], man vinner jättemycket på det, just den här kontakten man bygger upp mellan oss och föräldrarna och som sen i nästa led gynnar barnen jättemycket. (F5)

5.2.2 Att skapa det lilla sammanhanget

Att skapa förutsättningar så att barnen får befinna sig i det lilla sammanhanget både under introduktionen, i leken och i förskolans vardagsrutiner är något som återkommer i förskollärarnas beskrivningar för att kunna utveckla relationer. Förskollärarna menar att det lilla sammanhanget ger både lugn och ro i verksamheten samtidigt som förskollärarna och barnen får mer tid till relationer som gynnar barns utveckling och lärande.

Där vill vi vara med och styra; hur många och när för att det ska bli riktigt, riktigt bra när vi ska skapa de här relationerna /.../ vi jobbar i mindre grupper och det är vår grundpelare. Vi ska aldrig i såna situationer vara många. Vi delar alltid våra barn i tre grupper när vi är tre pedagoger /.../ Tanken är att man ska få ha den tiden att försöka själv, att bli pratad till och med- det är ju språkutrymmet också och språktiden. (F1)

5.2.3 Närhet och distans

Förskollärarna reflekterar i sina svar kring närhet och distans samt att hitta en balans i detta för att skapa förutsättningar för att utveckla relationen med barnet. De menar att det handlar om att kunna skapa en närhet genom att läsa av barnet och låta respekten för barnet styra. Förskollärarna uttrycker att de går på känsla, de känner in och går på intuitionen för att hitta balansen mellan närhet och distans till varje barn. De menar vidare att närhet eller distans är på barnets villkor samtidigt som det är på förskollärarens ansvar att skapa förutsättningar för relationen.

Avståndet att sätta sig ner för att vara nära. Det här med relationer och kroppskontakt, inte på mina villkor utan på barnets villkor. Jag kommer som en rolig figur som ändå är väldigt försiktig, jag sätter mig ner och försöker få barnet intresserat av mig så att barnet kommer till mig, så knyter vi kontakt på det viset... Det är jätteviktigt att bli sedd och bekräftad men man får ju också vara lite försiktig, en del kan ju bli lite blyga men här kommer kompetensen in, vi har ju kunskapen hur varje barn vill bli bemött. (F1)

5.2.4 Att ge tid

Förskollärarna uttrycker att de behöver motverka stress och istället skapa förutsättningar för relationer. Genom att ge tid och därigenom skapa lugn och ro kan barns utveckling och lärande gynnas. Förskollärarna påpekar att relationer tar olika lång tid att utveckla och måste få göra det.

/.../ att ge barnen tid, att avvakta lite ibland. Vi vet det men behöver påminna varandra varje dag. Lugn och tid för att barnen ska kunna utveckla förmågorna...och det är samma sak när det gäller relationer, jag måste ge barnen tid att uttrycka sig annars kanske jag tolkar fel. (F2)

5.2.5 Barns delaktighet

Förskollärarna ger uttryck för att de utgår från barnets intressen för att gynna barnets utveckling och lärande; utan intresse sker inget lärande. Genom att låta barnen vara delaktiga och göra egna val menar förskollärarna att de kan undvika "tjat" och istället

bidra till mer positiva relationer. Förskollärarna menar att de undviker att avbryta barnets lek eller vad barnet är upptagen av.

Detta med att "NU ska vi ha samling, nu ska alla sitta och äta frukt samtidigt"- det finns inte hos oss. Så undviker mycket med att "Sitt ner, nu ska du göra detta", "Jamen jag vill inte"... Vi hamnar sällan där eftersom barnen får väldigt mycket egna val. Det finns barn som svarar "Utan skal" och nästa barn säger "Jag vill ha skal". De får välja, vad är problemet? (F4)

5.2.6 Struktur och rutiner

Förskollärarna uttrycker att en strukturerad verksamhet med rutiner skapar möjligheter och tid för möten och utveckling av relationer. De menar att om barnet har en känsla och förståelse för dagen, en förutsägbarhet och igenkänning, så bidrar detta till utveckling av relationer.

Vi har jobbat jättemycket med rutiner, strukturer, att skapa den stämningen i gruppen som blir när allt flyter på och det är lugnt och harmoniskt och att det då bygger på rutiner, strukturer, barnen vet vad som ska hända. Vi får så mycket tid över att knyta kontakter. (F5)

5.3 Relationens betydelse för barns utveckling och lärande

Förskollärarna ger uttryck för att en relation av hög kvalitet påverkar och är en förutsättning för barns utveckling och lärande. De menar att relationen underlättar möjligheten att motivera barnet samt att skapa ett intresse hos barnet. Både motivation och intresse behövs för barnets utveckling och lärande.

Jag måste skapa en relation som gör att barnet är mottagligt för lärande. Jag tänker att relationen är en förutsättning för att vi ska upptäcka ett barns lärande. Har man inte en relation till ett barn så tror jag att det är svårt att se utveckling. (F5)

Det är ju i samspelet med andra som du lär dig, så är det ju. Så det är klart att alla de här relationerna påverkar, det är ju där du lär dig tillsammans med andra. (F1)

Förskollärarna beskriver hur de använder relationen för att gynna barns utveckling och

lärande. Genom samspel, kommunikation och gemensamt fokus men även genom att utmana barnen samt bekräfta och visa tillit till barnens förmåga har relationen betydelse för barns utveckling och lärande.

5.3.1 Samspela, kommunicera och att ha ett gemensamt fokus

Att tillsammans dela upplevelser ger förutsättningar för samspel, kommunikation och gemensamt fokus. Genom att förskollärarna sätter ord på det som fångar barnets intresse och det de samspekar kring så menar förskollärarna att barn utvecklas och lär under hela dagen. Detta gäller både i planerade lärsituationer men även att som förskollärare ta tillvara på alla situationer som uppstår under en dag på förskolan.

Vi lär ju oss i rutinsituationer och vardagssituationer också, det är ju inte bara i aktiviteten klockan halv tio utan vi lär oss hela tiden i samspelet med andra. Vi gör saker tillsammans, vi lär tillsammans. Men jag håller ju med Vygotskij, det är ju i samspelet med andra som du lär dig, så är det ju. Så det är klart att alla de här relationerna påverkar, det är ju där du lär dig tillsammans med andra. (F1)

Jag pratar mycket med barnen hela tiden har en kommunikation, relation till barnen. Man benämner allt de gör och då blir det ett lärande. Man benämner det de gör vilket innebär att barnet blir sedd och när man blir sedd så får du lättare för att lära. Jag är så fascinerad över de här små, vi måste prata till dem, inte över dem, inte om dem, inte runt dem utan till dem. (F8)

Förskollärarna ger exempel på hur olika relationer påverkar barns utveckling och lärande när de delar gemensamt fokus; ju högre kvalitet på relationen desto mer utveckling och lärande.

Jag ser skillnaden t ex min kollega brukar skära frukten men när en vikarie skär frukten blir det inte alls samma reaktion hos barnen. Då kommer inte barnen fram. Men med min kollega blir det ett lärande, t ex häromdagen då de plötsligt spontant upptäckte fröna i frukten. De är nyfikna och ger förslag på vad det är och då blir det spännande för i vår kanske vi kan gå vidare och plantera och då blir det liksom en jättekedja av lärande och så. (F2)

5.3.2 Utifrån relationen utmana barnen

Begreppet utmana innebär enligt förskollärarna att utifrån en relation av hög kvalitet ha kunskap om var barnet befinner sig, vart det är på väg och utifrån det utmana barnet till nästa steg i dess utveckling och lärande. Förskollärarna menar att de utgår från relationen när de undervisar.

Man behöver ha relationer med barnen för att kunna utmana och utveckla dem, det går inte annars.... (F6)

Det är en balans hela tiden och långsiktigt. När jag känner barnet vet jag var barnet är och kan då stötta men också utmana. (F8)

Att upptäcka var barnet är och hur jag ska utmana det här barnet vidare i sina tankar eller i sitt görande. (F4)

5.3.3 Bekräfta och visa tillit till barns förmåga

Förskollärarna ger uttryck för att varje barn måste bli sedd och bekräftad i en barngrupp. De beskriver vikten av att bygga på det positiva hos barnet och det är då barnet ges möjlighet att utvecklas och lära. Vidare menar förskollärarna att det är viktigt att visa barnet att det är omtyckt för den det är men även att finnas kvar och stötta barnet om något gått "fel". Förskollärarna menar att de visar på alternativa problemlösningar för att barnen ska utvecklas och lära.

Är du inte sedd, inte hörd, inte bekräftad så försvinner du ju. Antingen blir du utåtagerande eller så distanserar du dig, vi når inte barnen. (F8)

Sen är det ju extremt viktigt när vi pratar om relationer att de ska känna att jag tycker om dem precis som de är. Jag måste bygga på pluskontot så mycket jag kan för sen om det händer någonting och jag måste ingripa på något vis som kanske är nåt åt det negativa hållet då måste dem veta att jag fortfarande tycker lika mycket om dem. Det är skillnad att opponera på handlingen eller på personen. De är respekterade och omtyckta precis som de är "men nästa gång kanske du kan göra så här eller så här". (F1)

Förskollärarna beskriver olika situationer när de visar tillit till barnets förmåga, till exempel att ta på sig mössan själv eller att få ta mat på tallriken. Att låta barnen försöka själva och att som förskollärare ha en stödjande roll där barnet tillåts och vågar prova, gynnar barns utveckling och lärande. Det handlar enligt förskollärarna om självkänsla och självständighet.

Så får de prova, en del lyckas kanske att trä i ett ben men behöver hjälp med att få ut foten. "Vad behöver du nu?". De får tänka till lite vad de behöver för tanken är att de sedan ska klara sig själva. (F2)

5.4 Analys

Förskollärarna beskriver professionell relationskompetens med ord som förhållningsätt och bemötande av det enskilda barnet, det genuina. Aspelin och Persson (2011) menar just detta, att lärare alltid ägnar sig åt relationell pedagogik men att relationell pedagogik av en annan sort är något mer. Det handlar om ett genuint och personligt möte där något utöver det alldagliga sker just "här och nu". Förskollärarna säger vidare att relationen är det grundläggande för arbetet med barnen och även Aspelin (2018) betonar förmågan att bygga relationer. Det handlar om att ha framgång i yrket, att det ska bli en kvalitet i utbildningen och att mål ska nås men förmågan behövs även för att de goda relationerna är viktiga i sig själva. Aspelin och Persson (2011) använder begreppen sam-verkan och sam-varo och ömsesidigheten där emellan. Sam-verkan förklaras som målmedvetna handlingar som ligger utanför relationen, sam-varo förklaras som ett möte mellan två människor och som utmärks av sanning och äkthet. Förskollärarna uttrycker det genuina mötet som kan kopplas till sam-varo men de uttrycker även att mötet ger förutsättningar för att uppnå utbildningens mål vilket kan kopplas till sam-verkan.

Förskollärarna uttrycker olika förmågor som är av vikt i deras professionella relationskompetens bland annat beskrivs förmågan att vara lyhörd. Aspelin (2015a) menar att lärares relationskompetens är knuten till en känslighet för elevens beteende och för vad eleven kommunicerar. Läraren måste vara öppen och svara an på detta för att relationen ska kunna utvecklas. Det handlar enligt Aspelin (2018) om lärares kommunikativa kompetens; att förstå både elevens verbala och icke-verbala

kommunikation. Förskollärarna menar att det ställer extra höga krav på de som arbetar med de yngsta barnen som kommunicerar icke-verbalt. Det krävs en förmåga att läsa av barnets kommunikativa signaler.

Andra förmågor som förskollärarna lyfter är förmågan att vara närvarande och att visa respekt för barnet. Detta beskriver Aspelin och Persson (2011) som det pedagogiska mötet. Här handlar det återigen om det äkta och genuina mötet "här och nu", där lärare ser på eleven som en person och där lärare och elev deltar i en ömsesidighet. Enligt Aspelin (2015a, 2018) handlar lärares relationskompetens om lärarens eget ansvar för relationen och förmågan att reflektera över sin egen roll i denna, att förstå sig själv både som människa och lärare och att vara i kontakt med sig själv, att vara i balans. Detta är förmågor som även förskollärarna beskriver ingår i professionell relationskompetens. Aspelin (2018) använder begreppet den socio-emotionella kompetensen som kännetecknas av lärarens förmåga att hantera sina egna känslor som uppstår i relationen till eleven men den socio-emotionella kompetensen består även av en förmåga att förstå hur eleven känner sig samt att hantera detta på ett bra sätt. Förskollärarna reflekterar kring eget mående och dagsform men ställer dock inte detta i förhållande till något som uppstår i relationen med barnen. Förskollärarna reflekterar kring hur de tolkar de signaler som barnet uttrycker till exempel när ett barn uttrycker att det ännu inte har en bärande relation och hur förskollärarna då hanterar detta att bli "bortvald" på ett bra sätt.

Aspelin och Persson (2011) menar att läraren inte själv kan skapa goda relationer till eleven utan det är något som måste byggas tillsammans, däremot kan läraren försöka skapa goda förutsättningar för möten och goda relationer. En förutsättning är att läraren är redo för möte och relation (Aspelin, 2015a). Förskollärarna beskriver vikten av att utveckla en relation till barnets föräldrar och att dessa relationer gynnar relationen till barnet och barnets utveckling och lärande. Lärarens kompetens handlar om lärarens relation till den enskilde individen men även relationer till en grupp av elever samt relationer till elevers föräldrar (Aspelin, 2015a).

Förskollärarna återkommer till det lilla sammanhanget som en förutsättning för möten och för att utveckla relationer. Aspelin och Persson (2011) använder begreppet mellanmänskligt möte som handlar om ett förhållningssätt där läraren arbetar för att sådana möten möjliggörs men mötet är ändå inte förutsägbart. En annan förutsättning för

att utveckla relationer och därmed gynna barns utveckling och lärande beskrivs av förskollärarna med ord som att vara nära men att samtidigt ha distans och att hitta en balans i detta utifrån respekten för barnet. Denna relationskompetens förklarar Aspelin (2018) som en differentieringskompetens som består av lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans; att inte komma för nära varandra men att inte heller bli för distanserade från varandra.

Förskollärarna uttrycker att relationen är betydelsefull och en förutsättning för barns utveckling och lärande samt att de utgår från relationen i undervisningen. Aspelin och Persson (2011) menar att den svenska förskolan arbetar just så att omsorg är pedagogik och pedagogik är omsorg; det bildar en helhet. De använder begreppet det pedagogiska tillvägagångssättet där relationerna får styra men i motsats till det pedagogiska mötet så har läraren en målmedveten handling här. Det pedagogiska tillvägagångssättet betyder att läraren handlar målinriktat; fokus ligger på en förståelse att relationer har en stor betydelse för barns utveckling och lärande. Relationer med elever är det centrala men med en inriktning på planerade handlingar. Enligt Aspelin och Persson (2011) så sker den mest värdefulla pedagogiska aktiviteten i kraftfältet mellan lärare och elev. Detta benämns som utbildningens brännpunkt och inträffar i det pedagogiska mötet vilket är svårt att planera för.

Ju högre kvalitet på relationen desto mer utveckling och lärande menar förskollärarna. Genom att utgå från barnets intresse beskriver förskollärarna att de lär tillsammans under hela dagen genom att samspela, kommunicera och dela fokus. Aspelin (2018) förklarar att den kommunikativa kompetensen kännetecknas av lärarens förmåga att kommunicera och hur läraren talar till eleven, både verbalt och icke-verbalt, för att en samstämmighet, en ömsesidig förståelse och respekt ska finnas i relationen.

Aspelin och Persson (2011) menar att om läraren har en relation till eleven så har läraren möjlighet att se vilka förutsättningar och behov eleven har samt att bekräfta eleven här och nu. Med detta perspektiv på undervisning är relationen i fokus, lärandet sker utifrån relationen. Detta är något som förskollärarna även ger uttryck för; att en relation av hög kvalitet innebär att ha kunskap om var barnet befinner sig, vart det är på väg och utifrån det utmana barnet till utveckling och lärande och det är detta som de utgår från i undervisningen. Aspelin (2015a) anser att elevers prestationer förutsätter en relation som

är både uppmuntrande och utmanande. Relationell pedagogik resonerar inte endast kring omsorg utan även kring den relationella pedagogens fokus som ska ligga på elevers utveckling och lärande.

6. Diskussion

Följande kapitel innehåller en diskussion kring den valda metoden samt den valda teorin för studien. Vidare följer en diskussion kring studiens resultat utifrån kapitlet med tidigare forskning och litteratur. Resultatdiskussionen avslutas med en sammanfattning av huvuddragen i studien. Kapitlet avrundas med specialpedagogiska implikationer och förslag på fortsatt forskning inom relationell pedagogik.

6.1 Metod- och teordiskussion

Forskarna hade i förväg bestämt att åtta stycken intervjuer skulle genomföras men var öppna för att eventuellt intervjua fler förskollärare beroende på den insamlade empirins omfattning. Repstad (2007) menar att det kan vara praktiskt att bestämma antal intervjuer i förväg men att i efterhand ta ställning till om fler intervjuer behöver genomföras. Forskarna upplever att empiriinsamlingen var tillräcklig då de planerade intervjuerna genomförts. Empiriinsamlingen inleddes med två pilotintervjuer och dessa indikerade att frågorna i intervjuguiden skulle ge adekvata svar på frågorna (Bryman, 2011) därför behölls intervjuguiden utan justeringar. För att komma så nära "sanningen" eller verkligheten som möjligt så skrevs intervjuguiden utifrån konkreta frågor angående förskollärarnas vardag i förskolan (Repstad, 2007). Dessa konkreta intervjufrågor upplevs av forskarna som ett alternativ för att komma närmre förskollärarnas verklighet då observationer och videofilmning valdes bort som metod. Att först genomföra observationer eller att videofilma i förskollärarnas verksamhet skulle kunna vara ett komplement eller en utgångspunkt för intervjuer för att upptäcka mera inom forskningsområdet, till exempel fler konkreta och tydliga exempel på vilken utveckling och vilket lärande som sker utifrån relationens betydelse. Att komplettera med fler metoder valdes dock bort med hänsyn till den begränsade tid som forskarna hade till förfogande samt med hänsyn till sekretessfrågor och samtycke i samband med filmning i förskolan. Att kombinera metoder innebär ett bredare dataunderlag och en säkrare grund för tolkning men det kan även innebära en ohanterlig datamängd som kräver mer tid (Repstad, 2007).

Genom att intervjuerna präglades av forskarnas konkreta frågor gav förskollärarna beskrivningar om deras verklighet (Repstad, 2007) just nu och forskarna fick möjlighet

att komma nära varje unik verksamhet. Forskarna upptäckte vad som var i fokus på varje förskola eller arbetslag, till exempel flerspråkighet, lekens betydelse och hur förskollärarna kopplade detta till relationskompetens och relationers betydelse.

Antalet förskollärare som intervjuades och den empiri som då samlades in upplevs tillräcklig med hänsyn till tidsåtgången när empirin skulle transkriberas och analyseras på djupet. Kvale och Brinkmann (2014) menar att antalet intervjupersoner beror på undersökningens syfte och att antalet i vanliga intervjustudier ligger på 15 +/- 10. De påpekar även att många intervjustudier skulle ha vunnit på att ha färre intervjuer och istället ägnat mer tid åt att förbereda intervjuerna och att analysera dem. Repstad (2007) uttrycker att om intervjuerna är för många blir analysen lätt ytlig.

Att spela in intervjuerna gav möjlighet att i lugn och ro lyssna igenom och transkribera intervjuerna i sin helhet för att sedan finna huvud- och underteman samt placera in svaren under respektive frågeställning i studien, en kvalitativ innehållsanalys (Bryman, 2011). Stukát (2011) menar att kategorierna inte får gå in i varandra utan det ska vara tydligt till vilken kategori ett svar tillhör. Forskarnas huvud- och underteman har visat sig till viss del överlappa varandra vilket medfört ett visst bryderi när resultat och diskussion bearbetats. Ett exempel på detta är att undertemat *Förmågan att vara lyhörd* som tillhör huvudtemat *Professionell relationskompetens* även skulle kunna tillhöra huvudtemat *Förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande*.

Valet av studiens teoretiska utgångspunkt, Aspelins relationella pedagogik och några av Aspelins centrala begrepp i denna teori, upplevs av forskarna som ett tydligt analysverktyg för studiens syfte. Relationell pedagogik är ett teoretiskt synsätt på utbildning där det som sker mellan människor är i fokus. Forskarna kunde koppla förskollärarnas uppfattningar om professionell relationskompetens till Aspelins teoretiska begrepp. På samma sätt kunde forskarna koppla de teoretiska begreppen till förskollärarnas beskrivningar. Ett exempel på detta är att förskollärarna beskriver vikten av att hitta en balans mellan att vara nära barnet men att samtidigt ha distans. Denna relationskompetens förklara Aspelin som en differentieringskompetens; lärarens förmåga att reglera närhet och distans.

6.2 Resultatdiskussion

6.2.1 Professionell relationskompetens

De intervjuade förskollärarnas syn på professionell relationskompetens är överensstämmande med litteratur och tidigare forskning. Det finns en samsyn att den unika relationen till det enskilda barnet är viktigt och att detta är grunden för barns utveckling och lärande (Aspelin, 2018; Furu & Sandvik, 2019; Juul & Jensen, 2003; Killén, 2014; Linder, 2018; Nordenbo m.fl., 2008). Förskollärarna var dock inte bekanta med själva begreppet professionell relationskompetens utan talar i termer som förhållningssätt (Furu, 2017; Juul & Jensen, 2003) och bemötande (Aspelin, 2010, 2018; Aspelin & Persson, 2008, 2011; Buber, 1993; Fredriksson 2019; Furu & Sandvik 2019; Persson 2015). Nordenbo m.fl. (2008) och Aspelin (2018) menar att relationskompetens är en kompetens som tidigare inte har uppmärksammats i samma utsträckning som till exempel lärarens kompetens inom ett ämne men att relationskompetens nu börjat uttalas av forskare och lärare.

De förmågor och kompetenser som förskollärarna lyfter fram som viktiga för att kunna möta varje barn och utveckla relationer är också förmågor som litteratur och tidigare forskning framhåller. Förskollärarna reflekterar kring förmågan att vara närvarande och lyhörd för att kunna möta barnet. De menar att det krävs en extra dimension av lyhördhet när de möter det icke-verbala barnet som kommunicerar med kroppsspråk, mimik och ljud. Edlund (2019) och Henningsson (2019) uttrycker även de att de yngsta barnen behöver skickliga och lyhörda pedagoger som kan fånga barnens signaler och för detta krävs det en förmåga att pedagogen är totalt närvarande. Öhman (2019) använder begreppet *nuets* pedagogik som kräver pedagogens förmåga att vara närvarande och *härvarande*. Förskollärarna ger uttryck för att förmågan att vara närvarande innefattar så mycket mer än att vara fysiskt närvarande. Det handlar om att som förskollärare vara *i* barnets lek, att nyfiket utforska för att få veta mer om barnet, “att vara där på riktig”. Aspelin (2018) menar att det handlar om ett samspel både här och nu men även i ett längre tidsperspektiv. Enigt Furu och Sandvik (2019) och Aspelin (2010) handlar professionell relationskompetens i grunden om att kunna skapa förutsättningar för äkta mellanmänniska möten. Aspelin (2018) talar om det unika mötet med den unika individen och att detta möte kan få olika följder men som då och då kan vara

livsavgörande. Även förskollärarna uttrycker sig kring det genuina mötet och den livsavgörande relationen.

En annan förmåga som förskollärarna lyfter fram i samband med begreppet professionell relationskompetens är förmågan till ett förhållningssätt som genomsyras av respekten till varje barn. Aspelin (2018) uttrycker att relationskompetens innebär att kunna göra skillnad för den andre genom att möta den andre som värdefull (Aspelin, 2018). Förskollärarna ger exempel på respekten både för barnet och för barnets viktiga lek och menar att de visar respekt för detta genom att undvika att avbryta. På så sätt menar förskollärarna att de tar barnets perspektiv och bjuder in till delaktighet. Enligt Killén (2014) förutsätter relationskompetens att kunna ta barnets perspektiv, att förstå hur barnet upplever sin situation och att svara an på dessa känslor så att barnet känner sig förstådd och lyssnad till. Förmågan att lyssna beror bland annat på förskolepersonalens mentaliseringsförmåga; själva grunden för relationskompetens. Barnperspektiv riktar de vuxnas uppmärksamhet mot en förståelse av barns uppfattningar, erfarenheter och handlingar (Pramling Samuelsson m.fl., 2010) och förskollärarna uttrycker att de utgår från barnets intressen och egna val.

Att ta ansvar för relationen och för att den ständigt ska utvecklas är också en förmåga som förskollärarna uttrycker är viktig när de reflekterar kring professionell relationskompetens. De menar att det är upp till förskollärarna att ta ansvar för relationen och att eventuella svårigheter i relationer aldrig kan vara barnets ansvar. Forskarna Furu och Sandvik (2019) samt Aspelin (2010) anser att professionell relationskompetens innebär pedagogens ansvar och förmåga att skapa gynnsamma förutsättningar för verkliga mellanmänniska möten. Professionell relationskompetens är inte bara en personlig egenskap utan även en förmåga som kan utvecklas genom utbildning eller fortbildning (Aspelin, 2018; Furu & Sandvik, 2019).

6.2.2 Förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande
Förskollärarna betonar att en förutsättning för att utveckla relationer till barnet är att även utveckla goda relationer till barnets föräldrar och introduktionen är starten på detta. De menar att den relation de har till föräldern även påverkar relationen till barnet. De

uttrycker det som att bygga broar mellan hemmet och förskolan. Riddersporre (2019) menar att när pedagogers teoretiska och erfarenhetsbaserade kunskap om barn adderas med föräldrarnas djupa insikt i just deras barn berikar kunskaperna varandra. Förskollärarna talar om att göra föräldrarna trygga och att bygga upp ett förtroende. Enligt Aspelin (2015b) ingår relationer till föräldrar i lärares relationskompetens.

Förskollärarna uttrycker att det lilla sammanhanget är en förutsättning för att kunna utveckla relationer och för att gynna barns utveckling och lärande. Att låta barnen få befinna sig i en mindre grupp tillsammans med några barn och en pedagog både i rutinsituationer och i leken skapar tid och ett lugn i verksamheten som ger möjlighet för barnet att få utvecklas i sin självständighet men även i sin språkutveckling är något som förskollärarna framhåller här. Forskning styrker just detta att när små barn får samspela i mindre grupper tillsammans med ett fåtal barn och en pedagog möjliggörs möten som gynnar deras utveckling (Chen & de Groot, 2014; de Schipper m.fl., 2006; Williams m.fl., 2016). Till skillnad från vad förskollärarna uttrycker så menar Williams m.fl. (2016) att grupperingar av barn i mindre grupper främst görs när förskollärarna ska genomföra planerade aktiviteter utifrån läroplanen.

Förskollärarna uttrycker att de strävar efter att hitta en balans mellan närhet och distans för att skapa förutsättningar för goda relationer med barnet. Balansen mellan närhet, kroppskontakt och distans till varje barn hittar förskollärarna genom att läsa av barnet och låta barnet styra, det handlar om respekten för barnet. Orrenius (2005) påvisar att de små barnen måste bli sedda på ett alldeles särskilt sätt av personalen i förskolan och att de behöver mycket kroppskontakt och närhet för att kunna skapa relationer. Precis som förskollärarna resonerar kring värdet att hitta en balans mellan närhet och distans till varje barn menar Frelin (2008) att lärarna spenderar energi för att hitta balansen mellan närhet och distans. Frelin (2012) anser att det kan vara lika professionellt att finnas nära sina elever som att hålla avstånd och att det ibland behövs professionell distans men att det i andra stunder behövs professionell närhet.

Förskollärarna återkommer till att ge tid och att skapa lugn och ro för att gynna relationer och barns utveckling och lärande. De uttrycker att de behöver motverka stress, att barnen

måste få den tid de behöver för att kunna uttrycka sig annars finns det en risk att förskollärarna misstolkar barnet. Likaså menar Fredriksson (2019) att pedagogerna behöver ge barnen tid så att de kan uttrycka det de vill, samtidigt måste pedagogerna vara närvarande för att kunna uppmärksamma vad barnen uttrycker. På så sätt skapar pedagogerna förutsättningar så att relationer kan utvecklas.

Förskollärarna lyfter fram barnens delaktighet som en förutsättning för relationer som gynnar barns utveckling och lärande, Dahlbeck och Westlund (2019) anser även de att delaktighet kan diskuteras som en förutsättning för lärande. Genom att utgå från barnets intresse kan ett lärande ske menar förskollärarna och de framhåller barnets egna val för att främja delaktighet liksom respekten för barnets lek genom att undvika att avbryta leken. Kompetensen att förstå barns perspektiv är något som pedagogen bör vara angelägen om anser Pramling Samuelsson och Sheridan (2003) för det är då barn får inflytande och delaktighet skapas. För att nå denna förståelse behöver pedagogen lyssna på barnen och skapa frihet för barnen att uttrycka sina erfarenheter, tankar, känslor och åsikter. Pramling Samuelsson m.fl. (2010) menar att det är den vuxne som genom respekt, empati och nyfikenhet möjliggör detta inflytande. Förskollärarna uttrycker att struktur och rutiner är viktiga förutsättningar för att skapa tid för möten och relationer. Förskollärarna kopplar även detta till barns utveckling och lärande till exempel i hallrutinen. Dalgren (2017) betonar att alla dessa möten som sker i förskolans vardagliga rutiner och situationerna beskrivs med begreppet "inbäddad undervisning". Med detta menar hon att fostran, lärande, lek och omsorg är införlivade med varandra.

6.2.3 Relationens betydelse för barns utveckling och lärande

I enlighet med forskning och litteratur ger förskollärarna uttryck för en övertygelse om att relationen bidrar till barns utveckling och lärande. Aspelin (2015a) menar att om relationer värdesätts så kommer framgång i undervisning och Gergen (2009) uttrycker att relationer gör så att prestationer främjas eller motverkas. Fredriksson (2019) betonar att det är en pedagogisk och professionell kompetens att på en och samma gång ha förmågan att erbjuda barnet en möjlighet till både relation och kunskapande. Förskollärarna påpekar även att relationen är en förutsättning för att upptäcka ett barns lärande och utan relation minskar möjligheten att se utveckling.

Förskollärarna lyfter fram att de använder relationen för att gynna barns utveckling och lärande och uttrycker att relationen gör barnen mottagliga för lärandet. Genom att, i ett mellanmänniskt möte, möta barnet där det är och samtidigt uppmärksamma barnets potential så skapar pedagogen möjligheter för barnet att utvecklas och därmed växa som människa (Buber, 1993; Fredriksson, 2019; & Frelin, 2012). Howes m.fl. (2008) forskning visar att barn som har erfårit en förskola med hög kvalitet och nära relationer med pedagoger gynnas i sin skolgång.

I enlighet med Fredriksson (2019) lyfter förskollärarna fram att det är genom samspel, kommunikation och gemensamt fokus som utveckling och lärande sker. Fredriksson (2019) påvisar att när barn och pedagoger känner varandra och har gemensamma upplevelser att bygga sin samvaro på är relationen alltid närvarande. Förskollärarna uttrycker att när de sätter ord på det som intresserar barnen och det de gemensamt samspelar kring, detta gäller både i planerade lärsituationer och vardagssituationer, gynnas barns utveckling och lärande. Degotardi (2010) menar att den grundläggande relationella pedagogiken utgår från den gemensamma uppmärksamheten. När pedagog och barn har ett gemensamt fokus och ett samarbete så ges möjligheter för barns utveckling och lärande. Siraj-Blatchford och Sylva (2004) förstärker detta genom att betona att barns delaktighet och ett delat tänkande är särskilt gynnsamt för att undervisning och lärande ska ske. Forskarna menar att eftersom lärande kan ses som en konstruktion av kunskap behöver barnen vara delaktiga i denna konstruktion och detta kan ske både i lek och i av pedagogen styrda aktiviteter.

Förskollärarna uttrycker att genom en kommunikativ relation med barnen så sker ett lärande vilket bekräftas av Johansson (2003) som menar att pedagogernas kommunikativa tillvägagångssätt utgår från närhet, samspel och öppenhet vilket har betydelse för barnens utveckling och lärande. Fredriksson (2019) påpekar att pedagogens närvaro ökar möjligheterna att förstå barns kommunikation i form av korta ord, fraser och pekningar. Olika barn uttrycker sig på olika sätt vilket gör att pedagogerna behöver göra sig mottagliga för olika uttryckssätt och genom att fånga upp det icke-verbala skapas förutsättningar för det pedagogiska mötet. Aspelin (2015b) uttrycker att den relationskompetenta läraren utvecklar goda relationer till eleven och är fokuserad på

kommunikationen, lever sig in i elevernas tankar och känslor samt agerar så att ömsesidig förståelse uppstår.

Förskollärarna uttrycker även att kvaliteten i relationen påverkar barns utveckling och lärande eftersom barnen enligt förskollärarna väljer att dela fokus med den pedagog de har en god relation med. Resultatet av Fredrikssons (2019) forskning visar att ett gemensamt fokus gör att närvaron och samspelet ökar och aktiviteten leder till ett lärande som pedagogerna kan ha som utgångspunkt för att utmana barnet vidare. Förskollärarna belyser att de utifrån relationen får kunskap om var barnen befinner sig, vart de är på väg och utifrån det kan förskollärarna stötta och utmana barnen vidare i deras utveckling och lärande. Persson (2015) menar att det är i det konkreta mötet med barnet som kvaliteten i förskoleverksamheten visar sig. Förskolans fokus på likvärdighet och kvalitet handlar här om hur förskolepersonal förstår, agerar, lyssnar på barnet och hur man förmår att se barnets potential och handla så att barnet känner sig engagerat, duktigt och aktivt i sin utveckling och lärande (Persson, 2015). Siraj-Blatchford och Sylva (2004) uttrycker att när barn och pedagog samspelar och strävar efter att förstå varandra så utmanar pedagogen barnets förståelse.

I enlighet med Juul och Jensen (2003) betonar förskollärarna att varje barn måste bli sedd och bekräftad samt accepterad för den det är för att utvecklas och lära. Juul och Jensen (2003) uttrycker att pedagogens bekräftelse av barnet bygger på den vuxnes förmåga och vilja att förhålla sig öppet, sensitivt och inkluderande för barnets inre verklighet och förståelse. Bekräftelse och erkännande är en förutsättning för ömsesidig utveckling av självkänsla, detta utvecklar även förtroendeingivande relationer. Fredriksson (2019) uttrycker att en förutsättning för pedagogiska möten, som är av både relationell och utvecklande betydelse, är att pedagogerna problematiserar, utmanar och vägleder barnet med barnets potential i blickfånget. Genom att utifrån relationen ha en stödjande roll där barnet tillåts att prova själv, uttrycker förskollärarna att de visar tillit till barnets förmåga. Tillit gynnar barnets självkänsla och självständighet vilket i sin tur gynnar barns utveckling och lärande vidare. Fredriksson (2019) menar att pedagogerna strävar efter att förstå och acceptera barnet som det är. Pedagogerna strävar även efter att barnet ska bli något det ännu inte är och för att göra detta behöver pedagogerna kunna avgöra vad barnet behöver här och nu. Persson (2019) uttrycker att när barn möter pedagoger som strävar

efter att förstå och göra sig förstådda, utvecklar barn en god kommunikationsförmåga och tillit till sig själv och andra människor.

Sammanfattningsvis är huvuddragen i studien enligt följande. Begreppet professionell relationskompetens var okänt för förskollärarna i studien. Förskollärarna, som arbetar med de yngre barnen i åldrarna 1–3 år beskriver hur de bemöter barn utifrån olika förmågor. De förmågor som framträder är förskollärarnas förmåga att vara lyhörd, förmågan att vara närvarande, förmågan att visa respekt för barnet samt förmågan att ta ansvar för relationen. Förskollärarna uttrycker att relationen till det enskilda barnet är viktigt och de beskriver hur de skapar förutsättningar för att utveckla relationer som gynnar barns utveckling och lärande. Förutsättningar som framträder är att utveckla relationer till föräldrar, skapa det lilla sammanhanget, hitta en balans mellan närhet och distans i relationen till barnet, ge tid, barnets delaktighet samt struktur och rutiner i förskolans vardag. Förskollärarna beskriver relationens betydelse för det yngre barnets utveckling och lärande genom en relation som bygger på samspel, kommunikation, ett delat gemensamt fokus men även genom att utmana, bekräfta och visa tillit till barnets förmåga. Förskollärarna ger några konkreta och tydliga exempel på vilken utveckling och vilket lärande som sker men studiens forskare upplever dock att förskollärarna utmanas då de ska ge exempel på vilken utveckling och vilket lärande som sker tack vare den goda relationen. I de fall förskollärarna ger exempel handlar det om språkutveckling, självständighet och kunskapsutveckling. En tanke som väcks hos forskarna är att det eventuellt inte finns någon tradition i förskolan att koppla relationens betydelse till barns utveckling och lärande. En annan tanke är att det finns en ömsesidighet och en ömsesidig verkan mellan relation och utveckling och lärande. Relationen ger utveckling och lärande men när utveckling och lärande sker i ett samspel kan även kvaliteten i relationen öka. Detta kan jämföras med Läroplanen för förskolan (Skolverket, 2018) där det står att omsorg, utveckling och lärande ska bilda en helhet. Fredrikssons (2019) forskning visar att kunskapsinläring och relationsskapande inte behöver särskiljas, det sker samtidigt.

Aspelins teori om relationell pedagogik, litteraturgenomgång samt tidigare forskning är samstämmiga angående förmågor som ingår i den professionella relationskompetensen och relationens betydelse för barns utveckling och lärande. Detta är även överensstämmande med förskollärarnas beskrivningar i studien. Professionell

relationskompetens sågs tidigare som en "tyst kunskap" men har nu synliggjorts alltmer även om forskningen enligt Aspelin (2018) fortfarande är i sin linda. Relationskompetensen ses numera även som en utvecklingsbar kompetens. Då begreppet professionell relationskompetens var okänt för de förskollärare som intervjuades menar studiens forskare att om professionell relationskompetens och relationens betydelse för barns utveckling och lärande synliggörs för pedagoger i förskolan kan skillnad göras för barnen. Både för att relationen är värdefull i sig men även för att gynna barns utveckling och lärande.

6.3 Specialpedagogiska implikationer

Skolans elevhälsa är lagstadgad. Förskolan har dock i dag ingen lagstadgad barnhälsa även om kommuner väljer att ha barnhälsa. Studien har väckt tankar kring hur barnhälsan kan arbeta för att den professionella relationskompetensen och relationens betydelse för barns utveckling och lärande ska synliggöras och implementeras i förskolan för att möta alla barn. I detta implementeringsarbete med målet att höja förskolors kvalitet angående den relationella pedagogiken har specialpedagogen en viktig roll. Både för att stötta pedagoger kring professionell relationskompetens, att fungera som en kvalificerad samtalspartner och som ledare av det pedagogiska arbetet för att kunna möta alla barn. Furu och Sandvik (2019) menar att arbetet i forskningscirkel kan utveckla professionell relationskompetens och därigenom skapa goda relationer med barn.

6.4 Fortsatt forskning

Vidare forskning på området skulle kunna vara att genomföra en större undersökning av förskollärares professionella relationskompetens och då komplettera intervjuer med andra metoder till exempel observationer. I barnhälsan bör alla professioner ingå för att undvika en kultur som präglas av ett "vi och dem-tänkande". Den professionella relationskompetensen och relationens betydelse för barns utveckling och lärande bör genomsyra hela förskolans verksamhet, undervisning och det systematiska kvalitetsarbetet. Fortsatt forskning skulle därför kunna vara hur en framgångsrik barnhälsa kan organiseras utifrån den forskningsbaserade kunskap som redan finns kring

relationskompetensens och relationens betydelse för barns utveckling och lärande. Det vore intressant att vidare forska i frågan om barnhälsan inkluderas i förskolans systematiska kvalitetsarbete och om barnhälsans arbete och resultat kan visa på en ökad kvalitet angående professionell relationskompetens och relationers betydelse för barns utveckling och lärande.

Referenser

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2015a). *Inga prestationer utan relationer: Studier för pedagogisk socialpsykologi*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2015b). Lärares relationskompetens: Begreppsdiskussion med stöd i Martin Bubers begrepp "det sociala" och "det mellanmänskliga". *Utbildning Och Demokrati*, 24 (3), 49–64.
- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens Vad är det? Hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber AB.
- Aspelin, J., & Jonsson, A. (2019). Relational competence in teacher education: concept analysis and report from a pilot study. *Teacher Development*, 23(1), 1–20. doi: [10.1080/13664530.2019.1570323](https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1570323)
- Aspelin, J., & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan. Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder. 2: a upplagan*. Stockholm: Liber.
- Buber, M. (1993). *Om uppfostran*. Ludvika: Dualis.
- Buber, M. (1997). *Distans och relation: bidrag till en filosofisk antropologi*. Ludvika: Dualis.
- Chen, J. J., & de Groot Kim, S. (2014). The Quality of Teachers' Interactive Conversations with Preschool Children From Low-Income Families during Small-Group and Large-Group Activities. *Early Years: An international Journal of Research and development*, 34(3), 271-288. doi:10.1080/09575146.2014.912203
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Dahlbeck, P., & Westlund, K. (Red.). (2019). *Relationell pedagogik- i teori och praktik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalgren, S. (2017). *Att göra pedagogisk praktik tillsammans. Socialt samspel i förskolans vardag*. (Doktorsavhandling, Linköpings universitet, Linköping). Hämtad från <http://doi.org/10.3384/diss.diva-134368>
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine

contexts. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 27–41.
doi:10.1080/09669761003661253

de Schipper, E. J., Marianne Riksen-Walraven, J., & Geurts, S. A. E. (2006). Effects of Child Caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: An experimental study. *Child Development*, 77(4), 861–874.
doi:10.1111/j.1467-8624.2006.00907.x

Edlund, L. (2019). *De yngsta barnen och läroplanen*. (2: a, utvidgad och reviderad utgåva ed.). Stockholm: Lärarförlaget.

Ekström, K. (2007). *Förskolans pedagogiska praktik: Ett verksamhetsperspektiv*. (Doktorsavhandling, Umeå universitet, Umeå).

Fredriksson, M. (2019). *Med blicken på möten: Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*. (Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna, Falun).

Frelin, A. (2008). Professionell närhet och distans – en dimension av lärares arbete ur ett genusperspektiv. I C. Aili., U. Blossing & U. Thornberg (Red.), *Läraren i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete* (s. 177–189). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.

Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare: professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Furu, A-C. (2017). *Professionell röst användning i läraryrket*. Lund: Studentlitteratur.

Furu, A-C., & Sandvik, M. (2019). Att stödja pedagogers relationella professionalism genom forskningscirklar. *Tidskrift för nordisk barnehageforskning*, 18(10), 1–16. doi: [10.7577/nbf.3243](https://doi.org/10.7577/nbf.3243)

Gergen, K.J. (2009). *Relational being: Beyond myself and community*. Oxford: University Press.

Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola*. (Doktorsavhandling, Malmö högskola, Malmö).

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).

Henningsson, L. (2019). Närvarande måltider i förskolan. I P. Dahlbeck & K., Westlund (Red.), *Relationell pedagogik- i teori och praktik i förskolan* (s. 89–103). Lund: Studentlitteratur AB.

Hildén, E. (2018). *Undervisning tillsammans med de yngsta förskolebarnen*. Stockholm: Skolverket.

Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R., & Barbarin, O. (2008). Ready to learn? children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50. doi: 10.1016/j.ecresq.2007.05.002

Hughes, J. N. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: Progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development, 14*(3), 319–327. doi:10.1080/14616734.2012.672288

Högskoleförordningen. (SFS 2017:1111). Stockholm: Riksdagen.

Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv: forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1–2), 42–61.

Jonsson, A. (2013). *Att skapa läroplan för de yngsta barnen i förskolan: barns perspektiv och nuets didaktik*. (Doktorsavhandling, Högskolan Kristianstad, Kristianstad).

Josefson, M. (2018). *Det ansvarsfulla mötet: En närhetsetisk analys av omsorgens innebörder i förskolan*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Stockholm).

Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.

Killén, K. (2014). *Förebyggande arbete i förskolan. Samspel och anknytning*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 3:e upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Linder, A. (2018). *Professionell relationskompetens*. Lund: Studentlitteratur.

Nordenbo, S. E., Larsen, M. S., Tiftikci, N., Eline Wendt, R., & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Orrenius, A M. (2005). *Trygga relationer. Om anknytning och samhörighet mellan barn och vuxna*. Stockholm: Natur & Kultur.

Persson, P. (2019). Pedagogiska relationer och det professionella subjektet. I P. Dahlbeck & K., Westlund (Red.), *Relationell pedagogik- i teori och praktik i förskolan* (s. 25–35). Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (2015). *En likvärdig förskola för alla barn: innebörder och indikationer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige, 8*(1–2), 70–84.

Pramling Samuelsson, I., Sommer, D., & Hundeide, K. (2010). *Barnperspektiv och barnens perspektiv i teori och praktik*. Stockholm: Liber.

Repstad, P. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. 4: e upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Riddersporre, B. (2014). Att leda med berättelser. I B. Riddersporre & B., Bruce (Red.), *Berättande i förskolan* (s.270–280). Stockholm: Natur & Kultur.

Riddersporre, B. (2019). Vi gör det tillsammans med- med det komplementära som utgångspunkt. I P. Dahlbeck & K., Westlund (Red.), *Relationell pedagogik- i teori och praktik i förskolan* (s. 37–48). Lund: Studentlitteratur.

Scheff, T. J. (1997). *Emotions, the social bond, and human reality: part/whole analysis*. Cambridge University Press.

Skolverket. (2018). *Läroplan för förskolan, Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2019). *PM-Barn och personal i förskolan per 2018*. Stockholm: Skolverket.

Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713–730. doi/abs/10.1080/0141192042000234665

Sommer, D. (2003). Børnesyn i utviklingspsykologien Er et børneperspektiv muligt? *Pedagogisk forskning*, 8(1–2), 85–100.

Statens offentliga utredningar. (2008). *En hållbar lärarutbildning (SOU 2008:109)*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [God forskningsed - Vetenskapsrådet](#)

Williams, P., Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). *Barngruppens storlek i förskolan. Konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & Kultur.

Wylie, C., & Thompson, J. (2003). The long-term contribution of early childhood education to children's performance--evidence from New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 11(1), 69–78. doi:10.1080/0966976032000066109

Öhman, M. (2019). *Nya hissad och dissad - om relationsarbete i förskolan*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och speciallärarprogrammet vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Karlshamn 2020-01-31

Hej!

Vi heter Anna och Lene och arbetar som specialpedagoger riktade till förskolan samtidigt som vi studerar på specialpedagogprogrammet vid Högskolan Kristianstad. Under vårterminen genomför vi vårt självständiga arbete (examensarbete) som leder till en magisterexamen i juni 2020.

Syftet med vårt självständiga arbete är att bidra med kunskap om förskollärares uppfattning om professionell relationskompetens och hur de ser på relationens betydelse för de yngre barnens utveckling och lärande. För att samla in data till studien kommer vi under tiden februari-mars månad genomföra enskilda intervjuer och till det söker vi åtta förskollärare som arbetar med barn i åldrarna 1–3 år.

Intervjuerna går till så att någon av oss kommer till din förskola efter att vi tillsammans bestämt datum och tid för intervjun som beräknas att ta cirka 45 minuter att genomföra. Intervjun kommer spelas in med hjälp av vår egen mobiltelefon och det inspelade materialet kommer endast att användas av oss för transkribering.

I vår studie utgår vi från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, [God forskningssed - Vetenskapsrådet](#), vilket innebär att:

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att aidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Om önskan finns kan du som deltagare ta del av studiens resultat och får på så sätt en möjlighet till att öka kunskapen på din förskola om förskollärares medvetenheten kring professionell relationskompetens och hur man som förskollärare ser på relationens betydelse för de yngre barnens utveckling och lärande. Missivbrevet skickas ut till ett antal förskollärare och om fler än åtta stycken anmäler sitt intresse att delta kan det bli aktuellt med ett urval. Vi önskar mail från dig om du vill delta i studien eller ej senast onsdagen den 12 februari.

Tack på förhand med förhoppning att vi ses!

Anna Svensson

Lene Helgeby

E-mailadress:

XXXX

XXXX

Ansvarig handledare:

Helena Sjunnesson

Kontaktuppgifter Högskolan i Kristianstad:

XXX-XXXXXXX

Bilaga 2



Fakulteten för lärarutbildning

På specialpedagog- och specialläraryrket vid Högskolan Kristianstad skriver studenterna ett självständigt arbete under sin sista termin. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie med utgångspunkt i en forskningsfråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid olika verksamheter, i form av t.ex. intervjuer, enkäter och observationer. Ansvarig för dina personuppgifter är Högskolan Kristianstad. Enligt EU:s dataskyddsförordning har du rätt att kostnadsfritt få ta del av de uppgifter om dig som hanteras i studien, och vid behov få eventuella fel rättade. Det självständiga arbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När detta har blivit godkänt publiceras det i databasen DIVA

<https://www.hkr.se/om-hkr/organisation/laranderesurscentrum/publicering/>

Samtyckesblankett

Syftet med studien är att bidra med kunskap om förskollärares uppfattning om professionell relationskompetens och hur de beskriver relationens betydelse för de yngre barnens utveckling och lärande.

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att delta i studien:

Ja O Nej O

Ort: Datum:

Namn:

Namnförtydligande

Bilaga 3

Intervjuguide

- Vad innebär professionell relationskompetens (relationer mellan pedagog och barn) för dig?
- I vilka forum reflekteras det kring professionell relationskompetens (relationer mellan pedagog och barn) på din förskola (till exempel APT, pedagogiska forum, avdelningsplaneringar, SKA)?
- Hur arbetar du för att skapa förutsättningar för god relation med ett barn som introduceras på din avdelning?
- Hur arbetar du för att skapa förutsättningar för goda relationer:
 - i hallen (till exempel vid av- eller påklädning)?
 - under en matsituation?
 - i leken?
 - under en styrd aktivitet?
 - under en utevistelse?
 - under vilan?
- Ge exempel på vad som du upplever ger de bästa förutsättningarna för relationer och möten mellan dig och barnet/barnen!
- Ge exempel på förutsättningar som du upplever försvårar för relationer och möten mellan dig och barnet/barnen!
- Kan du se att relationer mellan pedagog och barn bidrar till barns utveckling och lärande och i så fall hur? Ge exempel!