



**Examensarbete i fördjupningsämnet
Barndom och lärande**
15 högskolepoäng, grundnivå

Relationskompetens i förskolan

En fördjupning i förskollärares förståelse och praktik

Relationship skills in preschool
An in-depth look at preschool teachers' understanding and practice

Fatme Issa
Rosesalinrada Salomonsson

Förskolläraryxamen 210 hp

Datum för slutseminarium (2023-11-06)

Examinator: Kevin Walther

Handledare: Emilia Frölich

Förord

Efter avslutad praktik i termin 5, oktober 2022, hade vi en diskussion om våra erfarenheter under praktiken och vad vi var intresserade av som utgångspunkt för vårt kommande examensarbete. Det inkluderade ämnen som barns lek, omsorg och relationen med barn i förskolan. Under sommaren 2023 bestämde vi oss för att skriva om relationsarbete och förskollärarens kompetens i förskolan, eftersom vi anser att det utgör en viktig grund för barns lärande och utveckling.

Det har varit en givande period för oss i vår utbildning, då vi har fått möjlighet att fördjupa oss inom ett ämne som intresserar oss. Under skrivprocessen har vi samarbetat genom att utföra intervjuerna tillsammans och transkribera dem. Vi har även tillsammans utarbetat studiens slutsatser. Samtidigt har var och en av oss haft individuellt ansvar för olika aspekter av vårt arbete, vilka vi sedan har diskuterat och reflekterat över tillsammans.

Vi vill använda detta tillfälle för att uttrycka vår djupa tacksamhet gentemot alla de deltagare som har bidragit till framgången för vårt examensarbete. Vi önskar särskilt tacka förskollärarna och även till deras kollegor på förskolan som vänligt gav oss möjligheten att göra vår studie. Vidare, riktar vi vår uppskattning mot vår handledare Emilia Frölich, för det stöd och vägledning hon har gett oss under skrivandet, vilket har varit avgörande för att möjliggöra och avsluta detta arbete.

Vi vill också rikta vår uppskattning till våra familjer för deras stöd under den tidsperiod då vi arbetade långa kvällar och helger med skrivande. Avslutningsvis vill vi även tacka varandra för det effektiva samarbetet som gjorde detta arbete möjligt.

Fatme Issa och Rosesalinrada Salomonsson

November 2023

Abstrakt

Bland förskollärares många uppdrag ingår ansvaret för att varje barn utvecklar förtroendefulla sociala relationer, vilka utgör en central del av den pedagogiska relationen. Dessa relationer har avgörande betydelse för barns utveckling och deras framtida framgång i skolan. För att uppnå detta krävs professionell relationskompetens hos förskollärare, och denna kompetens är beroende av flera aspekter. Dessa aspekter kan påverka möjligheten att skapa både positiva och negativa relationer med barnen. Syftet med denna studie är att undersöka vilka aspekter som förskollärare anser ingår i relationskompetens och hur de arbetar med och reflekterar över pedagogiska relationer med barn i förskolan.

Den här studien använder en kvalitativ metod och genomför semistrukturerade intervjuer med fem förskollärare. Analysen baseras på teorin om sociala band samt Aspelin relationskompetensmodell, tillsammans med begreppen socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt.

Resultaten visar att förskollärare har olika tolkningar och förståelser av relationskompetens, som inkluderar lyhördhet, anpassning, respekt och tydliga gränser för att upprätthålla en balans i relationen. Förskollärare använder olika strategier och metoder för att skapa positiva pedagogiska relationer, där kommunikativ kompetens framträder som en central del. Resultaten visar även vilka faktorer som påverkar när relationerna blir negativa. Studien bidrar till att öka förskolans insikt i hur relationskompetensen hos deras förskollärare kan påverka barn som de ansvarar för och den belyser även fördelarna med att aktivt fokusera på relationsbyggande inom dess verksamhet.

Nyckelord: förskollärare, pedagogisk relation, kommunikation, lyhördhet, respekt, relationskompetens

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Syfte och frågeställningar.....	8
2. Tidigare forskning	9
2.1 Förtroende- och respektfulla relationer i förskolan.....	9
2.2 Kommunikation och relationsskapande.....	10
2.3 Närhet.....	11
2.4 Relationskompetens genom mindfulness	12
2.5 Konflikt i relation mellan barn och förskollärare	12
3. Teoretiska begrepp	14
3.1 Teori om sociala band.....	14
3.1.1 Teorin om sociala band i analysen	15
3.2 Relationskompetens	15
3.2.1 Kommunikativ kompetens.....	16
3.2.2 Differentieringskompetens	16
3.2.3 Socioemotionell kompetens.....	16
3.2.4 Relationskompetensmodellen i analysen.....	17
3.3 Socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt.....	17
3.3.1 Socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt i analysen	17
4. Metod	18
4.1 Val av metod.....	18
4.2 Urval.....	18
4.3 Genomförande	19
4.4 Analysmetod	20
4.5 Etiska överväganden.....	21
4.6 Metoddiskussion	22
5. Resultat och analys	24
5.1 Förskollärares perspektiv på relationskompetens.....	24
5.1.1 Lyhörd och respektfull kommunikation	24
5.1.2 Anpassning efter barns olikheter	25
5.1.3 Att sätta gränser.....	26
5.1.4 Hinder för relationskapande	27
5.2 Förskollärares arbete med pedagogiska relationer	29
5.2.1 Kommunikativ kompetens.....	29
5.2.2 Differentieringskompetens	32
5.2.3 Socioemotionell kompetens.....	34
5.3 Sammanfattning av resultat.....	35

6. Diskussion	37
<i>6.1 Resultatdiskussion</i>	37
<i>6.2 Vidare forskning</i>	39
Referenslista	41
Bilaga 1	44
Bilaga 2	48

1. Inledning

I läroplanen för förskolan, Lpfö 18 (Skolverket 2018) framgår det att förskolläraren har i uppdrag att leda undervisning för att ge goda förutsättningar för barnen. Bland annat ska förskollärare ha ansvar för att varje barn ges förutsättningar att bygga upp tillitsfulla relationer. Tillitsfulla sociala relationer, omsorg och dialog är viktiga faktorer för barns lärande och utveckling och dessa faktorer ses som centrala faktorer i den pedagogiska inriktning som kallas för *relationell pedagogik* (Aspelin & Persson 2011). Enligt Aspelin (2013) är relationell pedagogik ett synsätt på utbildning där relationer mellan läraren och barn står i centrum men det inkluderar även relationen mellan läraren och gruppen och mellan barn och barn. En grundtanke inom relationell pedagogik är att den *pedagogiska relationen* har en avgörande betydelse för barns utveckling (Aspelin & Persson 2011). Inom det relationella perspektivet definieras utbildningens kärna som relationsprocesser, nämligen något som händer i relation och interaktion mellan lärare och barn. Det viktigaste är då inte vad läraren gör med barn eller vad barn gör med sig själv utan vad som sker och existerar dem emellan (Aspelin 2013).

Tidigare forskning om pedagogiska relationer i förskolan konstaterar att barnen lyckas bättre med skoluppgifter om de har nära relationer med pedagoger och att nära kontakter mellan barn och vuxna i förskolan har positiva samband med barnens självständighet och uppfattningar om skolan (Vetenskapsrådet 2015). Genom närhet och förtroende för pedagogerna stöds barnens lärande, sociala förmåga och personliga utveckling, och även om det faktum att barnen har tillit till kamrater och skolsystem är viktiga faktorer för barns framsteg så är relationen till läraren den mest betydelsefulla (Aspelin & Persson 2011). Därför kan negativa relationer mellan pedagoger och barn i förskolan leda till att barnen får svårighet att anpassa sig till förskolan, vilket gör att de utvecklar negativa associationer till skolan (Aspelin & Persson 2011).

För att barnen senare ska lyckas i skolan behövs professionell *relationskompetens* hos förskollärarna så att de kan bemöta och stödja deras förutsättningar. Enligt Aspelin (2018) beskrivs relationskompetens hos lärare som den professionella förmågan att skapa och upprätthålla positiva relationer. Lärares relationskompetens handlar om att stödja positiva relationer genom att vara respektfull, omsorgsfull och förtroendegivande, närhet samt att

kunna reflektera över egen ansvarighet i relationer för barns lärande och utveckling. Lärares relationskompetens omfattar även personliga kvaliteter som öppenhet och tillförlitlighet, vilket förutsätter att läraren inte upptas för mycket av egna tankar och känslor (Aspelin 2018). Frelin (2012) definierar begreppet relationskompetens som när pedagogen agerar i målet att skapa, upprätthålla och främja positiva relationer ur ett pedagogiskt perspektiv. Enligt Öhman (2019) kan det relationella perspektivet också förstås som en alltid närvarande kvalitativ aspekt mellan pedagoger och barn. Öhman (2019) menar att det relationella perspektivet ses som asymmetriskt, där pedagoger med sin erfarenhet av relationer har ansvar att skapa en miljö som möjliggör barnets lärande och relationsskapande. Relationskompetens hos förskollärare är en viktig kompetens dels för att förskollärarna ska kunna skapa relationer och arbeta med pedagogiska relationer med barnen, dels för att kunna ge barnen förutsättningar för att själva kunna skapa relationer (Aspelin 2018).

Kvalitén i relationen mellan förskollärare och barn är avgörande för barns lärande och utveckling. Den pedagogiska relationen och någon form av relationskompetens tycks också vara betydelsefulla faktorer för barns lärande och utveckling. I förskolan arbetar förskollärare med olika bakgrund, erfarenhet och personlighet, så olika personer kan ha olika tolkningar och metoder när de arbetar med pedagogiska relationer. Den relationella kompetensen är beroende av flera aspekter hos förskolläraren såsom kommunikationssätt, förtroende, lyhördhet, känslomässigt avstånd och respekt. Hur kan dessa aspekter påverka möjligheterna att skapa positiva relationer med barnen? Eller, om någon aspekt inte fungerar, bidra till negativa relationer med barnen? Om exempelvis olika personliga bakgrunder hos förskollärare och olika barns behov inte beaktas så kan ett missförstånd i kommunikationen uppkomma, vilket kan leda till en negativ relation hos barnen och deras lärande. För att bredda och öka förståelse om relationskompetens hos förskollärare kommer vi undersöka förskollärares tankar kring *relationskompetens* och hur de arbetar med *pedagogiska relationer* i praktiken.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka vilka aspekter som förskollärare anser ingår i relationskompetens och hur de arbetar med och reflekterar kring pedagogiska relationer med barn i förskolan. För att uppnå syftet utgår vi från följande frågeställningar:

- Hur förstår och tolkar förskollärare relationskompetens?
- Hur arbetar förskollärare med att skapa goda pedagogiska relationer i deras förskola?

2. Tidigare forskning

I detta avsnitt redovisas tidigare forskning som vi anser är relevant för vår studie. Den tidigare forskningen handlar om pedagogiska relationer och förskollärares förmåga att arbeta med barns relationer i förskolan, vilket också är ämnet för vår studie. Vi har sökt i både nationella och internationella databaser mellan åren 2013–2023 som SwePub, Libsearch och ERIC via EBSCO. De sökord som använts är följande: relationskompetens, pedagogical relationships, förskolan, relationship, kommunikation, förskollärare, preschool teacher och emotionell. Där utöver hittade vi avhandlingar och vetenskapliga artiklar rörande relationsarbetet både i förskolan och skolan på webbplatsen relationellpedagogik.se.

2.1 Förtroende- och respektfulla relationer i förskolan

Liljas (2013) studie syftar till att undersöka hur förtroendefulla relationer bildas mellan pedagog och barn samt vilken betydelse sådana relationer har för både pedagoger och barn. Hon observerade fem pedagoger i fem olika förskolor under olika tidsperioder, och även genom formella intervjuer och informella samtal med pedagogerna, med fokus på relationer mellan pedagoger och barn. Resultaten från studien har identifierat fyra aspekter såsom pedagogernas förmåga att lyssna på barnet, deras omtanke om barnet, förmågan att etablera gränser och hantera barnets motstånd (Liljas 2013).

Resultatet från Liljas studie betonade även att när pedagogerna lyssnar på barnen på ett förtroendefullt sätt, så leder det till en ökad insikt om dem (Liljas 2013). I sådana tillfällen stärks förtroendet och skapar en stabil grund i relationen mellan pedagogen och barnet, även när de har olika mål och när förtroendet testas. Vidare indikerar detta att de tillfällen då barnen delar med sig och blir väl bemötta av pedagogen öppnar de upp möjligheter för lärande. Detta förklaras delvis av att när pedagogen lyssnar på det som är nödvändigt för barnen ger det barnen möjlighet att koppla av en stund och fokusera på undervisningen i stället. Å andra sidan kan det vara en utmaning att engagera barnen i undervisningen om pedagogen inte lyssnar. Om barnen känner att de inte blir sedda och hörda riskerar de att bli mindre motiverade och engagerade att delta och lyssna på pedagogen (Liljas 2013).

I den etnografiska forskningen av Hall-Kenyon och Rosborough (2017) är syftet att undersöka komplexiteten i relation mellan lärare och barn med särskild inriktning på hur lärare tar hand om, stödjer och undervisar små barn i en förskola i USA. De gjorde klassrumsobservationer och videoinspelade två fria leksessioner vars resultat visade att förskollärares respekt, visad kärlek, oro och uppskattning, utgör grunden för att bygga positiva och förtroendefulla relationer med barnen. Forskarna lyfter upp några exempel på när förskollärare visar barnen respekt genom ett enkelt tack ”Tack för att du åt lunch med mig” och en uppskattning ”Det är bra idé”. Detta leder till en positiv relation mellan barn och vuxna. Dessutom visar forskning att en viktig aspekt av respekt som förskollärare uttrycker är att de balanserar lyhördhet med lämpliga nivåer av krav (Hall-Kenyon & Rosborough 2017). Exempel från studien när ett barn visar motstånd mot att lämna lekplatsen och gömmer sig helt öppet, så hanterar förskolläraren inte situationen genom att tvinga barnet för att kontrollera situationen till egen fördel. I stället engagerar sig förskolläraren med barnet genom lek, och låtsas leta efter och hitta hen, och för att därefter tillsammans gå in. Detta visar att förskolläraren respekterar barnet och bryr sig om deras upplevelse. Hall-Kenyons och Rosboroughs (2017) resultat belyser att respekt är en viktig faktor för att uppnå positiva relationer mellan barn och förskollärare och den viktigaste frågan är hur barnet upplever situationen

2.2 Kommunikation och relationsskapande

I en studie av Jonsson (2016) utforskades förskolelärares kommunikationssätt i fyra svenska förskolor där barnen var i åldrarna ett till tre år med hjälp av videoobservationer. Syftet med studien var att undersöka hur kommunikationssätten påverkade barns lärande och skapade bättre förutsättningar för deras relationsskapande. Jonsson (2016) drog slutsatsen att när pedagoger använder övertagande handlingar medan de pratar om ett ämne, leder detta till en minskning av barnets aktiva deltagande och en begränsning av deras kommunikativa förmåga.

Å andra sidan, när pedagoger tar hänsyn till barnens uttryck verkar detta bidra till att öka barns engagemang och bredda deras kommunikationsförmåga vilket bidrar till utveckling av deras relationsskapande (Jonsson 2016). Detta resulterar även till att både pedagogen och barnen i högre grad utvecklar innehållet i sin kommunikation tillsammans. I det senare fallet är det barnen själva som agerar och tar initiativ till handlingar snarare än pedagogen (Jonsson 2016).

Jonsson (2016) betonar vikten av att pedagogen är aktiv i sitt tal och passiv i sina handlingar när det gäller kommunikation med barnen. Det innebär att pedagogen inte bör dominera eller styra interaktionen utan bör ge barnen utrymme att vara aktiva i handling. Pedagogen visar sin närvaro genom att inte enbart vara empatisk utan också genom att aktivt delta i interaktionen med barnen. Det innebär att pedagogen ställer retoriska frågor, återger det som barnen uttrycker, uppmanar, agerar aktiv utan att använda övertagande handling (Jonsson 2016).

2.3 Närhet

Torres, Domitrovich och Bierman (2015) visar i sin studie från USA att närhet mellan förskollärare och kamrater i förskolan påverkar utveckling av barns sociala och emotionella kompetens. Deras studie inkluderade 164 barn i 4-års åldern och utfördes som en longitudinell studie¹. Empirin för studien var förskollärarnas underlag med bedömningar av barnens sociala beteende och kvaliteten på deras relationer med förskollärarna. Forskarna följde dessa barn under en längre tid för att förstå hur barnens emotionella utveckling och hur relationerna på förskolan påverkade deras prestationer på förskolan.

Forskarna framhåller att när interaktionen med förskolläraren kännetecknas av värme och lyhördhet ges barnen möjlighet att dra nytta av både uppenbara och underförstådda innebörder som de får om känslor, och samtidigt uppleva mindre av den negativa effekten att utsättas för negativ emotionell kompetens (Torres, Domitrovich & Bierman 2015). Resultatet pekar på att nära relationer med förskollärare kan ge barn möjlighet att bli bättre på att engagera sig i interaktioner med andra barn och lärarledda aktiviteter i klassrummet. Detta i sin tur kan leda till att barn får bättre möjlighet att lära sig om känslor. De positiva kamratrelationerna kan också stödja den känslomässiga kunskapen för när barnen blir äldre, leken blir mer komplex och de måste vara lyhörda för varandras känslor och kunna samordna handlingar och lösa konflikter (Torres, Domitrovich & Bierman 2015).

¹ En typ av forskningsstudie som undersöker och följer individers förändringar, utveckling och händelser under en lång tid. Denna undersökning kan äga rum under en period av månader, år eller vissa fall pågå i flera decennier (Cherry, K. 2022).

2.4 Relationskompetens genom mindfulness

Wang, Pan, Yu och Song (2023) intresserar sig främst för hur lärares inre psykologiska egenskaper påverkar relationen mellan lärare och barn. Deras undersökning genomfördes med hjälp av frågeformulär av 317 förskollärare från 20 förskolor i Kina. Forskarna fann att emotionell intelligens och empati har betydelse för mindfulness, som handlar om att leva i och acceptera nuet. De konstaterar att förskollärare som har en högre grad av mindfulness hade bättre förmåga att se barnens beteende på ett okritiskt och objektivt sätt. Speciellt bra var de på att acceptera och tolerera ovänligt beteende från barnen vilket de menar är viktigt för att stärka förhållandet mellan barnen och förskollärarna (Wang et al., 2023).

Vidare menar forskarna att mindfulness har fokus på attityden av villkorslös acceptans som hjälper förskolläraren att hålla både sina egna och barnens känslor positiva, vilket bidrar till att skapa bra relationer dem emellan, inte minst i en undervisningssituation (Wang et al., 2023). Forskarna menar att förskollärares uppfattning om barns känslor och omsorg är viktiga faktorer som påverkar empati. Empati gör det möjligt för förskollärare att förstå barns känslor vilket stödjer utveckling av relationskvalitet mellan förskollärare och barn (Wang et al., 2023).

2.5 Konflikt i relation mellan barn och förskollärare

Paes, Duncan, Purpura och Schmitt (2023) utför en longitudinell studie för att undersöka konflikter i relationerna mellan barn och förskollärare samt deras påverkan på barnens beteende, sociala förmåga och exekutiva funktioner. Forskarna analyserar empiri som baserades på förskollärarnas bedömningar av barnens beteenden, sociala förmåga och exekutiva funktioner. Studien kom fram till att ju fler konflikter barnen var delaktiga i desto lägre social förmåga hade de när de började i förskoleklassen. Författarna lyfter fram en möjlig förklaring att konflikt med förskollärarna orsakade stress hos barnen och gjorde att de drog sig undan sociala aktiviteter (Paes et al., 2023).

Studien tyder på att negativa upplevelser påverkar barnen i större utsträckning än positiva. Närhet påverkar inte barnens sociala förmåga nämnvärt medan konflikter leder till att barnen blir socialt hämmade. Även om relationerna mellan barnen och förskolläraren är

generellt positiv så kan några enstaka negativa upplevelser förstöra relationen som har byggts upp (Paes et al., 2023).

Konflikter mellan barn och förskollärare uppkommer av olika anledningar. I en studie av Anderstaf, Lecusay och Nilsson (2021), som bygger på fokusgruppsintervjuer med förskollärare i Sverige som arbetar med nyanlända barn, presenteras hur förskollärare i Sverige hanterar konflikter som uppstår på grund av kulturell mångfald. Genom att undvika spänning som kan leda till konflikter i mångfaldskultur är det viktigt att förskollärare är försiktiga i sin profession att hålla situationen lugn, samt även förskollärarens kulturella medvetenhet hjälper till att upprätta fredliga relationer. Detta har betydelse för relationen mellan förskollärare och barn. Å andra sidan framhäver de att konflikter som uppstår kan hjälpa förskolläraren att utveckla sin profession inom relationskompetens (Anderstaf, Lecusay & Nilsson 2021).

3. Teoretiska begrepp

I detta avsnitt presenteras teori om sociala band av Thomas J Scheff (1990) som har tolkats och utvecklats av Aspelin för applicering på begreppet *relationskompetens*. Denna teori tillsammans med begreppen *socialt tillvägagångssätt* och *relationellt förhållningssätt* används för att analysera vårt empiriska material och besvara våra frågeställningar.

3.1 Teori om sociala band

Aspelin (2018) anser att Thomas J Scheffs teori (1990) om sociala band är nödvändig för förståelse av relationskompetens. Enligt Aspelin (2018) fokuserar Scheffs teori (1990) på interpersonella relationer och att *sociala band* är ett centralt begrepp i teorin som definierar de krafter som binder samman individer och grupper i samhället. Den vanliga uppfattningen om relationer är att de är långvariga men Aspelin (2018) hänvisar till Scheff (1990), som säger att sociala band är svåra att förutse och vilken karaktär de får. Bandens kvalitet formas över tid från osäkra till säkra och sociala band kan byggas upp eller till och med klippas av beroende på omständigheter. Det finns tre förhållande som avgör kvaliteten på sociala band (Aspelin 2018).

Det första förhållande kallas för *samklang i kommunikation* och det innebär kommunikation mellan individer (Aspelin 2018). När individer kommunicerar med varandra både verbalt och icke-verbalt skapas en viss grad av samklang på både kognitiv och emotionell nivå. När individer har en djup förståelse för varandra, skapas en stark kognitiv samklang, vilket leder till att emotionell samklang uppnås när individer delar sina känslor och behandlar varandra respektfullt (Aspelin 2018).

Det andra förhållande rör relationers *närhet och distans* och graden av denna representerar ett grundläggande dilemma inom mänskliga relationer (Aspelin 2018). I processen skapas en balans mellan närhet och distans där varken individens eller partners behov överdrivs, en *optimal differentiering* (Aspelin 2018). När individen skapar för mycket distans i en relation och förlorar direkt kontakt med partnern, kallas det för *överdifferentiering*. När individens närhet med partnern eller gruppen överdrivs,

kallas detta för *underdifferentiering*. Både över- och underdifferentiering leder till att individen upplever främlingskap i relationen (Aspelin 2018).

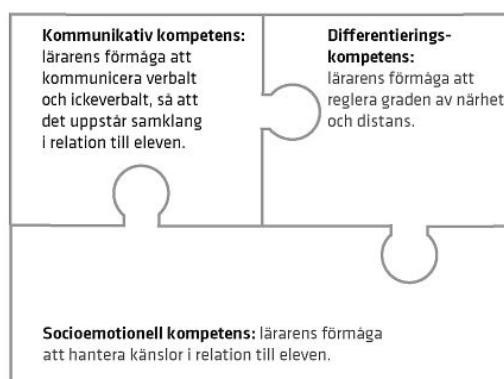
Sista förhållandet benämns relationella grundkänslor som är kopplade till känslor av *skam* och *stolthet* (Aspelin 2018). Dessa känslor indikerar kvaliteten på relationen mellan individer. Skam och stolthet uppstår när individer kommunicerar med andra och hur de föreställer sig att andra bedömer dem. Kommunikation med andra påverkar ens självbild där stolthet är förknippad med ett positivt rollövertagande och skam är förknippat till negativt rollövertagande. Detta i sin tur signalerar om de sociala banden är stabila, stolthetskänslor, eller mer instabila, skamkänslor (Aspelin 2018).

3.1.1 Teorin om sociala band i analysen

Teorin om sociala band hjälper oss att analysera förskollärarnas tankar kring begreppet relationskompetens och kvaliteten på relationerna som förskollärarna skapar med barnen i förskolan.

3.2 Relationskompetens

Med utgångspunkt från Scheffs teori (1990) om sociala band har Aspelin (2018) formulerat en modell för tillämpning av begreppet relationskompetens. I modellen är relationskompetens indelad i tre delar, *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens*. Enligt Aspelin (2018) kan de tre delkompetenserna användas som ett analytiskt verktyg för att undersöka och urskilja viktiga drag i pedagogiska relationer.



Figur 1: Tre aspekter av relationskompetens (Aspelin 2018)

3.2.1 Kommunikativ kompetens

Kommunikativ kompetens innebär att lärares förmåga att kommunicera både verbalt och icke-verbalt för att skapa samklang i relation till barn. Samklang är en viktig faktor för relationskvalitet och det handlar om nivåer av ömsesidig förståelse och respekt (Aspelin 2018). Aspelin (2018) anser att ömsesidig förståelse i relationskompetens handlar om att lärare kan göra sig förstådd och visa att hen förstår barnet. Genom att läraren använder ett språk som är lättförståeliga hjälper till meningsskapande progression. Aspelin (2018) menar att relationskompetens även handlar om att läraren visar barnen respekt genom sitt sätt att tala. Exempel på detta är att tala inbjudande eller omtänksamt med hjälp av ickeverbal kommunikation såsom gester och ansiktsrörelser som kan anpassa efter barns beteende (Aspelin 2018).

3.2.2 Differentieringskompetens

Differentieringskompetens handlar om lärares förmåga att reglera graden av närhet och distans (Aspelin 2018). Aspelin (2018) menar att läraren ska behålla avstånd i relationen mellan hen och barnen, så att de inte är för nära eller blir för distanserande från varandra, utan att avståndet mellan lärare och barn blir produktivt för både relationen och utbildningens syften. Aspelin (2018) påstår att differentieringskompetens är en kompromiss. Det är dels om läraren går upp för mycket i sig själv eller i sitt uppdrag som hen kan förlora kontakten med barnen, dels om läraren går upp för mycket i barnen såsom i deras tankar, känslor, bakgrund, önskemål, beteende och intressen som kan leda till att hen förlorar sitt uppdrag och kontakten med viktiga sidor av sig själv (Aspelin 2018).

3.2.3 Socioemotionell kompetens

Socioemotionell kompetens handlar om lärares förmåga att hantera känslor i relation till barnen (Aspelin 2018). Aspelin (2018) menar att läraren måste vara lyhörd för barns känslomässiga signaler och hantera dem på ett sätt som främjar stolthetskänslor och riktar om skamkänslor så de blir en positiv pedagogisk aktivitet. Vidare menar Aspelin att den här kompetensen inte bara är samma sak som att vara empatisk utan att i en relation där ena parten har den andra partens välbefinnande som sitt ansvar kan förmågan att känna med den andre vara en del av det professionella agerandet (Aspelin 2018).

3.2.4 Relationskompetensmodellen i analysen

Relationskompetensmodellen användas i analysen för att synliggöra både olika aspekter av förskolläraernas tankar om relationskompetens och förskolläraernas berättelser om hur de använder sina kunskaper för att skapa pedagogiska relationer med barnen.

3.3 Socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt

Vid fördjupning av relationskompetens begreppet behöver det göras skillnad mellan sociala och relationella band (Aspelin 2018). Aspelin (2018) menar att dessa band är kopplade till två typer av relationskompetenser, nämligen *socialt tillvägagångssätt* och *relationellt förhållningssätt*.

Socialt tillvägagångssätt handlar om att läraren arbetar med relationer i syfte att uppfylla olika mål. Läraren använder olika strategier för att barns relationer ska stärkas och att de kommer närmare ett mål (Aspelin 2018). Socialt tillvägagångssätt är oftast det som menas vid diskussioner om relationskompetens och det kan anses vara förmågan att hantera relationer och skapa sociala band. Sociala band är något som läraren, ibland utifrån, skapar och hanterar. Vidare argumenterar Aspelin (2018) att relation inte enbart är något som läraren arbetar för att andra ska skapa utan att relationer är en verklighet som *hen existerar i*.

Ett relationellt förhållningssätt innebär att läraren är delaktig i relationer tillsammans med barn utan att ha ett mål med mötet. Läraren träffar barnen som de är, utan mål att förändra dem på något sätt, och båda parter är delaktiga i skapandet av bandet de bildar. Relationella band menar Aspelin är omöjliga att medvetet forma eller planera utan dessa band skapas tillsammans i stunderna de delar (Aspelin 2018).

3.3.1 Socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt i analysen

I analysen används socialt tillvägagångssätt och relationellt förhållningssätt för att fördjupa insikten av två sidor av relationsarbete i förskolan, relationskompetens och arbete med pedagogiska relationer.

4. Metod

I detta avsnitt beskrivs val av metod, urval av svarande till intervjuer, hur studien genomfördes och tillvägagångssättet vid analysen av materialet, samt redogörelse för vilka etiska överväganden som har gjorts. Avslutningsvis en diskussion om val av metod.

4.1 Val av metod

Syftet med denna studie är att få insikt om hur man tolkar förskollärares relationskompetens som anses vara en del av deras förmåga att skapa och hantera relationer, samt hur de praktiskt arbetar med pedagogiska relationer i sin verksamhet. Vi valde en kvalitativ metod, intervjuer, som är lämplig för insamling av material inom detta ämne, som gjordes med hjälp av 12 intervjufrågor (Bilaga 2).

Den kvalitativa metoden bidrar till en djupare förståelse för hur förskollärare tillämpar och reflekterar över relationell pedagogik i praktiken och får kunskap om hur de förstår relationskompetens. Patel och Davidson (2019) beskriver att i en kvalitativ intervju är det huvudsakliga målet att få insikt i och förstå den intervjuades tankar och uppfattningar om ett specifikt ämne.

I vår studie använder vi semistrukturerade frågor, med andra ord *öppna frågor* som inte är alltför detaljerade, eftersom vi anser att det var relevant för ämnet. Enligt Alvehus (2019) spelar respondenten en betydande roll i att forma innehållet i intervjun. Att använda ett intervjuformulär som innehåller öppna frågor som är centrala för samtalet ger respondenten möjlighet att aktivt påverka inriktningen av diskussionen. Detta kräver dock att intervjuaren aktivt lyssnar och ställer följdfrågor för att fördjupa diskussionen (Alvehus 2019).

4.2 Urval

Ursprungligen ville vi intervjua förskollärare som vi inte tidigare haft kontakt med för vi tänkte att våra insikter var influerade av vår tidigare kontakt och vi ville öppna för nya infallsvinklar. Men på grund av tidsbrist blev vi tvungna att använda bekvämlighetsurval, vilket innebär att vi väljer det alternativ som finns lätt tillgängligt (Alvehus 2019). Detta medför att vi känner till intervjupersoner sedan tidigare. En fördel med detta var att vi

kunde vara mer avslappnade under intervjuerna och möjligtvis gå djupare i frågorna än om vi hade intervjuat okända personer. Vi valde ut fem svenskfödda kvinnor med förskolläraryrkesutbildning från fyra olika förskolor och med över 15 års yrkeserfarenheter, tre av förskollärarna arbetar på olika skolor och de andra två arbetar tillsammans på samma skola. Valet av en homogen grupp förskollärare gjordes avsiktligt för att se hur varierande respondenternas svar blev. Det vill säga att få en så homogen grupp som möjligt, så att vi kan se mångfald i likheter.

Att välja enbart förskollärare som har jobbat över 15 år är ett målstyrt urval, som kallas för *strategiskt urval*, syftade till att säkerställa att de utvalda förskollärarna bidrar med relevanta insikter och svarar på frågor som är studiens syfte (Alvehus 2019). De fem valda förskollärarna bedöms ha kompetens inom ämnet för undersökningen. Enligt Alvehus (2019) använder forskare detta urvalssätt för att välja ut individer med specifika erfarenheter som har förmågan att svara på de frågor som studien avsåg att undersöka.

Vi försökte välja förskollärarna från flera olika förskolor för att få flera perspektiv på berättelserna. Om vi hade valt alla förskollärarna från samma plats kunde det riskera att informationen blev alltför snäv (Alvehus 2019). Eftersom vi anser att när olika pedagoger jobbar inom samma förskola så präglas de av ett gemensamt arbetssätt och får därmed ett liknande perspektiv som leder till en mer begränsad empiri. Detta gick inte att genomföra fullt ut, utan vi fick välja två lärare från samma skola för att få fler intervjuer, öka det insamlade materialet.

4.3 Genomförande

Alla fem förskollärare kontaktades både via mail och muntligt med inbjudan att delta i undersökningen. Efter att intervjuerna bokades med förskollärarna så mailades Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Bilaga 1) som har väglett förarbetet med undersökningen tillsammans med våra intervjufrågor (Bilaga 2). Detta gjorde vi dels för att de skulle få information om ämnet för intervjun och deras rätt att själv bestämma över sin medverkan i undersökningen (Patel & Davidson 2019). Dels gjorde vi det för att förskollärarna skulle få möjlighet att förbereda sig inför intervjuens genomförande och därmed minska upplevelsen av stress vid intervjutillfället.

Innan intervjutillfället får vi de medverkande personernas samtycke både skriftligt och muntligt. En av förskollärarna erbjuder oss att intervjua henne på en lördag för att det är svårt att genomföra den under arbetstid och den görs via zoom i cirka en och en halv timme och spelades in. De övriga fyra förskollärarna intervjuas i deras respektive förskolor där de har avsatt tid för oss och spelas in med diktafon i cirka en timme. Fördelen med inspelning är att det som sägs sparas ord för ord utan att riskera missa något viktigt (Alvehus 2019).

Förskollärarna har fått svara på samma frågor. Men när det behövdes har följdfrågor ställts för att klargöra vad de menar eller en fördjupning i deras tankegångar (Patel & Davidson 2019). Ljudinspelning från intervjuerna har transkriberats och skrivits om till text i vår dokumentsamling. Inga personuppgifter eller andra uppgifter har samlats in som kan leda till identifiering av de intervjuade.

4.4 Analyismetod

Det transkriberade materialet omfattar många sidor, vilket kan göra analysprocessen utmanande. Ett användbart tillvägagångssätt för att underlätta analysen är att sortera och reducera empirin för att integrera den i studiens argumentation, som föreslås av Alvehus (2019). Denna process är avgörande för att säkerställa att analysen förblir relevant i förhållande till studiens syfte och frågeställningar.

Vi läser det transkriberade materialet flera gånger och sorterar likheter och skillnader, med hjälp av färgkodning, utifrån teoretiska begrepp. Exempelvis så sorterade vi alla svar som handlar om kommunikation under området kommunikativ kompetens. Materialet sorterades ytterligare genom funna mönster som finns i respondenternas svar, exempelvis alla svar som handlade om lyhördhet eller konflikter i kommunikation sorterades ihop. Därefter reduceras det sorterade materialet genom att vi väljer ut det som är relevant för studien, exempelvis så sorteras kommunikation med vårdnadshavare bort eftersom vi fokuserar på relationen med barnen. Slutligen delas det in i två kategorier utifrån studiens två frågeställningar. Detta görs så att det valda materialet kan användas som argument i analysen (Alvehus 2019). För analysen har en *abduktiv* ansats använts, vilket innebär att vi växelvis utgår ifrån det valda materialet som reflekteras och analyseras för att förklara

detta i teoretiska ramar, och växelvis utgår ifrån Aspelins teori för att bekräfta det valda materialet i empirin (Alvehus 2019).

4.5 Etiska överväganden

Studien beaktar Vetenskapsrådets (2017) fyra forskningsetiska principer. Dessa principer inkluderar *informationsprincipen*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetsprincipen* och *nyttjandepincipen*.

Informationsprincipen handlar om att det är forskarens ansvar att informera deltagarna om undersökningens ämne och syfte (Vetenskapsrådets 2017). I samtyckesblanketten (Bilaga 1) anges vårt namn som genomför examenarbetet på Malmö universitet och vilken termin vi studerar samt våra och kursledarens kontaktuppgifter. I samtyckesblanketten anges syftet med undersökningen att deltagarna intervjuas kring förskollärares relationskompetens och pedagogiskt relationsarbete. Deltagarna informeras också om att de har möjlighet att avbryta sin medverkan i undersökningen.

Samtyckeskravet handlar om att deltagarna har rätt att delta frivilligt i studien (Vetenskapsrådets 2017). I samtyckesblanketten framgår att deltagaren frivilligt medverkar i undersökningen och hur mycket de vill svara på frågorna. Information ges också om hur lång tid intervjun kommer ta och att den spelas in.

Konfidentialitetsprincipen handlar om att alla deltagare inom forskning ska vara försäkrade om sekretess och att deras personuppgifter ska skyddas mot obehörig åtkomst (Vetenskapsrådets 2017). I samtyckesblanketten redogörs om deltagarens rätt till anonymitet och att deras personuppgifter och förskolans namn inte kommer användas och att det insamlade materialet kommer att raderas ett halvt år efter examensarbetet har godkänts. För att minska risken för att informationen ska gå att härleda till någon av de intervjuade personerna så har vi benämnt dem enligt följande; *Förskollärare A*, *Förskollärare B*, och så vidare.

Nyttjandekravet handlar om att all insamlad data endast får användas för forskningsändamål (Vetenskapsrådets 2017). I samtyckesblanketten redogörs för att allt material används enbart för den här studien och det får inte användas i något annat

sammanhang. Efter avslutad examination förstörs all insamlad material och samtyckesblanketter.

4.6 Metoddiskussion

För studien väljer vi den kvalitativa metoden som inkluderar intervjuer. Detta val grundades på vår övertygelse om att det var den mest lämpliga insamlingsmetoden för att kunna utforska förskolläraernas uppfattningar om relationskompetens och deras arbete med att skapa meningsfulla pedagogiska relationer inom förskolemiljön. Det främsta syftet med kvalitativa intervjuer är att fördjupa förståelsen och få en bättre insikt i respondentens uppfattning rörande ett visst ämne (Patel & Davidson 2019).

Vi såg fördelarna med metoden vid intervjutillfällena än vad det hade varit om respondenterna i stället skulle ha svarat skriftligt på frågorna. Vid intervjun kunde respondenten fritt tala mer eller mindre detaljerat och utförligt om deras relationsarbete och behövde inte tänka på formuleringen av sitt svar på samma sätt som vid skrift. Intervjun möjliggör direkt kommunikation, och eventuella missförstånd kan korrigeras omedelbart, vilket bidrar till värdefulla insikter och en fördjupning i ämnet.

De genomförda intervjuerna gav oss möjlighet att ställa följdfrågor, vilket gav mer information och en djupare förståelse för respondenternas svar. Alvehus (2019) bekräftar vikten av att använda följdfrågor under intervjun eftersom det ger respondenterna möjligheten att aktivt påverka riktningen av samtalet. Det är dock avgörande att intervjuaren aktivt lyssnar och ställer relevanta följdfrågor för att fördjupa samtalet. Vilket vi upplevde som en utmaning eftersom det innebär att vi måste föra samtalet, ställa frågor och samtidigt lyssna aktivt.

En nackdel med att endast använda intervjuer är att all empiri kommer från en och samma källa och bilden vi får är helt uppbyggd av förskolläraernas egna tankar. Hade vi i stället använt observationer som komplement så hade vi kunnat se hur barnen hade svarat på förskolläraernas försök till relationsskapande eller vilka faktorer som påverkar deras relationer.

Intervjuerna genomförs med fem förskollärare från fyra olika förskolor. Fyra av dem träffade vi personligen, medan en via zoom. Vi har använt oss av ljudinspelningar vilket gjorde det lättare för oss att komma åt förskollärarnas svar i efterhand och vi kunde fokusera på svaren och lyssna på dem flera gånger. En av inspelningarna har bristande ljudkvalitet, vilket hindrade oss från att höra alla svaren och därför inkluderades inte hela intervjun i studien. Under intervjuerna justerade vi kontinuerligt följdfrågorna baserat på förskollärarnas svar för att säkerställa att vi fick relevanta svar i enlighet med studiens frågeställningar. Därefter transkriberades det insamlade materialet, vilket tog lång tid att göra. Med hänvisning till vad Patel och Davidson (2019) påpekar, att transkribering är en tidskrävande process och det beror på att intervjuaren formulerar sina följdfrågor på ett sätt som påverkar hur respondenten svarar.

5. Resultat och analys

I detta avsnitt redovisas de delar av det empiriska insamlade materialet med utgångspunkt från studiens syfte, vilket var att undersöka hur förskollärare tolkar och förstår relationskompetens och hur förskollärare arbetar med pedagogiska relationer i deras förskolor. Analysen görs utifrån teorier och begrepp som har presenterats tidigare i studien och beskrivs under två rubriker, *Förskollärares perspektiv på relationskompetens* och *Förskollärares arbete med pedagogiska relationer*.

5.1 Förskollärares perspektiv på relationskompetens

Under denna rubrik redogörs förskollärares tolkning och förståelse av begreppet relationskompetens. Relationskompetens har stor betydelse för de intervjuade förskollärarna och den ses ur olika synvinklar och perspektiv av var och en av dem. Den gemensamma synen på relationskompetens är att det står för något grundläggande i förskolan och det handlar om förskollärares förmåga att skapa relation med barnen, andra i personalen och föräldrarna.

5.1.1 Lyhörd och respektfull kommunikation

Ett första perspektiv av relationskompetens som anges är förmågan att vara lyhörd för att kunna skapa en ömsesidig respekt och förståelse.

Jag som förskollärare måste visa respekt för att lyssna och höra barns behov och att hantera oväntade situationer. Att vara medveten om barnens normaltillstånd för att känna när något är fel. Att ge barnen närhet (Förskollärare A).

Att vara lyhörd inför varje individ och skapa en ömsesidig respekt och förståelse för den andre. Jag behöver ha en fingertoppskänsla för att kunna möta den andre; när jag ska närma mig, ta ett steg tillbaka. (Förskollärare B).

Att vara lyhörd för barns känslor och att kunna hantera avstånd i relationen mellan förskollärare och barn anses att förskolläraren B agerar med socioemotionell kompetens och differentieringskompetens (Aspelin 2018). Socioemotionell kompetens handlar om att lärare måste vara lyhörd för barnens känslomässiga signaler medan differentieringskompetens innebär lärares förmåga att ha en balans mellan närhet och distans (Aspelin 2018). Förskolläraren B beskriver relationskompetens som förmågan att

vara lyhörd för varje individs behov och att kunna skapa en ömsesidig respekt och förståelse. Med andra ord kunna tolka signaler och känslor för att bemöta och skapa relation med den andre. Fingertoppskänslan som förskolläraren B beskriver förstås som förmågan att kunna läsa av barnets medvetna och omedvetna signaler för att därigenom anpassa graden av närhet vid bemötandet av barnet.

I likhet med förskolläraren B är relationskompetens för förskolläraren A att kunna visa respekt genom att lyssna in barnens behov. Förskolläraren A är medveten om barnens normaltillstånd för att kunna upptäcka när något är fel och erbjuda barnen närhet. Denna närhet förstås som ett sätt att kommunicera, nämligen en icke-verbal förmåga som förskolläraren använder för att visa att hon förstår barnets känslor eller dess situation.

Relationskompetens är jätteviktig för förskollärare och att kunna uppmärksamma barns behov genom kroppsspråk och ögonkontakt (Förskollärare E).

Här märks det att förskolläraren E har en liknande uppfattning av relationskompetens som vi sett hos förskolläraren A, nämligen att kommunikation är en central del av relationskompetens. Förskolläraren E nämner att de måste kunna uppmärksamma barnens behov och att de gör detta genom att iaktta deras kroppsspråk. När förskollärare gör sig förstådd och uppmärksamma barns behov genom deras kroppsspråk anses förskolläraren A och E agera med kommunikativ kompetens. Kommunikativ kompetens innebär att lärare har förmåga till både verbalt och icke-verbalt i kommunikationen (Aspelin 2018). Kommunikation har en avgörande betydelse för relationers kvalitet och det är viktigt att förskollärare iakttar och tolkar barns kroppsspråk för att kunna lära sig barns normaltillstånd.

5.1.2 Anpassning efter barns olikheter

Ett annat perspektiv av relationskompetens som beskrivs är en förmåga att anpassa sig till varje individs olikheter och omgivning, samt kunna visa intresse.

Relationskompetens för mig är alltså att jag anpassar mig efter barnen, alltså alla barn är inte likadana och vi som vuxna är olika. Vi måste anpassa oss efter olikhet (Förskollärare C).

Att vara nyfiken på barnet när barnet öppnar sig liksom och berättar saker. Att man visar intresse men vara så lite nyfiken ju. Att man visar liksom att man finns där i samspel med barnet (Förskollärare D).

Förskollärarna C och D betonar vikten av relationskompetens i förskolemiljön och de är observanta och anpassar sig efter barnens olikheter och intresse. Detta handlar om att förskollärarna C och D intar ett relationellt förhållningsätt, vilket innebär att förskollärarna är delaktiga i relationer med barnen utan att ha ett mål med mötet (Aspelin 2018). Förskolläraren C hävdar att varje barn är unikt och för att etablera meningsfulla relationer är det avgörande att förskollärare kan anpassa sig till deras olikheter. Det innebär att vara medveten om och öppen för barnen som har olika behov och intressen samt vem hon eller han är (Aspelin 2018). Genom att vara flexibel och anpassningsbar kan förskollärare bättre möta barns individuella behov. Å andra sidan om förskollärare är för öppen eller tar upp för mycket, exempelvis barns intresse, behov eller beteende kan förskollärare förlora andra viktiga sidor i sitt uppdrag (Aspelin 2018). Det är viktigt att förskollärare är lyhörda och anpassar sig till barnens intressen men det är också lika viktigt att utföra ett balanserat uppdrag.

Förskolläraren D framhäver att det är nödvändigt att visa nyfikenhet när barnen öppnar sig och delar sina tankar och känslor. Nyfikenhet är för förskolläraren D att visa äkta intresse för vad barnen har att säga och hon lyssnar verkligen, och vara närvarande i samspelet med barnen, tillgänglig och engagerad. Genom att vara närvarande och nyfiken ges en känsla av trygghet och förtroende. Denna tolkning förstås som *förmåga att lyssna på barnet*, vilket är en av de fyra aspekterna, för hur förtroendefulla relationer bildas mellan pedagoger och barn, som Liljas (2013) har identifierat i en studie. En förtroendefull relation leder till en ökad insikt om barnet vilket bygger en stabil grund för deras relation.

5.1.3 Att sätta gränser

Ett annat perspektiv av relationskompetens som intervjuerna visat är förmågan att kunna sätta gränser till barnen.

Det är viktigt att ha förmåga att sätta gränser till barnen så de inte bara ser mig som en kompis utan en vuxen som de ska lyda (Förskollärare E).

Förskolläraren E framhäver vikten av att etablera tydliga gränser i förhållandet mellan barn och förskollärare som förstås i relationskompetens. Detta ses att förskolläraren E agerar med differentieringskompetens, där hon reglerar avståndet i relationer och att relationen med barnen varken är för nära eller för distanserade. Enligt Aspelin (2018) spelar differentieringskompetens en stor roll i relationskompetens och det handlar om att förskollärare kan behålla avstånd av närhet och distans. Här ses att förskolläraren E har en sund balans mellan att vara en vänlig förskollärare samtidigt som hon upprätthåller en professionell ledarroll.

Till skillnad från förskollärarna C och D intar förskolläraren E ett socialt tillvägagångssätt, alltså att förskolläraren E arbetar med relationer med ett tydligt mål (Aspelin 2018). Detta kan förstås att förskollärare måste försvara sin roll som ledare och pedagog och har ansvar att guida och undervisa barnen, vilket kräver en viss nivå av tydlighet.

5.1.4 Hinder för relationskapande

Det sista perspektivet handlar om faktorer som motarbetar deras relationskompetens och försvårar arbetet med att bygga relationer till barnen. Intervjuerna visar olika typer av hinder, nämligen strukturella problem inom förskolan och personliga problem hos förskolläraren.

De strukturella problemen visar sig i personalbrist och för stora barngrupper.

Det jag kan tycka är svårt är när man har för många barn samtidigt, alltså för stor barngrupp, då tycker jag det är svårt att se alla barn och skapa en relation med dem (Förskollärare D).

Personalbristen vi har leder till att vi inte kan ge barnen personlig uppmärksamhet utan att vi måste samla ihop barngrupperna så de får leka tillsammans i stället (Förskollärare A).

De personliga problemen hos förskollärarna kan vara deras förhållningssätt och bakgrund samt om de har privata orosmoment utanför förskolan.

Det är väl mycket ens egna förhållningssättet, ens egna bakgrund som så fall skulle kunna hindra i ett relationsbyggande. Fördöma skulle också kunna göra det. Till exempel om man inte kommer överens med vårdnadshavarna och att det hindrar att skapa en relation med barnet (Förskollärare C).

Alltså när jag är sjuk eller har en dålig dag så påverkar det mitt humör och tålamod och det påverkar min förmåga att skapa relationer med barnen (Förskollärare E).

Oavsett om faktorerna beror på strukturella eller personliga problem leder de till en försämrad relationskvalitet och om problemen går för långt kan det skada de sociala banden som tidigare har byggts upp. Sociala band är de krafter som håller ihop människor och grupper i samhället och deras kvalitet beror på många olika faktorer (Aspelin 2018). Faktorer som personalbrist och stora barngrupper kan leda till att förskollärarnas förmåga att hålla en lagom distans blir lidande och barnen får kanske inte tillräckligt med närhet. Medan personliga problem hos förskollärarna som sjukdom, stress eller det egna förhållningssättet och bakgrund kan leda till att kommunikationen med barnen blir lidande genom exempelvis att förskollärarens tålamod med barnens uppförande är förminskat. Enligt Aspelin (2018) är bandens kvalitet beroende på hur aktörer kommunicerar med varandra, vilken grad av närhet och distans och vilka känslor som visas i relationen. Om barnen inte får tillräckligt med närhet eller om kommunikationen med barnen blir lidande på grund av dessa problem, leder det till att relationens kvalitet blir negativ.

Ett annat synsätt som kom fram i intervjuerna är att det inte finns några hinder i förskollärarens försök att skapa relationer.

Det finns inget som hindrar mig att försöka bygga relationer, däremot kan det ta olika lång tid. Och för att skapa en relation krävs det två personer och en vilja från båda håll (Förskollärare B).

De sociala bandens kvalitet formas på en skala från ömtåliga till starka band och kan hotas, eller i värsta fall, brytas på grund av olika omständigheter (Aspelin 2018). Förskolläraren B:s synsätt kan ses vara kopplat till aspekten om personliga problem. Men här menar förskolläraren B att hon upprätthåller sin professionalitet och låter inte personliga problem stå i vägen för hennes försök att skapa relationer med barnen och stärka de sociala banden.

Utöver detta synsätt berättar förskollärarna om hur de utvecklar sig i sitt arbete för att stärka de sociala banden och behålla goda relationer med barnen för att upprätthålla sin profession inom relationskompetens.

Relationer måste underhållas, oavsett om det är med barn eller vuxna. Det är viktigt att vi ger feedback till varandra både positiv och negativ (Förskollärare B).

Jag reflekterar över mitt förhållningssätt och försöker förstå hur min uppväxt påverkar mig som pedagog (Förskollärare C).

Att man håller sig uppdaterad, att man hittat någon kurs eller läsa forskningsartiklar kring ämnet (Förskollärare D).

Genom erfarenhet och att lära sig av sin och andras misstag (Förskollärare E).

Aspelin (2018) hänvisar till Scheff (1990) som säger att sociala band är svåra och oförutsägbara. När vi möter andra kan vi inte i förväg försäkra oss om vilka band vi kommer att få, exempelvis genom att gå på någon kurs, lära sig av sina misstag, ge feedback till varandra och reflektera kring vad som påverkar byggandet av relationer. När en förskollärare bemöter och hanterar en oförutsägbar relation kan det hjälpa hen att utveckla sin profession inom relationskompetens.

5.2 Förskollärares arbete med pedagogiska relationer

Detta avsnitt redogör för hur förskollärarna arbetar med att skapa goda pedagogiska relationer i deras respektive förskola. Analysen görs i enlighet med Aspelins modell för relationskompetens, där det empiriska materialet redovisas med utgångspunkt från någon av de tre aspekterna, *kommunikativ kompetens*, *differentieringskompetens* och *socioemotionell kompetens*. Arbetet med pedagogiska relationer ses ur olika strategier och är beroende av förhållningssätt, erfarenhet och förmågan hos respektive förskollärare.

5.2.1 Kommunikativ kompetens

Kommunikation framstår som en central del i arbetet med den pedagogiska relationen hos de intervjuade förskollärarna. I deras kommunikationsarbete ses olika strategier men de flesta har ett liknande arbetssätt exempelvis att barnen ges få och tydliga instruktioner.

Jag upprepar och betonar alla instruktioner tydligt. Att ta en instruktion i taget. Exempelvis när de kommer in från ute säger jag till de att tvätta händerna. När de tvättat händerna säger jag till de att de ska samlas på mattan (Förskollärare A).

Det här behöver rak och tydlig instruktion och det kanske liksom är 3 ord, *hämta-din-jacka*. Att prata långsamt och tydligt (Förskollärare B).

Vi jobbar mycket med *först-sen-sist* och det tycker jag ändå att det fungerar bra. Om de är i hallen och så ska de gå in så säger jag ”*först* tvätta händerna *sen* går du och sätter dig på samlingsmattan och *sist...*” (Förskollärare D).

Strategin som förskolläraren A använder är att hon ger barnen en instruktion i taget och upprepar den för att undvika att de ska blanda ihop ordningen och komma ihåg vad de ska göra. Förskolläraren B betonar även att hon håller instruktionen kort och säger vardera ord långsamt och tydligt, vilket kan hjälpa barnen att uppfatta vad de ska göra. Förskolläraren D har jobbat med begreppen *först*, *sen* och *sist* med sina barngrupper. Dessa begrepp använder hon för att barnen ska kunna strukturera sina tankar och lära sig ta emot mer än en instruktion åt gången och inte blanda ihop ordningen på dem. Enligt Aspelin (2018) handlar lärares relationskompetens om att göra sig förstådd och att samtidigt kunna visa att hen förstår sitt barn. Genom att lärare använder ett språk som är fattbart och relevant kan det bidra till meningsskapande hos barnen (Aspelin 2018). Det är viktigt att förskollärare har förståelse för att barnen är i en pågående utveckling och medvetna om att de inte kan ta till sig långa instruktioner. Genom att förskollärare är tydliga, kortfattade, pratar långsamt, betonar och upprepar ord samt att de strukturerar innehållet i sina instruktioner när de kommunicerar med barnen hjälper det dem att bättre förstå vad som kommuniceras.

När det handlar om barnen med annat modersmål eller icke-verbala barn anser förskollärarna att det är viktigt att kombinera både verbalt och icke-verbalt i kommunikationen.

Barn som inte pratar svenska kan ställa till problem i kommunikationen. Men jag vet ju att barnet har svårt att förstå. Det viktigaste är att man finns där, man är lyhörd, man tar hjälp av TAKK och bildstöd eller så går man och visar och berättar (Förskollärare B).

Man ska vara i ögonhöjd med barnen. Att visa i mitt kroppsspråk att jag är nyfiken på barnen och sen får vi kanske ha bilder och får barnet peka på bilderna som språkkarta och samtidigt benämna med ord (Förskollärare D).

Både förskollärarna B och D integrerar olika tekniker för att anpassa sig till varje barns individuella behov och förutsättningar. Genom att förskollärarna är närvarande, använder

TAKK², bildstöd och kroppsspråk samtidigt som hon benämner med ord eller berättar leder detta till en möjlighet att lära känna barnen bättre och få en fördjupad förståelse för deras behov. Genom att gå ner i ögonhöjd med barnen visar förskolläraren respekt för barnet, betonar sin närvaro och att barnet är hennes prioritering. Kommunikativ kompetens innebär lärares förmåga att kommunicera både verbalt och icke-verbalt för att skapa samklang i relation till ett barn, och samklang har betydelse för relationskvalitet som handlar om nivåer av ömsesidig förståelse och respekt (Aspelin 2018). Att förskollärarna B och D kommunicerar med icke-verbala barn både verbalt och icke-verbalt kan skapa en ömsesidig förståelse mellan dem, vilket leder till att deras relationer blir starkare.

Utifrån denna strategi ses förskollärarna inta även ett socialt tillvägagångssätt. Det är tydligt att de har som mål att utveckla barnens språk och begrepp i kommunikation. Enligt Aspelin (2018) innebär ett socialt tillvägagångssätt att lärare använder olika strategier för att barns relationer ska stärkas och att de kommer närmare ett mål. Detta blir tydligt att förskollärarna har en aktiv handling och tal samt en pedagogisk ambition i sitt uppdrag genom att integrera olika tekniker i kommunikationen för att stärka barns relation och stimulera barns språkutveckling.

Att använda både verbalt och icke-verbalt i kommunikationen anser förskollärarna spela stor roll i konflikthantering mellan förskollärare och barn.

När ett barn inte vill vara med i samlingsen utan vill fortsätta att leka. Jag försöker att ha ögonkontakt med barnet och bekräftar att jag förstår det är roligt med leksaker. Att ge barnet några extra minuter eller alternativet att "Du kan fortsätta leka efter samlingsen". Det är viktigt att vara flexibel (Förskollärare E).

Att be om ursäkt när det behövs. Eventuellt ge barnet en kram för att visa att det är handlingen och inte barnet jag är arg på och visa hur man kan göra för att lösa en konflikt (Förskollärare B).

² Tecken som AKK, kallas TAKK. Det är en metod för att stödja kommunikation och används tillsammans med tal som stöd vid språkutveckling (SPSM 2023).

Här ses att förskollärarna E och B hanterar konflikter med hjälp av både verbala och icke-verbala metoder. Lärares relationskompetens inkluderar deras sätt att tala och anpassa sitt kroppsspråk, sina gester eller ansiktsrörelser och genom att läraren kommunicerar med barnen både verbalt och icke-verbalt skapas en viss grad av samklang (Aspelin 2018). Förskolläraren E har ögonkontakt med barnet när hon bekräftar att hon förstår barnets känslor när den leker eller förskolläraren B ber barnet om ursäkt och ger den en kram för att visa barnet att hon inte är arg på hen, skapar en samklang och en djup förståelse mellan förskollärarna och barnen. Enligt Aspelin (2018) är samklang en viktig faktor för relationskvalitet. Aspelin (2018) menar att när individer har en djup förståelse för varandra skapas en kognitiv samklang vilket leder till att emotionell samklang uppnås när individer delar känslor och behandlas med respekt. Genom att be barnet om ursäkt när det behövs, ge en kram och att visa förståelse för barnens känslor, samt att vara flexibel vid konfliktlösning eller lösa konflikten tillsammans med barnen, kan detta förstås att både förskollärarna E och B vill visa barnet att de respekterar det och bryr sig om deras känslor vilket uttrycks i både verbal och icke-verbal form.

5.2.2 Differentieringskompetens

För aspekten differentieringskompetens upplever de intervjuade förskollärarna att det är svårt att hålla balans i relationsarbetet. I deras berättelse ses på olika sätt hur de arbetar med att hålla en balans i relationen med barnen.

Det är ju svårt för vi är ju människor. Jag ska ju förhålla mig professionellt och samtidigt så måste jag ju ändå visa barnet att jag förstår att du är ledsen och detta gör ont. Att barnen vet att jag finns där och hjälper (Förskollärare B).

Svårare situationer som dyker upp är när barnen är väldigt ledsna. Då kan det vara bra att erbjuda en kram och tröst, men jag försöker att inte göra det i överdriven grad (Förskollärare C).

Ibland är det väldigt svårt att hålla ett känslomässigt avstånd. Men man måste ställa upp regler för barnen och göra det klart för dem att jag är deras fröken och att de måste lyssna på mig (Förskollärare E).

Enligt Aspelin (2018) syftar differentieringskompetens till att kunna justera balansen mellan närhet och distans på ett optimalt sätt. Förskollärarnas medvetenhet om att hålla en balans i relationen med barnen, syns genom att förskolläraren E lyfter fram vikten av

att etablera och bibehålla en lämplig grad av distans i sitt förhållande till barnen. Medan förskollärarna B och C arbetar med att vara närvarande, uttrycka sig så att barnen vet att hon uppfattar deras känslor och att erbjuda tröst när barnen är ledsna.

Vidare berättar Aspelin (2018) att en bra balans mellan närhet och distans innebär att varken lärarens eller barnets behov överdrivs eller nedprioriteras. Att använda ordet *erbjuda*, som förskolläraren C gör, kan förstås som att hon inte överdriver gränserna för fysisk närhet utan i stället anpassar sitt tillvägagångssätt för att respektera varje barns individuella komfortzon. Det handlar om att vara lyhörd för barns behov och reaktioner. Samtidigt visar hon, genom att inte erbjuda överdrivet mycket tröst, en medvetenhet om att förskollärare måste hantera de andra viktiga sidorna av sitt uppdrag för att behålla sin professionalitet.

Att hålla en bra balans mellan närhet och distans i relationsarbetet med barnen ses som ett dilemma. Här berättar förskolläraren A om hur hon upplevde en situation där hon trodde att hon hade en bra balans i relationen med ett av barnen men där det visade sig att barnets tystlåtenhet inte berodde på dess personlighet.

Situationer där detta är svårare är ex. ett barn som blev misshandlad av sina föräldrar men jag märkte inte det utan trodde det var barnets personlighet att hen inte pratade så mycket. Det kändes som det var mitt fel för jag inte upptäckte det, vilket jag kanske hade gjort om jag tagit till mig mer av barnets känslor (Förskollärare A).

Enligt Aspelin (2018) är differentieringskompetens lärarnas förmåga att anpassa graden av närhet och distans i relationen med barnen. Denna grad är ett grundläggande dilemma inom mänskliga relationer. Förskolläraren A anser i exemplet att hon håller en bra balans av närhet till barnet, för hon vet hur barnets personlighet är, att det inte pratar så mycket och därför klarar barnet sig själv utan mycket närhet från förskolläraren. När det kom fram att barnet blir misshandlad hemma så uppstår ett dilemma, nämligen, vad är anledningen till att förskolläraren A har missat tecknen på misshandel? Å ena sidan kan det vara att hon hade för mycket närhet till barnet, trodde att hon kände barnet bättre än vad hon gjorde och därför tolkade barnets uppförande fel. Å andra sidan kan det vara att hon hade för mycket distans till barnet och inte kände barnets personlighet så väl som hon

trodde. Oavsett vilken tolkning som är den korrekta kan det anses att förskolläraren inte var lyhörd nog för barnets känslor och beteende.

Detta dilemma kan kopplas samman med Aspelins (2018) synsätt som betonar vikten av att läraren upprätthåller en passande nivå av avstånd i förhållandet mellan sig själv och barnen. Detta innebär att det kan vara avgörande att undvika vara för nära eller för distanserande, och i stället sträva efter att skapa en produktiv distans som gynnar både relationen och uppdragets syften (Aspelin 2018). Som exemplet ovan visar är det en svår uppgift att alltid veta vad som är en passande nivå.

5.2.3 Socioemotionell kompetens

För aspekten socioemotionell kompetens i arbetet med den pedagogiska relationen hos de intervjuade förskollärarna synliggörs att de flesta förskollärarna tenderar att använda en metod som består i att skapa en trygg miljö, ha ett lugnt bemötande och är lyhörda vid konflikthantering.

Jag håller mig lugn och pratar i en allvarlig men tålmodig stämma. Ger barnen alternativ lösning (Förskollärare A).

Att inte skuldbelägga barnet, utan att prata om handlingen som blev fel. Be om ursäkt när det behövs. Eventuellt ge barnet en kram för att visa att det är handlingen och inte barnet jag är arg på. Sätta ord på barnets och mina känslor (Förskollärare B).

Jag försöker använda ett lågaffektivt bemötande, där jag inte stressar fram situationen utan låter den utvecklas på barnets villkor. Att anpassa mig efter varje barns behov och skapa en trygg miljö för att hantera konflikter (Förskollärare C).

Jag tycker lågaffektivt bemötande och sen tänker jag så att man ska lyssna på båda barnen alltså båda versionerna och bekräfta deras känslor (Förskollärare D).

Utifrån detta ses förskollärarnas sätt att hantera sina känslor och undvika konflikter görs genom att skapa en lugn och trygg miljö, alltså lågaffektivt bemötande³. Detta framgår genom att förskolläraren A håller sig lugn och har tålmod, både förskollärarna C och D lyfter upp lågaffektivt bemötande, inte stressa som deras metod vid konflikthantering. Medan förskolläraren B lugnar situationen genom att krama barnet och, om det är

³ Lågaffektivt bemötande används i olika situationer. Det är en metod för att skapa en pedagogisk miljö präglad av lugna, trygga och positiva förväntningar på personer som vi arbetar med. Det används för att på bästa sätt bemöta någon i kris i syfte att minska stress (Hejlskov Elvén, B. 2021).

förskolläraren som gjort fel, be barnet om ursäkt. Aspelin (2018) beskriver socioemotionell kompetens som en lärares förmåga att hantera känslor i relation till barnen. Detta innebär att förskolläraren kontrollerar sina känslor och har impuls kontroll som gör att de håller sig lugna och ser till så att situationen inte förvärras utan att barnen också blir lugna och lär sig prata om känslor i stället för att bråka eller skrika.

Vidare menar Aspelin (2018) att den socioemotionella kompetensen omfattar lyhördhet för barn känslor och att det inte bara är en form av empati. Han menar att när ena parten i en relation är ansvarig för den andra partens välbefinnande kan denna förmåga anses vara en del i det professionella agerandet. Detta synliggörs genom att förskolläraren A ger barnen alternativa lösningar, förskolläraren B sätter ord på både hennes och barnets känslor och förskolläraren C beskriver hur hon anpassar sig efter varje barns behov och låter barnets villkor styra. Medan förskolläraren D beskriver vikten av att lyssna på båda barnen och att bekräfta deras respektive känslor. Dessa exempel synliggör hur förskollärarna visar socioemotionell kompetens genom att ha medkänsla för barnen och gör dem delaktiga i en konstruktiv lösning på konflikten utan att leva sig för mycket in i barnens känslor eller låta deras egna känslor ta för stor plats.

Förskolläraren B beskriver att hon undviker att skuldbelägga barnet utan fokuserar i stället på att prata om handlingen som blev fel. Detta kan kopplas till Aspelin (2018) som menar att utöver att läraren måste vara lyhörd för barns känslomässiga signaler och hanterar barnets känslor på ett sätt som dels skapar stolthetskänslor, dels riktar om eventuella skuldkänslor till att bli en positiv pedagogisk aktivitet. Genom att inte skuldbelägga barnet bidrar förskolläraren på ett positivt sätt till barnets lärande om känslor och personliga utveckling.

5.3 Sammanfattning av resultat

Efter genomförd analys, med hjälp av den valda teorin och begreppen framgår att förskollärarna förstår och tolkar relationskompetens vilket är att skapa goda relationer med barnen genom lyhördhet, anpassning till deras behov utifrån både tankar och känslor, respekt och tydliga gränser för att upprätthålla en balans i relationen. För att uppnå detta och etablera en ömsesidig förståelse i relationen krävs även att förskolläraren behärskar kommunikation både verbalt och icke-verbalt. Förskollärare som utövar lyhördhet och

anpassar sig till barnens behov visar på ett relationellt förhållningssätt. Det är dock viktigt att undvika att vara alltför lyhörd utan övergripande mål, då det kan riskera att försumma andra ansvarsområden och professionalitet. Tydliga gränser i interaktionen visar att förskollärare har ett socialt tillvägagångssätt med ett klart syfte, vilket upprätthåller deras professionella roll som lärare. Analysen identifierar faktorer som hämmar förskollärares relationskompetens, nämligen förskolans struktur och personliga utmaningar. Dessa faktorer kan påverka både sociala band, relationskvalitet och professionaliteten negativt. För att bibehålla sin professionalism inom relationskompetensen investerar förskollärarna i kompetensutveckling genom kurser, självreflektion och kollegial feedback.

För att skapa goda pedagogiska relationer använder förskollärarna olika strategier, där kommunikativ kompetens är central. Deras gemensamma tillvägagångssätt innebär att ge barnen tydliga och enkla instruktioner. För att effektivt kommunicera med barnen som har ett annat modersmål eller är icke-verbala använder förskollärarna både verbalt och icke-verbalt kommunikation. De är aktiva i handling och tal för att stärka barnens relationer och främja deras språkutveckling. Förskollärarna anser även att både verbalt och icke-verbalt kommunikation är betydelsefullt i konflikthantering.

Inom differentieringskompetens framgår det att förskollärarna kan ha svårigheter med att upprätthålla balansen i sitt relationsarbete. Att upprätthålla denna balans i relationen med barnen innebär att vara närvarande och uttrycka sig så att barnen förstår att deras känslor är uppmärksammade, samtidigt som förskolläraren behåller en passande grad av distans för att säkerställa att både barns och förskollärares behov inte överdrivs eller negligeras. Att upprätthålla en bra balans mellan närhet och distans i relationsarbetet med barnen betraktas som ett dilemma, eftersom det är svårt att fastställa den rätta nivån av närhet för varje barn.

Inom socioemotionell kompetens arbetar förskollärarna med den pedagogiska relationen genom att använda sig av lågaffektivt bemötande. Det innebär att förskollärarna är kapabla att hantera sina egna känslor i relation till barnen för att skapa en lugn och trygg miljö även under konfliktsituationer. Genom att undvika att skuldbelägga barnet och i stället fokusera på att prata om handlingar och känslor i en lugn och stödjande miljö kan detta främja en positiv inlärningsprocess för barnet när det gäller att förstå sina känslor och sin personliga utveckling.

6. Diskussion

Studiens syfte är att synliggöra och ge fördjupade insikter om hur förskollärare tolkar och förstår relationskompetens samt hur de arbetar med att skapa goda pedagogiska relationer. Detta avsnitt presenterar studiens resultat i relation till tidigare forskning samt våra reflektioner kring resultatet. Avsnittet avslutas med vidareutveckling om framtida forskning inom detta område.

6.1 Resultatdiskussion

I studien framkommer det att alla intervjuade förskollärare anser att relationskompetens är av central betydelse och utgör en grundläggande komponent inom förskolan. Det handlar om förskollärares förmåga att skapa goda pedagogiska relationer med barn, med syfte att positivt påverka barns lärande och utveckling, vilket i sin tur främjar deras framgång i skolan.

Vårt resultat belyser relationskompetensen ur förskollärarnas perspektiv, där den definieras som förmågan att vara lyhörd och anpassa sig till barns behov. Det innebär att förskollärare behöver kunna lyssna och tolka barn med olika behov utifrån deras tankar och de känslomässiga signaler de ger. I likhet med Liljas (2013) beskrivning av pedagogens förmåga till lyhördhet och förmågan att lyssna på barnet leder detta till en fördjupad förståelse för dem, vilket i sin tur stärker förtroendet och bygger starka band i relationen mellan pedagog och barn. När barnen blir hörda och positivt bemötta av pedagogen och när de delar sina tankar, skapas dessutom möjligheter för lärande.

Studien av Torres, Domitrovich och Bierman (2015) visar när barn och förskollärare har nära relationer. En nära relation med förskolläraren kan hjälpa barnet att bli bättre på att engagera sig i mötet med andra barn och i lärarledda aktiviteter vilket vidare kan ge den bättre möjlighet att lära sig om känslor. Å andra sidan indikerar vårt resultat att vara alltför nära och för lyhörd gentemot barns önskingar, känslor och beteenden kan ha negativa konsekvenser. Vi menar att förskollärare som är alltför nära och lyhörda för barnens viljor, känslor och beteende riskerar att försumma andra uppdrag och ansvarsområden som att vara lärare, och därmed sin professionalitet. En utmaning som förskollärare måste

hantera är att upprätthålla en balans mellan att vara närvarande för barnen och bibehålla sin professionella roll.

Resultatet från vår studie tyder på att relationskompetens enligt de intervjuade förskollärarna innebär att de har förmågan att etablera tydliga gränser samtidigt som de kan visa respekt gentemot barnen, både verbalt och icke-verbalt, för att uppnå ömsesidig förståelse. Denna upptäckt kan jämföras med Hall-Kenyons och Rosboroughs (2017) studie, där de fann att respekten som förskollärare visar utgör grunden för positiva och förtroendefulla relationer med barnen, och barnens inlärning gynnas under interaktion med läraren. En viktig aspekt av respekten är förmågan att balansera lyhördhet och närhet med att ställa lämpliga krav på barnen. Därför anser vi att det är av vikt att sätta tydliga gränser för barnen och samtidigt hitta en balans mellan att vara nära och ha ett professionellt avstånd för att upprätthålla sin roll som lärare. Detta är en utmaning och ett dilemma för förskollärare, vilket vår studie visar.

Jonssons (2016) studie betonar förskollärares sätt att kommunicera och att det har en påverkan på barns lärande och att det skapar bättre förutsättningar för relationsbyggande. Detta överensstämmer även med vår forskning, där resultatet tydligt visar att de intervjuade förskollärarna arbetar aktivt med pedagogiska relationer genom att kombinera både verbalt och icke-verbalt kommunikation med barnen. Denna metod stärker bandet mellan barn och förskollärare och gynnar barns språkutveckling.

Det finns emellertid en aspekt av vårt resultat som skiljer sig från Jonsson, nämligen att Jonsson (2016) förespråkar att pedagogen bör vara aktiv i sitt tal men passiv i sina handlingar för att inte dominera och styra barnet i deras möte. Däremot visar vårt resultat att de intervjuade förskollärarna är aktiva i både verbal och icke-verbal kommunikation för att stimulera barnens språkutveckling. En möjlig förklaring som vi tolkar är att barnen i Jonssons studie (2016) hade kommit längre i sin verbala språkutveckling medan barnen i vår studie hade olika modersmål och var mera icke-verbala i sitt språk. Oavsett vad skillnaden beror på anser vi vikten av att betrakta och anpassa kommunikationssättet till respektive barns behov och förutsättningar.

Wang, Pan, Yu och Song (2023) konstaterar att förskollärare med hög grad av mindfulness har en bättre förmåga att observera och hantera barns beteende på ett icke-

kritiskt sätt. Denna förmåga hjälper dem att upprätthålla positiva känslor, både sina egna och barnens, vilket i sin tur bidrar till att barnens känslor blir positiva. På samma sätt påpekar Anderstaf, Lecusay och Nilsson (2021) i sin studie att förskollärare hanterar konflikter genom att vara försiktiga i sin profession och upprätthåller en lugn atmosfär som hjälper till att etablera fredliga relationer med barnen. I likhet med vår studie använder de ett lågaffektivt bemötande under konfliktsituationer med barnen för att hantera sina egna känslor och skapa en lugn och trygg miljö för konflikthantering. Detta främjar en positiv inlärningsprocess för barns känslor och personlig utveckling.

I studien utförd av Paes, Duncan, Purpura och Schmitt (2023) drogs slutsatsen att konflikter mellan barn och förskollärare orsakar stress hos barnet, vilket i sin tur påverkar kvaliteten på relationen mellan förskolläraren och barnet på ett negativt sätt. Vårt resultat kan tolkas i linje med deras vilket pekar på att en stor del av stressen eventuellt kan härledas till strukturella problem inom förskolan, såsom brist på personal och stora barngrupper. Dessutom är förskollärare ofta överbelastade med en mängd arbetsuppgifter, inklusive dokumentation, utvärdering och uppföljning, vilket kan göra det svårt för dem att avsätta tillräcklig tid för att bygga relationer med barnen. Det är uppenbart att skapa meningsfulla relationer med barn tar tid och ett engagemang.

Dessa faktorer kan negativt påverka förskollärares förmåga att etablera goda relationer, inklusive deras kommunikation och känslomässiga tillstånd. Stressen kan leda till att negativa känslor överförs på barnen, vilket i sin tur påverkar negativt både deras sociala band och relationernas kvalitet.

Mot bakgrund av detta anser vi att vår studie belyser betydelsefulla aspekter av förskollärares arbete med att bygga relationer med barnen vilket i sin tur har en positiv inverkan på förskolan som helhet. Därför menar vi att det skulle vara gynnsamt om det fokuserades på att aktivt integrera relationsbyggande arbete i förskolans verksamhet.

6.2 Vidare forskning

En vidareutveckling av forskningen inom detta område skulle vara att utföra observationer som undersöker interaktionen mellan pedagoger och barn på förskolan, samtidigt som man analyserar hur dessa relationer skapas och utvecklas över tid. Genom att dokumentera och analysera dessa interaktioner kan man uppnå en djupare och mer

omfattande förståelse av pedagogernas praktiska arbete. Genom att observera och kartlägga de konkreta aspekterna av pedagogernas arbete kan man närma sig den komplexa dynamiken i förskollärarens yrkesroll. Detta tillvägagångssätt skulle kunna bidra till att identifiera de mest effektiva pedagogiska metoder som främjar skapandet av meningsfulla relationer med barn.

Referenslista

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. 2 uppl., Stockholm: Liber.

Anderstaf, S. Lecusay, R. & Nilsson, M. (2021). Sometimes we have to clash': how preschool teachers in Sweden engage with dilemmas arising from cultural diversity and value differences. *Intercultural Education*, 32 (3), ss. 296–310.
[doi:10.1080/14675986.2021.1878112](https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1878112)

Aspelin, J. (2013). Vad är relationell pedagogik. I Aspelin, J. (red.). *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press, ss. 13–25.

Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens: vad är det?: hur kan den utvecklas?* Stockholm: Liber.

Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogisk*. Malmö: Gleerups.

Cherry, K. (2022). *Vad är en longitudinell studie?*
<https://www.verywellmind.com/what-is-longitudinal-research-2795335>

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

Hall-Kenyon, K. M. & Rosborough, A. A. (2017). Exploring pedagogical relationships in the context of free play. *Early years*, 37(3), ss. 326–337.
[doi.10.1080/09575146.2016.1183190](https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1183190)

Hejlskov Elvén, B. (2021). *Lågaffektivt bemötande*.
<https://hejlskov.se/lagaffektivt-bemotande/> [2023-10-20]

Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning*, 12(1), ss. 1–16.

<https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/141/142>

Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/32806/gupea_2077_32806_1.pdf?sequence=1

Paes, T. M., Duncan, R., Purpura, D. J. & Schmitt, S. A. (2023). The relations between teacher-child relationships in preschool and children's outcomes in kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 86 (May–June), ss. 1–11.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0193397323000230?via=ihub>

Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Persson, S. (2015). *Delstudie 4: pedagogiska relationer i förskolan*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1407084&dswid=-7557>

Scheff, T. J. (1990). *Microsociology: discourse, emotion, and social structure*. Chicago: University of Chicago Press.

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

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

SPSM (2023). *Tecken som AKK*.

<https://www.spsm.se/stod-och-rad/sprak-och-kommunikation/alternativ-och-kompletterande-kommunikation/manuell-och-kroppsnara-akk2/tecken-som-akk/> [2023-10-20]

Torres, M. M., Domitrovich, C. E. & Bierman, K. L. (2015). Preschool interpersonal relationships predict kindergarten achievement: mediated by gains in emotion knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39(July-August), ss. 44–52.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0193397315000404?via%3Dihub>

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsred. Stockholm: Vetenskapsrådet.*
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf

Wang, Y. Pan, B. Yu, Z. & Song, Z. (2023). The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: the chain mediating role of emotional intelligence and empathy. *Current Psychology*. 42 (March).
doi:10.1007/s12144-023-04512-5

Öhman, M. (2019). *Nya hissad och dissad: om relationsarbete i förskolan*. 2. uppl., Stockholm: Liber.

Bilaga 1



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
BARNDOM-UTBILDNING-
SAMHÄLLE

På förskollärarytbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på sjunde terminen. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid förskolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://mau.diva-portal.org/smash/search.jsf?language=s&dswid=4868>)

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Datum 2023-10-02

Hej!

Vi är två förskollärarytstudenter som heter Fatme Issa och Rososalinrada Salomonsson och som för närvarande skriver vårt examensarbete på Malmö universitet. Vi studerar den sista terminen och är färdiga med förskollärarytutbildningen med examen den 14 januari 2024. Vårt fokusområde är att undersöka hur förskollärare förstår och tolkar relationskompetens. Och hur förskollärare arbetar med att skapa goda pedagogiska relationer i deras förskola. Vi har valt kvalitativ metod och intervjuerna kommer fungera som ett semistrukturerat samtal där vi utgår från två huvudfrågor och ställer sedan följdfrågor utifrån dessa. Vi kommer att spela in intervjuerna med hjälp av diktafon och den kommer att ta cirka 1 timme. Det är enbart Rososalinrada och Fatme som kommer att ha tillgång till det insamlade materialet. Förskollärarna och förskolan kommer självklart vara anonyma och inga personuppgifter kommer användas. Insamlingen av materialet och denna samtyckesblankett kommer att raderas ett halvt år efter att examensarbetet är godkänt.

Vi kommer att utgå från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. Detta innebär att

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Varje deltagare har alltså rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att oidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Länk till Vetenskapsrådets forskningsetiska principer
<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhallsvetenskaplig-forskning.html>

.....
Studentens underskrift och namnförtydligande Kontaktuppgifter till student (tfn nr, e-mail):

Ansvarig handledare på Malmö universitet:

.....

Kursansvarig på Malmö universitet:

.....

Kontaktuppgifter Malmö Universitet:

www.mah.se
040-665 70 00



Information om Malmö universitets behandling av personuppgifter

Personuppgiftsansvarig	Malmö universitet
Dataskyddsombud	dataskyddsombud@mau.se
Typ av personuppgifter	Namn, anteckning av lärandesituation, bild och/eller filmklipp samt ditt samtycke till att Malmö universitet behandlar dessa personuppgifter.
Ändamål med behandlingen	För att möjliggöra undervisnings- och examinationssituationer i förskolemiljö för studenter vid Malmö universitets förskolläraryt utbildning.
Rättslig grund för behandling	Ditt samtycke.
Mottagare	Personuppgifterna kommer endast användas i utbildningssyfte inom ramen för Förskollärarytprogrammet vid Malmö universitet och kommer inte att spridas vidare till någon annan mottagare.
Lagringstid	Malmö universitet kommer spara dina personuppgifter så länge de behövs för ovan angivet ändamål eller till dess att du återkallar ditt samtycke. Efter genomförd kurs/program kommer personuppgifterna att raderas. Malmö universitet kan dock i vissa fall bli skyldiga att arkivera och spara personuppgifter enligt Arkivlagen och Riksarkivets föreskrifter.
Dina rättigheter	Du har rätt att kontakta Malmö universitet för att 1) få information om vilka uppgifter Malmö universitet har om dig och 2) begära rättelse av dina uppgifter. Vidare, och under de förutsättningar som närmare anges i dataskyddslagstiftningen, har du rätt att 3) begära radering av dina uppgifter, 4) begära en överföring av dina uppgifter (dataportabilitet), eller 5) begära att Malmö universitet begränsar behandlingen av dina uppgifter. När Malmö universitet behandlar personuppgifter med stöd av ditt samtycke, har du rätt att när som helst återkalla ditt samtycke genom skriftligt meddelande till Malmö universitet. Du har rätt att inge klagomål om Malmö universitets behandling av dina personuppgifter genom att kontakta Datainspektionen, Box 8114, 104 20 Stockholm.



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö Universitets behandling av personuppgifter.

Namn:

Namnförtydligande:

Dagens datum:

Bilaga 2

Intervjufrågor

Vi är två förskollärostudenter som heter Fatme Issa och Rosalinrada Salomonsson och som för närvarande skriver vårt examensarbete på Malmö Universitet. Fokusområdet för vår undersökning är hur förstår och tolkar förskollärare relationskompetens och hur arbetar förskollärare med att skapa goda pedagogiska relationer i deras respektive förskola. Vi kommer att följa Vetenskapsrådets fyra huvudprinciper i undersökningen: information, samtycke, konfidentialitet och nyttjandekrav.

Ditt deltagande är helt frivilligt och du har rätt att själv bestämma om du vill delta eller inte. De uppgifter som vi samlar in kommer enbart att användas för vår studie och kommer inte att delas med någon annan.

All information om deltagarna kommer att behandlas med sekretess, vilket innebär att dina svar och din medverkan kommer att förbli anonymt. Den insamlade informationen som kan identifiera dig kommer att förvaras säkert och kommer inte att vara tillgänglig för utomstående. Dessutom kommer dessa uppgifter att förstöras när studien avslutas.

Här nedan är våra 12 intervjufrågor som ni kan ta del av inför intervjuens genomförande.

1. Hur definierar du en god relation med barnen?
2. Hur tolkar du innebörden av begreppet sociala band?
3. Vad är relationskompetens för dig?
4. Vilka strategier använder du dig av för att skapa en god relation mellan dig och barnen i förskolan?
5. Har du några särskilda strategier som du använder vid konflikthantering mellan dig och barnen? Ge gärna exempel på hur du löst en konflikt.
6. Hur påverkar barns olika kulturella bakgrunder ditt relationsarbete?
7. Kan du beskriva hur du kommunicerar med barnen både verbalt och icke-verbalt?
8. Kan du ge några specifika situationer där du upplevt att ditt sätt att kommunicera har haft en positiv inverkan på relationen med barnen?
9. Kan du beskriva hur du hanterar känslor i din relation till barnen. Hur skiljer du på dina personliga känslor och barnens känslor, ge exempel?

10. Hur arbetar du med att hålla ett känslomässigt avstånd och en professionell relation till barnen? I vilka situationer kan detta vara svårare?
11. Hur vidareutbildar/utvecklar du dig i ditt arbete med att skapa goda relationer mellan barnen och med dig?
12. Finns det någon eller några faktorer som hindrar dig när du arbetar med relationsbygge med barn?