



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

FÖRSKOLLÄRARES RELATIONSKOMPETENS

En kvalitativ studie om hur åtta förskollärare beskriver sitt relationsinriktade arbete med barnen i förskolan

ANNA ERIKSSON OCH EMMA ANDERSSON

Akademien för utbildning, kultur och kommunikation
Pedagogik
Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område
Grundnivå, 15 hp.

Handledare: Tuula Vuorinen
Examinator: Pernilla Kallberg
Termin: HT

År: 2018



MÄLARDALENS HÖGSKOLA
ESKILSTUNA VÄSTERÅS

Akademien för utbildning
kultur och kommunikation

SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE

Kurskod PEA098 15 hp

Termin HT År 2018

SAMMANFATTNING

Anna Eriksson och Emma Andersson

FÖRSKOLLÄRARES RELATIONSKOMPETENS

En kvalitativ studie om hur åtta förskollärare beskriver sitt relationsinriktade arbete med barnen i förskolan.

PRE-SCHOOL TEACHERS' RELATIONAL COMPETENCE

A qualitative study on how eight pre-school teachers describe their work on relationships with children in pre-school.

Årtal: 2018

Antal sidor: 30

Studiens syfte var att synliggöra förskollärares relationsinriktade arbete i förskolan med fokus på relationen mellan förskollärare och barn. Studien innefattar en kvalitativ metod och resultatet bygger på semistrukturerade intervjuer med åtta verksamma förskollärare. Studiens teoretiska utgångspunkt tar avstamp i Bowlbys (1994, 2010) anknytningsteori och relationskompetens. Resultatet visar att förskollärarna har en varierad syn på hur relationer till barnen skapas och stärks, exempelvis genom goda relationer till barnens föräldrar samt genom att förskollärarna anpassar sitt förhållningsätt utifrån barnets personlighet. Utmaningarna i det relationsinriktade arbetet är främst att skapa relationer till de barn som förskollärarna upplever har ett negativt beteende. En slutsats är att förskollärarnas möjligheter till reflektion och fortbildning om relationer och anknytning har betydelse för det relationsinriktade arbetet i förskolan.

Nyckelord: anknytning, förskola, förskollärare, relationer, relationsskapande

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
1.2 Begreppsdefinition: relationer i undervisningssammanhang.....	2
1.3 Disposition.....	2
2 Bakgrund	2
2.1 Avgränsningar i litteratursökning.....	3
2.2 Teoretiska perspektiv.....	3
2.2.1 Relationsinriktat arbete och relationskompetens.....	3
2.2.2 Bowlbys Anknytningsteori	4
2.2.3 Anknytningsteorin idag.....	4
2.2.4 Kritik mot Bowlbys anknytningsteori	6
2.3 Teoretiska resonemang för studien	6
2.4 Tidigare forskning.....	6
2.4.1 Undervisningsrelationer	6
2.4.2 Lärares relationsinriktade arbete och relationskompetens.....	7
2.4.3 Förskollärares bemötande av barn	8
2.4.4 Anknytningens påverkan på barns välbefinnande och framgång.....	9
3 Metod.....	9
3.1 Forskningsdesign.....	9
3.2 Urval	10
3.3 Procedur	10
3.4 Dataanalys.....	11
3.5 Studiens tillförlitlighet	12
3.6 Etiska ställningstaganden.....	12
4. Resultat	12
4.1 Skapa goda relationer.....	13
4.1.1 Inskolning.....	13
4.1.2 Föräldrarnas förtroende	14
4.1.3 Förskollärarnas syn på barns ålder och olikheter	15
4.2 Bevara och stärka relationer	15
4.2.1 Att bemöta barns negativa beteenden	15
4.2.2 Att ta barns perspektiv	17
4.3 Förskollärarnas syn på sin egen roll.....	18

4.3.1 Reflektion och kompetensutveckling	18
4.3.2 Förskollärarnas syn på barns integritet	18
5. Resultatanalys.....	19
5.1 Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att skapa goda relationer med barnen?.....	19
5.2 Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att bevara och stärka sina relationer med barnen?.....	21
5.3 Vilken syn har förskollärare på sin egen roll i att skapa relationer till barnen i förskolan?	21
6. Diskussion:	22
6.1 Metoddiskussion	22
6.2 Resultatdiskussion	23
6.2.1 Vikten av reflektion i förskolan	24
6.2.2 Förskolans kvalitet i relation till relationsinriktat arbete	25
6.2.3 Inskolning och trygghet.....	25
6.3 Slutsats	26
6.4 Förslag på fortsatt forskning	26
Referenslista:	27
Bilaga 1.....	29
Bilaga 2	30

1 Inledning

Idag spenderar många barn en stor del av sin vakna tid i förskolan. Förskolan ska erbjuda barnen en trygg miljö som också utmanar i lek och lärande. Barnen ska inspireras till att utforska sin omvärld med stöd av engagerade vuxna som visar hänsyn till barnens olika behov och förutsättningar (Skolverket, 2016). För att barnen ska kunna känna trygghet, lära och utvecklas i förskolan krävs det att barnen har en närvarande vuxen som de känner att de har en anknytning till (Broberg, Hagström & Broberg, 2012). Författarna förklarar att vi som människor är beroende av nära känslomässiga relationer för att känna välmående och trygghet. Utan en anknytningsperson i förskolan kan barnet uppleva oro och stress. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) står det att: "Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngrupp genomförs så att barnen ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen" (s. 11). Broberg, Hagström och Broberg (2012) poängterar att tryggheten som relationerna ger kan möjliggöra att barnen vågar och vill utforska och lära sig nya saker. Men frågan är hur relationer mellan förskollärare och barn skapas, bevaras och stärks i förskolans vardag? Hur beskriver förskollärare sitt relationsinriktade arbete i förskolan?

Vi vill med denna studie synliggöra förskollärares arbete med relationer. Vi har under vår utbildning till förskollärare fått en förståelse för goda relationers betydelse för barns välbefinnande både nu och i deras framtida liv. Brandsæg, Torsteinson och Øiestad (2016) menar att bland det mest betydande som sker under barndomen är att barnen får kunskaper om sitt eget värde, sina känslor, hur sociala samspel fungerar samt hur de kan lära sig nya saker. De förklarar att mycket av det barnen lär under barndomen är beroende av hur barnen blir behandlade av andra, exempelvis av förskollärare. Förskollärare har därför en viktig roll i skapandet av relationer till barnen där barnen får sina behov tillgodosedda samt får känna sig värdefulla och viktiga.

Förskollärares kompetens inom relationsskapande kan även bidra till att öka förskolors kvalitet. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) visar att i förskolor med god kvalitet arbetar förskollärare medvetet med att skapa goda relationer till barnen. De menar att förskolläraren ser och tar tillvara på barnens erfarenheter för att skapa en meningsfull vardag där barnen får möjlighet att vara delaktiga genom att själva få tänka, reflektera och lösa problem. Renblad och Brodin (2012) visar att en förskola med god kvalitet bidrar till barnens välbefinnande och hälsa genom att se till barnets bästa samt ta vara på barnets intressen och behov. De förklarar att i en förskola med god kvalitet känner sig barnet tryggt, blir respekterat och har inflytande över sin vardag. Brandsæg, Torsteinson och Øiestad (2016) berättar vidare att förskolor med hög kvalitet och goda relationer mellan vuxna och barn framför allt är positivt för barn med svåra hemförhållanden. De förklarar att förskollärare är viktiga förebilder för barnen och de genom goda relationer kan påverka barnens psykiska hälsa och välmående.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att synliggöra förskollärares relationsinriktade arbete i förskolan med fokus på relationen mellan förskollärare och barn. För att kunna besvara syftet har studien utgått från tre frågeställningar:

1. Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att skapa goda relationer med barnen?
2. Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att bevara och stärka sina relationer med barnen?
3. Hur beskriver förskollärarna sin egen roll i att skapa relationer till barnen i förskolan?

1.2 Begreppsdefinition: relationer i undervisningssammanhang

Denna studie utgår ifrån Aspelins och Arnérs definitioner av relationer i undervisningssammanhang, det vill säga relationen mellan lärare och barn. Relationer beskrivs av Aspelin (2010) som den gemensamma värld som en elev och läraren verkar i. Aspelin förklarar att relationen sker mellan människor och ständigt ändras i olika interaktioner och händelser. Ett deltagande i en relation handlar om att se personens perspektiv, dela känslor och inställningar. Han visar på ett ”mellanmänniskt” synsätt på relationen, vilket innebär att vara närvarande och ta del av en annan persons väsen. Arnér (2009) argumenterar för att relationer är grunden för att lära sig förstå sig själv och andra. Hon menar att möten, samspel och handlingar mellan människor aldrig sker likadant och att detta tar fram det unika i oss människor. Arnér menar att vi människor beter oss olika i olika relationer och sammanhang, i möten mellan människor sker kreativitet och ovisshet, just för att vi inte vet vad som kommer ske i mötet. Begreppet relationer i undervisningssammanhang används i denna studie för att ge läsaren en förståelse för att relationer mellan lärare och barn ses som föränderliga och dynamiska, det vill säga att relationerna påverkas av olika situationer och interaktioner som uppstår mellan lärare och barn.

1.3 Disposition

Som redogörelsen ovan kommer denna studie synliggöra förskollärares relationsinriktade arbete i förskolan med fokus på relationen mellan förskollärare och barn. I *bakgrundsavsnittet* redogörs för hur sökningen efter litteraturen och vetenskapliga artiklar gått tillväga. I *bakgrundsavsnittet* beskrivs även de teorier och tidigare forskning som ligger till grund för analys och diskussion av resultatet.

I det efterkommande avsnittet *metod* redogörs de metodologiska val som har gjorts under studien samt hur datainsamlingen gått tillväga. Under avsnittet *Resultat* presenteras resultatet av studien under tre olika kategorier: 1) *Skapa goda relationer*, 2) *bevara och stärka relationer* och 3) *förskollärarnas syn på sin egen roll*. I *Analysavsnittet* analyseras resultatet utifrån teorier och tidigare forskning. Slutligen presenteras avsnittet *Diskussion* där presenteras metoddiskussion, resultatdiskussion, slutsats för studien samt förslag på fortsatt forskning.

2 Bakgrund

I detta avsnitt beskrivs hur sökningen efter litteratur och vetenskapliga artiklar gått tillväga. I detta avsnitts redogörs även för *relationsinriktat arbete och relationskompetens* samt *anknytningsteorin* som är de teoretiska perspektiv som ligger till grund för denna studie. Även Sommers (2005) kritik mot *anknytningsteorin* presenteras för att synliggöra att det finns olika sätt att resonera kring relationer. I avsnittet presenteras även den tidigare forskning som är relevant för studien.

2.1 Avgränsningar i litteratursökning

Studien baserat på studentlitteratur, referegranskade vetenskapliga artiklar samt doktorsavhandlingar. Studentlitteraturen söktes efter med hjälp av biblioteket. En del litteratur har även förekommit i tidigare kurser inom förskolläraryrket. Litteraturen berör de teorier som presenteras nedan. Sökningen efter vetenskapliga artiklar och doktorsavhandlingar har skett med hjälp av de två databaserna ERIC och SWEPUB. Litteraturen som valdes ut tar upp förskollärares relationsskapande och relationskompetens samt anknytningsteorin.

Både engelska och svenska sökord användes i litteratursökningen, exempelvis "attach*", "preschool*", "school*", "teach*", "education*", "secur*", "relationship*", "anknyt*", "förskol*", "trygg*", "kvalitet", "kommunikation" och "ledar*". Ett exempel på en söksträng är: "attach* AND teach* AND secur* AND health* AND school*" vilket gav ett resultat på 58 referegranskade texter, på databasen ERIC och bland dessa texter fanns Commandoris (2012) artikel: "Preschool Teacher Attachment, School Readiness and Risk of Learning Difficulties" som har använts i denna studie. Ett annat exempel på en söksträng är: "anknyt* AND förskol*" vilket gav ett resultat på 19 vetenskapliga texter på SWESUB. En av dessa texter var Hagströms (2010) doktorsavhandling "Kompletterande anknytningsperson på förskola" som har använts i denna studie.

Under litteratursökningen efter vetenskapliga artiklar fanns ett fokus på de vetenskapliga artiklar som på olika sätt berör förskollärare eller lärare och därför valdes artiklar som handlade om föräldraskap bort. Olika referenslistor från studentlitteraturen och från andra vetenskapliga rapporter med liknande syften användes för att finna relevanta vetenskapliga artiklar till denna studie.

2.2 Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt presenteras de teoretiska perspektiv som ligger till grund för denna studie. I avsnittet *presenteras relationsinriktat arbete och relationskompetens, anknytningsteorin* samt *den kritik som också riktas mot anknytningsteorin*.

2.2.1 Relationsinriktat arbete och relationskompetens

Med relationsinriktat arbete i förskolan avses det arbete som kräver relationskompetens av förskollärare för att skapa, reparera och stärka relationerna till barnen i förskolan. Aspelin och Persson (2008) menar att relationskompetens innebär lärarens förmåga att bemöta elever på ett trovärdigt och pålitligt sätt. Relationskompetens innebär "en förmåga att handla och agera (i relation till sig själv och andra) utifrån ett personligt förhållningssätt till yrkets krav" (S. 34). Författarna menar att lärarens relationskompetens utvecklas när läraren undersöker, erkänner samt utvecklar sitt förhållningssätt. Killén (2014) förklarar vidare att relationskompetens är något som förskollärare måste ha för att det är så viktigt för barns utveckling och trygghet. Det är genom relationer förskolläraren kan stötta, hjälpa och lära barnen. Relationskompetens handlar om att förskolläraren kan inta barnens perspektiv, vara närvarande och visa empati. Förskollärares kunskaper om anknytningsteorin samt olika anknytningsmönster bidrar till förskollärarens relationskompetens. Kunskaperna gör att förskolläraren kan bemöta barnen utifrån sina fysiska och känslomässiga behov. Relationskompetens innefattar vidare förskollärarens förmåga att mentalisera, det vill säga att lyssna på barnet och försöka förstå barnets inre känslor samt ge bekräftelse. Killén markerar att barn kommer till förskolan med redan inlärda inre arbetsmodeller. Olika barn bär med sig olika

erfarenheter från andra relationer och har vissa förväntningar på hur en relation ska vara. Förskolläraren har därför olika krav på relationsarbetet utifrån vilket barn som möts. Anknytningsteorin förklarar barns behov av känslomässigt nära relationer, kunskaper om anknytningsteorin kan således stärka lärarens relationskompetens.

2.2.2 Bowlbys Anknytningsteori

Anknytningsteorin utvecklades av den brittiske psykologen Jon Bowlby, som i slutet av andra världskriget (år 1949) fick i uppdrag av världshälsoorganisationen (WHO) att studera föräldralösa barns behov av psykologisk vård. År 1951 publicerade han sin studie *Maternal Care and Mental Health* där han beskrev hur barns sociala förmågor påverkades negativt av att mödrarna lämnade barnen vid deras första levnadsår. I sin studie visade han på den akuta nöd som barnet kan lida av när de skiljs från sin mor samt visade på åtgärder som kunde hjälpa det lilla barnet (Bowlby, 1994, 2010).

Han menade att människan under sina första levnadsår har stort behov av att ha en trygg moder eller en annan person som kan ge barnet närhet och trygghet. När barnet upplevdes tryggt och kände moderns närvaro kunde barnet få en större möjlighet att utforska sin omvärld. Den inre motivationen för en trygg anknytning hos barnet är, enligt Bowlby (1994, 2010), lika stort som behovet av att få mat. Han såg att behovet av en nära anknytning till en vuxen är starkast under de första levnadsåren men att behovet följer människan hela livet. För vuxna kan behoven av en trygg anknytning bli synliga i exempelvis nödsituationer. Han menade även att barn som inte får den trygghet som de behöver kan få psykiska och sociala problem senare i livet. Enligt Bowlbys teori kan den anknytning en människa har haft under sin barndom påverka personens socioemotionella utveckling. Bowlby (1994, 2010) argumenterade för att anknytningsteorin kan användas som komplement för att skapa en djupare förståelse för varför en människa har ett speciellt beteendemönster.

2.2.3 Anknytningsteorin idag

Idag kan anknytningsteorin även ses som en betydelsefull nyckel för barnets lärande och utbildning. Brandsæg m.fl. (2016) menar att barnet är beroende av en trygg anknytningsperson i förskolan som kan se barnets känslor och tillgodose barnets behov för att barnet ska våga utforska och därigenom utvecklas tillsammans med andra. Författarna förklarar att behovet av trygg anknytning och utforskande kan ses utifrån en trygghetscirkel. Barnet behöver en trygg vuxen som kan fungera som en trygg hamn där barnet kan få stöd, trygghet och närhet. När barnet känner sig trygg kan barnet utforska sin omvärld. Om omvärlden blir otrygg går barnet tillbaka till den trygga hamnen för att återigen samla trygghet.

Författarna (Brandsæg m.fl, 2016) betonar vidare att barn kan ha olika erfarenheter av anknytning till de personer som befinner sig i barnets närhet. En del barn kan ha erfarenheter av en varierad anknytning som både kan vara trygg eller otrygg. En trygg anknytning innebär att barnet har föräldrar som är tillgängliga, tillgodoser barnets behov, ger trygghet och tröst samt utmanar barnet till att utforska. Brandsæg m.fl (2016) förklarar att barnet har lärt sig att föräldrarna är mottagliga för barnets känslor, bekräftar dem samt delar dem. De menar att barnet med en trygg anknytning kan uttrycka sina känslor för föräldrarna utan att känna rädsla.

Brandsæg m.fl (2016) förklarar vidare att det finns tre olika typer av otrygg anknytning: *undvikande anknytning*, *ambivalent anknytning* samt *desorganiserad anknytning*. Barn med *undvikande anknytning* har lärt sig att föräldrarna avvisar dem och deras känslor vilket leder till att barnet försöker hantera svåra känslor på egen hand och inte söker tröst. Barn med *undvikande anknytning* har också en tendens att

fortsätta med aktiviteter och pressa undan sina känslor när de är ledsna, vilket kan ge de vuxna vilseledande signaler då barnen verkar vara självständiga men egentligen är ledsna. Barn med *ambivalent anknytning* har däremot lärt sig att hålla sig nära sina föräldrar och har hindrats i sitt behov av utforskande. Barnen kan söka närhet och kan uppfattas som osjälvständiga, klängiga och gnälliga. Barn med *desorganiserad anknytning* menar Brandsæg, m.fl. är svåra att förstå då deras beteende är motsägelsefullt och oförutsägbart. Barn med *desorganiserad anknytning* kan vara aggressiva och kontrollerande samt visa tecken på att vara rädda och förvirrade. De förklarar att barn med desorganiserad anknytning till sina föräldrar kan vara utsatta för bristande omsorg eller förlust och sorg (Brandsæg m.fl, 2016).

Broberg, Hagström och Broberg (2012) visar att barn har olika anknytningar till de personer som barnet möter i sin vardag. Den person som har varit med barnet den första tiden i barnets liv är ofta den person som barnet har tryggast anknytning till och den personen som oftast står högst upp på barnets inre hierarkilista. De andra människorna som barnen möter hamnar, enligt Broberg, Hagström och Broberg (2012), i olika ordning i hierarkin eftersom barnen har olika relationer till dem. Barnets mamma kan exempelvis vara den som barnet går till för att söka tröst och ju längre ner en person är i barnets hierarki desto svårare blir det för den personen att ge barnet trygghet och trösta barnet. Författarna menar att det i förskolan är viktigt att som förskollärare ha förståelse för att anknytningshierarkin ser olika ut för barnen när barnet exempelvis är ledsen och det finnas svårigheter för förskolläraren att trösta eftersom förskolläraren är längre ner i barnets anknytningshierarki. Förskolläraren fungerar nämligen som en sekundär anknytning för barnet eftersom barnets anknytningsperson är frånvarande (Broberg, Hagström & Broberg, 2012).

Karlsson (2012) synliggör hur barn bär med sig inre arbetsmodeller. Inre arbetsmodeller är modeller som skapas hos barnet och som är starkt kopplat till barnets erfarenheter av anknytning. Karlsson förklarar att barnet får erfarenheter av vad som sker i olika situationer och kommer ihåg det nästa gång situationen uppstår. Barnet bär sedan med sig sina erfarenheter som påverkar dem i varje ny social relation. De inre arbetsmodellerna skapar även förutsättningar för hur barnet kommer att uppfatta och agera i sin omgivning. Ett exempel på en god anknytning är när ett barn är otryggt och precis har vaknat, då kan barnet skrika efter sina föräldrar. Föräldrarna svarar sedan varje dag på barnet som ropar och kommer till det nyvaknade barnet för att ge trygghet. Efter ett tag när barnet har fått erfara detta förstår barnet att om hen ropar på föräldrarna vid uppvaknandet kommer föräldrarna för att ge trygghet och barnet behöver inte längre skrika och känna sig ledsen.

Brandsæg m.fl. (2016) visar att det också är viktigt att lära känna barnets temperament för att kunna stödja barnet i anknytningsprocessen. Alla människor föds med olika temperament som påverkar hur vi reagerar i olika situationer. En del människor är lugna och försiktiga medan andra har stort behov av att vara aktiva och impulsiva. Människors olika temperament kan, enligt Brandsæg m.fl, också påverkas av den miljö som de befinner sig i. Barn med ett mer krävande och oroligt temperament kan påverkas positivt av att befinna sig i en miljö som är trygg och där barnet får möta vuxna som visar att de bryr sig om dem (Brandsæg m.fl., 2016).

Broberg, m.fl. (2012) menar att när förskollärare visar att barnen är omtyckta och skapar en god anknytning till barnen kan barnens förmåga att mentalisera öka. Mentalisering innebär att man förstår andras känslor, tankar och intentioner (Killén, 2014). Killén (2014) förklarar att mentalisering är en mental aktivitet som innebär att

man sätter sig in i andra personers perspektiv, så att man kan förstå att människor handlar på ett visst sätt utifrån deras tankar och känslor. Mentaliseringsförmågan är tätt sammanlänkad med förståelsen för sina egna känslor. Förmågan att mentalisera samt att förstå sina egna känslor utvecklar barnet när det själv blir förstått och bekräftat av en närstående vuxen (Killén, 2014).

2.2.4 Kritik mot Bowlbys anknytningsteori

Sommer, (2005) argumenterar för att det finns delar i anknytningsteorin som är viktiga att reflektera kring och kritisera. Vid framväxten av anknytningsteorin hade teorin till exempel störst fokus på att det var modern som hade den huvudsakliga uppgiften att vara en trygg anknytningsperson. Med förändrade samhällsförhållanden kom det kritik mot att det bara skulle vara modern som kunde ge barnet trygghet. I samhället lever människor olika och det ser olika ut i olika kulturer runt om i världen. I exempelvis afrikanska länder växer många barn upp i familjer där många vuxna har en mycket nära relation till barnen. När det är flera vuxna som delar ansvaret för barnets trygghet blir det svårare att förhålla sig till att anknytningsteorin menar att det endast är de biologiska föräldrarna som kan fungera som en trygghet för barnet (Sommer, 2005).

Sommer (2005) tar även upp kritik relaterat till de konsekvenser som Bowlby ansåg att en otrygg anknytning kan leda till. Bowlbys anknytningsteori bygger på ett antagande att barnet påverkas negativt av att modern är frånvarande och att det exempelvis kan leda till psykisk ohälsa. En kritik är att det är svårt att generalisera hur en människa kommer att må psykiskt, då psykisk ohälsa kan ha andra orsaker än den vuxens anknytningsmönster som barn (Sommer, 2005).

2.3 Teoretiska resonemang för studien

Denna studie utgår från teorier om *relationsinriktat arbete och relationskompetens, anknytning* samt *kritik mot anknytningsteorin*. Teorier om *relationsinriktat arbete och relationskompetens* används i studiens analys för att få förståelse för hur förskollärare kan arbeta för att skapa, bevara och stärka relationerna till barnen i förskolan. *Anknytningsteorin* används i studiens analys för att få förståelse för barns behov av känslomässigt nära relationer (anknytningspersoner) och vad det kan innebära för förskollärares relationsinriktade arbete och relationskompetens. *Kritiken mot anknytningsteorin* används i denna studie för att synliggöra att det finns olika sätt att se på barns behov av relationer vilket även kan ha en påverkan på förskollärares relationsinriktade arbete.

2.4 Tidigare forskning

I detta avsnitt presenteras tidigare forskning med fokus på 1) *undervisningsrelationer*, 2) *lärares relationsinriktade arbete och relationskompetens*, 3) *förskollärares bemötande av barn* samt 4) *anknytningens påverkan på barns välbefinnande och framgång*.

2.4.1 Undervisningsrelationer

Frelin (2010) synliggör i sin forskning att relationer i undervisningssammanhang är en relation som förhandlas fram mellan lärare och elev. Denna undervisningsrelation är en relation där läraren använder sin relationskompetens för att möjliggöra undervisning. Lilja (2013) visar i sin studie att lärare måste ha en bra relation till sina elever för att kunna utföra sitt uppdrag. Även Wedin (2007) poängterar vikten av relationernas betydelse för lärararbetet, relationerna är grunden för att få andra aktiviteter och komponenter i verksamhetens vardag att fungera.

2.4.2 Lärares relationsinriktade arbete och relationskompetens

Widen (2007) visar i sin studie att lärarens relationsinriktade arbete pågår hela tiden och överallt i verksamheten. Lärarens relationer till barnen skapas och upprätthålls konstant, relationsarbetet pågår under alla år som läraren möter barnen. Relationerna inleds med att läraren tar reda på information om barnen, det kan exempelvis handla om att lära sig barnets namn och intressen. Relationen fördjupas genom olika strategier, exempelvis att lyssna till barnet, uppmärksamma barnet och visa omtanke. Widen menar att gränsen mellan relationens inledning och fördjupning är oklar. Forskarens åsikt är att relationer behöver ”näring” för att överleva och att relationernas utveckling styrs mycket av lärarens personliga ansträngning och vilja. Det relationsinriktade arbetet kan även ses som ett lärande där läraren testar olika metoder för att få fungerade interaktioner som stärker relationerna. Alla möten och interaktioner som läraren har med barn kan ses som lärtillfällen där läraren kan utveckla sin relationskompetens. Frelin (2010) förklarar vidare att relationskompetens innebär inte bara hur läraren uppfattar sig själv, det handlar främst om hur läraren uppfattas av andra.

Frelin (2010) menar att relationskompetens innebär lärarens omdöme i olika situationer med olika individer. Forskaren förklarar att det innebär att läraren är *rättvis*, *medmänsklig* och *visar omtanke för individens självbild*. Att läraren är *rättvis* och tillmötesgående med barnet främjar förtroendet i relationen. Positiva möten leder till att förtroendet i relationen ökar. Lilja (2013) menar att det krävs att läraren möter barnet utifrån hens förutsättningar, lyssnar och visar omtanke för barnet för att förtroendet ska utvecklas. När läraren lyssnar till barnet får läraren även mer information om barnet, som kan användas till att stärka relationen. Relationen fördjupas när barnet känner sig sedd och förstådd av sin lärare. Det är även betydande för relationen att läraren har förståelse för och tar hänsyn till hela barnet, det vill säga alla olika komponenter i barnets livsvärld. Wedin (2007) förklarar vidare att förtroendet i relationen stärks när läraren visar omsorg och ser barnets behov. Lärare kan, enligt Frelin (2010) samla på sig ett så kallat *förtroendekapital* i relationen till ett barn, de menar att förtroendet i relationen byggs upp under lång tid. Förtroendekapitalet kan vara användbart vid situationer då barnet tillrättavisas, då kritik och skäll kan bidra till att förtroendet i relationen minskas. Lilja (2013) förklarar vidare att om relationen mellan lärare och barn ska hålla för en prövning krävs det att relationen först etableras, stärks och bekräftas.

Att läraren visar en *medmänsklig* sida innebär, enligt Frelin (2010), att läraren visar empatisk förståelse för barnens svårigheter i livet. Det innebär även att läraren visar barnen att hen har ett liv utanför verksamheten samt att läraren också visar sina egna brister. Widen (2007) menar att det handlar om att visa barnet personen bakom lärarrollen. Frelin (2010) förklarar vidare att den medmänskliga sidan även innebär att läraren *visar omtanke för barnets självbild*. Det handlar om att läraren stöttar barnen, i olika situationer, till att vilja försöka trots en rädsla att misslyckas. Widen (2007) menar vidare att medmänsklighet i relationsskapandet innebär att läraren tar eleven på allvar, är lyhörd samt lyssnar till barnets önskemål.

Frelin (2010) förklarar att lärarens *omdöme* innebär att *känna till* och *känna in* barnet. Det läraren *känner till* om barnet kan underlätta olika situationer. Att *känna in* barnet innebär att läraren använder sitt omdöme för att bedöma situationen och vad som är bästa lösningen här och nu. Det innebär att läraren har en öppenhet för vad som händer i situationer, det kan exempelvis handla om att läraren tar vara på barnens spontana intressen eller stöttar i att lösa en plötslig konflikt. Även Widen (2007) menar

att lärarens omdöme handlar om att känna av klimatet i barngruppen samt barnens skiftande intressen och humör och att göra de anpassningar som krävs för att situationen ska bli bra.

2.4.3 Förskollärares bemötande av barn

Johansson (2003) synliggör att två olika sätt att se på barn påverkar hur barnen blir bemötta i förskolan; *human-becomings* och *human-beings*. Med barnsynen *human-becomings* ses barn som ofullständiga och åtgärder görs genom utveckling och lärande. Denna barnsyn innebär att barnets handlingar tolkas som ett tecken på ett visst utvecklingssteg och fokus på barnets personlighet tonas ner. Med barnsynen *human-beings* ses barn som aktiva medmänniskor som skapar mening i livsvärlden som delas med vuxna. Förskollärare som ser barnen som medmänniskor ser barnen som personer med individuella behov, önskingar, viljor och förmågor. Förskolläraren som ser barn som *human-beings* strävar efter att möta barnet på barnets villkor, lyssna till barnet, försöka förstå och ta hänsyn till barnets behov, erfarenheter och individualitet. Förskollärare kan ta till vara på barnets perspektiv genom att låta det komma till uttryck, följa barnets intentioner samt förhandla fram överenskommelser som berör barnets vardag i förskolan (Johansson, 2003). Forskaren förklarar vidare att det dock är svårt att till fullo förstå ett annat perspektiv då det aldrig går att förstå allt om en person. Barnets perspektiv kommer till uttryck i barnets språk, kroppsspråk, gester och tonfall och i sitt sätt att vara samt att förskollärarens närhet eller distans till barnets perspektiv synliggörs i de interaktioner som sker mellan dem. Förskollärarens närhet till barnets perspektiv uppstår när förskolläraren också visar barnet sitt perspektiv och livsvärld samt ger relationen tid att växa. Johanssons (2003) forskning visar att förskollärares möjligheter att se barnets perspektiv också handlar om maktförhållanden och tid.

Förskollärarens bemötande av barn påverkas även av att det ibland krävs ett perspektivbyte hos förskolläraren när det blir en konflikt mellan barnets perspektiv och det som är bäst för barnet. Det är bra för barnen att få förståelse för andras perspektiv genom att möta andras perspektiv i motstånd. Förskollärare kan dock ha svårt för att inte följa barns perspektiv då det handlar om makt, men i vissa situationer är det viktigare att utgå ifrån barnets bästa än barnets vilja (Johansson, 2003).

Jonsson (2016) visar även i sin studie att förskollärare gör val av perspektiv som både kan hindra och möjliggöra meningsfulla interaktioner med barnen. I interaktioner som ger barnen inflytande och där barnens perspektiv tas tillvara krävs det förskollärare som är lyhörda, närvarande med barnen samt medvetna om sitt uppträdande i kommunikationen med barnen. Förskollärare kan använda både sitt verbala språk och sitt kroppsspråk i sitt handlande med barnen. Å ena sidan kan förskolläraren begränsa meningsfulla interaktioner med barnen genom att tala om en sak men samtidigt göra något annat i handling. Å andra sidan kan de möjliggöra meningsfulla interaktioner genom att vara lyhörda för barnens egna uttryck och rikta all kommunikation till barnen, barnens förståelse för det förskolläraren menar ökar och kommunikationens innehåll fördjupas.

Hagströms (2010) studie visar att förskollärares kompetens inom anknytningsteorin påverkar förskollärarnas bemötande av barn. Förskollärarna som deltog i studien utvecklade nämligen en djupare teoretisk förståelse om anknytningsteorin, vilket ledde till att de blev mer lyhörda i sitt förhållningssätt till barnen. Förskollärarna som deltog i studien fick tillsammans reflektera och själva fundera över hur de kunde ge trygghet till barnen. Reflektionerna resulterade i att förskollärarna utvecklade sin förmåga att

uppmärksamma och respektera barnen, vilket i sin tur ledde till att de fick en djupare relation till barnen. Hagström (2010) menar dock att förskollärarnas kompetenser om anknytningsteorin varierar. Hon menar att det i nyare förskollärarytutbildningar har lagts för lite fokus på hur förskollärare kan vara en trygg anknytningsperson till barn. Verksamma förskollärare kan dock utveckla sina kunskaper om anknytningsteorin genom att delta i interna utbildningar inom ämnet. Utbildningarna kan leda till att förskollärarna får en djupare förståelse för sin egen roll i arbetet som sekundär anknytningsperson.

2.4.4 Anknytningens påverkan på barns välbefinnande och framgång

Hagströms (2010) studie visar att den trygga anknytningen som pedagoger och barn bygger upp kan vara extra betydelsefull för de barn som kanske inte får en trygg anknytning i hemmet. För att bandet mellan barn och förskollärare ska bli starkare behöver även föräldrarna ha förståelse och förtroende för förskollärarna som de lämnar sitt barn till. Det är alltid de professionellas ansvar att ha en bra dialog och skapa en god och trygg relation till föräldrarna. Förskolan kan därmed vara ett stort stöd för föräldrar till barn med otrygg anknytning (Hagström, 2010). Hoffman och Marvin (2006) visar i sin studie att barn med en otrygg anknytning till sina föräldrar kan, med hjälp av vuxna, ändra sitt anknytningsmönster till ett tryggt sådant. De förklarar att genom att ge kunskaper till barnens föräldrar om anknytningsteorin och om trygghetscirkeln kan föräldrarna lättare bemöta sina barns behov.

Forskning (Commodari, 2013) belyser vikten av att förskollärare är sekundära anknytningspersoner till barnen. Om förskolläraren skapar en god anknytning till barnen kan det ha en positiv inverkan på barnets fortsatta kommunikation och lärande. Barn med en trygg anknytning till sina förskollärare kan bli mer redo inför att börja i förskoleklass och skolan. Studien visar att barn som har en trygg anknytning till förskollärarna klarar av skolan bättre samt har det lättare socialt och med det verbala språket. Barn med en sämre anknytning till sina förskollärare, däremot, kan få det svårare socialt. En god relation mellan förskolläraren och barnet inspirerar till kommunikation, djupa samtal och andra språkliga aktiviteter. När barnets språkliga kunskaper fördjupas ökar både barnets förståelse för de beteenden som krävs i skolans miljö och de vuxnas förståelse och förmåga att ge stöd åt barnet. Studien visar även att barn som har erfarenheter av trygga anknytningar får det lättare att kommunicera med nya människor och utforska sin omvärld (Commodari, 2013).

3 Metod

I detta avsnitt presenteras forskningsdesignen för studien, urval, forskningens procedur, dataanalys, studiens tillförlitlighet samt hur de forskningsetiska principerna har beaktats under studiens gång.

3.1 Forskningsdesign

Studien baseras på en kvalitativ metod. En kvalitativ metod är, enligt Bryman (2008) en forskningsmetod som syftar till att undersöka den sociala verkligheten genom deltagarnas egna tolkningar. För att kunna besvara syftet och frågeställningarna har kvalitativa intervjuer valts som datainsamlingsmetod. Bryman (2008) förklarar att kvalitativa intervjuer ger forskaren en inblick i förskollärarnas upplevelser, åsikter och erfarenheter. Forskaren får ta del av intervjupersonens livsvärld genom deras nyanserade beskrivningar. Metoden kvalitativa intervjuer valdes just för att få fram förskollärarnas egna beskrivningar av deras relationsinriktade arbete i förskolan. Vi genomförde åtta semistrukturerade intervjuer och vi använde oss av en intervjuguide (se bilaga 2). Bryman (2008) menar att semistrukturerade intervjuer kan följa en

intervjuguide men att forskaren också kan ställa följdfrågor och ändra ordningsföljden på frågorna under intervjuerna. Han förklarar att semistrukturerade intervjuer möjliggör en dialog som tillåter samtalet att röra sig i olika riktningar och därmed ökar kunskapen om intervjupersonernas upplevelser.

3.2 Urval

Åtta yrkesaktiva förskollärare från tre mellanstora svenska kommuner tillfrågades att delta i studien, alla förskollärare som tillfrågades tackade ja till att delta. Valet att intervjua förskollärare gjordes för att förskollärare, enligt läroplanen för förskolan (Skolverket, 2016) har det pedagogiska ansvaret i verksamheten. Förskollärare har även ansvar för att barnen ska få möjligheter att utveckla långvariga relationer och att känna sig trygga i barngruppen. Urvalet var målinriktat och informanterna valdes ut utifrån sina olika erfarenheter av förskolläraryrket. Förskollärarna arbetar på olika privata och kommunala förskolor, i tre olika kommuner med olika åldrar på barnen. Förskollärarnas ålder varierar mellan 25 och 62 år och deras yrkeserfarenhet stäcker sig från 1 till 41 år (se Tabell 1). Bryman (2008) förklarar att ett målinriktat urval innebär att forskaren väljer relevanta informanter utifrån sitt syfte och frågeställningar.

Urvalet gjordes även av ”bekvämlighet” då de deltagande förskollärarna var tillgängliga och intresserade av att delta. Bryman (2008) förklarar att ett bekvämlighetsurval kan bero på informantens tillgänglighet, exempelvis att få tillgång till personer som annars kan vara svåra att få tag i.

Tabell 1 Översikt av de åtta deltagande informanterna

Förskollärare:	Ålder :	Yrkeserfarenhet:	Åldersgrupp:	Verksamhetsform:
1.	62 år	41 år	3-5 åringar	Kommunal
2.	37 år	12 år	3-5 åringar	Kommunal
3.	26 år	4 år	1-3 åringar	Kommunal
4.	57 år	33 år	3-5 åringar	Kommunal
5.	46 år	17 år	1-5 åringar	Privat
6.	50 år	27 år	1-5 åringar	Kommunal
7.	54 år	24 år	1-5 åringar	Privat
8.	25 år	1 år	1-3 åringar	Kommunal

3.3 Procedur

Ett första steg för studien var att välja syfte, frågeställningar samt att göra ett metodval. Vi formulerade sedan ett missivbrev (Bilaga 1), vilket innehöll information om oss, studiens syfte, tillvägagångssätt samt hur studien beaktar de forskningsetiska principerna för samhällsvetenskaperna. Vi skapade även en intervjuguide (Bilaga 2) med frågor som relaterade till syftet och frågeställningarna. Fokus låg på att ställa frågor som fokuserade på förskollärarnas berättande och använde därför främst inledande- och uppföljningsfrågor. Kvale (1997) förklarar att inledande frågor syftar till att ge rika beskrivningar och lyfta fram det som informanten anser viktigast. Han menar att uppföljningsfrågor syftar till att uppmuntra och få informanten att fortsätta sina beskrivningar om ämnet.

När missivbrevet och intervjuguiden formulerats kontaktades förskollärare som vi hade träffat tidigare under verksamhetsförlagd utbildning och arbete. Vid kontakten

med förskollärarna frågade vi om de hade intresse för att delta i studien. När de samtyckte till ett deltagande skickades missivbrevet till samtliga deltagare via mejl. Intervjuerna bokades in via mejl eller via telefonkontakt med informanterna. Om förskollärarna hade önskemål om att se frågorna i förväg, skickades några exempel på frågeställningar som skulle beröras under intervjun.

Varje intervju spelades in och genomfördes enskilt med en informant och en intervjuare vid varje tillfälle. Valet att intervjua förskollärarna enskilt gjordes för att få ett mer vardagligt samtal mellan två personer. Vi genomförde tre respektive fem intervjuer var. Innan intervjuerna ägde rum kontrollerades att informanterna läst missivbrevet och vi informerade även om hur de forskningsetiska principerna beaktas i studien. Under intervjuerna följdes delvis intervjuguiden med frågor men vi ställde också följdfrågor samt ändrade ordningen på frågorna. Intervjuerna tog mellan 20–45 minuter. Intervjuerna genomfördes under en tvåveckorsperiod.

Intervjuerna spelades in och sedan lyssnade vi genom dem för att kunna transkribera dem. Allt material från intervjuerna transkriberades ordagrant för att kunna stärka analysen genom citat. Vi har tillsammans lyssnat igenom samtliga intervjuer och korrigerat eventuella fel i transkriberingarna.

Vi valde att inte genomföra observationer då vi anser att det inte hade gett en lika ingående bild av förskollärarnas syn på sitt eget relationsinriktade arbete. Det hade även varit svårt att planera in observationer av hur förskollärarna inleder relationer till barnen då detta ofta sker under inskolning- och introduktionsprocesser. Barnens inskolning- och introduktionsprocess till förskolan är även en känslig period och vår närvaro hade kunnat påverka situationen och gett ett missvisande resultat.

3.4 Dataanalys

En tematisk analysmetod har valts för att analysera det insamlade materialet från intervjuerna. Bryman (2008) menar att en tematisk analysmetod innefattar att forskaren sorterar det insamlade materialet utifrån teman och kategorier som syftar till att besvara den aktuella studiens syfte. Vi lyssnade igenom intervjuerna och läste sedan transkriberingarna. Det insamlade materialet delades in i kategorier utifrån likheter, skillnader och mönster i informanternas svar som var relevant för syftet och frågeställningarna. Bryman (2008) beskriver att när forskaren söker efter teman och kategorier i sitt insamlade material kan forskaren bland annat söka efter repetitioner, likheter och skillnader och ovanliga uttryck i informanternas svar. Informanterna talade ofta om liknande situationer och beskrev sitt relationsinriktade arbete på olika sätt, vilket vi ville synliggöra i denna studie. Kvale (1997) menar att analysen tar vara på många händelser som beskrivs under intervjuerna och försöker skapa en sammanhängande bild av ämnet. Transkriberingarna och informanternas beskrivningar har kortats ner och endast det som är relevant för studien har tagits med. Vi har delat in informanternas beskrivningar kortfattat i tre olika kategorier som relaterar till syftet för studien. De tre kategorierna är: 1) *Skapa goda relationer*, 2) *bevara och stärka relationer* och 3) *förskollärarnas syn på sin egen roll*.

Resultatet analyserades med stöd från de teorier och tidigare forskning som berörts i bakgrundsavsnittet. Informanternas svar jämfördes med teorierna och den tidigare forskningen för att synliggöra skillnader och likheter i kunskapen som förmedlas. Vi har även synliggjort att det finns olika sätt att se på relationer och relationsskapande och därför finns det inte alltid något rätt eller fel.

3.5 Studiens tillförlitlighet

Studien grundas på en kunskapssyn där kunskap, enligt Kvale (1997), ses som föränderlig och påverkas av olika situationer och människors olika perspektiv. Vi har stärkt studiens tillförlitlighet genom att noga förklara hur studiens tillvägagångssätt och att avsikten med studien är att synliggöra förskollärarens syn på sitt eget arbete med relationer. Bryman (2008) förklarar att studiens tillförlitlighet handlar om att forskaren har gjort tillförlitliga analyser och beskrivningar av den sociala verklighet som undersökts. Han menar att studiens tillförlitlighet bedöms av läsaren. Under intervjuerna framkom många rika beskrivningar av förskollärarens relationsinriktade arbete. Om det var något vi inte förstod eller om vi ville få ett tydligare svar från informanterna under intervjun var vi noga med att ställa följdfrågor samt verifiera våra tolkningar vilket Kvale (1997) menar är viktigt då informanternas beskrivningar tydliggörs. Studiens tillförlitlighet har även stärkts genom att intervjuerna transkriberades och att vi båda har lyssnat igenom varje intervju och korrigerat eventuella fel i transkriberingarna. Kvale (1997) menar att även transkriberingar av intervjuer är en form av tolkning och att olika personer kan skriva ut talspråk till skriftspråk på olika sätt. Utskriftens kvalitet kan stärkas genom kontroll och tydliga gemensamma regler för utskriften. När materialet sammanställdes i resultat- och resultatanalysavsnittet har citat använts för att synliggöra att tolkningarna är förankrade i materialet.

3.6 Etiska ställningstaganden

Studien har följt de forskningsetiska principerna. Informanterna fick ett missivbrev med information om de forskningsetiska principerna beaktas i studien. Bryman (2008) förklarar att de grundläggande etiska reglerna för svensk forskning innefattar *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* samt *nyttjandekravet*. *Informationskravet* har tillgodosetts genom att informanterna har fått information om studiens syfte och tillvägagångssätt. Vi har även informerat om vad de inspelade intervjuerna används till, hur materialet förvaras och när det slutligen, kommer att raderas. *Samtyckeskravet* ha tillgodosetts genom att informanterna har fått information om att de själva bestämmer över sitt deltagande och att de när som helst kan avbryta sitt deltagande utan negativa konsekvenser. Studien har beaktat *konfidentialitetskravet* genom att information om informanterna har avkodats under transkriberingarna och i rapporten. När rapporten är klar och godkänd av examinator kommer även de inspelade intervjuerna att raderas. *Nyttjandekravet* har beaktats genom att intervjuinspelningarna endast används till denna studie och inte till något annat (Vetenskapsrådet, 2017). Informanterna har även fått information om att studien kommer att publiceras på databasen Diva. I studien har vi av etiska skäl valt att inte skriva ut vem som sagt vad, eftersom det skulle kunna upplevas som ett utpekande av enskilda informanter.

4. Resultat

I resultatet summeras förskollärarens beskrivningar av sitt relationsinriktade arbete i förskolan. Resultatet är indelat i tre huvudkategorier som berör förskollärarens relationsinriktade arbete i förskolan: 1) *skapa goda relationer*, 2) *bevara och stärka relationer* och 3) *förskollärarens syn på sin egen roll*.

4.1 Skapa goda relationer

I detta avsnitt presenteras huvudkategorin *skapa goda relationer*. I avsnittet presenteras hur förskollärarna arbetar med att skapa goda relationer till barnen i förskolan. Huvudkategorin har vidare delats in i tre underkategorier: 1) *inskolning*, 2) *föräldrarnas förtroende* och 3) *förskollärarnas syn på barns ålder och olikheter*.

4.1.1 Inskolning

I intervjuerna framkommer det att det är viktigt att förskollärarna skapar goda relationer till barnen under barnens inskolning. När barnet är ny i förskolan och ska skolas in menar förskollärarna att deras relationsskapande arbete till barnen har stor betydelse för barnets välbefinnande. En förskollärare beskriver att inskolning innebär att: "barnen här ska känna att dom är omhändertagna. Och vi, att dom kan bli trygga med oss och det är otroligt viktigt. Och att de blir lyssnade på". En annan förskollärare förklarar goda relationer efter inskolningen så här: "Dom är glada när dom, när dom får komma till förskolan och när dom får komma till mig". Det också viktigt att lyssna på barnen och tillgodose deras behov för att barnen ska kunna utveckla känslan av trygghet. En förskollärare beskriver att kompetensutveckling inom anknytningsteorin har lett till en modell för inskolning:

Men då följer vi den modellen att den som skolar in, den har den första relationen och de andra pedagogerna håller sig lite avvaktande. För små barn har fullt upp med en relation i taget. Och att det kan vara väldigt stressande för barn att få för många relationer från början då. Och att man, när man känner liksom att det känns naturligt, och att barnen klarar av det, bjuder in de andra pedagogerna. Eller att de, som jag sa, lite på avstånd får lite kontakt. Och närmar sig försiktigt och så.

Inskolningsprocesserna är enligt förskollärarna individanpassade och tar därmed olika lång tid, men det framkommer dock att inskolningarna oftast tar två veckor. En förskollärare beskriver till exempel tvåveckorsinskolningen så här: "Två veckor fungerar väldigt bra för alla barn, även om de ibland inte kan somna, ibland inte vill äta, alla har ju sin egen takt". Det framkommer även en händelse där ett barn som nyligen ha skolats in inte fick någon anknytning till någon vuxen på förskolan:

Det var jättesvårt i början. Vi försökte variera vem som satt bredvid honom ibland, vi var liksom bara tvungna att ge till varandra, barnet liksom. Han fick gå runt i ring, känns det som. För att se vem som orkade få ner honom till lugn nivå.

Förskollärarna beskriver även att om relationen mellan förskollärare och barn inte har byggts upp vid inskolningen måste inskolningen förlängas. I intervjuerna förklarades även att den förskollärare som är ansvarig för en inskolning, som inte går som planerat, bör bytas ut för att barnet kunna knyta an till en person och känna trygghet. Det kan handla om personkemi och om den inte finns så får den inskolningsansvarige förskolläraren vara prestigelös och inse att någon annan måste ta över inskolningsansvaret. Den egna relationen till barnet kan byggas upp senare. Relationerna kan vara olika starka till olika barn och förskollärarna beskriver att de då får samarbeta i arbetslaget för att alla barn i gruppen ska få en god relation till minst en vuxen. De menar att barnen också väljer, att vi människor är olika och därför dras till olika personer. Ett argument är att "det är samma sak för oss vuxna" och att det handlar om personkemi eller att man "klickar". I intervjuerna framkom det även att

förskollärarna anser de har en starkare relation till de barn som de har något ansvar för eller har skolat in till förskolan. En förskollärare förklarade det så här: "Alltså dom introduktionsbarnen som jag haft dom har jag ju kanske en större relation till. Än dom andra. Även om man har relation till alla".

I intervjuerna framkommer det att förskollärarna har olika syn på föräldrarnas önskemål och barnens behov under inskolningen. Å ena sidan menar några förskollärare att de ska följa barnets behov, känna in barnet och ge relationen och inskolningen tid. De menar att de inte kan svara föräldrarna hur lång tid en inskolning kommer att ta, för det beror på hur tryggt barnet känner sig. Å andra sidan menar några förskollärare att föräldrarna har möjlighet att påverka utformningen av barnets inskolningsschema. En förskollärare beskriver det så här:

Men hon (föräldern) ville börja tidigare, och då sa vi "självklart", eftersom jobbet som människan hade va tvungen att ha henne. Och då var vi tvungna att ha en halv vecka med henne (barnet) och sen så två veckor med alla tre.

4.1.2 Föräldrarnas förtroende

I intervjuerna beskrevs föräldrarnas inställning till förskolan och barnets inskolning som en påverkansfaktor för barnets relation till förskolläraren. Föräldrarnas förtroende för förskolan och förskollärarna, som de ska lämna sitt barn till, är viktig. En förskollärare nämner inskolningssamtalet som ett viktigt tillfälle att bygga upp tryggheten till föräldrarna. Hon uttrycker det så här: "Den första relationen jag kommer i kontakt i, det är med föräldrarna. För först uppmärksammar vi föräldrarna för att det ska smitta av till barnen att föräldrarna blir trygga med oss".

Informanterna beskriver även att de skapar förtroende hos föräldrarna genom att ha en öppen och rak kommunikation. Det handlar om att som förskollärare vara tillgänglig för föräldern för att de inte ska känna oro för hur barnet har det på förskolan. En förskollärare menar att det är viktigt att ta föräldrarnas oro på allvar, hon beskriver det så här:

Ring. Ring, ring, ring. Du får ringa. När du kommer ut för att fråga hur det är. Bara för att checka av. [...] Alltså, som förälder så, så ser inte jag vad som händer innanför när jag har gått ut. Och då tycker jag att föräldern ska veta att de får ringa.

Det framkommer även att förskollärarna lyssnar på föräldrarna och tar reda på information om barnet för att skapa förtroende. En bra relation till föräldrarna och familjen kan även leda till att förskollärarna får betydande information om barnet. Om förskolläraren vet mycket om barnet kan förskolläraren tillgodose barnets behov och det kan i sin tur leda till en djupare relation både till barnet och föräldrarna, en förskollärare förklarar det så här: "Om det är något speciellt att tänka på. Om hon eller han tycker om, vad de behöver, är det så att jag inte ställer upp på de då blir det ingen bra relation" För att skapa ett förtroende krävs det enligt intervjuerna med förskollärarna även att arbetslaget kommer överens om hur inskolningarna ska gå till samt har en gemensam grundsyn för verksamheten. Det handlar om att ge ett gott första intryck, att vara positiv och att vara lugn. Det viktigaste är att vara tydlig med beskrivningen av hur förskolan fungerar för att minska föräldrarnas oro, en förskollärare beskriver det så här:

Och då gäller det att vi, vi har samma grundsyn, att vi har samma tankar och att vi förmedlar det till föräldrarna, så att det inte kan spela någon roll vem som håller i, till exempel inskolningssamtalet.

Intervjuerna visade även att föräldrarna kan fungera som en länk mellan förskolläraren och barnet och därmed hjälpa till i skapandet av relationen, en förskollärare beskriver det så här:

Föräldrarna leder in barnen till oss. Istället för att vi som nya pedagoger som barnen inte känner, går fram mot barnen. För då, de kan bli rädda, dem kan backa, för de känner inte oss. Och då gäller det att vi är lyhörda mot det och låter föräldrarna och barnen komma till oss.

4.1.3 Förskollärarnas syn på barns ålder och olikheter

Förskollärarna beskriver att det finns skillnader i att inleda en relation till ett yngre barn jämfört med ett äldre barn. En förskollärare förklarar: "Dom är lite mindre dom vågar inte lika mycket. [...] Dom stora barnen som inskolas de vill bara leka, de vill inte träffa mig så mycket, så då är det svårare på det sättet ibland". När barnen är yngre inleder förskollärarna en relation hjälp av föräldrarna eller någon leksak, exempelvis ett pussel. Äldre barn kan tala om vad de har för intressen och berätta om sig själva vilket förskolläraren kan använda sig av för att få kontakt.

Det framkommer även att det finns svårighet att få kontakt med yngre och blyga barn. En förskollärare beskriver hur hon hade svårt att nå fram till ett "blygt" barn så här: "Han var liksom för blyg [...] Men han var svår för han stod i hörnet med mamma första veckan, ville inte riktigt gå ifrån och på ett sätt så var det väldigt svårt. Eftersom mamman också var nervös". Strategier för att närma sig blyga barn är att närma sig med försiktighet, att vara lite på sidan om, känna in barnet och ge barnet tid till att känna in förskolläraren. Det handlar om förhållningssätt och inställning, en förskollärare beskriver det så här: "Visa positivitet, glädje, och visa på trygghet. Att, det här är en okej plats. Att det här kommer att bli bra".

I intervjun beskriver en förskollärare svårigheter i att få kontakt med barn som "forcerar" sig in i verksamheten. En förskollärare beskriver att:

Jag tycker det är skönare när jag har ett barn på inskolning som sitter tryggt vid sin mamma eller pappa och iakttar, [...] för de registrerar, lägger på minnet, sorterar. Än de barn som forcerar, de bara "wiho det här va jättekul tjohej". De hinner inte.

En strategi för att skapa en kontakt med barnen som "forcerar" sig in i verksamheten är att till att börja med vistas på en mindre yta.

4.2 Bevara och stärka relationer

I detta avsnitt presenteras huvudkategorin *bevara och stärka relationer*. I avsnittet presenteras hur förskollärarna arbetar med att stärka sina relationer till barnen i förskolan. Huvudkategorin har vidare delats in i två underkategorier: 1) *att bemöta barns negativa beteenden* och 2) *att se och ta tillvara på barnets perspektiv*.

4.2.1 Att bemöta barns negativa beteenden

Under intervjuerna förklarar förskollärarna att de ibland har vissa svårigheter med att stärka och bevara relationer till barn som upplevs ha ett negativt beteende. Barnen med ett negativt beteende beskrivs som krävande, jobbiga, svåra eller bråkiga. I

intervjuerna framkommer det även exempel på vad det innebär när ett barn är krävande, det är bland annat barn som bits, ofta hamnar i konflikter, skriker, kastar saker och/eller inte lyssnar på förskollärarna.

I intervjuerna framgår det att alla förskollärare inte reflekterar över relationerna till barnen och de benämner ofta att barnen är på ett visst sätt exempelvis bråkigt och skrikigt. I intervjuerna förklaras inte orsakerna till att barnet är bråkigt då de istället beskrivs hur bråkigheten kommer till uttryck. En del av förskollärarna reflekterade över relationen till barnet och om orsakerna till det problembeteendet som de upplever hos barnet. En orsak till att barnet upplevs negativt kan vara att relationen mellan förskolläraren och barnet är bristfällig eller att barnet får mycket negativ uppmärksamhet. Det är då inte barnet som ska beskyllas för sitt beteende, utan ofta finns det orsaker som påverkar barnets liv, exempelvis en kris. I intervjuerna framkommer det även att de ser kritiskt på vad ett ”jobbigt barn” är. En förskollärare tar upp kritiken så här:

Vissa är mer komplicerade. Det är dom här utmaningarna som stärker och lär en alltså, tycker jag. Där man bara “Hur gör jag nu?” när dom här känslorna kommer in att det är ett så kallat ”jobbigt barn”. Finns det överhuvudtaget? Varför liksom tänker jag, ja, det är så man resonerar liksom i vuxenvärlden. Men någonstans. Så är det väl inte barnet som är kanske jobbigt egentligen.

Det finns en varierad syn på hur ett krävande barn med negativa beteenden bör bemötas. Relationerna måste exempelvis underhållas med alla barn. Det kan då underlätta om man är systematisk och använder sig av dokumentation över kommunikationen med alla barn. En förskollärare beskriver det så här:

En del barn har inte så mycket behov av att vara, att få bekräftelse av en pedagog. För de är så nöjda å leka med kompisar och så. Då kan det vara så att man ägnar sig åt barn som har mer behov. Och det kan man ju märka att det straffar sig tillslut. För det kommer alltid komma en reaktion till slut från det barnet på ett eller ett annat sätt. Så man får tänka sig för verkligen att man är lite systematisk.

För mycket negativ uppmärksamhet mot ett barn kan vara ogynnsamt för barnet och relationen till förskolläraren. Barnets negativa beteenden ska inte uppmärksammas för mycket och förskollärare bör istället fokusera på barnets styrkor. En förskollärare förklarar det så här:

Till slut slutar ju barnen att lyssna. För dom känner att dom får bara kritik eller negativt. Och då vill inte barnen ändra sitt beteende, utan då låser dom sig och fastnar i det som egentligen inte är bra. Och det handlar ju om att, vi som vuxen då bemöter barnet fel.

Hur barn ska tillrättavisas när de gör något som anses fel har också betydelse för relationen. Enligt förskollärarna är det viktigt att tänka på hur man tillrättavisar barn. Till exempelvis kan det uttryckas: ”Jag tycker om dig, men det du gjorde, det tyckte jag inte om”. Att barnets känslor ska bemötas och deras reaktioner respekteras. Det som hänt är också betydelsefullt. En förskollärare förklarar det så här: “Men man måste ändå på något vis förmedla till barnet att jag hör och ser och tycker det är okej vad du uttrycker men, vi har ju ändå regler då, att följa”. Det handlar även att vara lyhörd och observant på sina egna känslor i konflikter med barnen. En förskollärare förklarar att:

Ibland då bara märker man att man kan hamna i en konflikt med barnen. [...] På ett fint sätt sätta gränsen, förklara eller så. Utan att, det är det där att inte mina känslor. Bli arg. Det är ett finlir tänker jag, hela tiden.

Det finns dock situationer där det kan krävas att någon sätter gränser till barnen när de betar sig negativt. En förskollärare uttrycker det så här:

Och sen så ibland när man måste vara lite sträng mot dom, tror jag. Negativt, lite grann. "Sådär får man inte göra!" Då blir dom lite så här bara "Varför skriker du åt mig?" [...] Det kan ju göra att ett barn inte känner att ja, "jag vill inte gå till dig idag". Men oftast så känns det ibland som att nästa dag så har dom glömt bort det eller så känner dem att "nu respekterar jag dig lite mer, du sätter gränser ibland.

4.2.2 Att ta barns perspektiv

Under intervjuerna framkommer det att det är viktigt att vara medveten om att det första intrycket som barnet får av förskollärarna varje dag är viktigt. Förskollärarna menar att de reflekterar över röstläge, kroppsspråk samt att de verkligen ser och bekräftar alla barn varje dag. I relationsskapandet med barnen är de positiva och närvarande. De ger barnen positiv uppmärksamhet, skojar med dem och tillsammans delar de glädje. En förskollärare beskriver den delade glädjen så här: "Ja, men, men när man får sig ett gott skratt tillsammans. [...] Så som man faktiskt kan skoja med en god vän hemma eller nått. Om det sker med ett barn då är det jättepositivt!".

I relationen med barnen menar förskollärarna även att det är viktigt att beakta dialogen mellan barnet och de vuxna. Det är genom dialogen de kan bekräfta och vara närvarande med barnet. En förskollärare menar att det är viktigt att vara lyhörd. Förskolläraren förklarar: "Att man tar sig tid att lyssna, om man väntar ut ibland så kan man, kan det ju komma mycket reflektioner och tankar från barnet". Relationsskapandet handlar om att skapa en ömsesidighet, att lyssna på varandra. De menar att med tiden utvecklas ett förtroende för varandra och barnen tillåts en större självständighet i verksamheten.

För att stärka och bevara goda relationer till barnen framkommer att förskollärarna tar till vara på barnens intressen. Genom att uppmärksamma det barnet visar intresse för kan de bygga vidare på det och skapa en gemenskap. En förskollärare förklarar även hur hon stärker relationerna genom att ta plats i leken:

När Jonas och Elvira och dom här cyklar och sådär. Då kan jag va så här: "Nej, STOP! Nu kommer polisen!" Och du vet så här, jag larvar mig med körkort och. Det tror jag också kan ge en positiv relation. [...] Jag tror att ju mer man bjuder på sig själv, ju mer liksom man visar att "det här är ju jättekul liksom" då tror jag att i det ger en jättebra relation.

Förskoleverksamheterna har även regler och rutiner som alla behöver förhålla sig till. Förskollärarna förklarar för barnen varför reglerna och rutinerna finns samt försöker förhandla reglerna med barnen. En förskollärare ger exempel på en situation där hon fick förhandla och ta vara på barnets pågående lek och intresse för att få barnet att följa en rutin:

Jo, men jag kan ta den här men brandmansintresset. För att ibland blev det nog så att ska jag nu få ut dig (barnet) på gården så kanske vi kan bygga en brandstation i sandlådan.

4.3 Förskollärarnas syn på sin egen roll

I detta avsnitt presenteras huvudkategorin *förskollärarnas syn på sin egen roll*. I avsnittet presenteras hur förskollärarna ser på sin egen roll i det relationsinriktade arbetet i förskolan. Huvudkategorin har vidare delats in i två underkategorier: 1) *reflektion och kompetensutveckling* och 2) *förskollärarnas syn på barns integritet*.

4.3.1 Reflektion och kompetensutveckling

Förskollärarna som intervjuades har olika erfarenheter av reflektion och kompetensutveckling inom anknytningsteorin och relationsinriktat arbete. En del av förskollärarna har fått kompetensutveckling inom anknytningsteorin och arbetar aktivt med kunskaperna i praktiken, exempelvis med mentalisering. Andra förskollärare har inte fått någon kompetensutveckling med fokus på relationer, trots lång tid inom yrket. Många av förskollärarna menar att de reflekterar över sitt förhållningssätt och sina relationer med sitt arbetslag. Det är dock de relationerna som på olika sätt är utmanande och som får mest eftertanke. I intervjuerna framkommer det att reflektioner i arbetslaget kan bidra till ett likt förhållningssätt och syn som i sin tur ger likvärdiga möjligheter för barn och föräldrar som möter förskolan. Reflektion kan även leda till problemlösning, exempelvis om ett barn har ett negativt beteende så kan förskollärarna genom reflektioner komma fram till en plan som ska hjälpa till att stärka relationen som upplevs utmanande.

Det framkommer även i intervjuerna att en del förskollärare inte alltid reflekterar över sitt förhållningssätt och över relationsarbetet. Ett argument som används för att reflektioner över relationsarbetet uteblir är att det ingår i utbildningen till förskollärare, en förskollärare förklarar det så här:

Jag är utbildad förskollärare, jag borde veta hur man gör [...] Min kollega som tog dom andra tre inskolningarna lite mer, hon har ju jobbat på andra förskolor innan hon kom till den här förskolan. Så att hon visste ju hur man gör, när man pratar med barn. Jag tror inte vi behövde prata med varandra över huvud taget.

4.3.2 Förskollärarnas syn på barns integritet

I intervjuerna beskrev förskollärarna att det är viktigt att närma sig barnen med försiktighet, känna av vad barnet ger uttryck för och visa barnen respekt. I intervjuerna nämns inte ordet integritet utan förskollärarna talar främst utifrån begreppet respekt. Att respektera att det krävs tid och utrymme för att barnen ska kunna känna ett lugn i relationen med förskolläraren. Respekten handlar om att respektera barnens olika behov av närhet men ändå visa att de finns tillgängliga. Även för de barn som exempelvis inte vill sitta i knät. De tar upp vikten av att respektera ett nej, både när barnet visar det med sitt kroppsspråk eller säger det verbalt. Barn väljer själva när de vill och inte vill. En förskollärare ger ett exempel på att respektera barns integritet vid ett blöjbyte på ett barn som var ett år gammal:

Hon stod och var så avvaktande vid ytterdörren. Och då tänkte jag ”Varför kommer hon inte?” Och jag ropade på henne men hon stod bara och tittade på mig. Och då tänkte jag ”ah, det är någonting”. Så jag frågade henne; ”vill du inte att jag ska byta blöja på dig?”. ”Nej” [...] ”Nej, nej men vi tar med en blöja så frågar vi min kollega, blir det bra?” ”Ja” sa hon. Och jag kan tycka att det är väl respektfullt och så ska det vara.

Det kan ibland handla om okunskap när vuxna inte respekterar barns viljor eller känslor. En förskollärare beskrev det så här när vi frågade om vad som är viktigt att tänka på i relationsskapandet med barnen:

Det är respekt. Och det där vet jag inte är självklart för alla, särskilt om man inte är utbildad, tror jag. Och det är inte av elakhet, det sker. Att man inte respekterar barns känslor eller viljor, eller så. Utan det är okunskap oftast.

5. Resultatanalys

I analysen besvaras syftet med studien genom att resultatet sätts i relation till de teorier och tidigare forskning som presenterats i bakrundsavsnittet. För att kunna besvara syftet som ligger till grund för den här studien, utgår analysen från de tre frågeställningarna som också är underrubriker i avsnittet:

- 1) *Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att skapa goda relationer med barnen?*
- 2) *Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att bevara och stärka sina relationer med barnen?*
- 3) *Vilken syn har förskollärare på sin egen roll i att skapa relationer till barnen i förskolan?*

5.1 Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att skapa goda relationer med barnen?

Resultatet visar att förskollärares relationsskapande aktiviteter med barnet inleds under barnets inskolning. Tiden för inskolning varierar då den individanpassas men två veckor tenderar att vara vanligast. I resultatet synliggörs en varierad syn på vad en ”bra” inskolning innebär och när en inskolning eventuellt måste förlängas. I ett fall betraktas inskolningen som framgångsrik trots att barnet har svårt att äta, sova och inte kan tröstas av personalen. I ett annat fall rekommenderas en förlängd inskolning då barnet ännu inte har fått en tillräckligt bra relation till någon vuxen på avdelningen. Gemensamt för de bägge fallen är att personalen står långt ner i vad Broberg, m.fl. (2012) kallar barnets inre anknytningshierarki. Ju längre ner en person är i barnets inre anknytningshierarki, desto svårare blir det för personen att trösta barnet och ge trygghet. Broberg, m.fl. menar att om barnet inte har en anknytningsperson i förskolan finns det en risk att barnet upplever oro och stress. Förskollärarna studien förhåller sig på olika sätt i liknande situationer och de tar också olika beslut. Skillnaderna i bedömning och beslut kan vara ett uttryck för den komplexitet som inskolningen kännetecknas av då flera personers behov och önskemål ska tillgodoses.

Det finns flera olika faktorer som kan påverka inskolningstiden och i studie synliggörs det att föräldrarnas arbetssituation, önskemål och förskollärarnas förmåga att mentalisera kan ha betydelse. Det framgår dock inte varför inskolningen inte alltid förlängs när ett barn visar tecken på stress eller oro. När barnets inskolning anpassas

utifrån olika faktorer framför barnets behov riskeras barnets möjligheter att knyta an till en sekundär anknytningsperson, exempelvis om flera barn måste skolas in under samma period. Enligt Brandsæg, m.fl. (2016) behöver barn lugn, ro och tid för att knyta an till en sekundär anknytningsperson. I studien synliggörs att de förskollärare som har fått kompetensutveckling inom anknytningsteorin också har anpassat sin modell för inskolning. En person har då huvudansvaret och strävar efter att bli barnets sekundära anknytningsperson. Studien visar även att en del förskollärare utvecklar en starkare relation till de barn som de själva skolat in i verksamheten. Brandsæg, m.fl., förklarar att den relation som förskolläraren får till barnet under inskolningen gynnar relationen i längden.

Studien visar att föräldrarnas trygghet och förtroende har stor betydelse för förskollärarnas relationsskapande till barnen. Genom att förskollärare samarbetar med barnens föräldrar och familj kan förskolläraren lättare tillgodose barnets behov, vilket stärker relationerna. En första kontakt med föräldrarna sker oftast i samband med barnets inskolning och Brandsæg, m.fl. (2016) menar att inskolningssamtalet med föräldrarna är ett bra tillfälle för förskolläraren att få reda på betydande information om barnet som underlättar relationsskapandet. Även Broberg m.fl. (2012) menar att det är viktigt att vara lyhörd för föräldrarnas åsikter kring inskolningen för att kunna möjliggöra ett gott samarbete. Förskollärare ska enligt Broberg m.fl. ha en medkänsla för att föräldrars upplevelser av förskolan kan se olika ut och att det kan ta olika lång tid att för en förälder att känna sig trygg och skapa tillit för förskolans verksamhet.

Studien synliggör att förskollärare arbetar olika med relationsskapandet till barn beroende på barnets ålder. Relationen med de yngre och blyga barnen inleds med försiktighet och konkreta material används för att locka fram barnets intresse, exempelvis att förskolläraren lägger ett pussel lite bredvid barnet. En annan strategi för att inleda en relation till de yngre och blygare barnen är att föräldern är en länk i relationsskapandet mellan förskolläraren och barnet.

Resultatet i studien visar att förskollärare upplever att det är svårare att inleda en relation till äldre barn då de främst är intresserade av att leka med kompisar och inte söker kontakt med någon förskollärare. En strategi för att inleda en relation till de äldre barnen är att utgå ifrån barnens intressen i relationsskapandet. Brandseæg (2016) visar att barnets behov av att utforska sin omgivning ökar ju äldre barnet blir och de har också en större förståelse för sin omvärld och om sig själv. Äldre barn är därför inte lika beroende av en vuxen som förklarar och tröstar lika ofta som ett yngre barn.

I resultatet synliggörs att individernas olikheter påverkar relationsskapandet. Det kan vara så att förskollärarna har olika lätt eller svårt att skapa relationer med barn som har ett visst temperament. Förskollärarna i studien nämner svårigheter i att skapa kontakt med barn som är blyga eller barn som "forcerar" sig in i verksamheten. Forskning visar (Brandsæg m.fl, 2016) att människor föds med olika temperament, en del människor är exempelvis lugna och försiktiga medan andra kan vara mer aktiva och impulsiva. De menar att för att vuxna ska kunna tillgodose barnets behov krävs det att den vuxne lär känna barnets temperament. En del förskollärare i studien nämner att personkemin och om man "klickar" med barnet har betydelse för relationsskapandet. Broberg m.fl. (2012) förklarar att även barn känner av personkemin, menar författarna att förskollärarnas förväntningar på barnet speglar deras egna tidigare erfarenheter, vilket kan skapa missförstånd om barnets erfarenheter är väldigt olika förskollärarens.

5.2 Hur beskriver förskollärarna att de arbetar för att bevara och stärka sina relationer med barnen?

Barnets tidigare anknytningsmönster kan, enligt Brandsæg, m.fl. (2016), påverka hur barnen skapar nya relationer. Förskollärarna i studien nämner vikten av att ge relationen tid, att barnet får tid till att *känna in* förskolläraren och att förskolläraren i sin tur får tid till att *känna in* barnet. Att *känna in* barnet innebär det Killén (2014) kallar för relationskompetens, vilket innefattar förskollärarens förmåga att mentalisera, att ha kunskaper om anknytningsmönster samt att ha en förståelse för barns inre arbetsmodeller. Att *känna in* barnet kan även innebära det som Frelin (2010) förklarar som att läraren bedömer situationen utifrån sitt omdöme för att finna den bästa lösningen. Förskollärarens relationskompetens kan hjälpa förskolläraren att tillgodose barnens känslomässiga och fysiska behov och därmed stärka relationerna. Relationskompetens kan även innebära förskollärarens förmåga att *känna in*, förstå och ta tillvara på barnets perspektiv. Jonsson (2016) förklarar att för att utgå från barnets bästa och se barnets perspektiv krävs det att förskolläraren är lyhörd för det barnet uttrycker.

5.3 Vilken syn har förskollärare på sin egen roll i att skapa relationer till barnen i förskolan?

Resultatet visar att förskollärarnas förhållningssätt och inställning till relationsskapandet med barnen har en stor påverkan på relationen. Tidigare forskning (Frelin, 2010) synliggör att relationskompetens handlar främst om hur läraren uppfattas av andra. Relationskompetens innebär, (enligt Frelin, 2010) att läraren är rättvis, medmänsklig samt visar omtanke för barnets självbild. Förskollärarna i studien beskriver sin relationskompetens när de förklarar att de behöver vara lyhörda, glada, nyfikna samt respektera och tillgodose barnets behov för att en trygg relation ska byggas upp mellan dem. När förskollärarna är lyhörda för barnets känslor och reaktioner samt tar vara på barnens intressen och idéer kan relationen mellan förskollärare och barn bli starkare. Förskollärarna förklarar att de vill att barnen ska känna sig trygga, omhändertagna och lyssnade på i förskolan. För att kunna stötta barnet och få barnet att känna trygghet krävs, enligt Killén (2014) att förskolläraren har relationskompetens och förmåga att mentalisera, det vill säga förstå barnets inre känslor och ge bekräftelse. Brandsæg m.fl. (2016) förklarar vidare att det är när vi människor blir förstådda och tagna på allvar som vi kan känna ett inre lugn.

Hur förskollärarna ser på sin egen roll i relationsskapandet med barnen kan även handla om deras barnsyn. Johansson (2003) visar att förskollärare som ser barn som aktiva medmänniskor med individuella behov, önskningar, viljor och förmågor strävar efter att möta barnet på barnets villkor. De lyssnar på barnet, försöker förstå och tar hänsyn till barnets behov, erfarenheter och individualitet. Förskollärarna i denna studie tar även upp exempel på när de har fått möta barnets perspektiv och förhandla för att få barnet att följa förskolans regler och rutiner. De beskriver hur de tillrättavisar barnen genom att förklara varför det är på ett visst sätt samt genom att förklara att det inte är barnet det är fel på utan det barnet gjorde. Förskollärarna menar även att de måste vara medvetna om sina egna känslor och inte själva bli arga.

I resultatet framkommer att förskollärarna upplever att det ibland finns svårigheter i relationsskapandet till vissa barn som de anser vara krävande, bråkiga, jobbiga och svåra. Förskollärarna har svårare att nå fram till barn som de upplever har ett negativt beteende, exempelvis barn som inte lyssnar på förskollärarna, biter andra barn, ofta

hamnar i konflikter, skriker och kastar saker. I resultatet framkommer en variation i hur förskollärarna upplever sin egen roll i relation till de barn som har ett negativt beteende. En del av förskollärarna som deltog i studien beskrev att barnen ”är” på ett visst sätt, exempelvis ”jobbiga”, vilket speglar en barnsyn som Johansson (2003) benämner som *human-becomings*. Barnsynen *human-becomings* innefattar en syn på barn som ofullständiga som behöver utvecklas och få mer kunskaper innan de ses som *human-beings*. Resultatet visar att de förskollärare som beskrev att barn ”är” på ett visst sätt även beskrev en brist på reflektion i arbetslaget. Bristen på reflektion kan bero på flera olika faktorer, exempelvis brist på reflektionstid i verksamheten. Studien visar att ett argument för att reflektioner i arbetslaget uteblir är att de redan besitter kunskaper om relationsskapande från förskolläraryrkesutbildningen och yrkeserfarenhet. En del av förskollärarna beskrev att de reflekterar över varför barn har ett visst beteende och försöker hitta lösningar för att kunna hjälpa barnet, vilket speglar en barnsyn som Johansson (2003) benämner som *human-beings*. Barnsynen *human-beings* innebär att barn ses som aktiva medmänniskor som söker mening i livet. Förskollärare som ser barn som *human-beings* strävar efter att lyssna till barnet och försöker att förstå barnets behov och individualitet. En del förskollärare i studien tog även fram exempel på hur de arbetar för att stärka relationen till barnen och ställer sig kritiska till sitt eget förhållningssätt och sin egna syn på vad ett ”bråkigt barn” är. Broberg m.fl. (2012) anser att barn redan från födseln har olika temperament som formar hur barnet blir, samtidigt som miljön påverkar hur barnet agerar i vissa situationer. De menar att förskollärare har en viktig uppgift att reflektera över varför barnen uppträder på ett visst sätt och vad orsakerna till det kan vara. Broberg m.fl. menar även att det kan ta lång tid att bygga upp en relation till ett barn med ett starkt temperament men att det är mycket betydelsefullt för barnet om förskolläraren och barnet får en stark relation. Då kan förskolläraren enligt Broberg m.fl. vara lyhörd och lära sig läsa av barnet, ta fram strategier för hur barnet i framtiden kan agera samt stötta barnet till att utveckla sin självkännet. I resultatet framgår det att en del förskollärare menar att det är de utmanande relationerna som stärker förskollärarna i deras yrkesroll. Brandsæg m.fl. (2016) menar också att det handlar om att reflektera tillsammans i arbetslaget för att skapa en djupare förståelse för hur arbetslaget uppfattar de barn som de kallar ”bråkiga”. De menar att det istället är viktigt att reflektera kring vilka relationer det är som utmanar och förskollärarens relationer till alla barn. Författarna förklarar att genom att förskolläraren hittar hjälpmedel och reflekterar över situationer kan också förskolläraren hitta orsakerna till att ett barn har ett negativt beteende.

6. Diskussion:

I detta avsnitt presenteras *metoddiskussion* där studiens tillvägagångssätt diskuteras. I avsnittet presenteras även *resultatdiskussionen* där resultatet diskuteras utifrån relevant litteratur och forskning. Avslutningsvis presenteras studiens *slutsats* och *förslag på fortsatt forskning*.

6.1 Metoddiskussion

Som tidigare nämnts är detta en kvalitativ studie som har som syfte att synliggöra förskollärares relationsinriktade arbete i förskolan med fokus på relationen mellan förskollärare och barn. Vi valde att genomföra semistrukturerade kvalitativa intervjuer för att få ta del av åtta förskollärares beskrivningar om sitt relationsinriktade arbete i förskolan.

Vi ser på kunskap som en föränderlig process mellan människor och därför är våra egna tolkningar och analyser en del av denna studie. Tack vare informanternas varierande svar fick vi möjlighet att få fram flera olika synvinklar om relationsinriktat arbete i förskolan vilket även fördjupade våra tolkningar. Enligt Kvale (1997) är kvalitativa intervjuer ett samspel där bägge parter påverkar varandra ömsesidigt. Han förklarar att kunskapen skapas i interaktionen och förhållandet mellan intervjuare och informant. Vi hade även förkunskaper om anknytningsteorin då vi tidigare skrivit en pilotstudie inom ämnet. Förkunskaperna gav oss goda förutsättningar för att välja ut forskning och litteratur som var relevant för studiens innehåll. Förkunskaperna kan dock begränsat urvalet av litteratur och forskning, på grund av intresset för anknytningsteorin.

Intervjuerna tog olika lång tid och det kan bero på tre faktorer: 1) *Miljön som intervjun genomfördes i*, 2) *Förskollärarnas erfarenheter av att samtala om relationer* och 3) *Våra kunskaper om att intervjua utvecklades*. Miljöerna som intervjuerna genomfördes i valdes av förskollärarna utifrån deras önskemål och tillgänglighet. I efterhand har vi sett ett mönster att de intervjuer som genomfördes på förskollärarnas arbetsplatser var kortare i tid. Det kan möjligen, enligt våra uppfattningar bero på att förskollärarna kände en tidspress. De intervjuer som vi genomförde hemma hos informanten eller på offentliga platser tog oftast längre tid. Efter intervjuerna kunde vi även se att förskollärare som nämnde att de reflekterade över relationer i arbetslaget samt hade fått kompetensutveckling inom ämnet också berättade mer under intervjuerna, intervjuerna blev således längre. När vi genomförde flera intervjuer med olika informanter ökade även våra kunskaper om hur man intervjuar och vi blev mer bekväma i situationen. Våra ökade kunskaper ledde till att vi ställde fler relevanta följdfrågor samt att vi också var tysta längre under intervjun vilket gav informanten mer tid till att svara. Kvale (1997) menar att tystnaden ger informanten tid att reflektera och ge relevant information.

Intervjuerna delades upp mellan oss intervjuare och genomfördes enskilt. Vi tror att de enskilda intervjuerna påverkade det resultat som framkom. Vi har olika personligheter och kroppsspråk som möjligen påverkade intervjuernas genomförande. Bryman (2008) menar att människors olika kroppsspråk, ögonkontakt och leenden kan skapa en god relation mellan informanten och den som intervjuar, vilket i sin tur kan påverka hur trygg informanten känner sig i intervjusituationen. Intervjupersonens tonfall kan även, enligt Bryman, påverka hur informanten upplever och svarar på intervjufrågorna.

6.2 Resultatdiskussion

Genom de tre frågeställningarna för studien framkommer förskollärares relationsarbete i förskolan med focus på relationen mellan förskollärare och barn. *Förskollärarna beskriver att de arbetar för att skapa goda relationer med barnen genom att ge barnen och föräldrarna en god introduktion till förskolan under barnets inskolningsperiod. Förskollärarna skapar goda relationer genom att anpassa sitt förhållningssätt utifrån barnets ålder och temperament. Förskollärarna beskriver att de arbetar för att bevara och stärka sina relationer till barnen genom att ge relationen tid och att känna in barnet, det vill säga anpassa förhållningssättet utifrån barnets personlighet och behov. Förskollärarna ser på sin egen roll i att skapa relationer till barnen i förskolan som mycket betydelsefull för relationens utveckling. Förskollärarna beskriver att de i sin roll är lyhörda, glada, nyfikna samt respekterar och tillgodoser barnets behov för att en trygg relation ska byggas upp mellan dem. Det*

framgår även att förskollärarna reflekterar över sin roll i relationsskapandet med barnen i olika omfattning.

I detta avsnitt diskuteras resultatets och analysens betydelse i relation till litteratur och forskning vidare. Resultatdiskussionen är indelad i tre rubriker: 1) *vikten av reflektion i förskolan*, 2) *förskolans kvalitet i relation till relationsinriktat arbete* samt 3) *inskolning och trygghet*.

6.2.1 Vikten av reflektion i förskolan

Resultatet visar att förskollärarna reflekterar kring sitt eget förhållningssätt i olika omfattning, vilket kan ha en påverkan på barnets välmående i förskolan. Brandsæg, Torsteinson och Øiestad (2016) menar att reflektioner om relationer och barns erfarenheter ger förskolläraren förutsättningar att utveckla goda relationer till barnen i förskolan. De förklarar att goda relationer mellan vuxna och barn i sin tur kan påverka barnens psykiska hälsa och välmående. Om ett barn, exempelvis, anses ha ett problematiskt beteende så kan arbetslaget genom reflektioner tillsammans hitta nya vägar fram i arbetet med relationen till barnen, vilket kan vara positivt för barnets utveckling. Commodari (2013) visar med studie att goda relationer mellan förskollärare och barn även kan påverka barnets framtida skolgång.

Vi vill, liksom några av förskollärarna som deltog i studien, peka på risker med att inte reflektera över sitt förhållningssätt med barnen, då förhållningssättet som förskollärare både kan bidra till att barnen får ett negativt beteende eller får stöttning och hjälp till att få självkännet och välmående. Brandsæg, m.fl. (2016) förklarar att om vi lärare inte reflekterar över våra relationer och väljer att benämna barnen som att de "är" något, exempelvis "jobbiga", så frånsäger vi även vårt ansvar över relationen. Författarna argumenterar för att det är oerhört viktigt att arbetslaget reflekterar över relationerna till barnen samt ger varandra kollegialt stöd. Med kollegialt stöd menar Brandsæg, m.fl. att arbetslaget ger varandra synpunkter på det som inte fungerar i verksamheten och i förhållningssättet för att förbättra relationerna. De menar att förskollärarna även kan vända sin fundering om de "jobbiga barnen" till sig själv och fråga sig: I vilka relationer och situationer blir jag en jobbig vuxen? Varför betar jag mig så, och hur kan jag tänka och agera istället?

I resultatet kan det urskiljas att förskollärare ibland har svårt att sätta ord på hur de skapar relationer till barn, vilket även kan vara ett tecken på att det kan behövas mer tid till reflektion kring ämnet i arbetslagen. Det som dock är viktigt att poängtera är att förskollärarnas svårigheter att beskriva sitt relationsinriktade arbete inte skildrar hur de faktiskt arbetar i förskolans verksamhet. Men det finns en risk att kunskaper om förhållningssätt till barn blir en tyst kunskap som inte synliggörs. Arnér (2009) förklarar att om vi lärare inte reflekterar över vårt handlande så skapas ingen ny kunskap. Hon menar att utan reflektion fastnar vi i våra för givettagna föreställningar och handlar vanemässigt utan medvetna avsikter. Hon förklarar att utan kommunikation och reflektion med andra människor når vi inte heller nya kunskaper. Reflektion om vuxnas förhållningssätt och relationer till barnen bör prioriteras i arbetslaget då det leder till djupare relationer vilket i sin tur kan bidra till barnets trivsel och välbefinnande. I Hagströms (2010) studie fick förskollärare reflektera tillsammans med andra samt själva fundera över hur de kunde ge trygghet till barnen, vilket resulterade i att förskollärare utvecklade sin förmåga att uppmärksamma och respektera barnen. Hagströms studie visar att de förskollärare som deltog i studien och reflekterade över sina relationer även fick en djupare relation till barnen i förskolan.

6.2.2 Förskolans kvalitet i relation till relationsinriktat arbete

Inledningsvis nämndes att förskollärares kompetenser inom relationsskapande och anknytning kan bidra till förskolans kvalitet. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) menar att pedagogisk kvalitet uppstår i möten och i dialog med andra människor, där kvaliteten hela tiden är föränderlig och dynamisk. Det handlar om att som förskollärare ha barns villkor för lärande som det centrala samt vad och hur barn får möjligheter att utvecklas och lära sig i förskolan. De förklarar att i förskolor med god kvalitet arbetar förskollärare medvetet med att skapa goda relationer till barnen.

Förskollärarna som intervjuades prioriterar relationsskapandet med barnen i förskolan och använder sin relationskompetens genom att de respekterar barnens känslor, reaktioner och viljor. Lyhördhet, respektfullhet, positivitet och nyfikenhet är betydande egenskaper i mötet med barnen. Barnens intressen tas tillvara på i relationsskapandet mellan förskolläraren och barnen. Förskollärarna beskriver att det är viktigt att barnen känner sig omhändertagna och trygga i förskolan. Renblad och Brodin (2012) visar att förskolor med god kvalitet ser till barnens bästa, tar vara på barnens intressen och behov samt ger barnen inflytande över sin vardag. Sheridan och Pramling Samuelsson (2016) förklarar vidare att i en förskola med god kvalitet känner sig barnen trygga, blir respekterade och tillåts vara sina egna individer. Brandsæg, Torsteinson och Øiestad (2016) förklarar även att förskolor med hög kvalitet kan vara mer betydande för barn med svåra hemförhållanden då de får möjlighet att utveckla och uppleva trygga relationer på förskolan. Som tidigare nämnts, är det viktigt att förskollärare får tid till att reflektera tillsammans över förhållningssätt och relationsskapande till barnen. Förskollärarnas reflektioner om relationer bidrar enligt Hagström (2010) till att förskollärarens relationer till barnen fördjupas och som nämnts ovan bidrar goda relationer till att förskolan får en god kvalitet. I studien framgår det även att förskollärare är medvetna om att relationsskapandet till alla barn i gruppen är på deras ansvar, vilket stämmer överens med läroplanens (Skolverket, 2016) intentioner: ”Förskollärare ska ansvara för att arbetet i barngrupp genomförs så att barnen ges goda förutsättningar att bygga upp varaktiga relationer och känna sig trygga i gruppen” (s.11.).

6.2.3 Inskolning och trygghet

I studien synliggörs olika uppfattningar om vad som kännetecknar en god inskolning samt hur lång tid en inskolning får ta. Förskollärarna beskriver att de flesta inskolningar tar cirka två veckor, trots att barnet ibland upplevs ledset och oroligt. Det kan ta olika lång tid för barnen att bygga upp en trygg relation till förskolläraren. Hagström (2010) menar att när förskolläraren har en förmåga att möta och förstå varje enskilt barns intentioner och uttryck kan förskolläraren vara en trygg anknytningsperson för barnet. Hon menar att det kan vara en lång process att skapa en trygg relation, vilket möjligen kan tolkas som en orsak till att förskollärarna har svårigheter att nå fram till barnet som upplevs oroligt och ledset under den första inskolningstiden. Broberg, m.fl. (2012) argumenterar för att det är viktigt att inte låta barnet vara ledsen då det kan ge negativa konsekvenser för barnets välbefinnande och inre arbetsmodeller. Enligt Skolverket (2016) ska förskollärare arbeta för att ”omsorg om det enskilda barnets välbefinnande, trygghet, utveckling och lärande ska präglade arbetet i förskolan. Hänsyn ska tas till barnets olika förutsättningar och behov” (Skolverket, 2016, s.5). Förskollärarna i studien nämner tvåveckorsinskolningar som en standard och frågan väcks vilka förutsättningar det finns för att förlänga en inskolning längre än två veckor. För att kunna anpassa inskolningen utifrån barnets behov måste förskollärarna få förutsättningar att kunna anpassa verksamheten. Broberg, m.fl. (2012) poängterar vikten av att reflektera över vad som kan förändras

för att barnet ska må bra och trivas i förskolan. Det kan exempelvis handla om att anpassa inskolningen utifrån barnets bästa.

6.3 Slutsats

I studien framgår att förskollärares relationskompetens och fortbildning inom relationsinriktat arbete har betydelse för barnen i förskolan samt förskolans kvalitet. De förskollärare som har kunskaper om anknytningsteorin anpassar sitt förhållningssätt och metoder för inskolning så att barnet får möjlighet att knyta an till en sekundär anknytningsperson och därmed utvecklar en trygghetskänsla. Förskollärarna i studien påvisar att förhållningssättet till barnen är viktigt för att skapa en god relation, exempelvis genom att förskolläraren är lugn och positiv.

Varje relation är unik och hur förskollärare arbetar med att skapa och bevara relationer till barn i förskolan beror bland annat på förskollärarens syn på barn som *human-becomings* eller *human-beings*. I studien framgår förskollärarnas relationskompetens ofta blir en tyst kunskap som förskollärarna bär med sig, ibland oreflekterat. Studien synliggör att det finns en variation i hur förskollärarna beskriver sina reflektioner vilket kan bero på de förutsättningar förskollärarna har i verksamheten. Till exempel hur mycket tid de får till reflektion. Studien visar att när förskollärarna reflekterar över sitt förhållningssätt och sina relationer till barnen utvecklar de även en djupare förståelse för barnens perspektiv, vilket även främjar barnens välmående och lärande. Det framgår även att när förskollärare reflekterar kan de även hitta nya arbetssätt för att nå fram till varje enskilt barn, även de barn som de har en utmanande relation till.

Studien påvisar vikten av att förskollärare reflekterar över sitt förhållningssätt och sina relationer samt utvecklar ett kollegialt stöd i sina arbetslag. För att det ska vara möjligt att förskollärare utvecklar en reflekterande kultur i verksamheten krävs att det finns förutsättningar till reflektionstid, tid till kollegialt lärande samt fortbildning.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

I studien framkommer att deltagande förskollärare beskriver barns integritet som en form av respekt. Det vill säga att de respekterar barns känslor, reaktioner och viljor. I studien synliggörs att förskollärare reflekterar i arbetslagen i varierande utsträckning, vilket även kan påverka arbetet med barns integritet i förskolan. En förskollärare som deltog i studien menade att det kan finnas en brist på kunskap kring barns integritet. Det skulle vara intressant att studera vidare om hur förskollärare beskriver sitt förhållningssätt till barns integritet, om de har fått kompetensutveckling inom ämnet, samt hur de arbetar för att barnen själva ska bli medvetna om sitt självbestämmande. Det är ett aktuellt område då barns integritet kommer att bli del av förskolans reviderade läroplan 2018, som börjar gälla år 2019.

Referenslista:

- Arnér, E. (2009). *Barns inflytande i förskolan - En fråga om demokrati*. Lund: Studentlitteratur
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups
- Aspelin, J., & Persson, S. (2008). Lärares professionella/personliga utveckling. *Educare – Vetenskapliga skrifter*, 1, 26-49.
- Brandsæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2016). *Se barnet inifrån - att arbeta med anknytning i förskolan*. Oslo: Kommuneforlaget
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012) *Anknytning i förskolan: vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm Författarna och Natur och kultur.
- Bowlby, J. (1994, 2010). En trygg bas: Kliniska tillämpningar av anknytningsteori
Stockholm: Natur och kultur akademisk
- Bryman, A. (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 123-133. doi:10.1016/j.ecresq.2012.03.004
- Frelin, A. (2010). *Teachers Relational Practices and Professionalism* (Doctoral thesis). Uppsala: Institutionen för didaktik, Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://uu.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A338&dsid=-6806>
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola* (Doctoral Dissertation in Education, Malmö Studies in Educational Sciences, 48). Malmö: Holmbergs. Tillgänglig: <http://muep.mau.se/handle/2043/9891>
- Hoffman, K. T., & Marvin, R. S. (2006). Changing Toddlers' and Preschoolers' Attachment Classifications: The Circle of Security Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(6), 1017-1026. doi:10.1037/0022-006X.74.6.1017
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 8(1 2), 42-57. issn:1401-6788
- Jonsson, A. (2016). Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan: med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras. *Jornal of nordic early childhood education research*, 12(1), 1-16. doi: 10.7577/nbf.1232
- Karlsson, K. (2012). *Anknytning - Om att tolka samspelet mellan föräldrar och små barn*. Stockholm: Gothia.
- Killén, K. (2014). *Förebyggande arbete i förskolan - Samspel och anknytning*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur (4-5), 416-424.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev* (Doctoral thesis Gothenburg studies in Educational Sciences, 338). Göteborg: Institutionen för didaktik och pedagogisk profession, Göteborgs universitet. Tillgänglig: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/32806?locale=sv>
- Renblad, K., & Brodin, J. (2012). Kvalitén i förskolan påverkar barns välbefinnande. Några förskolechefers syn på den nya läroplanen och kvalitet i förskolan. *Socialmedicinsk tidskrift*,

- Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2016). Barns lärande: fokus i kvalitetsarbetet. Stockholm:Liber
- Skolverket. (2016). *Läroplan för förskolan Lpfö 98/16*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.
- Sommer, D. (2005). Barndompsykologi – Utveckling i en förändrad värld. Stockholm:Liber
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed. Vetenskapsrådets Rapportserie 1:2011*. Stockholm:Vetenskapsrådet.
Tillgänglig:<https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken* (Doctoral thesis, Linköping Studies in pedagogic practices, 2, Linköping Studies in education and psychology, 113). Linköping: Institutionen för beteendevetenskap och lärande, Linköpings universitet.
Tillgänglig: <http://libris.kb.se/bib/10402833>

Bilaga 1

Hej!

Vi är två förskollärostudenterna som nu går vår sista termin via Mälardalens högskola och vi går kursen "Självständigt arbete – förskolepedagogiskt område". Vi kommer att genomföra en undersökning som har syftet att synliggöra förskollärares beskrivningar av sitt relationsinriktade arbete i förskolan. Med hjälp av enskilda intervjuer vill vi synliggöra förskollärares viktiga och komplexa arbete med relationer.

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning.

Intervjun beräknas ta ca 30 minuter. Intervjuerna kommer att spelas in. Inspelningarna raderas när uppsatsen är examinerad och godkänd. Intervjuerna kommer skrivas ner i textformat där alla namn och platser avkodas. Vi kommer att tolka och sammanfatta de inspelade intervjuerna till ett resultat.

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Mälardalens högskola som i sin slutversion läggs ut på databasen Diva. Efter att studien avslutats får du gärna läsa vår uppsats.

Undersökningen kommer att följa vetenskapsrådets (2017) etiska regler för samhällsvetenskaperna. Ditt deltagande i undersökningen är helt frivilligt, du har rätten att när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare motivering och utan några negativa konsekvenser för dig.

Om du har några frågor eller funderingar så får du mer än gärna kontakta oss eller vår handledare!

Kontaktinformation

Student: Anna Eriksson

Student: Emma Andersson

Handledare: Tuula Vuorinen

Bilaga 2

Intervjufrågor:

1. Kan du berätta om hur du inleder en relation till barnen i förskolan?
 2. Vad anser du påverkar relationens inledning? Berätta gärna om ett exempel?
 3. Hur fortsätter arbetet med relationen efter "inledningsprocessen"? (Bevara relationen).
 4. Har du varit med om händelser/situationen (positiva och negativa händelser) som påverkat relationen du byggt upp till ett barn? Kan du berätta om vad som hände?
 5. Hur arbetar du för att reparera/stärka relationer?
 6. Hur ser du på din egen roll i relationsskapandet med barnet?
 7. Vilken bild vill du att barnen ska få av dig som person?
 8. Vad anser du är en god relation till barnen i förskolan?
 9. Vad anser du är viktigt att tänka på i relationsskapandet till barnet?
 10. Tycker du att du har en god relation till alla barn i barngruppen? Vad tror du det beror på?
 11. Vad har du för syn på anknytning?
- Verksamheten:
12. Är relationsskapande något ni brukar diskutera i arbetslaget? Varför/Vad beror det på?
 13. Har du fått kompetensutveckling om relationsskapande/anknytning till barn? Kan du berätta?
 14. Anser du att relationsskapandet till barnen prioriteras i verksamheten? På vilket sätt? Vad beror det på?
 15. Har du några frågor eller något du vill tillägga innan vi avslutar?