

Pedagogiska relationer i förskolan

Sven Persson, Malmö universitet

Pedagogiska relationer är ett samlingsbegrepp för det kognitiva, sociala och emotionella stöd som förskollärare, barnskötare och övrig personal kan ge barn i konkreta möten i förskolan. Det är ett begrepp som beskriver och analyserar hur personal i förskolan kan agera i vardagliga möten och i undervisningssituationer för att på bästa sätt stödja barnens utveckling och lärande. Denna artikel är en presentation av de pedagogiska relationernas grunder, innehåll och form som baseras på en omfattande empirisk forskning om vad som utmärker förskolor av hög kvalitet. Den tar också avstamp i lärdomar från samarbeten och utvecklingsprojekt med förskolor i flera kommuner.

Pedagogiska relationer – att förstå och göra sig förstådd

Men först för att undvika missförstånd, *relationer* ska i detta sammanhang inte förväxlas med privata relationer. De pedagogiska relationerna i förskolan är inte av privat natur, man kan som förskollärare till exempel inte välja vilka barn man ska ha relationer till, de pedagogiska relationerna omfattar alla barn. Det är inte heller relationer i vardaglig mening som menas. De är pedagogiska eftersom de utspelar sig i en utbildningsinstitution med formulerade mål för barnens lärande och utveckling. Att möten mellan personal och barn i förskolan handlar om relationer och interaktion kan tyckas vara en självklarhet, men det relationella perspektivet får en särskild betydelse eftersom det uppmärksammar att utveckling och lärande sker i relation, till vuxna och till andra barn. Barns lärande och utveckling ses därför i första hand inte som individuella mognadsprocesser, vilka är oberoende av de personer eller den miljö som barnen växer upp i. Istället uppmärksammas hur barnen lär och utvecklas i relation, framför allt till personalen i förskolan.

Den grundläggande utgångspunkten för pedagogiska relationer är att alla barn (och vuxna) utvecklas och lär i relationella processer som innehåller två ömsesidigt beroende riktningar – *att förstå* och *göra sig förstådd*. Ofta utgår vi från den ena riktningen och tänker att om barnet förstår något så har det lärt sig, men lika viktigt är hur barnet uttrycker sin förståelse. Barnet strävar efter att förstå sin omvärld och andra människor men för att kunna utveckla sin förståelse behöver barnet göra sig förstådd i möten med andra. Det räcker alltså inte att förstå något om denna förståelse inte kan kommuniceras till andra. Lärande är en kommunikativ och dialogisk handling av att förstå och göra sig förstådd. Det kan uttryckas genom följande tänkvärda slutsats om kommunikation av

socialpsykologen Mead: Jag förstår inte vad jag själv har sagt innan jag får ett svar från dig (Mead, 1962). Denna insikt speglar följande: om du som förskolepersonal vill påverka och stödja ett barn i en viss situation, så räcker det inte med att ge instruktioner eller råd. Du kan ha intentioner med ditt agerande men om du inte inväntar barnets ”svar” och sedan själv svarar an på vad barnet uttrycker så vet du inte vad du själv har sagt.

Barn kommunicerar och gör sig förstådda på många olika sätt. Dialoger och kommunikation är i hög utsträckning kroppsliga uttryck, inte endast verbala. Det gäller naturligtvis för personalen också; vi förmedlar vad vi vill med till exempel gester, miner, ögonkontakt, leenden. De kroppsliga uttrycken har vi lärt oss att tolka och att använda från första stund som spädbarn och genom hela livet. Att som barn få möta förskolepersonal som strävar efter att förstå dem och som förmår att tolka vad de uttrycker med sina kroppar, är väldigt värdefullt för barn som inte har något utvecklat verbalt språk eller som har en funktionsnedsättning. Barn, och vuxna, som inte lyckas göra sig förstådda och som missförstås i sin kommunikation, blir lätt frustrerade och kan ha svårt att skapa tillit till andra.

En viktig utgångspunkt är att *alla möten* har *emotionella, sociala och kognitiva* dimensioner som tolkas av barn och förskolans personal. Det går alltså inte att ”välja bort” känslomässiga eller sociala aspekter då vi försöker förstå vad som händer i undervisning eller i de konkreta mötena med barnen. Det betyder till exempel att lärande inte bara förstås som en kognitiv akt av att förstå eller kunna något, istället ses allt lärande som en sammanflätning av emotionella, sociala och kognitiva dimensioner. De är alla närvarande och sammanflätade i det konkreta mötet även om det är möjligt att genom analys urskilja dem för att de ska bli synliga för förskolans personal.

Men vad är då det ”pedagogiska” i de pedagogiska relationerna? Kortfattat kan sägas att de pedagogiska relationerna innebär ett särskilt ansvar för förskolans personal att ge barnet ett *emotionellt, socialt och kognitivt stöd* så att det kan utvecklas och lära utifrån sina förutsättningar och med hjälp av andra. Eftersom pedagogik och undervisning handlar om påverkan och att tillföra något nytt till barnens erfarenheter och kunskaper så kan det vara till hjälp att förstå de pedagogiska stöden som budskap till barnen.

De pedagogiska relationerna innehåller följande budskap (Persson, 2017):

- en emotionell dimension, med budskapet att jag förstår hur du känner, jag ska hjälpa dig att förstå och hantera dina känslor,
- en social dimension, med budskapet att du inte är ensam, vi gör detta tillsammans,

- en kognitiv dimension som tar fasta på förståelse av varandras intentioner, en uppgift eller ett problem. Budskapet till barnet är att jag förstår vad du vill göra, jag kommer att hjälpa dig att förstå och hantera detta.

De pedagogiska relationerna är inte enkelriktade, inte bara från personal till barn. I lika stor utsträckning handlar det om hur barnen påverkar förskollärarna och barnskötarna och hur de lär sig och utvecklas i möten med barnen. Vi kan kalla det för intersubjektiva relationer. Intersubjektiva relationer kan hänföras till det nära mänskliga samspelet. Det innebär att vad vi gör i relation till varandra får betydelse för vår egen självförståelse. Förskolepersonalens främsta arbetsredskap är ju den egna personen och förmågan att förstå barnets intentioner och göra sig förstådd (Persson 2019).

Det ligger en stor utvecklingspotential hos alla personalkategorier i förskolan om man gemensamt uppmärksammar vad som händer i olika slags möten med barnen, diskuterar hur dessa möten kan tolkas och hur det pedagogiska stödet kan utvecklas. I avsnittet om dokumentation fördjupas denna potential till professionell utveckling men innan dess presenteras forskning om förskolans kvalitet och de pedagogiska relationernas vetenskapliga grund.

Pedagogiska relationer – kvalitetens brännpunkt

Skandinaviska och svenska forskningsöversikter (Albæk Nielsen & Nygård Christoffersen, 2009; Bjørnstad & Pramling Samuelsson, 2012; Persson, 2015a; 2015b) pekar samstämmigt på gynnsamma och långsiktiga effekter av att barn tidigt befinner sig i stimulerande lärmiljöer i en förskola av hög kvalitet. Speciellt är effekterna påtagliga för barn från socialt och ekonomiskt utsatta uppväxtförhållanden. Det visar bland andra Melhuish m.fl. (2015) som också förklarar att:

The positive impact of childcare quality on various aspects of children's development is one of the most consistent findings in developmental science (s 50).

Melhuish m.fl. (2015) konstaterar alltså att det finns överstämmande och konsistenta forskningsresultat om relationen mellan hög kvalitet i förskolan och barns utveckling. Det vi får fråga oss är vad en "hög kvalitet" innebär. Först får vi skilja på olika kvalitetsaspekter. Vanligtvis skiljer man i forskningslitteraturen på *process-*, *struktur-* och *resultatkvalitet*. Processkvalitet är ett begrepp som försöker fånga interaktion och pedagogiska processer, struktur betecknar de villkor och förutsättningar som finns i förskolorna i form av till exempel tillgång till utbildad personal, läroplaner och styrdokument, fysisk och social miljö medan resultat är de effekter på barns lärande och utveckling som förskolan bidrar med. I förskolan, som inte har uppnåendemål för

barnen, är resultat kvalitet något som forskning kan visa i olika slags studier. Framför allt är det av intresse att se om det finns långsiktiga effekter av att barn vistas i förskola.

Förhållandet mellan process- och strukturkvalitet är centralt för att förstå hur vi kan utveckla en förskola av hög kvalitet. Det finns ett stort stöd i empirisk forskning för att processkvaliteten är avgörande och att interaktion och samspel mellan förskolans personal och barn är det viktigaste kvalitetsaspekten i förskolan. Persson (2015a, 2017) drar i sina forskningsöversikter slutsatsen att *kvaliteten avgörs i det konkreta mötet med barnet*, det är kvalitetsens brännpunkt. I en internationell översikt sammanfattar en rad forskare denna slutsats på ett kärnfullt sätt:

The most important aspects of quality in preschool education are stimulating and supportive interactions between teachers and children and effective use of curricula (Yoshikawa m.fl., 2013, s. 1).

Formuleringen ”effective use of curricula” ska tolkas som att alla möten med barnen i förskolan har ett *innehåll*. I den svenska förskolan är detta relaterat till vad som står i läroplanen om vilka kunskaper och värden som förskolan ska ge barnen. Ju bättre kunskaper som personalen har om förskolans innehåll och hur detta innehåll ska omsättas i undervisning, desto högre kvalitet. Av detta kan man också dra slutsatsen att de strukturella faktorer som är viktigast för att ge de bästa förutsättningarna för de pedagogiska relationerna är förskolepersonalens utbildningsnivå och möjlighet till kontinuerlig fortbildning (Persson, 2015b).

De pedagogiska relationerna är relaterade till processkvalitet och kan sägas vara en utveckling av vad som kan menas med ”stimulating and supportive interactions” i förskolan. Tidigt har forskningen påvisat att lärare som lyckas skapa ett socialt, emotionellt och kognitivt stödjande lärandemiljöer har de bästa förutsättningar att bidra till elevers positiva sociala, emotionella och kognitiva utveckling (Leach m.fl., 2008; LoCasale-Crouch m.fl., 2007). Ett positivt emotionellt klimat som möjliggör barns engagemang i förskolan är gynnsamt för deras språkutveckling och sociala förmågor senare i skolan (Reys m.fl., 2012). Ett sådant klimat hjälper barn att fokusera och vara uppmärksamma, vilket har störst betydelse för barn från socio-ekonomiskt utsatta familjer (Aydogan, 2012). Det behövs välutbildad personal för att bedriva en verksamhet av hög processkvalitet som utvecklar en pedagogik som är inlämnande, engagerande och utmanande interaktion med barnen (Siraj, 2017).

Ovanstående studier framhåller att undervisning är en komplex aktivitet som innebär att förskollärare, barnskötare och övrig personal ger barnen emotionellt, socialt och kognitivt stöd. En alltför ensidig syn på vad lärande för barn innebär kan därför inskränka och reducera undervisningen i förskolan. Detta påvisas i en intervjustudie om förskollärares syn på lärande. En grupp såg lärande som en i huvudsak sociala

färdigheter medan den andra gruppen såg lärandet som en integration av sociala och kognitiva färdigheter (Williams, Sheridan & Sandberg, 2014). Den senare gruppen beskriver en större variation i sin undervisning än den förra.

Lärande som aktiva handlingar och utforskande

Utvecklingen i förskolan har gått mot mer fokus på barns kunskaper och lärande, och med en tydligare struktur för undervisning. Det finns, som en konsekvens av denna utveckling, en risk att aktiviteterna i förskolan blir alltmer vuxenstyrda och med mindre möjlighet för barnen att själva ta initiativ. Flera forskare varnar för att barnen i en alltför vuxenstyrd förskola kan bli mottagare av och information, istället för aktivt utforskande och undersökande av sin omvärld.

Utifrån ett relationellt perspektiv är lärande för barn i förskolan *aktiva handlingar och utforskande*. Det är därför förskollärares och arbetslagets uppgift att stödja och stimulera barnens utforskande och skapa miljöer som inspirerar till utforskande, problemlösningar och kreativitet. I dessa barninitierade aktiviteter är leken central. För barn i förskoleåldern är leken ett viktigt redskap för att förstå och utforska omvärlden. Att utveckla en lekbaserad och undersökande undervisning för barnen i förskolan är därför väldigt betydelsefullt för det enskilda barnets lärande och utveckling.

I en väldokumenterad studie om förskolans kvalitet och vilken undervisning som gynnar barns lärande på kort och lång sikt, poängteras att det bör finnas en balans mellan vuxenstyrda och barninitierade aktiviteter, främst lek (Siraj-Blatchford & Sylva, 2004; Siraj-Blatchford, 2009). Forskarna poängterar att barninitierade lekar, aktiviteter och situationer bör användas av lärare för att utvidga och expandera barnens lärande i dialog.

Som nämnts tidigare i denna artikel, lärande är inte endast en kognitiv akt av ”kunskapsinhämtning”; lärandet inkluderar såväl kognitiva, sociala, fysiska och emotionella dimensioner som barn integrerar i sin person och i sin förståelse av sig själv som en lärande person. En sådan multidimensionell syn på lärande synliggörs i studier som undersöker om undervisningen stödjer elevers generativa förmågor, till exempel själv-kompetens och själv-reglering. Att utveckla positiva generativa förmågor är grundläggande för det fortsatta lärandet. Det handlar om barns förmåga att se sig själv som en lärande person med förmåga till uppmärksamhet och aktivt lyssnande. Då barn i förskolan möter personal som strävar efter att förstå och göra sig förstådda, som uppmuntrar aktivt undersökande, engagemang och samarbete, kan de känna sig dugliga, engagerade, aktiva och med möjlighet att påverka. Forskning pekar på betydelsen av att utforma undervisning så att barn utvecklar dessa förmågor.

Barnets utveckling av generiska förmågor som själv-kompetens (jag förstår och kan göra mig förstådd), självkänsla (jag duger) och tillit (jag litar på att du vill mig väl) är

grundläggande för fortsatt lärande och positiv utveckling. Om förskolepersonalen lyckas utveckla stödjande pedagogiska relationer till barnen i förskolan kan det få positiva effekter, både på kort och lång sikt. I en studie som följer barn från förskola till grundskola, drar forskarna slutsatsen att barns positiva sociala utveckling i skolan kan förklaras av att de befinner sig i socialt och emotionellt stödjande relationer i förskolan (Mokrova, Broekhuizen och Burchinal, 2015).

De pedagogiska relationernas sociala, emotionella och kognitiva dimensioner är sammanflätade med varandra och kan i en pedagogisk praktik inte separeras. Forskningsöversiker pekar på att förskolepersonalens stöd behöver ge barnen samtliga dessa stöd för att kvaliteten ska vara hög (Siraj, 2017). Till exempel visar en svensk studie om barns engagemang i språkliga aktiviteter i förskolan (Björck-Åkesson m.fl., 2014) att förskoleverksamheten håller hög kvalitet då det gäller emotionellt stöd och organisering av miljön, medan stöd för lärande och begreppsutveckling var av lägre kvalitet. Slutsatsen är att hög kvalitet i det emotionella stödet är nödvändigt men inte tillräckligt för att befrämja barns sociala språk och litteracitet.

Pedagogiska relationer i praktiken

Så hur kan förskolepersonalen ge barnen de stöd som gör att de utvecklar en positiv syn på sig själva som en lärande person? De pedagogiska relationerna baseras på dialog och kommunikation och är inte en specifik metod, det finns alltså inga givna mallar för hur förskollärare, barnskötare och övrig personal ska agera. De pedagogiska relationerna bygger istället på förskolepersonalens lyhördhet, förmåga att lyssna, svara an på vad barnet kommunicerar och ge relevant stöd till barnet. Det är i dialog som de kan bekräfta barns intentioner: ”Jag förstår vad du vill göra, Förstår du vad jag menar?”. Både det kroppsliga språket, gesterna och det verbala språket är meningsbärande och tolkas alltid av den andra. Dialogen är en slags bekräftelse på att förskolepersonal och barn förstår varandra och lyckas göra sig förstådda gentemot varandra.

Dialoger kräver tålamod och tid att invänta, tolka barnets uttryck och ge stöd på ett sätt som både bekräftar och utmanar. Förskollärarens undervisningsinsats är att tillföra något nytt till barnens erfarenheter och kunskaper. Det är viktigt att poängtera att förskollärarens och arbetslagets stöd är baserat på en tolkning av den konkreta situationen, på barnets förutsättningar och den potential som ligger i situationen och hos barnet. I dialog kan förskolepersonalen aktivera barnets egna resurser. Resurserna hos barnet är de integrerade kompetenser som barnet har: till exempel språk, kunskaper och erfarenheter. Dessa kan aktiveras i verbal dialog med barnet, oftast igenom öppna frågor: ”minns du när?”, ”hur gjorde du då?”. De barn som inte har ett aktivt verbalt språk men som förstår, kan visa, barn med ett verbalt språk kan berätta.

Låt oss ta ett konkret exempel: Leah, tre år, försöker bygga ett torn av klossar men tornet rasar och Leah försöker igen. Detta upprepas ett par gånger. Sara, förskolläraren, uppmärksammar Leahs försök och frågar: "Vad vill du göra? Behöver du någon hjälp?" Leah fortsätter att bygga men tornet rasar. "Jag vill bygga ett jättehögt torn men det bara rasar." Sara: "Ja, jag ser att du har problem med att bygga tornet." Leah fortsätter bygga men misslyckas igen. Hon ser arg ut. Sara ser att hon snart kommer att ge upp. Hon ler mot henne: "Vad tror du att du ska göra med klossarna för att det ska bli ett torn?" Leah svarar: "Jag vet inte. Jag byggde ett igår och då blev det jättehögt". Sara följer upp Leahs svar: "Kan du komma ihåg hur du gjorde då? Vi kan kanske komma på hur du gjorde" Leah tittar upp från klossarna och möter Saras blick. Hon svarar: "Jag lade de stora klossarna först." Hon är lugnare nu, och lägger några av de större klossarna först. Sara: "Ja det kan kanske funka, Vi får se vad som händer." Hon ler mot Leah: Hur många klossar använde du då?" Leah: "En massa." Hon fortsätter bygga. Sara bestämmer sig för att avvakta. "Jag finns här om du behöver hjälp." Leah bygger tornet, ivrigare nu. Sara ser tornet växa fram. "Ja, det ser ut att bli ett högt torn nu." Hon väntar tills Leah byggt färdigt och frågar sedan: "Vad tror du att du kan göra nästa gång du ska bygga ett torn?" Leah reser sig från golvet och går fram till fönstret: "Jag kan fråga om någon vill hjälpa mig." Sara svarar: "Ja, det kan bli bra. Du kan fråga någon kompis så kan ni bygga tillsammans."

Vi ska lägga märke till att Sara inte berättar för Leah hur hon ska bygga. Istället ville hon få Leah att minnas hur hon hade gjort tidigare genom att ställa öppna frågor till henne. Hon är inte heller aktiv hela tiden, då hon gett sina stöd drar hon sig tillbaka för att låta Leah pröva själv, hela tiden med målet att Leah själv ska lösa problemet. Leah lär sig i detta samspel vad vi kan kalla för *metakognitiva strategier*, d.v.s. hon får stöd i att reflektera över sitt eget lärande. Vi kan tänka på deras samspel som en form av dans; Sara och Leah koordinerar sig och är ömsesidigt aktivt tolkande i sin strävan efter att förstå och göra sig förstådda av varandra.

Situationen speglar också att de pedagogiska relationerna innebär ett ömsesidigt lärande – det är både Leah och Sara som lär sig genom att förstå och göra sig förstådda. Sara är i denna situation uppmärksam på hur hennes stöd tas emot av Leah och kan därmed stärkas i sin professionella identitet. Precis som Leah gör, så lär sig Sara metakognitiva strategier för hur undervisning kan bedrivas. Som jag ska ta upp senare i denna artikel är det denna typ av situationer som kan dokumenteras och diskuteras i arbetslag.

Denna situation illustrerar de kognitiva, emotionella och sociala stöd som Sara ger Leah så att hon kan klara av att bygga ett torn. Situationen visar också att dessa stöd är sammanflätade och att de förstärker varandra. Vi kan ändå analytiskt urskilja de stöd som Sara ger.

Genom att ge ett kognitivt stöd strävar hon efter att Leah ska förstå hur man bygger ett torn. Det kognitiva stödet utgår från en förståelse av varandras intentioner, en uppgift eller ett problem med ett budskap: ”jag förstår vad du vill göra, jag kommer att hjälpa dig att förstå och hantera detta.” Det intressanta är att Leah skaffar sig ett kunnande om något som är mera än den konkreta uppgiften att bygga ett torn. Det handlar bland annat om hur storleken på klossarna påverkar stabilitet, hur delar förhåller sig till helhet, och en princip om hur bas och topp förhåller sig till varandra. Det är exempel på att vad Leah lärt sig i en specifik situation är kunskaper som han kan använda i andra situationer, det kan ske ett *expanderat lärande* till exempel i sandlådans bygglek eller i andra konstruktionslekar.

Det emotionella stödet uttrycks framför allt i Saras blickar, leenden och röst. Hon ser att Leah är frustrerad över att inte lyckas med att bygga tornet och hennes budskap till henne är att hon förstår hennes känslor men att dessa går att hantera. Hennes leenden, blickar och kroppsspråk är viktiga och hon lyckas förmedla en trygghet i situationen. Denna förvissning hjälper Leah att hantera sin frustration och hon lär sig att behärska och styra sina känslor.

Saras sociala stöd utgår från budskapet: ”Du är inte ensam. Vi ska göra detta tillsammans.” Genom att säga att hon finns där om Leah behöver hjälp, förstår Leah att hon har hennes stöd. Men Sara är också uppmärksam på att Leah kan behöva hjälp av andra barn. Hon uppmärksammar Leah på att hon har kompisar i förskolan och att de kommer att kunna hjälpa henne om hon hamnar i en liknande situation igen.

Det är lätt att underskatta betydelsen av dessa händelser som är vardagen i förskolans verksamhet. Från Leahs perspektiv är sådana situationer väldigt viktiga. Hon kände Saras stöd och att Sara litade på att hon skulle kunna bygga tornet. Leah förstod vad Sara menade och kunde göra sig förstådd. Detta samspel utvecklar Leahs självkompetens och känslan av duglighet. Som vi ska se i följande avsnitt så är det också möjligt att dokumentera denna typ av situationer för att diskutera undervisning i arbetslaget.

Synliggör de pedagogiska relationer genom dokumentation

Den situation och det samspel som beskrevs mellan Sara och Leah kan betecknas som ett exempel på ett betydelsefullt ögonblick av dialog och ömsesidighet. Det är inte säkert att Sara ser det betydelsefulla i denna situation eftersom vardagen i förskolan är fylld av situationer som avlöser varandra och som kräver Saras engagemang och uppmärksamhet. Det finns emellertid goda argument för att det just är denna typ av situationer som ska synliggöras, dokumenteras och analyseras för att utveckla kvaliteten i förskolan.

Enligt läroplanen ska förskollärare ansvara för att varje barns utveckling och lärande kontinuerligt och systematiskt följs, dokumenteras och analyseras. Det är ett omfattande uppdrag som kräver mycket arbete och tid. Dokumentation är enligt läroplanen ett redskap för att få syn på och analysera barnets utveckling. Det finns samtidigt en risk för att barnets lärande och utveckling ses som något som sker av sig själv, utanför de pedagogiska insatserna och processerna. Då blir det barnet och inte relationen som dokumenteras och diskuteras. Det arbete som föregår och påverkar barnets lärande och utveckling blir inte synliggjort. Ur ett relationellt perspektiv och med stöd av den forskning som presenterats i denna artikel kan man säga att de pedagogiska relationerna är kvalitetsens brännpunkt. För att utveckla kvaliteten behöver uppmärksamheten och dokumentationen riktas mot interaktionen mellan förskolepersonal-barn och barn-barn.

Syftet med dokumentation av interaktion mellan förskolepersonal och barn är primärt att ge rätt stöd till barnen och utveckla de pedagogiska relationerna så att barnen i förskolan kan utvecklas och lära utifrån sin potential. Men, det kan vara lätt att underskatta relationernas betydelse för barnens lärande, utveckling och välbefinnande. Att förstå vad som händer i vardagliga situationer och i den dagliga interaktionen med barnen är betydelsefullt för att utveckla kvaliteten i förskolan. Då behöver personalen få syn på interaktionen med barnen i förskolans vardag. Mina erfarenheter från att ha drivit utvecklingsprojekt om de pedagogiska relationerna i flera kommuner är att förskollärare och barnskötare till att börja med kan reagera med: ”men så här gör vi ju redan”. Efter en tid så upptäcker de emellertid att interaktionen och relationerna till barnen *alltid* kan utvecklas och bli bättre. Dokumentation av interaktion och samspel kan både *stödja och störa* förskollärares, barnskötarens och övrig personals självbild. Det som en från början trodde hände i samspelet kan, om situationen dokumenteras, visa sig vara betydligt mer djup, komplex och betydelsefull än vad personalen anat.

Förskolans personal behöver ha olika slags dokumentation som utgångspunkt för pedagogiska diskussioner om hur de pedagogiska relationerna kan utvecklas. Dokumentation kan med fördel vara kort men betydelsefull för att förstå vad som händer i interaktionen. Beprövade exempel är att: dokumentera betydelsefulla ögonblick, filma korta sekvenser av dialog/icke-dialog, observera interaktion under en särskild situation eller särskild plats.

En bra utgångspunkt är att dokumentationen belyser en undran hos förskolans personal. Låt oss återgå till exemplet med Sara och Leah. När Sara går ifrån situationen med Leah och klossarna så bär hon med sig en känsla av att något betydelsefullt hände. Leah brukar ju vara väldigt otålig och ge upp lätt, men i denna situation så kontrollerade hon sina impulser och fortsatte bygga. Varför gjorde hon det? Sara bestämmer sig för att hon ska ta upp situationen på nästa reflektionsmöte med arbetslaget och antecknar några nyckelord. När detta enkla (och positiva) exempel diskuteras i arbetslaget så utgår det

från Saras berättelse. Sara leder diskussionen och hon vill ha de andras synpunkter på sin undran om varför Leah behärskade sig och fortsatte bygga tills hon lyckades. Sara får några klagande frågor från de andra i arbetslaget om vad hon gjorde, vilket stöd hon gav och vilka frågor hon ställde till Leah. Man bestämde sig för att fortsätta dokumentera vad som händer i "bygghörnan" på avdelningen, med fokus på vilka stöd barnen får i sitt byggande.

Principen att låta arbetslaget reflektera över "ögonblick" och situationer bottnar i att enskilda situationer och korta men betydelsefulla ögonblick säger något om verksamheten som helhet. Precis som en droppe i havet säger något om havet, så är en analys av ögonblick av interaktion och samspel i förskolans vardag, en reflektion över andra liknande situationer och möten med barnen. Diskussionen kan utgå från lupp-metaforen (Florez & Harrysson, 2019). Först en närstudie utifrån frågor om vad som hände i mötet och vilka stöd som ges till barnet, därefter vänder man på luppen för att få distans och se sammanhang och ställa frågor om vilka yttre faktorer som påverkar mötet. Det gör det möjligt att både analysera vad som händer i de pedagogiska relationerna *och* vad som utgör förutsättningarna för mötet. Delarna speglar helheten och genom att fördjupa sig i och analysera betydelsefulla enskilda händelser, skapas förutsättningar för ett expanderat lärande hos förskollärarna och barnskötarna.

Avslutningsvis

En förutsättning för att utveckla de pedagogiska relationerna genom dokumentation är att förskollärarna, barnskötarna och övrig personal vet vad de ska uppmärksamma och analysera i interaktionen. De behöver kunskap om de pedagogiska relationerna för att kunna analysera dokumentationen. Kontinuerlig och uthållig fortbildning, med avstamp i den egna dokumenterade praktiken, kan ge de redskap som förskolans personal behöver för att utveckla kvaliteten i förskolan. Förskole- och ledningspersonal behöver därför ha kunskap om de pedagogiska relationernas betydelse för barns lärande och utveckling, vilka teoretiska antaganden som görs och vilket empiriskt stöd de pedagogiska relationerna har i forskning och beprövad erfarenhet. Utgångspunkten är att kunskaper om de pedagogiska relationernas teori kommer att förstärka och utveckla den pedagogiska praktiken men också att den pedagogiska praktiken utvecklar teorin. Det finns en teori i varje praktik och en praktik i varje teori som ömsesidigt kan förstärka varandra. De frågor som ställs till dokumentationen kan fördjupas genom studier och fortbildning och leda till en växelverkan mellan praktik och teori. På så sätt kan de pedagogiska relationerna synliggöras, analyseras, utvecklas och leda till att barnen i förskolan får stöd i att lära och utvecklas utifrån sin potential

Referenser

- Albæk Nielsen, A. & Nygård Christoffersen, M. (2009). *Børnehavens betydning for børns udvikling. En forskningsoversigt*. København: SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd.
- Aydogan, C. (2012). *Influences of Instructional and Emotional Classroom Environments and Learning Engagement on Low-Income Children's Achievement in the Prekindergarten Year*. (Doktorsavhandling.) Nashville, Tennessee: Vanderbilt University.
- Björck-Åkesson, E., Almqvist, L., Björck-Willén, P., Granlund, M., Hvit, S., Norling, M., & Sandberg, A. (2014). *Förskolan som barns språkmiljö*. Vetenskapsrådets resultatdialog 2014, 9.
- Bjørnstad, E. & Pramling Samuelsson, I. (red.) (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under 3 år? En forskningsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo & Akershus
- Florez, E. & Harrysson, K. (2019). *Nyfiken på ögonblicken – ögonblicksforskning och kollegialt lärande i förskolan*. Komlitt.
- Leach, P., Barnes, J., Malmberg, L. E., Sylva, K., Stein, A. & the FCCC Team. (2008). The quality of different types of childcare at 10 and 18 months: A comparison between types and factors related to quality. *Early Child Development and Care*, 178(2), 177–209.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A.J., Downer, J.T. & Pianta, R.C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124–139.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: Univ. of Chicago Press
- Melhuish, E., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Tawell, A., Slot, P., Broekhuizen, M., and Leseman, P. (2015). *A review of research on the effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon child development*. Care: Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care (ECEC).
- Mokrova, I., Broekhuizen, M., & Burchinal, M. (2015). *Pre-kindergarten and kindergarten classroom quality and children's social and academic skills in early elementary grades*. Evanston, IL: Society for Research on Educational Effectiveness.

- Reys, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Solovey, P. (2012). Classroom Emotional Climate, Student Engagement and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700-712.
- Persson, S. (2015a). Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman (Red.). *Förskola – tidig intervention* (Sid. 121–140). Stockholm: Vetenskapsrådet och Skolforskningsinstitutet.
- Persson, S. (2015b). *En likvärdig förskola för alla barn – Innebörder och indikatorer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, S. (2017). Kvalitetens brännpunkt – de pedagogiska relationerna. I S. Persson & B. Riddersporre (red.). *Utbildningsvetenskap för förskolan*. Andra utgåvan. Stockholm: Natur och Kultur.
- Persson, S. (2019). Pedagogiska relationer och det professionella subjektet. I P. Dahlbeck & K. Westlund. *Relationell pedagogik – i teori och praktik i förskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Siraj, I., Kingston, D., Neilsen-Hewett, C., Howard, S. J., Melhuish, E., de Rosnay, M., Duursma, E. & Luu, B. (2017). Fostering effective early learning. A review of the current international evidence considering quality in early childhood education and care programmes-in delivery, pedagogy and child outcomes. *NSW, Australia: Department of Education*.
- Siraj-Blatchford I. (2009) 'Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective'. *Educational and Child Psychology* 26(2), 77-89.
- Siraj-Blatchford, I., & Sylva, K. (2004). Researching pedagogy in English pre-schools. *British Educational Research Journal*, 30(5), 713-730.
- Williams, P., Sheridan, S., & Sandberg, A. (2014). Preschool—an arena for children's learning of social and cognitive knowledge. *Early years*, 34(3), 226-240.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M.R., Espinosa, L.M., Gormley, W.T. & Zaslow, M.J. (2013). *Investing in our Future: The Evidence Base on Preschool Education*. Society for Research on Child Development.