



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Pedagog-barnrelationers påverkan på barns socioemotionella utveckling i förskolan

Namn: Björn Nordin, Malin Bolwede och Steffi  
Pieper  
Program: Förskolläraryrket



Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LÖXA2G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: HT/2019  
Handledare: Anna-Karin Kuuse  
Examinator: Pia Williams

---

Nyckelord: Förskola, förskoleklass, socioemotionell utveckling, pedagog-barnrelationer

## Abstract

Både i Sverige och globalt har förskolans roll börjat riktas in alltmer mot att förbereda barnen inför de akademiska krav och förväntningar som väntar i den påföljande skolan. Risken med denna utveckling är att sociala och emotionella färdigheter nedprioriteras och blir lidande bakom det akademiska fokuset. Det har gjorts mycket forskning på hur pedagogens bemötande av barnen påverkar barnens mer akademiska lärande men det är mindre känt hur detta bemötande påverkar barnens sociala utveckling.

Denna systematiska litteraturstudie undersöker huruvida tidigare forskning funnit samband mellan de typer av relationer som barn och pedagoger skapar i förskolan och barnens utveckling av socioemotionella färdigheter. Underlaget hämtas från två internationella databaser samt har bearbetats och syntetiserats utifrån de större teman som framträder i litteraturen. Studien finner att tidigare forskning är övervägande överens om att det finns samband mellan kvaliteten på relationen och hur barnen fortsätter utvecklas. Både barnens individuella förutsättningar samt förskolans förutsättningar och organisation lyfts som faktorer som spelar in i relationens påverkan på barnens utveckling. Den forskning som inte funnit liknande resultat förklarar ofta detta med att den metod som använts, eller den kulturella kontext som studien gjorts i, inte tillåtit upptäckten av sådana samband.

Trots att det i litteraturen finns en relativt stor mängd artiklar som behandlar området relationer mellan barn och pedagog i förhållande till socioemotionell utveckling finns det stora kunskapsluckor och vidare forskning från olika vinklar efterfrågas.

## Förord

Intresset för denna studie väcktes i samband med diskussioner kring hur det bemötande barn kan få i förskolan varierar beroende på vilken avdelning de hamnar på och med vilka pedagoger. Vi blev nyfikna på att undersöka om det finns forskningsbaserad kunskap som förordar ett visst sätt att arbeta och skapa relationer med barn. Arbetet med denna studie har varit väldigt givande och vi har nått nya insikter som vi hoppas kommer kunna berika vårt framtida arbete i förskolan, både för oss och för de barn vi möter.

Även om arbetet i stort har gett oss många positiva upplevelser har det också stundtals varit krävande men vi har som tur är haft många personer runt oss som stöttat upp och hjälpt oss vidare. Vi vill därmed passa på att tacka våra vänner och familj som hjälpt till att korrekturläsa och kommit med förslag på hur vi ska ta oss vidare. Vi vill även tacka vår handledare Anna-Karin Kuuse som kommit med nya infallsvinklar att angripa uppgiften utifrån.

# Innehållsförteckning

<b>1</b>	<b>Inledning .....</b>	<b>3</b>
1.1	Syfte och frågeställningar .....	4
1.2	Teoretiska begrepp.....	4
1.2.1	Relation och Interaktion.....	4
1.2.2	Socioemotionell utveckling .....	5
<b>2</b>	<b>Metod.....</b>	<b>6</b>
2.1	Tillvägagångssätt .....	6
2.2	Val av ansats .....	6
2.2.1	Kvalitativ och kvantitativ ansats .....	7
2.2.2	Allmänna och systematiska litteraturstudier .....	7
2.3	Etiska överväganden .....	8
2.4	Inkluderingskriterier .....	8
2.5	Datainsamling .....	9
2.6	Urvalsprocessen .....	11
2.7	Databearbetning .....	12
<b>3</b>	<b>Resultat.....</b>	<b>13</b>
3.1	Studiernas bakgrund .....	13
3.1.1	Kvalitativa och kvantitativa studier .....	13
3.1.2	Geografisk fördelning .....	13
3.1.3	Teoretiska utgångspunkter.....	14
3.2	Hur beskrivs de olika begreppen i litteraturen.....	15
3.2.1	Relationer och interaktioner .....	15
3.2.2	Social och emotionell utveckling .....	16
3.3	Relationers påverkan på barns socioemotionella utveckling.....	17
3.3.1	Nära relationer .....	17
3.3.2	Konfliktfyllda relationer .....	18
3.3.3	Beroende relationer .....	18
3.3.4	Positivt klimat och Emotionellt stöd.....	19
3.3.5	Gillande och Ogillande beteende .....	19
3.4	Barnets förutsättningar.....	20
3.4.1	Ålder.....	20
3.4.2	Kön.....	20
3.4.3	Problembeteenden .....	21

3.5	Förskolans förutsättningar .....	22
3.5.1	Konsekventa pedagoger .....	22
3.5.2	Gruppstorlek och lärartäthet.....	23
3.5.3	Pedagogiska program .....	24
3.6	Långvarig påverkan på barns socioemotionella utveckling.....	25
3.7	Sammanfattning av resultatet.....	27
<b>4</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>29</b>
4.1	Metoddiskussion .....	29
4.2	Resultatdiskussion .....	30
4.2.1	Relationen till barnet.....	30
4.2.2	Relation och utveckling i ett växelspel .....	31
4.2.3	Olika tolkningar utifrån olika kulturer .....	32
4.2.4	Faktorer som kan påverka inkluderade artiklars slutsatser .....	32
4.2.5	Förskollärarens förhållningssätt och professionsutövning.....	33
4.2.6	Förslag på vidare forskning .....	34
4.2.7	Slutsats .....	35
<b>5</b>	<b>Referenser .....</b>	<b>36</b>
<b>6</b>	<b>BILAGOR.....</b>	<b>41</b>

# 1 Inledning

I dagens samhälle brukar man ofta tala om den kognitiva utveckling som sker under barns skolgång som något absolut nödvändigt för varje individs fortsatta liv. Något man talar mindre om men som är minst lika viktigt är barns utveckling inom andra områden. Enligt Heckman, Stixrud och Urzua (2006) kan till exempel nivån av olika sociala färdigheter påverka både chansen att komma in på arbetsmarknaden och risken att hamna i kriminalitet. Utvecklingen av dessa färdigheter sker precis som all annan utveckling i alla de miljöer ett barn vistas i. Familjeförhållanden och kulturen i barnens närområde kan variera stort beroende på var varje enskilt barn växer upp. Den svenska förskolan är däremot genom sin mer centrala styrning en arena som potentiellt skulle kunna jämna ut dessa skillnader och ge barn möjligheten till en likvärdig utveckling inom alla områden.

Den svenska förskolan ska enligt Skolverket (2018) vara en ”levande social gemenskap som ger trygghet samt vilja och lust att lära”. Stort fokus läggs på att barnen ska utveckla olika sociala färdigheter som till exempel samarbete och empati, vilket i längden bidrar till att skapa medborgare som både kan och vill delta i ett socialt samhälle. Förskollärares ansvar är bland annat att i alla delar av verksamheten ge varje barn möjlighet till både social och emotionell utveckling (Skolverket, 2018). Eftersom förskolans läroplan är utformad på så vis att förskollärare endast får mål att sträva mot, snarare än konkreta sätt att nå dessa mål, lämnas det stort utrymme för enskilda förskollärare att närma sig barnen och deras utveckling på olika vis. Läroplanen säger alltså inget om *vilken typ* av samspel mellan förskollärare och barn som kan användas för att uppnå strävansmålen inom social och emotionell utveckling. I en förskola som dessutom allt mer anpassas för att vara en förberedelse inför den obligatoriska skolans akademiska lärande är det även lätt att den så viktiga omsorgsbiten hamnar i skymundan.

Det har tidigare gjorts en hel del studier om hur relationer mellan pedagoger<sup>1</sup> och barn i förskolan påverkar barns utveckling. De flesta av dessa studier fokuserar dock på hur relationerna påverkar barnens skolresultat eller deras förmåga att klara övergången mellan olika nivåer inom skolväsendet, snarare än på deras socioemotionella utveckling. Den forskning som gjorts med fokus på relationers påverkan på just socioemotionell utveckling tenderar även att lägga större vikt vid högre åldrar än förskolan. Vi har därför i denna litteraturstudie valt att fokusera på hur relationer mellan pedagoger och barn inom förskolan kan påverka barns socioemotionella utveckling. Vår förhoppning är att kunna bidra med en bredare förståelse för hur relationer i förskolan påverkar just denna aspekt, och därmed påvisa vikten av att i praktiken använda sig av ett vetenskapligt baserat förhållningssätt tillsammans med barnen.

I följande delar av arbetet kommer vi först presentera studiens syfte och frågeställningar. Därefter följer en redogörelse av vårt perspektiv på de begrepp vi anser är viktiga att ha en förståelse för under läsningen av vår text. Under metodavsnittet kommer vi i detalj redogöra för hur vi gått tillväga vid fram sökning av texter. Vi kommer även beskriva skillnader mellan kvantitativ och kvalitativ ansats och vad detta innebär för en systematisk litteraturstudie. Under resultatavsnittet presenterar vi de teman som framkommit i litteraturen och som vi funnit relevanta för våra frågeställningar. I diskussionen diskuterar vi hur vårt val av metod påverkat och begränsat vårt resultat samt hur de slutsatser som framkommit i resultatet skulle kunna användas både för framtida forskning och för de som arbetar inom förskoleverksamhet.

---

<sup>1</sup> Vi använder ordet pedagog som ett sammanfattande begrepp för all barnnära personal (förskollärare, teacher, preschool teacher, etc.) i förskola eller motsvarande verksamhet utifrån vårt urval av vetenskapliga texter.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna litteraturstudie är att sammanställa ett urval av tidigare förskolepedagogisk forskning som behandlar relationen mellan förskolepedagoger och förskolebarn med ett specifikt fokus på dess påverkan på barns socioemotionella utveckling.

Studiens frågeställningar är:

- Hur beskrivs relationer mellan pedagoger och barn i förskoleåldern i vetenskapliga texter?
- På vilka sätt diskuterar litteraturen hur pedagog-barn-relationer kan påverka barnens socioemotionella utveckling?
- Finns det andra faktorer som påverkar denna relations inverkan på barnens socioemotionella utveckling? I så fall, vilka och hur?

## 1.2 Teoretiska begrepp

Utifrån det syfte och de forskningsfrågor som vi valt att låta denna studie kretsa kring har vi valt ut två huvudbegrepp; *relationer/interaktioner* och *socioemotionell utveckling*. I följande avsnitt kommer dessa huvudbegrepp presenteras för att underlätta tolkningen av våra resultat och slutsatser.

### 1.2.1 Relation och Interaktion

I detta avsnitt kommer ges en kort beskrivning av begreppen *relation* och *interaktion*. Ordboksdefinition för relation är ”känslomässigt förhållande” (Norstedts svenska ordbok, 2004), där ett förhållande ses som ett ”sätt att fungera i ömsesidigt utbyte”. *Relation* definieras alltså som ett sätt att fungera i känslomässigt ömsesidigt utbyte. Begreppet *interaktion* definieras på liknande vis som ”socialt växelspel mellan personer i kontakt”. Detta skulle kunna vara en förklaring till varför vissa forskare använder sig av begreppet interaktion som likställt med relation (till exempel Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, Yang & Zhang, 2017).

Inom det utvecklingspsykologiska perspektivet är barnet en aktivt samspelade människa. Här definieras en social relation som att man har stabila interaktioner med någon. En interaktion/samspel inom det utvecklingspsykologiska perspektivet handlar om ett temporärt samspel med någon som man inte nödvändigtvis har en relation till (Askland & Sataoen, 2014). Det sociokulturella perspektivet har ingen tydlig definition för relationen. I det sociokulturella perspektivet ses det som att barnet står i relation till sin omvärld och lär sig i kommunikationen med omvärlden. I omvärlden finns det andra personer med vilka man kan interagera med hjälp av redskap. Genom dessa interaktioner lär sig barnet (Johansson, 2012).

Det perspektiv som används i en studie färgar hur den ser på sociala relationer. En av våra frågeställningar är ”Hur beskrivs relationer mellan pedagoger och barn i förskoleåldern i vetenskapliga texter?”. Eftersom vi ville ge en bred överblick över vilka relationer det finns och hur dessa påverkar barns socioemotionella utveckling inkluderar vi i detta arbete alla sorters relationer i litteraturen oberoende av teoretiskt perspektiv.

## 1.2.2 Socioemotionell utveckling

Den socioemotionella utvecklingen används i denna studie som ett samlingsbegrepp för utvecklingen av sociala och emotionella färdigheter och kompetenser. För att kunna förstå vad sociala och emotionella kompetenser är behöver vi definiera dessa. Norstedts svenska ordbok (2004) säger att *emotionell* ”har att göra med känslor”. Vidare definieras *social* som ”har att göra med (samspelet mellan) människor i grupp”. *Kompetens* definieras som att någon har ”tillräckligt god förmåga”.

Både emotionell och social kompetens kan definieras på olika sätt. Emotionell kompetens definieras enligt Morris, Denham, Bassett och Curby (2013) som “färdigheten att (a) på lämpligt sätt uttrycka känslor, (b) förstå sina egna och andras känslor, och (c) reglera sina egna känslor” (egen översättning). Lillvist, Sandberg, Björck-Åkesson och Granlund (2009) skriver att social kompetens kan ses som förmågan att lösa sociala problem, till exempel konflikter i samspel med andra. Enligt Arthur, Bochner och Butterfield (1999) är sociala kompetenser inte en enskild färdighet eller förmåga, utan snarare ett fenomen som utvecklas i samspel med andra. Lillvist et al. (2009) beskriver även att sociala kompetenser är situationsbetingade samt beror på vem som agerar och vem som observerar. Ett exempel på detta är att om man förväntar sig att en 3-åring uppför sig som en 5-åring skulle det kunna sägas att hen var socialt inkompetent, när det egentligen då helt beror på observatörens syn på barnet. Socioemotionella kompetenser kan också definieras som förmågan till självbehärskning, att självständigt interagera med andra och kommunicera på ett positivt och effektivt sätt (Rose-Krasnor & Denham, 2009). Sammantaget kan man säga att socioemotionell utveckling kan ses som utvecklingen av tillräckligt goda förmågor att hantera sina känslor och att samspela i grupp. Vi kommer i detta arbete inkludera alla aspekter av socioemotionell utveckling som tas upp i litteraturen.



## 2 Metod

Under detta avsnitt kommer vi att beskriva den process vi gått igenom för att nå fram till vårt resultat. Först görs en kort sammanfattning av arbetsprocessen i sin helhet. Sedan övergår vi till att i mer detalj beskriva processens olika delar från val av ansats till insamling av material och slutligen bearbetning och sammanställning av data.

### 2.1 Tillvägagångssätt

Här presenteras en översikt över de tre faser vår arbetsprocess var indelad i. I fas 1 planerade vi hur arbetet skulle gå till. Under fas 2 utfördes granskningar och kodning av det insamlade materialet. Under fas 3 har materialet analyserats och sammanställts. Vi kommer att beskriva de enskilda delarna närmare i följande avsnitt.

#### Fas 1 - Förberedande fas

- Planering av arbete
- Definiering av syfte och frågeställningar
- Formulering av exkluderings- och inkluderingskriterier
- Utveckling av sökord med hjälp av PICO
- Provsökning

#### Fas 2 - Urvalsprocessen

- Slutlig sökning
- Granskning av titel/abstrakt
- Heltextgranskning

#### Fas 3 - Bearbetning och analys

- Analys av materialet
- Sammanställning av resultat och diskussion

### 2.2 Val av ansats

En vetenskaplig studie kan ha en kvantitativ ansats, en kvalitativ ansats, eller en kombination av de två (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Vilken ansats man väljer att använda sig av beror på vilken typ av frågeställningar man baserar sin studie på. Författarna menar till exempel att systematiska litteraturstudier inte nödvändigtvis behöver klassas som varken kvantitativa eller kvalitativa. Det är dock nödvändigt att vara medveten om att en sådan studie utgörs av material som utgår från olika ansatser. Detta eftersom materialet från en kvalitativ studie kan skilja sig markant från materialet i en kvantitativ studie och därmed tillåta olika tolkningar. Nedan beskrivs både kvalitativa och kvantitativa ansatser samt varför valet för denna studie föll på just systematisk litteraturstudie.

## 2.2.1 Kvalitativ och kvantitativ ansats

En studie baserad på en kvalitativ ansats strävar efter att tolka och förstå människors upplevelser, åsikter, attityder och tankar kring ett sammanhang, fenomen eller en företeelse (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Tolkning av sådana subjektiva upplevelser kan vara en komplicerad process och den tolkning man kommer fram till måste vara väl förankrad i den verklighet man beskriver. Resultat som produceras på detta sätt är inte nödvändigtvis konkreta och mätbara, men kan användas som en pusselbit för att förstå komplexa sammanhang inom det undersökta fältet. En kvantitativ ansats strävar istället mot att det resultat som studien producerar ska vara objektivt, allmängiltigt och upprepningsbart. En kvantitativ studie ska vidare kvantifiera, klassificera och hitta samband på ett systematiskt sätt. Datan samlas in genom till exempel intervjuer, observationer eller enkäter. Resultaten sammanställs och kvantifieras så att studien får en hög reliabilitet vilket innebär att det är troligt att ett liknande resultat kan uppnås vid upprepade undersökningar (2013).

Valet av ansats påverkar vilka slutsatser man kan dra från det resultat som studien når fram till (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Detta bland annat genom att resultatets generaliserbarhet påverkas. Alvehus (2013) skriver att generaliserbarhet kan ses på två sätt. Det första sättet innebär att man utifrån ett stort dataunderlag med hög säkerhet kan utgå ifrån att det undersökta fenomenet kommer te sig liknande vid upprepade tester. Detta gäller främst för kvantitativa studier. Det andra sättet är att man forskar om ett fenomen och får sådan kunskap att man kan dra användbara slutsatser i andra situationer än de undersökta. Det senare förfaringssättet passar bäst in på kvalitativa studier. I detta arbete är ambitionen att sammanställa, syntetisera och tolka forskningsresultat i syfte att dra användbara slutsatser till gagn för förskolepraktiken. Något som därmed skulle kunna sägas vara en kvalitativ metodisk ansats.

## 2.2.2 Allmänna och systematiska litteraturstudier

En allmän litteraturstudie innebär att man går igenom och sammanfattar ett stort antal artiklar inom ett visst ämne för att få en överblick över hur kunskapsläget ser ut inom det aktuella området. En svårighet med att göra detta är att hitta ett tillräckligt stort antal artiklar av god vetenskaplig kvalitet för att man ska kunna dra användbara slutsatser (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Utifrån dessa svårigheter uppstod behovet av *systematiska* litteraturstudier. En sådan behöver tydligt redovisa sökkriterier och sökmetoder för artikelsökning samt inkludera och redovisa alla artiklar som sökningen resulterat i. Systematiska litteraturstudier kräver även en systematisk bedömning och syntetisering av innehållet i de artiklar som bedöms relevanta för studiens syfte och frågeställningar. En systematisk litteraturstudie ska på så vis ge en heltäckande översikt av kunskapsläget inom ämnet.

Denna studie är utformad som en kvalitativ systematisk litteraturstudie eftersom vi bedömde att aktuellt syfte och frågeställningar bäst kunde uppfyllas och besvaras genom att sammanställa redan existerande forskning. Studien strävar efter *intern* såväl som *extern* validitet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). *Intern* validitet stärks genom att på ett trovärdigt sätt redovisa och argumentera för sitt resultat. Detta uppnås genom strikta kriterier för sökningar och val av texter samt transparens kring tillvägagångssättet. *Extern* validitet uppnås genom möjlig generalisering utifrån det presenterade resultatet. Tack vare studiens transparens gällande hela arbetsprocessen kan undersökningen upprepas av andra som då kan komma fram till ett likartat resultat. Då denna studies resultat på så sätt är grundligt befast i den systematiska

litteraturstudie vi gjort anser vi att den uppnår god validitet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013).

## 2.3 Etiska överväganden

Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) är det viktigt att i början av arbetet med en studie göra etiska överväganden. Som stöd i forskares etiska överväganden har myndigheten Vetenskapsrådet bland annat i uppdrag att stötta och främja forskningsetisk sed (Vetenskapsrådet, 2017). Denna sed präglas av såväl inhemsk erfarenhet som internationell forskningssed (ALLEA, 2018). Kort sammanfattat går den etiska forskningsseden ut på att säkerställa att forskningen utformas med bland annat en metod och analys som stärker resultatets pålitlighet.

Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) nämner framför allt tre aspekter att ha i åtanke. Den första aspekten är att få en översikt över vilka etiska överväganden som forskarna i de respektive studierna har gjort. Eftersom artiklarna i denna studie har blivit referegranskade har det i detta arbete inte lagts stor vikt vid den här aspekten i och med att en referegranskning även inkluderar en bedömning av artikelns etiska grund. Den andra aspekten som författarna tar upp är att man bör arkivera artiklarna i minst 10 år, så att andra forskare kan se underlaget till studien. Inom ramen för detta examensarbete har arkiveringen valts bort och vi hänvisar till referenslista och bilagor för vidare information. Den tredje aspekten är att reflektera över hur man som forskare påverkar resultatet av studien. I författandet av denna studie handlar det till exempel om formulering av urvals-, inkluderings- och exkluderingskriterier. Beroende på hur dessa kriterier formuleras blir studien mer eller mindre färgad av subjektiva val (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Därför är det av yttersta vikt att formulera så tydliga kriterier som möjligt och följa dessa strikt genom hela processen. Alla urval som gjorts från och med granskningen av artiklarnas abstrakt redovisas även i bilaga 2a-2c för att öka transparensen av arbetet.

## 2.4 Inkluderingskriterier

För att hitta relevant material att analysera formulerades ett antal inkluderingskriterier. De kriterier vi valde att använda oss av beskrivs i detta stycke och sammanfattas i tabell 1. *Referegranskad* för att säkerställa att det material som används är granskat av oberoende experter på området. Detta relaterar också till studiernas pålitlighet. Eftersom vi även behöver kunna läsa texterna i sin helhet valde vi att söka på de texter som fanns i *fulltext*. *Tidsbegränsningen* på 20 år valdes för att kunna komma åt forskningen som skulle kunna vara relevant för dagens förskola och för att ge oss en hanterbar mängd artiklar att arbeta med. *Språkbegränsningar* valdes utifrån de språk som några av oss kan flytande. Detta innebär att vi valde språken svenska, engelska och tyska.

Tabell 1. Sökkriterier som använts i databaserna

<b>SWEPUB</b>	<b>ERIC och Education Research Complete</b>
Tillgänglig online Refereegranskat	Peer Review Tidsbegränsning 1999 – 2019 Språk: Svenska, engelska och tyska Fulltext

Inför granskningarna av materialet behövdes även kriterier för att göra ett relevant urval av texter. För att identifiera kärnan i syfte och frågeställningar formulerades begrepp av intresse utifrån PICO. PICO är en metod som används för att avgränsa det problemområde man vill undersöka (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). P (*population*) relaterar till *vem/vilka* studien fokuserar på. I (*intervention*) relaterar till *vilken intervention* som testas. C (*context*) relaterar till det sammanhang som studiens P och I undersöks i. Till slut O (*outcome*), alltså förväntat resultat. De texter som vi tog vidare till heltextgranskning behöver behandla alla relevanta begrepp som framgår i tabell 2.

Tabell 2. Begrepp av intresse utifrån PICO

<b>Population</b>	<b>Intervention</b>	<b>Context</b>	<b>Outcome</b>
Barn Pedagog	Relationen	Förskolan	Socioemotionell utveckling

## 2.5 Datainsamling

Enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) är val av sökord, utförandet och dokumentation av sökningen viktiga steg i urvalsprocessen när man gör en systematisk litteraturstudie. Utifrån detta resonemang har vi varit väldigt noggranna i utformandet och utförandet av vår sökning vilket beskrivs nedan.

Inför sökningen valde vi först ut de databaser vi skulle använda oss av. För att få med en så rättvisande bild av forskningsläget som möjligt beslutade vi oss för att använda både internationella och svenska databaser med vetenskapliga texter. Urvalet begränsades sedan dels av vilka databaser som fanns tillgängliga via Göteborgs Universitetsbibliotek och dels av databasernas ämnesinnehåll. Valet av databaser föll till slut på de internationella databaserna ERIC och Education Research Complete, samt den svenska databasen Swepub.

Vid formuleringen av våra sökord utgick vi sedan återigen från PICO-modellen och identifierade de ord som kunde vara relevanta till varje enskild aspekt av modellen. Till en början sökte vi på enskilda ord i olika kombinationer men insåg snabbt att detta skulle bli alltför tidskrävande och generera ett alltför omfattande sökresultat. Vi valde därför att gå över till att använda de sökblock som syns i Tabell 3. Att använda sökblock innebär att man ökar sökningens känslighet genom att låta sökmotorn leta efter flera olika ord inom varje kategori

samtidigt. Detta möjliggör att fler artiklar tas med eftersom olika författare kan använda sig av olika synonymer i terminologin. För att databasen ska kunna kombinera alla ord på ett korrekt sätt och antingen smalna av eller bredda sökningen använder man de booleska operatorerna AND, OR, och NOT (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Vi valde att endast använda oss av funktionerna AND och OR för att inte begränsa sökningen i onödan. Operatoren AND användes *mellan* kategorier för att försäkra oss om att funna artiklar skulle koppla till alla våra valda områden, medan operatoren OR användes *inom* kategorierna för att låta oss söka på flera synonymer samtidigt.

Tabell 3. Sökord till våra 3 databaser utifrån PICO

	<b>P</b>	<b>I</b>	<b>C</b>	<b>O</b>
<b>ERIC + Education Research Complete</b>	"Teacher child relationship" OR "Teacher student relationship"		Preschool* OR Kindergarten* OR Nurser*	Development OR Skill* AND Social OR Emotional
<b>SwePub</b>	-	Relation*	Förskol*	Utveckling*

För att ytterligare skräddarsy sökningen efter sitt specifika syfte kan man enligt Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) använda sig av de enkla men effektiva metoderna trunkering, frasering och val av begränsningar i själva databaserna. Trunkering användes för de ord som inom forskningen ofta förekommer i flera olika former. Dessa ords ändelser ersattes med en asterisk vilket tillät databaserna att inkludera artiklar med ord som började med texten innan asterisken, oavsett vilken ändelse forskarna valt att använda. Frasering användes för att underlätta användandet av de sökord som i vårt fall består av fler än ett ord. Användandet av denna metod innebar att vi satte hela frasen inom citationstecken för att säkerställa att endast hela frasen söktes fram, istället för de enskilda orden var för sig, vilket resulterade i att många irrelevanta resultat uteslöts. Användningen av både trunkering och frasering redovisas i Tabell 3. Som ett sista steg i att förfina vår sökning använde vi oss av ett flertal begränsningar i själva sökmotorn. De begränsningar som använts beskrivs närmare ovan under avsnittet Inkluderingskriterier.

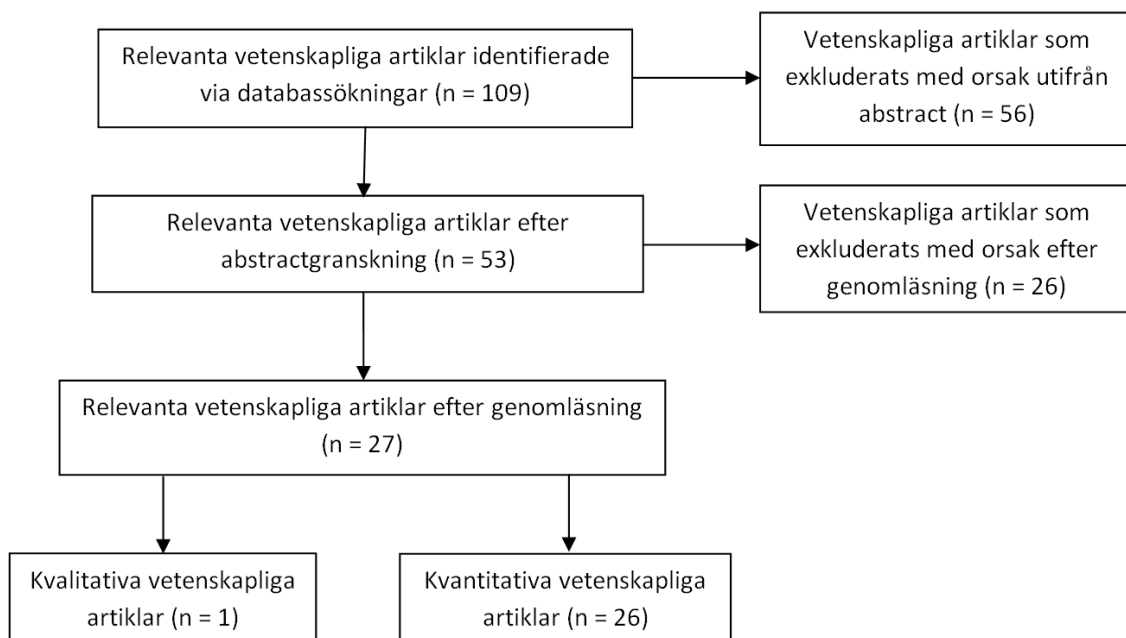
De internationella databaserna erbjöd stor frihet i hur sökfältet kunde användas i kombination med de booleska operatorerna och vi kunde där söka på alla relevanta termer samtidigt. De tillät även många alternativ för begränsning av sökresultatet. Även SwePub tillät användningen av de booleska operatorerna. Däremot är sökfältet i denna databas uppbyggt annorlunda jämfört med i de internationella databaserna. Man skriver i SwePub, till skillnad från tidigare nämnda databaser, in hela sökblocket i ett och samma sökfält vilket gör att sökningen snabbt blir komplicerad om man använder sig av de booleska operatorerna. Detta i kombination med det begränsade utbudet av svenska texter inom ämnet gjorde att vi i denna databas valde att endast använda oss av den booleska operatoren AND och testade oss fram till de ordkombinationer som genererade störst resultat. Eftersom utbudet av vetenskapliga texter i den svenska databasen är betydligt mindre valde vi även bort flera av de kriterier som användes i sökningen i ERIC och

Education Research Complete för att alla kunna få en inblick i området i svensk kontext (se tabell 1 i 2.4 *Inkluderingskriterier*).

Inom ramen för detta arbete ansåg vi att sökningen via databaser gav en fullt tillräcklig och representativ bild av det internationella forskningsläget kring vårt valda syfte. Vi valde därför bort att använda oss av ytterligare manuell sökning för att leta fram mer material.

## 2.6 Urvalsprocessen

Den slutgiltiga sökningen genererade 314 artiklar. Då ingående bearbetning av detta antal hade varit alltför tidskrävande gjordes ett systematiskt urval. Detta systematiska urval hade sin grund i studiens frågeställningar (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Till en början sorterades 55 artiklar som förekom flera gånger i de olika databaserna bort. Dessa togs endast bort från sökresultatet från ERIC, vilket gör att vårt redovisade sökresultat ger en lite skev bild på fördelningen mellan databaserna. Därefter gjordes en titelgranskning där ytterligare 150 artiklar som inte ansågs relevanta för studiens syfte togs bort. Vid detta stadium började antalet artiklar bli mer hanterbart och möjligheten fanns nu för att göra en djupare granskning av innehållet i de kvarvarande artiklarna. Nedan följer en beskrivning av hur denna process gick till.



Figur 1. Flödesschema över urvalsprocessen efter abstraktgranskning. Modifierad version av prisma flow chart (UNC, 2018)

Kvarvarande artiklar granskades genom att innehållet i deras abstracts jämfördes med denna studies inkluderingskriterier. Vid osäkerhet kring artiklarnas innehåll utifrån deras abstract behölls artikeln inför nästa granskning. De artiklar som inte mötte kriterierna för inkludering valdes bort utifrån sju exkluderingskriterier (se bilaga 1). I bilaga 2a-2c redogörs för exkluderade artiklar samt av vilket skäl varje enskild artikel exkluderats. Abstraktgranskningen resulterade i totalt 53 artiklar att granska i helhet. Under heltextgranskningen kunde ytterligare 26 texter sållas bort (se bilaga 3). Sammantaget resulterade dessa granskningar därmed i ett antal av 27 artiklar vilka fick utgöra basen för detta arbetes resultat och diskussion (se bilaga 4

för fullständig lista av inkluderade artiklar). Endast en av texterna hade en kvalitativ ansats medan resterande var av kvantitativ natur.

## 2.7 Databearbetning

I detta avsnitt presenteras tillvägagångssättet för bearbetning och analys av de inkluderade studierna. Kartläggningsskriterierna kommer att redogöras samt hur syntesen av materialet gick till.

Vid heltextgranskning läste vi alla 27 valda texter ingående. Till en början kategoriserade vi artiklarna efter datainsamlingsmetod, land, typ av studie och studiens resultat. Vi noterade även författare, titel och publiceringsår. Utöver detta skrev vi nyckelord till varje artikel för att underlätta vid nästa steg då teman i litteraturen skulle identifieras. När alla artiklar var lästa, diskuterade vi fram olika teman som var återkommande i texterna. För syntesen av materialet användes en innehållsanalys. En innehållsanalys är en systematisk granskning av materialet som finns för att få syn på mönster, genom skapandet av teman och mönster kan man sedan beskriva återkommande fenomen i materialet (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Utifrån den tidigare kartläggningen av materialet kom vi fram till 3 huvudteman. Dessa var *olika relationer*, *den socioemotionella utvecklingen* samt *organisatoriska faktorer*. Utifrån dessa teman granskades studierna vidare. Med detta som utgångspunkt upptäcktes snart nya infallsvinklar och teman som vidareutvecklades. Avsnittet om socioemotionell utvecklingen ändrades då till *barns förutsättningar*, där faktorer som påverkar relationen som i sin tur påverkar den socioemotionella utvecklingen tas upp.

## 3 Resultat

I det här kapitlet presenteras en sammanställning utav det material som legat till grund för denna studie. Materialet har sammanställts utifrån de större teman som tidigare nämnda kartläggning pekade ut som intressanta. Först kommer materialets ansatser, geografiska fördelning och teoretiska utgångspunkter att presenteras. Sedan presenteras en sammanställning av hur de olika studierna talar om relationer och socioemotionell utveckling. Därefter beskrivs generella faktorer som kan ha en påverkan på barnens utveckling. Detta följs av hur den skapade relationen med pedagogen kan påverka barns socioemotionella utveckling beroende på det individuella barnets egenskaper och bakgrund. Därefter redogör vi för hur litteraturen talar om organisatoriska faktorer inverkan på relationernas påverkan på barns socioemotionella utveckling. Till sist följer en sammanställning av vad studierna kommit fram till gällande långvariga effekter av förskolans pedagog-barnrelationer.

### 3.1 Studiernas bakgrund

Det material som ligger till grund för denna studie har en ojämn fördelning gällande ansatser och geografiskt ursprung. Dessutom använder sig forskarna av flertalet olika teoretiska utgångspunkter. För att ge läsaren en förståelse för spridningen i materialet och underlätta förståelsen av resultatet ges därför under denna rubrik en kort redogörelse för dessa tre punkter.

#### 3.1.1 Kvalitativa och kvantitativa studier

Valet av ansats har, som beskrivits under avsnitt 2.2 *Val av ansats*, en stor inverkan på vilken typ av information som kan samlas in och de slutsatser som kan dras utifrån det insamlade materialet. Utav de vetenskapliga texter som har legat till grund för detta arbete utgick endast en text från kvalitativ ansats medan resterande utgick från kvantitativ ansats. Den kvalitativa studien (Davis, 2003) är en litteraturstudie och har därmed tolkat och sammanställt en stor mängd forskning som publicerats mellan 1983 och 2003. Övriga studier har utgått från bland annat intervjuer, rapporter, observationer och enkäter som alla kopplats till standardiserade tester och mallar för tolkning av insamlad data. Detta tillvägagångssätt har resulterat i material som är relativt lätt att jämföra. Å andra sidan behandlar de kvantitativa studierna endast information om individen som underlag för att skapa statistik. De mer specifika omständigheter som individen befinner sig i och hur dessa kan påverka utfallet i studien ges alltså minimalt utrymme.

#### 3.1.2 Geografisk fördelning

Här presenteras kort en överblick över var studier kom ifrån. Det fanns skillnader mellan var författaren kom ifrån och var studierna genomfördes. Den uppräkningslista som presenteras i stycket förhåller sig till vart studierna genomfördes. Sju av studierna genomfördes i Europa, sju i Nordamerika, en i Afrika (Tanzania) och två i Asien (Kina). Studierna inom Europa kom från Belgien, Italien, Norge och Portugal. Det fanns även en studie som kom från Nederländerna men denna undersökte bland annat hur kulturella åsikter från lärare påverkar deras förhållningssätt i Tanzania, Afrika. De studier som kom från Nordamerika genomfördes i Kanada (3) eller USA (14). Detta är en stor spridning som sträckte sig över fyra kontinenter. Men det som blir uppenbart är att hälften av inkluderade studier kommer från USA. Ett av skälen till det stora antalet nordamerikanska studier skulle kunna vara valet av



datainsamlingsmetod. Då valet föll på ERIC som är en amerikansk databas. Vilket påverkar även denna studien, då den färgas starkt av amerikanska idéer och koncept.

### 3.1.3 Teoretiska utgångspunkter

I den litteratur som ligger till grund för vårt arbete finns många olika teoretiska utgångspunkter representerade. De teoretiska perspektiv vi kunde utröna är anknytningsteori (till exempel Coplan & Prakash, 2003), bioekologiskt perspektiv (till exempel Lippard, La Paro, Rouse & Crosby, 2018), den transaktionella modellen (till exempel Skalická, Belsky, Stenseng & Wichstrøm, 2015), konstruktivistisk teori (till exempel Davis, 2003), andra former av sociokulturell teori (till exempel Spivak & Farran, 2016) och olika psykologiska teorier (till exempel Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx & Soenens, 2008). Eftersom vissa forskare (till exempel Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016) endast implicit beskriver den teori de utgår ifrån är det möjligt att ytterligare perspektiv finns i litteraturen utan att vara namngivna här.

De vanligast förekommande perspektiven är bioekologiskt perspektiv och anknytningsteori. Då dessa utgör grunden till en så pass stor del av artiklarna ges i följande stycken en kort sammanfattning av vad de grundar sig i. Den bioekologiska modellen stammar från Bronfenbrenners (1979) forskning och har sedan 70-talet utvecklats på olika sätt. Grunden i modellen och relaterad teori är att barns utveckling över tid påverkas av de interaktioner barnet gör med olika sociala parter inom sin närmiljö (Weyns, Colpin, Engels, Doumen & Verschueren, 2019). Hur stort inflytande dessa interaktioner har på det enskilda barnet beror på barnets personlighet och bakgrund samt när i livet barnet vistas i miljön och under hur lång tidsperiod (Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan & Yazejian, 2001). Förutom miljöns påverkan på barnet utgår den bioekologiska modellen även från att barn själva i olika utsträckning påverkar sin miljö (Weyns et al., 2019).

Anknytningsteorin kommer ur Bowlbys (1969) forskning och handlar om samspelet mellan ett barns anknytningssystem och en vårdnadshavares omvårdnadssystem och hur dessa påverkar ett barns utveckling. Barnets anknytningssystem gör att barnet söker närhet och skydd hos sin vårdnadshavare eller annan anknytningsperson, medan omvårdnadssystemet gör att anknytningspersonen i samma situation försöker möta barnets behov av skydd och stöd. Hur vårdnadshavaren hanterar olika situationer påverkar den anknytning barnet får till denne, vilket i längden påverkar hur barnet ser på sig själv, sin miljö och relationer med andra (Hagström, 2010). Vid en trygg anknytning blir barnen ofta trygga i sig själva och vågar vara nyfikna och utforska sin omgivning. Barn med otrygg anknytning kan däremot tappa förtroendet för sin egen förmåga att påverka omgivningen, vilket även minskar barnets benägenhet att utforska och därmed lära (Hagström, 2010). Även om föräldrarna oftast är barnens primära anknytningspersoner kan barnen enligt anknytningsteorin även utveckla anknytningsrelationer till andra i sin omgivning, till exempel förskollärare (Broberg et al., 2013).

Ovan nämnda teoretiska utgångspunkter används i litteraturen antingen enskilt eller i kombination med någon eller några av de andra teorierna. I den litteraturstudie Davis (2003) gjort används till exempel anknytningsteori tillsammans med både bioekologisk och konstruktivistisk teori för att kunna belysa det insamlade materialet från så många olika infallsvinklar som möjligt. I andra studier (till exempel Ferreira, Cadima, Matias, Vieira, Leal & Matos, 2016) används teorierna ensamma. Hur de olika teorierna används är viktigt att ha i åtanke då valet av perspektiv har en inverkan på hur forskarna tolkar det resultat som framkommer ur en enskild studie.

## 3.2 Hur beskrivs de olika begreppen i litteraturen

Utifrån de texter som sammanställs i detta arbete finns det många olika sätt att tala om de relationer som kan uppstå mellan barn och deras pedagoger. Vilket sätt man väljer att tala om det på och vilka faktorer som räknas in, beror på den teoretiska utgångspunkt och den metod som använts vid insamling och analys av data. Oavsett vilken utgångspunkt forskarna haft tenderar dock begreppen relation och interaktion att användas på liknande sätt och i följande avsnitt kommer det inte göras någon särskild distinktion mellan dessa och de behandlas som likvärdiga för resultat och analys. Det samma gäller användningen av begreppet socioemotionell utveckling och de två beståndsdelarna social och emotionell utveckling. Nedan följer en sammanställning av hur begreppen som finns i litteraturen används.

### 3.2.1 Relationer och interaktioner

Den vanligaste uppdelning av relationer i de bearbetade texterna är i varma/nära relationer, konfliktfyllda relationer och relationer präglade av beroende. Den sistnämnda relationstypen tas inte alltid i beaktande, medan de två förstnämnda ofta ställs mot varandra som varandras motsatser (jämför Lippard, La Paro, Rouse & Crosby, 2018). Detta trots att vissa forskare (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016) påpekar att relationen absolut kan vara både nära och konfliktfylld samtidigt.

Nära relationer kännetecknas enligt Hughes, Bullock och Coplan (2014) av att barnen vid behov söker och ges passande stöd från pedagogerna, lyssnar på pedagogernas önskemål och är allmänt samarbetsvilliga gentemot pedagogen. Konfliktfyllda relationer beskrivs vidare som kantade av fientliga interaktioner och brist på samarbetsvillighet. I relationer som präglas av beroende förlitar sig barnet ofta orimligt mycket på sin pedagog och föredrar att umgås med pedagogen framför att umgås med jämnåriga. Dessa beskrivningar återfinns på liknande vis även i resterande artiklar som använder denna indelning.

Hughes, Bullock och Coplan (2014) påpekar att det även är möjligt att använda dessa tre kategorier som dimensioner istället för fasta typer av relationer. En relation kan då istället bestå av olika grader och kombinationer av de tre kategorierna, istället för att enbart räknas till en. Detta sätt att kategorisera relationer kan anses fånga verkligheten på ett mer nyanserat sätt men i den inkluderade litteraturen är Hughes, Bullock och Coplan de enda som använder sig av dessa kombinationer.

Några författare utgår istället från begreppet interaktioner (till exempel Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, Yang & Zhang, 2017; Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes, 2008; Morris, Denham, Bassett & Curby, 2013). De studier som utgått från detta begrepp använder sig av bedömningsmaterialet CLASS (CLassroom Assessment Scoring System) vilket utgår från de tre domänerna *socialt klimat*, *emotionellt stöd* och *instruktionellt stöd* (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016). Interaktionerna delas enligt denna metod inte upp i olika kategorier utan uttrycks snarare längs en skala för kvalitet. Det område som är bäst kopplat till de forskningsfrågor som legat till grund för denna litteraturstudie är *Emotional support* och det är även vad studierna fokuserat mest på. Emotional support kopplas enligt Morris et al. (2013) bland annat till positivt eller negativt klimat i klassrummet, till vilken grad pedagogen möter barnens individuella behov samt hur barnen ges möjlighet att ta eget ansvar. Mashburn et al. (2008) beskriver att ett positivt klassrumsklimat enligt CLASS kännetecknas av entusiasm och ömsesidig respekt i samspelet mellan barn och pedagog samt inom

barngruppen. Negativt klassrumsklimat kopplas vidare istället till negativ känslomässig och social ton; exempelvis ilska, aggression eller stränghet (2008).

Även om vissa artiklar, till exempel Connors-Burrow, Patrick, Kyzer och McKelvey (2017), inte använder ovan beskrivna ordval i sin kategorisering av relationer kategoriserar de flesta efter liknande innebörd vilket gör att de olika synonymerna inte redovisas i detta avsnitt. Några artiklar (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016; Shavega, Brugman & van Tuijl, 2014) använder sig både av CLASS bedömningsverktyg och den tidigare nämnda indelningen av relationstyper. CLASS verkar till och med kunna användas just för att komma fram till vilken sorts relationer man kan finna i ett klassrum. En kombination av de olika begreppen förekommer alltså och de verkar kunna komplettera snarare än utesluta varandra.

Några enstaka forskare skriver om relationer och interaktioner på helt andra sätt än majoriteten. Spivak och Farran (2016) utgår inte från någon av ovannämnda kategorier utan talar istället om vad de kallar för *approving* (gillande) och *disapproving* (ogillande) beteende gentemot barnen från pedagogernas sida. Enligt forskarna ses då gillande beteende som kommentarer, ansiktsuttryck eller fysisk kontakt som är tänkt att uppmuntra barnet att fortsätta på liknande sätt. Ogillande beteende ses då som motsatsen, alltså olika interaktioner som är tänkta att få barnet att ändra sitt beteende.

### 3.2.2 Social och emotionell utveckling

I studierna definieras socioemotionell utveckling på flera olika sätt. Roberts, LoCasale-Crouch, Hamre och DeCoster (2016) beskriver till exempel att barns socioemotionella utveckling är en variation av olika färdigheter och beteenden. Roberts et al. (2016) undersökte bland annat hur relationen mellan pedagog och barn påverkar den socioemotionella utvecklingen och hur detta i sin tur påverkar barnens goda övergång till annan skolform. De färdigheter som beskrivs är att kunna ha positiva relationer med andra, förmågan att vara empatiskt gentemot andras känslor. Det nämns även färdigheter att ansvarsfullt kunna ta beslut och brister av problembeteenden. Forskarna kom fram till att barn som hade flera *approving* (gillande) interaktioner med pedagoger hade det något lättare vid övergången. Men att problem kunde uppträda på grund av skillnaden i utformningen av skoldagen. Spivak och Farran (2016) undersökte pedagogens färdigheter att kunna lära barn om känslor som förmågan att kunna navigera i sociala situationer och hur det påverkade barns emotionella färdigheter. Det kunde konstateras att om läraren kunde lära barnen dessa färdigheter så fick det en positiv påverkan på barnens emotionella kompetenser. Dessutom undersökte Brock och Curby (2014) hur konsekvent stöd från pedagogen påverkar pedagog-barnrelationen och sociala kompetenser som i studie beskrivs som en rad färdigheter som uppskattas i klassrum med dessa menas uppgiftsorienterat, frustrationstolerans och kunna relatera till jämgamla. Forskarna kom fram till att stödet från pedagogen hängde ihop med kvaliteten av relationen mellan barn och pedagogen och sociala kompetenser och problembeteenden.

Cadima, Verschueren, Leal och Guedes (2016) undersökte bland annat barns självreglerande förmåga. Det undersöktes i början av skolarbetet och i slutet, dessutom gjordes klassrumsobservationer. Forskarna kom fram till att självreglerande förmåga förbättrades från första testade tillfället till andra tillfället och de kunde även upptäcka en minimal koppling mellan nära pedagog-barn relationer och självreglerande förmåga. Lippard, La Paro, Rouse och Crosby (2018) undersökte hur klassrumsmiljö och relationer påverka socioemotionella utvecklingen hos barnen. Författarna kom fram till att klassrumsmiljön inverkan inte var signifikant i förhållandet till barnens utveckling vid 2 och 5 år ålder. Men konfliktrelation

påverkade barns socioemotionella utveckling. En förmåga som undersöktes var att kunna fokusera på en uppgift och färdigställa denna, hit hör även att vara uppmärksam. Lippard et al. (2018) kunde konstatera att barn uppvisade mindre positiva och flera problembeteenden när de var i en konfliktrelation med pedagoger. Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early och Howes (2008) undersökte hur kvaliteten av pre-K program påverkar barns socioemotionella utveckling. Ett av resultaten som mättes med CLASS indikerade att kvaliteten av emotionella interaktioner var positivt relaterat till barns socioemotionella utveckling. Ferreira, Cadima, Matias, Vieira, Leal och Matos (2016) forskade kring hur olika relationer barn har påverkat deras prosociala beteende. Typer av relation som undersöktes var relationen till mor, far och pedagogen. För barn-mor relationen kunde ingen signifikant koppling till prosocialt beteende upptäckas. Däremot kunde far-barn och pedagog-barnrelationer kopplas till prosociala beteenden.

### 3.3 Relationers påverkan på barns socioemotionella utveckling

Som nämnts under avsnittet om hur litteraturen talar om relationer och interaktioner finns det flera olika kategoriseringar som används. I detta avsnitt följer en sammanställning kring hur barns socioemotionella utveckling påverkas av relationer utifrån dessa olika kategoriseringar.

#### 3.3.1 Nära relationer

Graden av närhet i relationer mellan pedagog och barn kan enligt litteraturen påverka barnens utveckling på flera sätt. I de relationer som präglas av hög grad av närhet är forskningen i stort sett överens om att barnen gynnas i sin socioemotionella utveckling. Shavega, Brugman och van Tuijl (2014) samt Ferreira, Cadima, Matias, Vieira, Leal och Matos (2016) belyser hur det finns en koppling mellan ökad närhet och mer prosocialt beteende. I den studie som utfördes av Garner, Mahatmya, Moses och Bolt (2014) kunde man se en koppling mellan graden av närhet i relationen och hur väl barnen utvecklar kunskap kring känslor. Garner et al. (2014) spekulerar i att detta beror på att nära relationer öppnar upp för konversationer som rör just känslor, som annars kan vara ett område man inte pratar om, vilket bidrar till socioemotionell förståelse. Nära relationer med god känslomässig stöttning kan enligt Cadima, Verschueren, Leal och Guedes (2016) även kopplas till barns självreglering. De skriver vidare om hur det skulle kunna grunda sig i att barn i sådana relationer ges en god förebild för hur man medvetet reglerar sitt beteende i olika situationer. Enligt Myers och Sheffield Morris (2009) studie kan man även se tecken på att socioemotionell anpassning i klassrummet påverkas av närheten i relationen, oavsett vilket temperament barnet har till att börja med.

Litteraturen beskriver dock inte endast resultat som visar på att närhet har positiv inverkan på barns socioemotionella utveckling. Utöver de positiva effekter som kommer från att ha en *hög* grad av närhet finns det dessutom negativa effekter från relationer med *låg* grad av närhet. Shavega, Brugman och van Tuijl (2014) kunde i sin studie till exempel finna stöd för att barnen i sådana relationer visar tecken på ökad oro.

Det fanns inga studier som fann att graden av närhet i relationen mellan pedagog och barn skulle ha en negativ inverkan på barnen. Däremot fanns det studier som inte hittade något samband mellan de två faktorerna. Ett exempel på detta är Wu, Hu, Fan, Zhang och Zhang (2018). I en annan studie (Skalická, Belsky, Stenseng & Wichstrøm, 2015) kunde forskarna endast hitta en koppling mellan närhet och problembeteenden i små grupper, men inte i stora (mer om detta tas upp i 3.5.3 *Gruppstorlek och lärartäthet*).

### 3.3.2 Konfliktfyllda relationer

Precis som för nära relationer påvisas konfliktfyllda relationer enligt litteraturen ha olika påverkan på barns socioemotionella utveckling i olika studier. Den genomgående tråden är att relationer med hög grad av konflikt fungerar hämmande, alternativt direkt negativt, på barnens utveckling. Enligt Myers och Sheffield Morris (2009) resulterar en konfliktfylld relation i ett flertal olika socioemotionella resultat som ofta handlar om problematiskt uppförande i klassrummet. Barn som av sina föräldrar beskrivs ha svårt för att reglera sitt eget beteende efter situation uppges i denna studie vara särskilt känsliga för negativ påverkan. Även Garner, Mahatmya, Moses och Bolt (2014) skriver om relationens negativa koppling till barnens självreglering, men mer specifikt om reglering av känslor. En trolig förklaring till detta är enligt forskarna antingen att dålig känsloreglering leder till negativa relationer, eller att konfliktfyllda relationer med pedagogen inte möjliggör för barnet att få det stöd som det behöver gällande reglering av känslor.

Utöver olika typer av självreglering kan konfliktfyllda relationer även kopplas till oro/ångest och aggression hos barnen (Shavega, Brugman & van Tuijl, 2014). Skalická, Belsky, Stenseng och Wichstrøm (2015) fann även att inslagen av vad forskarna kallar för beteendeproblem blir större i samband med ökande grad av konflikt. När graden av konflikt istället minskar i relationerna kan relationen enligt andra kopplas till utveckling av mer prosocialt beteende (Shavega, Brugman & van Tuijl, 2014) och empati (Wu, Hu, Fan, Zhang, & Zhang, 2018).

Några forskare (Cadima, Verschueren, Leal & Guedes, 2016) kunde inte finna något samband mellan graden av konflikt i relationen mellan pedagog och barn och påverkan på barnens självreglering. Detta kan bero på att pedagogerna i denna studie även rapporterade nära relationer med barnen, vilket kan tänkas ha fungerat som en skyddande mekanism för deras socioemotionella utveckling (2016). Inte heller Hughes, Bullock och Coplan (2014) kunde finna något samband, men i detta fall för utvecklingen av prosocialt beteende och problematiska inåtriktade beteenden. Däremot kunde de se att barnen visade på mer orolig och mindre social lek än barn i kontrollgruppen. Enligt forskarna bakom studien (2014) kan det tyda på att dessa barn saknar viktiga sociala färdigheter vilka krävs för att skapa goda relationer.

### 3.3.3 Beroende relationer

Även om den skala som ofta används för att bestämma typen av relation mellan pedagog och barn inkluderar de tre typerna *nära*, *konfliktfylld* och *beroende* är det inte många av våra artiklar som tar upp relationer präglade av beroende. Detta kan förklaras genom vad Hughes, Bullock och Coplan (2014) skriver om att forskning på senare tid har slutat fokusera på den relationstypen och istället inkluderar den i relationstypen konflikt. I denna studie har tre studier med resultat rörande beroende relationers direkta påverkan på barns socioemotionella utveckling identifierats. Resultaten från dessa studier är varierande.

Enligt Sette, Spinrad, och Baumgartner (2013) kunde en positiv koppling mellan beroende pedagog-barnrelationer och barns ängsliga tillbakadragenhet konstateras. I studiens diskussion kopplas detta även till en större risk för barn som har svårt att vara ifrån läraren att utveckla inåtriktade problem. Författarna spekulerar i att detta skulle kunna vara anledningen till varför dessa barn var mindre omtyckta av sina kamrater än andra. På liknande vis beskriver Hughes, Bullock och Coplan (2014) hur barns beroende av läraren kan kopplas till ett ökat ängsligt beteende hos barnen. De barn som i denna studie kategoriserades till en beroende relation uppvisade alltså mer ängslighet, både i generellt beteende och i lek, jämfört med barn som

kategoriserades till andra grupper. Däremot uppvisades inga förhöjda nivåer av aggressivt beteende jämfört med i kontrollgrupperna.

Även Garner, Mahatmya, Moses och Bolt (2014) fann i sin studie att relationer som karakteriseras av beroende kan kopplas till delar av barns socioemotionella utveckling. I kontrast till ovan nämnda resultat har Garner et al. (2014) dock funnit att sambandet mellan barnens utveckling och typ av relation kunde variera. Barnens känsloreglering, som var den del av utvecklingen som resultatet hänvisar till, kunde i detta fall påverkas både positivt och negativt beroende på den typ av skola barnet gick i (se mer under *3.5.3 Pedagogiska program*).

### **3.3.4 Positivt klimat och emotionellt stöd**

Det är inte bara de individuella relationerna mellan pedagoger och barn som kan påverka hur barns socioemotionella utveckling fortlöper. Hur interaktioner sker på gruppnivå är också en faktor som kan spela in (jämför Shavega, Brugman & van Tuijl, 2014). Miljön i klassrummet kan enligt Brophy-Herb, Lee, Nievar och Stollak (2007) ses som en av de främsta faktorerna som förutser barns sociala kompetens. Positivt klimat och positiva beteenden från lärarens sida kopplades i deras studie till hög social kompetens hos barnen, medan låg kompetens kunde förutses av negativt klimat (2007). I deras studie framkom även att en positiv miljö bland annat troligtvis kan lugna stressade barn tillräckligt för att de ska ha möjlighet att agera socialt kompetent. Enligt Shavega, Brugman och van Tuijl (2014) är dessutom pedagogens lyhörddhet gentemot barnens behov på klassrumsnivå kopplad till barnens prosociala beteende. Låg nivå av lyhörddhet kopplades till ökad aggression hos barnen, medan lyhörda pedagoger bidrog till bättre social anpassning hos barnen.

De studier som undersökt klassrumsklimatets påverkan på barns socioemotionella utveckling har även kommit fram till andra, mindre förväntade, resultat. Morris, Denham, Bassett och Curby (2013) fann till exempel att ett positivt klimat kunde relatera negativt till barnens emotionella medvetenhet. Detta resultat ansågs till en början vara förvånande. Efter vidare analys kom forskarna dock fram till att barn som vistas i genomgående positiva klimat troligtvis inte ges tillräcklig erfarenhet av situationer med mer negativa känslor inblandade och därmed inte kan dra lärdom från detta. Även Shavega, Brugman och van Tuijl (2014) fann ett oväntat positivt samband mellan positivt klimat på klassrumsnivå och barns aggression. Troliga kulturella förklaringar till detta samband kan läsas under *3.5.2 Gruppstorlek och lärartäthet*.

Oavsett om barnen befinner sig i en förskola med positivt eller negativt klassrumsklimat menar Curby, Brock och Hamre (2013) att barnen är väl insatta i hur det emotionella klimatet brukar vara. På grund av detta är de också känsliga för avvikelser från vad de förväntar sig. Ett klimat med stora variationer kan därför påverka socioemotionella utveckling. Mer om det kan läsas under *3.5.1 Konsekventa pedagoger*.

### **3.3.5 Gillande och Ogillande beteende**

Endast en av våra studier (Spivak & Farran, 2016) beskriver relationer och interaktion i termer av gillande och ogillande beteende samt positiv känslomässig ton. Forskarna hittar i denna studie stöd för att barn ges en fördelaktig påverkan i utvecklingen av positivt socialt beteende i klasser där pedagogen uppvisar mer gillande, mindre ogillande och en mer positiv ton. Vad som i studien kategoriseras som problembeteenden (bland annat fysisk aggression, impulsivitet, problem med uppmärksamhet) minskade också i klassrum med dessa förutsättningar.

Författarna påpekar dock att det utifrån deras material inte går att fastställa om det är barn som börjar förskolan med fler problematiska socioemotionella beteenden som får mer ogillande reaktioner från läraren. Eller om det i själva verket är de ogillande reaktionerna som skapar negativ socioemotionell utveckling.

## 3.4 Barnets förutsättningar

Många av de studier som granskats har undersökt hur olika faktorer i barnens personlighet, eller fysiska egenskaper kan fungera som viktiga faktorer gällande hur pedagog-barnrelationer påverkar barnens socioemotionella utveckling (till exempel Brock och Curby, 2014). De områden som framträdde var barnets ålder, kön samt olika former av vad litteraturen beskriver som problembeteenden. Nedanför följer hur dessa faktorer i det insamlade materialet beskriver påverkan på barnens socioemotionella utveckling.

### 3.4.1 Ålder

Materialet som utgör grunden för denna studie var till stor del kvantitativt, vilket innebär att information kring ett flertal faktorer blev insamlade. Ålder är ett exempel på en sådan faktor. I följande resultat kommer från skolformer som *preschool*, *prekindergarten (Pre-K)* och *kindergarten*, alltså skolformer vari olika åldrar ingår. Dessa skolformer ringar in de barn som i Sverige går i förskola eller förskoleklass.

Brock och Curby (2014) undersökte hur konsekvent stöd över tid påverkade barns socioemotionella utveckling. Det författarna i denna studie kunde observera var bland annat att äldre barn hade högre social kompetens än yngre. Även Curby, LoCasale-Crouch, Konold, Pianta, Howes, Burchinal, Bryant, Clifford, Early och Barbarin (2009), Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early, Howes (2008) och Morris, Denham, Bassett, & Curby (2013) fick fram resultat som pekade på att äldre barn fick högre poängresultat i enkäter som fylldes i under studiens gång, vilket indikerar att äldre barn hade högre kompetens än yngre barn. Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner och Coplan (2019) skriver att barns ålder har en negativ inverkan på barn-barnkonflikter men en positiv inverkan på nära pedagog-barnrelationer. Sette, Baumgartner och Schneider (2014) ger en möjlig förklaring till varför barn som är äldre har nära eller beroende relationer med sina pedagoger. Författarna menar att äldre barn har varit i relation med pedagogen över en längre tid vilket gör det möjligt att ha trygga relationer. Från en helt annan vinkel kunde Garner, Mahatmya, Moses och Bolt (2014) se en koppling mellan äldre barn och att dessa fick mer prosocial uppmärksamhet från pedagogen än yngre men i motsats till yngre barn hade äldre barn fler konflikt- och beroenderelationer med sina pedagoger. I vissa fall nämns inte ålder, däremot nämns att den undersökta gruppen var åldershomogen med endast liten spridning i ålder.

### 3.4.2 Kön

En annan faktor som kan påverka relationen med pedagogen och därmed pedagogens påverkan på barns socioemotionella utveckling är enligt Brock och Curby (2014), Curby, Brock och Hamre (2013) samt Hughes, Bullock och Coplan (2014) barnets kön. Studien från Curby, Brock och Hamre (2013) kom fram till att pojkar hade sämre testresultat än flickor i samtliga testade kategorier. Dessa kategorier var både akademiska och sociala. Fler sociala kompetenser och

mindre problembeteenden för flickor kunde observeras när det gällde svaren på enkätfrågorna som lämnades in av pedagogerna (Brock & Curby 2014).

Även påverkan av konsekvent emotionellt stöd från pedagogen på relationer och barns socioemotionella utveckling verkar enligt Brock och Curby (2014) vara kopplat till barnets kön. Pojkar uppvisar i denna studie en större tendens att utveckla problembeteenden vid en senare tid när relationen med pedagogen i förskolan är konfliktfylld än vad flickor gör. Då pojkarna även tenderar att ha svårare att tolka pedagogens sociala interaktioner spelar även ett förutsägbart beteende en stor roll för hur relationen mellan pojkar och pedagogen utvecklas, och därmed även hur den socioemotionella utvecklingen går. Denna skillnad mellan könen verkar dock endast vara något som existerar i Pre-K och är därmed inte ett mönster som kvarstår i högre ålder. Dessutom kunde Hughes, Bullock och Coplan (2014) hitta en korrelation mellan flickor och nära relationer till pedagoger. Flickorna observerades bygga närmare relation med pedagoger än vad pojkarna gjorde.

Ett av målen för Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early och Howes (2008) samt Morris, Denham, Bassett och Curby (2013) var att se om det fanns skillnader i hur känslomässiga instruktioner blev givna till barn av pedagogen. Undersökningen sökte efter om det finns skillnad i ålder eller kön när det gäller instruktionerna. Mashburn, et al. (2008) och Morris, et al. (2013) kunde inte konstatera någon skillnad. Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner och Coplan (2019) kunde konstatera att pedagoger uppfattade sig ha närmare relationer till flickor än pojkar.

### 3.4.3 Problembeteenden

I detta stycke kommer vi beskriva vad som i studierna ses som problembeteenden och hur de påverkar barns relationer i förskolan och därmed deras socioemotionella utveckling. Det första som behöver nämnas är att problembeteenden är ordet som används i det insamlade materialet (Curby, Brock & Hamre 2013; Lippard, La Paro, Rouse & Crosby 2018; Spivak & Farran 2016). Vi gjorde inga värderingar kring användningen av ordet. Relationen kopplas ihop med det som beskrivs som problembeteenden i studierna som lästes (till exempel Curby, Brock & Hamre 2013). Men vad som definieras som ett problembeteende skiljer sig vida åt. Problembeteenden i litteraturen inkluderar bland annat impulsivitet, hyperaktivitet och koncentrationssvårigheter (Spivak & Farran 2016). Andra beteenden som att slåss, bita och sparka hamnar under rubriken aggression (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak 2007). Vidare blir blyghet hos barn framskrivet som en möjlig grund till problembeteenden i Coplan och Prakash (2003), Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner och Coplan (2019) samt Sette, Baumgartner och Schneider (2014) då forskarna menar att barn som är blyga kan uppvisa asociala beteenden och tillbakadragenhet, för att nämna några.

Hur det i litteraturen talas om problembeteenden har vi beskrivit ovan. Nu följer en beskrivning av hur enskilda problembeteenden kopplar till relationen och dess påverkan av barns socioemotionella utveckling. Ett antal studier (Curby, Brock & Hamre, 2013; Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, Yang & Zhang, 2017; Lippard, La Paro, Rouse & Crosby, 2018; Spivak & Farran, 2016) beskriver i sin metoddel hur problembeteenden kan se ut och hur de tänker undersöka dessa. Resultaten för det insamlade materialet blir sammanslagna med andra värden som undersöktes och kan i dessa fall inte ge en klar bild över hur relationen påverkar problembeteenden eller hur problembeteenden påverkar relationen och i vidare utsträckning den socioemotionella utvecklingen. Däremot undersökte Sette, Spinrad, och Baumgartner (2013) relationstyper och barnbeteenden separat och kom då fram till om barn är i en



konfliktrelation med sin pedagog uppvisar dessa barn ilska/aggressionsbeteenden och nervöst-tillbakadraget beteende. Dessutom kunde sociala kompetenser kopplas till nära relationer. Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx och Soenens (2008) kunde vid tre olika tillfällen hitta kopplingen mellan konfliktfyllda pedagog-barnrelationer och barns aggressiva beteenden. Över tid förändrades varken antal konfliktrelationer eller barns aggressiva beteenden.

Tre studier fokuserade på att undersöka blyghet men alla gjorde detta på lite olika sätt. En av studierna (Sette, Baumgartner & Schneider, 2014) undersökte om blyghet var kopplat till problematiska pedagog-barnrelationer och hur relationen påverkade barns socioemotionella utveckling. Författarna kom fram till att blygheten påverkade vilken typ av relationen barnen hade med sina pedagoger. De pedagog-barnrelationer som blyga barn ingick i var i denna studie antingen konfliktfyllda eller nära relationer, men inte beroenderelationer (2014). I de tre undersökta studie kunde det hittas koppling mellan relationen och barns socioemotionella utveckling. För nära relationer och blyghet kunde man bara hitta en marginellt signifikant koppling (Coplan & Prakash, 2003). Denna studie studerade också med vilken frekvens barn interagerade med pedagoger. Interaktioner som undersöktes vem som initierade kontakten först barnet eller pedagogen (Coplan & Prakash, 2003). Inför resultat blev barnen indelade i tre grupper; en som hade visat hög initiering av kontakt från barnen, en grupp där barnen mottog initieringen från pedagogen och en kontrollgrupp. Coplan och Prakash (2003) kunde konstatera att barnen som tog kontakt med pedagogen var för det mesta inte aggressiv. När pedagogen tog initiativet till kontakt kunde man se att mer än hälften av barnen visade aggressivt beteende. I båda grupperna kunde konstateras att det fanns ett lågt antal barn med ångestbeteenden. I nästa studie av Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner och Coplan (2019) undersöktes sambandet mellan nära pedagog-barnrelationer, blyghet och barns inre osäkerhet. De hittade koppling mellan dessa tre aspekter. När man undersökte kopplingen mellan nära relationer och blyghet kunde man finna att barn var mindre blyga om de hade nära relationer. Dessutom var inre osäkerhet och blyghet positivt kopplade till varandra.

## 3.5 Förskolans förutsättningar

Här redovisar vi de organisatoriska förutsättningar som enligt tidigare studier kan påverka hur relationer uppstår och utvecklas. Dels tar vi upp vikten att som pedagog vara konsekvent i sitt förhållningssätt till barnen, men vi tar också upp hur gruppstorlek, lärartäthet och olika pedagogiska program kan påverka relationen mellan barn och pedagog och i förlängningen barns socioemotionella utveckling.

### 3.5.1 Konsekventa pedagoger

Att pedagogen reagerar konsekvent och förutsägbart gentemot barnen i förskolan verkar spela en stor roll för hur relationer med barnen utvecklas och hur barnens vidare socioemotionella utveckling går. Brock och Curby (2014) hade detta som huvudfokus för hela sin studie och har fått fram ett resultat som tydligt stödjer detta samband. Studiens frågeställningar grundas i anknytningsteoriens tankar om att relationer som byggs på konsekventa, varma och stöttande interaktioner kan hjälpa barnens utveckling framåt. Förutsättningen för denna goda utveckling är alltså att om barnet vet vad det ska förvänta sig av den vuxne kan barnet fokusera helt på att upptäcka, socialisera och lära sig. Detta istället för att lägga all energi på att bedöma pedagogens varierande sinnesstämning. Inkonsekventa pedagoger kan alltså enligt författarna både hindra barnens utveckling allmänt och dessutom bidra med dåliga exempel som förebild för barnen

gällande bland annat känsloreglering. Brock och Curby (2014) skriver i linje med detta fram ett tydligt positivt samband mellan konsekvent känslomässigt stöd, nära relationer mellan pedagog och barn samt positiv socioemotionella utveckling. Det motsatta gällde för inkonsekvent emotionellt stöd.

Brock och Curby (2014) drar utifrån sina resultat slutsatsen att vilka erfarenheter barnen har med sig när de kommer till förskolan och hur pedagogen känner för varje enskilt barn är faktorer som är svåra att påverka. Hur pedagogen väljer att hantera sina känslor och bemöter barnen är däremot något som pedagogen har kontroll över. Beroende på hur pedagogen då väljer att använda denna kontroll kan relationen med barnen påverkas och då även indirekt barnens socioemotionella utveckling.

Även Curby, Brock och Hamre (2013) finner att barnen i ett klassrum med konsekvent emotionellt stöd utvecklas betydligt mer socialt än barn med mindre emotionellt stöd. Istället för att fokusera på hur pedagogen utifrån resultaten borde bemöta barnen lägger de dock stor vikt vid att diskutera vilken form av emotionellt stöd som är viktigt i klassrumsmiljöer. Det poängteras att vid eventuella mätningar av emotionellt stöd bör man lägga mest vikt vid hur konsekvent detta stöd är, snarare än hur höga medelvärden man uppnår. Detta då höga medelvärden kan maskera väldigt stora fluktuationer över tid, vilka, som nämnts ovan, kan göra barnen otrygga och kräva mycket av deras fokus som annars hade kunnat läggas på lärande. Vidare påpekar de att barn kan vara väldigt känsliga för även små skillnader i det emotionella klimatet i klassrummet vilket ytterligare förstärker vikten av att som pedagog vara konsekvent i sina interaktioner med barnen.

Om det emotionella stöd som ges är konsekvent eller inte behöver inte nödvändigtvis vara något som går att påverka helt och fullt från pedagogens håll. I vissa fall är pedagogen påverkad av inre eller yttre faktorer vilka ibland gör det svårt att ta kontroll över sina känslor. Roberts, LoCasale-Crouch, Hamre och DeCoster (2016) har i en studie undersökt sambandet mellan deprimerade pedagoger och deras elevers socioemotionella utveckling. De fann att deprimerade pedagoger har elever som utvecklas mindre socioemotionellt. Författarna resonerar i sin artikel kring möjligheten att detta samband skulle kunna förklaras av inkonsekvent emotionellt stöd i relationen till barnen. Grunden till detta argument är den variation mellan entusiasm och tillbakadragenhet som vid känslomässig nedstämdhet kan observeras i interaktioner med barnen. De kunde dock inte säkerställa denna förklaring utifrån det material som samlats in i denna studie.

Sammantaget kan man konstatera att förmågan att vara konsekvent när det gäller att ge emotionellt stöd till förskolebarn är av stor vikt för hur barnen utvecklas socioemotionellt. Detta då det både har en direkt inverkan på det utrymme som lämnas för barnens utveckling inom området och en indirekt inverkan på utvecklingen på grund av hur det påverkar relationen mellan pedagog och barn.

### **3.5.2 Gruppstorlek och lärartäthet**

I detta avsnitt sammanfattar vi det som artiklarna tog upp angående organisatoriska faktorer, såsom gruppstorlek och lärartäthet, samt hur dessa påverkar pedagog-barnrelationen och barnens socioemotionella utveckling.

Skalická, Belsky, Stenseng och Wichstrøm (2015) har tittat på hur olika gruppstorlekar kan påverka relationen mellan pedagog och barn, samt hur detta kan påverka bland annat barnens

utveckling. De kunde se en viss positiv effekt av den känslomässiga stöttning barnen fick i de små grupperna eftersom i dessa är det lättare att skapa varma, nära och emotionellt stöttande relationer. I de större grupperna däremot måste pedagogen lägga mindre del av sin tid på varje individuellt barn. Forskarna spekulerar i att barn i mindre grupper helt enkelt lättare kan utveckla en stark sammanhållning och att det i dessa grupper är lättare att lära känna och därmed lita på sin pedagog. I en mindre grupp skulle det alltså kunna bli lättare att barnen genom sin relation med pedagogen får en förebild i utvecklingen av sina pro-sociala och emotionella kompetenser. Forskarna tar också upp det faktum att i större grupper i Norge tenderar det att vara en högre omsättning av personal, vilket skulle kunna minska chansen att pedagoger och barn får en stark relation vilket kan få barnen att känna sig mindre trygga. En annan slutsats författarna drar är att samtidigt som små grupper verkar förstärka de positiva effekterna från nära relationer med pedagogen så verkar negativa effekter från konfliktfyllda relationer inte bli förstärkta. Vad skillnaderna mellan de stora och mindre grupperna exakt berodde på kunde forskarna inte med säkerhet säga. Till exempel var det bara en pedagog per klass som bedömde sin relation till barnen, men det fanns alltid åtminstone en pedagog till i varje klass som potentiellt kunde ha starkare relation med det enskilda barnet, och därför kan rapporteringen varit för ensidig. De påpekar också att de inte heller tog reda på pedagogernas yrkeserfarenhet, utbildning och andra klassrumsrelaterade faktorer. Forskarna avslutar med att säga att ytterligare forskning är nödvändig.

I sin studie undersökte Shavega, Brugman och van Tuijl (2014) 320 barn och 20 pedagoger i *pre-primary*-skolor i Tanzania. Åldern på barnen var mellan 4 och 6 år. Utav 20 undersökta klasser var lärartätheten som minst 1:18 och som högst 1:88. De kunde se att i privata *pre-primary*-skolor hade barnen en närmare relation till sina pedagoger, vilket forskarna spekulerar beror på att i privata skolor tenderar klasserna att vara mindre, och därmed blir det lättare för pedagogen att bilda en nära relation till det individuella barnet. Forskarna säger också att i en större klass riskerar pedagogen att inte upptäcka nyttan med en nära relation till det individuella barnet. En nära relation, visar studien, minskar risken för oro och stärker barnens prosociala förmågor. De tar också upp möjliga kulturella aspekter som kan vara viktiga att ha i åtanke vid en sådan studie. I Tanzania, mer än i västvärlden, förväntas barnen sitta tysta och lyssna till pedagogen. När en sådan förväntan finns blir det svårare att bilda nära relationer till barnen som kan stötta deras prosociala utveckling. Likaledes blir det i ett sådant klassrum svårare att upptäcka barn som inte kommit så långt i sina sociala förmågor, vilket kan göra att det finns en underrapportering av barn med låg social förmåga. Tanzanias generellt stora klasser kan också göra det svårare att urskilja vilka barn som ligger efter socialt, och de utåtagerande barnen tar pedagogens uppmärksamhet.

### 3.5.3 Pedagogiska program

Vissa av artiklarna i studien undersökte eller inkluderade olika sorters pedagogiska program och läroplaner. I vår studie vill vi undersöka hur dessa organisatoriska faktorer kan påverka pedagog-barnrelationen och hur detta i sin tur kan påverka hur barn utvecklar socioemotionella förmågor.

*Head start* är ett program som förekom i flera artiklar. Enligt DeCoster et al. (2016) är *Head start* ett program med syfte att stötta barn emotionellt och på ett lustfyllt sätt förbereda dem inför skolan, med fokus på barn i social utsatthet. Eftersom *Head start*-programmet är så vanligt i USA så har flera av artiklarna undersökt *Head start*-klasser. Hur kan då *Head start* påverka barns socioemotionella utveckling? Myers och Sheffield Morris (2009) kommer i sin studie på 140 barn i *Head start*-skolor bland annat fram till att socialt utsatta barn som har negativa

relationer till sina pedagoger löper större risk att ha svårt att reglera sina känslor och att utveckla sina socioemotionella förmågor. Däremot kan en nära, individbaserad och positiv relation med pedagogen lära barnen om hur de kan tillgodogöra sig och ta sig an nya sociala färdigheter. Här ser vi återigen hur pedagogen kan bli en förebild för hur barnen kan odla en god relation, färdigheter som barnet sedan kan använda sig av i klassrummet i stort. På samma sätt visar studien att en konfliktfylld pedagog-barnrelation kan få negativa effekter på ett barns sociala färdigheter i klassrummet, något som kan bromsa in barnets socioemotionella utveckling.

DeCoster et al. (2016) tittar på vilken roll Head start-pedagogers depressiva symptom spelar på barnens socioemotionella utveckling. De kan konstatera att pedagoger i Head start-förskolor som har depressiva symptom har en negativ inverkan på barnens socioemotionella utveckling. De trycker på vikten av att personalen mår bra, utöver att ha kompetens om hur de kan stötta barns utveckling. Det räcker alltså inte att ha kunskaper om hur de kan stötta barns socioemotionella utveckling, pedagoger behöver också själva må bra, då kan de lättare skapa en nära och varm relation till barnen.

Brophy-Herb, Lee, Nievar och Stollak (2007) studerade 183 barn, varav 35 i Head start-förskolor, 107 i university lab school-program och resten i andra ospecificerade preschool-program. De kunde konstatera att i Head start-förskolor upplevde barnen högre andel varma och emotionellt stöttande relationer med pedagogerna (i jämförelse med de två andra skolformerna), samtidigt som detta var kopplat till högre social kompetens. Detta kan förklaras, skriver forskarna, med att pedagoger i Head start-förskolor generellt graderas högre när det gäller bland annat omsorg, relationsbyggande och effektiv kommunikation. Dessutom visade studien att barns sociala färdigheter stärks i grupper där den sociala kompetensen är hög samt där pedagoger främjar stöttande och nära pedagog-barnrelationer.

Connors-Burrow, et al. (2016) har observerat ett stort behov av att undersöka hur barns socioemotionella utveckling bäst kan stödjas. De har forskat på skolprogrammet REACH, som har i uppgift att utbilda pedagoger i hur de kan stötta barns sociala och emotionella utveckling. De deltagande pedagogerna visade efter studien upp en något högre förmåga att strukturera klassrummet för att stötta barns socioemotionella utveckling. När det gäller att använda relationen med barnen för att stötta deras socioemotionella utveckling kunde en viss positiv effekt ses när pedagogerna använde en mer känslösam framtoning genom att vara nära, varma och inlyssnande, samt genom att interagera vänligare och respektera barnens känslor. Dessutom observerades en nedtoning av ointresserat, irriterat eller ilsket förhållningssätt från pedagogens sida, något som dessutom visade sig ha en viss positiv inverkan på barnens socioemotionella utveckling. Dessa förändringar kunde observeras under och efter att deras pedagoger genomgått REACH-programmet, men forskarna lyfter fram bristen på liknande forskning samtidigt som de också lyfter fram det faktum att deras studie saknar kontrollgrupp, det vill säga, de saknar en grupp av deltagare utanför studien som de kan jämföra sitt resultat med. Därför är det svårt att säga vad förändringarna berodde på varför författarna uppmanar till vidare forskning.

### 3.6 Långvarig påverkan på barns socioemotionella utveckling

Enligt den tidigare forskning som författarna av föreliggande studier lutar sig mot finns det resultat som tyder på att individuella relationer mellan barn och deras pedagoger spelar en viktig roll för barnens utveckling även över tid. Brock och Curby (2014) tar till exempel upp att den sociala miljön vid en tidpunkt i barnens liv fortsätter påverka hur barnen agerar socialt året efter. Doumen, Verschueren, Buyse, Germeijs, Luyckx och Soenens (2008) beskriver vidare

hur pedagog-barnrelationen och barnets utveckling påverkar varandra och dessutom kan förstärka varandra över tid. På så vis hamnar barnen lätt i en självförstärkande god eller ond spiral där negativa relationer ger negativ utveckling vilket leder till än mer negativa relationer och så vidare. Även Doumen et. al (2008) styrker i sin forskning kopplingen mellan aggressivt beteende och konfliktfyllda pedagog-barnrelationer. Förutom att relationen mellan pedagog och barn kan påverka liknande framtida relationer kan det också påverka hur barnen agerar gentemot jämnåriga. Sette, Baldwin, Zava, Baumgartner och Coplan (2019) beskriver till exempel hur barn med olika typer av social problematik kan gynnas av positiva pedagog-barnrelationer gällande utveckling av mer positiva interaktioner med kamrater. Det verkar alltså finnas ett påtagligt samband mellan barnens tidigare relationer med pedagoger och hur de senare i livet utvecklar generella socioemotionella färdigheter.

För att kunna nå fram till slutsatser kring hur pedagog-barnrelationer kan påverka barnens socioemotionella utveckling i längden krävs någon form av longitudinella studier. De studier som inkluderats i den här översikten fokuserar dock på ett relativt kort tidsspänn som generellt håller sig inom ett till några få år. De flesta studier utförs även vid tiden kring en övergång mellan olika skolformer för att se om eventuella effekter kvarstår efter ett miljöombyte. Ett sådant exempel är Ladd och Burgess (2001) som studerat hur olika skyddande faktorer, däribland kvaliteten på pedagog-barnrelationer, påverkar barn som ligger i riskzonen för att utveckla problematiska sociala beteenden. Författarna kom fram till att barn som har mer nära relationer med pedagogerna i kindergarten får positiv utveckling både psykologiskt och på hur väl de fungerar socialt i barngruppen efter övergången till första klass. Detta ligger i linje med resultaten som Sette, Spinrad och Baumgartner (2013) kom fram till när de studerade hur närheten i relationen i kindergarten kan kopplas till barnens sociala kompetens i årskurs 1.

Även Skalická, Belsky, Stenseng och Wichstrøm (2015) som undersökt långvariga effekter efter övergången till första klass har använt sig av data från kindergarten, men i detta fall från ännu ett år tidigare än ovan nämnda studie. I denna studie kunde de också finna kopplingar till relationen. Konfliktfyllda relationer med pedagoger resulterade i mer utåtagerande beteende i första klass medan mer närhet i relationen kunde kopplas till mer socialt välfungerande barn. Resultaten stödjer alltså hypotesen om att det finns en ömsesidig påverkan mellan relationen och hur de som är inblandade i relationen påverkar varandra (2015).

Trots att ovanstående studier har haft olika utgångspunkter har de alla kommit fram till att relationernas kvalitet har en påverkan, åtminstone inom en tidshorisont på ett fåtal år. Peisner-Feinberg, Burchinal, Clifford, Culkin, Howes, Kagan och Yazejian (2001) påpekar dock att effekterna enligt deras resultat verkar avta med tiden. Effekten är alltså som starkast precis efter en övergång men minskar ju längre tid barnen varit ifrån den miljön där de påverkande relationerna skapades.

Den litteraturstudie (Davis, 2003) som utgjort del i grunden till detta arbete har till skillnad från ovanstående studier tillgång till material som sträcker sig över längre tid. I denna studie framkommer en koppling mellan den relation som skapats mellan pedagog och det väldigt unga barnet och hur barnet ser på kvaliteten i relationer med både vänner och pedagoger så sent som vid 9 års ålder. Författaren nämner även att den ökande rigiditeten i hur barn förstår social information gör att det blir svårare för barn att ändra sitt sätt att tolka sociala interaktioner ju äldre de blir. Barn som inte tidigt får uppleva goda relationer med pedagoger kan enligt denna studie därför även löpa större risk att hoppa av skolan på grund av bland annat bristande relationer med pedagogerna. Tidiga positiva eller negativa relationer kan alltså lämna stora avtryck även längre fram i livet.

Två av de studier som inkluderats i denna studie har inte funnit några tydliga samband mellan pedagog-barnrelationer och barnens fortsatta socioemotionella utveckling. Båda dessa studier gjordes i Kina. Den ena, utförd av Wu, Hu, Fan, Zhang och Zhang (2018), fann endast påverkan på barnens utvecklande av empati. Den andra kinesiska studien, utförd av Hu, Fan, Wu, LoCasale-Crouch, Yang och Zhang (2017) undersökte hur känslomässigt stöd från pedagoger påverkar barnens sociala färdigheter och problembeteenden och kunde inte heller hitta någon koppling mellan dessa. I och med att ingen av studierna hittade något samband mellan de båda faktorerna har de följaktligen inte heller funnit några ihållande effekter. Enligt författarna till den andra studien (2017) skulle dock denna brist på samband kunna tillskrivas brister i insamling av data. Detta eftersom informationen om barnens sociala färdigheter samlades in från barnens vårdnadshavare, vilket skulle kunna minska chansen att fånga de eventuella effekter som skapas i förskolan. Författarna till den första studien (2018) spekulerar dessutom kring att de relationer som barnen har med pedagoger precis när de börjar förskolan är viktigare än de fortsatta relationerna eftersom barnen behöver känna trygghet för att kunna anpassa sig till den nya sociala världen som förskolan utgör.

Några av de studier som funnit samband mellan pedagog-barnrelationer och socioemotionell utveckling över tid har påpekat att sambanden inte är särskilt starka, även om de är signifikanta. Mashburn, Pianta, Hamre, Downer, Barbarin, Bryant, Burchinal, Early & Howes (2008) spekulerar i att även om effekterna ser ut att vara små när man studerar de yngre barnen kan de ge betydligt större påverkan senare i livet. Detta på grund av att små tidiga skillnader kan skapa ett försprång, alternativt en nackdel, inför kommande utveckling.

### 3.7 Sammanfattning av resultatet

Litteraturen som ingår i denna studie har utifrån varierande perspektiv sökt efter kopplingar mellan pedagog-barnrelationer och barns socioemotionella utveckling i förskolan. En övervägande majoritet av studierna lyckas hitta dessa kopplingar. Större delen av dessa resultat pekar dessutom åt samma håll och går i linje med den tidigare forskning som forskarna valt att luta sig mot.

De flesta artiklar som har hittat ett samband mellan typ av relationer/interaktioner har funnit att positiva relationer ger positiv utveckling, medan negativa relationer ger negativ utveckling. Mer specifikt framkommer att varma och nära relationer där barnen blir sedda och får sina individuella behov mötta hjälper barnen att utvecklas inom flertalet socioemotionella områden. Litteraturen är även till stor del överens om att relationer som har mer negativa inslag kan utgöra en hämmande påverkan på barnens utveckling.

I nära relationer med pedagoger ges barnen ofta goda förebilder för hur man kan agera socialt och dessutom får en möjlighet att slappna av och känna sig trygga i förskolan vilket öppnar upp för lärande av olika slag. I konfliktfyllda relationer når barnen inte riktigt fram till varandra och hamnar istället i konflikt, trots och brist på respekt åt ett eller båda håll. Denna sorts relation tenderar enligt litteraturen att hämma barnets socioemotionella utveckling bland annat på grund av att barnet inte känner sig lika tryggt och därmed inte kan fokusera på att utforska och lära sig nya saker. Dessutom kan en konfliktfylld relation leda till att det bristande sociala beteendet som redan uppvisas förstärks vilket vidare försämrar relationen. Den relation som är mer karakteriserad av ett beroende från barnets sida leder även detta ofta till en hämrad socioemotionell utveckling för barnet. I detta fall inte på grund av otrygghet gentemot pedagogen, utan snarare otrygghet gentemot jämnåriga. Barnet väljer att ty sig till pedagogen

och missar mycket av den tid med jämnåriga som är nödvändig för att utvecklas socialt. Alla tre ovanstående relationer kan alltså sägas bidra till att placera barnet i en självförstärkande spiral, antingen av godo eller av ondo, beroende på vilket typ av relation som är aktuell i det enskilda fallet. De studier som nått fram till motsatta resultat förklarar det med olika anledningar som belyser att förhållandet mellan pedagog-barnrelationer och barnens socioemotionella utveckling är komplext och har många olika faktorer som kan påverka utfallet.

I denna studie har några av ovan nämnda faktorer, närmare bestämt olika förutsättningar som barnet och förskolan bidrar med, studerats. Sammantaget kan det konstateras att barnets ålder, kön och olika personlighetsdrag som i studierna kopplats till beteendeproblem kan ha en inverkan på hur relationen mellan pedagog och barn påverkar barnets utveckling. Vid högre ålder har barnen ofta haft möjlighet att både skapa en närmare relation med pedagogen och utveckla sina socioemotionella färdigheter. Flickor skapar ofta närmare relationer med sina pedagoger medan pojkar kan ha svårare att tolka sociala signaler från andra. Dessa skillnader mellan könen tenderar dock att försvinna i högre ålder. Olika beteendeproblem som barnen har med sig sedan innan tiden i förskolan eller utvecklar i förskolan kan också spela in på den socioemotionella utvecklingen genom att den påverkar hur relationerna mellan barn och pedagoger utvecklas.

Även förskolans sätt att organisera sina grupper, använda olika typer av pedagogiska program samt hur konsekventa pedagogerna är i sitt bemötande av barnen i barngruppen kan påverka. Små grupper med hög lärartäthet verkar enligt de studier som undersökt detta ge större möjlighet för pedagoger och barn att utveckla nära relationer som kan bidra till positiv socioemotionell utveckling. Detta då barn i större grupper oftast inte ges samma individuella uppmärksamhet som i mindre grupper. Användandet av pedagogiska program som är specifikt framtagna för att stötta bland annat barns socioemotionella utveckling kan enligt inkluderade studier ge en positiv inverkan på utvecklingen. Pedagoger som har rätt verktyg och aktivt arbetar med sitt förhållningssätt gentemot barnen kan alltså påverka barns utveckling av socioemotionella färdigheter. Oavsett hur man arbetar kommer denna studie även fram till att det viktigaste för hur barnen utvecklas är att man som pedagog är konsekvent i sitt bemötande av dem. Är pedagogen konsekvent vet barnen vad de har att förvänta sig och kan därmed slappna av och lägga all sin energi på att lära sig.

Till sist kommer vi i denna studie fram till att den påverkan på barns socioemotionella utveckling som sker i förskolan kan ha ihållande resultat även efter att barnen lämnar förskolans värld. Effekterna är inte nödvändigtvis stora, men de finns och kan hjälpa barnet i sin vidare utveckling. Den miljö barnet hamnar i efter förskolan har även den en stor inverkan på utvecklingen, men med en bra start i förskolan ges förutsättningar att fortsätta utvecklas positivt.

## 4 Diskussion

Under denna rubrik kommer vi först att diskutera den metod som använts för att utföra detta arbete. Styrkor och begränsningar diskuteras tillsammans med deras betydelse för de slutsatser som kan dras utifrån materialet som samlats in. Därpå följer en diskussion av de resultat som presenterats i föregående avsnitt. De olika teman som identifierats ur materialet diskuteras utifrån dess relevans både för detta arbetes frågeställningar och dess betydelse för förskolan i praktiken.

### 4.1 Metoddiskussion

Det övergripande målet med denna studie har varit att besvara studiens forskningsfrågor och därigenom göra en syntetisering av den forskning som finns inom området (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). För att nå dit har många val gjorts som på olika sätt har påverkat vilken sorts slutsatser som kunnat dras. Varje gång vi valt att gå en viss väg har även andra vägar uteslutits vilket gjort att vi under arbetets gång påverkat studien allt mer. För att man som läsare själv ska kunna bedöma och värdera arbetets styrkor och svagheter har vi därför hela tiden strävat efter att uppnå en god transparens gällande vårt tillvägagångssätt. Nedan följer en mer ingående diskussion kring de begränsningar som våra val medfört.

Vid sökningar efter material har endast databaser tillgängliga via Göteborgs Universitet använts. Dessutom är det bara ett fåtal av de databaser som finns tillgängliga via universitet som har inkluderats. Forskning som endast finns i andra databaser än de vi använt oss av har således inte fått möjlighet att inkluderas. Eriksson Barajas, Forsberg och Wengström (2013) beskriver även olika sätt att berika materialet med hjälp av en manuell sökning. Denna typ av sökning har i detta arbete valts bort eftersom det framsökta materialet redan var av sådan kvantitet att mer inte hade kunnat analyseras på djupet inom den tillgängliga tidsramen. På grund av detta urval är det möjligt att annan relevant forskning exkluderats utan vår vetskap.

Utöver begränsningen genom valet av databaser har vi ytterligare påverkat vilket material som kunnat fås fram genom vårt val av sökord. För de flesta av de ord som varit av intresse utifrån PICO-tabellen finns det flertalet synonymer. Vid utformningen av våra sökblock har vi genom de booleska sökningarna haft möjlighet att beakta både olika sätt att tala om vårt ämne och förskoleålderns olika åldersuppdelningar i andra länder. Användningen av trunkering har dessutom möjliggjort att flera böjningar av orden inkluderats i sökningen. Trots detta finns det en möjlighet att forskning uteslutits på grund av användning av ytterligare andra ordformer.

De urvalskriterier som gjordes innan sökningen har haft stor påverkan på det resultat sökningarna gav. Att alla artiklar varit refereegranskade har garanterat en viss kvalitet på forskningen vi använt oss av (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). Samtidigt gjorde möjligheten att använda detta kriterium att vi inte gjort någon ingående granskning av artiklarnas kvalitet själva. Möjligheten att begränsa utifrån språk gjorde att vi fick god möjlighet att förstå innehållet i artiklarna men det gjorde samtidigt att urvalet av artiklar fick en stor tyngdvikt mot forskare från västvärlden. Samtidigt är det rimligtvis denna kontext som är mest relevant jämfört med svensk förskolekontext vilket talar för att förskjutningen inte utgör ett större problem. Det faktum att så stor del av forskningen gjorts i USA skulle däremot kunna påverka resultatet utifrån skillnader i hur förskoleverksamheter är utformade där jämfört med i Sverige.



Val av teman att syntetisera texterna utifrån gjordes först efter en första översiktlig genomläsning av materialet. Först då hade en bra överblick över vad forskningen tagit fasta vid gjorts och utifrån denna överblick kunde relevanta kategorier som tillät givande kontrastering av artiklarnas resultat skapas. Valet av teman utgår dock från det som framstod som intressant för oss. Detta i sin tur påverkas av våra förkunskaper kring de ämnen som tas upp. Bearbetning och analys av materialet färgas alltså i stor grad av våra förkunskaper vilket också påverkar de slutsatser som kommit fram. Följaktligen skulle man troligtvis kunna finna ytterligare samband och kontraster inom forskningen om man bearbetat materialet utifrån andra perspektiv.

## 4.2 Resultatdiskussion

Syftet med denna studie är som tidigare nämnts att sammanställa tidigare förskolepedagogisk forskning som behandlar relationen mellan förskolepedagoger och förskolebarn med ett specifikt fokus på dess påverkan på barns socioemotionella utveckling. De frågor vi har utgått från är:

- Hur beskrivs relationer mellan pedagoger och barn i förskoleåldern i vetenskapliga texter?
- På vilka sätt diskuterar litteraturen hur pedagog-barn-relationer kan påverka barnens socioemotionella utveckling?
- Finns det andra faktorer som påverkar denna relations inverkan på barnens socioemotionella utveckling? I så fall, vilka och hur?

Här i resultatdiskussionen kommer vi kortfattat ta upp det som vi tycker är studiens viktigaste och tydligaste resultat samt hur detta relaterar till en svensk förskolekontext. Vi kommer ta upp att relationen och socioemotionell utveckling verkar i ett växelspel mellan varandra, de kan alltså stärka eller försvaga varandra omvärtannat. Dessutom kommer vi också ta upp att pedagogen har en viktig roll, medveten eller ej, på barnens utveckling och att pedagogen kan stärka sin roll genom att ta aktiva beslut. Artiklarna vi läst är genomförda i olika länder och kulturer, därför tar vi kort upp hur detta kan påverka en studies resultat och att ett bedömningsunderlag kan behöva justeras beroende på i vilken kulturell kontext det används. Avslutningsvis tar vi upp hur barnets ålder och kön kan påverka vilken typ av relation barnet får till sin pedagog och möjliga orsaker till att den socioemotionella utvecklingen kan påverkas av detta.

### 4.2.1 Relationen till barnet

Resultatet av vår litteraturstudie är tydligt när det gäller att den enskilda pedagogens kompetens och förhållningssätt har en påverkan på hur relationen till det enskilda barnet blir. Barn i förskoleåldern spenderar generellt sett en stor del av sin tid tillsammans med pedagoger, och hur dessa relationer ter sig har en inverkan på barnens utveckling av många färdigheter, inte minst de socioemotionella. Kunskapen om att typen av pedagog-barnrelation har en avgörande inverkan på barns utveckling skulle till exempel kunna hjälpa verksamma pedagoger att ta aktiva beslut om vilken typ av socioemotionell utveckling de vill stödja. Vår studie visar i stort att pedagoger gör bäst i att sträva efter att skapa en så god relation som möjlig och att denna präglas av värme, förtroende och självständighet byggd på kompetens samtidigt som pedagogen lämnar eventuella privata problem hemma. Det innebär dock inte att pedagogen alltid lyckas skapa nära relationer med alla barn. Därför är det att föredra att hela arbetslaget odlar goda relationer med barnen, både för att undvika konfliktfyllda och beroende relationer. Dessutom

ska pedagogens relationsbyggande vara konsekvent, det vill säga, den ska i viss mån vara förutsägbar för att inte skapa för stor förvirring eller oro hos barnet. Även om en pedagog inte lyckas skapa en god relation med ett barn så är det ingen anledning att sluta försöka. Aktiva val som anpassas efter det enskilda barnets behov är viktiga eftersom relationen är pedagogens ansvar. Utöver de aktiva valen pedagoger gör i vardagen så har även förskolans organisation påverkan på relationerna.

Utifrån artiklarna verkar det som att ålder spelar en viss roll när det gäller hur barns socioemotionella färdigheter utvecklas. Äldre barn hade en högre social kompetens än yngre vilket kan förklaras med att de helt enkelt har haft längre tid att öva sina sociala färdigheter, men det kan också vägas in att pedagoger har en förväntan på yngre barn att de är mindre socialt kompetenta, och därmed inte får lika mycket stöd i denna utveckling som äldre barn. Dock hade äldre barn större risk att ha en beroende- eller konfliktrelation med pedagoger, samtidigt som de också hade en högre andel nära och beroenderelationer. Kanske är det så att när äldre barn får mer prosocial uppmärksamhet kan det leda till dels närmare relationer med pedagoger, men det kan också ge barnen verktyg att argumentera för sin sak i en konfliktsituation.

Flera studier kom fram till att barnets kön inverkar på hur relationen byggs upp och utvecklas och att detta i förlängningen kan påverka flickor och pojkars socioemotionella utveckling olika. Den tidigare nämnda *konsekventa* interaktionen med barn tycks enligt denna studie även vara viktigare för pojkar eftersom pojkarna tenderade att ha svårare att tolka pedagogers sociala interaktioner. Det som är intressant med dessa resultat är att man kunde finna liknande skillnader mellan könen medan barnen fortfarande var små, medan skillnaden minskar med åldern. Frågan är om denna skillnad egentligen kommer från hur pedagogerna och andra människor bemöter barnen och att den alltså är något som är skapat genom de sociala interaktioner som barnen tar del i. Oavsett är det viktigt att beakta att det i litteraturen finns en skillnad och att försöka stötta upp varje enskilt barn där just han eller hon befinner sig.

#### **4.2.2 Relation och utveckling i ett växelspel**

I vårt syfte skrev vi att vi ville sammanställa tidigare forskning som har tittat på hur relationen mellan pedagog och barn kan påverka barns socioemotionella utveckling. Många artiklar i vår ursprungliga sökning hade tittat på det omvända; hur barns socioemotionella utveckling kan påverka relationen till pedagoger. Dessa artiklar exkluderades då vi ansåg att dessa föll utanför studiens syfte. En del av våra inkluderade artiklar tog dock fortfarande upp det faktum att det går att se en koppling mellan socioemotionell utveckling och pedagog-barnrelationen, men att det är svårt att se vilket som kommer först; socioemotionell förmåga eller typen av relation. Det blir alltså tydligt att kopplingen mellan relation och socioemotionell utveckling inte är så enkel som vi först tänkte och man måste ha det återkommande växelspellet mellan de båda faktorerna i åtanke. De slutsatser som dras både av oss och i de artiklar som använts till denna studie är därmed inte helt uttömmande då vi bara utgått från påverkan åt ena hållet. För att förstå denna koppling bättre tror vi att det hade hjälpt att göra en systematisk litteraturstudie som också inkluderar hur socioemotionell utveckling påverkar relationen. Oavsett kan vi konstatera att dessa två faktorer, socioemotionell utveckling och pedagog-barnrelationen verkar i ett växelspel och förstärker eller försvagar varandra om vartannat.

### 4.2.3 Olika tolkningar utifrån olika kulturer

Studierna som vi har studerat i vår litteraturstudie kommer från flera delar av världen, bland annat Kina, USA, Norge och Tanzania. På så vis kan vi konstatera att skolor för barn i förskoleåldern organiseras på olika sätt och pedagogerna har olika prioriteringar och syn på vad de anser vara en bra verksamhet. Till exempel ser vi i studien från Tanzania att där förväntas barnen sitta tysta i sina bänkar medan läraren talar, medan USAs head-start-skolor mer trycker på vikten av att engagera det enskilda barnet och anpassa sin yrkesutövning beroende på barnets behov och intressen. Att dessa pedagoger i dessa två länder ska bedöma sin egen verksamhet utefter vad de anser är en god utveckling hos barnen riskerar att resultera i resultat som inte går att jämföra på grund av skilda åsikter om vad en god utveckling faktiskt är.

Vissa inkluderade studier som utförts i olika kulturer har använt samma bedömningsunderlag vilket skulle kunna tänkas ge ett rättvisande resultat även för olika kulturella kontexter. Även här uppstår dock potentiella problem när forskare till exempel ska finna tillräckligt bra översättningar av frågeställningar, eller personer från en kultur ska tolka en annan kulturs resultat. Shavega, Brugman och van Tuijl (2014) nämner till exempel att det mätverktyg de använde inte bara behöver översättas, de behöver fundamentalt gås igenom så att de passar in på det tänkta landets kultur så att resultaten är användbara för den kulturens fortsatta verksamhet. Ett barn som säger emot kan till exempel i en kultur ses som tecken på självständighet medan det ses som upproriskt i ett annat. Detta kan betyda att två verksamheter som i skrift verkar fungera på liknande vis i verkligheten skiljer sig åt mer än vad svaren antyder.

### 4.2.4 Faktorer som kan påverka inkluderade artiklars slutsatser

Många av studierna vi har tittat på har studerat barns socioemotionella utveckling utifrån pedagogernas och/eller vårdnadshavarnas *subjektiva* bedömning av barns förmåga. Vissa artiklar tog upp just svårigheten i att göra objektiva bedömningar under de omständigheterna. Dessutom kan en pedagog tycka att ett barn har god socioemotionell förmåga medan en annan pedagog gör en annan bedömning eftersom pedagogerna till exempel har lagt märke till olika färdigheter. Att sedan som pedagog kunna bedöma *kvaliteten* på hur relationen till ett barn är kan också ge upphov till problematik utifrån hur olika pedagoger har lagt märke till olika saker eller vad de värdesätter i en relation. Många artiklar nämner dessa problem utan att bedöma hur långt ifrån ”verkligheten” dessa subjektiva bedömningar kommer. Kan det dessutom finnas en risk att en pedagog bedömer ett barns socioemotionella utveckling som god mer på grund av att pedagogen arbetat hårt? Kan det finnas en risk att en pedagog bedömer ett barns utveckling som för positiv på grund av att pedagogen inte vill framstå som mindre kompetent?

Ett övervägande antal av våra artiklar har varit kvantitativa. Hur kan detta påverka resultaten? En kvantitativ studie behöver sätta upp kategorier, poängsystem och ska dessutom kvantifiera resultaten. Men hur nära sanningen kan dessa komma med tanke på att det är människor som studeras, när vi som människor är subjektiva, emotionella och inte med lätthet kan kategoriseras som det ena eller det andra? Dessutom är det pedagoger eller vårdnadshavare som bedömer sin relation med barnen. Men inga av artiklarna har frågat barnen om deras syn på sin relation till pedagogerna. Det är alltså vuxna som bedömer barnens relationella förmågor och utveckling, och detta görs för barnens bästa, men aldrig frågar någon om vad barnen tycker. Barnens egna perspektiv lyser med sin frånvaro.

Studierna har också generellt stort fokus på sociala färdigheter snarare än emotionella. På vilken grund sker det, och finns det en risk när emotionella färdigheter premieras lägre än sociala? Vi har studerat socioemotionell utveckling och det kan möjligtvis vara så att det är lättare att bedöma ett barns sociala färdigheter än dess emotionella. Olika studier hittar dessutom stöd för samband inom olika områden av socioemotionell utveckling. Detta stöd varierar i hur stark signifikans resultatet haft samt hur säkra slutsatser man kan dra. Dessutom är det viktigt att ha i åtanke att några studier inte hittat något samband alls. Bristen på samband har dock oftast enligt forskarna själva troliga förklaringar inom områden som till exempel organisatoriska faktorer, kulturella skillnader gentemot tidigare forskning eller brister i forskningsupplägget. Till sist är det även viktigt att komma ihåg att många studier inte kunnat dra några slutsatser om huruvida det är typen av relation som påverkat den socioemotionella utveckling, eller om det är var barnet befunnit sig i sin utveckling som påverkat typen av relation. Det är svårt att säga vad detta kan få för konsekvenser hos studiernas resultat, men vi tror det är viktigt att reflektera över denna risk när barns socioemotionella färdigheter studeras.

De ovan nämnda faktorerna kan påverka studiers resultat, och därmed deras generaliserbarhet. Studier, oavsett om de är kvantitativa eller kvalitativa, behöver kunna användas till att öka kunskapen om den verksamhet de studerat. Till viss del behöver forskare i sin studie påvisa hur resultaten stämmer in med tidigare forskning och hur forskarna bedömer att resultaten är användbara i en verksamhet. Därmed tillkommer också att påpeka bristerna i sin studie. Det kan till exempel vara saker som brist på kontrollgrupp eller att bedömningarna av till exempel barns socioemotionella förmåga kan ha varit allt för subjektiv. På det sättet kan en läsare bedöma kvaliteten i studien och därmed hur användbar den är för läsarens syften. Många av studierna vi har läst ägnar åtminstone viss del av texten till att göra just detta, vilket kan höja trovärdigheten och därmed användbarheten.

#### **4.2.5 Förskollärarens förhållningssätt och professionsutövning**

Oavsett vilket förhållningssätt som pedagog använder för att skapa och upprätthålla relationer till det enskilda barnet för att stödja dess socioemotionella utveckling så måste det alltid kunna kopplas till förskolans läroplan. Vår systematiska litteraturstudie pekar mot vikten av att som pedagog skapa trygghet, tillit i nära och trygga relationer för att stötta barns socioemotionella utveckling. Stöd för detta kan vi hitta i läroplanens punkter om att pedagogen ska medverka för att skapa en känsla av samhörighet och solidaritet (Skolverket, 2018). Vår studie visade också på vikten av att som pedagog vara en förebild för att på så sätt stärka barnens socioemotionella utveckling. Stöd för detta hittar vi i läroplanens mål och riktlinjer som bland annat säger att arbetslaget ska stötta samspel mellan barnen och ge dem hjälp och verktyg för att hantera konflikter, ömsesidig respekt och kompromisser. Ett aktivt val som pedagogen kan göra tror vi alltså är att just verka som en förebild i sociala samspel och visa prov på hur man kan agera tillsammans med andra.

De studier som utgjort grund för detta arbete kommer från vitt skilda kulturella och geografiska kontexter. Trots det hittas gemensamma drag för hur relationer påverkar barns socioemotionella utveckling. På grund av detta till synes allmängiltiga samband anser vi att resultaten är av betydelse även för svenska förskollärares förhållningssätt och professionsutövning.

Litteraturen är i stort sett överens om att den typ av relation man skapar med barnen har potential att påverka hur de utvecklas socioemotionellt även efter relationen inte längre är närvarande i deras liv. På grund av detta är det av stor vikt att förskollärare har ett genomtänkt förhållningssätt i relationen med barnen och strävar efter att skapa så nära relationer som

möjligt. I de fall där man av någon anledning byggt relationer som är mer karakteriserade av konflikt eller beroende är det viktigt att man försöker analysera vad som föranlett denna utveckling och aktivt motarbeta den. Barn som uppvisar tecken på beroende bör stöttas till mer självständighet men på ett varsamt sätt som låter barnet känna trygghet i pedagogen hela vägen. Barn som tenderar att ha konfliktfyllda relationer med pedagoger behöver även de trygghet och stöttning för att på sikt kunna bygga en mer nära relation.

Förskollärare arbetar i skolan i egenskap av professionella pedagoger och det är viktigt att man försöker lämna sina privata problem utanför. Litteraturen förespråkar att man som pedagog använder sig av ett konsekvent bemötande gentemot barnen för att inte skapa osäkerhet som hindrar dem från att lära. Oavsett vilken situation man själv befinner sig i är det alltså viktigt att göra sitt yttersta för att detta inte ska gå ut över barnen. Även om man är påverkad av känslor från händelser utanför förskolan är det alltså viktigt att man fortsätter att vara engagerad och stödjande i relationen med barnen. Känslorna i sig är alltså tillåtna, men man behöver komma ihåg sitt professionella uppdrag och fortsatt kunna finnas där för de barn som finns på avdelningen.

Man kan aldrig kontrollera hur barnen ska agera i relationen, men det man däremot har kontroll över är hur man själv agerar. Även om det inte alltid är möjligt att skapa just den varma och nära relation som litteraturen talar om är det alltså viktigt att som pedagog åtminstone sträva efter den. I en svensk kontext arbetar man som förskollärare även i ett arbetslag. I vissa fall finns det helt enkelt faktorer som gör att det inte klickar mellan ett barn och en pedagog och då ger arbetsmodellen med arbetslaget möjligheten att åtminstone de pedagoger som barnet trivs bäst med kan skapa varma och nära relationer. Risken med detta tankesätt är dock att enstaka barn inte får skapa nära relationer med någon pedagog då alla i arbetslaget kan tänka att det ligger på någon annan. Det är alltså viktigt att man även har en öppen dialog inom arbetslaget kring relationer med barnen för att inga barn ska hamna mellan stolarna.

#### **4.2.6 Förslag på vidare forskning**

Utifrån vår litteraturstudie framkommer att det finns stort behov av att komplettera den forskning som finns. Många av studierna (till exempel Ferreira, Cadima, Matias, Vieira, Leal & Matos, 2016; Garner, Mahatmya, Moses & Bolt, 2014; Spivak & Farran, 2016) efterlyser själva fler longitudinella studier som ökar möjligheten att undersöka hur pedagog-barnrelationer kan påverka barns socioemotionella utveckling på längre sikt. Det finns också en efterfrågan (till exempel Wu, Hu, Fan, Zhang & Zhang, 2018) på studier som undersöker åt vilket håll påverkan går. Alltså om det är relationen som påverkar barnets utveckling, om det är var barnet är i sin utveckling som påverkar hur relationen ser ut, eller om det över huvud taget är möjligt att tala om påverkan från ena hållet utan att inkludera påverkan åt det andra.

I vår egen diskussion kommer vi fram till att de röster som hörs i forskningen nästan uteslutande kommer från vuxna som finns kring barnen. Ytterligare två framstående aspekter som märks i denna översikt är bristen på kvalitativa studier samt bristen på studier i skandinavisk kontext. För att nå djupare insikter kring hur individer påverkas i en kontext lik den svenska förskolan efterfrågar vi därför fler kvalitativa, longitudinella studier, utförda i främst skandinavisk kontext och som även inkluderar barnens perspektiv. Gällande fortsatt kvantitativ forskning efterfrågar vi även studier som baseras på utomståendes observationer för att minska riskerna med bias och subjektiva tolkningar från pedagoger och vårdnadshavare. Denna kombination av kvalitativa och kvantitativa studier borde kunna ge en bild av ämnet som på ett bredare sätt belyser den verklighet som barn lever i.

#### **4.2.7 Slutsats**

Sammantaget kan man utifrån denna studies syfte och frågeställningar konstatera att den relation man som pedagog bygger med barnen kan ha en stor inverkan på barnens socioemotionella utveckling. Det kan vidare konstateras att denna utveckling i längden troligtvis påverkar barnens möjligheter till både socialt och akademiskt lärande. Det är alltså viktigt att relationen till barnen och barnens socioemotionella utveckling inte glöms bort oavsett vad man anser om den alltmer skolfokuserade förskolan. Vidare forskning inom området är dock nödvändigt för att kunna utröna mer exakt hur denna koppling fungerar och vad man som professionell inom förskolan kan göra för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för barnens utveckling.

## 5 Referenser

- Allea. (2018). *Den europeiska kodexen för forskningens integritet Reviderad utgåva* Berlin: Allea
- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Arthur, M., Bochner, S., & Butterfield, N. (1999). Enhancing peer interactions within the context of play. *International journal of disability, development and education*, 3, s 367-381.
- Askland, L., & Sataøn, S. O. (2014). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Berg, S. (red.) (2004). emotionell. I *Norstedts svenska ordbok*. Norstedts akademiska Förlag: Stockholm.
- Berg, S. (red. ) (2004). förhållande. I *Norstedts svenska ordbok*. Norstedts akademiska Förlag: Stockholm.
- Berg, S. (red.) (2004). interaktion. I *Norstedts svenska ordbok*. Norstedts akademiska Förlag: Stockholm.
- Berg, S. (red.) (2004). kompetens. I *Norstedts svenska ordbok*. Norstedts akademiska Förlag: Stockholm.
- Berg, S. (red.) (2004). relation. I *Norstedts svenska ordbok*. Norstedts akademiska Förlag: Stockholm.
- Berg, S. (red.) (2004). social. I *Norstedts svenska ordbok*. Norstedts akademiska Förlag: Stockholm.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York, NY: Basic Books.
- Broberg, M., Hagström, B., & Broberg, A. (2012). *Anknytning i förskolan Vikten av trygghet för lek och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Brock, L., & Curby, T. (2014). Emotional Support Consistency and Teacher–Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten. *Early Education & Development*, 25(5), 661–680. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.866020>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A., & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(2), 134–148. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004>

- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(1), 7–17.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0060-5>
- Connors-Burrow, N. A., Patrick, T., Kyzer, A., & McKelvey, L. (2017). A Preliminary Evaluation of Reach: Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Development. *Early Childhood Education Journal*, *45*(2), 187–199. Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1129264&site=ehost-live>
- Coplan, R. J., & Prakash, K. (2003). Spending Time with Teacher: Characteristics of Preschoolers Who Frequently Elicit versus Initiate Interactions with Teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(1), 143–158. Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ670204&site=ehost-live>
- Curby, T., Brock, L., & Hamre, B. (2013). Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills. *Early Education & Development*, *24*(3), 292–309.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409289.2012.665760>
- Curby, T. W., LoCasale-Crouch, J., Konold, T. R., Pianta, R. C., Howes, C., Burchinal, M., ... Barbarin, O. (2009). The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence. *Early Education and Development*, *20*(2), 346–372. Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ857270&site=ehost-live>
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development. *Educational Psychologist*, *38*(4), 207–234.  
Hämtad från [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804\\_2](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3804_2)
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *37*(3), 588–599.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/15374410802148079>
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ferreira, T., Cadima, J., Matias, M., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. (2016). Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships. *Journal of Child & Family Studies*, *25*(6), 1829–1839.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1007/s10826-016-0369-x>



- Garner, P., Mahatmya, D., Moses, L., & Bolt, E. (2014). Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children’s Social-Emotional Competence. *Early Education & Development*, 25(3), 399–420. Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.801706>
- Hagström, B. (2010). *Kompletterande anknytningsperson på förskola*. Lärarutbildningen, Malmö högskola. Hämtad från: <http://muep.mau.se/bitstream/2043/9891/3/Birthe%20MUEP.pdf>
- Hu, B. Y., Fan, X., Wu, Z., LoCasale-Crouch, J., Yang, N., & Zhang, J. (2017). Teacher-child interactions and children’s cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms. *Children & Youth Services Review*, 79, 78–86. Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2017.05.028>
- Hughes, K., Bullock, A., & Coplan, R. J. (2014). A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 84(2), 253–267. Hämtad från <https://doi.org/10.1111/bjep.12029>
- Johansson, T. (2012). *Den lärande människan- utveckling lärande socialisation*. Stockholm: Liber.
- Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ643712&site=ehost-live>
- Lillvist, A., Sandberg, A., Björck-Åkesson, E., & Granlund, M. (2009). The construct of social competence- how preschool teachers define social competence in young children. *International Journal of early childhood*, 41(1), s51- 68.
- Lippard, C. N., La Paro, K. M., Rouse, H. L., & Crosby, D. A. (2018). A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 1–21. Hämtad från <https://doi.org/10.1007/s10566-017-9414-1>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., Bryant, D., ... Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. Hämtad från <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- Morris, C. A. S., Denham, S. A., Bassett, H. H., & Curby, T. W. (2013). Relations among Teachers’ Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers’ Emotional Competence. *Early Education and Development*, 24(7), 979–999. Hämtad från <http://search.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1023891&site=ehost-live>

- Myers, S., & Morris, A. (2009). Examining Associations Between Effortful Control and Teacher-Child Relationships in Relation to Head Start Children's Socioemotional Adjustment. *Early Education & Development, 20*(5), 756–774.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409280802571244>
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development, 72*(5), 1534–1553.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00364>
- Roberts, A., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & DeCoster, J. (2016). Exploring Teachers' Depressive Symptoms, Interaction Quality, and Children's Social-Emotional Development in Head Start. *Early Education and Development, 27*(5), 642–654.  
Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1103922&site=ehost-live>
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. I A. Rubin, Bukowski, & Laursen. (Ed.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 162-179). New York: The Guilford Press.
- Sette, S., Baldwin, D., Zava, F., Baumgartner, E., & Coplan, R. J. (2019). Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 229–238.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.12.012>
- Sette, S., Baumgartner, E., & Schneider, B. H. (2014). Shyness, Child-Teacher Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in a Sample of Italian Preschool-Aged Children. *Infant and Child Development, 23*(3), 323–332. Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1032531&site=ehost-live>
- Sette, S., Spinrad, T., & Baumgartner, E. (2013). Links Among Italian Preschoolers' Socioemotional Competence, Teacher-Child Relationship Quality, and Peer Acceptance. *Early Education & Development, 24*(6), 851–864.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.744684>
- Shavega, T., Brugman, D., & van Tuijl, C. (2014). Children's Behavioral Adjustment in Pre-Primary Schools in Tanzania: A Multilevel Approach. *Early Education & Development, 25*(3), 356–380.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.807722>
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal Relations between Student-Teacher Relationship and Children's Behavioral Problems: Moderation by Child-Care Group Size. *Child Development, 86*(5), 1557–1570. Hämtad från <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1074180&site=ehost-live>

- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket. Hämtad från <https://www.skolverket.se/portletresource/4.6bfaca41169863e6a65d9f5/12.6bfaca41169863e6a65d9fe?file=4001>
- Spivak, A. L., & Farran, D. C. (2016). Predicting First Graders' Social Competence from Their Preschool Classroom Interpersonal Context. *Early Education & Development*, 27(6), 735–750.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1138825>
- UNC. (2018). Prisma statement. Hämtad från <https://guides.lib.unc.edu/systematic-reviews/prisma>
- Weyns, T., Colpin, H., Engels, M. C., Doumen, S., & Verschueren, K. (2019). The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher–child interactions to kindergartners' behavioral development. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 259–270.  
Hämtad från <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1016/j.ecresq.2018.12.009>
- Wu, Z., Hu, B. Y., Fan, X., Zhang, X., & Zhang, J. (2018). The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children. *Children & Youth Services Review*, 88, 582–590.  
Hämtad från <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.03.052>

## 6 BILAGOR

*Bilaga 1. Exkluderingskriterier som använts vid de olika granskningarna samt använd nummerkodning*

<b>Kriterium</b>	<b>Nummer</b>
Ej relation pedagog – barn	1
Ej socioemotionella utvecklingen	2
Ej koppling mellan relation och socioemotionella utvecklingen	3
Endast påverkan av socioemotionella utveckling på relationen	4
Annat fokus	5
Icke vetenskaplig text	6
Icke tillgänglig	7

Bilaga 2a. Exkluderade texter vid abstraktgranskningen, från ERIC

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Moen, Amanda L. Sheridan, Susan M. Schumacher, Rachel E. Cheng, Katherine C.	2019	Early Childhood Student-Teacher Relationships: What Is the Role of Classroom Climate for Children Who Are Disadvantaged?	4, 5
Iverson, Sydney L. Gartstein, Maria A.	2018	Applications of Temperament: A Review of Caregiver-Focused Temperament-Driven Interventions	1
Poulou, Maria S.	2017	Social and Emotional Learning and Teacher-Student Relationships: Preschool Teachers' and Students' Perceptions	4
Wildenger, Leah K. McIntyre, Laura Lee	2012	Investigating the Relation between Kindergarten Preparation and Child Socio-Behavioral School Outcomes	3, 5
Lin, Tzu-Jung Justice, Laura M. Emery, Alyssa A. Mashburn, Andrew J. Pentimonti, Jill M.	2017	Impacts of Teacher-Child Managed Whole-Group Language and Literacy Instruction on the Depth of Preschoolers' Social Interaction	1
García Esteban, Soraya García Laborda, Jesús Rábano Llamas, Manuel	2016	ICTs, ESPs and ZPD through Microlessons in Teacher Education	5
Margenat, Montserrat Dalmau, Mariona Vendrell, Roser Ibarz, Lidia	2016	Constructing Affective Security in Children: Case Study in Educational Environments	1,5
Commodari, Elena	2013	Preschool Teacher Attachment, School Readiness and Risk of Learning Difficulties	3,5
Sturges, Marion	2015	Supporting Child Participation in the Early Years of Education	5

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Salminen, Jenni Lerkkanen, Marja-Kristiina Poikkeus, Anna-Maija Pakarinen, Eija Siekkinen, Martti Poikonen, Pirjo-Liisa Rasku-Puttonen, Helena	2012	Observed Classroom Quality Profiles of Kindergarten Classrooms in Finland	3,5
Andresen, Ragnhild	2013	Visions of What Inclusive Education Can Be--With Emphasis on Kindergartens	5
King, Elizabeth La Paro, Karen	2015	Teachers' Language in Interactions: An Exploratory Examination of Mental State Talk in Early Childhood Education Classrooms	2
Koles, Bernadett O'Connor, Erin McCartney, Kathleen	2009	Teacher-Child Relationships in Prekindergarten: The Influences of Child and Teacher Characteristics	1,2
Alasuutari, Maarit Markstrom, Ann-Marie	2011	The Making of the Ordinary Child in Preschool	5
Bertsch, Kathy M. Houlihan, Daniel Lenz, Melissa A. Patte, Christi A.	2009	Teachers' Commands and Their Role in Preschool Classrooms	1, 2, 5
Gjems, Liv	2010	Teachers Talking to Young Children: Invitations to Negotiate Meaning in Everyday Conversations	5
Bygdeson-Larsson, Kerstin	2006	Educational Process Reflection (EPR): An Evaluation of a Model for Professional Development Concerning Social Interaction and Educational Climate in the Swedish Preschool	5
Hannikainen, Maritta Rasku-Puttonen, Helena	2010	Promoting Children's Participation: The Role of Teachers in Preschool and Primary School Learning Sessions	5
Siraj-Blatchford, Iram Sylva, Kathy	2004	Researching Pedagogy in English Pre-Schools	5

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Kontos, Susan Keyes, Lynette	1999	An Ecobehavioral Analysis of Early Childhood Classrooms.	5
Petty, Karen	2009	Using Guided Participation to Support Young Children's Social Development	1, 3
Killen, Melanie Smetana, Judith G.	1999	Social Interactions in Preschool Classrooms and the Development of Young Children's Conceptions of the Personal.	5

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Sheridan, Susan M. Knoche, Lisa L. Boise, Courtney E. Moen, Amanda L. Lester, Houston Edwards, Carolyn Pope Schumacher, Rachel Cheng, Katherine	2019	Supporting preschool children with developmental concerns: Effects of the Getting Ready intervention on school-based social competencies and relationships.	3, 5
Slot, Pauline L. Bleses, Dorte	2018	Individual children's interactions with teachers, peers, and tasks: The applicability of the inCLASS Pre-K in Danish preschools.	1, 3, 5
Driscoll, Katherine C. Wang, Lijuan Mashburn, Andrew J. Pianta, Robert C.	2011	Fostering Supportive Teacher-Child Relationships: Intervention Implementation in a State-Funded Preschool Program.	3
Taylor, April Gardner Moniz-Tadeo, Bobbie-Jo	2012	The Impact of an Invitational Environment on Preschoolers with Special Needs.	5
Becker, Brandon D. Gallagher, Kathleen C. Whitaker, Robert C.	2017	Teachers' dispositional mindfulness and the quality of their relationships with children in Head Start classrooms.	2
Decker-Woodrow, Lauren	2018	The Relationship Between Internal Teacher Profiles and the Quality of Teacher-Child Interactions in Prekindergarten.	2
Hernández, M. M. Eisenberg, N. Valiente, C. Spinrad, T. L. Berger, R. H. VanSchyndel, S. K. Thompson, M. S. Southworth, J. & S. Kassondra M.	2018	Balance in Positive Emotional Expressivity Across School Contexts Relates to Kindergartners' Adjustment.	4, 5
Demirkaya, Pervin Naile Bakkaloglu, Hatice	2015	Examining the Student-Teacher Relationships of Children Both With and Without Special Needs in Preschool Classrooms.	4



<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Brock, Laura L. Kim, Helyn Kelly, Cara L. Mashburn, Andrew J. Grissmer, David W.	2019	Theory of mind, directly and indirectly, facilitates kindergarten adjustment via verbal ability, executive function, and emotion knowledge.	4, 5
Leung, Chi-hung	2015	Enhancing Social Competence and the Child-Teacher Relationship using a Child-Centred Play Training Model in Hong Kong Preschools.	4, 5
Howes, C. Fulgini, A. Hong, S. Huang, Y. Lara-Cinisomo, S.	2013	The Preschool Instructional Context and Child-Teacher Relationships.	2
Searle, Amelia Kate Miller-Lewis, Lauren R. Sawyer, Michael G. Baghurst, Peter A.	2013	Predictors of Children's Kindergarten Classroom Engagement: Preschool Adult-Child Relationships, Self-Concept, and Hyperactivity/ Inattention.	2, 5
Johnson, Stacy Finlon, Kristy Kobak, Roger Izard, Carroll	2017	Promoting Student-Teacher Interactions: Exploring a Peer Coaching Model for Teachers in a Preschool Setting.	1, 2, 5
Early, Diane M. Maxwell, Kelly L. Ponder, Bentley D. Yi Pan	2017	Improving teacher-child interactions: A randomized controlled trial of Making the Most of Classroom Interactions and My Teaching Partner professional development models.	2, 3, 5
Rudasill, Kathleen Moritz Hawley, L. Molfese, V. J. Tu, Xiaoqing Prokasky, A. Sirota, K.	2016	Temperament and Teacher-Child Conflict in Preschool: The Moderating Roles of Classroom Instructional and Emotional Support.	4
Gunter, L. Caldarella, P. Korth, B. Young, K.	2012	Promoting Social and Emotional Learning in Preschool Students: A Study of Strong Start Pre- K.	3

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Murray, Christopher Murray, Kelly M. Waas, Gregory A.	2008	Child and teacher reports of teacher–student relationships: Concordance of perspectives and associations with school adjustment in urban kindergarten classrooms	2, 5
Chang, F. Crawford, G. Early, D. Bryant, D. Howes, C. Burchinal, M. Barbarin, O. Clifford, R. Pianta, R.	2007	Spanish-Speaking Children's Social and Language Development in Pre-Kindergarten Classrooms.	5
Spritz, B. L. Sandberg, E. Maher, E. Zajdel, R. T.	2010	Models of Emotion Skills and Social Competence in the Head Start Classroom.	4
Hur, Eunhye Buettner, Cynthia Jeon, Lieny	2015	The Association Between Teachers' Child-Centered Beliefs and Children's Academic Achievement: The Indirect Effect of Children's Behavioral Self-regulation.	1, 2, 5
Berger, R. H. Valiente, C. Eisenberg, N. Hernández, M. M. Thompson, M. Spinrad, T. VanSchyndel, S. Silva, K. Southworth, J.	2017	Effortful control and school adjustment: The moderating role of classroom chaos.	5
Griggs, Marissa Swain, Gagnon Sandra Glover Huelsman, Timothy J. Kidder-Ashley, Pamela Ballard, Mary	2009	Student–teacher relationships matter: Moderating influences between temperament and preschool social competence.	2, 3, 5

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Gaias, Larissa Michelle Abry, Tashia Swanson, Jodi Fabes, Richard A.	2016	Considering child effortful control in the context of teacher effortful control: Implications for kindergarten success.	3, 5
Jingbo, Liu Elicker, James	2005	Teacher–child interaction in Chinese kindergartens: an observational analysis.	2, 5
Schmitt, Mary Beth Pentimonti, Jill M. Justice, Laura M.	2012	Teacher–child relationships, behavior regulation, and language gain among at-risk preschoolers	2, 5
Koomen, Helma M. Y. Van Leeuwen, Mirella G. P. Van der Leij, Aryan	2004	Does well-being contribute to performance? Emotional security, teacher support and learning behaviour in kindergarten.	1, 2, 3, 5
O'Connor, Erin	2010	Teacher–child relationships as dynamic systems	2, 3, 5
Garner, Pamela W. Waajid, Badiyyah	2008	The associations of emotion knowledge and teacher–child relationships to preschool children's school-related developmental competence	5
Esposito	1999	Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban,...	3, 5
Arbeau, Kimberley A. Coplan, Robert J.	2007	Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children.	5
Thijs, Jochem Koomen, Helma Roorda, Debora ten Hagen, Judith	2011	Explaining teacher–student interactions in early childhood: An interpersonal theoretical approach	3
Rentzou, Konstantina Sakellariou, Maria	2011	The Quality of Early Childhood Educators: Children's Interaction in Greek Child Care Centers.	2

*Bilaga 2c. Exkluderade texter vid abstraktgranskningen, från Swepub*

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
-	2016	Förskollärares kommunikation med de yngsta barnen i förskolan med fokus på kvalitativa skillnader i hur ett innehåll kommuniceras.	6

Bilaga 3. Exkluderade texter vid heltextgranskning

Författare	År	Titel	Exkluderingskriterier
Katherine M. Zinsser Susanne A. Denham Timothy W. Curby Elizabeth A. Shewark	2015	“Practice What You Preach”: Teachers’ Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices.	3
Luchtel, Molly Hughes, Kere Luze, Gayle Bruna, Katherine Richardson Peterson, Carla	2010	A Comparison of Teacher-Rated Classroom Conduct, Social Skills, and Teacher-Child Relationship Quality Between Preschool English Learners and Preschool English Speakers.	7
Varghese, Cheryl Vernon-Feagans, Lynne Bratsch-Hines Mary	2019	Associations between teacher– child relationships, children's literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school.	7
Rea, Monica Ferri, Rosa Nemola, Alessandra Langher, Viviana Lai, Carlo	2016	Attachment relationship to teacher and intensity of emotional expression in children with Down syndrome in regular kindergarten and nursery school.	2
Vick Whittiker, J. E. Jones Harden, B.	2010	Beyond ABCs and 123s: Enhancing Teacher-Child Relationship Quality to Promote Children's Behavioral Development	7
Bierman, Karen L. Nix, Robert L. Heinrichs, Brenda S. Domitrovich, Celene E. Gest, Scott D. Welsh, Janet A. Gill, Sukhdeep	2014	Effects of Head Start REDI on Children's Outcomes 1 Year Later in Different Kindergarten Contexts.	3
Gallagher, Kathleen Cranley Mayer, Kelley	2008	Enhancing Development and Learning through Teacher-Child Relationships.	6

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Hamre, Bridget; Hatfield, Bridget; Pianta, Robert; Jamil, Faiza	2014	Evidence for General and Domain-Specific Elements of Teacher-Child Interactions: Associations With Preschool Children's Development.	3,5
Siew, Chin, Ng; Rebecca, Bull	2018	Facilitating Social Emotional Learning in Kindergarten Classrooms: Situational Factors and Teachers' Strategies.	2
Burchinal; Howes; Pianta; Bryant; Early; Clifford; Barbarin	2008	Predicting Child Outcomes at the End of Kindergarten from the Quality of Pre-Kindergarten Teacher-Child Interactions and Instruction.	1
DeMeulenaere, M.	2015	Promoting Social and Emotional Learning in Preschool	6
Hamre; Pianta; Mashburn; Downer	2012	Promoting Young Children's Social Competence through the Preschool PATHS Curriculum and MyTeachingPartner Professional Development Resources	1
Sutherland, K. S.; Conroy, M. A.; Algina, J.; Ladwig, C.; Jessen, G.; Gyure, M.	2018	Reducing Child Problem Behaviors and Improving Teacher-Child Interactions and Relationships: A Randomized Controlled Trial of Best in Class	4
Meece, Darrell Soderman, Anne K.	2010	Setting the Stage for Young Children's Social Development.	6
Bernadett Koles Erin O'Connor Kathleen McCartney	2009	Teacher-Child Relationships in Prekindergarten: The Influences of Child and Teacher Characteristics	4
H. Gözde Ertürk Kara, Mübeccel Sara Gönen, Robert Pianta	2017	The Examination of the Relationship between the Quality of Teacher-Child Interaction and Children's Self-Regulation Skills.	5

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Tessa Weyns, Hilde Colpin, Maaïke C. Engels, Sarah Doumen, Karine Verschueren	2019	The relative contribution of peer acceptance and individual and class-level teacher–child interactions to kindergartners' behavioral development.	5
Franziska Pereis, Miriam Merget-Kullmann, Milena Wende, Bernhard Schmitz Carla Buchbinder	2009	Improving self-regulated learning of preschool children: Evaluation of training for kindergarten teachers.	1
Maria von Salisch, Carolyn Saarni	2001	Introduction to the Special Section: Emotional development in interpersonal relationships.	7
Katharine C. Kersey Marie L. Masterson	2011	Learn to Say Yes! When You Want to Say No! to Create Cooperation Instead of Resistance: Positive Behavior Strategies in Teaching	6
Debora L. Roorda, Helma M. Y. Koomen, Jochem T. Thijs, Frans J. Oort	2013	Changing interactions between teachers and socially inhibited kindergarten children: An interpersonal approach.	3
Clancy Blair, Rachel D. McKinnon, M. Paula Daneri	2018	Effect of the tools of the mind kindergarten program on children's social and emotional development.	1
Bridget E. Hatfield, Margaret R. Burchinal, Robert C. Pianta, John Sideris	2016	Thresholds in the association between quality of teacher–child interactions and preschool children's school readiness skills.	5
Skalická, Vera; Belsky, Jay; Stenseng, Frode; Wichstrøm, Lars	2015	Preschool-Age Problem Behavior and Teacher-Child Conflict in School: Direct and Moderation Effects by Preschool Organization.	4
Goble, P.; Hanish, L.D.; Martin, C. L.; Eggum-Wilkens, N. D.; Foster, S. A.; Fabes, R. A.	2016	Preschool Contexts and Teacher Interactions: Relations with School Readiness.	1,3

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Exkluderingskriterier</b>
Williford, Amanda P.; Vick Whittaker, Jessica E.; Vitiello, Virginia E.; Downer, Jason T.	2013	Children's Engagement within the Preschool Classroom and Their Development of Self-Regulation	1



Bilaga 4. Inkluderade texter

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Databas</b>
Roberts, Amy; LoCasale-Crouch, Jennifer; Hamre, Bridget; DeCoster, Jamie	2016	Exploring Teachers' Depressive Symptoms, Interaction Quality, and Children's Social-Emotional Development in Head Start	ERIC
Pamela W. Garner, Duhita Mahatmya, Laurence Kimberly Moses, Elizabeth N. Bolt	2014	Associations of Preschool Type and Teacher–Child Relational Quality With Young Children's Social-Emotional Competence.	Education Research Complete
Spivak, Asha Leah; Farran, Dale, C.	2016	Predicting First Graders' Social Competence from Their Preschool Classroom Interpersonal Context.	Education Research Complete
Conners-Burrow, Nicola A.; Patrick, Terese; Kyzer, Angela; McKelvey, Lorraine	2017	A Preliminary Evaluation of Reach: Training Early Childhood Teachers to Support Children's Social and Emotional Development	ERIC
Brock, LauraL. Curby, TimothyW	2014	Emotional Support Consistency and Teacher–Child Relationships Forecast Social Competence and Problem Behaviors in Prekindergarten and Kindergarten.	Education Research Complete
Christine N. Lippard, Karen M. La Paro, Heather L. Rouse, Danielle A. Crosby	2018	A Closer Look at Teacher–Child Relationships and Classroom Emotional Context in Preschool.	Education Research Complete
Timothy W Curby, Laura L. Brock, Bridget K. Hamre	2013	Teachers' Emotional Support Consistency Predicts Children's Achievement Gains and Social Skills.	Education Research Complete
Mashburn; Pianta; Hamre; Downer; Barbarin; Bryant; Burchinal; Early; Howes	2008	Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills.	Education Research Complete

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Databas</b>
Timothy W. Curby, Jennifer LoCasale-Crouch, Timothy R Konold, Robert C. Pianta, Carollee Howes, Margaret Burchinal, Donna Bryant, Richard Clifford, Diane Early, Oscar Barbarin	2009	The Relations of Observed Pre-K Classroom Quality Profiles to Children's Achievement and Social Competence	ERIC
Zhongling Wu, Bi Ying Hu, Xitao Fan, Xiao Zhang, Juan Zhang	2018	The associations between social skills and teacher-child relationships: A longitudinal study among Chinese preschool children.	Education Research Complete
Stefania Sette, Danielle Baldwin, Federica Zava, Emma Baumgartner, Robert J. Coplan	2019	Shame on me? Shyness, social experiences at preschool, and young children's self-conscious emotions.	Education Research Complete
Bi Ying Hu, Xitao Fan, Zhongling Wu, Jennifer LoCasale-Crouch, Ning Yang, Juan Zhang	2017	Teacher-child interactions and children's cognitive and social skills in Chinese preschool classrooms.	Education Research Complete
Kathleen Hughes, Amanda Bullock Robert J. Coplan	2014	A person-centred analysis of teacher-child relationships in early childhood.	Education Research Complete
Ferreira T.; Cadima, J.; Matias, M.; Vieira, J. M.; Leal, T.; Matos, P. M.	2016	Preschool Children's Prosocial Behavior: The Role of Mother-Child, Father-Child and Teacher-Child Relationships.	Education Research Complete
Sette, Stefania; Spinrad, L.Tracy; Baumgartner, Emma	2013	Links Among Italian Preschoolers' Socioemotional Competence, Teacher-Child Relationship Quality, and Peer Acceptance.	Education Research Complete

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Databas</b>
Cadima, Joana Verschueren, Karine Leal, Teresa Guedes, Carolina	2016	Classroom Interactions, Dyadic Teacher-Child Relationships, and Self-Regulation in Socially Disadvantaged Young Children.	Education Research Complete
Shavega, Theresia J., Brugman, Daniel, van Tuijl, Cathy	2014	Children's Behavioral Adjustment in Pre-Primary Schools in Tanzania: A Multilevel Approach.	Education Research Complete
Stefania Sette, Emma Baumgartner, Barry H. Schneider	2014	Shyness, Child-Teacher Relationships, and Socio-Emotional Adjustment in a Sample of Italian Preschool-Aged Children	ERIC
Ellen S. Peisner-Feinberg, Margaret R. Burchinal, Richard M. Clifford, Mary L. Culkin, Carollee Howes, Sharon Lynn Kagan, Noreen Yazejian	2001	The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade.	Education Research Complete
Morris, Carol A. S.; Denham, Susanne A.; Bassett, Hideko H.; Curby, Timothy W.	2013	Relations among Teachers' Emotion Socialization Beliefs and Practices and Preschoolers' Emotional Competence	ERIC
Myers, Sonya, S; Morris, Amanda Sheffield	2009	Examining Associations Between Effortful Control and Teacher-Child Relationships in Relation to Head Start Children's Socioemotional Adjustment.	Education Research Complete
Doumen, S.; Verschueren, K.; Buyse, E.; Germeijs, V.; Luyckx, K.; Soenens, B.	2008	Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study.	Education Research Complete
Davis, Heather A.	2003	Conceptualizing the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development.	Education Research Complete

<b>Författare</b>	<b>År</b>	<b>Titel</b>	<b>Databas</b>
Skalická, Vera; Belsky, Jay; Stenseng, Frode; Wichstrøm, Lars	2015	Reciprocal Relations between Student-Teacher Relationship and Children's Behavioral Problems: Moderation by Child-Care Group Size	ERIC
Brophy-Herb, H. E.; Lee, R. E.; Nievar, M. A.; Stollak, G.	2007	Preschoolers' social competence: Relations to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate	Education Research Complete
Robert J Coplan, Kavita Prakash	2003	Spending Time with Teacher: Characteristics of Preschoolers Who Frequently Elicit versus Initiate Interactions with Teachers.	ERIC
Ladd, Gary W.; Burgess, Kim B.	2001	Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment?	ERIC