

Pedagogers relationskompetens
i möte med barn med problemskapande beteende

Jessica Nurmi

Magisteravhandling i specialpedagogik

Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2021

Författare (Tillnamn, förnamn)	Årtal
Nurmi, Jessica	2021
Arbetets titel	
Pedagogers relationskompetens i möte med barn med problemskapande beteende.	
Opublicerad avhandling i specialpedagogik för pedagogie magisterexamen	Sidantal (tot)
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.	46
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts	
Referat (Avhandlingens syfte, problemformuleringar, metoder, respondenter, huvudsakliga resultat, slutsatser)	
<p>Relationskompetens är en förmåga att knyta an och bemöta barnet på ett respektfullt sätt. Att skapa relationer till barnet med problemskapande beteende har en central roll för att barnet skall lyckas. Relationskompetens innefattar pedagogernas synsätt och förhållningssätt. Det handlar om att vara engagerad, närvarande, lära känna barnet och bemöta barnet på ett genuint sätt. Att vara beredd och redo när något oväntat inträffar samt att vara uppmärksam på atmosfären i barngruppen.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka pedagogernas uppfattning om vilka färdigheter, förmågor, förhållningssätt och strategier som är viktiga när de bemöter och skapar relationer till barn med problemskapande beteende. Följande frågor har formulerats för att få svar på studiens syfte.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur beskriver pedagogerna problemskapande beteende? 2. Vilka färdigheter och förmågor uppfattar pedagogerna som viktiga i relationen och i mötet med barn med problemskapande beteende? 3. Vilka förhållningssätt och strategier kan identifieras hos de pedagoger som arbetar med barn med problemskapande beteende? <p>I teoridelen beskriver jag problemskapande beteende. Jag redogör för två specialpedagogiska perspektiv, det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet. Teoridelen avslutas med en beskrivning av relationskompetens och vikten av goda relationer.</p> <p>Avhandlingen är en kvalitativ undersökning. Datainsamlingen bestod av sju semistrukturerade intervjuer. Respondenterna var sju behöriga lärare inom småbarnspedagogik och förskoleundervisning. Urvalskriteriet var att de arbetar med barn i åldern 3–6 år samt att de arbetar inom kommunal svenskspråkig verksamhet. Data analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys.</p> <p>Resultatet visar att pedagogerna är medvetna om betydelsen att bemöta barn med problemskapande beteende med förståelse, omtanke och att skapa goda relationer. Men i återkommande konfliktsituationer har pedagogerna svårt att hålla sig lugna och hitta det positiva hos barnet. Stora barngrupper och brist på personal har som följd att pedagogerna inte hinner stöda barn med problemskapande beteende som de skulle önska. Resultatet visar även att barnets svårigheter ses som individburna, familjens eller omgivningens brister. Pedagogerna strävar till att anpassa, hitta lösningar och göra en verksamhet tillgänglig för alla barn. Pedagogerna lyfte inte fram sin roll och sitt bemötande i möte med barn med problemskapande beteende. För att lyckas med en ”småbarnspedagogik för alla” behöver pedagoger kompetensutveckling, förutsättningar och stöd att utveckla en relationell verksamhet.</p> <p>Sökord / indexord enl. tesaurus relationskompetens, relationer, problemskapande beteende, bemötande, småbarnspedagogik, förskoleundervisning</p>	

Innehåll

Abstrakt	2
1. Inledning	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Centrala begrepp.....	6
1.3 Disposition.....	7
2. Problemskapande beteende och specialpedagogiska perspektiv.....	7
2.1 Problemskapande beteende – vad är det?.....	7
2.2 Specialpedagogiska perspektiv.....	8
3. Relationer	10
3.1 Relationskompetens.....	10
3.2 Vikten av goda relationer	11
4. Metod.....	14
4.1 Syfte och forskningsfrågor	14
4.2 Studiens forskningsansats.....	15
4.3 Datainsamling och genomförande.....	15
4.4 Urval.....	16
4.5 Databearbetning och analys.....	18
4.6 Kvalitets- och forskningsetiska aspekter	19
5. Resultat.....	21
5.1 Beskrivning av problemskapande beteende	21
5.1.1 Beteende som härrör från individrelaterade brister	21
5.1.2 Beteende som härrör från familjens eller omgivningens brister.....	24
5.2 Pedagogernas färdigheter och förmågor.....	25
5.2.1 Pedagogens emotionella och sociala kompetens	25
5.2.2 Pedagogens professionella kompetens	26
5.3 Pedagogernas förhållningssätt och strategier	29
5.3.1 Barncentrerat förhållningssätt	29
5.3.2 Pedagogiska strategier för att möta barnets problemskapande beteende.....	30
6. Diskussion	33
6.1 Metoddiskussion.....	33
6.2 Resultatdiskussion	35
6.3 Slutsats och pedagogiska implikationer	38
6.4 Förslag på fortsatt forskning.....	39
Källförteckning.....	40

Figurer

Figur 1: Pedagogernas beskrivning av problemskapande beteende som härrör från individrelaterade brister	21
Figur 2: Pedagogernas beskrivning om barnets beteende som härrör sig från familjens eller omgivningens brister	24
Figur 3: Pedagogernas beskrivning om emotionella och sociala kompetenser	25
Figur 4: Pedagogernas beskrivning av professionella kompetensen	26
Figur 5: Pedagogernas beskrivning om barncentrerat förhållningssätt	29
Figur 6: Pedagogernas beskrivning om pedagogiska strategier i möten med barn med problemskapande beteende	31

Bilagor

Bilaga 1: Forskningslov	44
Bilaga 2: Följebrev	45
Bilaga 3: Intervjuguide	46

1. Inledning

I det här kapitlet presenteras avhandlingens bakgrund och centrala begrepp. Slutligen redogörs för avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund

Etikern K.E Logstrup (1956) skrev redan år 1956 att när man möter en annan människa så håller man den andra människans liv i sin hand. Det kan vara något litet eller något större som inverkar på om barnet lyckas eller inte lyckas. Ännu efter 65 år är de kloka orden lika viktiga i alla möten vi gör med andra människor, som kan resultera i att en annan människa lyckas eller misslyckas. Det sätt som vi möter barnet på får följder, oftast marginella och ibland livsavgörande (Aspelin, 2018).

Enligt Institutet för hälsa och välfärds rapport från 2019 deltog 77 % (253 727) av Finlands alla 1 - 6-åringar i småbarnspedagogik och förskolans verksamheter. Utbildningsstyrelsen (2014/2018) har utfärdat föreskrifter som styr småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen. Småbarnspedagogikens och förskoleundervisningens centrala uppdrag för alla barn är att främja och skapa likvärdiga förutsättningar att utvecklas, växa och lära sig. Personalens uppgift är att skapa förtroendefulla relationer till barnet. Det är viktigt att varje personal lär känna varje enskilt barn för att kunna utforma varaktiga relationer med barnet. Barnet har rätt att bli sett, hört, förstått, taget i beaktande som en enskild individ men också som medlem i en grupp. Verksamheten ska bygga på ömsesidig respekt och omsorg, där barnet upplever att sina handlingar och åsikter har betydelse. Miljön skapar goda förutsättningar att barnet ska känna sig säkert och tryggt. Småbarnspedagogiken och förskolans läroplan grundar sig på Finlands grundlag, Europakonventionen om barns rättigheter och FN:s konvention om barns rättigheter.

Enligt Nordahl et al. (2005) har det i alla kulturer och genom alla tider funnits en vuxen generation som försökt leda in barnet på den rådande kulturens normer, kunskap, värderingar, färdigheter och attityder. Det har alltid skett någon form av utbildning eller uppfostran. Uppfostran kan inte avskaffas eftersom det är våra barn och ungdomar som senare i livet skall bevara och vidareutveckla vårt samhälle. Lärandet förutsätter att gränser testas och därför finns det vissa beteendeproblem som är funktionella och nödvändiga. Samtidigt förekommer beteendeproblem som inte är funktionella i barnets utveckling. För pedagoger, inom småbarnspedagogiken, förskolan och skolan är barnets beteendeproblem en av utmaningarna i vardagen.

Jag har arbetat inom småbarnspedagogiken i över 20 år och upplever att antalet barn i svårigheter har ökat. Att möta barn i svårigheter är en del av vardagen. Bra relationer kräver att man är nyfiken, engagerad och intresserad av barnet. Det krävs även tålamod och tolerans av pedagogen för att hjälpa barnet som ännu inte klarar av de krav som omgivningen ställer. I min avhandling vill jag bidra till ökad förståelse för hur viktigt det är att skapa goda relationer till barnet.

De senaste decennierna har man inom forskning riktat in sig på pedagogens relationella kompetens (Aspelin et al., 2020; Frelin, 2010; Klinge, 2016; Ljungblad, 2019) och en gemensam slutsats är att pedagogen behöver bygga positiva och stödjande relationer med alla barn. En god relation stöder barnets självreglering (Williford et al., 2013), barnets deltagande (Spivak & Farran, 2012), inläring (Hamre & Pianta, 2001; Nordenbo, 2008), prestationer (Gün, 2014) och barnets lärmiljö (Mantazicopoulos, 2005). Forskarnas slutsatser är att en stödjande relation mellan pedagogen och barnet är avgörande för barnets utveckling. Ihållande problemskapande beteenden hos barnet kan leda till lärarstress, utbrändhet och negativa relationer mellan pedagogen och barnet (Uchegbu, 2020).

Det finns lite forskning hur pedagogers uppfattar sitt möte med barnet med problemskapande beteende och hur deras bemötande påverkar deras relation till barnet (t.ex. Zee et al., 2017). Syftet med denna undersökning är att undersöka pedagogernas uppfattning om vilka färdigheter, förmågor, förhållningssätt och strategier som är viktiga när de bemöter och skapar relationer till barn med problemskapande beteende.

1.2 Centrala begrepp

Tydligheten skall använda jag samma begrepp genom hela min avhandling. Med begreppet *pedagog* i denna studie avser jag alla som är verksamma inom småbarnspedagogiken och inom skolan. Jag använder begreppet *barnet* i texten vilket innefattar barnet inom småbarnpedagogiken och eleven i skolan. Den inlärningsmässiga miljön som barnet vistas i benämner jag som *lärmiljö*, *verksamhet* eller *småbarnspedagogik*. Det handlar om all verksamhet i småbarnspedagogik, förskola, skola eller andra pedagogiska sammanhang som barnet rör sig i. Studiens empiriska kontext är småbarnspedagogik och förskola. Med småbarnspedagogik menar jag all verksamhet för barn under skolåldern. För att undvika olika begrepp för normbrytande och utmanande beteende använder jag problemskapande beteende (Hejskov Elvén, 2009).

1.3 Disposition

Avhandlingen består av 6 kapitel. Kapitel ett beskriver avhandlingens bakgrund, centrala begrepp och disposition. Kapitel två beskriver problemskapande beteende. I kapitlet beskrivs även två specialpedagogiska perspektiv. Kapitel tre innehåller en definition på relationskompetens och vikten av goda relationer. I kapitel fyra presenteras studiens empiriska undersökning. Kapitlet inleds med studiens syfte och forskningsfrågor. Vidare presenteras urval, genomförande, studiens ansats och analys. Kapitlet avslutas med kvalitets- och forskningsetiska aspekter. Kapitel fem presenterar resultatet från studien. Kapitlet sex innehåller metoddiskussion, resultatdiskussion, slutsatser och pedagogiska implikationer. Kapitlet avslutas med förslag på fortsatt forskning.

2. Problemskapande beteende och specialpedagogiska perspektiv

I kapitlet definieras och beskrivs problemskapande beteende hos barn. I avhandlingens tematik beskrivs två specialpedagogiska perspektiv, det relationella perspektivet och det kategoriska perspektivet.

2.1 Problemskapande beteende – vad är det?

Barn kan märkas på många olika sätt. De kan väcka känslor av aktning, nyfikenhet, respekt, ömhet, vrede, avsky, förvirring, irritation eller maktlöshet (Wrangsjö, 1998). Powell et al. (2006) konstaterar att utmanande beteende försvinner oftast efter de första åren men vissa beteenden eskalerar och blir problematiska. Med upprepade misslyckanden och sociala motgångar kan det leda att beteendet blir negativt inlärd utvecklingsbanor.

Enligt Ogden (2015) handlar problemskapande beteende om i vilken utsträckning barnets handlingssätt bryter mot normer, regler och förväntningar i miljön. Dessa handlingssätt hindrar barnets utveckling, lärande och positiva samspel med andra. Ogden delar in problemskapande beteende i tre grupper enligt svårighetsgrad. *Inlärningshämmande beteende* (norska: læringshemmende atferd) som innefattar att glömma bort material, visa arga reaktioner och ouppmärksamhet, *norm och regelbrytande beteende* med svårigheter att anpassa sig till vanliga regler och *allvarliga beteendeproblem* som innefattar bland annat våld, vandalism och mobbning.

Green (2016) anser att tolkningar görs på basis av barnets utmanande beteende utan att förstå vad den egentliga orsaken till beteendet är. Utmanande beteende är en utvecklingsrelaterad försening med brister i barnets färdigheter och inte i barnets bristande motivation. Enligt Green

är barnet med utmanande beteende just utmanande för att barnet saknar de färdigheter som krävs för att inte vara utmanande. Barnet med utmanande beteende uppvisar svårigheter med flexibilitet, problemlösning och frustrationstolerans.

Nordahl et al. (2005) menar att när problemskapande beteende förstärks och utvecklas över tid hindrar det barnets utveckling och ställer till med betydande besvär för andra. Problemskapande beteende kan medföra allvarliga och skadliga konsekvenser för barnets utveckling. Hejskov Elvén (2009) anser att problemskapande beteende är det beteende som skapar problem för personer i omgivningen. Detta beteende är svårt för pedagogen att uthärda och göra något åt. Pedagogen känner maktlöshet eftersom hen inte kan ändra på barnets beteende. För att undersöka vad problemet är måste det ses på pedagogens beteende, vilka förväntningar som finns på barnets förmågor och vad barnet faktiskt kan (Hejskov Elvén & Edfelt, 2017).

Utgångspunkten enligt Nygren (2008) är att alla barn har ett behov att fullvärdigt tillhöra en gemenskap. När ett barn bryter mot reglerna är det aldrig ett uttryck för "illvilja" eller något liknande. Det finns alltid en anledning varför barnet bryter mot en regel i en gemenskap som barnet vill tillhöra. Barnet upplever själv sitt beteende som svårt, men omgivningens bemötande är oftast ett större problem för barnet (Wrangsjö, 1998).

2.2 Specialpedagogiska perspektiv

För 100 år sedan var lydriad något mycket viktigt och barnet hade en underordnad roll gentemot vuxna. Familjernas och pedagogernas viktigaste uppgift var att få barnet att lyda (Niss et al., 2007). Samhället har präglats av lydriadskultur som historiskt sett präglade de pedagogiska institutionerna. Även idag finns det vuxna som ser detta som den enda effektiva metoden för att få en växande och asocial individ att fungera (Juul & Jensen, 2003).

Under historiens gång har olika perspektiv på barnet avlöst varandra eller existerat parallellt. Beroende på perspektiv växer olika bilder av barnet fram (Brolin & Hylander, 2002). Valet av perspektiv innebär ett ställningstagande (Aspelin, 2018). Nilholm (2020) betonar att perspektiv inte är något individen har, utan det utvecklas i sociala och kulturella sammanhang. Perspektiv är något som finns med i kommunikation och interaktion mellan människor.

Persson (1998) menar att det finns *relationella perspektivet* och *kategoriska perspektivet* inom specialpedagogisk verksamhet. I det relationella perspektivet blir det viktigt vad som sker i samspelet, förhållandet eller i interaktionen mellan människor. Förståelsen för barnets

handlande kan inte ses i det enskilda barnets beteende eller uppträdande. Inom detta synsätt ser man på eventuella förändringar som kan påverka barnets förutsättningar att klara av på förhand uppställda mål och krav.

Emanuelsson et al. (2001) anser att inom det relationella perspektivet står förhållandet, interaktionen och samspelet i ömsesidigt förhållande till varandra. Ser man genom det relationella perspektivet handlar det om lösningar som innefattar hela lärmiljön med långsiktiga lösningar. Persson (1998) betonar att i det relationella perspektivet sätter man inte bara fokus på det enskilda barnet utan på relationen mellan barnet och pedagogen och lärandemiljön. I detta perspektiv ser man barnet *i svårigheter*.

Inom det *kategoriska perspektivet* ser man barnets svårigheter som individburna, medfödda, beroende på t.ex. låg begåvning hos barnet (Emanuelsson et al., 2001) eller som beroende på svåra hemförhållanden. Inom det kategoriska perspektivet fokuserar man bara på att hjälpa det enskilda barnet och ser barnet *med* svårigheter (Persson, 1998). Emanuelsson et al. (2001) menar att inom det kategoriska perspektivet benämns barnets avvikelser och svårigheter med diagnoser. Det kategoriska perspektivet är medicinsk-psykologiskt baserat och inriktat på individbehandling och utvecklande av hjälpmedel. Den kunskapen är både värdefull och nödvändig, men säger mycket lite om hur kunskapen blir pedagogiskt relevant.

Nordahl et al. (2005) menar att när orsakerna till problemskapande beteenden läggs på det enskilda barnet flyttas fokus bort från miljön och situationen som kanske orsakar problem för barnet. Även Nilholm (2012) betonar att förskolor och skolor har en tradition att individualisera barnets svårigheter. Orsakerna till svårigheterna är faktorer som är knutna till barnet och brister i barnets hemförhållande. Sällan läggs orsakerna för vad skolan kan påverka, till exempel hur klassen fungerar eller hur läraren arbetar.

När barnet uppfattas enligt Hundeide (2009) negativt minskar barnets möjligheter att få stöd och omsorg. När barnet definieras avvikande och får en negativ tolkning leder det till att barnet möts av en omgivning som möter barnet efter denna benämning. Förväntningar och definitioner som tillskrivs barnet kan få negativa konsekvenser i hur barnet ser på sig själv och presterar i lärmiljön. Enligt Niss et al. (2007) styr pedagogens uppfattning hur de bemöter barnet. Om barnet är i en omgivning där barnet uppfattas negativt, kommer barnet att uppföra sig negativt. När barnet uppför sig negativt får omgivningen bekräftelse på sin uppfattning, fast det är en tolkning som vuxna lagt på barnet.

3. Relationer

I kapitlet beskrivs relationskompetens och vikten att ha goda relationer. I kapitlet redovisas tidigare forskning inom området.

3.1 Relationskompetens

Fredriksson (2019) menar att pedagogers bemötande har stor betydelse för barnets möjlighet att utveckla relationer, grundläggande värderingar och för inläring inom småbarnspedagogiken. Relationen mellan pedagogen och barnet har betydelse för kvaliteten på småbarnspedagogikens verksamhet. Är småbarnspedagogikens verksamhet av god kvalitet kan småbarnspedagogiken bli en förutsättning för att barnet senare ska lyckas i både skolan och vuxenlivet. Goda möten som innehåller närvaro och respekt för varandra är att eftersträva. Genom att uppfatta, lyssna in och försöka förstå krävs en relationell professionell kompetens av pedagogen.

Aspelin (2018) definierar relationskompetens som en professionell förmåga att knyta an, upprätthålla och utveckla relationer. Relationskompetens handlar inte om att använda bestämda metoder. Det handlar om hur pedagogen träder fram i relationen till en annan, att vara beredd och redo när något oväntat inträffar och kunna förhålla sig till det. Aspelin (2019) menar att pedagogens relationella kompetens innefattar även att vara uppmärksam på atmosfären i gruppen. Pedagogerna bör kunna ta in och organisera olika intryck av stämningar och reaktioner från alla barn. Socio-emotionell kompetens är en viktig pedagogisk kompetens som borde inkluderas i lärarutbildningen. I studien av Aspelin et al. (2020) ansåg pedagogerna att en personlig relation med eleverna hade en central roll för alla aspekter i deras arbete. Pedagoger bör ha en omtänksam och accepterande attityd, hålla en professionell relation och bygga upp förtroliga relationer med eleven. Relationskompetens ska inte avses som specifika metoder eller något som vissa pedagoger saknar men andra pedagoger har. Relationskompetens är en kompetens som alla mer eller mindre behärskar i vardagliga möten.

Relationskompetens enligt Klinge (2016) är pedagogens omsorgsetiska handlingar. Genom att stöda barnets kompetenser, gruppens sammanhållning och barnets självbestämmande, upprättas och upprätthålls relationen med barnen kollektivt och med barnet individuellt. Detta främjar både gruppens lärmiljö och barnets mångsidiga utveckling och välbefinnande.

Enligt Frelin (2012) är relationskompetens när pedagogen handlar i syfte att bygga, underhålla och främja relationer som är positiva ur en utbildningssynpunkt. Pedagogens relationsarbete är allt som pedagogen gör för att förbättra de relationella förutsättningarna för lärandet.

Juul och Jensen (2003) beskriver relationskompetens som professionella relationer, där den ena parten är professionell och den andra inte är det. När pedagogen har förmåga att vara äkta i sitt möte med barnet och när pedagogen tar på sig fullt ansvar för relationens kvalitet uppkommer relationskompetens. Pedagogens relationskompetens är en professionell förmåga att bygga goda relationer, som handlar om ett personligt förhållningssätt och kunna möta barnet på ett värdigt och genuint sätt (Aspelin, 2018).

3.2 Vikten av goda relationer

Enligt Sjöman (2018) är barnets deltagande i småbarnspedagogikens verksamhet viktigt för dess utveckling, välbefinnande och lärande. Barnets delaktighet i sociala interaktioner och i verksamheten leder till bättre förutsättningar att lära sig nya färdigheter. Barnet utvecklas och upplever i högre grad bättre välmående. Barnet med utmanande beteende kan ha svårt att vara aktivt engagerad i småbarnspedagogikens verksamhet, vilket leder till en negativ inverkan på barnets lärande, utveckling och välmående.

Goda relationer och en bra lärmiljö har enligt Cadima et al. (2015) en viktig roll för barnets deltagande i verksamheten. Barnet med närmare relationer med sina pedagoger är mera delaktigt i verksamheten. I en lärmiljö är det inte bara det enskilda barnet som påverkas av sina relationer med pedagogerna. Konflikter i hela verksamheten mellan kamrater och pedagoger leder till en negativ stämning i gruppen. Detta resulterar till mindre individuellt deltagande i verksamheten av enskilda barn.

Enligt Buyse et al. (2007) riskerar barnet med problemskapande beteende att inte kunna skapa positiva relationer med sina pedagoger. Barnet med problemskapande beteende drar nytta av känslomässigt stödjande pedagoger. Tillsammans med känslomässigt stödjande pedagoger klarar barnet bättre av att hantera utmanande sociala situationer. Detta leder till mindre konfliktfyllda relationer och relationen blir närmare mellan pedagoger och barnet. Emotionellt stöd av pedagogerna och en bra lärmiljö verkar vara ett effektivt skydd för barnet. Vistas barnet i en miljö med mindre lyhörda och mindre stödjande pedagoger blir barnet mera sårbart (Sjöman, 2018).

En studie gjord av Spivak och Farran (2016) visar att pedagogernas beteende och samspel med barnet kan ha bestående konsekvenser för barnets sociala utveckling. Pedagogerna som visade mera godkännande beteende (ger verbalt beröm, stöder barnets beteende man ville förstärka), och visade mindre ogillande beteende (ansiktsuttryck, tonfall) fick ett mera positivt samspel med barnet och betydliga vinster i ett socialt positivt beteende och mindre problemskapande beteende ända upp i första klass. Pedagoger behöver hitta en balans att ingripa för att hantera olämpligt beteende samtidigt som de kommunicerar lyhört och hjälper barnet.

Hamre och Pianta (2001) konstaterade att dåliga relationer som präglats av konflikter visade sig senare i både kunskapsmässigt och beteendemässigt sämre resultat upp till åttonde klass. Risker ökar för långvariga beteendeproblem för de barn som i yngre år har haft omfattande beteendesvårigheter och konflikter med sina pedagoger. Relationen mellan pedagogerna och barnet är viktigt med tanke på barnets fortsatta skolgång. Myers och Piantas (2008) studie visar att barn under skolåldern med beteendesvårigheter tenderar att ha fortsatta svårigheter både med beteende och låga skolprestationer i skolan. Barnet med svag självreglering och svårigheter att uppfylla kraven i verksamheten resulterar i ett sämre samspel med andra barn och pedagoger. Kombination av dålig självreglering och negativa relationer leder till frustration och motstånd från barnet. Positiva relationer leder till att barnet får hjälp och stöd av pedagogerna, eftersom pedagogerna fungerar som en trygg bas för barnet.

Kvaliteten i en pedagog och barnrelation är enligt Juul och Jensen (2003) helt på pedagogernas ansvar. Barnet kan ha önskemål eller förslag om förändringar, men barnet kan inte ta ansvar i relationen till en vuxen. Varje gång barnet tillskrivs ansvaret för relationen till vuxna, leder det till sämre relationskvalitet och sämre trivsel. Detta händer i familjer där vuxna inte tar sitt ansvar eller i verksamheter där pedagogerna är på defensiven mot barnet. Det hänvisas då till att barnet "tagit makten". Barnet har inte tagit makten utan det är vuxnas oförmåga eller ovilja att ta på sig ansvaret över relationen. I en vuxen och barn relation händer tre saker när vuxna hamnar på defensiven. Vuxna förlorar överblicken, initiativförmågan, samarbetet med barnet minskar och det blir en uppslitande kamp om att vinna. En vinning är om pedagogerna ser på kvaliteten i sin del av relationen mot barnet.

För att förstå barnets delaktighet i verksamheten måste man enligt Pianta et al. (2012) se på relationens kvalitet mellan pedagogerna och barnet. Känslighet, lyhördhet och timing på barnets signaler är en viktig del i interaktionen och för barnets delaktighet i verksamheten. Motsatsen till detta är kontrollerade pedagoger som kräver att små barn sitter tysta på mattan med benen i kors och händerna i knäet. Genom observationer i lärmiljön och genom att ge stöd till

pedagogerna kan man öka på kvaliteten på relationen mellan pedagogerna och barnet. När pedagogerna får stöd ökar interaktionen med barnet vilket leder till att barnet blir mera delaktig i verksamheten.

En studie gjord av Buyse et al. (2007) visar att om pedagogerna möter och hanterar barnets problemskapande beteende blir konfliktsituationerna färre eller så upplevs det inte mera som problemskapande av pedagogerna. Spivak och Farrans (2016) slutsats var att när pedagogerna visade mera godkännande beteende och hade en känsligare ton syntes betydliga vinster i barnets positiva sociala beteende och mindre av problemskapande beteende. Pedagogerna bör lära sig att uttrycka glädje, värme och fokusera att positivt belysa vad barnet gör bra i verksamheten.

Powell et al. (2006) menar att pedagogerna kan använda sin interaktion för att främja positivt beteende och förhindra negativt beteende. Positiv uppmärksamhet, uppmuntran och beröm för lämpligt beteende är det kraftfullaste verktyget att forma positivt beteende. Pedagoger som ger färre stödjande insatser tenderar att sätta de relationella problemen mer till beteendemässiga problem hos barnet istället för till sig själv eller till samspelet mellan pedagoger och barnet (Buyse et al., 2007).

En positiv relation mellan pedagoger och barnet skapas enligt Klinge (2016) genom att grunden läggs för tillit och respekt. Detta gör barnet mottaglig för det stöd som pedagogerna ger. Pedagoger som möter barnet utan omtänksamhet och utan att stöda barnets behov kommer pedagogens definition av makt att missbrukas och skulden läggs på barnets beteende. Beroende på vilken karaktär relationen mellan barnet och pedagogen är kan det påverka barnets engagemang, välbefinnande, självrespekt, socialt beteende eller självkontroll. Goda relationer minskar även situationer där barnets beteende leder till negativa reaktioner hos pedagogerna. Är relationen mellan barnet och pedagogen negativ är det svårt att föra positivt samspel eftersom båda tolkar den andras beteende negativt. Pedagoger som upprepade gånger anmärker eller skäller på barnet begränsar barnets öppenhet av samspel med omvärlden. Med tiden leder detta till dåliga mönster av kommunikationsprocesser.

Juul och Jensen (2003) anser att en nödvändig förändring i pedagogiska verksamheter skulle vara att gå från en värderande till en bekräftande kommunikation. Det skulle märkas i pedagogernas ändrade beteende i verksamheten från maktutövning till involvering, från disciplinering till samtal, från fokus på barnets beteende till fokus på relationer. Men även

förändring från korrigerande och tillrättvisning till empati och omsorg, från värderande till bekräftande och reflekterande.

Slutsatsen som Uchebus (2020) studie visade är om pedagogerna lyckas upprätthålla en positiv relation leder det till en trygg lärmiljö för barnet och barnets kamrater. När pedagogerna får insikt i hur de ska bemöta barnet med problemskapande beteende skapas bättre relationer. Detta ger även en trygg känsla hos föräldrarna när de vet att trots att deras barn har svårigheter inverkar det inte på relationen till pedagogerna.

Myers och Pianta (2008) anser att det är viktigt att förstå faktorer bakom barnets utmanande beteende för att kunna förebygga. Barnet som uppvisar problemskapande beteende under småbarnsåren kan utveckla allvarliga problemskapande beteenden senare under skolgången. Även McGrath och Bergen (2014) är inne på samma sak, det är avgörande om pedagogerna uppmärksammar orsaken till barnets problemskapande beteende och ser konsekvenserna av sina egna reaktioner på barnets beteende. Pedagogerna som stävar att återuppbygga eller bygga relationer med barnet kommer att erbjuda den bästa chansen för barnet att lyckas.

4. Metod

I kapitlet presenteras studiens empiriska undersökning, syfte och forskningsfrågor. Kapitlet avslutas med forskningsetiska aspekter.

4.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka pedagogernas uppfattning om vilka färdigheter, förmågor, förhållningssätt och strategier som är viktiga när de bemöter och skapar relationer till barn med problemskapande beteende.

Följande frågor har formulerats för att få svar på studiens syfte.

1. Hur beskriver pedagogerna problemskapande beteende?
2. Vilka färdigheter och förmågor uppfattar pedagogerna som viktiga i relationen och i mötet med barn med problemskapande beteende?
3. Vilka förhållningssätt och strategier kan identifieras hos de pedagoger som arbetar med barn med problemskapande beteende?

För att uppnå denna studies syfte genomfördes en kvalitativ undersökning med intervjuer som metod.

4.2 Studiens forskningsansats

Föreliggande studie har en kvalitativ ansats. Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) lämpar sig kvalitativa metoder för att beskriva ett fenomen i dess sammanhang. Beskrivningarna utgör sedan en tolkning som ger en ökad förståelse för fenomenet. Olsson och Sörensen (2021) menar att forskaren försöker få en helhetsförståelse och en fullständig bild av fenomenet. Inom det kvalitativa arbetssättet är syftet att undersöka hur något är beskaffat. Ett överordnat mål för kvalitativ forskning är att få insikt om fenomen som rör situationer och personer i deras sociala verklighet (Dalen, 2015).

Enligt Olsson och Sörensen (2021) används en kvalitativ referensram som utgångspunkt i ett induktivt tänkande. Med referensram menas en abstrakt beskrivning som sätts in i ett forskningsprojekt i dess sammanhang, håller ihop projektets delar och ger material för tolkning av resultaten. Undersökningsproblemet håller ihop projektets olika delar och ger underlag för tolkning av resultatet. Vid planeringen och upplägget av studien håller forskaren en saklig referensram, dvs den specifika forskningsmetoden och det teoretiska perspektivet. Kvalitativ forskning handlar till övervägande del om att samla in data som ord (Denscombe, 2018). Inom kvalitativ forskning vill man förstå och hitta mönster i människors sätt att resonera (Trost, 2010). Erfarenheter och värderingar, dvs ett inifrånperspektiv är en förutsättning för att forskaren skall kunna tolka den information som hen får.

Eftersom mitt fokus har varit att undersöka, tolka och analysera pedagogernas uppfattning om vilka färdigheter, förmågor, förhållningssätt och strategier som de anser är viktiga i möte med barn med problemskapande beteende har jag valt att använda en kvalitativ metod i min undersökning. Kvalitativa undersökningar passar bäst för att ta del av individers tankar och erfarenheter.

4.3 Datainsamling och genomförande

Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) används kvalitativa undersökningar för att beskriva fenomenet i sin kontext, och för att öka förståelsen av fenomenet. Olsson och Sörensen (2021) menar att genom intervjuer förstås och gestaltas fenomenet utifrån intervjupersonens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2014) och intervjupersonens värld. För att nå ett gott intervjuresultat ska problemområde och syfte vara klarlagt före undersökningens början.

Enligt Dalen (2015) skall antalet informanter inte vara för stort, eftersom genomförandet och bearbetningen är en tidskrävande process. Samtidigt behöver materialet som samlats in vara av

sådan kvalitet att det finns underlag för analys och tolkning. Kvale och Brinkmann (2014) anser att intervjuer kan genomföras tills en mättnadspunkt är nådd, där ytterligare intervjuer inte ger ny kunskap.

Enligt Denscombe (2018) använder forskaren intervjuer för att få svar på sina frågor. Svaren används som undersökningens datakälla. Forskningsintervjuer fokuserar på vad människor säger vad de gör och deras åsikter som de säger att de har. Intervjuer lämpar sig bäst när undersökningen är småskalig, och när forskaren vill ha svar på åsikter, uppfattningar och erfarenheter.

Denscombe (2018) menar att i semistrukturerade intervjuer finns en intervjuguide med frågor som skall besvaras. Under intervjun kan forskaren vara flexibel och låta den intervjuade utveckla sina idéer och tala mera utförligt om de ämnen som forskaren tar upp. Under intervjun kan forskaren utveckla frågorna. Genom att använda sig av ljudupptagning får man en fullständig dokumentation av vad som sagts under intervjun. Nackdelen är att den bara fångar upp ordet och missar den icke-verbala kommunikationen.

Data till denna studie samlades in via semistrukturerade intervjuer. Intervjupersonerna var behöriga lärare inom småbarnspedagogiken. Intervjufrågorna utformades så att pedagogerna skulle beskriva utifrån sina egna erfarenheter och utifrån sin syn på fenomenet.

Intervjuguiden (bilaga 3) var indelad enligt forskningsfrågorna och täckte de områden som undersöktes. Eftersom intervjuguiden var semistrukturerad fanns det möjlighet att avvika från intervjuguiden, så att den intervjuade kunde mer utförligt tala om vissa ämnen.

Intervjuerna ägde rum under kvällar och veckoslut. Innan intervjuerna påbörjades hade två pilotintervjuer utförts. Intervjufrågorna som upplevdes långa och svåra omformulerades samt frågor som var överflödiga togs bort. Både pilotintervjuer och intervjuerna för att samla in data skedde via videokonferens där intervjuaren och den intervjuade kunde se varandra. Intervjun registrerades genom ljudupptagning efter att intervjupersonen givit sitt medgivande. Ifall något av materialet av misstag skulle gå förlorat togs ljudupptagningen upp både med diktafon och mobiltelefon. Intervjuernas längd varierade mellan 14–48 minuter. Intervjuernas gjordes under mars månad 2021.

4.4 Urval

Anhållan om forskningslovet (bilaga 1) skickades ut till tre kommuner i södra Finland. Kommunerna valdes utifrån varierande kommunstorlek och förekomsten av kommunal

svenskspråkig verksamhet inom småbarnspedagogiken. Undersökningen riktades till kommunal småbarnspedagogik och uteslöt privata aktörer. I forskningslovet fanns ett följebrev (bilaga 2) till respondenterna om studiens syfte och hur de skulle anmäla sitt deltagande. Jag sökte 2–5 respondenter per kommun.

Inom den kvalitativa forskningen är valet av informanter en viktig fråga. Vem skall intervjuas, utifrån vilka kriterier väljs de ut och hur många skall de vara (Dalen, 2015). Enligt Denscombe (2018) gör forskaren strategiska beslut att fokusera på en del av undersökningspopulationen och inte fokusera på hela populationen. Den grundläggande principen är att man kan producera resultat utan att behöva samla in data från hela populationen.

Till undersökningen sökte jag svenskspråkiga behöriga lärare inom småbarnspedagogiken som arbetar inom en kommun. Behörighetsvillkoren för lärare framkommer i lagen för småbarnspedagogiken 540/2018 (Finlex). Till min studie sökte jag lärare inom småbarnspedagogiken som arbetar med barn i åldern 3 - 6 år. Barn under tre år valdes bort i denna studie eftersom barn i den åldern kan uppvisa problemskapande beteende men beteendet kan också höra till barnets utveckling och olika trotsperioder.

Innan intervjun informerades respondenterna om studiens syfte. Samma information hade jag tidigare gett i följebrevet som skickades ut till kommunerna i samband med forskningslovet. Jag förtydligade sekretessen, att deras anonymitet bibehålls och när avhandlingen är godkänd raderas allt insamlat material från undersökningen. Deltagandet var frivilligt och respondenterna kunde avbryta intervjun.

Gällande urvalet av vilka personer som söktes att delta i undersökningen gjordes beslutet att försöka få åtta lärare inom småbarnspedagogiken eller förskoleundervisningen. Varför jag uteslöt andra pedagoger inom småbarnspedagogiken och förskoleundervisningen, som tex. barnskötare eller handledare var att undersökningspopulationen och materialet skulle bli för stort. Pedagoger med behörighet som lärare inom småbarnspedagogiken har ansvar för verksamheten. Skulle intresset varit stort att delta i undersökningen skulle det ske lottdragning bland de intresserade. Sju respondenter visade intresse och deltog i undersökningen. För att skydda respondenternas anonymitet har respondenterna fått namn efter fruntimmersveckan: *Emma, Margareta, Kristina, Magdalena, Johanna, Greta och Sara*. Respondenterna var alla behöriga lärare inom småbarnspedagogiken och deras arbetserfarenhet varierade mellan 9 och 33 år.

4.5 Databearbetning och analys

Som analysmetod har kvalitativ innehållsanalys med en induktiv ansats använts. Det innebär en analys av texter som baserar sig på bland annat människors berättelser om sina erfarenheter (Graneheim & Lundman, 2008). Fokus vid en kvalitativ innehållsanalys är att beskriva variationerna genom att hitta likheter och skillnader i textinnehållet. Likheter och skillnader uttrycks i teman och kategorier på olika nivåer (Graneheim & Lundman, 2008).

Enligt Denscombe (2018) transkriberas ljudinspelningar efter intervjuerna. Att transkribera intervjun innebär enligt Kvale och Brinkmann (2014) att ändra en form till en annan. Utskrifterna är översättningar från det muntliga språket till det skrivna språket. Den skrivna texten utgör materialet som sedan blir föremål för analys.

Direkt efter varje intervju började jag med transkriberingen. Totalt blev materialet 38 sidor. Efter transkriberingen lästes materialet igenom flera gånger. Transkriberingen har skrivits ordagrant. Delar av materialet har exkluderats för att inte avslöja kommunen eller respondenternas identitet.

Graneheim och Lundman (2008) menar att när man närmar sig texter finns det alltid flera betydelser och en viss tolkning. I en kvalitativ innehållsanalys finns centrala begrepp som beskriver analysprocessen. De centrala begreppen är *analysenhet*, *domän eller innehållsområde* (Graneheim & Lundman, 2004), *meningsenhet*, *abstraktion*, *kondensering*, *kod*, *kategori* och *teman*. En *analysenhet* är hela dokumentet som analyseras t. ex intervjun. En *domän* är delar av en text som handlar om ett specifikt område som utgör en grov struktur. Det kan vara en intervjutext som hör ihop med frågeområdet i en intervjuguide. En *meningsenhet* utgör meningar, ord och stycken av text som hör ihop genom sitt sammanhang och innehåll. Stora meningsenheter kan vara svåra att hantera eftersom det kan finnas flera betydelser och det kan finnas en viss risk att innehållet går förlorat när abstraktionsnivån blir för hög. För små meningsenheter kan göra att resultatet blir för splittrat. Lagom stora meningsenheter blir grunden för analysen.

När analysprocessen enligt Graneheim och Lundman (2008) är igång kondenseras och abstraheras meningsenheterna. Kondensering är processen där texten förkortas men det centrala innehållet bevaras. Abstraktion betyder att innehållet lyfts till en högre logisk nivå. Exempel på abstraktion är skapande av koder, kategorier och teman på olika nivåer (Graneheim & Lundman, 2004). En *kod* beskriver en meningsenhets innehåll och en *kategori* är flera koder

med ett liknande innehåll. Kategori är kärnfunktionen i kvalitativ innehållsanalys (Granheim & Lundman, 2004).

När analysenheten, det vill säga intervjun var transkriberad började analysen av textmaterialet. Textmaterialet lästes igenom flera gånger. Textmaterialet förkortades till meningsbärande enheter så att textens huvudsakliga innehåll bibehölls. Texten kunde bestå av ord, en mening, flera meningar eller ett stycke. Ord, meningar och stycken fick koder genom att innehållet och sammanhanget hörde ihop. Eftersom intervjufrågorna var uppdelade i tre forskningsfrågor lade jag fram tre stora färggranna papper. På dessa papper lade jag upp olika kategorier där jag sammanförde koderna med liknande innehåll. Jag klippte ut varje respondents svar och klistrade upp det under de kategorier jag fått ut från min analys. På detta sätt framkom kategorier och underkategorier. Ett exempel på underkategori är utåtagerande beteende, bristande samspelsförmåga och beteende som orsakat av diagnos som fördelades till kategorin ”beteende som härrör från individrelaterade brister”.

4.6 Kvalitets- och forskningsetiska aspekter

Den kvalitativa forskningens bygger på människors erfarenhet och verklighet. Den bygger även enligt Olsson och Sörensen (2014) att få ny kunskap för att öka förståelse och om möjligt skapa förändringar. En forskning får inte utsätta människor för psykiska eller fysiska obehag eller skada. Personer som ingår i en forskningsstudie skall skyddas av sekretess. Konfidentiella samtal förvaras så att inga obehöriga kan komma åt materialet. I rapporten ska personer eller situationer inte kunna kännas igen. Anonymitet gör att enskilda individer inte kan identifieras. Enligt Dalen (2014) är detta viktigt eftersom forskaren och respondenten möts personligen. Respondenten måste känna sig trygg att uppgifterna blir sekretessbehandlade och inte kan spåras till enskild person.

I en intervjustudie enligt Dalen (2014) utgör respondenternas ord och svar den massa av material som blir underlaget för analysen och tolkningen. Därför är det viktigt att materialet blir relevant och fylligt. Giltigheten i materialet stärks genom att respondenten får bra frågor och får komma med innehållsrika svar. Justesen och Mik-Meyer (2011) menar att giltigheten i forskningen handlar om hur undersökningens resultat belyser forskningsfrågan – ”man mäter det man säger att man mäter”.

Enligt Denscombe (2018) är den kvalitativa forskningens trovärdighet inte lätt att bedöma, eftersom det inte är möjligt att kontrollera fyndkvaliteten och forskningskvaliteten genom att

upprepa forskningen. Det är praktiskt taget omöjligt att kopiera en social inramning. Forskaren har en tendens att bli nära involverad i datainsamlandet och i analysen att det är näst intill omöjligt för någon annan forskare att kunna producera identiska data och identiska slutsatser. Pålitligheten i undersökningen handlar om att visa att forskningen återspeglar proceduren och beslut för att påvisa att forskningen kan upprepas. Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) handlar det om hur väldefinierade metoderna är.

Enligt Trost (2010), är trovärdigheten största problemet i kvalitativa studiers och intervjuer. Denscombe (2018) menar att forskare måste kunna visa att deras data är exakta och trovärdiga. Forskaren behöver övertyga sina läsare att data med *rimlig sannolikhet* är exakta. Forskaren bör kunna försäkra läsarna att undersökningens kvalitativa data har kontrollerats i överensstämmelse med god praxis.

Enligt Forskningsetiska delegationen är syftet och den centrala utgångspunkten i god vetenskaplig praxis att forskaren har en omsorgsfullhet och noggrannhet i forskningen, dokumenteringen och presentationen av resultatet. Dataanskaffning, undersökning och bedömningsmetoderna skall följa etisk hållbarhet. Forskaren tar även i sin egen forskning och resultathänsyn till andras forskares arbeten och resultat och hänvisar till deras publikationer så att deras arbeten respekteras och deras resultat tillmäts den betydelse och det värde som tillkommer dem.

Eftersom kvalitativa undersökningar enligt Denscombe (2018) baseras på relativt litet urval ställs frågan om studiens överförbarhet går att göra. Överförbarheten grundar sig på i vilken utsträckning resultaten går att tillämpa på andra jämförbara fall. Genom att läsaren får lämplig information kan läsaren överväga fyndens överförbarhet.

För att hålla en god forskningsetik anhöll jag om forskningstillstånd från kommuner i södra Finland. Jag måste utgå från att tillförlitligheten stämmer i respondenternas svar. Att inte respondenterna svarat vad de tror att förväntas av deras svar. Arbetet utgår från vetenskapliga källor och är tillförlitligt. Eftersom en del av källmaterialet är översatt från engelska, norska och danska finns det risk för fel översättningar. Orden går inte alltid att direkt översätta till svenska språket. Detta kan påverka tillförlitligheten. Respondenterna gav sitt samtycke till att delta i intervjun. Intervjun var frivillig och respondenterna sitt samtycke att delta i intervjun. Respondenternas identitet har hållits konfidentiellt. Varken kommunens eller småbarnpedagogiska verksamheter har nämnts med namn. All data har sparats bakom en lösenskyddad dator och en lösenskyddad mobiltelefon.

Eftersom undersökningen hade en liten population går det inte att direkt överföra till liknande sammanhang. Men eftersom respondenterna i undersökningen hade liknande erfarenheter och uppfattningar och svaren var snarlika kan man i någon mån överföra resultatet till andra småbarnspedagogiska kontexter.

5. Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Resultatet är indelat i tre avsnitt i enlighet med forskningsfrågorna.

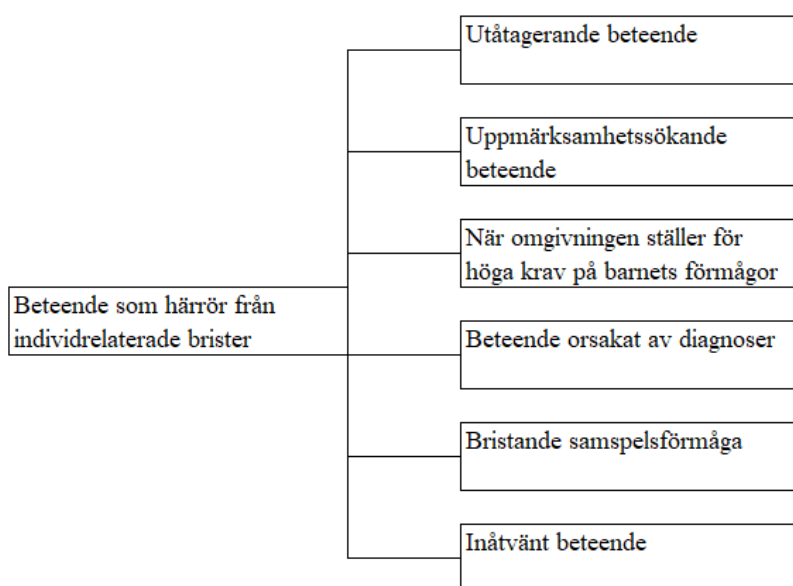
5.1 Beskrivning av problemskapande beteende

Syfte med forskningsfråga 1 var att ta reda på hur respondenterna beskriver problemskapande beteende utifrån sina erfarenheter. Utifrån analysen uppkom två huvudkategorier (som presenteras i 5.1.1 och 5.1.2) med sex respektive två underkategorier. Underkategorierna presenteras i storleksordning, dvs de mest frekventa kategorierna redovisas först.

5.1.1 Beteende som härrör från individrelaterade brister

Huvudkategorin ”beteende som härrör från individrelaterade brister” delas in i sex underkategorier; utåtagerande beteende, uppmärksamhetssökande beteende, när omgivningen ställer för höga krav på barnets förmåga, beteende orsakat av diagnoser, bristande samspelsförmåga och inåtvänt beteende. Huvudkategorin och underkategorierna illustreras i figur 1.

Figur 1. Pedagogers beskrivning av problemskapande beteende som härrör från individrelaterade brister.



Utåtagerande beteende

Alla sju respondenter har stött på barn med utåtagerande beteende som beskrivs som problemskapande. De beskriver beteendet i termer av barn som bråkar och uppvisar ett normbrytande beteende.

Det är liksom dom bråkiga man märker först. Det är dom man tänker på först på som problemskaparna. (Margareta)

Barnet säger fult till en vuxen, spottar på en vuxen. (Kristina)

Flertalet av respondenterna ansåg att barn som är aggressiva, som biter och slår på vuxna och andra barn uppvisar ett problemskapande beteende.

Utåtagerande barnen som är aggressiva, som faktiskt slår och biter och är utåtagerande. Till och med slår och biter vuxna. Och som slår andra barn. Det är nog det värsta. Det är jobbigt när andra barn också blir frustrerade. (Margareta)

Som är fysiska mot sina kamrater. T.ex. river hårtofsar från huvudet. Man hinner inte förutse vad som kommer att hända. (Emma)

Normbrytande och impulsivt beteende lyfts också upp som kännetecknande för utåtagerande beteende som skapar problem.

Hyperaktivitet och impulsivitet. Det är barn som inte kan bete sig som förväntat. (Magdalena)

Barn som är impulsiva och oberäknliga. (Emma)

Några respondenter kopplar ihop problemskapande beteende med situationer där barnet har svårt att acceptera gränser och regler. Detta leder till att barnet visar motstånd mot pedagogerna.

Barn som inte tål att vuxna sätter gränser. De blir så arga att de inte mera kan behärska sig utan börjar slå och sparka, så måste man som vuxen ta i och lugna ner det här barnet. Och inte respekterar det att någon vågar sätta stopp. Stopp på barnet eller på beteendet. (Kristina)

Uppmärksamhetssökande beteende

Över hälften av respondenterna beskrev att barn som konstant kräver uppmärksamhet och ständig bekräftelse av pedagogerna uppvisar negativt och problemskapande beteende.

När barn vill ha uppmärksamhet, på alla sätt. De har ett negativt sätt bara för att få reaktioner av vuxna hela tiden och det där positiva bemötande räcker inte till. (Sara)

Sen finns det de barnen där ingenting räcker för dem. De måste hela tiden ha bekräftelse. Det är som man aldrig kan ge tillräckligt med bekräftelse till dem. (Margareta)

När omgivningen ställer för höga krav på barnets förmågor

Ungefär hälften av respondenterna kopplar ihop problemskapande beteende med barn som springer ifrån lekar eller aktiviteter för att de är rädda att misslyckas eller inte får sin vilja igenom.

De här barnen som när besvikelsen blir för stor så springer de från leken och skall klättra över staketet. När de blir så arg att det bara kommer eld och lågor från barnet. (Johanna)

Barn som blir så arg när de misslyckas att de bara skriker, slänger saker och springer iväg. (Emma)

Beteende orsakat av diagnoser

Flertalet respondenter ansåg att en diagnos kan ligga i bakgrunden om ett barn uppvisar ett problemskapande beteende. Ett fåtal respondenter menade dock att det kan vara svårt att veta orsaken till barnets beteende om det inte finns en diagnos i bakgrunden.

De här barnen som har diagnos. (Johanna)

Ibland finns det en diagnos, adhd eller någonting sådant. Men det finns nog också som inte har en diagnos som behöver extra stöd. Man kan inte sätta fingret på vad det är. (Emma)

Bristande samspelsförmåga

Ett fåtal respondenter uppgav att barn med svårigheter i det sociala samspelet med andra barn uppvisar problemskapande beteende.

När barnet är i konstant konflikt med andra och samspelet i gruppen fungerar inte med det här barnet och andra barnen – då blir det ett problem. (Sara)

När barnets agerande är sådant att vi vuxna behöver väldigt ofta blanda oss in i det. Gruppen fungerar inte och barnet kan inte fungera normalt i gruppen. (Kristina)

Inåtvänt beteende

Ett fåtal av respondenterna uppgav att barn som är blyga, tysta och svåra att få kontakt med uppvisar beteende som skapar problem.

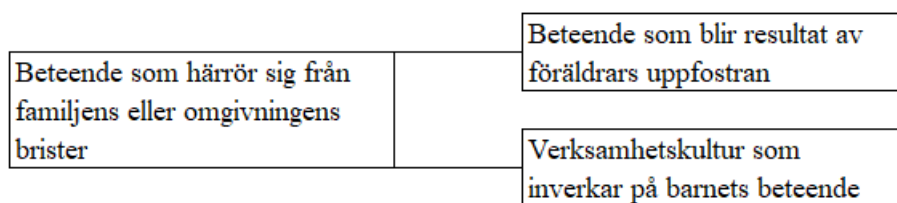
De blyga barnen som inte pratar har man svårt att nå. Det är en stor utmaning med de barnen. De som inte låter att komma nära. (Margareta)

Man glömmer lättare de här lugna och tysta barnen än dom här som tar mycket mera utrymme, som har mera ljud och fart. (Johanna)

5.1.2 Beteende som härrör från familjens eller omgivningens brister

Huvudkategorin ”beteende som härrör från familjens eller omgivningens brister” delas in i två underkategorier; beteende som blir resultat av föräldrars uppfostran och verksamhetskultur som inverkar på barnets beteende. Huvudkategorin och underkategorierna illustreras i figur 2.

Figur 2. Pedagogernas beskrivning om barnets beteende som härrör sig från familjens eller omgivningens brister.



Beteende som blir resultat av föräldrars uppfostran

Över hälften av respondenterna ansåg att barn kan ha ett problemskapande beteende när föräldrar har bristande uppfostran och gränssättning till sina barn. Enligt respondenterna vågar inte föräldrarna ta ansvaret som vuxna, och föräldrarna vill inte göra barnet besviket. En respondent menar att när barnet inte får träna på att klara av motgångar i en trygg miljö hemma tillsammans med familjen, blir motgångarna med kamrater och pedagoger inom småbarnspedagogiken svåra att hantera för barnet.

Saknar gränser och regler och är inte vana vid det Man vågar inte ge besvikelser till barn. Besvikelser är viktiga för barnet men man sopar dem under mattan och gör det bekvämt och bra för barnet som möjligt. Sen när de kommer till en grupp så är de inte vana att ta de här motgångarna som kommer med att jag inte alltid får göra vad jag vill. Det blir liksom problem när de inte har fått dom här motgångarna tidigare utan problemen kommer sen i en gruppsituation. (Kristina)

Föräldrarna är hjälplösa i många situationer. Man är rädd att vara den där vuxna helt enkelt. Att kunna sätta gränser och regler. (Sara)

Ett par respondenter menade att föräldrarnas brist på tid och ork gör att föräldrarna inte hinner vara stödjande och ansvarsfulla föräldrar.

Samhället skapar stor press på föräldrarna och de har inte tid. Föräldrarna orkar inte tjafsa med barnen då de gnäller att de vill. Och ger efter lätt för att få det lugnt. Det ställs stor press på föräldrarna i arbetslivet. (Sara)

Verksamhetskultur som inverkar på barnets beteende

En av respondenterna lyfte fram barngruppens betydelse för det enskilda barnet. En trygg verksamhetskultur med en fungerande kamratgrupp och en bra gruppdynamik stöder barnet med problemskapande beteende. En av respondenterna betonade vikten att vara observant på stämningen i gruppen mellan barnen. Eftersom barnet ofta är i konflikter under dagen finns det en risk att barnet inte släpps in i lekgemenskapen med de andra barnen.

Det handlar om gruppdynamiken och barnets beteende påverkar relationen till de andra... till kompisarna. De här barnen får oftast skulden för mycket. Fast det händer mycket förstås runt dem. Det märker kompisarna och vi måste ingripa i barnets beteende och försöka undvika situationer så att det inte påverkar kompisrelationerna. (Magdalena)

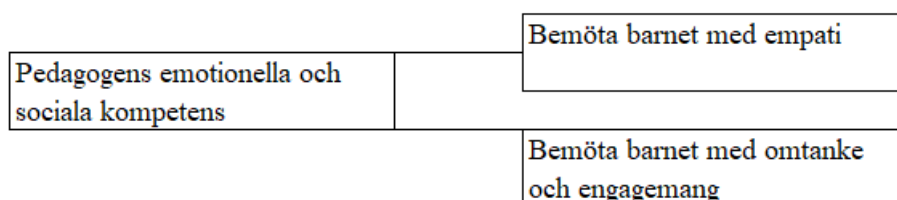
5.2 Pedagogernas färdigheter och förmågor

Syftet med forskningsfråga 2 var att ta reda på vilka färdigheter och förmågor som pedagogerna uppfattar som viktiga i relationen och mötet med barn med problemskapande beteende. Utifrån analysen uppkom två huvudkategorier (som presenteras i 5.2.1 och 5.2.2) med två respektive tre underkategorier. Underkategorierna presenteras i storleksordning, dvs den mest frekventa kategorin redovisas först.

5.2.1 Pedagogens emotionella och sociala kompetens

Huvudkategorin ”pedagogens emotionella och sociala kompetens” delas in i två underkategorier; bemöta barnet med empati och bemöta barnet med omtanke och engagemang som illustreras i figur 3.

Figur 3. Pedagogernas beskrivning om emotionella och sociala kompetensen.



Bemöta barnet med empati

Flertalet respondenter ansåg att empati var viktigt i mötet med barn med problemskapande beteende. Empati handlar om att lyssna, förstå, se från barnets perspektiv och att vara en trygg vuxen. Genom att vara en närvarande pedagog kan barnet lita på den vuxne.

Empatisk och lyhörd inför andras behov. (Magdalena)

Bemöta barnet med förståelse. (Margareta)

Bemöta barnet med omtanke och engagemang

En av respondenterna betonade omtanke för barnet. Att man visar att man bryr sig om och vill dem väl.

Omtänksam, visa att man bryr sig om dem och förtroendefull. Barnen kan lita på mig. Att dom vågar komma och säga. (Emma)

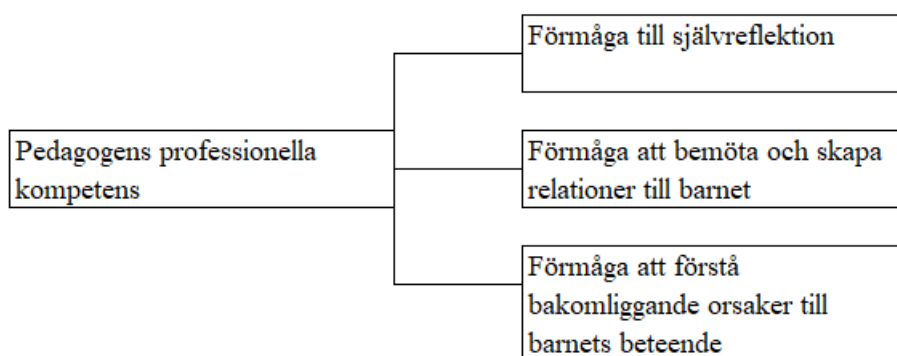
Några respondenter betonade vikten att visa engagemang och lyssna på barnet. När barnet blir sedd och pedagoger trivs med sitt arbete blir barnet mera delaktig i verksamheten.

Vuxnas engagemang är väldigt viktigt, man trivs med sitt jobb så upplever barnen att vuxna lyssnar och har roligt med dem. Blir Barnen blir tryggare då. (Kristina)

5.2.2 Pedagogens professionella kompetens

Huvudkategorin ”professionell kompetens” delas in i tre underkategorier; förmåga till självreflektion, förmåga att bemöta och skapa relationer till barnet och förmåga att förstå bakomliggande orsaker till barnets beteende. Huvudkategorin och underkategorierna illustreras i figur 4.

Figur 4. Pedagogernas beskrivning av professionella kompetensen.



Förmåga till självreflektion

Ett flertal respondenter brukar analysera och reflektera över sitt eget handlande. Genom självreflektion försöker man ändra på sitt eget bemötande för att kunna stöda barnet bättre.

Kunna reflektera och be om ursäkt. Att man funderar efteråt att hur gjorde man riktigt. (Emma)

Man måste kunna analysera sitt eget beteende, för att bemöta på rätt sätt. Se vad som funkar och vad man behöver ändra på. Vi måste låta oss göra fel. Kanske pröva olika saker och inte vara rädda för att pröva på. (Magdalena)

I många situationer funderar man ofta hur man skulle gjort annorlunda så att barnet inte blir så rasande argt. (Johanna)

Förmåga att bemöta och skapa relationer till barnet

Ett fåtal respondenter ansåg att ett gott bemötande av barnet med problemskapande beteende var viktigt. En par av respondenterna menade att man måste vara så professionell att man bemöter alla barn likvärdigt, fast man har svårigheter att skapa en relation med vissa barn.

Man måste få barnen att lita på en och lära känna dem så skapar man relationer. Man måste kunna prata andra saker med dem och visa att allas lika värde och allas åsikt är viktig. (Emma)

Om man inte klickar med ett barn måste man som pedagog och yrkeskunnig kunna stiga över det och kunna inse att det finns något i relationen som inte fungerar. Det skall inte inverka på det utan det skall finnas en positiv relation med barnet. (Sara)

Man är jämlik med alla barnen men det är självklart att det bara inte fungerar med alla på samma sätt. (Johanna)

Ett fåtal respondenter uppgav svårigheter att bemöta barnet med problemskapande beteende, när stunderna tillsammans ofta handlar om att reda ut konflikter och diskutera barnets negativa beteende. Relationen blir ansträngd eftersom fokus blir på barnets beteende som skapar problem. Detta leder till en negativ stämning i verksamheten och barnet får mindre stöd av pedagogerna.

Bemötande har stor betydelse men blir ansträngt på grund av att man måste ingripa i barnets beteende som inte är okej i den situationen eller mot andra barnen i gruppen. Det kan vara svårt att få en relation, men när man lär känna de här barnen så blir man jättenära med dem när man har så mycket med dem att göra. Man måste hela tiden skoja och ha lite cirkus för att få det att fungera. Man måste anstränga sig lite extra för att få en positiv relation. (Magdalena)

Flertalet respondenter menade att de inte hinner stöda och bemöta barnet som de skulle önska, på grund av överfulla barngrupperna och personalbrist. Pedagogerna får en känsla av både frustration och otillräcklighet.

När man fått mera kunskap och erfarenhet och äntligen veta hur man skall bemöta barnen så kan man inte på grund av att flera barn med svårigheter och grupperna är överfulla. Man blir ensam under dagen med många barn och man kan inte genomföra de stödåtgärder som man har kommit underfull med att kanske fungerar. (Magdalena)

Några respondenter betonade vikten att bemöta barnet med respekt. Genom att diskutera med barnet utan att bestämma visar man att deras åsikt är värdefull.

Visa respekt, förklara och diskutera och visa att deras åsikt är viktig. (Emma)

Förmåga att förstå bakomliggande orsaker till barnets beteende

Ett fåtal respondenterna ansåg att barn inte medvetet uppför sig illa. Det finns alltid en orsak varför barnet uppvisar ett problemskapande beteende, Det är viktigt att kunna se barnets behov och inte bara se barnets beteende. En av respondenterna har lärt sig med åren att alla barn är olika och det skall de få vara. Man måste acceptera olikheterna och svårigheterna.

Grunden är att man ser barnets behov och inte se på barnets beteende. (Magdalena)

Det är nog så att de här barnen inte har fått de rätta verktygen, och det är vi som skall hjälpa dem tillsammans med föräldrarna. (Kristina)

En av respondenterna berättade om en händelse när ett barn kastat saker på hen. Pedagogen hade suttit lugnt kvar och väntat ut barnet. När barnet hade lugnat ner sig kunde de prata och kramas, vara överens och gå därifrån hand i hand. Respondenten ansåg att man tillsammans med barnet tar sig igenom utmanande situationer.

Att man inte ger upp och tycker att barnet är hopplöst. Nej, det finns inga hopplösa fall. Man måste bara kämpa och tro att man kommer underfull med det här barnet. Vad är det den behöver. (Margareta)

När pedagoger ser att barn misslyckas så behöver man visa som pedagog att man accepterar och förlåter barnet och att barnet kan lita på en.

Man måste se barnets behov, de har lika stort behov att klara av normala saker som vilket barn so helst men de har inte färdigheterna. (Magdalena)

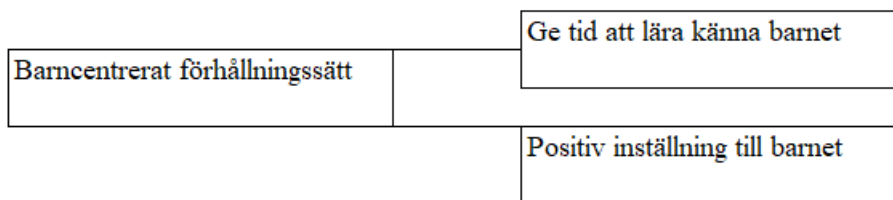
5.3 Pedagogernas förhållningssätt och strategier

Forskningsfråga 3 undersökte vilket förhållningssätt och strategier som kan identifieras hos pedagoger som möter barn med problemskapande beteende. Förhållningssätt är pedagogernas inställning, perspektiv, förståelse för barnet och vad pedagogerna gör i vardagen. Utifrån analysen uppkom två huvudkategorier (som presenteras i 5.3.1 och 5.3.2) med två respektive tre underkategorier. Underkategorierna presenteras i storleksordning, dvs den mest frekventa kommer först.

5.3.1 Barncentrerat förhållningssätt

Huvudkategorin ”barncentrerat förhållningssätt” delas in i två underkategorier; ge tid att lära känna barnet och positiv inställning till barnet som illustreras i figur 5.

Figur 5. Pedagogernas beskrivning om barncentrerat förhållningssätt.



Ge tid att lära känna barnet

Hälften av respondenterna betonade vikten att lära känna barnet. Genom att vara intresserad och genom att lära känna barnet lär de sig hur barnet fungerar. Något som flertalet respondenter betonade var att barn med problemskapande beteende tar mycket tid.

Att man är intresserad och vill lära känna barnet De här barnen behöver förståelse och att vi ger dem tid. Man måste ge mycket tid och ibland tar de alldeles för mycket tid känns det som. Man hinner inte med de andra. Och det är kanske frustrerande att de tar så mycket tid. (Margareta)

Med tiden lär man känna barnen så vet man vad som fungerar. När man lär känna barnet bygger man en relation med dem. När man ser barnets ansiktsuttryck och kroppsspråk så ser man att det håller på att spåra ut. (Emma)

Positiv inställning till barnet

Flertalet av respondenterna ansåg att genom beröm och genom att se barnets positiva sidor minskar barnets problemskapande beteende.

Tar man det från det positiva och med roliga saker blir det mera sällan som barnet får utbrott. Mycket humor och se det positiva. (Johanna)

Några respondenter betonar att pedagogerna behöver ha en positiv barnsyn och se det positiva hos varje barn. En av respondenterna menade att man skall se barnets goda sidor och förstärka det goda.

En bra barnsyn, ge tid att lära känna barnet och att man hittar barnets egna system som fungerar. Varje barn har sina egna funderingar och metoder som funkar för olika barn. När du lär känna det här barnet så vet du hur det där barnet fungerar och vad som funkar med det barnet. (Emma)

Hämta fram det goda i alla. (Greta)

Ett fåtal av respondenterna ansåg att alla pedagoger som arbetar inom småbarnspedagogiken inte kan se det positiva hos barnet med problemskapande beteende. De fokuserar på det negativa, är kanske lite rädda och undviker konfliktsituationer. De svänger ryggen till och låter situationerna gå förbi.

All har inte lätt att se det positiva hos barnet. Alla har inte lätt med överaktiva barn. Vissa är rädda och undviker konfliktsituationer. De vill inte se vad barnet håller på med och låter det gå förbi. (Johanna)

Har man en negativ läggning och allting är negativt så har man svårare att hitta det positiva hos barnet. Jag tror att alla kan se det goda i barnet, men i stundens hetta kan kanske inte alla se det. (Kristina)

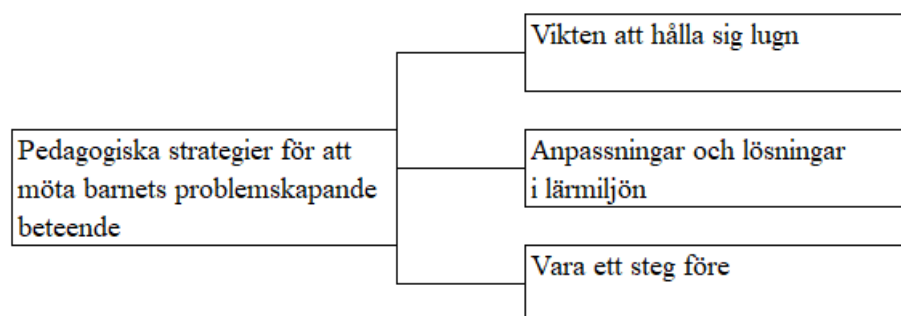
Poängen är att arbeta bort de negativa sidorna och se de goda sidorna. (Margareta)

En av respondenten menar att inställning till barnet påverkar hur vuxna pratar om barnet. En vikarie hade uttryckt sig med ”...*onpas hankalat kakarat*”(”*nog är det besvärliga ungar*”, *skribentens översättning*).

5.3.2 Pedagogiska strategier för att möta barnets problemskapande beteende

Huvudkategorin ”pedagogiska strategier för att möta barnets problemskapande beteende” delas in i tre underkategorier; vikten att hålla sig lugn, anpassningar och lösningar i lärmiljön och vara ett steg före. Huvudkategorin och underkategorierna illustreras i figur 6.

Figur 6. Pedagogernas beskrivning om pedagogiska strategier i möten med barn med problemskapande beteende.



Vikten att hålla sig lugn

Mer än hälften av respondenterna ansåg att hålla sig lugn var ett viktigt förhållningssätt. Enligt respondenterna är det viktigt att inte pedagogerna far med i barnets känsloreaktioner. Genom att pedagogerna håller sig lugna och inte far med i barnets känsloreaktioner blir barnet trygg med pedagogen.

Lugn och stabil. Men som person behöver du inte vara lugn. Man får vara jätteglad och sprallig som pedagog, men att man håller sig lugn i situationen. Att inte stressa. Närvarande och som kan lita på mitt beteende, att jag inte börjar slå tillbaka eller något. (Greta)

Fast barnet blir upphetsat och arg att man inte själv går med i känslan. (Magdalena)

Flertalet respondenter anser det svårt att hålla sig lugn när man hamnar i situationer där barnet utmanar pedagogerna eller när andra barn blir fysiskt utsatta. En av respondenten berättade om en händelse som hänt när hon var nyutexaminerad. Ett barn hade sparkat till henne så att hon hade tappat fattningen och lyft upp barnet och skrikit till hen. Det var en situation som hon reagerade och agerade för kraftigt i.

I stundens hetta så kanske inte alla kan se det goda i barnet. Om man själv får ont, då är det svårt att hålla sig lugn. Jag har svårare att då strunta i det och släppa. Det tar längre tid än om jag har läget under kontroll. Jag får liksom försöka skydda mig själv så då är det svårare att hålla sig i balans. (Kristina)

När man ser en situation och man blir rädd och ropar till. Rösten far upp och du vet att man inte borde ropa. Men man blir skrämmd att barnet inte skall slå eller riva andra barn. Reaktionen blir då inte så positiv som du skulle vilja. Man borde hålla sig lugn men det kan hända så plötsliga saker. (Sara)

En av respondenterna har svårt att återhämta sig och hitta tillbaka till det positiva hos barnet efter en konfliktsituation. Respondenten menade att det är lättare att hitta positiva sidor med blyga barn eftersom man har mera tid och ro och söka positiva sidorna. När barnet slår så har man som pedagog svårare att hålla sig lugn och man reagerar fysiskt på det. Respondenten hade svårare att släppa situationen. En annan av respondenterna hade svårt att hålla sig lugn när hen känner sig otillräcklig. När det finns många barn med problemskapande beteende i gruppen och tiden räcker inte till att bemöta dem som man skulle vilja. Vuxna borde vara på flera ställen samtidigt. Då är det inte lätt att hålla sig lugn eller att inte bli frustrerad.

Det är synd att situationen är att man har många barn med utåt agerat beteende och man får dåligt samvete att man inte kan bemöta barnen på det sätt som man skulle vilja. Då blir jag iallafall frustrerad. Jag blir upphetsad och kan inte vara den där lugna pedagogen mera. Jag blir stressad när jag borde hinna vara på många ställen samtidigt. Att ha tid att bemöta de här barnen. Har man inte tid att bemöta dem så blir man kanske mera frustrerad, och det blir inte så positivt.... (Magdalena)

Anpassningar och lösningar i lärmiljön

Ett fåtal respondenter betonade vikten att forma verksamheten så att alla barn kan delta och har en möjlighet att lyckas. Att göra anpassningar i verksamheten gör verksamheten mera tillgänglig för barnet. Respondenterna ansåg att miljön måste analyseras för att upptäcka vilka situationer problembeteendet uppkommer i. En respondent påpekar vikten av att bygga upp olika situationer runt barnet så att barnet kan fungera så normalt som möjligt.

Man måste veta var man placerar barnet i gruppen. Vem den sitter bredvid. Vad är det som triggar det här barnet till det här barnet. Är det något du säger eller som någon annan säger. (Sara)

Att hitta nya lösningar handlar om att förbereda och lära barnet nya handlingssätt. Inget barn vill vara aggressivt eller vara elak mot någon annan.

Hitta strategier för barnet. Om barnet blir arg. Hur skall man göra för att få bort argheten? Kanske hoppa hjälper? Att man som pedagog hittar strategier åt barnet. (Johanna)

Fåtal respondenter anser att det är pedagogernas uppgift att hitta olika lösningar i verksamheten. Pedagogerna måste vara öppna för olika möjligheter och pröva sig fram till olika lösningar. När en lösning fungerar ena dagen behöver den inte fungera den andra dagen. En respondent menar att mycket ansvar sätts på barnet, ansvar som borde ligga hos de vuxna i barngruppen.

Det är vi vuxna som styr och ställer och håller i trådarna men varje barn måste få känna att det här är min grupp och den är till för mig. Det är som en familj att alla måste ha sin plats. Atmosfären i gruppen är viktig och att alla känner sig trygga. (Greta)

Jag tror vi sätter för mycket ansvar på barnen. Barn är bara barn. (Margareta)

Vara ett steg före

Ett par respondenter betonade vikten att vara ett steg före och vara förutseende så att barnet inte hamnar i situationer som barnet misslyckas i. När pedagogerna blir medvetna om barnets fallgropar och svårigheter så utsätter man inte barnet för dem. Att vara steget före och kunna förutse vad som kommer att hända är inte alltid lätt.

Med de här barnen borde man vara steget före och beräkna var och vilka ställen det kan hända på. (Sara)

6. Diskussion

I detta kapitel diskuteras metod, resultat och slutsatser. Resultatet jämförs med tidigare forskning och relateras till specialpedagogiska perspektiv. Avslutningsvis ges förslag till fortsatt forskning.

6.1 Metoddiskussion

Jag valde att använda kvalitativ halvstrukturerad intervju för att få svar på mina forskningsfrågor. Enligt Olsson och Sörensen (2021) används kvalitativa metoder för att kategorisera och gestalta något. Enligt Trost (2010) innebär kvalitativa intervjuer att man ställer enkla och raka frågor. På dessa frågor får man innehållsrika svar och ett stort material. Utifrån svaren skall man sedan hitta åsikter, mönster och intressanta skeenden. Under intervjun fick jag ta del av respondenternas tankar, åsikter, känslor och erfarenheter av barn med problemskapande beteende. Detta förverkligades genom att låta respondenterna berätta fritt utifrån frågorna jag ställde.

Denna studie kunde ha kompletterats med deltagande observation. Enligt Justesen och Mik-Meyer (2011) är målet med deltagande observation är att genom observationer få en inblick i personens livsvärld och observera personens aktiviteter.

Innan studien inleddes gjordes två pilotintervjuer. Efter varje pilotintervju justerades frågorna. Eftersom jag hade en halvstrukturerad intervjuguide kunde jag följa upp med följdfrågor under intervjuens gång. En mera detaljerad intervjuguide skulle kanske ha gett mera uttömmande svar,

men genom att ha färre frågor styrdes inte respondenterna mot att ge vissa svar. Jag märkte att efter varje intervju blev jag säkrare och bättre på att fånga upp vad respondenterna svarade. Egentligen borde jag haft flertalet pilotintervjuer innan studiens början. Detta syntes också i intervjuens längd. Den första var 14 minuter och de sista intervjuerna var betydligt längre. Jag tror att jag skulle fått en mera nyanserad och detaljerad fördjupning av pedagogernas svar i de första intervjuerna om jag hade varit bättre på att fånga upp deras uttalanden. Detta inverkar knappast på resultatet men materialet skulle varit mera nyanserat med flera exempel.

Ursprungstanken var att intervjua åtta lärare inom småbarnspedagogiken. I kvalitativa undersökningar ska man intervjua så många som behövs för att ta reda på vad undersökningen behöver veta (Kvale & Brinkmann, 2014). I studien intervjuades slutligen sju lärare inom småbarnspedagogiken. Detta är en småskalig studie men jag upplevde att pedagogernas svar var snarlika så att intervjua flera pedagoger skulle inte ha gett nya data för att analysera.

Jag upplevde det svårt för några pedagoger att fundera över sitt samspel och berätta om situationer de upplevt gått mindre bra. Att snabbt komma ihåg en situation var svårt under intervjun och svaren blev kortfattade. I samband med att vi bestämde datum för intervjun berättade jag om studiens syfte och att de skulle fundera på problemskapande beteende och bemötande till barnet. Att ge intervjufrågorna på förhand skulle kanske hjälpt respondenterna genom att på förhand fundera ut situationer som varit utmanande. Risken med att ge intervjufrågorna på förhand är att respondenternas spontana berättande uteblir samt att reliabiliteten kunde ändras om de läst in sig på ämnet.

Intervjuerna skedde genom videokonferens. På det viset sparades restid in men nackdelen är att man inte ser hela respondentens kroppsspråk och samtalet blir inte lika personligt. Ögonkontakt kunde hållas under intervjuens gång, men stundvis tittade jag ner när jag gjorde anteckningar. Genom enskilda intervjuer vågade pedagogerna berätta fritt om händelser, situationer och om kollegor från sin egen verksamhet. Stundvis hackade nätet och dataskärmen hakade upp sig vilket ledde till korta avbrott. Genom videokonferens kunde respondenterna vara hemma i en trygg miljö under intervjun. Jag skulle föredragit att hålla en fysisk intervju för att lära känna och skapa en relation till respondenten.

Under transkriberingen och senare i analysarbetet upplevde jag att det hade varit bra att kontakta respondenterna för att få en tydligare bild av vissa uttalanden. Speciellt från de första intervjuerna jag gjorde, när jag var ovan att fånga upp respondenternas svar.

I denna studie har jag vänt mig till lärare inom småbarnspedagogiken för att undersöka deras uppfattning om hur de uppfattar vilka färdigheter, förmågor och förhållningssätt som är viktiga när de bemöter och skapar relationer till barn med problemskapande beteende. Skulle studien gjorts från föräldraperspektiv skulle resultatet eventuellt gett andra svar. Intressant skulle vara att se om resultaten skulle bli samma om studien hade undersökt barnskötarens eller handledarens perspektiv.

I kvalitativa undersökningar vill man ta del av andras erfarenheter och uppfattningar. I denna studie kunde jag ha använt en hermeneutisk ansats, eftersom jag har många års erfarenhet från småbarnspedagogiken. Jag har en viss förförståelse av ämnet samtidigt som en tolkning skulle ge ny förståelse. Skulle det varit praktiskt möjligt skulle jag helst ha gjort en aktionsforskning. Då skulle jag deltagit i en barngrupp för att tillsammans med pedagogerna förändra och utveckla arbetssätt och synsätt under en längre tidsperiod. En etnografisk studie skulle ha varit ett alternativ.

Tillförlitligheten har uppmärksammats genom att beskriva forskningsprocessen och val som gjorts. Studiens resultat har besvarat arbetets syfte vilket gett trovärdighet för avhandlingen. Respondenterna har deltagit frivilligt, deras identitet har hållits konfidentiellt vilket hör till god forskningsetik.

6.2 Resultatdiskussion

Syftet med avhandlingen är att undersöka pedagogernas uppfattning om vilka färdigheter, förmågor, förhållningssätt och strategier som är viktiga när de bemöter och skapar relationer till barn med problemskapande beteende.

Samtliga pedagoger i undersökningen lyfte fram orsakerna till barnets problemskapande beteende som individburna brister hos barnet och till föräldrarnas brister i barnets uppfostran utifrån ett kategoriskt perspektiv. Både pedagogerna och Ogden (2015) betonar att barn som bryter mot normer, regler och förväntningar i miljön uppvisar ett problemskapande beteende. Ur studien framkom en gemensam uppfattning att barn med problemskapande beteende upplevs av pedagogerna som svåra, utmanande och frustrerande. Speciellt i vardagen när de måste avbryta aktiviteter för att reda ut konfliktsituationer mellan barn. Enligt Nordahl et al. (2005) och Hejskov Elvén (2009) är problemskapande beteende det beteende som skapar problem för personer i omgivningen. Beteenden är svåra för pedagogerna att uthärda och det blir en känsla av maktlöshet när man inte når fram till barnet. När pedagogerna tolkar och lägger svårigheterna

på barnet begränsas barnets rätt till stöd. Risken finns med ett kategoriskt perspektiv att barnet exkluderas från gemenskapen istället för att inkluderas i gemenskapen. Speciellt när speciallösningarna riktas till det enskilda barnet och inte till hela verksamheten kan detta ske.

Pedagogerna i studien betonade att den emotionella och sociala kompetensen var viktig i mötet med barn med problemskapande beteende och uttalar sig i enlighet med det relationella perspektivet. En del betonade empati, någon omtänksamhet och andra betonade vikten att vara en trygg vuxen för att bemöta och skapa relationer med barnet i likhet med Fredriksson (2019) som anser att goda möten mellan barnet och pedagogerna innehåller närvaro och respekt. Pedagogerna i studien menade att det är viktigt att lära känna barnet och veta hur barnet fungerar i olika situationer. Aspelins et al., (2020) forskning visar att pedagogerna behöver ha en personlig relation till barnet. Det är en central uppgift i pedagogernas arbete att vara omtänksam och ha en accepterande attityd till barnet.

Resultatet i studien visar att pedagogerna har svårt i upprepade konfliktsituationer att hålla sig lugna och vara professionella. Barnet förstör, har kamrat konflikter, dåligt uppförande och är provocerande. När pedagogerna vid upprepade tillfällen måste ingripa och reda upp konfliktsituationer handlar det om barnets negativa beteende. Detta leder till diskussioner och stämningen blir negativ mellan pedagogerna, barnet och i hela verksamheten. Relationen blir ansträngd när fokus är på barnets svårigheter. Pedagogerna i studien menade att de har svårt att återhämta sig och hitta tillbaka till det positiva hos barnet när man upprepade gånger reder ut konfliktsituationer. I ett relationellt perspektiv är samspelet och interaktionen viktig. Både Persson (1998) och Emanuelsson et al. (2001) betonar att barnet står i relation till sin omgivning och svårigheterna som uppkommer beror på vilken miljö barnet vistas i. När pedagogerna inte tar sitt ansvar över relationen minskar barnets rätt till stöd. Detta står i relation till tidigare forskning av Buyse et al. (2007) som menar att barnet drar nytta av känslomässigt stödjande pedagoger. Stödjande pedagoger leder till färre konfliktsituationer samt att relationen till barnet blir närmare. Även Hamre och Pianta (2001) menar att dåliga relationer som präglas av konflikter ökar riskerna för långvariga beteendeproblem.

Pedagogerna i studien försökte anpassa, hitta lösningar och se till att verksamheten skall bli tillgänglig för alla barn. Pedagogerna vet betydelsen att vara ett steg före, sätta upp struktur och anpassa kraven man ställer på barnet. Pedagogerna ansåg det viktigt att analysera lärmiljön och bygga upp situationer runt barnet för att barnet skall kunna fungera så normalt som möjligt. Enligt Sjöman (2018) har barn med utmanande beteende svårt att vara engagerade i vardagsaktiviteter. I en lärmiljö är det inte bara det enskilda barnet enligt Cadima et al. (2015)

som påverkas av sina relationer till pedagogerna. Finns det konflikter i hela verksamheten mellan kamrater och barnet leder det till negativ stämning i gruppen. När barnet vid upprepade tillfällen diskuterar med pedagogerna leder det till mindre individuellt deltagande av det enskilda barnet. I studien framkom att vid konfliktsituationer läggs ansvaret på barnet. Lägg ansvaret och orsakerna på barnet ser man inte problemet utifrån ett relationellt perspektiv. Det är viktigt att alla pedagoger kontinuerligt reflekterar över förhållningssätt i förhållande till barnet som deltar i verksamheten.

När pedagoger blir medvetna om sitt eget förhållningssätt kan de förstå sin egen betydelse för att barnet skall lyckas och bli delaktig i verksamheten. Flera forskare lyfter fram liknande tankar. Pianta et al., (2012) menar att relationens kvalitet måste ses över för att förstå barnets delaktighet i verksamheten. Lyhörddhet, känslighet och timing av barnets signaler är viktig del i interaktionen och för att barnets delaktighet i verksamheten. Pedagogerna som strävar enligt McGrath och Bergen (2014) att återbygga eller bygga relationer med barnet så kommer barnet att erbjudas den bästa chansen för att barnet skall lyckas.

Det relationella eller det kategoriska perspektivet kan inte helt utesluta varandra. Det kategoriska perspektivet ger kunskap om t.ex. hjälpmedel. Vill man öka delaktigheten för barn med problemskapande beteende behöver verksamheten utgå från ett relationellt perspektiv. Resultatet tyder på att det kategoriska perspektivet har ett starkt fäste och är historiskt ”rotat” inom småbarnspedagogikens verksamheter, eftersom pedagogerna tolkar och lägger svårigheterna på barnet. Handlar det om pedagogernas brist på kunskap, kompetens, metoder eller oförmåga att bemöta alla barn likvärdigt? Eller beror det på arbetsvillkor som stora gruppstorlekar, personaltäthet, stressig vardag, ofta byte av personal eller brister på resurser? Dyliga faktorer lyftes av pedagogerna fram som orsaker till att de inte hinner stöda barnet som de önskar.

För att lyckas med en ”småbarnspedagogik för alla” behöver pedagogerna kompetensutveckling, förutsättningar och stöd att utveckla en relationell verksamhet. Pedagogerna behöver tid att reflektera över förhållningssätt och attityder, samverka med kollegor och få syn på sin egen barnsyn. Det är en långsiktig process för kommunerna att arbeta för en likvärdig småbarnspedagogik med det relationella förhållningssättet i fokus. Med en likvärdig verksamhet bemöts barnet med förståelse och engagemang samt att småbarnspedagogiken blir tillgänglig för alla där alla barn lyckas utnyttja sin fulla förmåga.

6.3 Slutsats och pedagogiska implikationer

Resultaten i studien visar att pedagogerna har en medvetenhet av att skapa goda relationer och ett gott bemötande. Pedagogerna bemöter barnet med förståelse, med omtanke, skapa goda relationella möten och genom att vara en trygg vuxen utifrån det relationella perspektivet. Alla pedagoger vill uppnå samma syfte, att göra en småbarnspedagogiken tillgänglig och inkluderande för alla barn. Pedagogerna uttalar sig enligt det relationella perspektivet men att förverkliga det i vardagen är inte alltid lika lätt. Pedagogerna möter dagligen barn i svårigheter och skall hantera de problem som uppstår i vardagen. De skall möta barnens olikheter och anpassa verksamheten för det enskilda barnet men även till gruppens behov. Samtidigt som barngrupperna är överfulla och tidvis brist på personal. Det är kanske en av de mest utmanande uppgifter pedagoger har, att förstå, möta och förebygga situationer för barnet.

Det relationella perspektivet handlar om pedagogens bemötande, synsätt, förhållningssätt och att granska barnets lärmiljö. Det handlar om närvaro, uppmärksamhet, ge tid och att lära känna och se barnet. För att stödja och hjälpa barnet behöver småbarnspedagogiken engagerade pedagoger som vill och vågar ta utmaningar varje dag.

Inom det relationella perspektivet handlar det om att kunna reflektera över sitt bemötande mot barnet. Detta kom fram i studien att pedagogerna inte lyfte fram sin roll och sitt bemötande i möte med barn med problemskapande beteende. Pedagogerna ser barnet svårigheter men förknippar barnets brister med en diagnos eller på föräldrars bristfälliga uppfostran och gränssättning. När specialpedagogiska åtgärder sätts in i verksamheter riktas de ofta till det enskilda barnet eller barngruppen, men mer sällan riktas insatsen och åtgärderna till pedagogerna. För att arbeta mot ett relationellt förhållningssätt behöver pedagoger stöd, kunskap och förutsättningar för att synliggöra det relationella lärande inom arbetsteamet.

Med denna studie hoppas jag att detta viktiga och aktuella ämne om bemötande och relationskompetens lyfts upp mera i verksamheterna. Det skulle vara av vikt att arbetsgivaren ger kontinuerlig handledning, stöd eller göra en satsning på fortbildning i pedagogernas relationskompetens.

6.4 Förslag på fortsatt forskning

Det finns många områden inom småbarnspedagogiken och pedagogernas relationskompetens som är outforskade. Ett förslag till vidare studier är att undersöka föräldrarnas perspektiv. Hur upplever föräldrarna pedagogers bemötande och pedagogernas relationer till sitt barn med problemskapande beteende? För att vidare bredda studien kunde man även undersöka hur barnskötare och handledare uppfattar vilka färdigheter, förmågor och förhållningssätt som är viktiga i deras roll att bemöta barn med problemskapande betydelse. Korrelerar resultatet med denna studies resultat, eller finns det skillnader med högre eller lägre utbildningsnivå?

Inom småbarnspedagogiken finns flera olika yrkesgrupper anställda. Inom småbarnspedagogiken arbetar pedagoger med olika befattningar. Yrkesgrupper med olika utbildningar och kompetenser. Det skulle vara intressant att följa upp nyblivna småbarnspedagoger från olika utbildningar under några år. Finns kunskapen och beredskapen att bygga goda relationer från utbildningen eller byggs det upp med arbetserfarenhet? Vilka skillnader i utbildningsinnehållet kan urskiljas mellan utbildningarna?

Källförteckning

- Aspelin, J. (2018). *Lärares relationskompetens. Vad är det? Hur kan den utvecklas?* (2: a uppl.) Liber.
- Aspelin, J. (2019). Enhancing pre-service teachers socioemotional competence. *International journal of emotional education*, 11(1), 153–168.
- Aspelin, J., Österlund, D. & Jönsson, A. (2020). 'It means everything': special educators' perceptions of relationships and relational competence. *European journal of special needs education*. DOI: 10.1080/08856257.2020.1783801
- Brodin, M. & Hylander, I. (2002). *Själv-känsla att förstå sig själv och andra*. (1: a uppl.) Liber.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Damme, J. & Maes F. (2007). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367–391. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.06.009>
- Cadimaa, J., Doumen, S, Verschueren, K., & Buyse., E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early childhood research quarterly*, 32(3), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2: a uppl.). Gleerups.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4:e uppl.). Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Skolverket.
- Finlex. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540> Hämtad 2.4.2021 kl. 11.30
- Forskningsetiska delegationen (TENK). https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf Hämtad 17.4.2021 kl. 17.30
- Fredriksson, M. (2019). *Med blicken på möten. Martin Bubers pedagogiska idé i dialog med förskolans praktik*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna]. Högskolan Dalarna.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Institutionen för didaktik. Uppsala University.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare – professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. (1: a uppl.). Liber.
- Graneheim, U. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24, 105–112. doi:10.1016/j.nedt.2003.10.001

- Graneheim, U.H. & Lundman, B. (2008) Kvalitativ innehållsanalys. I Granskär M, Höglund-Nielsen B (red.) (2008) *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård*. (1:2 uppl.). Studentlitteratur.
- Green, R.W. (2016). *Hitta rätt. En lösningsfokuserad samarbetsmodell för skolan*. (1:3 uppl.). Studentlitteratur.
- Gün, B. (2014). The reciprocal relationship between teachers' caring qualities and student achievement: reality or coincidence? *Basic research journal of education research and review*, 3(2), 13–18.
- Hamre, B. K. & Pianta, R.C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hejskov Elve'n, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. (1:16 uppl.). Studentlitteratur.
- Hejskov Elve'n, B. & Edfelt B. (2017). *Beteendeproblem i förskolan. Om lågaffektivt bemötande*. (2: a uppl.). Natur & Kultur.
- Hundeide, K. (2009). *Vägledande samspel i praktiken*. Fälth & Hässler.
- Institutet för hälsa och välfärd. <https://thl.fi/sv/web/thlfi-sv/statistik-och-data/statistik-efter-amne/barn-unga-och-familjer/smabarnspedagogik> Hämtad 2.1.2021 kl. 14.38
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. (1: a uppl.). Liber.
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. (1:2 uppl.). Studentlitteratur.
- Klinge, L. (2016). Lærerens relationskompetence. En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Kvale S. & Brinkmann S. (2014). *Den kvalitative forskningsintervjuen*. (3:e uppl.). Studentlitteratur.
- Ljungblad, A-L. (2019). Pedagogical relational teachership (PeRT) - a multi-relational perspective. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1581280>
- Løgstrup, K.E. (1992/1956). *Det etiske kravet*. Diados Ab (Göteborg). Gyldendalske boghandel nordisk forlag A.S (Copenhagen).
- Mantzicopoulos, P. (2005). Conflictual relationships between kindergarten children and their teachers: Associations with child and classroom context variables. *Journal of school psychology*, 43(5), 425–442. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.09.004>

- McGrath, K.F. & Van Bergen, P. (2014). Who, when, why and what end? Students at risk of negative student – teacher relationships and their outcomes. *Educational research review*, 14 (2015). DOI: [org/10.1016/j.edurev.2014.12.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001)
- Myers, S.S. & Pianta, R.C. (2008). Developmental commentary: Individual and contextual influences on student–teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), 600–608. DOI: 10.1080/15374410802148160
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. (1: a uppl.). Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. Studentlitteratur.
- Niss, G., Hindgren, L. & Westin, M. (2007). *Vägledande samspel i förskolan*. (2:a uppl.) Värnamo.
- Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar - teoretiska och praktiska perspektiv*. (1: a uppl.). Liber.
- Nordenbo, S.E., Søgaard Larsen, M., Tiftikci, N., Wendt, R.E., & Susan Østergaard (2008) *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole - Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Nygren, P. (2008). *Socialt udsatte børn og unge i et handlekompetenceperspektiv*. Danmarks pedagogiske universitets forlag of forfatternen.
- Ogden, T. (2015). Elever med problematferd. *Pædagogisk Psykologisk tidsskrift*, (5–6), 30–48.
- Olsson, H. & Sørensen, S. (2021). *Forskningsprocessen. Kvalitative og kvantitative perspektiv*. (4:e uppl.). Liber.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogisk rapport, 11(1104–6759). Göteborgs universitet. Institution för specialpedagogik.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (365–386). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_17
- Powell, D., Dunlap, G. & Fox, L. (2006). Prevention and Intervention for the challenging behaviors of Toddlers and Preschoolers. *Infants & young children*. 19(1), 25–35.
- Sjöman, M. (2018). Peer Interaction in Preschool: Necessary, but not Sufficient. The Influence of Social Interaction on the link between Behavior Difficulties and Engagement among

Children with and without Need of Special Support. [Doktor thesis in special education]. Jönköping University.

Spivak, A.L. & Farran, D.C. (2012). First-grade teacher behaviors and children's prosocial actions in classrooms. *Early education and development*, 23(5), 623–639. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>

Spivak, A.L. & Farran, D.C. (2016). Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. *Early education and development*, 27(6), 735–750. DOI: 10.1080/10409289.2016.1138825

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4:e uppl.). Studentlitteratur.

Uchegbu, E. (2020). *Preschool teacher perspectives on challenging behavior and behavior management in teacher-student relationships*. [Doctor of philosophy, early childhood education]. Walden University.

Utbildningsstyrelsen.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/174850_grunderna_for_forskoleundervisningens_laroplan_2014_0.pdf Hämtad 2.1.2021 kl. 19.08

Utbildningsstyrelsen.

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/grunderna-for-planen-for-smabarnspedagogik-2018_0.pdf Hämtad 2.1.2021 kl. 18.40

Williford, A.P., Whittaker Vick J.E., Vitiello V.E. & Downer T. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early education and development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>

Wrangsjö, B. (1998). *Barn som märks. Utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter*. Natur och Kultur.

Zee, M., de Jong, P. F. & Koomen, H. M. Y. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student–teacher relationship. *Contemporary educational psychology*, 51, 37–50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>

Bilaga 1

Till XXXX stad

Åbo 27.2.2021

Anhållan om forskningstillstånd för magisteravhandling

Mitt namn är Jessica Nurmi och jag studerar till magister i specialpedagogik vid utbildningen för pedagogiska vetenskaper och lärarutbildning vid Åbo Akademi.

Temat för min avhandling är pedagogers relationskompetens i mötet med barn med problemskapande beteende. Temat är aktuellt och relevant.

Den empiriska delen av min magisteravhandling består av en intervju som är kvalitativ till sin uppbyggnad. Min avsikt är att intervjua behöriga lärare inom småbarnspedagogik som arbetar med barn i åldern 3 - 6 år. Alla intervjuer kommer att bandas in och transkriberas. Allt ljud- och textmaterial kommer att behandlas konfidentiellt och materialet används endast för forskningsändamål och ingen annan än jag och min handledare har tillgång till materialet. Efter att avhandlingen är klar förstörs materialet. Varken namn på informanterna, kommun eller stad kommer att nämnas. Intervjun beräknas ta ca 30 minuter och sker via nätet.

Jag anhåller om forskningslov i flera kommuner runt om i södra Finland. Jag önskar att jag får mellan 2 - 5 informanter per stad/kommun. Visar det sig att en större mängd informanter anmäler intresse sker urvalet genom lottdragning.

Deltagandet är frivilligt. Deltagarna informeras hur intervjun genomförs och hur materialet används, förvaras och förstörs.

Forskningsetiska riktlinjer med god praxis följs under processens gång.

Intervjuerna önskar jag göra mellan mars-maj. Efter forskningslovet godkännande påbörjas intervjuerna.

Jag ger vid behov tilläggsuppgifter gällande min avhandling.

Med vänlig hälsning

Jessica Nurmi

Jessica Nurmi

Magisterstuderande, specialpedagogik

mailadress XXXX

mobil: XXXX

Handledare

Kristina Ström

PeD professor i specialpedagogik

mailadress

Bilaga 2

Följebrev till informanterna

Bästa lärare inom småbarnspedagogiken

Jag heter Jessica Nurmi och studerar magister i specialpedagogik vid utbildningen för pedagogiska vetenskaper och lärarutbildning vid Åbo Akademi. I min pro gradu undersöker jag pedagogernas relationskompetens i mötet med barn med problemskapande beteende.

Jag hoppas att du är intresserad av att fungera som informant i min avhandling. Jag söker behöriga lärare inom småbarnspedagogiken som arbetar med barn i åldern 3–6 år.

Intervjun kommer att ske via nätet vid en tidpunkt som passar dig bäst. Intervjun kommer att bandas in och sedan transkriberas. Alla filer förvaras på min dator tills min avhandling är godkänd. Alla informanter kommer att vara anonyma, det vill säga att ur studien och i det slutgiltiga resultatet kommer det inte att framgå vem som deltagit, från vilken kommun/stad eller vem som sagt vad.

Efter att min pro gradu är godkänd kommer alla intervjuer, kontaktuppgifter och dokument att förstöras.

Det är helt frivilligt att ställa upp.

Intervjuerna beräknas att ta mellan 20 - 30 minuter. Finns det ett stort intresse kommer jag via lottning välja ut informanter.

Ställer du upp? Fint!

Meddela mig via e-post, sms eller ring mig. Jag kontaktar dig för att bestämma en tid som intervjun kan göras samt att du får två frågor att reflektera över.

Med vänlig hälsning

Jessica Nurmi

e-post: XXXXX

mobil : XXXX

Bilaga 3

Intervjuguide

- Vilken grundutbildning har du?
- Hur lång arbetserfarenhet har du?
- Har du gått vidare utbildning/ -utbildningar eller fortbildat dig?
Inom vad?

Forskningsfråga 1

- Hur beskriver du barn med problemskapande beteende?
- Har du erfarenhet av barn med problemskapt beteende?
- Kan du beskriva en situation där du mött ett barn med problemskapande beteende?

Forskningsfråga 2

- Vad för slags färdigheter tänker du att behövs av dig som pedagog när du möter ett barn med problemskapande beteende?
- Kan du beskriva en situation som gick mindre bra i samspelet med ett barn med problemskapande beteende? Vad gjorde att den kändes mindre lyckad?

Forskningsfråga 3

- Vad för slags förhållningssätt ser du som viktiga i mötet med barn med problemskapande beteende?
- Hur ser du på relationens betydelse mellan dig som pedagog och barnet?