



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Mette Stranden (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: <i>"I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektivitet?"</i> Engelsk tittel: <i>"To what extent does intersubjectivity influence aggression management in the nursery environment?"</i>	
Emneord: Håndtering, aggresjon, intersubjektivitet	Sidetall: 69 + 5 vedlegg Stavanger, 1.mai

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av 2 lærerike og til tider travle år på Master i Spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. 2 år jeg ikke ville vært foruten.

Håndtering av aggressiv atferd er et komplekst og utfordrende område både for foreldre, fagpersoner og andre som har dette som en del av sin hverdag. Selv har jeg i mange år jobbet som pedagog i barnehage og ofte kjent på hvor vanskelig det kan være å utarbeide helhetlige tiltak rundt barn som sliter med ulike former for aggresjonsvansker. De siste to årene har gitt meg masse ny kunnskap og fornyet innsikt i hvordan mange barns hverdag kan utarte seg. Temaet for masteroppgaven var ikke tilfeldig, men valgt ut på bakgrunn av mitt eget vitebehov og interesse for temaet atferdsvansker.

Jeg har gjennom jobbingen med masteroppgaven sett at det er mange faktorer som spiller inn når avgjørelser skal fattes rundt barn som sliter med aggressiv atferd. Jeg ser tydelig et behov i barnehagen for et kompetanseløft omkring emnet aggresjon, slik at disse barna kan bli ivare tatt på en best mulig måte. Med fokus på nødvendigheten av Tidlig innsats, bør dette være et prioritert område for både styresmakter, kommunen og den enkelte barnehage.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som tok seg tid til å delta i mitt prosjekt i en ellers travel hverdag. Uten dere kunne jeg ikke skrevet denne oppgaven. Tusen takk!

Takk til min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby for din tilgjengelighet, oppmuntring og for nyttig konstruktiv kritikk!

Til slutt vil jeg takke min familie; Emma, Sander og Terje, som har hatt forståelse for at jeg i perioder har hatt behov for å trekke meg tilbake til kontoret med bøker og pc.

Tananger 1.mai 2011.

Mette Stranden

Sammendrag

Nordahl et al (2009) sier at i løpet av de siste 20 årene har forskning gitt oss betydningsfull kunnskap om tiltak i forhold til atferdsproblemer blant barn og unge. Det viser seg imidlertid at denne kunnskapen i stor grad ikke er benyttet, slik at håndtering av utagerende atferd ikke bærer preg av å være faglig forankret.

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan en personalgruppe i barnehagen opplever intersubjektivitet i forhold til håndtering av aggresjon. Personalets forståelse og kompetanse på aggresjonsområdet kan få betydning for hvordan teamet jobber i forhold til barn med aggresjonsvansker. Felles forståelse blir av Røkenes og Hansen (2006) sett på som et nødvendig grunnlag for godt samarbeid, slik at en høy grad av intersubjektivitet vil kunne sikre en best mulig håndtering av aggressiv atferd i barnehagen. Basert på dette blir problemstillingen for denne studien: **”I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektivitet?”**

Teorigrunnlaget bygger på anerkjent aggresjonsforskning med blant annet Berkowitz (1993), Anderson & Bushman (2002), Dodge (1991) og Aronson (2004). Også nyere forskning med Tremblay (2010), Card og Little (2007) og Vitaro og Brendgen (2005) er brukt i forhold til å nyansere de ulike sidene ved aggresjonsdefinering og håndtering. Nordahl (2009) og Ogden (2009) beskriver viktige sider ved håndtering av aggresjon slik som det autoritative lederperspektivet og barnet i samspill med ulike miljøkontekster. Røkenes og Hansen (2006) sin modell om intersubjektivitet belyser viktigheten av en felles forståelse.

Det er benyttet en kvalitativ forskningstilnærming, da denne metoden er best egnet til å gå i dybden av det som skal forskes på (Thagaard, 2009). Innhenting av data er blitt utført ved bruk av et semistrukturert forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2009). Utvalget bestod av en personalgruppe med to pedagoger og to assistenter som jobbet sammen på en utvidet avdeling i en barnehage med barn i alderen 3-6 år.

Det viser seg at informantene i stor grad bygger sin håndtering på erfaringskunnskap, da det ser ut til at det mangler en klar teoretisk plattform i arbeidet. Det oppleves som om de ikke har en klar strategi i forhold til forebygging av aggresjon og at personalet har ulik tilnærming til forståelsen av aggresjon og dermed også håndteringen. Det intersubjektive nivået for hele barnehagen knyttet til håndtering viste seg å være svært lav.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag.....	3
1.0: Innledning.....	6
1.1: Oppgavens struktur	7
2.0: Teori.....	8
2.1: Definerings av aggresjonsbegrepet.....	8
2.2: Definerings av reaktiv og proaktiv aggresjon	10
2.3: Mulige årsaker til utvikling av aggresjon.....	13
2.3.1: Biologi.....	13
2.3.2: Miljø.....	14
2.4: Risikofaktorer og beskyttende faktorer	19
2.5: Håndtering av aggresjon.....	20
2.5.1: Intersubjektivitet.....	20
2.5.2: Autoritativ ledelse.....	22
2.5.3: Relasjoner.....	24
2.5.4: Utviklingsøkologi	25
2.5.5: Sosial kompetanse	27
2.5.6: Håndtering av reaktiv aggresjon.....	28
2.5.7: Håndtering av proaktiv aggresjon	29
2.5.8: Tidlig innsats	30
3.0: Metode	32
3.1: Beskrivelse av forskningsmetode	33
3.2: Valg av måleinstrument.....	34
3.3: Gjennomføring av intervju og prosessen fra analyse til tolkning	36
3.3.1: Utvalg.....	36

3.3.2: Intervjuguide	36
3.3.3: Innsamling av data.....	37
3.3.4: Analyse og tolkning av data.....	38
3.3.5: Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	39
3.3.6: Aktuelle feilkilder.....	42
3.3.7: Etske sider ved studien	43
4.0: Presentasjon og drøfting av empiriske data	46
4.1: Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette	46
4.2: Håndtering av aggressiv atferd	52
4.3: Systemrettet arbeid i og utenfor barnehagen	61
5.0: Konklusjon.....	67
5.1: Behov for videre forskning.....	69
Litteraturliste	70

1.0: Innledning

”St.meld. nr. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring[...]. Slår fast at skolen gjennom strategier for sosial utjevning skal gi alle elever mulighet til å realisere sitt læringspotensial. Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges.” (Kunnskapsdepartementet, 2009)

Kunnskapsdepartementet har fokus på at alle skal få like muligheter til læring, og setter fokus på at tidlig innsats i forhold til sårbare barn og unge er et grep som vil kunne gi denne gruppen et bedre utgangspunkt for mestring i skole og livet ellers. I Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) er det bærende budskapet at tiltak skal settes i gang så fort problemer eller utfordringer oppdages. Sammen med NOU 2009:18 Rett til læring (Kunnskapsdepartementet, 2009) har Regjeringen satt fokus på nødvendigheten av tidlig innsats overfor alle typer vansker, og at denne innsatsen bør starte allerede i barnehagen da endringspotensialet er størst hos de yngste barna.

Nordahl et al (2009) sier at i løpet av de siste 20 årene har internasjonal forskning gitt oss betydningsfull kunnskap om tiltak i forhold til atferdsproblemer blant barn og unge. Det ser likevel ut til at denne kunnskapen ikke er benyttet i stor grad. Ideologi og engasjement og ikke faglig forankring ser ut til å prege dette arbeidet. Sett i sammenheng med Kunnskapsdepartementets fokus på tidlig innsats, kan det vise seg at mangel på kompetanse hos de aktuelle faggruppene kan vanskeliggjøre denne visjonen.

Håndtering av aggresjon kan oppleves som et komplekst område og Berkowitz (1993) sier at økt kunnskap om menneskelig psykologi kan bidra til å redusere aggresjon. Denne oppgaven ser på forskning som gir forklaringer på årsaker som kan ligge til grunn for at noen utvikler aggressiv atferd. Årsakene vil i neste omgang få betydning for hvilke tiltak som bør settes inn i det enkelte tilfellet. Videre vil håndtering av aggresjon bli viet stor plass. Aggresjon viser seg på ulike måter og defineres forskjellig av de ulike forskere, slik at kompetanse om håndtering av barn og unge med aggresjonsvansker bør være vidt slik at eventuelle tiltak implementeres på riktig grunnlag.

Formålet med denne oppgaven er å se på hvordan de ansatte i barnehagen opplever sin egen kompetanse i forhold til håndtering av aggresjon. Aggresjon, og atferd generelt, sees gjerne på som et samspill mellom arv og miljø, der miljøfaktoren viser seg å få stor betydning for hvor-

dan vår genetiske disposisjoner kommer til uttrykk (Pérusse & Gendreau, 2005). Miljøets reaksjoner på et barns aggressive atferd kan få betydning for om barnet vedvarer med sin atferd eller om en endring kan skje. Personalet i barnehagen jobber i team og deres forståelse og kompetanse på aggresjonsområdet kan få betydning for hvordan teamet jobber i forhold til disse barna. Felles forståelse blir av Røkenes og Hansen (2006) sett på som et viktig grunnlag for godt samarbeid og vil være i fokus under intervju og videre i drøftingsdelen i denne studien.

Med tanke på viktigheten av tidlig innsats og kompetanse i forhold til årsaker til og håndtering av aggressiv atferd hos barn og unge vil denne studien få følgende problemstilling:

I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektivitet?

1.1: Oppgavens struktur

Denne oppgaven starter med en teoridel som definerer aggresjonsbegrepet og ulike årsaker som kan ligge til grunn for aggresjon og utvikling av denne. Videre i denne delen tas også opp risikofaktorer og beskyttende faktorer som kan få betydning for utvikling av aggresjon. Til slutt kommer ulike perspektiv innen håndtering av aggresjon.

Metodekapittelet kommer som del to, der undersøkelsen i form av intervju, blir presentert ved bruk av kvalitativ metode.

Siste hoveddel består av drøfting av funn fra de respektive intervjuene, der disse settes opp mot relevant teori fra første del. Denne delen avsluttes med en konklusjon av relevante funn fra intervjustudien.

2.0: Teori

Søren Kierkegaard viser her kompleksiteten som ligger i det å forstå andre mennesker og deres handlinger:

*For i Sannhed at kunde hjelpe en
Anden, maa jeg kunde forstaae mere
enn han, men dog vel først og fremmest
Forstaae det han forstaar.
Naar jeg ikke gør det, da hjælper min
Meer-forstaaelse Ham slet ikke.* ("Bruddstykke af en likefrem meddelelse", 1859)

Mange har forsket på atferdsproblematikk og da særskilt på aggresjon, som er denne oppgavens tema. Albert Bandura har bidratt med sin sosiale læringsteori som vektlegger en forventning om positiv konsekvens (Bjørkly, 2001). Leonard Berkowitz har modifisert Dollard og medarbeideres frustrasjons-aggresjonsteori, der aggresjon ligger som en medfødt drift som kan aktiviseres ved frustrasjon (ibid). Disse teoriene er de to mest brukte innen aggresjonsforskning (Dodge, 1991) og er også utgangspunkt for forskningen som det henvises til i denne oppgaven.

2.1: Definerer av aggresjonsbegrepet

Den kjente aggresjonsforskeren Leonard Berkowitz definerer aggresjon som

“any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically” (1993, p. 3).

Også Anderson og Bushman vektlegger intensjonen som ligger bak handlingen og påpeker samtidig at

“the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior” (2002, p. 28).

Dette viser at uhell som oppstår der en person eller ting blir utsatt for skade, ikke kan defineres som aggresjon, fordi dette er handlinger som ikke er intensjonelle, men tilfeldige. Selve intensjonen bak handlingen er det som er i fokus og som gjør at handlingen blir utført bevisst og målrettet. Også Aronson (2004) vektlegger intensjonen som fører til den aggressive handlingen i sin definisjon av aggresjon. Han sier videre at handlingen kan være av fysisk eller

verbal karakter og at så lenge den er utført med en intensjon om å skade, kan den defineres som aggressiv, enten den lykkes med å påføre skade eller ikke.

Berkowitz (1993) påpeker at det blant forskere er stor enighet om å definere aggresjon som en atferd som har en intensjon om å påføre fysisk eller psykisk skade, men at det fortsatt er andre tolkninger som vil gi andre forståelser av begrepet. I dagligtale og innenfor forskningsmiljøet forekommer det ulike tolkninger, noe som vil gi konsekvenser for hva som ligger til grunn når en person blir beskrevet som aggressiv.

Gjennom årene har det blitt utviklet mange teorier i forsøk på å forklare menneskelig atferd. Når det kommer til aggresjon er det ulike teoretiske perspektiver som ligger til grunn for de ulike definisjonene som forekommer. Bjørkly (2001) sier at det er vanlig å skille mellom tre aggresjonsteoretiske hovedperspektiv: Driftsteorier, læringsteorier og instinktteorier.

1. Driftsteorier ser på miljøet som en utløser for aggresjon. Frustrasjon blir en aktivator for aggresjon, slik at aggresjon alltid stammer fra frustrasjon (ibid). Den mest kjente driftsteorien er frustrasjons-aggresjons-hypotesen til Dollard og medarbeidere (1939). Berkowitz (1993) har modifisert hypotesen til Dollard (1939) og vektlegger at frustrasjon *kan* resultere i andre responser enn aggresjon og at frustrasjon *kan* være en påvirkende faktor for aggressiv atferd. Videre sier han at frustrasjon ikke er en nødvendig forutsetning for aggressiv atferd og at tidlig læring kan påvirke sannsynligheten for aggressiv atferd ved frustrasjon både positivt og negativt.

2. Læringsteorier ser på aggressiv atferd som en særskilt form for sosial atferd, der prinsipper for læring av annen atferd også gjelder for etablering og opprettholdelse av aggressiv atferd (Bjørkly, 2001). Albert Banduras sosiale læringsteori er en av de mest anerkjente og vektlegger at læring skjer gjennom direkte erfaring eller ved observasjon av andre (Bandura, 1977). Han sier at

Even when new responses are formed entirely on the basis of learning experiences, psychological factors serve as contributing influences (1977, p. 16).

Bandura (1977) sier også at læring av atferd gjennom direkte erfaring vil resultere i at en velger den atferd som gir det beste utbyttet eller effekt.

3. Instinktteorier bygger på en motivasjonsmodell som tar utgangspunkt i antagelsen om en medfødt disposisjon for at aktivitet skyldes en oppsamling av energi som er særskilt innrettet for denne aktiviteten. Bjørkly (2001) trekker fram Sigmund Freuds instinktbaserte aggresjons-

teori som en av hovedteoriene. Freud ser på all menneskelig atferd som et utløp for spenningen mellom livsinstinktet og dødsinstinktet. Aggresjon ses derved på som et medfødt instinkt.

Forskning viser at aggresjon hos barn sannsynligvis er på sitt høyeste nivå i 2-4 års alderen, men at dette må avlæres (Tremblay, Hartrup, & Archer, 2005). Gode rollemodeller er nødvendig for at barn skal lære seg hensiktsmessige reaksjonsstrategier. Ifølge Nordahl m.fl. (2009), forekommer det ikke noen ensidig teori som kan gi en god nok forståelse av menneskelig atferd. I den senere tid har teoriene imidlertid fokusert mer på forholdet mellom individet og omgivelsene der disse faktorene påvirker hverandre gjensidig. Forskning viser at teoriene dreier mot en mer systemisk tenkning omkring trekk ved det enkelte barn og særlige kjennetegn ved miljøet rundt dem, der disse samhandler og påvirker hverandre i en toveisprosess (ibid). Tremblay (2010) viser til at forstyrrende atferd (disruptive behaviour) er lært av omgivelsene, og ved å utsette barn for dårlige rollemodeller kan aggressiv atferd trigges. Aggresjon er en del av vår menneskelige arv og er slik sett noe vi alle er født med. Etter hvert lærer vi å bruke sosialt akseptable strategier for atferd i vår interaksjon med omgivelsene. Barn som ikke lykkes med å lære og utøve en akseptabel atferd vil ofte falle gjennom og forbli aggressive (ibid).

2.2: Definerings av reaktiv og proaktiv aggresjon

Aggresjon blir gjerne definert i ulike former. Intensjonen om å påføre skade ligger til grunn for de fleste definisjonene, men det er ikke nødvendigvis dette som ligger til grunn for handlingen og er et mål i seg selv (Berkowitz, 1993; Bjørkly, 2001). Subtyper av aggresjon blir definert ved ulike navn av de ulike forskere men grunntanken bak definisjonene er ofte sammenfallende.

Berkowitz (1993) deler aggresjon inn i instrumentell og emosjonsfokuset. Han viser til at bak den aggressive handlingen kan det ligge andre mål som i seg selv er viktigere enn det å påføre noen skade. Det kan være tanken på å nå dette målet som utløser selve handlingen, slik at handlingen bare blir en konsekvens på veien mot målet. Han viser til instrumentell aggresjon som handlinger som utføres som følge av at et ønske om makt, dominans og sosial status. En emosjonsfokuset aggresjon blir av Berkowitz (1993) også beskrevet som fiendtlig og sint aggresjon, utført i affekt. Den har som hovedmål å påføre offeret skade. Emosjonsfokuset aggresjon blir ikke alltid rettet mot et utvalgt offer, men kan utløses mot mål som er tilgjengelige når emosjonene er sterkest. En konsekvens av det kan bli at det er tilfeldighetene som rår

hvem som blir offeret. Berkowitz (1993) deler videre aggresjon inn i fysisk og verbal, direkte og indirekte. Fysisk aggresjon vil vise seg som slag og spark, mens om den er verbal vil den framstå som trusler, banning og lignende som framføres for å påføre skade. Han er kritisk til at flere forskere og fagpersoner ikke tar hensyn til grad av impulsivitet når det kommer til emosjonsfokuset aggresjon. I kampens hete vil det ifølge Berkowitz (1993) alltid være en mulighet for at sterke følelser står i veien for fornuften, slik at om en ikke tar hensyn til dette kan konsekvensen bli at forståelsen av menneskelig aggresjon blir alvorlig svekket.

Kenneth Dodge (1991) bruker begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon. Dette kan sammenlignes med Berkowitz' (1993) bruk av begrepene instrumentell og emosjonsfokuset aggresjon. Dodge (1991) forklarer proaktiv aggresjon som en atferd som blir brukt på en proaktiv måte *mot* andre for at en skal kunne oppnå egne mål. Reaktiv aggresjon kjennetegnes ved at aggresjonen kommer til syne som sinne. Det kan ofte være små episoder som trigger en som er reaktiv aggressiv, og et kjennetegn er at aggressoren blir trigget *av* andre.

Frank Vitaro og Mara Brendgen (2005) sier at de ulike subtypene av aggresjon gjerne defineres på bakgrunn av hvordan den kommer til syne. Dette kan være fysisk og ikke-fysisk aggresjon eller som direkte eller indirekte/relasjonell aggresjon. Aggresjon basert på et underliggende mål er tidligere nevnt av både Berkowitz (1993) og Dodge (1991), og blir også brukt av Vitaro og Brendgen (2005). De henviser til reaktiv og proaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon forstås som en konsekvens av en påstått provokasjon/frustrasjon og kommer normalt til syne som sinneutbrudd. Hovedmålet for en reaktiv aggressiv blir da å reagere på denne frustrasjons-stimulusen og påføre skade på den eller det som oppfattes som hovedkilden for provokasjonen. Vitaro og Brendgen (2005) sier også at en slik reaksjon ofte er umiddelbar og preget av impulsivitet, og støtter da Berkowitz' (1993) teori om at målet for reaktiv aggresjon ikke alltid er kalkulert og gjennomtenkt. Proaktiv aggresjon blir forklart som en tillært atferd som utvikles ved bruk av forsterkning. Det vil si en proaktiv aggressiv blir drevet av at ens handlinger skal kunne gi et forventet utbytte i form av dominans eller som en måte å sikre seg noe en vil ha.

Noel Card og Todd Little (2007) foretrekker å bruke termene reaktiv og instrumentell aggresjon for å forklare distinksjonen mellom de ulike typene aggressiv atferd. De sier også at enhver aggressiv handling kan bestå av en blanding av både instrumentell og reaktiv aggresjon. De vektlegger at det er nødvendig å se på selve funksjonen den aggressive handlingen har for den enkelte, for å kunne forstå den enkeltes tendens til å "velge" enten en reaktiv respons, en

instrumentell respons eller en blanding av begge. Card og Little (2007) har også en videre inndeling av begrepet hvor aggresjonens form får betydning for om det forstås som en instrumentell aggressiv handling eller en reaktiv. Sosial-relasjonell aggresjon forstås som mellommenneskelige handlinger som er negative slik som baksnakking, utestenging og manipulering av relasjoner. Slike handlinger forbindes gjerne med instrumentell aggresjon. Mens instrumentell aggresjon gjerne foregår i det skjulte, er reaktiv aggresjon gjerne mer åpenlys. Fysiske og verbale utbrudd, samt ikke-verbale handlinger slik som ”å vise fingeren” er gjerne et resultat av en reaktiv aggressiv handling. Også skadeverk og ødeleggelse av andres eiendom er en form for aggresjon som kommer under her. Card og Little (2007) understreker at det er nødvendig å skille mellom *hva* og *hvorfor* når en skal forsøke å forstå aggresjon. I en empirisk tilnærming bør den aggressive handlingens form og funksjon sees på uavhengig av hverandre for at en skal ha mulighet til å kunne vurdere årsakene til slik aggressiv atferd.

C.A. Anderson og B.J. Bushman (2002) bruker terminologien proaktiv og fiendtlig (hostile) aggresjon for å definere de ulike aggresjonstypene. De har imidlertid en litt annen tolkning av begrepene. De velger å sette et skille mellom umiddelbare og underliggende mål. De ser intensjonen om å skade som en nødvendig funksjon i all aggresjon (ikke bare i fiendtlige aggresjonsmodeller), men bare som et umiddelbart mål. Ut fra nivået på det umiddelbare målet vil de skille mellom ulike typer aggresjon. Slik kan både fysiske angrep og ran sees på som aggressive handlinger fordi begge har en hensikt om å gi umiddelbar skade på offeret. De konkluderer med at en slik vinkling vil kunne gi rom for å kunne diskutere fellestrekk og ulikheter mellom instrumentell og affektiv aggresjon, samtidig som en kan inkludere aggresjon som rommer blandede motiver.

E. Roland og T. Idsøe (2001) skiller mellom reaktiv og proaktiv aggresjon ved å se på den sosiale settingen som ligger til grunn og som er en utløsende aggresjonsfaktor, samtidig som også følelsene som er involvert hos aggressoren er en faktor av betydning. For en som er reaktiv aggressiv vil en opplevd provokasjon eller frustrasjon i forkant av en aggressiv handling ofte være en utløsende årsak til utbruddet. Denne frustrasjonen utløser negative følelser hos aggressoren, ofte forstått som sinne. Sinne blir da sett på som en nødvendig komponent i reaktiv aggresjon, selv om ikke sinne utløst av frustrasjon nødvendigvis trenger å ende opp i en aggressiv handling. Proaktiv aggresjon sammenlignes med instrumentell aggresjon, da en slik atferd gjerne blir brukt som et instrument for å oppnå et gode eller et utbytte som aggressoren ønsker. Å skade offeret er ikke et mål i seg selv, men det kan bli nødvendig for å få tak i utbyttet som gjerne er noe som er i offerets varetakt. En proaktiv aggressiv blir drevet av et

ønske om å oppnå makt og dominans over andre, gjerne ved å ydmyke. Også følelsen av tilhørighet er en viktig faktor, da proaktive gjerne handler i flokk. Ved å ydmyke og oppleve underdanighet hos et offer, oppstår positive følelser hos en proaktiv aggressiv person. Vi kan her se at hos en reaktiv aggressiv er det de negative emosjonene som rår, sinne og frustrasjon leder til handling. Handlingene til en proaktiv aggressiv vil kunne gi positive emosjoner som følelse av makt og tilhørighet.

Forskningen viser at det er noe uenighet omkring defineringen av aggresjon og inndelingen av denne. Det viser seg imidlertid at de fleste forskerne har kommet fram til at aggresjon opptrer i ulike varianter og at det kan være hensiktsmessig å skille disse. Det blir også gjort i denne studien. Begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon vil bli brukt for å skille de to hovedvariantene av aggresjon.

2.3: Mulige årsaker til utvikling av aggresjon

Hva som er årsaken til at enkelte mennesker utvikler et aggressivt atferdsmønster er det i forskningen ennå ikke enighet om. Hvilke faktorer som spiller inn for at et menneske skal utvikle aggressiv atferd kan være mange og forskningsmiljøet har flere teorier om hva som kan være årsaksforklarende. Samspillet mellom biologi og miljø er vesentlig og forskning viser også at for å få en forståelse av hvorfor enkelte mennesker utvikler en atferd som strider mot gjeldende normer, må disse faktorene tas i betraktning.

2.3.1: Biologi

De siste tiår har det blitt utført flere tvillingstudier med mål om å undersøke hvorvidt det er arv eller miljø som er den dominerende faktoren i utvikling av aggressiv atferd hos mennesker. Pérusse og Gendreau (2005) henviser til flere meta-analyser som viser at arv og genetisk innflytelse står for opp mot 50% av årsaksforklaringene i tilfeller av aggressiv atferd.

De egenskaper som en person bringer inn i en situasjon slik som personlighetstrekk, holdninger og genetiske predisposisjoner blir ansett som en del av ens personlige egenskaper. Stabile personlige egenskaper som viser konsistens over tid og på tvers av situasjoner vil, sammen med ens personlighet, danne grunnlaget for hvordan en er forberedt i situasjoner der aggresjon er en tilgjengelig atferdsrespons (ibid).

Visse **karaktertrekk** blir av Anderson og Bushman (2002) trukket fram som en faktor som kan gi utslag i aggresjon. Nylig forskning viser at personer med høy selvfølelse tenderer til å

være predisponert til å kunne utvikle aggressiv atferd. Særlig enkeltpersoner med en oppblåst og ustabil selvfølelse (narsissister) vil lettere kunne reagere med sinne og aggresjon når selvfølelsen føles truet.

Kjønn er en faktor som kan få betydning for utvikling av aggressiv atferd. Er det slik at menn er mer tilbøyelige til å ty til aggressive løsninger enn kvinner? Berkowitz (1993) hevder at det i forskningsfeltet er uenighet om dette. Kriminalstatistikkene viser ikke entydige svar, men viser en reduksjon i ulikheter mellom kjønn men bare på de områdene som hittil ikke har blitt sett på som særlig ”maskuline”, slik som tyveri. Forskning viser at mannlige kjønnshormoner kan øke muligheten for å utvikle aggressiv atferd. På den andre siden kan også oppdragelse i et typisk kjønnsrollemønster kunne påvirke utvikling av aggresjon hos menn. Mens jenter blir oppdratt til å leke med dukker, får gjerne guttene tilgang til lekevåpen og actionfylte aktiviteter.

Mens kjønn er en egenskap som er helt klart arvelig bestemt, kan det være andre egenskaper ved det enkelte individ som i ulik grad kan være påvirkelige:

”Miljøet påvirker i varierende grad hvor stor innflytelse genene har på bestemte egenskaper ved individet” (Gjærum & Ellertsen, 2002, p. 129).

Miljøet, i samspill med den genetiske disposisjonen barnet arver fra foreldrene, er med på å forme barnets atferd. Gjærum og Ellertsen (2002) sier videre at ulike atferdstrekk hos barnet kan utløse respons hos omgivelsene som bidrar til å forsterke atferden. For et barn som er genetisk disponert til å utvikle aggressiv atferd, kan det å vokse opp i et hjem med trygge rammer og forutsigbarhet, bidra til å dempe aggresjonen ved at barnet får tilgang til gode rollemodeller og prososial trening. I motsatt tilfelle kan aggresjon trigges ved at barnet vokser opp i et hjem med relasjonsproblematikk eller der aggresjon er en ofte brukt strategi.

Barn som blir utsatt for vedvarende traumer i form av omsorgssvikt, misbruk og eksponering for vold, kan utvikle varige endringer i nervesystemet (Gjærum & Ellertsen, 2002). Slik negativ påvirkning over tid kan aktivisere kroppens stress-responssystemer slik at atferden blir preget av emosjonelle utbrudd slik som emosjonell arousal, non-verbal emosjonell kommunikasjon og negative emosjoner som angst, tristhet og aggresjon.

2.3.2: Miljø

Berkowitz (1993) trekker fram familie og jevnaldrendes påvirkning som en faktor av betydning når det kommer til utvikling av aggressiv atferd. En sterk aggressiv personlighet er sann-

synligvis et produkt av en kontinuerlig intens og negativ påvirkning, og for enkelte kan erfaringene fra familielivet bidra til å forme livet videre etter hvert som en blir eldre og i verste fall påvirke ens sjanser til å bli lovbryster. Foreldrenes påvirkning på et barns liv og oppvekst er i de fleste tilfeller stor. Barn som vokser opp i en familie med trygge og stabile rammer har gode forutsetninger for å få en normal og fin oppvekst med gode muligheter for positiv utvikling.

Antisosiale foreldre

For mange barn og voksne som har et aggressivt atferdsmønster er dette gjerne et resultat av lært atferd. I et hjem hvor slossing blir oppfordret som en løsning på konflikter, er det store sjanser for at dette blir en problemløser også i andre situasjoner. Foreldre som oppfordrer til og belønner aggressiv atferd vil gjerne fungere som forsterkning for en type atferd i gitte situasjoner. Slik belønning kan øke sannsynligheten for at slik forsterket atferd vil bli gjentatt. Berkowitz (1993) sier at mye av aggresjonen som utvikles i hjemmet kommer ut av et ønske om å kunne kontrollere andre familiemedlemmer. Negativ forsterkning forekommer ofte ved at for eksempel søsters evige mas fører til at bror slår søster i et håp om å få henne til å slutte. Om hun da slutter, blir dette en ”seier” for bror og en negativ forsterkning på aggressiv atferd.

Foreldre som har avvikende verdier eller atferd som har sammenheng med at de selv er kriminelle, har antisosiale holdninger og aksepterer lovbrudd. Godkjennelse av kriminelle handlinger og rusmisbruk hos foreldre gir dårlige rollemodeller for barna (Ogden, 2009).

Berkowitz sier at:

”..it is undoubtedly true that many children who are victimized by decidedly unpleasant family conditions do indeed become prone to violence”. (1993, p. 175)

Foreldre kan behandle sine barn dårlig på flere ulike måter. Barn kan oppleve foreldre som er kalde og likegyldige. De kan også vokse opp i et hjem hvor fysisk avstraffelse er et middel mot ulydighet eller motsatt hvor foreldrene har få eller ingen retningslinjer i hva som forventes av barna. Foreldre som behandler sine barn dårlig er ofte inntil flere av disse punktene. Foreldre som er kalde og likegyldige er gjerne også avstraffende og lite konsistente i hvordan de oppdrar barna sine.

Foreldre-barn konflikter

Barn som opplever å bli avvist av sine foreldre kan utvikle en høy aggressivitet. Berkowitz (1993) sier at barna vokser opp med foreldre som er likegyldige til hva de sier eller gjør og at de da mangler gode modeller som kan vise dem sosialt akseptable reaksjonsmønstre. Også barn som vokser opp med foreldre som er avstraffende og voldelige har høye sjanser for å utvikle aggressiv atferd. Disse barna har vokst opp til å se at vold lønner seg og vil i flere tilfeller selv ta i bruk vold for å nå sine mål. Foreldre som er inkonsistente i oppdragelsen av barna kan vise dette ved at de på den ene siden reagerer hardt når barnet gjør noe som strider mot hjemmets regler, mens de ved en annen anledning ikke reagerer i det hele tatt ved samme regelbrudd. Også uenighet mellom foreldrene eller der den ene forelderen innehar en sterk dominerende rolle, kan lede til inkonsistent disiplin. Barn som opplever slike former for ustabilitet vil kunne utvikle anti-sosiale tendenser. Barnet kan oppleve usikkerhet i forhold til hvordan det skal reagere og hva det skal tro. Men Berkowitz (1993) understreker at det er forskjell på *hvordan* foreldre avstraffer sine barn og at ikke all misbruk fører til at barn utvikler aggressive tendenser.

Tidlig autoritetskonflikt kan se ut til å være en sterk prediktor på utvikling av seinere antisosial atferd (Farrington & Loeber, 1998). Et mønster i atferden viser seg som tidlig trass og gjenstridig atferd til mer utfordrende ulydighet. Seinere i utviklingen vil atferden vise seg som skulking, å stikke av og å være ute aleine til seint på kvelden.

Foreldrekonflikter

Berkowitz (1993) sier at barn som vokser opp med foreldre som stadig krangler og er uenige, kan utvikle aggressive disposisjoner. Barnet lever i en spenning som kan skape en utrygghet som kan lede til en emosjonell ubalanse hos barnet, som kan gi seg uttrykk i aggressive reaksjoner. Forskning viser at barn som lever i et hjem med foreldre som krangler, er mer disponert til å utvikle aggressiv atferd enn barn som bor hos foreldre som har gjennomgått en fredelig skilsmisse (ibid).

Familien

Dodge (1991) har også fokus på familiens påvirkning når det kommer til utvikling av aggresjon. Han sier at barn som vokser opp i et miljø som er preget av vold og livstruende situasjoner (i en ghetto eller i en krigssone) kan utvikle en overfølsomhet og årvåkenhet som kan gi seg utslag i negative reaksjoner mot dem rundt seg. Også barn som opplever å bli fysisk mis-

brukt kan få en oppførsel som preges av frykt, sinne og overdreven frykt for truende stimuli. Barn som opplever tap av signifikante, nære personer kan, ifølge Dodge (1991), gi en følelse av usikkerhet og vansker med å knytte seg til andre. Trygge rammer og gode voksenmodeller er med på å utvikle trygghet og empati slik at barnet lærer seg å omgås andre på en pro-sosial måte. For barn som i tidlig alder opplever tilknytningsvansker, misbruk og som jevnlig opplever vold og livstruende situasjoner er sjansen stor for å utvikle et reaktivt aggresjonsmønster. Disse barna drives av frykt og sinne og er overfølsomme slik at de feiltolker gjerne situasjoner og reagerer på en negativ måte. Dodge (1991) sier at disse barna har et annerledes system for avkodning av sosiale cues(koder). De har en bakgrunn som gir dem et annerledes utgangspunkt og andre holdepunkter når avgjørelser skal fattes. Med tanke på alt disse barna har opplevd og de erfaringene de har å ta utgangspunkt i, fattes ofte beslutninger på et negativt grunnlag. De er gjerne overfølsomme og har et repertoar av negative erfaringer, slik at mange situasjoner tolkes som en provokasjon. Og en provokasjon blir besvart med en aggressiv handling. Dodge (1991) ser på dette som forløperen til utvikling av reaktiv aggresjon. Å få utløp for frustrasjon og sinne er ikke en prediktor for at aggresjonen vil avta. Aronson (2004) viser til forskning som har vist at fysisk aktivitet, som å slå på en bokseball, ikke reduserer ens sinne eller aggresjon mot en følt provokasjon. Aggresjonen viste seg å øke. Dette viser at om en oppnår ønsket resultat ved bruk av aggressive handlinger vil dette trigge aggresjonen. Aggresjon ser ut til å avle aggresjon.

Jevnaldrende

Også jevnaldrende kan påvirke hverandre til å handle på særskilte måter. Ifølge Berkowitz (1993) er aksept fra jevnaldrende en viktig faktor i et barns liv. Barn ønsker å bli verdsatt og godtatt av andre på deres egen alder og søker da mot likesinnede som gjerne har de samme preferanser som seg selv. Barn som har en tendens til å vise aggressiv atferd har gjerne vansker med å finne vennskap og aksept hos sine jevnaldrende som tar avstand fra slik atferd. Men disse barna vil sannsynligvis likevel finne seg venner – blant andre barn som har et aggressivt handlingsmønster. Slik søker disse barna sammen og støtter hverandre. Innen gjengen blir de ansett som verdifulle og får en følelse av trygghet og kameratskap basert på de felles interessene de har – som er makt gjennom aggressiv atferd. Disse gjengene kan være vanskelige å bryte opp og kommer stadig i konflikt med samfunnets normer og regler. Medlemskap i slike gjenger krever gjerne at en må utføre anti-sosiale handlinger for å bevise at de fortjener innpass. Slik oppmuntres de unge til negativ aggressiv atferd.

Barns forhold til jevnaldrende innehar en viktig funksjon i utviklingen til det enkelte barn (Boivin, Vitaro, & Poulin, 2005). Et godt fungerende forhold vil kunne tilby ulike kontekster hvor barn kan lære nye sosiale ferdigheter, lære selvregulering og løse interpersonlige konflikter. Barn lærer sosiale roller, normer og prosesser som er involvert i og som vil påvirke barnets forhold til andre. Aggressive barn kan komme i en slik posisjon blant sine jevnaldrende at de blir utestengt eller boikottet på grunn av sin atferd.

Vitaro og Brendgen (2005) sier at barn som viser reaktiv aggresjon er mer utsatt for dårlig behandling og trakassering av sine jevnaldrende (og voksne), noe som videre kan lede til en forverring av de reaktive tendensene barnet viser. Dette kan i sin tur føre til en tilbøyelighet mot fiendtlige/negative løsninger i konfliktsituasjoner. De sier også at det kan se ut som om proaktiv aggresjon blir mer tolerert enn reaktiv aggresjon blant jevnaldrende. Reaktiv aggresjon blir også oftere satt i sammenheng med lav sosial status.

Vitaro og Brendgen (2005) sier videre at barn som viser proaktiv aggresjon i oppveksten har en større risiko for å havne inn i problemer relatert til gjengkriminalitet. Dette forklares ved at proaktivt aggressive barn ofte har venner som er lik dem selv som viser proaktiv atferd eller annen avvikende atferd. Forskning viser også at proaktiv aggresjon er mer tolerert blant jevnaldrende. Proaktiv aggressiv atferd viser seg å ha en smitteeffekt ved at barn som har proaktive venner viser også selv en økt tendens til proaktiv aggressiv atferd. Reaktivt aggressive barn viser dårligere sosiale ferdigheter enn proaktivt aggressive barn. De har vansker med å håndtere erting, deling, forhandling, lagånd og presterer dårligere på skolen. Disse barna har få eller ingen venner og reaktiv aggressiv atferd vil ikke påvirke andre barns iboende aggressivitet. Reaktiv aggresjon blir heller ikke satt i sammenheng med gjengkriminalitet da disse barna ofte er ensomme. Forskning viser at denne gruppen barn er mer tilbøyelige til å bruke vold i intime forhold, noe som kan forklares ved at vold brukes som en reaksjon mot frustrasjon eller sårbarhet i konfliktsituasjoner mot partneren (Vitaro & Brendgen, 2005).

Aronson (2004) sier at mennesker flest har, gjennom sosial læring, lært å ta ansvar for sine handlinger. Dette er en faktor som skal hindre/dempe aggressiv atferd. Men om barnet har hatt en oppvekst hvor læring av pro-sosiale handlinger har vært svekket, kan denne aggresjonen komme til syne ved det Aronson (2004) kaller *deindividuation*. Det er en tilstand som kjennetegnes ved:

” lessened self-awareness, reduced concern over social evaluation, and weakened restraints against prohibited forms of behavior” (Aronson, 2004, p. 278).

Dette settes gjerne i sammenheng med aktiviteter som foregår der flere er samlet. Når mennesker er en del av en gjeng, blir de en i mengden (faceless). Det er også da lettere å fraskrive seg ansvaret for de aggressive handlingene en utfører.

Faktorer av betydning for barns utvikling av aggressiv atferd kan være mange. Biologiske disposisjoner ligger i noen tilfeller til grunn for utvikling av aggresjon, men må sees i sammenheng med det miljøet og de kontekstene barnet vokser opp i. Forholdet mellom arv og miljø er en faktor som forskningen skal gå nærmere inn på i fremtiden. Berkowitz (1993) sier at tung empirisk støtte viser at røttene til vedvarende anti-sosiale handlinger veldig ofte (men ikke alltid) har sammenheng med influerende faktorer i barndommen. Rollemodeller i form av foreldre og jevnaldrende kan få avgjørende betydning for et barns oppvekst og utvikling. Barnet er avhengig av å speile andre for å se hvordan verden fungerer og dårlige rollemodeller kan gi barnet et dårlig utgangspunkt for å oppnå en fruktbar og positiv utvikling.

2.4: Risikofaktorer og beskyttende faktorer

Forskningen viser at det er mange mulige årsaker til hvorfor noen mennesker har utviklet et aggressivt atferdsmønster. Berkowitz (1993) hevder at det ikke finnes et enkelt svar på hvorfor. Utvikling av funksjonelle tiltak og behandlingsmetoder forutsetter at vi innehar kunnskap og kjennskap til forhold som kan øke sannsynligheten for utvikling av atferdsproblemer, og likeledes hvilke forhold som kan forebygge eller redusere en negativ atferdsutvikling hos risikoutsatte barn og unge (Nordahl, et al., 2009). Forskning baserer seg ofte på grupper av barn og unge med atferdsvansker og det er nødvendig å ta individuelle forskjeller med i betraktningen når tiltak skal planlegges. Når det skal jobbes med enkeltbarn, er det nødvendig å ha fokus på hvilke faktorer som kan være av betydning for akkurat dette barnets atferd og utvikling (ibid).

Nordahl et al (2009) sier at ved igangsetting av tiltak antar vi at tiltaket skal både bidra til redusert risiko og økt beskyttelse (motstandskraft) hos målgruppen. Slik oppnås en preventiv effekt ved at det er mindre sjanse for at problemer oppstår seinere. En risikofaktor betegnes som en faktor i oppvekstmiljøet eller hos individet som kan assosieres med økt sannsynlighet for negativ utvikling i fremtiden, for eksempel atferdsproblemer. Motsatt vil en beskyttende faktor assosieres med en redusert sannsynlighet for fremtidig negativ psykososial utvikling hos risikobarn (ibid). Disse faktorene er ikke nødvendigvis motsatt av hverandre slik at en beskyttende faktor kan sies å være et forhold som samspiller med risikofaktorer og kan da

reduere deres negative innflytelse på barnet. Som nevnt tidligere sier Berkowitz (1993) at det ofte er flere faktorer som må være til stede for at barn skal utvikle aggressiv atferd. Jo flere risikofaktorer barn og unge blir eksponert for, jo større er sannsynligheten for alvorlige problemer seinere i livet.

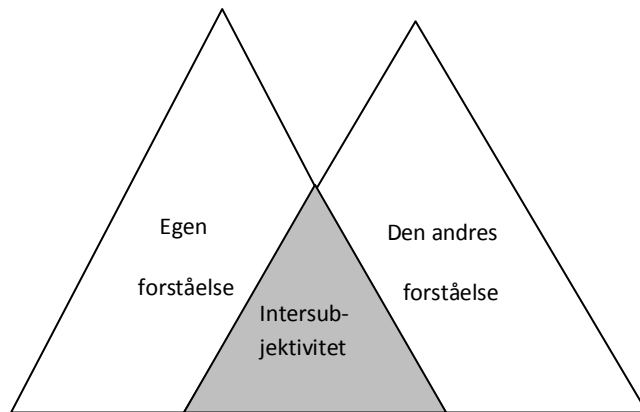
2.5: Håndtering av aggresjon

Aggressiv atferd har utviklet seg til å bli et stort problem i den norske skolen. Stavanger Aftenblad hadde i desember 2010 en artikkelserie som tok for seg skoler som hadde problemer med å håndtere aggressive elever som ble oppfattet som en trussel for elevers og læreres sikkerhet (Kvalevåg, 2010). Skolen savner kompetanse og veiledning, og rektor mener at elever som har en slik problematikk burde få hjelp på et mye tidligere tidspunkt. Pål Roland, som er forsker ved Senter for Atferdsforskning og har lang fartstid i forhold til å jobbe med elever som har alvorlige atferdsproblemer, svarer på innspillet fra skolen i en artikkel 14. desember 2010 (Kvalevåg). Han sier at skolene mangler systemer for å kunne fange opp disse elevene. Tidlig intervensjon betegnes som avgjørende for å kunne hjelpe elever med alvorlige atferdsproblemer. Han sier videre at 2 prosent av barn i Norge har det som kan betegnes som tunge atferdsvansker slik at de fleste skolene vil ha noen i denne gruppen. Han påpeker at problemene ofte starter i barnehagen slik at dette er den arenaen hvor innsatsen bør settes inn først. God pedagogisk kompetanse anses også som en nødvendig faktor i arbeidet med atferdsproblemer i barnehage og skole.

2.5.1: Intersubjektivitet

Forståelsen av aggresjon har flere ulike definisjoner og de ulike definisjonene gir forskjellige tolkningsmuligheter i forhold til hvordan aggresjon bør håndteres. Et godt arbeidsmiljø preges av at hele personalet drar i samme retning og at felles mål er tydelige og uttalt. Berkowitz (1993) sier at første steg på veien mot å oppnå en felles forståelse er å enes om hvordan aggresjon defineres og forstås. Røkenes og Hansen (2006) betegner menneskers delte opplevelser som intersubjektivitet. Det vil si opplevelser som blir uttalt og gjort felles innenfor rammen av en relasjon. Denne felles forståelsen er ofte bare en del av en persons opplevelsesfelt og erfaringsbakgrunn og vil variere i størrelse alt etter erfaring, personlighet og historie. En persons kompetanse kan bestå av både formell og uformell kompetanse, og dette kan komme til syne i drøftingsdelen av denne oppgaven der informantene består av både pedagoger og assistenter.

Intersubjektivitet kan illustreres ved denne modellen:



Figur 1 fritt gjengitt fra Røkenes og Hansen (2006, p. 44)

Intersubjektivitet tar utgangspunkt i dialog mellom mennesker, der dialogens mål er intersubjektivt fellesskap (ibid). Empati er en viktig faktor som bidrar til at en kan skape en forståelse for den andre fra sitt eget ståsted. Slik må vi samtidig ha en åpen og kritisk holdning til hvordan vi selv fortolker og gir mening til andres opplevelser på.

I arbeid med barn som har aggresjonsvansker er det nødvendig å avklare i personalgruppa hvilke opplevelser den enkelte har i forhold til barnets atferd, egen håndtering og andre faktorer av betydning. Når personalet deler sine personlige tanker og holdninger med de andre i gruppa øker den felles forståelsen. Felles teoretisk utgangspunkt og felles rutiner for håndtering vil kunne lette arbeidet med de aggressive barna. Likeledes er samtaler underveis i prosessen en viktig del av arbeidet slik at personalet kan sikre seg at de ulike perspektiv fremdeles er forankret i intersubjektivitet.

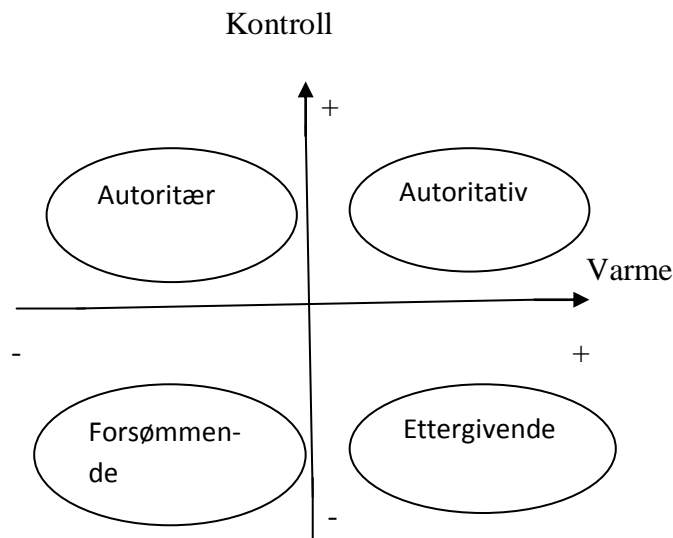
Bråten (2002) sier at etablering av felles forståelse er en forutsetning for at vi kan bli i stand til å forstå hva andre sier eller gjør, samtidig som vi på samme måte er i stand til å gjøre oss forstått overfor andre. En felles forståelse må etableres, utvikles og vedlikeholdes når det skal løses problemer i samarbeidssituasjoner. Kommunikasjon gis en sentral posisjon da blant annet personlighet, identitet, holdninger og kunnskap blir etablert i språklig medierte aktiviteter. Det er mange faktorer som kan påvirke kommunikasjon, og sammenbrudd i kommunikasjonen kan gi konsekvenser for samarbeidet i en gruppe noe som gjerne forringer de videre arbeidsresultatene. Felles forståelse handler om læring og samhandling. Ved å dele våre erfaringer og vår forståelse av ulike kontekster, vil vi kunne lære av hverandre og få en felles plattform i det arbeidet vi utfører. Det er ikke snakk om at vi nødvendigvis skal endre våre

oppfatninger, men at en skal enes om en felles forståelse og jobbe sammen med denne som utgangspunkt.

Det kan være av interesse for personalet i barnehagen å bli oppmerksomme på hvilke kriterier som ligger til grunn for de avgjørelser som fattes i forbindelse med håndtering av aggresjon hos små barn. Ifølge Kelley (1976) i Thorsen (1999) er det tre kriterier som er sentrale i å bedømme gyldigheten av informasjon: 1) - at det er en klar og tydelig sammenheng mellom min respons og stimulusen, 2) – at min respons likner den andre har i forhold til samme stimulus, og 3) – at min respons er konsistent over tid, utsatt for samme stimulus flere ganger. Slik kan personalet bli mer bevisste på egne tolkningsmønster og knytte det opp mot handling og observasjon i barnehagen. Thorsen (1999) sier videre at personalet kan stille spørsmålene: Er det en tydelig sammenheng mellom de voksnes reaksjoner og det som foregår? Reagerer de andre voksne tilsvarende på samme forhold? Reagerer den voksne likt over tid på samme fenomen? Dette går direkte på bevisstgjøring i forhold til temaene psykososiale vansker og felles plattform.

2.5.2: Autoritativ ledelse

Barn med aggresjonsproblematikk og atferdsvansker generelt, synes å være mer sårbare for uklare regler og inkonsekvent håndhevelse enn andre barn. Undersøkelser som er gjort i den norske skolen viser en samvariasjon mellom høy forekomst av problematferd og mangel på klarhet, forutsigbarhet og konsistens (Nordahl, et al., 2009). Kontroll og varme fremstår som to sentrale dimensjoner i oppdragelse eller ledelse av barn og unge. Kontroll vil si i hvilken grad den voksne er tydelig og har forventninger, mens varme betegner kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne (ibid). Oppdragerstil kan deles inn i 4, der grad av varme og kontroll er betegnende for hvilken stil en velger.



Figur 2: Fritt gjengitt fra Nordahl et al (2009)

En autoritativ voksen er opptatt av å bygge gode relasjoner til barna og mellom barna. Varme og støttende relasjoner gir trygghet og forutsigbarhet, også til barn som viser utfordrende atferd. En høy grad av kontroll og god ledelse er også evner som en autoritativ voksen innehar. Slik fremstår den voksne som en god rollemodell som utøver positiv innflytelse på barn og unge.

En autoritær voksen vil vise en høy grad av kontroll over barna. Relasjonsbygging er ikke i fokus og barna kan oppleve den voksne som lite interessert og vanskelig å komme inn på. Med dårlige relasjoner til barna kan den voksne lett ta i bruk makt og sin posisjon for å få kontroll. Slik atferd kan oppleves negativt og gi barna en følelse av undertrykking og devaluering. Dette kan føre til konfliktfylte voksen-barn-relasjoner. En slik oppdragerstil kan lett føre til at problematferd kommer til syne så fort den voksne ikke er til stede, noe som kan anses som en risikofaktor for utvikling av problematferd.

En forsømmende voksen har en oppdragerstil som innebærer liten kontroll og lav grad av varme og støttende relasjoner til barna. Som nevnt tidligere er omsorgspersoner som opptrer som kalde og likegyldige overfor barn som de har ansvar for, en risikofaktor i forhold til barns utvikling av atferdsproblemer. Disse barna risikerer å lide overlast, og en slik oppdragerstil kan kvalifiseres som omsorgssvikt.

En ettergivende voksen har gjerne en varm og god relasjon til barna, men har liten grad av atferdskontroll og inkonsekvent håndheving av regler. En slik oppdragerstil vil gi den voksne en begrenset mulighet til å kunne påvirke eller endre barnas atferd. Barna kan reagere med

aggresjon ved forsøk på håndheving av regler, noe som vil utløse ettergivenhet hos den voksne. Slik blir kontrollen stadig mindre.

2.5.3: Relasjoner

”Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse” (Nordahl, et al., 2009, p. 210)

Det viser seg at voksne som har gode relasjoner til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som mangler slike relasjoner. Hvilken innstilling eller oppfatning en har av andre mennesker vil være med på å forme deres oppfatning av deg. Relasjoner bygger på og utvikles i relasjon med andre mennesker, og kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, og å kunne samhandle og kommunisere med andre (ibid). Signifikante andre er et uttrykk som er mye brukt når det er snakk om relasjonsbygging (Nordahl, et al., 2009; Pianta, 1999). Relasjoner til nære andre kan sees på som et fundamentalt menneskelig behov, og når en arbeider med barn med atferdsproblemer er det viktig at den voksne tar initiativ til å bygge relasjoner til disse barna. Signifikante andre er ofte mennesker som står barnet nær eller som er svært viktige for læring og utvikling. Dette kan være både jevnaldrene barn og voksne. En stor del av sosialisering prosessen skjer ved at barnet speiler atferden til personer de har en nær relasjon til. Pianta (1999) sier at støttende relasjoner gagnar alle barn, men særlig risikobarn. Tidlig relasjonsbygging er essensielt fordi mulighetene da er størst for påvirkning, og motsatt vil dårlige relasjoner tidlig i livet predikere dårligere forutsetninger for å lykkes på skolen og i livet ellers. For barn som er i risiko for negativ utvikling (som gjerne har vanskelige relasjoner i hjemmet), kan en god relasjon til en ansatt i barnehagen eller skolen kunne fungere som en beskyttende faktor.

I relasjonsbygging er det viktig å se barnet i en videre kontekst. Barnet ferdes på mange arenaer og som voksen er det nødvendig å søke informasjon om disse arenaene for å kunne bygge tillit og vise anerkjennelse for den barnet er. En bevisst voksen vil kunne etterspørre og respondere på det som har verdi for barn (Nordahl, et al., 2009). Barn som har vansker med negative atferd, vil gjerne få mye negativ respons både fra jevnaldrende og voksne. Som voksen er det viktig å være bevisst på hvordan en håndterer negativ atferd. I det lange løp er det ikke nok å bare slå ned på atferden, det vil bare fungere som en ”brannslukker” og ikke gi varige endringer i atferd. Ved å jobbe i direkte interaksjon med barnet øker en kvaliteten på relasjonen og barnet ser på den voksne som en som respekterer og forstår. Pianta (1999) bru-

ker begrepet "Banking Time" for å forklare hvor viktig gode relasjoner er mellom barn og voksen. Ved å bruke tid på relasjonsbygging, investerer en kapital i "banken" slik at en har noe å gå på når det blir nødvendig med atferdskorrigerer. Barnet kan da ende opp med å endre atferd på grunnlag av indre motivasjon som kan relateres til positive relasjoner til den voksne. Han sier at:

"Children are only as competent as their context affords them the opportunity to be" (Pianta, 1999, p. 64).

2.5.4: Utviklingsøkologi

Det økologiske perspektivet understreker sammenhengen i barns oppvekst og utvikling og framhever et helhetsperspektiv på samhandlingen og dens kontekst (Ogden, 2009). Det er et systemteoretisk perspektiv der individet sees i kontekst, og blir gjerne anvendt på barns utvikling for å forstå hvordan miljøet påvirker atferd, og for å planlegge helhetlige tiltak (Klefbeck & Ogden, 2003). Urie Bronfenbrenner (1979) beskriver utvikling som

"...a lasting change in the way in which a person perceives and deals with his environment" (Bronfenbrenner, 1979, p. 3).

Han sier videre at et økologisk miljø er laget som et sett av strukturer som ligger innenfor hverandre, og hans modell består av 4 ulike kontekster i et barns liv som bidrar til å påvirke barnets utvikling og vekst.

Mikrosystemer er miljøer hvor barnet utvikles gjennom å gjøre erfaringer og skape sin egen virkelighetsforståelse. Disse miljøene preges ofte av faste rammer og roller og er preget av sosiale relasjoner med nære omsorgspersoner. En relasjon mellom to personer blir av Bronfenbrenner (1979) kalt for en *dyade*. Dyader er viktig for utvikling, og danner grunnlaget for videre vekst av mikrosystemet ved å muliggjøre dannelsen av større mellommenneskelige relasjoner slik som triader, tetrader og så videre (ibid). En dyadisk relasjon er gjerne mellom mor og barn, far og barn eller far og mor. En triadisk relasjon omfatter tre personer, som mor, barn og far, der den tredje parten vil påvirke samhandlingen mellom de to andre (Ogden, 2009). Dette betyr at relasjonen mellom mor og barn vil påvirkes av samhandlingen dem imellom, men også av den relasjonen den enkelte har med far.

Mesosystemer ser videre på samhandlingen mellom de ulike dyadene barnet er involvert i. Mens samhandlingen i mikrosystemene foregår i faste kontekster, vil disse prosessene nå fo-

regå på tvers av de ulike kontekstene barnet har relasjoner til (Bronfenbrenner, 1979). For barn i skolealder vil skole, hjem og fritidsaktiviteter være ulike arenaer i mesosystemet der det utviklende barnet blir en aktiv deltager. Kontakter knyttes mellom mikrosystemene, og mengden og kvaliteten av disse er viktige for barnets utvikling (Ogden, 2009). Et barns bevegelse i mesosystemet betegnes av Bronfenbrenner (1979) som økologiske overganger, som forklares som at barnet skifter rolle eller kontekst flere ganger i livsløpet. For yngre barn kan disse overgangene være sårbare faser og det kan være av stor betydning for barnets videre utvikling. For et barn som skal begynne på skolen vil det gi trygghet om en av foreldrene blir med, snakker med læreren og viser interesse for dette nye systemet barnet skal tilpasse seg. Bronfenbrenner sier at:

” The developmental potential of a setting increased as a function of the number of supportive links existing between that setting and other settings (such as home and family). Thus the least favorable condition for development is one in which supplementary links are either nonsupportive or completely absent- when the mesosystem is weakly linked”(Bronfenbrenner, 1979, p. 215)

Eksosystemer betegnes som en eller flere miljøstrukturer som ikke direkte involverer barnet, men som likevel vil påvirke barnets utvikling. Beslutninger som fattes i eksosystemer kan få betydning for personer som har med barnet å gjøre eller for arenaer der barnet ferdes. Beslutninger om å legge ned fritidsklubben eller omlegging av bussruter vil indirekte kunne påvirke familien og barnets hverdag.

Makrosystemer betegnes som konsistente mønstre som eksisterer i ulike i kulturer og subkulturer, der disse mønstrene finner støtte i de verdiene som opprettholdes av medlemmene i de gitte kulturer og subkulturer(ibid). Makrosystemet er den ytterste sirkelen i Bronfenbrenners konsentriske miljøsystem og fungerer som bærer av informasjon og ideologi som gir mening til den virksomheten som foregår i systemene som ligger innenfor (Ogden, 2009).

2.5.5: Sosial kompetanse

Sosiale ferdigheter utvikles i samhandling med andre. For barn er dette ofte familiemedlemmer og jevnaldrende. Barn som ikke tilegner seg disse ferdighetene, kan oppleve negative relasjoner til både andre barn og voksne (Elliott & Gresham, 2002). Forskning viser at det er en systematisk sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse, og at begge begrepene synes å være stabile over tid (Ogden, 2009). Barn og unge har som sine viktigste utviklingsoppgaver å skaffe seg og holde på venner, prestere og lykkes på skolen og å kunne følge normer og regler i familie, skole og samfunn (ibid). Barn som ikke lykkes med å utvikle et positivt sosialt handlingsmønster kan ende opp som venneløse, skoletapere eller som kriminelle.

Gabarino (1985) i Ogden (2009) definerer sosial kompetanse som

” et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidig utvikling fremmes”. (Ogden, 2009, p. 206)

Barn som sliter med sin sosiale kompetanse kan føle seg usikre og fremmedgjorte i de ulike miljøene de er en del av. For barn og unge som har atferdsproblemer kan mangel på sosial kompetanse ha sin årsak i en historie preget av vold, overgrep og dårlige relasjoner. Et sosialt kompetent barn har lettere for å innordne seg systemet og da unngå å havne i konfliktfylte og vanskelige situasjoner. Ogden (2009) sier at positive relasjoner med omsorgsfulle voksne og barns selvregulering er blant drivkreftene bak sosial kompetanse. Trygge tilknytninger, foreldrenes oppdragsmetoder, hvordan de begrunner sine metoder og hvordan de fungerer som sosiale rollemodeller får betydning for utviklingen av barns sosiale kompetanse.

Elliott og Gresham (2002) presenterer 5 sentrale ferdighetsdimensjoner innen utvikling av sosial kompetanse:

1) **Empati** vil si at en kan sette seg inn i andres perspektiv, ha omtanke og respekt for andres følelser og synspunkter.

2) **Evne til samarbeid** vil si at en har evne til å kunne dele, hjelpe og følge regler og beskjeder.

3) **Positiv selvhevdelse** vil si å kunne vise sine positive sider i samhandling med andre og reagere på andres handlemåte.

4) **Selvkontroll** innebærer at en kan vente på tur, inngå kompromisser og reagere egnet på erting.

5) **Ansvarlighet** vises ved å ha respekt for andres eiendeler og arbeid og kunne kommunisere med voksne.

Barn og unge som har utviklet et aggressivt atferdsmønster vil ofte ha problemer innen flere av disse områdene. Gjennom styrking av sosiale ferdigheter og relasjonsbygging kan barnet oppleve suksess ved mestring uten bruk av aggresjon (Ogden, 2009).

2.5.6: Håndtering av reaktiv aggresjon

Som tidligere nevnt har de to typene aggresjon ulike årsaker, slik at håndteringen også krever ulike tiltak. Til grunn for reaktiv aggresjon ligger opplevd frustrasjon eller provokasjon og dette vil ofte gi seg utslag i veldig synlig atferd hos barna (Dodge, 1991). Atferden styres av negative emosjoner og preges gjerne av en overfølsomhet for sosiale koder(cues). Et tiltak kan være å observere barnet for å se hvilke situasjoner som trigger frustrasjon og jobbe forebyggende i forhold til dette (Dodge, 1991; P. Roland, 2006). Kartlegging av frustrasjonsutløserne kan videre hjelpe den voksne til å organisere konteksten rundt det aggressive barnet slik at disse frustrasjonsutløserne er på et minimum og barnet da ikke trenger å reagere med aggresjon (Dodge, 1991). Reaktive barn har svake sosiale evner med få og dårlige relasjoner til andre barn og voksne. Trening i sosial kompetanse kan hjelpe disse barna til å utvikle gode og varige relasjoner til jevnaldrende og samtidig gi dem alternative handlingsmønstre. Slik kan barnet oppleve mestring og suksess uten bruk av aggresjon. Grensesetting, elevsamtaler og tett oppfølging av barnets videre atferd og godt foreldresamarbeid blir viktige faktorer her (P. Roland, 2006). Grensesetting kan trigge frustrasjon hos barnet, men er helt nødvendig for å redusere suksessfaktoren(måloppnåelse ved aggresjon). Som voksen blir det viktig å kunne gi barnet trygge rammer og forutsigbarhet i hverdagen. Mange av disse barna har hatt en vanskelig barndom preget av utrygghet og tilknytningsvansker, slik at å oppleve en voksen som er interessert i deres ve og vel blir en ny opplevelse for dem. Den voksne må investere tid og krefter i relasjonen samtidig som grensesettingen må være konsekvent. Når barna liker grensesetteren, er det bedre sjans for at de tar grensene og samtidig ser grensene ut til å bli mer varige (Aronson, 2004). Dette samsvarer med den autoritative oppdragerstilen (Nordahl, et al., 2009).

Prognosen for behandling for de reaktive aggressive barna er dessverre dårlig. Dodge (1991) sier at et aggressivt atferdmønster tidlig i livet predikerer vedvarende aggresjon også videre. Men det vil alltid være rom for endring slik at effektive tiltak kan være med på å gi barn og unge et bedre utgangspunkt i å mestre sin hverdag på en mer adekvat måte.

2.5.7: Håndtering av proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon krever andre tiltak enn reaktiv aggresjon fordi det er andre grunner for hva som ligger til grunn for atferden. Basert på årsakene til utvikling av proaktiv aggresjon gir Dodge (1991) proaktive aggressive barn en bedre prognose enn de reaktive.

Proaktiv aggresjon er vanskeligere å oppdage og foregår i større grad i det skjulte. Dette er beregnende handlinger der aggresjonen brukes som et redskap for å oppnå makt, tilhørighet og status. Den proaktive aggresjonen består av to nivåer som den voksne må være bevisst på; selve handlingen, og det sekundære målet som gir en gevinst hos den som utøver aggresjonen (P. Roland, 2006). Det vil da kunne være avgjørende å finne strategier som tar tak i og ødelegger "suksessfaktorene" til de proaktive barna (Aronson, 2004). Den voksne må først slå ned på selve handlingen, og så gå inn og ødelegge "gevinsten" som var målet for den negative handlingen. Roland og Idsøe (2001) hevder at maktrelatert proaktiv aggresjon er en faktor som fortrinnsvis ser ut til å forutsi negativ atferd for gutter. Jenter er mer tilbøyelige til å ty til proaktiv aggressiv atferd når det kommer til tilhørighet. Å gripe inn i situasjoner der gevinsten er tilhørighet og anerkjennelse, betyr at den voksne må ta tak i sammensatte gruppeprosesser. I forhold til maktovergrep og atferd som er preget av ekskludering vil den voksne møte motstand ved å utfordre negative grupper eller sterke negative ledere i grensesettingen. Dette krever konsekvente voksne som jobber kollektivt og målrettet og som støtter hverandre. Intersubjektivitet blant de voksne som jobber med disse barna blir viktig og vil kunne fungere som en buffer for den enkelte og vil gi sterkere gjennomslagskraft i motgangssituasjoner (P. Roland, 2006).

De proaktive barna prøver gjerne å rettferdiggjøre de negative handlingene de utfører. Aronson (2004) kaller dette for "self-justification", som vil si at barna legitimerer sine handlinger. Dette kan fungere som en forsvarsprosess der barna prøver å bortforklare eller bagatellisere ansvaret og lette "smerten" ved å utføre en aggressiv handling. "*Hun bare irriterer meg, så hun fortjener det*" er en måte å legitimere handlingen på. Aronson (2004) sier at en måte å forklare legitimeringen på er teorien om kognitiv dissonans. For å redusere avstanden mellom to uforenelige idéer/kognisjoner er det vanlig å minimalisere sine egne negative handlinger og

samtidig påføre den som aggresjonen er rettet mot unormale trekk. Da vil aggressoren oppleve en reduksjon i dissonans slik at den ubehagelige spenningen avtar og det blir lettere å leve med sine negative handlinger.

Både proaktiv og reaktiv aggresjon oppleves som vanskelig å håndtere. Disse to formene for aggresjon opptrer også gjerne samtidig. God kompetanse på aggresjon og håndtering er en forutsetning for å kunne oppnå positive langtidsvirkninger. Samarbeid mellom barnehage, skole, sfo og hjem er essensielt for å få til effektive endringer over tid. Likeledes er det viktig å holde fokus på det som barnet faktisk mestrer og gi ros når barnet opplever suksess ved bruk av prososiale strategier.

2.5.8: Tidlig innsats

Aggresjon er, som tidligere nevnt medfødt og må avlæres (Tremblay, et al., 2005). For de fleste barn fungerer sosialiseringprosessen inn i samfunnets normer og regler som en demper på uønsket atferd. For de yngre barna foregår denne prosessen i hjemmet i samarbeid med barnehage. Ved skolealder er som oftest den aggressive atferden dempet, og barna sluses inn i skolehverdagens rutiner og forventninger. Samtidig er det likevel barn som kommer på skolen første skoledag, uten forutsetninger for å kunne lykkes hverken faglig eller sosialt. Tremblay sier

“It is our thesis that prevention is never too early” (R. E. Tremblay, 2010, p. xx)

Han sier at voldelige ungdomsforbrytere er en distinkt gruppe som viser en tendens til å starte tidlig i sin kriminelle løpebane og som gjerne ser ut til å utvikle atferdsproblemer på flere områder inkludert aggresjon, uærlighet og autoritetskonflikt. Han sier at preventive intervensjonsprogrammer for barn som er i risikozonen bør implementeres så tidlig som mulig for å oppnå størst effekt.

Forsøk på å endre åpent aggressive individer vil gi mindre suksess parallelt med økende alder. Økt livserfaring vil gi et konstruert bilde av den sosiale verden basert på godt innøvde og tilgjengelige kunnskapsstrukturer, noe som kan være uhyre vanskelig å endre på. Anderson og Bushman sier at

“The most successful interventions appear to be those that address multiple sources of potentially maladaptive learning environments, and do so at a relatively young age” (2002, p. 45).

Stortingsmelding nr.16“...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” sier at:

”..barnehagene er en frivillig del av utdanningssystemet. Barnehagen skal legge grunnlaget for livslang læring og aktiv deltakelse i et demokratisk samfunn. Den skal gi barn grunnleggende kunnskaper på sentrale områder, og gi støtte til barns nysgjerrighet, kreativitet, vitebegjær og språklige og sosiale utvikling.”
(Kunnskapsdepartementet, 2006, p. 9).

Tidlig innsats blir sett på som en nøkkelfaktor både i forhold til å sette i gang med tiltak på et tidlig tidspunkt i barnets liv, og samtidig gripe inn så tidlig som mulig når problemer blir avdekket eller oppstår i førskolealder eller seinere i livet. Gode læringsprosesser tidlig i livet vil gi grobunn for bedre læring videre i livet. Læring avler læring, slik at barn som vokser opp i et dårlig læringsmiljø vil ha en økt risiko for å havne inn i en negativ utviklingsspiral.

Tidlig innsats kommer som et tilsvarende på ”vente og se-holdningen” som en ofte finner i utdanningssektoren. Avslutningsvis kan det nevnes at Finland anses for å ha et av verdens beste utdanningssystemer og praktiserer tidlig intervensjon. I en artikkel i Spesialpedagogikk viser Haustatter og Sarroma (2008) til tall fra Statisticentralen i Finland som viser at 50% av de spesialpedagogiske ressursene rettes inn mot klasse 1-3. De sier samtidig, at for Norge sin del, vil denne kurven se motsatt ut.

3.0: Metode

Metode som begrep betyr veien til målet og forskningsmetode betegnes som de framgangsmåter og verktøy som brukes for å besvare vitenskapelige spørsmål og teknikker (Kvale & Brinkmann, 2009; Ringdal, 2007).

Forskningsmetode deles inn i kvantitative og kvalitative metoder. Hvilken metode en velger avhenger av hva en ønsker å forske på. Forskningsmetode betegnes også som forskningsstrategi. Ringdal (2007) sier at valg av strategi sterkt avhenger av hvilken problemstilling en har, men at også forskerens kompetanse vil kunne påvirke valget. Det er også mer vanlig å se disse strategiene som komplementære, altså som et flermetodedesign. Robson (1993) sier at det er flere fordeler ved å ta i bruk mer enn en metode, men at det vil gå på bekostning av tidsrammen som er satt for prosjektet. For kvalitative undersøkelser vil en triangulering mellom flere metoder kunne øke undersøkelsens validitet fordi en da kan teste en type innsamlede data opp mot en annen. Robson sier om triangulering at

“..the use of evidence from different sources, of different methods of collecting data and of different investigators, where feasible, are all triangulation techniques which enhance credibility”. (1993, p. 404)

En kvalitativ forskningsstrategi blir av Ringdal (2007) betegnet som induktiv, der forskeren er tett innpå det som studeres.

Målet med forskningen blir å finne formålsforklaringer ved anvendelse av rik og dyp informasjon om et lite antall analyseenheter som studeres i en naturlig og fleksibel setting. Kvantitativ forskning søker etter årsaksforklaringer på menneskelig handling. Forskningen er gjerne teori-styrt og forskeren er ofte fjernt fra det som studeres. Resultatene baseres på talldata fra et stort utvalg analyseenheter.

Silverman (2001) sier at valg av forskningsmetode avhenger av hva en ønsker å finne ut. Han sier, som Ringdal (2007), at det i noen tilfeller kan være hensiktsmessig med en kombinasjon av disse metodene.

Thagaard (2009) sier at det ligger noen prinsipielle skillelinjer til grunn for kvalitative og kvantitative metoder. De baseres på ulike forskningslogikk som får konsekvenser for både forskningsprosessen og hvordan resultatene blir vurdert. De mest brukte metodene i kvalitativ forskning, som deltagende observasjon og intervju, blir prinsipielt basert på forholdet mellom forsker og informant. Konsekvensen kan bli at både forsker og informant kan påvirke forsk-

ningsprosessen. Kvantitativ metode baseres mer på distanse mellom forsker og informant, der forskeren blir en iakttaker til det som studeres. Informanten sees på som et objekt, og det er ingen kontakt mellom forsker og informant. Men forskeren kan likevel påvirke resultatene ved hjelp av hvordan spørsmålene i et spørreskjema formuleres og svarene som da informantene gir. Refleksjon over mulige egenskaper ved forskeren som kan bidra til å påvirke forskningsprosessen og resultatene av denne, sees på som en felles utfordring for begge disse metodiske tilnærmingene.

Robson sier at

“..The general principle is that research strategy or strategies, and the methods or techniques employed, must be appropriate for the questions you want to answer”
(1993, p. 38).

Denne studien skal ta i bruk en kvalitativ forskningstilnærming da problemstillingen tar opp forholdet mellom mennesker og deres forståelse av et fenomen. Dette sammenfaller med Thagaard (2009) og Ringdal (2007) som sier at kvalitativ forskningsmetode er best egnet når forskeren vil gå i dybden og studere mennesker i en naturlig setting. Som Robson (1993) også påpeker, vil bruk av metodetriangulering kunne øke studiens validitet, men at dette vil gå på bekostning av den tid en har tilgjengelig. For denne studien er tidsrammen såpass begrenset at metodetriangulering ikke vil bli aktuelt.

3.1: Beskrivelse av forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode preges av en direkte kontakt mellom forskeren og det som skal studeres. En søker forståelse av ulike sosiale fenomener ved å gå i dybden og få en forståelse av hvordan de som studeres oppfatter sin egen livssituasjon. Forskeren er til stede og tolker prosesser i lys av de naturlige sammenhenger, altså den konteksten, som de inngår i (Thagaard, 2009). Widerberg (2005) sier at kvalitet handler om å få fram karakteren eller egenskapene hos noe, mens kvantitet handler om mengden av denne karakteren eller disse egenskapene. Problemstillingen i denne oppgaven er ***”I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektivitet?”***. Formålet med studien er å se på hva som blir gjort og på hvilken måte, og ikke hyppighet og mengde. Informantenes opplevelse av egen og andres kunnskap er i fokus.

3.2: Valg av måleinstrument

Hvordan en ønsker å innhente informasjon og belyse det aktuelle feltet eller temaene en vil forske på, avhenger av hva en ønsker å se etter. Ulike metoder fanger opp ulike sider ved fenomenet og innen kvalitativ forskning er de vanligste metodene observasjon, intervju og tekst- og bildeanalyse (Widerberg, 2005). Intervju og observasjon blir gjerne brukt sammen for å øke validiteten på de innsamlede dataene. For denne oppgaven vil kun intervju bli brukt, da tidsrammen for prosjektet ikke muliggjør en kombinasjon av ulike metoder.

”Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv” (Kvale & Brinkmann, 2009, p. 43)

Intervju gir et særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser. Men et forskningsintervju bør ikke betraktes som en åpen og fri dialog mellom likestilte parter. Det er nødvendig å ta hensyn til hvordan konteksten for interaksjon mellom forsker og informant er preget av et asymmetrisk maktforhold. Det er forskeren som definerer situasjonen, bestemmer tema og stiller spørsmålene. Forskeren beslutter hvilke spørsmål som skal følges opp og når intervjuet er ferdig (Kvale & Brinkmann, 2009). For at forskeren på best mulig måte skal kunne skape et godt klima i intervjusituasjonen, er det nødvendig at han har satte seg inn i og innehar kunnskap om de temaene som blir tatt opp. Kunnskap om sosiale relasjoner er også nyttig da forskeren under intervjuet kan bruke seg selv som instrument, det vil si uttrykke forståelse og empati ved å benytte seg av en kroppslig og emosjonell forståelsesmåte for å få nærmere tilgang til informantens livsverden (ibid).

Kvalitative intervjuer kan utformes på ulike måter. Intervjuet kan bære preg av høy grad av struktur med fastlagte spørsmål og faste rammer. Denne intervjuformen er nyttig om formålet med intervjuene er å kunne sammenligne informanter da alle informanter har svart på de samme temaene. På den andre siden finner en ustrukturerte intervjuer som mer kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant der tema for samtalen er bestemt på forhånd. En slik framgangsmåte kan være nyttig som inngang til en undersøkelse, der temaer som kommer opp underveis i intervjuet kan brukes i den videre undersøkelsen. En tredje framgangsmåte karakteriseres ved en delvis strukturert tilnærming, og er den mest brukte innen kvalitativ forskning. Tema for samtalen er fastsatt på forhånd, men det er rom for å følge opp informantens refleksjoner underveis for å kunne få en dypere innsikt i informantens forståelse og erfaring (Thagaard, 2009).

I denne studien vil det bli brukt en semistrukturert tilnærming. Intervjuguide er utformet på forhånd med faste temaer med underspørsmål. Tidsrammen for prosjektet gjør at denne tilnærmingen vil være mest hensiktsmessig for å kunne få fram mest mulig av den kunnskapen og erfaringene som informantene innehar innenfor de rammene oppgaven gir. Som forsker har jeg begrenset erfaring med intervjusituasjonen og finner trygghet i å kunne ha en noenlunde fastlagt struktur på tema og innhold. Det vil likevel bli rom for oppfølgingsspørsmål og eventuelle avklaringer underveis i intervjusituasjonen.

Kvale og Brinkmann (2009) har utformet syv stadier i prosessen med å innhente intervjudata. Disse stadiene går i en tidsrekkefølge fra idè til ferdig rapport, og forskeren får da en systematisk og strukturert forskningsprosess.

1. Tematisering: her formuleres formålet med undersøkelsen. Her beskrives også hvordan forskeren oppfatter emnet som skal undersøkes. Før en stiller *hvordan*-spørsmål der en avklarer hvilken metode en velger, bør en klarlegge studiens *hva* og *hvorfor*-spørsmål.
2. Planlegging: alle de 7 stadiene bør tas hensyn til før intervjuarbeidet begynner. Relevant og ønsket kunnskap i forhold til studiens problemstilling og moralske vurderinger må tas hensyn til under planleggingen av studien.
3. Intervjuing: disse utføres på grunnlag av en intervjuguide. Det er viktig å være reflekter i forhold til den kunnskap en søker og til intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.
4. Transkribering: i dette stadiet skal det innhentede intervjumaterialet klargjøres for analyse. Dette medfører vanligvis en oversettelse fra muntlig tale til skrevet tekst.
5. Analysering: her analyseres og tolkes de empiriske funnene. På bakgrunn av studiens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, velges den analysemetode som er best egnet.
6. Verifisering: forskeren skal nå undersøke de empiriske funnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet.
7. Rapportering: funnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til de etiske sidene ved studien, og resulterer i et lesbart produkt.

De 7 stadiene gir et overblikk over intervjuundersøkelsens helhet. Det foregår et samspill mellom de ulike stadiene der det er viktig å se etter sammenheng mellom de praktiske me-

todespørsmålene og filosofiske spørsmål om kunnskap og sannhet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3: Gjennomføring av intervju og prosessen fra analyse til tolkning

3.3.1: Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, der forskeren velger ut informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til den problemstillingen studien har og dens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009). Antallet informanter bør ikke være større enn at det er mulig å foreta dyptgående analyser av det datamaterialet som er innsamlet.

For denne studien er utvalget valgt ut fra relativt fastsatte kriterier. Utvalget består av en personalgruppe på 4 ansatte, bestående av 2 pedagoger og 2 assistenter som jobber sammen på en utvidet avdeling med barn i alderen 3-6 år. I forhold til problemstillingen ”**I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektivitet?**”, var det også et kriterium at det skulle være et eller flere barn med aggressiv eller utagerende atferd på avdelingen. På grunn av omfanget og tidsrammen for denne studien er utvalget begrenset til et strategisk utvalg som er forventet å kunne gi refleksjoner rundt problemstillingen. Utvalget kan defineres som ganske lite, men vil kunne gi et innblikk i personalets håndtering av aggressiv atferd i barnehagen.

På bakgrunn av de kriteriene som var bestemt, tok jeg kontakt med daglig leder i en barnehage som jeg kjente fra før. Daglig leder ble forespurt om å sende ut en kortfattet versjon av mitt forskningsprosjekt til sine kontakter i andre barnehager basert på de gitte kriteriene. Kontakt ble etablert med en barnehage som stilte seg positiv til prosjektet og som hadde en avdeling som passet til mine krav. Personalet var villige til å stille som informanter, og fikk skriftlig informasjon om masterprosjektet, samtykkeskjema ble underskrevet og intervjuer foretatt over to dager på informantenes arbeidsplass.

Intervjuene ble foretatt på senvinteren 2011.

3.3.2: Intervjuguide

En intervjuguide blir brukt for å strukturere intervjuforløpet og inneholder de temaene eller emner som forskeren ønsker å få svar på (Kvale & Brinkmann, 2009). Guiden kan også inne-

holde forslag til spørsmål en ønsker svar på. En semistrukturert intervjuform, vil inneholde en oversikt over emner som skal dekkes, og forslag til spørsmål. Alt ettersom hva som er studiens formål, vil spørsmålene og deres rekkefølge kunne variere fra forutbestemt og bindende for intervjueren, eller kan intervjueren bruke skjønn og oppfølgingsspørsmål og da kunne ha mulighet til å gå litt utenfor intervjuguiden for å kunne få relevant informasjon (ibid).

Som tidligere nevnt, vil det i denne studien bli brukt en semistrukturert intervjuform. De ulike temaer som vil bli tatt opp under intervjuet er fastlagte, og det er også forslag til spørsmål under hvert tema. Temaene for intervjuet ligger tett opp imot teorien i denne oppgaven, og spørsmålene tar utgangspunkt i denne teorien. Slik vil de ønskede temaene bli tatt opp i en bestemt rekkefølge, og gi intervjuet en fast struktur. Fleksibilitet er likevel viktig i intervju-situasjonen, for selv om intervju-spørsmålene er fastlagte, kan intervjueren følge opp informan- tens fortelling og være åpen for nye temaer underveis i intervjuprosessen (Thagaard, 2009).

Denne studiens problemstilling tar opp temaet håndtering av aggressiv atferd i barnehagen i et intersubjektivt perspektiv, og intervjuguiden er bygget opp i forhold til teori som handler om disse emnene:

1. Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette
2. Håndtering av aggressiv atferd / Intersubjektivitet
3. Systemrettet arbeid

Intervjuguiden ble ferdigstilt og sendt som vedlegg til innmeldingen av prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent i sin helhet.

3.3.3: Innsamling av data

Forskningsintervjuet beskrives av Kvale og Brinkmann (2009) som en interpersonlig situa- sjon; som en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Det blir i intervju-situasjonen skapt kunnskap mellom intervjuerens og informantens synspunkter. I løpet av intervju- et blir en av intervjuerens viktigste oppgave å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg om de temaene som er aktuelle for studien (Thagaard, 2009). Det må skapes fortrolighet og trygge rammer slik at informanten har lyst til å fortelle om seg selv og utlevere sine personlige tanker. Åpenhet fra forskerens side innebærer å fort- løpende kommentere det som informanten sier. Slik kan informanten utdype sine meninger mer presist. Det blir en balansegang mellom å gi bekreftende og vurderende kommentarer i forhold til det informanten sier (ibid).

Kvale og Brinkmann (2009) sier at de første minuttene av et intervju er avgjørende. Intervjue- ren må være interessert og gi informanten en klar oppfattelse av hva en ønsker å vite. Det vil si at intervjueren må skape god kontakt ved å lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier. Slik skapes en mer avslappet atmosfære rundt intervju- situasjonen. Widerberg (2005) og kolleger hadde en framgangsmåte som bestod i å understreke for informantene at det var de sosiale mønstrene de var opptatt av, og at de var interesserte i informantenes stemmer, ikke deres personlige opptreden under intervju situasjonen. Slik fikk de presentert sitt prosjekt på en tillitsvekkende og informativ måte.

Det er flere måter å registrere intervjudata på, og hva en velger vurderes både i forhold til informantene og til tema for intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009). Opptak og notater er de vanligste metodene for datainnsamling i forbindelse med intervju, men opptak av intervjuet er å foretrekke når informanten gir tillatelse til det. Da kan intervjueren holde fokuset på infor- manten og informantens reaksjoner. Også tonefall, pauser, og sitater til senere bruk blir regist- rert, slik at det informantene sier finnes ordrett på opptaket. Diktafon ble derfor brukt under intervjuene i denne studien.

3.3.4: Analyse og tolkning av data

Datamaterialet i denne studien består av intervju som er tatt opp ved bruk av diktafon. For å kunne gjøre intervjuene bedre egnet for analyse sier Kvale og Brinkmann (2009) at transkri- bering fra muntlig til skriftlig vil kunne gi materialet en mer strukturert form. Når datamateri- alet struktureres i tekstform vil det bli lettere å få oversikt over det, og struktureringen i seg selv er begynnelsen på analysen. Å transkribere betyr å transformere, det vil i dette tilfellet si at det muntlige språket blir til skriftlig språk. En utskrift av et intervju er en oversettelse fra en narrativ form -muntlig diskurs- til en annen narrativ form -skriftlig diskurs. Talespråk og skriftspråk har ulike spilleregler. Under et intervju forgår et direkte sosialt samspill der kroppsspråk, stemmeleie og tempo er tydelig for deltakerne i samtalen, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten. Slik kan transkripsjoner miste noe av det som er essensielt under intervjuet og kan gi svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler(ibid).

I denne studien vil diktafon bli brukt for at intervjuer skal kunne holde fokus på informanten i intervju situasjonen. Transkribering av intervjuene vil foregå fortløpende og i et direkte språk(dialekt) for å sikre en best mulig gjengivelse av samtalen under intervjuet.

Thagaard(2009) sier at den kvalitative forskningsprosessen er preget av til dels flytende over-
ganger mellom innsamling og analyse, og at analyse og tolkning starter allerede når en tar
kontakt med informantene. Under analysefasen vil forskeren forlate kontakten med informan-
tene, og gå over til å analysere og fortolke den teksten som blir resultatet av de innsamlede
data.

Analyse av intervjudata kan forberedes allerede før intervjuene utføres. Analysemetoden en
velger vil da kunne styre intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervju-
prosessen og transkriberingen. Den teoretiske oppfatningen av hva som skal undersøkes, vil
kunne gi et grunnlag for å avgjøre hvilken metode en bruker for å analysere innholdet (Kvale
& Brinkmann, 2009). For denne studien er intervjuguiden utarbeidet med utgangspunkt i teo-
ri, og spørsmålene er kategorisert i ulike temaer. Widerberg (2005) sier at det første skrittet i
analysen handler ofte om å sortere materialet. Ulike metoder kan brukes alt etter hva som er
formålet med studien. I denne studien er det personalets felles forståelse av begrepet aggre-
sjon og håndteringen av denne som står i fokus, slik at analysen vil ta utgangspunkt i temaene
fra intervjuguiden og belyse disse ved hjelp av empirien. Analysen vil da få en strukturert
oppbygning med kategoriserte temaer, og blir da et godt utgangspunkt for videre bearbeiding.
Ved å kategorisere temaene vil det kunne bli lettere å finne hovedtendenser eller mønstre un-
der analysen. Dette kan underbygges ved å gjengi sitater fra informantene. Videre vil datama-
terialet bli underøkt grundig og funn vil bli tolket og sett i lys av teori.

Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataenes meningsinn-
hold(Thagaard, 2009). Hvordan dataene blir tolket, kan på den ene siden knyttes opp mot
forskerens teoretiske forankring og på den andre til de tendensene og sammenhengene som
forskeren vurderer under analysen av dataene.

3.3.5: Studiens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

*”Forskning er systematisk, sosialt organisert søken etter ny og bedre innsikt. Vi-
tenskapelig kunnskap er en verdi i seg selv.[..]Forskningens sentrale forpliktelse er
streben etter sannhet. Vitenskapelig redelighet står derfor sentralt i forskningsetik-
ken.” (NESH, 2005)*

Reliabilitet i en forskningsstudie kan knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir et inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2009). Begrepet reliabilitet henviser til spørsmålet om en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet fram til de samme resultatene. Det er et viktig poeng at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen (ibid). Studiens reliabilitet kan styrkes ved at flere forskere er deltakere prosjektet, der kritiske beslutninger i forskningsprosessen diskuteres, eller ved at eksterne forskere trekkes inn for å evaluere framgangsmåtene i prosjektet. Silverman (2001) sier at reliabilitet henviser til graden av konsistens i de empiriske funn som knyttes til samme kategori av flere forskere eller av den samme forskeren ved ulike anledninger.

I et kvalitativt forskningsintervju vil det bli vanskelig å sikre en høy grad av reliabilitet. Intervjuer og informant vil hver for seg bidra til å påvirke den aktuelle intervjusituasjonen. Det er i denne studien blitt brukt et semistrukturert intervju, men spørsmålene er i de forskjellige intervjuene utdypet og vektlagt ulikt. Slik vil det ikke være mulighet for en annen intervjuer, eller en selv, å få nøyaktig de samme svarene. Men studiens reliabilitet kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomskinnelig, slik at alle fasene i prosessen er tydelig redegjort for. I intervjusituasjonen kan reliabiliteten styrkes ved å unngå bruk av ledende spørsmål, da disse kan prege informantens svar.

Validitet blir av Silverman (2001) også kalt for sannhet. Det handler om gyldighet av de tolkninger som forskeren kommer fram til, og er knyttet til tolkningen av data (Thagaard, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) sier at en metodologisk positivistisk inngang til samfunnsvitenskap begrenser den vitenskapelige validitet til målinger av typen: Måler du det du tror du måler? Slik kan det hevdes at kvalitativ forskning blir ugyldig dersom den ikke resulterer i tall. I et videre perspektiv kan validitet sees på som i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Det vil si i hvilken grad våre observasjoner faktisk reflekterer de fenomen som vi ønsker å vite noe om.

Validering kan knyttes opp mot alle de 7 punktene i intervjuundersøkelsen som er nevnt tidligere (Kvale & Brinkmann, 2009). Valideringsarbeidet bør fungere som en prosess gjennom alle stadiene i innhenting av kunnskap, og virke som en kvalitetskontroll fra begynnelse til slutt. Slik kan forskeren kunne si noe om den interne gyldigheten av prosjektet. Tematisering tar for seg studiens teoretiske forankring og hvor logisk utledningen fra teori til forskningsspørsmål er. Denne studien er basert på anerkjente og internasjonale aggresjonsbegreper og

teori fra kjente aggresjonsforskere som vil gi en god begrepsvaliditet. Planlegging tar for seg gyldigheten av den kunnskap som produseres og at denne er avhengig av undersøkelsesopp-
leggets kvalitet og de metodene som anvendes for studiens emne og formål. Fra et etisk pers-
pektiv bør et gyldig forskningsdesign produsere kunnskap som er fordelaktig for mennesket
og minimaliserer skadelige konsekvenser. Under intervjuet måles validitet opp mot intervju-
personens troverdighet, og selve intervjuingens kvalitet. Valg av språklig stil blir et valide-
ringskriterium når en transkriberer, der overføring fra muntlig til skriftlig form står i sentrum.
Under analysen måles validitet opp mot hvorvidt de spørsmålene som stilles til intervjueteksten
er gyldige, og hvorvidt fortolkningene er logiske. Når det gjelder validering så handler det om
en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie,
gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene, og avgjørelsen av hva som er et eg-
net forum for en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i en studie, og om leserens
rolle som validbedømmer av resultatene(ibid).

Om en ser på denne studiens validitet, blir det nødvendig å se på om forskningsspørsmålet blir
besvart; **”I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektiv-
itet?”**. Masteroppgaven har begrensninger i forhold til omfang og en stram tidsramme. Dette
vil nødvendigvis svekke både studiens reliabilitet og validitet. Men om en ser på forsknings-
spørsmålet i forhold til denne særskilte personalgruppen og deres forståelse av aggresjons-
håndtering, kan det sees på som besvart og vil styrke studiens validitet. Det er likevel ikke
sikkert at en annen forsker vil kunne konkludert med de samme resultatene ved en gjentatt
intervjurunde, da enhver forsker har sin egen forforståelse og dermed egne preferanser som
ligger til grunn for tolkningen av resultatene.

Ulike metoder for validering ser på forskjellige sider ved valideringsprosessen. Kvale og
Brinkmann (2009) argumenterer for en utvidelse av valideringsbegrepet, fra å være basert på
observasjon til også å omfatte kommunikasjon om, og de pragmatiske effektene ved kunn-
skapsutsagn. Kommunikativ validitet innebærer å overprøve kunnskapskrav i en dialog, der
flere forskjellige deltakere trekkes inn i et valideringsfellesskap. Forskeren kan gå tilbake til
sine informanter for å få bekreftelse på om ens tolkninger av datamateriellet er korrekt. Også
forskningsmiljøet kan bruke sin kompetanse til å validere forskerens tolkninger. I denne stu-
dien vil rammebetingelsene gjøre at informantene ikke vil få en mulighet til å validere tolk-
ningen av sine egne uttalelser. De vil i ettertid få et eksemplar av den ferdige masteroppgaven,
men uten at eventuelle endringer kan tas med. Masteroppgaven vil også bli gjennomlest og
vurdert av personer fra fagmiljøet ved Universitetet i Stavanger og en ekstern sensor.

Pragmatisk validitet av et kunnskapsutsagn erstatter begrunnelse med anvendelse. Det representerer et sterkere krav til kunnskap enn kun enighet gjennom dialog, noe som viser at et pragmatisk validitetsbegrep går lenger enn kommunikasjon. Observasjoner og fortolkninger ligger til grunn og en forplikter seg til handle på grunnlag av tolkningene – handling sier mer enn ord. En skiller mellom to typer pragmatisk validering, hvorvidt et kunnskapsutsagn ledsages av handling eller om det bidrar til en handlingsendring (ibid). Denne masteroppgaven vil kunne gi et lite bidrag i forhold til eventuelle handlingsendringer basert på ny kunnskap hos leserne.

Studiens generaliserbarhet viser til om resultatene fra forskningen kan overføres til andre kontekster eller andre grupper, altså om de kan gjelde for andre enn de som opprinnelig deltok i undersøkelsen (Robson, 1993). *Overførbarhet* er et annet begrep som blir brukt på lik linje som generalisering (Thagaard, 2009). Det kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng. Dette kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse av sosiale fenomener. Det er forskeren som argumenterer for om en tolkning innenfor rammene av en studie kan være relevant i en større sammenheng, og da grad av overførbarhet.

Robson (1993) sier at det er noen hensyn som må tas når grad av generalisering skal fattes. Utvalget kan være sammensatt slik at eventuelle funn kun kan generaliseres til å gjelde for en spesifikk gruppe. Konteksten der undersøkelsen foregår, kan gi funn som ikke kan overføres til andre kontekster. Særskilte eller unike historiske erfaringer kan påvirke eller være avgjørende for eventuelle funn i undersøkelsen. Også særskilte konstruksjoner som vies oppmerksomhet i undersøkelsen kan være spesifikk for utvalget.

I forbindelse med denne studien vil det bli vanskelig å kunne generalisere funn, da denne studiens omfang er for lite. Det er likevel lagt ned mye arbeid i kvalitative analyser og tolkninger av intervjudata, slik at forskningsprosjektet skal bli best mulig. Prosjektet kan bidra med å sette lys på hvordan denne personalgruppa håndterer aggresjon, og gi leseren et innblikk i utfordringene en kan stå overfor når personalet skal samarbeide mot å håndtere aggresjon hos barn i barnehagen.

3.3.6: Aktuelle feilkilder

Et kvalitativt forskningsprosjekt, som dette, består av teoriinnsamling, datainnhenting, analyse og tolkning. Dette er en omstendelig prosess der feilkilder av ulik art kan oppstå. Det er viktig

at en er bevisst mulige feilkilder, og noen av disse er allerede viet plass tidligere i oppgaven og vil ikke bli gjentatt. Feilkilder henger tett sammen med studiens validitet og reliabilitet.

Innhenting av data er en sårbar fase i studien sett i forhold til mulige feilkilder. For denne studien er det brukt et kvalitativt forskningsintervju som datagrunnlag. Forholdet mellom intervjuer og informant kan få betydning for innholdet i intervjuet. Den personlige kontakten som utvikles i intervjusituasjonen vil kunne påvirke resultatene. Troverdighet og tillit som oppstår under intervjuet, gir grunnlag for at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer (Thagaard, 2009). Oppnår ikke intervjueren tillit hos informanten, kan resultatet bli at informanten holder tilbake informasjon noe som vil kunne gi intervjuet en dårlig kvalitet. Under intervjuet kan det også være at noen informanter ønsker å sette seg selv i et godt lys og da gjerne sier det de tror at forskeren ønsker å høre.

Det er avgjørende at den som intervjuer stiller åpen og lyttende, uten å stille ledende spørsmål, slik at informanten opplever intervjusituasjonen som trygg og komfortabel. Forskeren må unngå å prege intervjuene med sin forståelse og sine verdier, da dette kan bidra til å påvirke informantens svar.

Under registrering av datamaterialet er det en viss fare for at feilkilder kan oppstå. Ved å bruke diktafon under intervjuene, får intervjueren et autentisk opptak av samtalen som videre blir grunnlaget for transkriberingen. En korrekt transkribering blir en viktig valideringsfaktor for det videre arbeidet med tolkning av datamaterialet. Under analysefasen er det en forutsetning at forskeren er objektiv og ikke legger egne verdier og synspunkter inn i det informantene har formidlet.

Utvalget og omfanget av masteroppgaven er for lite til å kunne generalisere. Informantene er valgt ut fra en vanlig barnehage, slik at det som informantene opplever av aggresjon i sin hverdag, også kan gjelde for andre i lignende situasjoner. Men, det vil bli å trekke konklusjoner på feil grunnlag. Det er likevel slik at andre som i sitt daglige arbeid har omgang med barn med aggresjonsvansker, kan kjenne seg igjen i det informantene erfarer, og bruke eventuell ny kunnskap på egen arbeidsplass.

3.3.7: Ethiske sider ved studien

En intervjuundersøkelse kan betegnes som en moralsk undersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2009). Ethiske spørsmål er ikke begrenset til den direkte intervjusituasjonen, men er integrert i alle faser i intervjuundersøkelsen. Å foreta intervjuer som en del av en masteroppgave, betyr

at de beskrivelsene som informantene gir, vil bli publisert offentlig. Dette gir flere etiske utfordringer i løpet av forskningsprosessen.

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøet og utad i forhold til omgivelsene (Thagaard, 2009). Forskningsprosjekter som forutsetter behandling av personopplysninger, slik som intervju, faller inn under personopplysningsloven fra 2001. Denne studien inneholder data som kan knyttes direkte til personer som deltar i prosjektet, og er derfor meldepliktig. Derfor ble dette prosjektet på forhånd meldt inn, og godkjent, hos NSD (Norsk vitenskapelig datatjeneste), som en del av de gjeldende forskningsetiske regler.

Før en kan sette i gang med et forskningsprosjekt, er det nødvendig å innhente fritt og informert samtykke fra alle informantene (NESH, 2005). Informantene skal få nødvendig informasjon om hva deltakelse i prosjektet innebærer, og deltakelsen skal baseres på frivillighet. Det skal også informeres om at de til enhver tid kan trekke seg fra prosjektet, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Det vil alltid være en avveining i forhold til hvor mye informasjon informantene skal få på forhånd, da det i enkelte tilfeller kan påvirke utfallet av intervjuet eller observasjonen. Dette blir en etisk side den enkelte forsker må ta hensyn til i forhold til framleggingen av sitt eget prosjekt i forhold til informantene.

I forhold til denne studien ble det på forhånd utdelt et informasjonsskriv, der formålet med studien ble belyst. Det ble også opplyst om at deltakelse i prosjektet baseres på frivillighet og at en kunne trekke seg ut av prosjektet om det var ønskelig, uten at det ville gi noen konsekvenser. Informantene fikk så skrive under på en samtykkeerklæring.

En annen etisk side i forskningsprosessen er anonymisering av data. Konfidensialitet i forskningen innebærer at data som kan identifisere deltakerne, ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge NESH sine retningslinjer innebærer dette at

”[..]de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på.” (NESH, 2005, p. §14).

Forskeren har et ansvar for å anonymisere informantene når resultatene av undersøkelsen skal publiseres. Det er også utarbeidet retningslinjer for å anonymisere data. Datamaterialet skal oppbevares slik at ingen utenforstående skal kunne få innsyn. I denne studien ble datamateria-

let, diktafonopptak og transkribering, slettet etter prosjektets slutt. Det er kun forfatter og veileder som har hatt tilgang til materialet underveis i prosessen, og vi har vært underlagt taushetsplikt. Informantene ble informert om dette. Identifiserende bakgrunnsopplysninger som er brukt i sitatene fra informantene er omskrevet for å ivareta de etiske retningslinjene for anonymisering.

De konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne, blir også en etisk side ved studien. Informantenes integritet skal beskyttes og respekteres ved å prøve å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for deltakerne. Forskeren må ta stilling til de etiske problemstillingene som oppstår underveis i undersøkelsen, og ha fokus på ansvaret en har i forhold til informanten (Kvale & Brinkmann, 2009).

I denne studien har sitatene fra den enkelte informant blitt anonymisert. Dette er et valg som er fattet på bakgrunn den informasjon som har kommet som et resultat av datainnsamlingen. Beskyttelse av den enkelte informants integritet og etiske vurderinger ligger til grunn for anonymiseringen.

4.0: Presentasjon og drøfting av empiriske data

I denne delen av oppgaven vil hovedmomentene i de innsamlede dataene drøftes på bakgrunn av problemstillingen og anvendt teori. Sitater fra informantene vil tas med for å underbygge eventuelle funn. Utsagnene fra informantene vil bli presentert og tolket etter hovedtemaene fra intervjuguiden. For ordens skyld opplyses det om at informantene består av 2 pedagoger og 2 assistenter.

4.1: Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette

Ulike definisjoner av begrepet aggresjon vil bli tema i dette kapitlet. Informantenes forståelse av aggresjon vil kunne belyse hva de legger i begrepet og om det samsvarer med aktuell teori på området.

Alle informantene koblet aggresjon til noe negativt, gjerne satt i forbindelse med sinne eller lite akseptert sosial atferd. Ingen kunne definere aggresjon ut fra anerkjente aggresjonsdefinisjoner. En av informantene hadde følgende utsagn:

”Nei, eg tenke litt ukontrollert sinne, ja mmm.. Det e det eg forbinde med aggresjon, ukontrollert sinne.”

Informanten vektlegger at aggresjon er en form for ukontrollert emosjon. Det er også slik at sinne ikke nødvendigvis fører til aggresjon. En aggressiv person trenger heller ikke å oppleve følelsen sinne. Både Aronson (2004) og Berkowitz (1993) vektlegger intensjonen bak en aggressiv handling i sine definisjoner av aggresjon. En av informantene var også inne på at hendelser i forkant kan bidra til aggressiv atferd.

”Det e jo at någen e sinte, atte de... Atte någe e urettferdig, det har skjedd någe de føle... Det e iaffall det så eg føle atte hvis folk e aggressive så e det faktisk for å forsvare seg sjøl for ting. Urettferdighet så de føle sjøl.”

Denne informanten er inne på definisjonen av reaktiv aggresjon. Dodge (1991) sier at reaktiv aggresjon gjerne kommer til syne som sinne der den reaktive har blitt trigget av andre. For en som er reaktiv aggressiv vil en opplevd provokasjon eller frustrasjon i forkant av en aggressiv handling ofte være en utløsende årsak til utbruddet (E. Roland & Idsøe, 2001).

”Folk så bler aggressive, de låse seg litt og får et negativt syn på ting, og gjerna at de blir voldsomt.., ikkje nødvendigvis voldelige, men de kan bli det. Enten det e når at de bruke munnen te å sei slemme ting. Ja, det e stort sett det eg legge i det, enten verbalt eller fysisk.”

Denne informanten nevner ikke sinne for å forklare aggresjon. Her beskrives negative følelser som bakgrunn for hvordan aggresjonen kommer til uttrykk. Informanten er inne på at aggresjon kan forekomme som en negativ verbal ytring eller som en fysisk handling. Dette samsvarer med Aronson (2004) som sier at handlingen kan være av fysisk eller verbal karakter og at så lenge den er utført med en intensjon om å skade, kan den defineres som aggressiv, enten den lykkes med å skade eller ei.

Felles for alle informantene er at ingen nevner aggresjon som en intensjonell handling. For denne personalgruppa fremtrer denne forståelsen som mangelfull.

Ingen av informantene kunne definere reaktiv og proaktiv aggresjon og jeg måtte gi ut definisjoner av begrepene til alle informantene for å kunne gå videre i intervjuene. En av informantene reflekterte slik over de ulike definisjonene:

”Nei, eg ser jo, ehmm, at reaktiv aggresjon e jo mer naturlig enn proaktiv. Nei, det e någe som, sånn eg ser det då, e mer naturlig, at du rett og slett kan bli sint. Mens den andre (proaktiv), då e det mer sånn, ka ska eg sei, då ehh, då gjør du det, då går du mer inn for å ver negativ, holdt eg på å sei.”

Det kan se ut som om personalgruppa ikke har noen felles forståelse av aggresjonsbegrepet, og manglende forståelse for inndelingen av reaktiv og proaktiv aggresjon. Berkowitz (1993) sier at ulike forståelser av hva som legges i aggresjonsbegrepet, vil kunne gi konsekvenser for hva som ligger til grunn når en person beskrives som aggressiv. Dette vil si at en felles forståelse vil være grunnlaget for videre handlinger i møte med personer som viser aggressive tendenser. En manglende felles forståelse vil kunne gi handlinger basert på den enkeltes tolkning av situasjoner der aggresjon er involvert. Som vist i teoridelen, er det enighet blant aggresjonsforskere at en oppdeling av aggresjonsbegrepet er formålstjenlig (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1993; Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Det er likevel uenighet blant forskerne om hvilken inndeling som best gir et bilde på hvordan aggresjon utarter seg. For informantene i denne studien vil håndteringen av reaktiv og proaktiv aggresjon sannsynligvis bli et utslag av tilfeldigheter og usikkerhet. Personalet mangler en felles plattform i form av en klar definisjon, og det vil bli vanskelig å jobbe mot noe en ikke kan definere. Proaktiv og reaktiv aggresjon ser ut til å ha ulik årsakssammenheng, slik at også planlegging og igangsetting av tiltak må bære preg av dette (Dodge, 1991).

Informantene fikk spørsmål om hvilke tanker de hadde om hva som kunne være årsak til at enkelte barn utviklet aggressiv atferd. Slik kan en få en bedre forståelse av hvilke faktorer informantene vektlegger som kan bidra som aggresjonsutløser og videre få et innblikk i informantens tanker omkring dette temaet. Forskning sier at det er flere faktorer som kan spille inn for at et menneske skal utvikle aggressiv atferd. Felles for disse er at de skjer i et samspill mellom biologi og miljø, noe som må tas i betraktning når en ønsker å forstå hvorfor barn utvikler normstridende atferd.

To av informantene er inne på biologiske disposisjoner som årsak til aggressiv atferd.

”Åg atte du e fydde med ADHD eller ADD så får du åg.. så e det jo ting du ikkje kan for.”

”Så tenke eg åg gjerna at det kan ha ein biologiske årsak..ADHD, altså sånne ting så gjør en aggressiv.”

Det kan være en genetisk årsak til at barn utvikler et negativt atferdsmønster, men det er disse genetiske disposisjonene sammen med miljøet barnet vokser opp i, som er med på å forme barnets atferd (Gjærum & Ellertsen, 2002). Blir barnet omgitt av forutsigbare og forståelsesfulle voksne som bidrar til å utvikle barnets sosiale ferdigheter, kan dette fungere som en aggresjonsdemper. Det er derfor viktig at personalet i barnehagen klarer å lage hverdagen så forutsigbar som mulig for disse barna, i samarbeid med barnets hjem.

En av informantene var mest opptatt av å forklare situasjoner i barnehagen som kunne trigge eller lede til aggresjon, mens de andre tok opp bakenforliggende faktorer, som hjemmesituasjon og andre arenaer rundt barnet. Følgende sitater beskriver informantenes forståelse av hjemmefaktorer som kan utløse aggressiv atferd hos barn:

”Atte de føle atte de ikkje får nok omsorg hemma. Atte du ikkje har lært skikkelig kordan du ska takla situasjoner”.

”Det kan jo åg ver familiesituasjonen, å sånn. Sykdom, skilte foreldre, dødsfall.. Det e møye så kan spela inn då, tenke eg, For typisk sinne då spesielt.”

”Det fystssta eg tenke på e jo for eksempel foreldre så ikkje kan setta grenser, som e den så e tydeligast då tenke eg. Så tenke eg mer på den deranne eksplosive (reaktiv), atte hvis det e den, så tenke eg på at det kan ligga andre ting åg.. at det e ein årsak te..neei..Det kan ver altså ein påkjenning hemma, ting så skjer hemma, foreldre så e syge eller dødsfall eller.. Eller de kan åg få det hvis det e ting så de ikkje har kontroll på. Altså eg tenke sånn at hvis der e

ein sygdom, at någon dør eller.., eg tenke det e heilt ukontrollert.., men ofte så e det jo forbigående.”

Den første informant er inne på mangel på omsorg som en faktor som kan få betydning for utvikling av aggresjon. Omsorgssvikt kan komme til syne på ulike måter, men felles for dem alle er at de grunnleggende behov som trygghet, faste rammer og gode voksenmodeller er i varierende grad fraværende. Berkowitz (1993) sier at barn som vokser opp i hjem der foreldrene er avvisende og likegyldige til hva de sier eller gjør, mangler gode modeller som kan vise dem sosialt akseptable reaksjonsmønstre. Dette er også denne informanten innom, når hun sier at barna ikke har lært seg skikkelig hvordan de skal håndtere ulike situasjoner. Mangel på sosial kompetanse er også et av de områdene som et reaktivt aggressivt barn ofte har problemer med i sin hverdag, og som gjerne fører til konfliktsituasjoner med andre barn.

En av informantene har erfaring med et barn som bruker dytting og knuffing for å oppnå kontakt med andre barn. På direkte spørsmål om informanten har noen tanker om hvorfor noen barn anvender slike teknikker, henviser informanten til ulik grensesetting i hjemmet som en faktor. Barn som opplever omsorgspersoner som er ulike i sin oppdragelse og grensesetting, kan, som informanten også er inne på, oppleve usikkerhet i forhold til hvordan de sosiale kodene egentlig er. Berkowitz (1993) sier at barn som opplever omsorgspersoner som er inkonsistente i oppdragelsen av barna og gjerne der en av partene har en dominerende rolle, kan vise dette ved at de på den ene siden straffer barnet hardt ved regelbrudd, mens de ved en annen anledning gir ingen reaksjon ved det samme regelbruddet. Informanten er også inne på at det kan være en lært atferd, ved at barnet har sett at en av omsorgspersonene benytter aggresjon mot et annet familiemedlem med positive resultater for en selv. Barnet vil kunne oppleve sin hverdag som ustabil og reagere med aggresjon i situasjoner der det er usikker på hvordan det skal reagere og hva det skal tro (ibid).

Sykdom og dødsfall i familien, samt skilsmisse, nevnes av to informanter, som medvirkende årsaker til utvikling av aggresjon. Dodge (1991) sier at barn som opplever tap av nære, signifikante personer, kan bli usikre og utvikle vansker med å knytte seg til andre. For barn som lever i et hjem med kronisk eller livstruende sykdom hos en av sine nære familiemedlemmer, vil hverdagen kunne preges av usikkerhet, sorg og følelsen av å ikke ha kontroll over sin egen livsverden. Dette kan lede til utvikling av et reaktivt reaksjonsmønster.

En av informantene nevner mobbing, der følelsen av at alle går imot deg utvikler et sinne hos barnet, som en årsak til utvikling av aggressiv atferd. En annen informant sier at:

”Eg tenke jo på miljøet rundt. Spesielt arenaen i barnehagen og kanskje hemma.[..]De tolke lekesignalene litt feil.. Å hvis det blir ein gjenganger så kan det ver at enkelte ungar ikkje vil leka med han eller hu for de blir så sinte. Å dåå.. e det jo miljøet rundt barnet så gjør atte de fortsatt har det sinnet då, de får ikkje komma inn i leken.”

Her nevner informantene litt om sammenhengen mellom barnet og miljøet rundt som mulig årsak. Informanten er også inne på at en årsak til aggressiv atferd kan være at barnet tolker lekesignalene feil. Dodge (1991) sier at barn som i oppveksten opplever alvorlig omsorgssvikt og mangel på trygge relasjoner kan utvikle et reaktivt atferdsmønster. Disse barna kan drives av sinne og frykt og er ofte overfølsomme slik at de gjerne feiltolker situasjoner og reagerer negativt. Barna har gjerne en bakgrunn som gir dem et annerledes utgangspunkt og andre holdninger når avgjørelser skal fattes, slik at beslutninger gjerne tas på et negativt grunnlag. Det blir da en viktig oppgave for de voksne som er rundt barnet å gå inn og hjelpe barnet med å tolke situasjonen på en mer akseptabel måte. Dette sammenfaller med Elliot og Gresham´s (2002) 5 ferdighetsdimensjoner innen utvikling av sosial kompetanse.

Det kan likevel se ut som om informantene har en manglende bevissthet rundt hvilke faktorer som kan føre til at et barn blir mobbeoffer eller på den andre siden, en mobber. En proaktiv aggressiv vil kunne bruke mobbing som et middel for å nå sine mål, og har sannsynligvis sett dette bli brukt med suksess ved gjentatte anledninger i sitt hjemmemiljø. Men på den andre siden kan jevnaldrende påvirke hverandre til å handle på særskilte måter. Barn som, i det overstående tilfellet, har en tendens til å bruke aggresjon og sinne som et mønster i sine reaksjoner til de andre barna, vil kunne få vansker med å finne vennskap og aksept hos sine jevnaldrende som tar avstand fra slik atferd (Berkowitz, 1993). Et barn som fungerer godt sammen med sine jevnaldrende vil lære sosiale ferdigheter, selvregulering og konfliktløsning. Barn som er aggressive vil kunne ha manglende ferdigheter innen disse områdene og deres atferd vil kunne føre til utestenging og dårlig behandling av sine jevnaldrende (Boivin, et al., 2005; Vitaro & Brendgen, 2005).

Informantene er inne på noen av årsakene til hva som kan føre til aggressiv atferd hos barn. Det kan likevel se ut som om dette ikke er et tema som har vært oppe i diskusjon i personalgruppa, da det er varierende hva som vektlegges av den enkelte. Det kan også se ut som om fokuset ligger på reaktiv aggresjon, og mulige årsaker som kan utvikle denne formen for aggresjon. Den ene informanten sier at årsakene til at noen barn blir aggressive ofte er forbigående. Det kan det være, særlig i forbindelse med sykdom eller dødsfall i nær familie. Men

teorien sier også at utvikling av et aggressivt atferdsmønster kan være et resultat av langvarig intens og negativ påvirkning (Berkowitz, 1993). Ingen av informantene er inne på omsorgssvikt som følge av misbruk, belønning for negativ atferd eller vold i hjemmet eller i miljøet rundt barnet. Berkowitz (1993) sier også at tung empirisk støtte viser at røttene til vedvarende anti-sosiale handlinger som oftest har en sammenheng med influerende faktorer i barndommen.

Alle informantene vurderer sin egen kompetanse på håndtering av barn med aggressiv atferd som grei. Dette samsvarer ikke helt med svarene deres på definering av aggresjon, der kunnskapen på området virket mangelfull. Det kan se ut som om informantene tar utgangspunkt i sin uformelle kompetanse når de skal vurdere egen kompetanse. En av informantene sier:

”Altså eg føle ikkje eg har någen problemer, eg e jo veldig.. Altså, har eg sagt någe så har eg sagt det. [..]Men eg føle me e veldig samkjørte her på avdelingen. Ja veldig, altså me har klare mål altså.”

To av informantene nevner at det kan komme litt an på hvilke unger det er og hvilken situasjon det er. En av informantene sier det slik:

”Eg kunne alltid lært litt mer[...]. For det e så mange forskjellige, altså ungene, de e så ulike.”

Denne informanten er inne på et viktig område i forhold til kompetanse på håndtering av aggresjon. Det er jo slik at utvikling av funksjonelle tiltak og behandlingsmetoder forutsetter at personalet har kompetanse og kjennskap til hva som kan øke sannsynligheten for at barn utvikler atferdsproblemer, og likeledes hvilke forhold som kan forebygge eller redusere en negativ utviklingsspiral hos barn i risikosonen (Nordahl, et al., 2009). Et felles teoretisk utgangspunkt og felles rutiner for håndtering vil kunne lette arbeidet med aggresjon hos barna. Det er også viktig med samtaler underveis i prosessen slik at personalet kan sikre seg at den enkeltes forståelse fremdeles er forankret i intersubjektivitet (Røkenes & Hanssen, 2006). Det kan se ut som om det er en viss uenighet i personalgruppa og to av informantene viser at de har ulike perspektiv på hvordan aggressive barn bør håndteres:

”Hvis eg ser någen sinte så må du jo ta å snakka med begge to å finna ut koffår den eine blir sinte på den andre[...]. Der e ein konflikt, så e der jo alltid to sider i den konflikten, så e der ein tredje så gjelde. Så du må høra alle. Før du får det retta svaret, vett du. Å ikkje ta parti for den eine eller den andre. Du må ver nøytral før du har hørt skikkelig.”

”Altså har eg sagt någe så har eg sagt det. Så de trenge ikkje å komma med någe, prøva å oppnå någe av sitt eget sjå meg, for eg e veldig konsekvente[...]Altså hvis de..det nytte ikkje å skriga seg te någe her. Ja..eg føle ikkje eg har någe problem i forhold te det.”

Det er interessant å få tilbakemelding fra informantene om at de føler sin egen kompetanse som bra. Personalgruppa sin arbeidserfaring fra barnehage varierer fra halvannet til fire år og to av informantene er pedagoger. Kompetansen på avdelingen betegnes som god og det nevnes også at det jobbes målrettet mot disse barna. Det kan imidlertid virke litt uklart hvilke mål som ligger til grunn for dette arbeidet. Til sammen har personalgruppa en del praktisk erfaring som til sammen gir dem uformell kompetanse, men det kommer ikke fram noen felles tydelig teoretisk kompetanse de kan begrunne sine handlinger ut fra (Berkowitz, 1993).

4.2: Håndtering av aggressiv atferd

På spørsmål om hvordan personalet i barnehagen jobbet mot barn som viser tendens til aggressiv atferd, gir informantene delvis sprikende svar. Det virker ikke som om barnehagen har faste rutiner for hvordan personalgruppa skal reagere når situasjoner oppstår, slik at det blir tilfeldighetene som rår. Den ene informanten vet ikke om noen i barnehagen som har noen faste rutiner i forhold til håndtering, men er klar på hvordan det blir gjort inne på egen avdeling. Her nevnes det å være i forkant, som en strategi som blir brukt inne på denne avdelingen. Samtidig blir det understreket at ungene er ulike og reagerer forskjellig, slik at det kan variere veldig hva en gjør. Det ser ut til at en mye brukt metode i håndtering av aggresjon på denne avdelingen, var å fjerne barnet fra situasjonen, og la det få roe seg ned. Dette ble begrunnet med at de andre barna skulle skjermes mot den aggressive atferden som ble utført, og for å hindre barnet i å skade seg selv.

Informantene fikk også spørsmål om hvilke rutiner barnehagen har i forhold til håndtering av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon, da disse to distinksjonene krever ulik håndtering. Som nevnt tidligere var det ingen av informantene som hadde kjennskap til denne inndelingen, slik at en må ta høyde for at besvarelsene på spørsmål som tar opp denne inndelingen kan være farget av de utdelte definisjonene som informantene fikk. En tydelig bevissthet rundt hvilke tiltak som kreves i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon, kan derfor heller ikke forventes hos informantene. Dette vises også i de svarene informantene gir.

Informantene viser ganske tydelig at det er reaktiv aggresjon som er den synlige aggresjonstypen og den som de erfarer og reagerer på. Svarene bærer preg av at håndteringen ofte skjer i etterkant av situasjoner der det har vært sinne og frustrasjon involvert:

”Det e jo å gå bort å snakka med an, den personen så bler sinte. Bare finna ut koffår han eksploderte. Åsså ta han vekk fra situasjonen, åsså må någen andre ta seg av de andre så han blei sinte på. Så e det jo det å snakka med an, det e jo det så e viktig.”

”Fysste kartlegga litt, om ka så utløyse aggresjonen. Ååå..ka så ligge i bønn, å ka så kan ligga i bønn.”

”Det e klart at du kan prøva å kartlegga litt ka ti...Ka ti disse... Om det e et mønster, ikkje sant. Å prøva å unngå å komma i de. Men det spørst jo kor ukontrollerte, kossen de komme. Men eg trur gjerne det kan ver...,det kan jo ver at de reagere på ulike ting med oss voksne åg.”

Et av hovedtrekkene ved reaktiv aggresjon er at det foreligger en opplevd frustrasjon eller provokasjon i forkant av handlingen (Dodge, 1991). Et viktig tiltak blir da, som to av informantene er inne på, å kartlegge barnet for å kunne finne ut hvilke situasjoner som framprovoserer disse utbruddene hos barnet slik at personalet kan jobbe forebyggende (P. Roland, 2006). Barn som er reaktive er ofte overfølsomme for sosiale koder og vil da kunne feiltolke andres intensjoner. De voksne kan kartlegge konteksten rundt barnet for å finne disse frustrasjonsutløserne, for slik å kunne organisere konteksten til å inneholde færrest mulig faktorer som kan trigge barnet til å reagere med aggresjon. Personalet understreker at det å være i forkant er en strategi som blir brukt mye på avdelingen, og som de opplever som meningsfull. De sier også at det er viktig å være synlig og til stede slik at de kan forhindre at eventuelle situasjoner utvikler seg mer enn nødvendig.

En av informantene er inne på at de voksne kan være en av triggerne som barnet reagerer på. Om dette er tilfellet, vil et tiltak være at personalet jobber mot et uttalt og felles mål. Slik vil personalet lettere kunne gi barnet trygge og forutsigbare rammer som en viktig del av hverdagen (P. Roland, 2006).

Også ved proaktiv aggresjon blir barna tatt ut av situasjonen og snakket til av personalet. To av informantene henviser til ”Den gyldne regel” når det kommer til hva som tas opp med disse barna:

”Der åg må de jo snakkas med igjen, det e jo.. Eg føle det e viktig atte du snakke med ungene, atte du spør om de lige om andre stenge deg ude[...]Prøva å få de med inn i legen, de ungene så bler udestengt. På ein fine måte.”

En av informantene mener å ikke ha opplevd proaktiv aggresjon hos barn i barnehagen.

”Tror ikkje eg har vært borti den her (proaktiv), men eg ska ikkje sei det heilt sikkert.[..]Åsså e det vel ikkje akkurat alle de så e i stand te det heller (mobbe) . Eg har jo de så e 3 år så eg føle ikkje at de e der ennå, at de e i stand te det.”

Proaktiv aggresjon blir gjerne kalt for skjult aggresjon, da den er vanskelig å oppdage og opptrer ikke åpenlyst (Dodge, 1991). Dette kan være en grunn til at personalet har vansker med å definere og håndtere en slik type aggresjon. Forskning viser imidlertid at aggresjon hos barn er på sitt høyeste nivå i 2-4 års alderen, og at det må avlæres (Tremblay, et al., 2005). Det er derfor svært viktig å være klar over at denne typen aggresjon er høyst aktuell også i barnehagen, og at det er nødvendig med en kollektiv og målrettet innsats for å jobbe med denne problematikken. En felles forståelse av hvordan hele personalet skal jobbe med disse barna vil kunne gi en sterkere gjennomslagskraft når situasjoner oppstår (P. Roland, 2006). Det kan tyde på at personalet er usikre på hvordan proaktiv aggresjon viser seg blant barna. Aronson (2004) sier at det er viktig å slå ned på selve handlingen for så å ødelegge ”suksessfaktoren”. Personalet er klare på at barnet skal tas ut av situasjonen og snakkes til, men den videre håndteringen samsvarer ikke med aktuell teori. Barn som viser proaktiv aggresjon er ofte sosialt kompetente og har en intensjon med det de driver med. Så når personalet i dette tilfellet forklarer barnet om hvordan vi skal være mot andre, er dette sannsynligvis ikke noe nytt for barnet. Det kan også virke mot sin hensikt å ”tvinge” et barn som er blitt mobbet inn i gruppa der mobberne er.

Når det gjelder hva personalet ser på som viktig når det skal utarbeides tiltak rundt barn med aggresjonsproblematikk, kan det se ut som om informantene ikke hadde noe felles utgangspunkt og her manglet teoretisk kompetanse. De var allikevel, hver for seg, inne på ulike faktorer av betydning. En informant sa det slik:

”Det e jo å prøva å se behovå deiras, ka de har. Det e veldig viktig. Å kanskje ein person så de e trygge på e ront de heile veien.[...] Hvis de lige å ver i små grupper, så kanskje de får litt særbehandling for ei stund”

En voksen som barnet er trygg på, er sannsynligvis en voksen som har en god relasjon til barnet. Det denne informanten er inne på kan settes i sammenheng med det Pianta (1999) sier om relasjonsbygging. Barn som opplever hverdagen som utfordrende, kan oppleve trygghet ved å ha voksne rundt seg som de har en god relasjon med. En voksen som tar initiativ til å bygge relasjoner til aggressive barn, kan bidra til videre læring og utvikling hos det enkelte barn. Informanten er også inne på smågrupper som viktig i forhold til planlegging av tiltak. Som tidligere nevnt, er et av tiltakene for reaktivt aggressive barn, å prøve å begrense antallet situasjoner rundt barnet som kan trigge frustrasjon. Ved å bruke smågrupper, er det lettere å forutse barnets utbrudd i forkant, samtidig som det er enklere å luke vekk flest mulig situasjoner som kan provosere fram aggresjon (P. Roland, 2006).

En av informantene er inne på observasjon og dokumentasjon, som viktige faktorer når tiltak skal iverksettes. Informanten peker på at barnet må observeres slik at personalet kan få en pekepinn på hvilke situasjoner som er vanskelig eller som trigger barnet.

”Når det skjer liksom, litt sånne ting. Då tenke du liksom :Å ja, det e jo faktisk ikkje någe så går på oss i personalet, det e faktisk foreldrene. Sant, med henting eller bringing eller..”

Å se barnet i ulike kontekster er for denne informanten en viktig faktor. Dette samsvarer også med Bronfenbrenner (1979) og hans økologiske perspektiv som ser på viktigheten av å se sammenhengen mellom barnets samhandling med andre og de ulike kontekstene barnet oppholder seg i. Informanten sier også at det kan være bra å få inn en observatør fra ”utsiden” som gjerne ser de ulike kontekstene med nye ”briller”. Dette kan generere ny kunnskap hos personalet.

Å bygge relasjoner er en viktig del av personalets arbeid, samtidig som konsekvent grensesetting er en faktor som også ser ut til å skape bedre forutsetninger for å få til et godt miljø (Nordahl, et al., 2009). Det ligger mange utfordringer i å bygge relasjoner til barn som har utviklet et mønster av aggresjon. Du må tåle å bli sparket, klort og spyttet på, samtidig som du skal være en tilstedeværende og avbalansert voksen. En av informantene illustrerer sin relasjonsbygging slik:

”Eg behandle an på same måte som eg behandle de andre. [...]Du må ta de på alvor heile veien. Eg jobbe med å høra. [...]Å fortella ein voksen. Så e det å fortella kossen de ska reagera på tingå. Istedenfor å bli sinte, så kan de fortella det te meg så kan eg ta situasjonen isteden-

for(..)Selv om de e sinte å ikkje heilt vil, så e det å visa omsorg. For det e som regel det de trenge.”

Denne informanten er opptatt av å være tilstede og støttende for barnet. Barnet opplever en voksen som er interessert i deres synspunkt og som vil hjelpe. Dette er en voksen som ikke trekker seg ut av relasjonen selv om situasjonen kan oppleves som vanskelig. Barnet får gjerne inntrykket av at den voksne er til å stole på og ønsker å hjelpe. Informanten er også opptatt av å behandle alle likt, men er også åpen for særbehandling over en periode, om det ville vært nyttig. Informanten er inne på at barnet skal ses og høres på hele tiden. Det er kanskje nødvendig å investere litt ekstra tid med barn som har aggressiv atferd, når de ikke viser negativ atferd, slik Pianta (1999) refererer til som ”Banking Time”. Ved å bygge opp en god relasjon mellom barnet og den voksne, vil barnet se at selv om den voksne må inn å korrigere negativ atferd, vil den gode relasjonen vedvare. Og om den voksne da har investert litt ekstra krefter inn i relasjonen, vil det være lettere for barnet å akseptere disse atferdkorrigeringsene. En god relasjon til en av de voksne i barnehagen, kan fungere som en beskyttende faktor for et barn som er i risiko for en negativ utvikling.

Informanten er også inne på trening i sosial kompetanse som en del av relasjonsbyggingen. Sosial kompetanse og atferdsvansker korrelerer, og positive relasjoner med omsorgsfulle voksne kan bidra til å styrke barnets sosiale ferdigheter, slik at barnet kan oppleve mestring uten bruk av aggresjon (Ogden, 2009).

En av informantene er mest opptatt av å styre leken rundt barn som har vansker, for så å trekke seg ut og observere. Det er litt vanskelig å se hva informantene legger i begrepet relasjonsbygging når det kan se ut som om den voksne trekker seg ut så fort relasjonen er koblet. Men det kan se ut som om informantene legger til rette for at barna kan bygge relasjoner i en aktivitet som har regler fastsatt av den voksne.

”Eg e veldig der at eg kan finna på någe med den som e utenfor[..]Å eg ser at når eg då har fått de andre med, så har eg forklart reglene. Atte ikkje de..ja. Så går det veldig, veldig bra.”

I forhold til grensesetting av barn med aggressiv atferd, ser det ut til at personalet på denne avdelingen er relativt enige om at det er viktig med tydelige grenser og en konsekvent grensesetting. Dette var også gjeldende for de andre barna.

”Du må ver trygge som voksen, tenke eg, for å setta gode grenser, som regel.Du bler trygge som voksen med å faktisk ver den strenge voksen, som gjer beskjed.”

”De må få beskjed om ka det va så ikkje va greit. Ikkje om at du gjorde ett eller aent, men det du gjorde var det og det, det var det så ikkje va greit.”

Håndtering av barn med et aggressivt atferdsmønster, vil ofte kreve en stor grad av kontroll. Da blir det ekstra viktig med tydelige grenser, struktur og forutsigbarhet i hverdagen i barnehagen (P. Roland, 2006). Det er av stor betydning at barna møter de samme grensene uansett hvilke voksne som setter dem.

En av informantene gir et klart uttrykk for å være tilhenger av det informantene forstår som konsekvenspedagogikk. Informanten illustrerer dette slik:

”Altså eg e veldig tilhenger av konsekvenspedagogikk. Eg meine at ungene e i stand te å ta valg. Å e de ikkje det fyste gangen, så e de det i hvert fall den andre gangen. Å eg tenke at eg gjer ungene et valg, at gjør du sånn så bler det sånn[..]Men me ska ikkje ha hundrevis av andre valg. Tenke eg. Så der har det vært litt diskusjon, å det e eg heilt imot. Å eg hadde strit-ta fælt imot hvis det hadde blitt ein del av denne avdelingens... Ja det hadde eg.”

”Det bler jo konsekvens. Eg trur eg alltid har vært sånn. Eg e knallharde, når eg fyssta. Eg kjøre veldig, veldig hardt på det. Å det lønne seg. Når eg fyssta har sagt någe så gjønåføre eg det. [..]Neei, eg kan sei at –Nå må du ta på deg jakken din, ellers så må eg komma å ta an på. Å då fyge an på.”

Grensesetting kan trigge frustrasjon hos barn med aggresjonsvansker, men er nødvendig for å redusere barnas følelse av suksess ved bruk av en aggressiv atferd. Kontroll og varme blir viktige dimensjoner å ta i betraktning for personalet i forhold til oppdragelse og ledelse av barna i barnehagen (Nordahl, et al., 2009). Denne informantene kan se ut til å ha en høy grad av kontroll i sin grensesetting og er veldig konsekvent i de situasjonene der det er nødvendig med atferdskorrigerende. På en annen side er det viktig at informantene tar seg tid til å investere tid og krefter i relasjonsbygging med barna. Slik oppnås en autoritativ oppdragerstil. Når barna liker grensesetteren, blir prognosene bedre for at de tar grensene og at grensene ser ut til å bli mer varige (Aronson, 2004). Det kan settes spørsmålsteget om informantens måte å gi barna valg på, er den mest optimale. På den ene siden, så får jo informantene barna til å gjøre det som er ønskelig. Men på den andre siden gjør barna det for å unngå å komme i en mulig konfliktfylt relasjon med den voksne. Denne informantene må være bevisst på å ikke bli oppfattet som autoritær, som da tar i bruk sin makt og posisjon for å få kontroll (Nordahl, et al., 2009). For å skape et forutsigbart miljø for barna er det viktig at personalet jobber etter de

samme målene. Personalet kommer under intervjuet inn på at de jobber målbevisst med barna, men det fremtrer ganske ullent hva disse målene egentlig er. Det kommer heller ikke fram om resten av personalet også jobber etter såkalt konsekvenspedagogikk.

Informantene er ganske enige i at det som er vanskelig i håndteringen av aggresjon er å nå inn til barna når de har ”gått i lås”. Sinnet til barnet er gjerne så sterkt at det kan være vanskelig å snakke fornuft og komme med løsninger i konflikter. En av informantene beskriver det slik:

”Eg kjenne det jo hvis eg sitte med ein unge i ti minutt, å an e liksom heilt...Ja, å ikkje når inn i det heila tatt. Det gir meg vondt langt inn i..Ikkje sant vel. At eg ikkje kan gjør någen ting. Å når de då liksom falle heilt i hop å liksom bare kose. Så tenke du at fy fader, så meiningslaust.”

Håndtering av aggresjon er et tidkrevende arbeid som krever mye av de personene som omgir barnet. Det er viktig at personalet i barnehagen er bevisste på å gi disse barna omsorg i de situasjonene de trenger det mest. En av informantene så en utfordring i å vite om det en gjør er til det beste for barnet, og om en gjør nok. Her var også informantene inne på at det er viktig å ha foreldrene på banen. Et sviktende samarbeid mellom barnehage og hjem vil kunne slå ut negativt overfor barnet. Dette er i tråd med helheten i Bronfenbrenners (1979) systemteori som ser barnet i kontekst, og der barnets utvikling og atferd påvirkes av de kontekster barnets ferdes i. Et lite fruktbart samarbeid mellom barnehage og hjem vil kunne føre til at barnet ferdes i to kontekster som har totalt ulike verdisyn og grad av stabilitet.

En av informantene har også måtte jobbe med seg selv i forhold til å klare å nullstille seg, etter å ha vært i en konfliktsituasjon med et aggressivt barn.

”Det e i hvert fall det eg slide mest med, for eg vett at eg e veldig langsint. Å det e jo ikkje greit når det e ungene her, at du drar det med deg så langt. Men det går jo greit det å ittekkert, eg har jo vært nødt te å trenå på det ei stond. Men tror det ska gå greit nå.”

Å være bevisst sine egne reaksjoner blir viktig for å kunne framstå som en forutsigbar og trygg voksen. Det er, som denne informantene peker på, nødvendig å jobbe med seg selv og eget reaksjonsmønster for å kunne oppnå en best mulig relasjon til barna i de situasjonene de trenger det mest.

Forebyggende tiltak i forhold til aggressiv atferd og trening i prososiale handlinger ser ut til å være tilfeldig og ikke satt i system. Personalet er bevisste på å snakke med barna i konfliktsi-

tuasjoner, og få barna til å tenke over at det lønner seg å være mot andre slik du vil de skal være mot deg. En av pedagogene hadde så vidt begynt å sette seg inn i Steg for Steg, som er et program som setter innlæringen av sosiale ferdigheter i system. Programmet tar opp temaene empati, mestring av sinne og problemløsning. Men skal de innlærte ferdighetene ha langsiktig virkning må de brukes i hverdagen (Specialpedagogiskforlag, 2011).

”Her i barnehagen har me jo mer sånn Steg for Steg. Me har det som, ehh sånn at me kan bruga det. Men det e ikkje fast atte nå ska alle på huset benytta seg av det. Nei, eg bruke det bare litt i samlinger å litt her å der.”

Dette var noe som informantene gjerne tok fram til bruk i grupper der det ble ansett som nyttig for de som var i den aktuelle gruppen. Det er altså ikke noe som benyttes av alle i personalet til hele barnegruppen. Sosiale ferdigheter utvikles i samhandling med andre og med et opplegg som ivaretar hele barnegruppa, vil barna også ha et felles utgangspunkt med delte opplevelser som kan være positivt for alle barna. En av informantene har et annet syn på dette:

”Her på avdelingen har me funnet ut at det e best å ver i forkant. Det e hovedsakelig for de så trenge det. Å alle e klar øve kem det gjelde då. Ååå...,holdt på å sei, resten e det ikkje så farlig med, for de har jo ikkje de store problemene. Stort dett går det jo greit. Det e liksom det, då trenge du jo ikkje igangsetta 50 tiltak for de så ikkje trenge det nødvendigvis.”

Det kan se ut som om personalet ikke er bevisst på å se verdien i å jobbe forebyggende i barnegruppa i forhold til sosial kompetansetrening. Personalet understreker at de i konfliktsituasjoner, tar en samtale med barnet der de prøver å få barnet til å se den andre partens perspektiv. Så personalet er bevisst når det skjer en situasjon, men dette vil kunne fungere kun som en ”brannslukker” der og da.

Personalet på denne avdelingen ser få utfordringer i samarbeidet dem imellom. De gir uttrykk av at de jobber godt sammen, og om det er noe som de trenger å snakke om, gjør de det på avdelingsmøtene. Så personalet på avdelingen ser ut til å mene at intersubjektiviteten omkring håndtering av aggresjon er god. Dette kan virke litt motstridende da det ikke kommer fram noen felles forståelse av hverken aggresjonsbegrepet eller teorien som sier noe om årsakene til utvikling av aggresjon. Personalet bruker avdelingsmøtene til å diskutere hvordan de best mulig kan håndtere aggresjon hos enkeltbarn, så de jobber med kommunikasjonen dem imellom. De deler sine erfaringer, men et felles teoretisk utgangspunkt virker fraværende. Under intervjuene kom det også fram motstridende ytringer som viser at det ikke er alltid det er enighet

innad i personalgruppa. En av informantene var veldig negativ til at et av barna de jobbet med hadde en lidenskap for Star Wars:

”Me vett jo at det e litt sånn Star Wars, det e det han ser på tv heile veien, det e det han lere fra, det e det han bygge byggeklosser med. Han har bare ein interesse. Å det tenke eg åg e veldig skummelt. Så det vil me ta med morå nå.”

De andre på avdelingen hadde et annet bilde av hvordan de tok tak i denne i denne interessen hos barnet. En av informantene hadde selv interesse for Star Wars og brukte dette for å oppnå kontakt og bygge relasjoner til barnet:

”Så har me jo enkelte så e veldig glad i Star Wars å sånn, å det e jo eg åg, å då hjelpe det. Så det e jo åg sånne ting så hjelpe på. Å ja, eg tror det hjelpe voldsomt på.”

En annen informant brukte smågrupper for å bygge relasjoner mellom barna der aktivitetene tok utgangspunkt i barnas interesser:

”Har jo ein gjeng så eg jobbe litt med. Ehh... någen guttar. Å då e me i grupper, åsså har me begynt ein sånn gutteklubb då. Å kor me då rullere på ka me ska gjør, alt itte interessene te de så e i gruppå då. Atte den eine dagen så e det å spille spill, for det lige han. Å den neste dagen så elske han Star Wars, så då e det bare bygging.”

Disse utsagnene kan illustrere en manglende kommunikasjon blant personalet i forhold til en felles forståelse for hvilke verdier som ligger til grunn for hvordan de velger å jobbe mot dette barnet. Barnet risikerer å møte ulike holdninger hos de voksne i forhold til sin interesse for Star Wars. På den ene siden kan han oppleve at den voksne ikke ønsker å støtte hans initiativ til denne leken, samtidig som han kan oppleve voksne som aktivt oppmuntrer til lek. Guttens interesse ble brukt på en positiv måte for å bygge gode relasjoner mellom voksen og barn og mellom barn og barn. I arbeid med barn som har en aggresjonsproblematikk, er det nødvendig å avklare i personalgruppa hvilke opplevelser som den enkelte har i forhold til barnets atferd, egen håndtering og andre faktorer som kan spille inn. Har personalet en åpen kommunikasjon omkring egne tanker og holdninger, øker deres felles forståelse (Røkenes & Hanssen, 2006).

4.3: Systemrettet arbeid i og utenfor barnehagen

På spørsmål om barnehagen har noen rutiner for samarbeid som er rettet mot håndtering av aggresjon hos barn, viser det seg at personalet ganske tydelig gir uttrykk for at deling av informasjon på tvers av avdelingene er fraværende. En av informantene sier det slik:

”Nei, eg syns jo det e dumt at me ikkje har ein felles plattform eg. Nei, der e ikkje det.[..] Det e klart at når me finne ein unge så e aggressive så vil der jo bli samarbeid. Då bler det jo samarbeid med PPT, ikkje sant vel. Spes.ped eller det det eventuelt bler.”

Intervjuer: *”Har dere noe samarbeid i barnehagen?”*

”Jaaa...,nei det e vel bare så.. så vidt. Men eg tenke altså.. Egentlig så har me vel ikkje så møye behov for å gi beskjed te de andre heller. Nei, altså koffår ska de veda det. Det e veldig dette her med taushetsplikt. Så koffår ska de veda det? Ikkje sant vel. Eg e ude med mine ungar, de e ude med sine ungar.”

Informanten gir et tydelig inntrykk av at det er et savn med en manglende felles plattform i barnehagen i forbindelse med håndtering av aggresjon. Samtidig påpekes det at dette egentlig ikke er nødvendig fordi den enkelte avdeling gjør ting på sitt vis og klarer seg selv. En av de andre informantene støtter langt på vei dette synet:

”Nei, det e jo..det bler jo me så tar vare på an her inne. Alle trengje jo ikkje å veda at han e sånn og sånn. ”

Intervjuer: *” Deles informasjon om barn?”*

” Ikkje om personen, nei. Det så e her inne, det e mellom oss...Det e ingen så ska vida kordan personen e rundt omkring. Det tror eg ingen av avdelingane gjør.”

Denne informanten begrunner årsaken til at informasjon om det enkelte barnets vanske ikke deles med andre i barnehagen med at det kan bidra til å skape forutinntatte holdninger. Dette utdypes i dette sitatet:

”Ja, men så føle eg jo av og te at det kan bli litt feil. For hvis du har et barnehagebarn så komme fra barnehagen så har den (proaktiv) ,så går videre te skolen så vil den læreren så lese det ha et syn på den eleven før an komme.[..]Når det gjelde negativ informasjon så e det ikkje alltid det e så positivt. Den bør egentlig fyst kanskje itte ei stund, når hu har danna seg

et lite bilde sjøl. For det e lett å påvirka andre te å se den personen akkurat likt. For folk kan faktisk forandra seg.”

Teorien i forhold til håndtering av proaktiv sier at dette er en aggresjon som i stor grad foregår i det skjulte, og at den kan være vanskelig å oppdage (Card & Little, 2007). Det viser seg også at proaktiv aggresjon har en smitteeffekt, slik at barn som har proaktive venner kan vise en økende tendens til proaktiv aggressiv atferd (Vitaro & Brendgen, 2005). Håndtering av proaktiv aggresjon bør slås ned på umiddelbart og ”suksessfaktorene” ødelegges (Aronson, 2004). Dette krever konsekvente voksne som har kunnskap om aggresjonshåndtering, samt intersubjektivitet blant de voksne som kan fungere som en buffer for den enkelte og som vil gi sterkere gjennomslagskraft i motgangssituasjoner (P. Roland, 2006). Å holde tilbake informasjon kan resultere i at handlingene til et proaktivt barn ikke fanges opp. Dette kan videre lede til negative situasjoner med andre barn og usikker og inkonsekvent håndtering av de voksne rundt barnet. En overføring av informasjon kunne forberedt lærergruppa på hvilke strategier som skulle brukes, slik at dette var avklart på forhånd. Slik kunne de voksne, på et tidlig stadium, tatt tak i eventuelle negativ atferd hos barnet og da også fokusert på barnets sterke sider. Det er klart at overføring av informasjon som bygger på negativ atferd kan føre til forutinntatte holdninger. Men det er viktig å opptre profesjonelt og bruke informasjonen slik den er ment til å brukes, som er til å hjelpe barnet på best mulig måte.

Det kan se ut som om personalet i denne barnehagen ikke har en kultur for åpenhet omkring enkeltbarns eventuelle problematikk. Informasjon om tiltak som den enkelte avdeling setter i gang med, blir ikke delt med resten av personalet i barnehagen. Det kan også se ut som om taushetsplikten blir forstått veldig strengt. Følgende sitater fra pedagogene illustrerer dette:

”Eg syns me har blitt flinkere te å gi ut informasjon nå, i forhold te før. Før va det nesten sånn hysj, hysj på avdelingen. Å når me sko ha sånne vakter kor me åpne for de andre på ein måte, så hadde me gjort ting litt annerledes hvis me hadde visst kem det va å koss me egentlig sko ta han, eller hu.”

Intervjuer: *”Deles informasjon om barn på ledermøtene?”*

”Nei, me hadde før på pedledermøte kor me sko sei informasjon fra kvar avdeling. Ka me gjor, ka me holdt på med, koss ting går å sånt. Me har ikkje det lenger. Ikkje vett eg egentlig koffår.”

”Eg syns jo at taushetsplikten går litt øve hauger og stein eg då men. Hvis me diskutere ein unge for eksempel på pedledermøte, så ska me ikkje snakka om kem det e ååå.., ja det e veldig ja heilt..”

Intervjuer: *”Så dere har egentlig ikke rutiner for overføring av informasjon?”*

”Nei, det har me vel ikkje.”

På den annen side forsvarer personalet denne tilbakeholdningen av informasjon ved å si at det ikke har vært et uttalt behov for det. De understreker at barna på deres avdeling følges opp av personale som kjenner dem, og som kan videreføre de tiltak de er blitt enige om for det enkelte barnet. På spørsmål om det gis informasjon videre til andre avdelinger om hvilke tiltak som fungerer bra for det enkelte barnet sier informanten at:

”Neei, me har ikkje gjort det. Men det har liksom ikkje vært behov, for me e jo tilstede, ikkje sant vel. Det e ikkje någe sånt atte hvis han får et anfall, så e me jo der.”

Dette støttes opp av en annen informant:

”Nei, for det e jo... de e jo bare her. Så den voksne så e med den, hvis de samle for eksempel Gul og Grønn her, så e det jo, så vil jo den voksne så følge opp den personen fra vår si sia, fylla med.”

Så det kan se ut som om tanken bak å holde tilbake informasjon, grunner i at den enkelte avdeling ordner opp i sine egne saker. En av informantene ser imidlertid en utfordring i samarbeidet på avdelingen:

”Eg syns me e ein goe gjeng, å eg syns de e flinke te å fylla opp ungane så me har någe på. Men eg merke det e så dumt når ein av oss e vekke, at då liksom: Åh, får de den oppfølgingå så de ska?Spesielt hvis eg e syge, å kanskje den andre pedlederen. [..]Men eg stole jo på de, å eg håbe jo å tror atte de gjør så me blei enige om.”

”Det e jo lett hvis me alle fira e på jobb, så vett me jo om det. Men med ein gang det komme inn vikarer så e det jo litt utfordring i kor mye du ska sei å sånne ting.”

Denne informanten peker på et område som er svært viktig. Forutsigbarhet, trygghet og konsekvente tilbakemeldinger hos personalet som jobber med barn med aggresjonsvansker, er en viktig del av håndteringsarbeidet (Nordahl, et al., 2009; Pianta, 1999; P. Roland, 2006). Det kan se ut som om denne barnehagen har en kultur for å holde informasjon om enkeltbarn in-

nenfor egen respektive avdeling. Personalet på denne avdelingen hevder at de samarbeider godt og at de jobber mot felles mål. Slik kan det se ut som intersubjektiviteten innad på avdelingen er god. Det kan likevel stilles spørsmål til om det er til det beste for barna at hver avdeling feier for egen dør. Et ankepunkt er, som den ene informanten er inne på, kontinuiteten ved sykdom eller fravær blant personalet. Rutiner for overføring av informasjon til vikarer eller andre ansatte virker fraværende og tilfeldig. Personalet forsvarer dette med at de selv alltid er til stede, både i grupper på tvers med andre avdelinger og i utelek. Ved sykdom hos personalet vil denne påstanden bli satt på prøve. Personalmangel eller bruk av vikar vil kunne gi mindre stabilitet, færre voksne som har kunnskap om hva de enkelte barna trenger og mindre forutsigbarhet i hverdagen. Et annet ankepunkt er at det på stor avdeling er 6 barn pr voksen. Det kan virke vanskelig å være tilstede for alle barna hele tiden i løpet av en hektisk dag. Det vil komme situasjoner der personalet ikke er på plass for å hindre en konflikt i å utvikle seg. Et resultat kan da bli at det er en voksen fra en annen avdeling eller en vikar som må gripe inn. Dette kan føre til ulik håndtering i forhold til grensesetting.

Overføring av informasjon i forhold til barn med aggresjonsproblematikk ser ut til å være svært mangelfull. Dette samsvarer dårlig med det teoretiske grunnlaget som håndtering av aggresjon bygger på. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske perspektiv fremhever barnet og miljøets gjensidige påvirkning, og blir anvendt på barns utvikling for å forstå hvordan miljøet påvirker barnets atferd, og for å planlegge helhetlige tiltak (Klefbeck & Ogden, 2003).

I løpet av intervjuene har det ikke kommet fram noen klare rutiner for overføring av informasjon mellom de ulike avdelingene når det gjelder barn med aggresjonsproblematikk. Det kan se ut som om intersubjektiviteten på tvers av avdelingene er svært lav. En av informantene fikk et spørsmål om opplegg på enkeltbarn i forhold til håndtering av aggresjon blir brukt i hele barnehagen, eller kun på avdelingen. Informanten illustrerte det slik:

”Pedlerne har vel litt mer peiling om akkurat det, men me andre e jo iaffall ikkje der atte me hadde samarbeid med Blå, for eksempel. Det kan jo ver at de spør om spørsmål, men det har ikkje eg... Det e som regel me sjøl så har fikst eller funne den måten me vil gjør det på.”

På spørsmål om barnehagen har rutiner i forhold til foreldresamarbeid når det er snakk om barn med aggressiv atferd, kommer det fram at de kaller inn til hyppigere samtaler når det er et uttalt behov for det. Informantene sier at det er viktig å høre på foreldrene slik at samarbeidet blir best mulig og til det beste for barnet. Foreldresamtalene kan hjelpe til med å klargjøre og definere hva barnet har vansker med og når disse vanskene lettest kommer til syne. Slik er

det lettere for personalet og foreldrene å komme fram til en felles forståelse, noe som blir viktig når det skal planlegges tiltak rundt barnet (Røkenes & Hanssen, 2006).

Det kom fram av intervjuene at ingen av informantene hadde kjennskap til Stortingsmelding nr 16: ”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. (St.mld nr 16, 2006-2007) Men de reflekterte likevel over temaet som viktig. Det viste seg at pedagogene i barnehagen skulle delta på et utviklingsprosjekt i regi av kommunen som handlet om Tidlig innsats. En del av prosjektet var at representanter fra PPT, fysioterapitjenesten, barnevernstjenesten og helsesøstertjenesten skulle komme til barnehagen for å bistå til kvalitetsutviklingsarbeid. Den ene pedagogen så på prosjektet som en viktig del av kompetansehevingen i barnehagen og pekte på hva en kan se etter på et tidlig tidspunkt. Informanten savnet også mer kursing rundt temaet om atferd og aggresjon. Den andre pedagogen hadde sterke meninger omkring dette prosjektet og om samarbeidet med andre etater.

”Å eg syns det e veldig, veldig dumt at der e så lite samarbeid mellom etatene. Ja, eg tenke på Barnevernet for eksempel. Å PPT. Koffår ska me plent ha ei bekymringsmelding me må senda, istedenfor åsså ringa ner å sei at:- vett du ka, magafølelsen min e skitt! [...] Åsså går du der å verke åsså vett du ikkje kem du ska snakka med. Åsså ska du liksom ver så veldig liksom, å bare observera. Eg jobbe som pedagogisk leder, eg e ikkje observatør eg. Ein ting e åsså sjå ka så skjer her i barnehagen. Men eg tenke ofte så e der jo någe udenfor åg, så e årsaken, å då kan me jo observera te me bler grønne i håve. Istedenfor å bare ta den telefonen.”

Denne informanten syns å mene at byråkratiet i samarbeidet med de ulike etatene ikke fungerer slik som ønsket. Når det kommer til Tidlig innsats-prosjektet, er formålet med dette å få de ulike etatene inn i barnehagen for å kunne bistå med å vurdere behov og tilrettelegging for barn som trenger ekstra oppfølging. Det kan se ut som om informanten har vanskelig for å se hva disse kan bidra med i forhold til observasjon og igangsetting av eventuelle tiltak. Informanten sier :

”Å eg seie at alle e så positive te atte de ska observera i barnehagen. Så då seie eg atte då ska du få møda fysste mann så e negative.[..] Jaa...det e rett og slett for eg har tiltro te de fagfolkå som e i barnehagen, å eg har tiltro te meg sjøl som mor.[..] Å ein ting te, så føle eg atte de stille min fagkunnskap..., de stille spørsmål te an. Koffår ska de komma inn her? Eg e jo her eg. Eg kan gjør den jobben. [...] Men eg e veldig kritiske te sånne ting eg. Å eg e veldig skeptiske åg te sånn individuelle..observasjon. Det e jo bare et menneske så observere.”

Disse to pedagogene har helt ulike syn på hva dette prosjektet vil kunne tilføre barnehagen. Det kan synes som om den ene informanten i høy grad stoler på egen fagkompetanse, og ser ikke verdien i få inn personer som kan se barna og de voksne i barnehagen med andre øyne. Det stilles spørsmål til kompetansen hos personer fra Barnevern og PPT, samtidig som det ytres ønske om et bredere samarbeid. Kanskje dette prosjektet kan gi både informanten og hele barnehagen en dytt i riktig retning? Det kan virke som om det er ulike forståelser av hva som ligger i Tidlig innsats-prosjektet, noe som kan grunne i den lave graden av intersubjektivitet som ser ut til å være tilfellet i denne barnehagen.

Et av spørsmålene som føles naturlig å stille, er hva som gjør at personalet føler seg så samkjørte på denne avdelingen? De har selv en oppfatning av at de samarbeider godt og jobber mot felles mål. Informantene gir inntrykk av å være tilstede for barna, de har gode holdninger og vilje til å ville barnas beste. De mener at de har en grei kompetanse i forhold til håndtering av barn med aggresjonsvansker. Det virker som om de er fornøyde med den jobben som blir gjort på avdelingen. Faren med det, kan være at personalet blir værende på samme sted, uten et uttalt behov for endring. De mener selv at de har god kompetanse, men er de også åpne for ny kunnskap? Det blir viktig å reflektere rundt disse temaene for at den enkelte skal kunne utnytte og utvikle sine evner og kunnskap best mulig.

5.0: Konklusjon

Problemstillingen i denne oppgaven er: *"I hvilken grad preges håndtering av aggresjon i barnehagen av intersubjektivitet?"*. Empirien som denne studien bygger på er intervjuer av to pedagoger og to assistenter som jobber på samme avdeling i en barnehage. Resultatene av intervjuene var delvis forventet, men gav likevel en del overraskende funn.

Det viste seg at alle informantene koblet aggresjon til noe negativt. Sinne og lite akseptabel sosial atferd ble forbundet med aggresjon, selv om aggresjon er en atferd og sinne er en emosjon som kan oppstå i aggresjonen (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1993). Det kom også fram at alle informantene koblet hovedforståelsen av aggresjon opp mot den reaktive distinksjonen. Felles for alle informantene var også at de ikke så på aggresjon som en intensjonell handling, noe som blir vektlagt i anerkjente internasjonale aggresjonsdefinisjoner (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2004; Berkowitz, 1993). Ingen av informantene hadde kunnskaper om distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Berkowitz (1993) hevder at utgangspunktet for å handle med mennesker som er aggressive, ligger i en felles forståelse for hvordan en tolker innholdet i aggresjonsbegrepet.

En felles forståelse vil kunne gi personalet et godt utgangspunkt når handlingsplaner skal legges rundt det enkelte barn. Dette krever et godt teoretisk fundament som kan gi styrende retningslinjer for det videre arbeidet (Berkowitz, 1993). Funn fra denne studien viser at personalet ikke har en felles teoretisk plattform i forhold til å definere og håndtere aggresjon. Håndteringen bærer preg av å være basert på praktisk erfaring fremfor teoretisk kunnskap. En manglende teoretisk base vil kunne gi seg utslag i tilfeldig og inkonsekvent håndtering. Reaktiv og proaktiv aggresjon ser ut til å ha sitt utgangspunkt i ulike årsaker, slik at også planlegging og igangsetting av tiltak må bære preg av dette (Dodge, 1991). Når det viser seg at personalet ikke ser ut til å kjenne disse ulikhetene, kan det antas at håndteringen ikke tar høyde for forskjellige tilnæringsmåter.

Kompetansen på avdelingen betegnes av informantene som god. En stor grad av intersubjektivitet i personalgruppa er til stede når den felles forståelsen er størst mulig, sett i forhold til både teori og praksis (Røkenes & Hanssen, 2006). Det kan imidlertid se ut som om den felles forståelsen som denne personalgruppa baserer seg på er erfaringskunnskap. Teorikompetansen på det intersubjektive området ser ut til å være mangelfull hos informantene. Det kommer også fram under intervjuene ulikheter i holdninger og verdier som gir seg utslag i ulik tilnærming hos den enkelte. Informantene var likevel enige i at deres fremste strategi i forhold til

håndtering av aggresjon var å være føre var, og gjerne kartlegge barnet i forhold til hva som utløser sinne og frustrasjon. Kartlegging av frustrasjonsutløsere kan hjelpe personalet til å jobbe forebyggende og organisere konteksten rundt barnet til å inneholde et minimum av aggresjonsutløsere (Dodge, 1991; P. Roland, 2006). Det fremgår likevel uklart hva som gjør at personalet føler seg så samkjørte, når den teoretiske plattformen er svært mangelfull samtidig som det viser seg at også erfaringskompetansen bygger på ulike verdier som kan gi seg utslag i ulik håndteringstilnærming.

Intersubjektiviteten blant personalet i hele barnehagen viste seg å være mer eller mindre fraværende i forhold til håndtering av aggresjon. Informantene gir uttrykk for at det mangler en felles plattform for håndtering av aggresjon, og viser til at det er lite eller ingen utveksling av informasjon i forhold til barn som har tiltak inne på den enkelte avdeling. Det er urovekkende at en barnehage har et uttalt system for å holde tilbake informasjon som kan bidra til at barn med vansker kan få en mer forutsigbar og trygg hverdag. Det er uklart hvorfor det blir gjort slik, men taushetsplikten nevnes som en årsak samtidig som personalet heller ikke ser et behov for å dele informasjon om enkeltbarn med de andre avdelingene. Planlegging av helhetlige tiltak rundt barn med aggresjonsvansker tar utgangspunkt i miljøet rundt barnet for å prøve å forstå hvordan miljøet påvirker barnet (Anderson & Bushman, 2002; Klefbeck & Ogden, 2003). I barnehagen vil dette miljøet bestå av barn og voksne som er i dette miljøet. Når barnehagen bevisst holder tilbake informasjon om tiltak rundt barn med vansker, vil dette kunne forringe virkningen av tiltakene.

Det kan se ut som om barnehagen ikke har noen strategi eller gode rutiner for verken samarbeid eller utveksling av informasjon og erfaring når det gjelder håndtering av aggresjon. Det kommer også fram lite tydelig systematisk arbeid i forhold til forebyggende tiltak i forhold til aggressiv atferd.

Disse funnene er basert på et lite utvalg og kan følgelig ikke generaliseres på bredt grunnlag. Det kan likevel sies at utvalget i denne studien ikke er unikt. Enkle kriterier lå til grunn for valg av informanter, slik at muligheten for å finne mangelfull kompetanse innen håndtering av aggresjon også i andre barnehager, er rimelig sannsynlig. Funnene er til dels oppsiktsvekkende og gir et bilde av at kunnskapsnivået blant personalet i barnehagen i forhold til håndtering av aggressiv atferd ikke er godt nok. Personalets bevissthet rundt nødvendigheten av helhetlige tiltak var overraskende lav, og det er ønskelig å tro at dette ikke er representativt for alle barnehager, selv om det er en skremmende tanke om så er tilfellet. Et kompetanseløft vil kun-

ne gi personalet et grunnlag for å utforme en felles plattform, slik at gode rutiner for forebygging og håndtering bygger på en felles og uttalt teorikompetanse (Berkowitz, 1993).

5.1: Behov for videre forskning

Et mer nyansert bilde av hvordan denne barnehagen tilrettelegger for håndtering av aggressiv atferd kunne vært å intervju ledelsen. Det kunne vært interessant å høre daglig leders begrunnelser for valg av strategier som blir gjort i denne barnehagen, og hva som blir gjort for å kvalitetssikre håndteringen. Men denne studiens omfang tillater ikke dette.

Resultatene fra det empiriske materialet i denne studien viste at et økt fokus på å høyne den teoretiske kompetansen hos personalet i barnehagen er på sin plass. Det ville vært interessant å studere i hvilken grad ledelsen i barnehagene tilrettelegger for kompetanseheving for sine ansatte. Dette er særlig viktig i disse tider da det er mangel på pedagoger i barnehagene, slik at det pedagogiske ansvaret i flere tilfeller hviler på ufaglærte som jobber på dispensasjon.

Det kunne også vært interessant å intervju en personalgruppe før og etter deltagelse på kompetansehevingskurs for å se om det var noen forskjeller i håndtering. Her kunne vi fått sett om håndteringen forankres i fagkunnskap eller i erfaringskunnskap.

Med tanke på at denne studien har fokus på intersubjektivitet i forhold til håndtering av aggresjon, kunne det vært interessant å benytte seg av andre måleinstrumenter, i tillegg til intervju. Observasjon kunne blitt brukt for å se om det var samsvar mellom det som informantene uttalte seg om i intervjuene, og det som faktisk ble gjort i de ulike situasjonene.

Tidlig innsats er et nøkkelbegrep når det er snakk om å avdekke og håndtere aggresjon. Forskning viser at jo tidligere tiltakene settes inn, jo større er sjansen for å lykkes (Anderson & Bushman, 2002; R. E. Tremblay, 2010). Det er derfor særlig viktig at kompetansen hos de som jobber med de yngste barna er tilstrekkelig, slik at funksjonelle tiltak kan settes i gang på et tidlig tidspunkt i et barns liv.

”Skal en endre barn og unges atferd må omgivelsene endres. Det er der vi har de beste mulighetene.” (Nordahl, 2003)

Litteraturliste

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 27-51.
- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforl.
- Boivin, M., Vitaro, F., & Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behaviour in Early Childhood. In R. E. Tremblay, W. W. Hartrup & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression*. New York: Guilford Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring *Læring i sosialt, kognitivt og sosial-kognitivt perspektiv* (pp. 11-30). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Card, N. A., & Little, T. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: Does adaptivity depend on function? In P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and Adaptation. The Bright Side to Bad Behaviour*: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *Childhood aggression*: Lawrence Erlbaum publishers.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Elliott, S. N., & Gresham, F. M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Oslo: Kommuneforl.
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (1998). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haustatter, R. S., & Sarroma, S. (2008). Hva er finsk spesialpedagogikk. *Spesialpedagogikk*, 7.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.

- Kunnskapsdepartementet (2006). *Stortingsmelding nr 16 (2006-2007)...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.*
- Kunnskapsdepartementet (2009). *NOU 2009:18: Rett til læring.* from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2009/nou-2009-18.html?epslanguage=NO%2cNO>.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvalevåg, S. H. (2010, 14,12). 9-åring skaper frykt på skolen -rektor og foreldre ber om hjelp. *Stavanger Aftenblad*, pp. 4-5,
- NESH (2005). Forskningsetikk, from <http://etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora>
- Nordahl, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen.* [Oslo]: Læringscenteret.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2009). *Atferdsproblemer blant barn og unge.* Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pérusse, D., & Gendreau, P. L. (2005). Genetics and the Development of Aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartrup & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression:* New York: Guilford Press.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers.* Washington, DC: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen: Fagbokforl.
- Robson, C. (1993). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers.* Oxford: Blackwell.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behaviour*, 27, 446-462.
- Roland, P. (2006). *Hvordan kan lærere håndtere ulike former for aggresjon?* , Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker.* Bergen: Fagbokforl.
- Silverman, D. (2001). What is Qualitative Research? *Interpreting qualitative data: methods for analysing talk, text and interaction* (pp. 25-42). London: Sage.

- Specialpedagogiskforlag (2011). Steg for steg, from <http://www.spf-norge.com/group.asp?group=2>
- St.mld nr 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. . from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D/DDPDFS.pdf>.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Thorsen, A. (1999). *Forebygging og avhjelping av psykososiale vansker gjennomutviklingsarbeid i barnehagen*. Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Stavanger.
- Tremblay, Hartrup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guildford Press.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. [Review]. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartrup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*: New York Guildford Press.
- Widerberg, K. (2005). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 13.01.2011

Vår ref: 25802 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.12.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

25802	<i>I hvilken grad er håndtering av aggresjon i barnehagen preget av intersubjektivitet?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Student	Mette Stranden

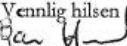
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

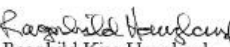
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Mette Stranden, Snødevegen 19, 4056 TANANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-ame.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25802

Utvalget består av ca. fem barnehageansatte. Utvalget rekrutteres via styrer via barnehagen som formidler informasjon om prosjektet på vegne av studenten.

Utvalget får skriftlig informasjon, og de som ønsker å delta samtykker skriftlig. Ombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet godt utformet.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju, og det gjøres lydopptak av intervjuene. Ombudet forutsetter at det under intervjuene ikke fremkommer opplysninger som kan identifisere barnehagebarna.

Det registreres navn på informantene; i datamaterialet erstattes navn med referansenummer som viser til en atskilt navneliste.

Når prosjektet er fullført, og senest innen 30.06.2011, skal datamaterialet anonymiseres ved at lydopptak og navneliste slettes og eventuelle identifiserende bakgrunnsopplysninger slettes, omskrives eller kategoriseres slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.

Vedlegg 2

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I INTERVJU VEDRØRENDE FORSKNINGSPROSJEKT MED TEMA:

HÅNTERING AV AGGRESJON I BARNEHAGEN

Mitt navn er Mette Stranden. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk. Denne våren skal jeg avslutte mitt studie ved å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, under veiledning av Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby fra Senter for Atferdsforskning, UiS. I den forbindelse sender jeg en forespørsel om å delta i et intervju.

Masteroppgavens formål er å undersøke hvordan ansatte i barnehagen forstår og håndterer barn med aggressiv atferd. Jeg ønsker å intervju fire-fem ansatte i den samme barnehagen som jobber på samme avdeling. I utgangspunktet er det ønskelig med 2 pedagoger i 2-3 assistenter/fagarbeidere med arbeidssted på avdeling for store barn (3-6 år). En forutsetning for å kunne delta i prosjektet er at de ansatte har minst et barn med aggresjonsproblematikk på avdelingen.

Det vil under intervjuet bli brukt lydopptaker og eventuelt noe notater som hjelpemidler under samtalen. Spørsmålene vil bli stilt med utgangspunkt i en intervjuguide og intervjuets varighet vil bli i underkant av en time. Vi kan bli enige om tid og sted for samtalen, alt etter hva som passer for deg. Informasjon som jeg er interessert i handler om er din forståelse av aggressiv atferd, og hva dere gjør i barnehagen når dere planlegger tiltak/forbygging av slik atferd. Du har taushetsplikt som vi må ta hensyn til slik at særskilte episoder og enkeltbarn ikke skal vektlegges.

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert anonymt. Datamaterialet vil bli anonymisert og alle lydopptak slettes når oppgaven er ferdig i juni 2011. Ingen enkeltpersoner vil kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltagelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og lydopptak slettet.

Dersom du har noen spørsmål angående prosjektet kan du kontakte meg på:

Telefonnummer: 98 25 29 29 eller mail: m.stranden@stud.uis.no

Min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby kan treffes på Senter for Atferdsforskning på mail:
liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no

Med vennlig hilsen

Mette Stranden

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring vedrørende deltagelse i intervju:

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i intervju med Mette Stranden i forbindelse med hennes mastergradsprosjekt. Jeg har på forhånd mottatt en skriftlig redegjørelse om prosjektet.

Jeg er også informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra deltagelse i intervjuet, uten å måtte oppgi noen årsak.

Sted/Dato:..... Navn:.....

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE

1. Bakgrunnsspørsmål

- a) Kjønn:
- b) Alder:
- c) Utdanning:
- d) Hvor lenge har du arbeidet på denne arbeidsplassen?

2. Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette

- a) Hva legger du i begrepet aggresjon?
- b) Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
- c) Hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?
(jeg vil gi ut definisjonen om informantene ikke kan svare på 2b og 2c)
- d) Hvilke tanker har du om mulige faktorer som kan medvirke til at noen barn utvikler aggressiv atferd?
- e) Hvordan opplever du din egen kompetanse på håndtering av barn med aggressiv atferd i forhold til de andre ansatte i barnehagen?

3. Håndtering av aggressiv atferd

- a) Hvordan jobber dere i barnehagen mot barn som viser tendenser til aggressiv atferd?
- b) Hvilke rutiner har barnehagen i forhold til barn til barn med reaktiv aggresjon?
- c) Hvilke rutiner har barnehagen
- d) i forhold til barn med proaktiv aggresjon?
- e) Har du noen tanker om hvilke tiltak som fungerer bedre enn andre? Kom gjerne med eksempler på tiltak som fungerer godt/tiltak som ikke har fungert.
- f) Hva tenker du er viktig når det skal utarbeides tiltak rundt et barn med aggressiv atferd?
- g) Hvordan jobber du med relasjonsbygging i forhold til barn som viser aggressiv atferd?
- h) Hvordan jobber du med grensesetting i forhold til barn med aggressiv atferd?
- i) Hva opplever du som vanskelig i forhold til å håndtere barn med aggressiv atferd?
- j) Har dere i barnehagen noen forebyggende tiltak i forhold til aggressiv atferd og vektlegging av prososiale handlinger?
- k) Hvilke utfordringer ser du i samspillet med kollegene dine i forhold til å håndtere aggressiv atferd hos barn?

4. Systemrettet arbeid

- a) Har du kjennskap til stortingsmelding nr 16 ("...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring")?

- b) Har barnehagen noen rutiner for samarbeid som er rettet mot håndtering av aggressive barn?
- c) Har barnehagen noe samarbeid med andre etater i forhold til håndtering av aggressiv atferd blant barn i barnehagen?
- d) Har barnehagen noen rutiner for foreldresamarbeid i situasjoner der det er snakk om barn med aggressiv atferd?
- e) Blir det fra barnehagens side tilrettelagt for kompetanseheving blant de ansatte i forhold til aggressiv atferd hos barn?

Vedlegg 5

Reaktiv aggresjon

Denne formen for aggresjon oppleves gjerne som eksplosiv, som en spontan reaksjon hos personen. Atferden utledes ofte ut fra frustrasjon som uttrykkes i sinne, frykt og hyperaktivitet i forhold til stimuli som oppleves krenkende for den personen det gjelder. Aggressiviteten styres gjerne av en opplevd provokasjon, slik at det ”koker” over for personen(Dodge, 1991).

Proaktiv aggresjon

Denne formen for aggresjon brukes for å oppnå et mål. Personen opplever tilfredsstillelse ved å ydmyke eller dominere en annen. Mobbeproblematikk knyttes ofte opp mot denne formen for aggresjon. Frustrasjon ligger ikke til grunn for atferden og aggresjonen er ofte lite synlig, dvs at den foregår i det skjulte. Personer med proaktiv aggresjon har fokus på hvilket utbytte de får ved handlingene sine og prøver gjerne å rettferdiggjøre disse(Aronson,2004, Roland & Idsøe, 2001).