



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i spesialpedagogikk

Vår semesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Bodil Valheim Malmin

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Elsa Westergård

Tittel på masteroppgaven: Hvordan opplever barnehagelærere foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?

Engelsk tittel: How do preschool teacheres' experience parental cooperation when children exhibit aggressive behavior?

Emneord:
Aggresjon, barnehage, foreldresamarbeid,
systemteori, oppdragerstiler, reaktiv aggresjon
og proaktiv aggresjon.

Sidetall: 78
+ vedlegg/annet: 94

Stavanger, 13.05.2013

Forord

Denne masteroppgaven er den formelle slutten på min drøm om å utdanne meg til spesialpedagog. Utdanningen har for meg vært utfordrende, fordi jeg med bakgrunn som førskolelærer i en periode var redd for å miste min «barnehageidentitet». I undervisning og pensum var det stort fokus på skole og barn i skolealder. Imidlertid har utdanningen hjulpet meg til å få et helhetlig perspektiv på både barn og unge. Problemstillingen «Hvordan opplever barnehagelærere foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd» har vokst på meg. Før jeg startet på masterstudiet, hadde jeg ingen teoretisk kunnskap om aggresjon. Da jeg etter hvert forsto at dette var også sentralt i barnehagealder ble jeg frustrert fordi jeg ikke hadde hørt om dette i førskolelærerutdanningen og følte derfor en trang til å sette større fokus på det. Jeg startet derfor denne studien med at jeg ville skrive om aggresjon. For å spisse studien, ble jeg anbefalt av min veileder å skrive om foreldresamarbeid. Underveis i prosessen har jeg merket at dette var et tema som passet meg utrolig bra. Det har vært både utfordrende og spennende å intervju og å skrive denne masteroppgaven.

Igjennom denne skriveprosessen er det mange jeg vil takke. Jeg vil takke mine informanter som tok seg tid i sin travle hverdag til å fortelle meg om deres erfaringer og tanker. Uten dere, hadde ikke oppgaven blitt til. Min veileder Elsa Westergård har vist meg vei gjennom masteroppgaven. I dag er jeg svært takknemlig for at Elsa har vært konstruktiv og tilgjengelig for mine mange spørsmål og mitt til tider plagsomme engasjement for «det meste». Elsa har hjulpet meg til å begrense oppgaven og å få en tydelig «rød tråd». Dette setter jeg stor pris på.

Av andre personer vil jeg også takke min gode studie venninne Beathe Hobberstad. Takk for all den tid du har brukt på å lese igjennom og pratet om mine utkast, ideer og refleksjoner. Takk for din ærlighet og omsorg. En takk går også til min mann, Bjarte Malmin som har støttet og veiledet meg gjennom hele utdanningsprosessen.

Stavanger 13.05.2013

Bodil Valheim Malmin

Sammendrag

Nordahl (2012) viser oss at i løpet av de siste tiårene har forskning gitt oss verdifull kunnskap om atferdsproblemer blant barn og unge. Til tross for den store utbredelsen av atferdsproblemer er det dessverre ikke alle utdanningsarenaer som har like stort fokus på denne tematikken. Formålet med denne masteroppgaven er å få et innblikk og forståelse for hvordan barnehagelærere opplever foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd. Videre kan pedagogenes forståelse og kompetanse om aggresjon kan få betydning for foreldresamarbeidet. Gjennom barnehagelærernes forståelse, tanker og erfaringer, kan man få et innblikk i hvordan det arbeides med aggresjon og foreldresamarbeid. Basert på dette er derfor problemstillingen for denne oppgaven følgende:

Hvordan opplever barnehagelærere foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?

Teorigrunnlaget i denne studien bygger på anerkjente forskere innen aggresjon, systemteori og foreldresamarbeid. Innen aggresjon har jeg i hovedsak brukt J. Aronson (2004), Drugli (2008a, 2008b), Richard Ernest Tremblay, Hartup, and Archer (2005), M. S. Tremblay, Colley, Saunders, Healy, and Owen (2010), E. Roland (2007), Brendgen, Wanner, Morin, and Vitaro (2005), Dodge (1991), Crick and Dodge (1994). I systemteorien har jeg i hovedsak bruk, Imsen (2005) Bronfenbrenner (1979), Johnson and Yanca (2010), Bø (2012), Ogden (2009). Når det gjelder foreldresamarbeid har jeg i hovedsak brukt Elsa Westergård (2012), Drugli (2008a, 2008b), Drugli and Onsjøien (2010), Lenchler-Hübertz, Bagger, and Armand (2009), og Gjervan, Andersen, and Bleka (2006)

I denne studien blir det brukt en kvalitativ forskningstilnærming, fordi det er denne metoden som er mest hensiktsmessig i forhold til å gå i dybden av det som forskes på (Thagaard, 2009). Datainnsamlingen er blitt utført gjennom bruk av et semistrukturert forskningsintervju (Johannessen, Kristoffersen, & Tufte, 2010). Utvalget besto av fire utdannede barnehagelærere fordelt på to base- og to avdelingsbarnehager. Disse var igjen fordelt mellom privat og offentlig sektor. For å i større grad kunne sammenligne svarene, har barnehagene samme demografi. Gjennom intervjuene kommer det frem at barnehagelærerne er usikre når det gjelder definisjon av aggresjonsbegrepet, og opplever foreldresamarbeidet som mer krevende når barn viser aggressiv atferd, sammenlignet med et generelt foreldresamarbeid. Årsaken til dette bygger i stor grad på at det mangler teoretisk kunnskap, og at det i slike situasjoner stort sett blir handlet ut i fra yrkesfaglig- og personlig kompetanse

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1.0. Innledning.....	6
1.1 Begrepsavklaring.....	7
1.2Oppgavens struktur	8
1.3 Avgrensning	8
2.0 Teoridel	10
2.1.0 Aggresjon	10
2.1.1 Definisjon av aggresjonsbegrepet	11
2.1.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	12
2.1.2.1 Proaktiv aggresjon.....	13
2.1.2.2 Reaktiv aggresjon.....	13
2.1.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon i barnehagesammenheng	15
2.1.4 SIP modellen	16
2.1.4.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon i forhold til SIP modellen.....	18
2.2.0 Systemteori.....	19
2.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	21
2.3.0 Foreldresamarbeid	24
2.3.1 Samarbeid barnehage - foreldre	25
2.3.1.1 Styringsdokumenter og lovverk	27
2.3.2 Utfordringer ved foreldresamarbeid.....	27
2.3.3 Pedagogens tiltak i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon	29
2.3.4 Foreldrenes tiltak i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon.....	30
2.3.5 Sammenheng oppdragerstil og aggresjon.....	32
3.0 Metode.....	35
3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode	35
3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag	36
3.2.1 Forberedelse	38
3.2.2 Datainnsamling.....	38
3.2.3 Analyse og rapportering	39
3.3 Semistrukturert intervju.....	40
3.4 Utvalg	42
3.5 Troverdighet	43
3.6 Feilkilder og etiske vurderinger	45
4.0 Presentasjon og drøfting av datamaterialet	48
4.1.0 Informantenes syn på aggresjon	49

4.1.1 Generelt om aggresjon	50
4.1.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon.....	53
4.1.3 Fremgangsmåte reaktiv- og proaktiv aggresjon	55
4.1.4 Kompetanse aggresjon	58
4.2.0 Informantens samarbeid med foreldre når barn viser tegn til aggresjon.....	61
4.2.1 Sammenheng mellom foreldrenes oppdragerstil og aggresjon	63
4.2.2 Foreldresamarbeid generelt i barnehagen	64
4.2.3 Foreldresamarbeid ved reaktiv eller proaktiv aggresjon	67
4.2.3.1 Fremgangsmåte for foreldresamarbeid ved reaktiv eller proaktiv aggresjon....	70
4.2.5 Positivt og negativt fokus	72
4.2.6 Foreldres følelser.....	74
4.2.7 Kunnskap foreldresamarbeid.....	74
4.3.0 Oppsummering av funn og drøfting	77
5.0 Konklusjon	80
5.1 Implikasjoner til praksis	82
5.2 Videre forskning.....	82
6.0 Litteraturliste	84
7.0 Vedlegg	90
7.1 Godkjenning NSD	90
7.2 Semistrukturert intervjuguide.....	92
7.3 Informasjonsskriv til informanter.....	93
7.4 Samtykkeerklæring.....	94

1.0. Innledning

I Norge har vi 6700 barnehager, hvor 300 000 barn tilbringer sin hverdag. Samtidig diskuteres det om barnehagen er bra for de aller minste barna og om barnehagene er for store, med for mange barn og for få voksne. I Norge har vi også 90 000 barnehageansatte, fordelt på barnehageleder, barnehagelærer og barnehageassistenter (SSB, 2013) som jobber iherdig hver dag for å gi barn en god barnehagehverdag og et godt læringsmiljø. Regjering, kommune og barnehageansatte har et felles mål om å sikre at alle barn får et likeverdig barnehagetilbud som gir samme muligheter for å utvikle sin skolegang og livssituasjon. Derfor har vi blant annet nasjonal barnehagelov og rammeplan.

I barnehagen er det fokus på at alle barn skal få et tilpasset godt opplærings- og danningstilbud. Derfor har også prinsippet om tidlig innsats i større grad fått mer oppmerksomhet både gjennom forskning og statlige dokumenter (Farrington & Coid, 2003; Norge, 2006). Tidlig innsats må være forankret i solid kompetanse blant de voksne som arbeider med barnet og fokus både på individ og systemperspektiv. Dersom man ønsker å hjelpe et barn, er det viktig å forstå hvordan det sosiale systemet er bygd opp og hvilke faktorer som kan påvirke eventuelle tiltak (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011). Aggresjon er en psykososial vanske som også har fått større fokus gjennom de siste årene og er en form for utagerende atferd som gir flere utfordringer for samfunnet (P. Roland, Fandrem, & Løge, 2011). Aggressive barn har en risiko for å utvikle mentale helseproblemer, rusproblemer samt kriminalitet i senere alder (E. Aronson, 2007; Bandura & Walters, 1963). R.E. Tremblay et al. (2004) har vist at barns aggresjonsnivå ofte er høyest mellom tre og fire år og må avlæres så tidlig som mulig. Med min bakgrunn som førskolelærer, ble jeg overrasket over hvor lite man som barnehagelærer kan om aggresjon i forhold til hvor utbredt dette er i denne aldersgruppen. Aggresjon har derfor blitt et viktig tema for meg og jeg ble derfor interessert i å finne ut hva andre barnehagelærere tenker og erfarer omkring aggresjon. Videre i studien fokuserer jeg også på foreldresamarbeid. Forskning har vist at god involvering fra foreldrene fremmer både barnets faglige og sosiale utvikling (Hill & Craft, 2003; Jeynes, 2007). Dette gjelder spesielt når barn vokser opp med ulike risikobelastninger, som for eksempel aggresjon. Det er dessverre slik at når et barn har utfordringer, blir foreldresamarbeidet vanskeligere (Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999; Harry, 1992; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003). Ved aggresjonsproblemer er det vesentlig å koble inn foreldrene. Barnehagelæreres tanker og erfaringer om dette blir derfor også spennende,

spesielt når man knytter det direkte opp mot det vanskelige temaet aggresjon. Denne studien tar utgangspunkt i anerkjent teori blant annet ved å forklare aggresjonsbegrepet, systemteori og foreldresamarbeid. Videre blir også teori brukt for å understreke poenger eller vise til relevant forskning.

Meningen med denne studien er å få et innblikk i barnehagelæreres opplevelser av foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd. Aggresjon har igjennom oppgaven vist seg å være et følelsesladet og omdiskutert tema. Det ble derfor sentralt å få tydelig frem hva de intervjuede barnehagelærerne la i begrepet aggresjon før vi kunne gå videre til temaet foreldresamarbeid. Aggresjonstematikken har derfor fått større fokus i forhold til det som var planlagt i begynnelsen. Man kan derfor si at vektingen på de to hovedtemaene er omtrent likeverdig i teoridelen, mens i presentasjon og drøfting har foreldresamarbeidet fått et litt større fokus. Dette er også i tråd med hva som kom frem gjennom funnene i denne studien.

Som barnehagelærer har man et stort ansvar for barna og foreldrene som er knyttet til den enkelte barnehage. I situasjoner hvor aggresjon oppstår, er det sentralt å etablere et samarbeid med foreldrene. Gjennom intervjuer har det vært svært interessant å finne ut hvilke erfaringer og tanker barnehagelærere har om foreldresamarbeid ved aggresjon. Denne oppgaven har derfor følgende problemstilling: **Hvordan opplever barnehagelærere foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?**

1.1 Begrepsavklaring

I oppgaven har jeg intervjuet to basebarnehager og to avdelingsbarnehager. Kort og svært enkelt forklart kan man si at en basebarnehage har mange fellesarealer som er tilgjengelig for alle. Disse fellesarealene er bygd opp med utgangspunkt i et spesielt tema eller en funksjon. Man har ofte et formingsrom, et puterom, et leserom, et spiserom og så videre. Det er ofte et større antall barn i en basebarnehage, sammenlignet med en avdelingsbarnehage. I en avdelingsbarnehage har man faste barnegrupper som er fordelt på egne rom. Barnegruppen har derfor ofte et eller flere rom som de bruker til forskjellige aktiviteter. For eksempel spiser man og har formingsaktiviteter i samme rom.

Tittelen barnehagelærer er relativt ny, tidligere har man ofte brukt barnehagepedagog, pedagogisk leder, førskolelærer og pedagog. Selv om det er noen nyanser i

stillingsbeskrivelsen mellom en pedagogisk leder og en førskolelærer har de samme utdannelsene. I min oppgave har jeg prøvd å bruke den nyere tittelen barnehagelærer, om ikke annet er mer naturlig.

1.2 Oppgavens struktur

Innledningsvis blir studiens problemstilling og valg av tema presentert og begrunnet. I kapittel to blir studiens teoretiske rammeverk presentert i forhold til utvalgt teori og forskning for å belyse problemstillingen. Kapittelet starter med teori om aggresjon hvor blant annet SIP modellen blir brukt for å forklare ulike reaksjonsmønstre i forhold til aggresjon. Videre blir systemteori presentert med et fokus på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv. Deretter kommer tematikken foreldresamarbeid. Styringsdokumenter og lovverk i forhold til foreldresamarbeid blir gjort rede for, etterfulgt av ulike koblinger mellom barnehage, foreldre og aggresjon. På slutten av dette kapittelet blir sammenhengen mellom foreldrenes oppdragerstil og aggresjon presentert gjennom Baumrinds modell om oppdragerstiler. Dette er for å vise hvordan aggresjon og foreldresamarbeid henger sammen.

Kapittel tre er metodekapittelet. Her blir det redegjort for ulike forskningsmetoder og hvilke valg og vurderinger jeg har foretatt for å løse denne oppgaven. I kapittel fire presenteres funn og drøftet samtidig. Dette var for å få en jevn flyt og god struktur i forhold til å besvare problemstillingen. I likhet med teorikapittelet, vil det også i dette kapittelet ha tilsvarende inndelinger innen aggresjon og foreldresamarbeid, før jeg på slutten har en oppsummering av funnene og drøftingen. I kapittel fem presenteres studiens konklusjon, implikasjoner til praksis og det gis forslag til videre forskning.

1.3 Avgrensning

På grunn av omfang og tidsbegrensning har jeg måttet avgrense denne masteroppgaven i forhold til både teori og metode. Med bakgrunn i problemstillingens formål med å få innblikk i barnehagelærernes opplevelse av foreldresamarbeid ved aggresjon i barnehagen er det i hovedsak lagt vekt på miljømessige forhold med barnehagen som fokus. Det er derfor lite vekt på biologiske forhold som kan prege barnets atferd og hvordan man håndterer atferden.

Jeg har i hovedsak lagt vekt på å forklare hva aggresjon er, og relativt kort presentert hva man som voksne kan gjøre for å hjelpe barn med aggressiv atferd. Teorien om foreldresamarbeid

bærer preg av å forklare hva foreldresamarbeid går ut på, og hvordan man kan skape et godt samarbeid mellom hjem og barnehage som er til barnets beste. Det er flere måter å tolke teori og perspektiver på, og i denne oppgaven har jeg valgt å bruke utvalgt teori og forskning. Hvilke jeg har benyttet meg av, er oppført i oppgavens sammendrag.

Utvalget i denne studien er også avgrenset fordi oppgaven skulle være gjennomførbar med de formelle rammene som var satt. Som det kommer frem i metodekapittelet var alle de intervjuede utdannet barnehagelærere og arbeidet i barnehage. Man kan derfor også si at funnene i denne studien ikke kan generaliseres. Samtidig er informantene i denne studien representative for mange barnehagelærere, fordi de arbeider med barn i barnehager og har samme bakgrunn som mange andre barnehagelærere.

2.0 Teoridel

2.1.0 Aggresjon

Aggresjon er et normativt begrep, og er noe som blir brukt både i dagligspråket og fagspråket og kan ha ulike betydninger. Det er derfor viktig å være klar over at man ikke til en hver tid kan være sikker på hva som egentlig menes når noen skildres som aggressiv. De vanligste assosiasjonene til aggresjon er følelser som sinne, frustrasjon og irritasjon. Det å være aggressiv kan også ses i en positiv sammenheng. Et eksempel på dette er når rallykjørere har en «aggressiv kjørestil». Det er også sentralt å vite at å utøve fysisk skade ikke nødvendigvis trenger å være forbundet med aggresjon (E. Aronson, 2007). Det er mulig å være uheldig å skade noen, uten at man mente å gjøre det. Med bakgrunn i dette kan man derfor si at det kan være utfordrende å finne en konkret og felles forståelse av begrepet aggresjon.

Når det kommer til barn i barnehagealder, befinner de seg i en utviklingsperiode hvor blant annet kontroll over følelser og atferd blir etablert. Det er derfor vanlig at barnet utvikler prososial atferd gjennom prøving og feiling av forskjellige atferdsmønstre (Drugli, 2008b). Etter hvert som barnet blir eldre, vil det vanligvis vise færre tegn til aggresjon og fysiske konflikter. I barnehagealder er det i følge Richard Ernest Tremblay, et al. (2005) en periode når barnet er to til tre år, hvor fysisk aggresjon er svært dominerende. Dersom barnet viser vedvarende aggresjon etter dette, og samtidig viser vansker i forhold til jevnalderrelasjoner og/eller voksenrelasjoner bør man vurdere å sette inn eventuelle tiltak (Drugli, 2008b). Det er i slike situasjoner det ofte handler som reaktiv eller proaktiv aggresjon. Å kartlegge og iverksette tiltak i slike situasjoner tidlig er avgjørende for å få best mulig positiv utvikling hos barnet. Dette er fordi jo tidligere man begynner, jo bedre effekt vil tiltaket ha (M. S. Tremblay, et al., 2010).

Flere studier har vist at det helt klart forekommer aggresjonsvansker i barnehagealder. Alsaker gjennomførte i 1996 en undersøkelse i Sveits hvor 20 barnehagelærere ble intervjuet. I denne undersøkelsen kom det klart frem at aggressiv atferd forekom, og bare to barnehagelærere oppgav at det ikke forekom aggressive handlinger i deres gruppe. I 14 grupper mente barnehagelærerne at fysisk aggresjon var den hyppigste formen. Her ble handlinger som barn som slo, sparket, bet, klorte og lignende nevnt. 7 grupper rapporterte hovedsakelig verbal aggresjon. 4 barnehagelærere fortalte om indirekte former for aggresjon som utestenging og ignorering (Alsaker, 1997). I denne undersøkelsen ble det også spurt om

agresjon var et tema i utdanningen. Her oppgav omtrent halvparten av barnehagelærerne at de ikke hadde undervisning om agresjon gjennom studietiden. De hadde derfor ikke kompetanse om aggressiv atferd (Alsaker, 1997). Andre undersøkelser anslår at omtrent 2 % av norske små barn har alvorlig atferdsvansker (Angold & Egger, 2007; Collishaw, Maughan, Goodman, & Pickles, 2004). Flere studier viser at arv har en sterk påvirkningsgrad når det gjelder utvikling av agresjon (E. Aronson, 2007; Hayden & Martin, 2011; Pérusse & Gendreau, 2005), men at det i hovedsak er miljøet som har sterkest påvirkning i forhold til barnets utvikling av aggressiv atferd (Richard Ernest Tremblay, et al., 2005). Det er derfor sentralt at de voksne barna omgås har kompetanse og mulighet til å gripe inn og avlære aggressiv atferd. Dette vil bidra til å styrke barnets forutsetninger til å klare seg på egenhånd i fremtiden.

I barnehagen har man en unik mulighet til å iverksette tidlig innsats. Dersom man ikke iverksetter tiltak tidnok når det gjelder agresjonsproblemer, kan barnet få økt risiko for negativ psykososial fungering i voksen alder. Dette gjelder for eksempel kriminalitet, rus, helse, arbeidsledighet og vansker i parforhold (R.E. Tremblay, et al., 2004). Også barn som har mindre, men stabile vansker, kan utvikle angst, depresjon og sosiale vansker i voksen alder (De Los Reyes & Kazdin, 2008). Det er derfor viktig at barna får flest mulig positive erfaringer og tidlig iverksatte tiltak for og ikke «gro seg fast» i et aggressivt atferdsmønster. Dersom man ikke klarer det, vil det bli vanskeligere for barnet å tilegne seg nye atferdsmønster. P. Roland, Fandrem, Størksen, and Løge (2007) mener at dersom dette ikke er gjort før barnet er 10 år, er det liten sannsynlighet for at det kommer til å endre seg. Det er derfor svært sentralt at barnehagesektoren anerkjenner- og har kunnskap om agresjon.

2.1.1 Definisjon av agresjonsbegrepet

Det er flere måter å definere agresjon på, og det blir derfor sentralt å nevne flere teoretikere for å få et helhetlig bilde av agresjonsbegrepet. Anderson and Bushman (2002, s. 28) definerer agresjon på følgende måte:

Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior

De mener med andre ord at menneskelig aggresjon er enhver form for atferd som er rettet mot et annet individ, der den umiddelbare hensikt er å påføre skade, og at aggresjon er negative handlinger utløst av frustrasjon eller nedverdiggelse (Anderson & Bushman, 2002; Drugli, 2008b; E. Roland & Idsøe, 2001; E. Roland, Vaaland, & Universitetet i, 2011). Berkowitz (1993) mener aggresjon er en handling som er negativ og at det er en intensjon eller hensikt bak aggressiv atferd. Han skiller også mellom vanlig sinne og aggresjon. Sinne er en følelse som kan utløse handlinger, men handlingen har nødvendigvis ikke et mål eller intensjon. Aggresjon er derimot en handling som har til hensikt å såre eller å skade noen fysisk eller psykisk (J. Aronson, 2004; Berkowitz, 1993).

Oppsummert kan man si at aggresjon er en negativ handling som det ligger en intensjon eller hensikt bak ved å skade eller såre noen fysisk eller psykisk. Dette er noe som kan være utfordrende å vurdere når man skal overføre dette til barn i barnehagealder (Hartup, 2005). Man kan med andre ord ikke ta utgangspunkt i en ensidig teori for å forstå aggresjonsbegrepet. Dette er fordi bruken av ulike teoretiske perspektiver er med på å forme forståelsen av aggresjon. Det er likevel en generell enighet blant flere forskere at omgivelsene er viktige påvirkningsfaktorer i forhold til barnets utvikling. M. S. Tremblay, et al. (2010) forklarer at dårlige rollemodeller og negativ påvirkning fra omgivelsene kan bidra til å trigge aggressiv atferd.

2.1.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Innen aggresjonsteorien er det vanlig å skille mellom proaktiv- og reaktiv aggresjon. E. Aronson (2007) kaller disse to typene for «hostile aggression» og «instrumental aggression». Brendgen, et al. (2005) og Dodge (1991) benytter seg av begrepene «reactive aggression» og «proactive aggression». En viktig årsak for å skille mellom disse to formene for aggresjon er at det er to svært ulike, men vanlige aggresjonsformer. Reaktive og proaktive scorer ulikt på sosiale, akademiske og psykologiske nivåer. Dette er med på å styrke validiteten for at man kan skille mellom disse begrepene, både når det gjelder teori og praktiske rammer (Hawley, Little, & Rodkin, 2007). I barnehagealder er det lettest å oppdage reaktiv aggresjon. Dette er fordi det er en tydelig aggresjonsform, og går ofte ut over flere personer. Proaktiv aggresjon krever også en viss modenhet i forhold til å planlegge måter å oppnå materielle eller sosiale belønninger og er derfor ikke like utbredt i barnehagealder sammenlignet med reaktiv

aggresjon. (Dodge, 1991; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997). Videre i denne studien vil jeg derfor bruke reaktiv aggresjon som utgangspunkt, dersom ikke annet blir nevnt.

2.1.2.1 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon handler om en målrettet handling for å oppnå en belønning eller et mål (Dodge, 1991). Det er ikke nødvendigvis knyttet til frustrasjon, mislykkethet og avmakt. E. Roland, et al. (2011) beskriver den proaktive aggresjonen som noe som er frigjort fra en følelse av sinne. Det er et verktøy for å oppnå makt, sosial tilhørighet og belønning. Et proaktivt barn bruker derfor aggresjon for å tilegne seg makt og sosial status (Dodge, 1991). Motivasjonen blir derfor å oppnå materielle eller sosiale belønninger og for å få til dette blir aggresjon brukt for å få «belønningen». Forskning viser at aggresjon er på sitt høyeste nivå i tre til fire års alderen og at det etter det må avlæres (Richard Ernest Tremblay, et al., 2005). Det er derfor svært viktig å være klar over at denne typen aggresjon også kan forekomme i barnehagen. Med utgangspunkt i overnevnt teori kan man forklare proaktiv aggresjon i barnehagesammenheng med følgende eksempel: Therese ønsker å leke med bilen Anne har. Therese skubber Anne slik at hun faller og Therese kan da ta bilen Anne hadde. Therese kan nå leke med bilen. I dette eksempelet vil bilen være den materielle belønningen Therese ønsker. Når Therese skubber Anne bruker hun aggresjon som strategi og oppnår å få sin belønning i form av å kunne leke med bilen etterpå.

E. Roland and Idsøe (2001) fant ut at tilhørigheten og den sosiale dimensjonen var en sentral faktor knyttet til den proaktive aggresjonen. Man bruker en bevisst og kynisk relasjon for å få økt tilhørighet og oppslutning. Man kan derfor si at selv om man bruker aggresjon, trenger ikke dette være knyttet til sinne (E. Roland, et al., 2011). Vitaro og Brendgen presenterer forskning som viser at proaktive barn har flere venner og er bedre likt sammenlignet med reaktive barn. Ofte har vennene en atferd som ligner deres egen, og det kan også virke som om vennskapet avler mer proaktiv aggressivitet (Brendgen, et al., 2005)

2.1.2.2 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon er den aggresjonsformen som er lettest å oppdage- og vanligst i barnehagealder. Dette kan man si fordi det er en aggresjonsform som gir utfordringer for både jevnaldrende og pedagoger. Problemer med å få venner, uro, impulsivitet, vansker med grensesetting, manglende foreldreoppfølging og konsentrasjon- og kommunikasjonsvansker

er noe av det som brukes til å beskrive et reaktivt aggressivt barn (E. Roland, 2007). Pål Roland definerer reaktiv aggressivitet som: «En stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner, slik at en lar sinne få utløp i negative handlinger» (P. Roland, 2011, s. 10).

Målblokkering er et sentralt ord når man skriver om reaktiv aggressivitet. Når et reaktivt aggressivt barn møter en målblokkering oppstår det emosjoner som sinne eller raseri (E. Roland, et al., 2011). Dette skaper frustrasjon som i noen tilfeller kan føre til aggresjon. Barnet avreagerer da med å rette aggresjonen mot det som skaper hindring. Denne prosessen blir kalt forskjøvet aggresjon. Dersom man skal eksemplifisere reaktiv aggresjon kan man (noe forenklet) forklare det på følgende måte: Knut sykler ute på lekeplassen. Han sykler rett på Petter. Petter faller i bakken (frustrasjon/provokasjon). Knut blir veldig sint (oppstår kognitivt sammenbrudd) og reagerer med å sparke Petter (handling).

På grunn av at grensesetting ofte er en aggresjonsutløser, er det viktig at barnehagelærere vet hva reaktiv aggresjon er for å kunne arbeide forebyggende (P. Roland, 2012). Dette kan man gjøre gjennom å sette grenser på en ivaretagende måte som ikke oppleves som målblokkering, samtidig som man kan gi klare beskjeder på forhånd. Dette kan overføres til å være en autoritativ voksen som jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. En måte å redusere frustrasjonsutløsere på, er for eksempel å organisere små lekegrupper. På denne måten får barnet mindre relasjoner å forholde seg til. Dette vil også være en god trening for barnet, fordi i motsetning til proaktive-, har reaktive barn ofte problemer med å skaffe seg langvarig sosial omgang med jevnaldrende. Dette er fordi de ofte blir avvist på grunn av sin aggressive oppførsel som kan skape frykt blant de andre barna (P. Roland, 2011). Som man også viser i SIP-modellen avhenger reaksjonen til barnet i stor grad av hvordan årsaken tolkes. Dersom man oppfatter en hendelse som et uhell, er det mye mindre sannsynlighet for at dette utløser sinne. Om man derimot opplever hendelser som provokasjon eller sabotasje, er det mye større sannsynlighet for at raseri blir utløst (E. Roland, et al., 2011). Det er viktig å ikke fjerne all form for frustrasjon, fordi barna må også lære seg å takle motstand og målblokkeringer. En forsiktig tilnærming basert på mestring vil derfor være hensiktsmessig i forhold til reaktive barn (P. Roland, 2011).

Oppsummert kan man si at det er svært viktig å være klar over de ulike aggresjonsformene og at de også er aktuelle for barn i barnehagealder. Videre vil kunnskap om aggresjon kunne

bidra til et målrettet arbeid for å forebygge og/eller avlære slik atferd. En felles forståelse av hvordan hele personalet kan jobbe med disse barna, vil kunne gi en sterkere gjennomslagskraft når situasjoner oppstår og i stor grad kunne arbeide forebyggende (P. Roland, 2011).

2.1.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon i barnehagesammenheng

Barnehagen er et sted hvor man erfarer mange ulike situasjoner med barna, og som man ofte må se på som naturlig utforskning og utvikling. Dersom barnet viser aggressiv atferd er det viktig å gi barnet konstruktive handlingsalternativer. Med utgangspunkt i overnevnt teori, er ingen tvil om at barn i barnehagealder kan være aggressive (Alsaker, 1997). Det er derimot ikke påvist om de alltid er klar over konsekvensene av handlingene sine. Barn i barnehagen kan se den umiddelbare effekten av sin atferd, slik som for eksempel når det dytter et annet barn. Barnet kan imidlertid ikke se for seg effekten i et mer langsiktig perspektiv, som for eksempel langtidsvirkningene for det andre barnet ved gjentatte episoder med dytting (Alsaker, 1997).

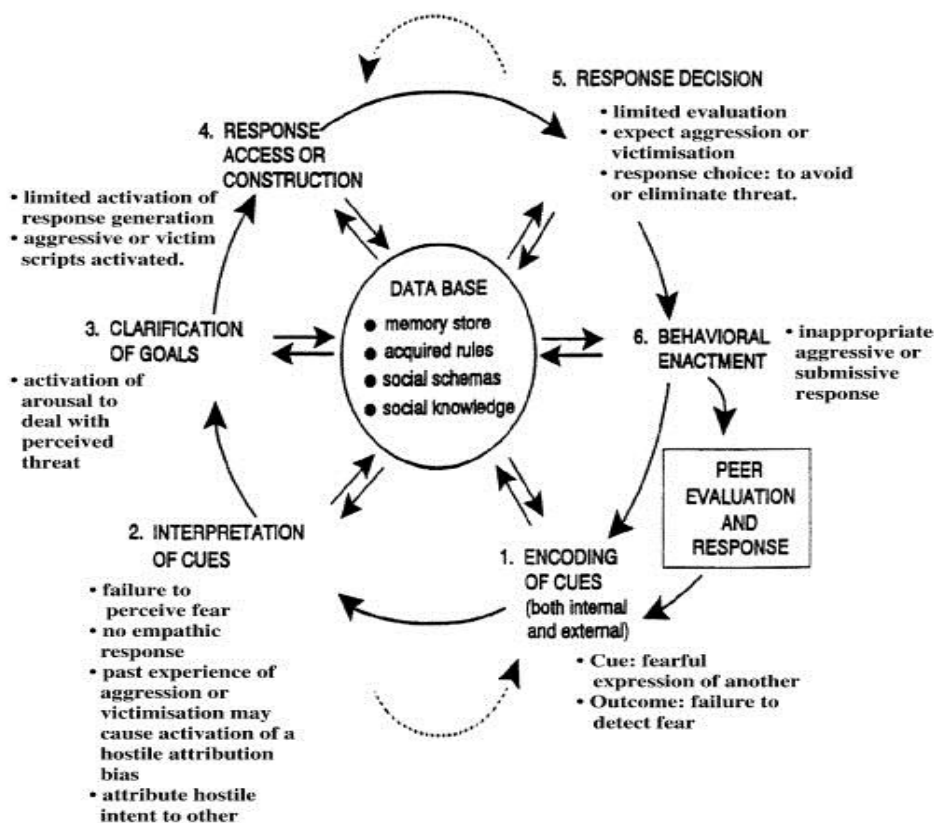
Generelt kan man si at et barn har atferdsproblemer når det over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage eller krenkelse av mennesker. Også når fungerings- og mestringsnivå i hjem og barnehage samtidig ligger betydelig under jevnaldrenes normalutvikling er det grunn til bekymring (E. Roland, 2007a). Jo tidligere atferdsproblemer kommer til uttrykk hos barnet, jo mer negativ og alvorlig er atferdsutviklingen. Den amerikanske aggresjonsforskeren Tremblay mener at det er i 3-4 års alderen det er vanligst med aggresjon (M. S. Tremblay, et al., 2010). Det er da viktig at foreldrene avlærer barna dette så fort som mulig. Hovedansvaret er hos foreldrene, men barnehagen skal også være med å støtte (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I barnehagen er det – som nevnt tidligere- den reaktive aggresjonsformen som er vanligst og lettest å oppdage. Tydelige signaler om at et barn har utfordringer i forhold til aggresjon er for eksempel at de ikke tar i mot beskjeder fra voksne, er frustrerte, yter motstand og har tidlig autoritetskonflikt. De kan også ofte være nærtakende, blir lett irritert på andre og klander ofte andre for egne feil eller dårlig oppførsel (Drugli, 2008b; P. Roland, 2011). Gjennom kompetanse og fokus på å fremme tidlig innsats har man mulighet for å legge et godt grunnlag for barnets prososiale atferd. Tidlig innsats handler blant annet om å skape kompetanse blant

personalet som arbeider med barn, slik at de tidligere kan identifisere problemer og iverksette tiltak. Tidlig innsats vil derfor bli aktuelt både i forhold til alder og i forhold til atferden som oppleves problematisk. Å øke kunnskapen om ulike atferdsvansker kan bedre samspillet mellom de voksne og barna. Gotvassli (2012) viser til en undersøkelse i Norge, hvor det kommer frem at 60 % av barnehageansatte selv ønsker ytterligere kompetanse og da spesielt innen spesialpedagogikk (Gotvassli, 2012). Dette vil bli ytterligere utdypet i kapittel 6, presentasjon og drøfting av datamaterialet.

2.1.4 SIP modellen

SIP modellen er en modell som fremstiller emosjonelle prosesser og kognisjon i forhold til barns evne til å skape positive relasjoner. For å forstå disse prosessene har forskere studert hvordan barn tenker om deres relasjoner med andre, hvilke prosesser som da foregår for så laget hypoteser om disse prosessene. En av de mest kjente modellene er Dodges SIP modell (Social Information Processing Model) (Crick & Dodge, 1994) (Se figur 1).



Figur 1: SIP-Modellen (etter Crick & Dodge, 1994)

SIP- modellen er systemisk, med dette menes at den viser at helheten er noe mer eller annet enn summen av alle delene. En sosial situasjon er kompleks, og et individ vil måtte forholde

seg til mange stimuli samtidig, og nye stimuli må hele tiden prosesseres. Figuren fremstiller den sosiale informasjonsprosessen som blir brukt ved hver sosial stimulering som videre fører til en kompleks prosess av informasjonsbearbeiding (Crick & Dodge, 1994; Dodge, Pettit, McClaskey, Brown, & Gottman, 1986). Bearbeidingen forekommer i fem separate og følgende steg før den sosiale handlingen skjer (steg 6). Pilene i figuren viser at feedback fra en enkelt prosess vil påvirke kommende prosesser. På slutten av hvert steg, vil jeg komme med et forenklet konkret eksempel for å forklare ytterligere hvordan stegene fungerer.

Steg 1

Her avkodes sosial stimuli. Dette involverer oppmerksomhet, følelse og oppfatning av stimuli. Dette er en kognitiv prosess som vanligvis skjer raskt og automatisk og velger informasjon for å fortsette til neste trinn (Crick & Dodge, 1994). Et eksempel på dette kan være at Per ser og hører at Grethe har endret atferd i forhold til sist gang han så henne.

Steg 2

Her sammenlignes stimuli og tolkes på en meningsfull måte for å skape en mental representasjon. For eksempel at Per observerer Grethes ytre handlinger som tårer, lyd og annet kroppsspråk og konstanter at Grethe gråter.

Steg 3

Når den innledende stimuli er omgjort til en mental representasjon, velger barnet for eksempel et spesifikt mål eller ønsket resultat for situasjonen. Eksempler på dette kan være å vise omsorg eller unngå konflikt. Per vil få Grethe til å slutte å gråte.

Steg 4

Dette trinnet er en problemløsende prosess som samarbeider med langtidsmminnet. Barnet vurderer ulike typer konsekvenser og responser som kan forekomme av situasjonen. Det bruker da langtidsmminnet for å tenke tilbake på lignende situasjoner for å kunne generere optimal respons som svar. Ulike strategier for å nå det tiltenkte målet som planlagt. Dette kan beskrives som en problemløsende prosess, med bruk av langtidsmminnet. Valget blir styrt av troen barnet har på at det kan gjennomføre de forskjellige responsene (self- efficacy) og forventet resultat for de forskjellige responsene (Crick & Dodge, 1994). For eksempel: Per tenker tilbake på ulike situasjoner som kan sammenlignes med dette. Han kan tenke på at

dersom noen gråter eller blir slått, er det stor sannsynlighet at de fortsetter å gråte. Om de som gråter blir trøstet eller man får dem til å le, stopper de ofte å gråte.

Steg 5

Dette aktiverer den mest hensiktsmessige respons fra forrige prosess, og som til slutt resulterer i barnets sosiale tiltak, med andre ord en beslutningsprosess. Eksempel: Per bestemmer seg for å trøste Grethe

Steg 6

Her bestemmer og utfører barnet en handling. Eksempel: Per går bort og trøster Grethe.

I midten av modellen er databasen som er en fremstilling av hjernen. Her ligger barnets sosiale kunnskap, regler det følger, sosiale skjemaer og minnebank. Som pilene i modellen viser, vil databasen påvirke og bli påvirket av alle prosesser som foregår (Crick & Dodge, 1994). Alle disse overnevnte stegene blir utført svært raskt og vanligvis på et ubevisst nivå. Denne prosessen skjer hver gang et individ antas å engasjere seg i ulike informasjonsprosesser og tar utgangspunkt i at barnet må avkode de forskjellige stimuli i en situasjon. Med dette menes at barnet må oppdage, velge ut og fokusere på en bestemt stimuli, for så å tolke dette. I denne tolkningen vil barnet vurdere hvorfor et mål ble eller ikke ble oppnådd. Kunnskaper fra lignende sosiale situasjoner, minner om personene som deltar, predikasjoner om egen evne til å håndtere situasjoner og tolkning av andre stimuli i samme sosiale situasjon vil påvirke tolkningen (Crick & Dodge, 1994; Dodge, et al., 1986). Ved effektiv behandling i hvert av disse separate trinnene kan man forbedre barnets evne til å vise prososial atferd. Forskjeller i vellykket og avvikende atferd kan spores tilbake til mer eller mindre effektiv behandling av disse stegene. Dersom ett av trinnene ikke blir behandlet, kan det føre til en utilstrekkelig og/eller antisosial atferd. Dette kan igjen føre til et spørsmål om hvorvidt arbeidshukommelsen (steg 1 og 2) kan være mangelfull (Crick & Dodge, 1994; Dodge, et al., 1986)

2.1.4.1 Reaktiv og proaktiv aggresjon i forhold til SIP modellen

I forhold til barn med aggresjonsvansker, kan man si at reaktiv aggressive barn har fokus på fiendtlige signaler og et fiendtlig attribusjonsmønster (Drugli, 2008a). I SIP- modellen vil da prosessene som fører til aggressive handlinger kunne forklares i steg 1 (avkodning av signaler)

og steg 2 (tolkning av signaler), før de går inn i databasen for så å handle. Dette kan man da ofte koble opp mot målblokkeringer, forsvarsmekanismer og frustrasjon. Forskning viser at reaktiv aggressive har en slags forutinntatthet og mangler i disse sosiale informasjonsprosessmomentene (Hawley, et al., 2007). Dette har en sammenheng med at de ofte har en tendens til å tolke situasjoner i verste mening (P. Roland, 2011).

Når det gjelder proaktiv aggresjon som er knyttet til å oppnå et mål vil man kunne forklare dette i forhold til steg 3,4 og 5 i SIP- modellen. Det er ingenting som indikerer at proaktiv aggressive personer har problemer med å avkode signaler fra omgivelsene. Proaktiv aggresjon er drevet av et ønske om følelser av makt, dominans og tilhørighet (Dodge, 1991). Dersom man skal bruke samme eksempel som tidligere kan man si at dersom Per var proaktiv, ville han ikke trøstet Grethe for å vise omsorg, men for å få anerkjennelse fra de voksne eller andre jernaldrene. Motivet for handlingen handler derfor om belønning og sosial tilhørighet. Dette kan man si fordi tilhørighet er en viktig faktor knyttet til proaktiv aggresjon (E. Roland & Idsøe, 2001).

2.2.0 Systemteori

Sammen med samfunnsutviklingen, danner teorigrunnlaget utgangspunkt for hvordan man forstår og tolker alt som er rundt oss. Dette får videre konsekvenser for hvordan man for eksempel kartlegger og iverksetter tiltak i arbeidet med barn, og vår forståelse av aggresjon gjennom SIP-modellen. Når man skal presentere teori, er det viktig å vite hvilket teorigrunnlag man bygger på, fordi dette får innvirkning på hvordan man analyserer situasjonen og hvilke handlingsalternativer som blir vektlagt. Dette blir i mange tilfeller forklart med å se på ting igjennom enkelte «briller».

Denne studien har et systematisk perspektiv. Dette innebærer at man vektlegger helhetlig læring med barnet som en del av et større sosialt fellesskap, som er preget av gjensidig avhengighet ovenfor hverandre. For at et sosialt system skal fungere er det nødvendig at man tilpasser seg slik at egen fungering er i overensstemmelse med behovene i omgivelsene (Johnson & Yanca, 2010). Dette synet står sentralt i dagens barnehagepedagogikk og er utgangspunktet for lærings- og utviklingssituasjoner for barn. Når man arbeider med barn, er det viktig å huske at det er flere faktorer som påvirker barnets atferd og utvikling. Systemteori handler om å forstå individer i lys av deres handlinger, muligheter og begrensninger i det

systemet de er en del av, samtidig som man ser sammenhengen mellom de ulike delene i en helhet (Bateson, 1972). Dersom man ønsker å hjelpe et barn, er det viktig å forstå hvordan det sosiale systemet er bygd opp og hvilke faktorer som kan påvirke eventuelle tiltak (Midthassel, et al., 2011) Systemteori kan bidra med et perspektiv som gjør det lettere å se hvordan handlinger og hendelser henger sammen. Dette er fordi man gjennom dette perspektivet vil styrke relasjonene mellom foreldre og barnehage. På grunn av at både barnehagen og foreldrene er sentrale beskyttelsesfaktorer i barnets liv, vil dette virke beskyttende og støttende for barnet (Bø, 2011; Pianta, 1999). Videre kan det hjelpe en til å finne sammenhenger mellom barnets handling eller atferd og omgivelsene. Ved tilfeller hvor barn har utfordringer i forhold til for eksempel aggresjon, vil det være lite hensiktsmessig og bare fokusere på individperspektiv. Barnets atferd blir i mange tilfeller påvirket av miljøet rundt det. Et eksempel på dette er at barns atferd ofte har en sammenheng med foreldrenes oppdragerstil (Baumrind, 1991). Det er derfor viktig å se omstendighetene rundt, samtidig som man ser selve barnet. Dersom man skal skape et samarbeid mellom barnehage og foreldre når barnet viser aggressiv atferd, vil det være avgjørende å se på helheten gjennom barnets sosiale system. Man må med andre ord se på alt som kan påvirke barnet på alle muligheter. Dette kan bidra til å oppdage sammenhenger mellom de ulike miljøene og hvordan de påvirker hverandre (Imsen, 2005) Når barn viser atferdsvansker, møtes disse utfordringene ofte med en tankemåte om at årsaken er knyttet til barnet og at man da leter etter et årsak-virkningsforhold (Nordahl & Utdanningsdirektoratet, 2006). Gjennom systemteori, blir samspillet mellom ulike mikronivå viktig, og man må alltid forstå et barns handlinger i kontekst. Man fokuserer med andre ord på relasjoner og gjensidig påvirkning. Foreldresamarbeid, kompetanse om problemområdet og kollektiv forståelse er også viktig for kvaliteten og resultatene av et systemrettet arbeid. På mange måter kan man si det handler det om å styrke relasjoner mellom ulike mikronivå (Bronfenbrenner, 1979).

Ogden (1998) påpeker imidlertid at det er både styrker og svakheter knyttet til systemteori. Styrken ligger i evnen til å fange opp virkelighetens kompleksitet. Det kan være lett å forstå at alt henger sammen, men vanskelig å beskrive nøyaktig hvordan sammenhengene oppstår og hvordan de kan påvirkes. På denne måten kan man få en følelse av at alt henger sammen, samtidig som alt flyter. Disse styrkene og svakhetene er viktige å ha med seg når man skal arbeide med barn.

I senere tid har systemteori blitt utvidet med økologisk perspektiv (Johnson & Yanca, 2010). Økologi i denne sammenheng, har fokus på miljøets påvirkningskraft og teoretikeren Urie Bronfenbrenner har utviklet en modell som forklarer dette. Både i systemteorien og i økologien er relasjoner mellom systemer viktig. Med det økologiske perspektivet får man tydeligere frem hvordan ulike situasjoner påvirker- og er avhengige av hverandre. Med systemteori og et økologisk perspektiv som utgangspunkt, kan man ha et helhetlig syn for å få bredde og oversikt over påvirkningsfaktorer i forhold til barnets utvikling (Bø, 2011).

2.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Den anerkjente teoretikeren, Urie Bronfenbrenner har laget en økologisk utviklingsmodell som gir en fremstilling av forståelse for barnets oppvekst og sosiale utvikling (Ogden, 2009). Økologi er i sin opprinnelse egentlig et biologisk begrep som omhandler læren om levende vesener i dere naturlige miljø. Den strekker seg tilbake til Darwins evolusjonsteori, som tar for seg hvordan ulike arter interagerer og tilpasser seg miljøet for å overleve (Ogden, 1998). Urie Bronfenbrenner har lagt stor vekt på at barnets utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, hvor oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykiske utviklingen har en helhetlig sammenheng. Han mener også at det er sentralt å vektlegge barnets sosiale miljø og ikke bare barnet som individ (Imsen, 2005).

Bronfenbrenner har visualisert det utviklingsøkologiske perspektivet igjennom en modell av ulike påvirkningsfaktorer i forhold til barnets miljø. Denne modellen viser hvordan nære og fjerne miljø kan påvirke hverandre, og hvordan disse igjen kan påvirke barnets utvikling. (Se figur 1.1)



Figur 2: Bronfenbenners utviklingsøkologiske perspektiv (etter Bronfenbrenner, 1979)

Det innerste nivået er mikrosystemet. Mikro viser til ulike sosiale settinger hvor to eller flere er i samspill med hverandre (Bø, 1985). Dette nivået er de primære sosialiseringarenaene hvor man møter mennesker ansikt til ansikt (Bø, 2005). Eksempler på dette kan være barnets familie, barnehagen og venner. Disse er tre ulike mikronivåer som representerer barnets nærmiljø og personer barnet har direkte- og nære relasjoner med. På dette nivået skjer barnets utvikling, læring, sosialisering, oppdragelse, kommunikasjon og annen samhandling. Tydelige og sterke forbilder betyr mye for barnet på dette nivået.

Det neste nivået i modellen er mesonivået. Dette binder sammen de ulike mikrosystemene. Eksempler på slike forbindelser kan være hjem- barnehage, hjem- venner og hjem- fritidsmiljø. Dersom barnet for eksempel viser aggressiv atferd i barnehagen, vil dette i mange tilfeller ha betydning for hvordan barnet utagerer blant foreldrene eller omvendt (Bø, 1985). Mesosystemets forbindelser oppstår bare gjennom kontakt, for eksempel når et barn beveger seg mellom ulike arenaer (Bø, 1985). Gjennom gjensidig kontakt, utveksling av informasjon og støtte fra den ene til den andre part, blir det forbindelser mellom to mikronivåer. Det er dette som skaper et mesosystem og det er her samarbeidet mellom barnehage og foreldre blir spesielt sentralt. I følge Bronfenbrenner er poenget med mesosystemet at man som voksne skaper kommunikasjon og felleskap omkring grunnleggende verdier. Dette kan skape forutsigbarhet og trygghet for barnet. Dersom forbindelseslinjene er gode, kan man også redusere faren for krysspress og lojalitetskonflikter for barnet. Når et mesosystem fungerer, vil dette være med på å skape svært gode vilkår for utvikling, identitetsdannelse og sosialisering for barnet. Dette kan man si fordi man får en tilnærmet optimal utvikling når

barn og voksne får flere fellesverdier, felleserfaringer og felleskunnskaper (Bronfenbrenner, 1979).

Det tredje nivået i modellen kalles ekonivået og handler om indirekte påvirkning. På dette nivået befinner miljøstrukturer som ikke påvirker og involverer barnet direkte, men indirekte. Det er med andre ord steder eller andre mikromiljøer hvor barnet sjeldent eller aldri er til stede, men som likevel kan påvirke miljøet rundt barnet. Et eksempel kan være at mor har det kjempe bra på jobb og har mye energi til overs når hun kommer hjem. Dette gjør at hun føler overskudd til å finne på positive ting sammen med barna. Videre kan dette føre til at mor og barn får en positiv relasjonsbygging som igjen kan ha positiv påvirkning på barnets utvikling (Imsen, 2005).

Det øverste systemet heter makronivået og blir til igjennom samfunnets overbygninger og grunnstrukturer (Bronfenbrenner, 1979). Her er ting som kan påvirke barnet i utvikling. Elementer som politikk, normer, tradisjoner og sosial organisering som berører barnet igjennom systemet, men samtidig ikke på et individnivå (Imsen, 2005). Forhold på dette nivået preger den virkeligheten barn og voksne møter i hverdagen (Bø, 2011). For eksempel er barnehagen pålagt å følge barnehageloven, dette bidrar til at ansatte i barnehagen er pliktet til å følger disse lovene. Dette fører videre til at de fleste barna i barnehagen har en tilnærmet lik grunnstruktur i barnehagehverdagen.

Bronfenbrenners modell er brukt i mange sammenhenger og er i mange miljøer svært anerkjent. Samtidig må man som i forskning, være varsom med å generalisere. Man må alltid ta hensyn til individuelle vurderinger og den sosiale og kulturelle sammenhengen hvert enkelt individ fortolker gjennom (Wadel & Wadel, 2007). Det er derfor viktig at man ikke bruker denne modellen som en absolutt sannhet, men som en fremstillingsmåte for å forstå sammenhengen og påvirkningskraften fra de ulike miljøene.

2.3.0 Foreldresamarbeid

Foreldrene til barna i barnehagen har ulike behov, ønsker og forutsetninger. Gjennom barnehagen møter man foreldre med ulike kulturer, religioner, forskjellige språk og ulike livssituasjoner. De aller fleste barnehagelærerne ser i dag på foreldre som en ressurs i forhold til barnet og har derfor fokus på tillit og respekt (Drugli, 2008b). I rammeplanen for barnehager står det følgende:

Foreldre og barnehagens personale har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling. Det daglige samarbeidet mellom hjem og barnehage må bygge på gjensidig åpenhet og tillit. Foreldre må kunne stole på at de kan ta opp det som opptar dem i forhold til barnet og barnehagen, selv om det skulle innebære kritikk (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15)

For barnehagepersonalet er det viktig å skape god kontakt med foreldrene for å få et innblikk i deres tanker og kunnskaper om barna. På den måten kan man i barnehagen lettere legge til rette for hvert enkelt barn. Grunnlaget for et generelt godt samarbeid kan ofte forankres igjennom barnehagens fokus på foreldresamarbeid. Faktorer som tilgjengelighet, kultur for informasjonsutveksling og mulighetene for innflytelse er ofte sentrale i forhold til hvordan foreldrene opplever samarbeidet. De siste tiårene har det blitt større fokus på å skape gjensidighet og en god dialog mellom hjemmet og den pedagogiske institusjonen (Aanderaa & Halvorsen, 2001; Andersen, Gundelach, & Rasmussen, 2009; Dahlberg, Moss, Pence, Halvorsen, & Holljen, 2002; Elsa Westergård, 2012). Dette fører til at man i større grad kan utligne det tidligere maktforholdet som dominerte mellom barnehage eller skole og hjemmet. Et godt samarbeid forutsetter at det er tydelig hvilke ansvarsområder den enkelte har samtidig som man har fokus på likeverd (Gjervan, et al., 2006). Tidligere har jeg også nevnt hvor viktig det er med tidlig innsats og at kompetanse blant personalet er avgjørende. Dette kan man også overføre til foreldrene (Elsa Westergård, 2012). Kompetanse blant foreldrene kan forebygge og motvirke atferdsproblemer hos barna. Dette kan man si fordi foreldrene er de som kjenner barna best og har størst påvirkningskraft på barna sine. I gjennom barnehagens fokus på foreldresamarbeid kan man også trekke inn kompetanseheving. Elsa Westergård (2012) fokuserer på tre sentrale kompetanseområder i forhold til foreldresamarbeid. Hun trekker frem relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse. Kort fortalt handler relasjonskompetanse om sosial kompetanse og hvordan man skaper relasjoner og bygger opp tillit til foreldrene. Kommunikasjonskompetanse handler om tekniske ferdigheter i forhold til å skape en god dialog og for eksempel ha gode foreldremøter.

Kontekstkompetanse kan i dette tilfellet handle om kunnskap om aggresjon. Det er viktig at man som barnehagelærer har kunnskap om aggresjon for å få til et godt foreldresamarbeid (Elsa Westergård, 2012).

2.3.1 Samarbeid barnehage - foreldre

Kapittelet om systemteori har vist oss at det er svært hensiktsmessig å ha et samarbeid mellom barnehage og foreldre for å kunne hjelpe barnet på en helhetlig måte. Det er også påvist sammenheng mellom foreldrenes engasjement og barnas læring og utvikling (Drugli & Onsøyen, 2010; Nordahl, 2007). Foreldresamarbeid handler om å tilpasse barnehagehverdagen til hvert enkelt barn, ut i fra de forutsetningene barnehagen har, samt behov og ønsker fra barnet og foreldrene. Dersom man klarer å skape en god dialog med foreldrene kan dette i påvirke barnets trivsel og utvikling (Drugli & Onsøyen, 2010). Foreldresamarbeid mellom barnehage og foreldre handler i stor grad om gjensidig respekt for hverandres kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger. Et godt samarbeid er avhengig av å bygge gjensidig tillit og en felles ansvarsfølelse (Drugli & Onsøyen, 2010).

Årsaken til at foreldresamarbeid er viktig er blant annet fordi foreldrene har en annen innfallsvinkel til barnehagen, sammenlignet med personalet. De kan også ha et annet perspektiv på- og opplevelse av hvordan barnehagen påvirker barnets trivsel og utvikling (Imsen, 2005). Ogden (2009) mener at det er en sammenheng mellom foreldrenes utdanningsbakgrunn og barnets sosiale kompetanse, samt omfang av atferdsproblemer. For barnet er det derfor forskjellige forutsetninger for hvordan det vil utvikle seg. Med utgangspunkt i dette kreves det derfor et personal som har kompetanse og samarbeidsvilje, slik at man kan skape gjensidig tillit og et godt samarbeid som er til barnets beste. I barnehagen har også personalet en sjelden mulighet til å møte foreldrene når de leverer og henter barna sine. Her kan man skape relasjoner igjennom daglige oppdateringer omkring sentrale opplysninger i forbindelse med barnet. Mange barnehager arrangerer også ulike uformelle sosiale sammenkomster som FN- kafe, jul- og påskefester, dugnader også videre. For å skape informasjonsflyt og mulighet for foreldrene å ta del i barnets barnehagehverdag, er det i mange barnehager vanlig å lage månedsplaner hvor de skriver om hva som har skjedd og hva som kommer til å skje. Her informerer mange om hvilke sanger de synger, hvilke tema de prater om i barnehagen og om de skal gjøre noe spesielt. Det er også viktig at foreldre føler de har en oversikt over hvem som er sammen med deres barn og at de har tillit til dem.

Samtidig er det viktig at personalet også får en trygghetsfølelse ovenfor foreldrene. Gjennom gjensidig informasjon og fokus på å danne broer mellom de to mikronivåene kan begge parter i større grad involvere seg i barnets barnehagehverdag (Bø, 1985). Foreldrenes reelle innflytelse i barnehagen er ofte sentralt i forhold til oppfattelsen av kvaliteten på samarbeidet (Gjervan, et al., 2006). Når foreldrene føler at de blir hørt og at de har innflytelse på saker i barnehagen, kan det tenkes å føre til at de blir mer engasjert og aktive til det som foregår der.

I enkelte situasjoner kan foreldresamarbeidet bli utfordrende. Situasjoner som trenger spesiell oppfølging kan ofte være vanskelige å takle (Drugli & Onsøien, 2010; Elsa Westergård, 2012; Østberg, 2010). God kommunikasjon med foreldrene i saker hvor barnet har utfordringer i forhold til aggresjon, kan øke muligheten for endring av barnas utvikling i en positiv retning (Lenchler-Hübertz, et al., 2009). Dersom man er i en situasjon hvor barnet viser aggressiv atferd, er det viktig at man er klar over det kontaktløse samarbeidet mellom hjem og barnehage. Et kontaktløst samarbeid kan forklares som måten man snakker om barnehagen i hjemmet og har en klar sammenheng mellom holdninger foreldrene har til barnehagen og betydningen dette får for barnets utvikling og læring. I andre referanser blir denne formen for samarbeid omtalt som indirekte eller skjult (Sletten, Sandberg, & Nordahl, 2003). Nordahl (2007) mener at denne formen for samarbeid ofte blir unnlatt i forskning, og at man derfor glemmer hvor stor betydning det har for samarbeidet mellom hjem og barnehagen. Dette er derfor svært sentralt å tenke over når man skal samarbeide om et barn som har aggresjonsvansker.

Ut i fra barnehageundersøkelsen til Stavanger kommune kommer det frem at foreldre føler at de får for lite informasjon og medvirkning. Dette er områder som det blir scoret minst på hvert år (Kommune, 2012). Studier viser også at de foreldrene som viser til høye negative erfaringer i forhold til samarbeidet med barnehageansatte ofte har et barn som har behov for særskilt tilrettelegging i barnehagen (Lenchler-Hübertz, et al., 2009). Det er naturlig at foreldre og barnehagelærere har ulike perspektiver fordi de har forskjellige utgangspunkt og ståsted. Likevel er det svært viktig at man oppnår en felles forståelse av situasjonen og hvordan man i felleskap kan arbeide med saken (Elsa Westergård, 2012).

2.3.1.1 Styringsdokumenter og lovverk

I tillegg til det uformelle, er det også formelle rammer for foreldresamarbeid. Foreldremøter og årsplaner er de vanligste informasjon- og påvirkningskanaler i barnehagen, men også lovverk og styringsdokumenter er med på å danne grunnlag og påvirker foreldresamarbeidet. Barnehagen har derfor et stort ansvar med å involvere foreldrene i planleggingen og evalueringen av barnehagen. Generelt i alle barnehager er det lovfestet at man skal ha årlige foreldremøter, et foreldreråd og et samarbeidsutvalg (Barnehageloven, 2013§ 4.1).

Foreldrerådet er en samling av alle foreldrene i barnehagen, mens samarbeidsutvalget er valgte representanter fra foreldre, barnehagen og eier (Barnehageloven, 2013; Øie, 2012).

Videre står det at foreldrene og barnehagens personal har et felles ansvar for barns trivsel og utvikling. Her står det også at barnehagepersonalet må finne en balanse mellom å ivareta barns rettigheter og grunnleggende fellesverdier som barnehagen er forpliktet til og å vise respekt for foreldrenes ønsker og prioriteringer (Kunnskapsdepartementet, 2011). Både i barnehagens formålsparagraf og i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) finner vi omtale av foreldre som viktige partnere i samarbeid med både skole og barnehage: «Barnehagens formål er å gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter. Dette skal skje i nær forståelse og i samarbeid med barnas hjem.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 9). I barnehagens formålsparagraf står det følgende: «Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling ...» (Barnehageloven, 2013§ 1.1). Som vist i kapitlet om systemteori er samarbeidet spesielt viktig med tanke på barn med særskilte behov, fordi dette krever oppfølging fra alle parter som har med barnet å gjøre. Med bakgrunn i overnevnte styringsdokumenter og lovverk kan man derfor si at det er foreldrene som har hovedansvaret for barnas oppdragelse og læring, og barnehageansatte må derfor ha et tett og godt samarbeid med foreldrene. Årsaken til dette er at barnehagen skal være et kompletterende miljø i forhold til hjemmet.

2.3.2 Utfordringer ved foreldresamarbeid

Som det ble vist i Brofenbrenners utviklingsøkologiske modell, er det avgjørende at de to mikronivåene samarbeider for å hjelpe barn med aggressiv atferd. Samarbeidet stiller store krav til foreldrene og barnehagen. I en barnehage er det dobbelt så mange foreldre å forholde seg til som barn. Det kan derfor ofte være utfordrende å skape et samarbeid i forhold til enkelte av disse foreldrene. Lenchler-Hübertz, et al. (2009) deler utfordrende foreldrene inn i

fem kategorier. Bekymrede foreldre, travle foreldre, tidkrevende foreldre, krevende foreldre og avvissende foreldre. Som man ser ut i fra navnene på de ulike kategoriene er det visse stereotypiske roller knyttet opp til dem. Til tross for at de på mange måter er forskjellige kan man generelt si at alle disse gruppene trenger informasjon og bekreftelse. Man må lytte, avgrense og skjerme foreldrene samtidig som man tar dem på alvor (Lenchler-Hübertz, et al., 2009).

Hovedutfordringene mellom barnehage og hjemmet handler ofte om å skape en gjensidig forståelse for barnets utvikling og læring, samtidig som man har et tillitsfullt samarbeid. Fordi foreldrene overlater «det kjæreste de har» til barnehagen, er spesielt lytting og å ta foreldrene på alvor sentralt. Dette må selvfølgelig skje innen barnehagens muligheter og rammer (Lenchler-Hübertz, et al., 2009). Dersom man unnviker eller avviser foreldrene, kan dette føre til at de blir ytterligere pågående og usikre i sine henvendelser (Lenchler-Hübertz, et al., 2009). Ansatte i barnehagen er sammenlignet med skolen i en unik posisjon for å skape et godt samarbeid med foreldre. Dette er fordi man ofte treffer i hvert fall en av foreldrene to ganger til dagen i forbindelse med levering og henting av barna. Foreldrene ønsker ofte en oppdatering på hvordan dagen har vært for barnet og generell informasjon. Igjenom disse små dialogene kan man ofte skape en god start på foreldresamarbeid. Men det er dessverre slik at når problemer oppstår blir ofte foreldresamarbeidet vanskelig (Østberg, 2010).

Aggresjon blir ofte personlig og nært og kan føre til at det er vanskelig for spesielt foreldrene å prate om. Dersom man opplever et utfordrende foreldresamarbeid kan det være sentralt å bruke tid på å prate om relasjoner. Her kan samtaler og refleksjoner rund sammenhengen mellom voksenatferd og barnets atferd samt fokus på hvor avgjørende det er at de voksne er gode forbilder, ofte være en god måte å starte et positivt samarbeid på (Drugli, 2011). Å fremme et samarbeid handler i stor grad om å kunne ta perspektiv og se saken fra den andres synspunkt. Som nevnt i systemteorien, handler dette om to mikro perspektiv som skal samarbeide og utgjøre et mesonivå. Hvordan man går frem for å skape dette samarbeidet har derfor betydning for den videre fremgangen. Faktorer som er sentrale her er blant annet kompetanse. Som barnehagelærer får du relativt lite innføring i foreldresamarbeid under utdanningen. Dette kan være med på at spesielt nyutdannede blir nervøse og usikre i forhold til møter med foreldrene (Drugli & Onsjøen, 2010). Den individuelle kompetansen påvirker altså foreldresamarbeidet. En annen forebyggende faktor mot utfordrende foreldresamarbeid handler om barnehagen som organisasjon og at de legger til rette for foreldresamarbeid. I denne sammenheng handler det ofte om barnehagens kollektive kompetanse. I enkelte

kommuner har man for eksempel laget egne internettsider som gir sentral informasjon i forhold til å ha et barn i barnehagen. Her kan man for eksempel få informasjon om barnehagens rutiner, hvilke klær man bruker ved de ulike årstidene og annen nyttig informasjon. Ofte kan dette være forklart på ulike språk.

2.3.3 Pedagogens tiltak i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon

De fleste pedagoger har et ønske om å skape positive relasjoner med alle barna de har ansvar for. Ofte kan dette være utfordrende fordi enkelte barn kan forstyrre barnegruppen, noen trekker seg unna mens andre ikke gjør det de blir bedt om. Dette kan føre til at pedagogen føler frustrasjon og oppgitthet. Det er da sentralt at man som pedagog ikke reagerer med sinne, kritikk eller straff. Årsaken til det er fordi man da kan skape ytterligere forstyrrelser og utfordringer i barnegruppen. Det er samtidig forståelig at man kan reagere på denne måten. Men for å kunne hjelpe barn som viser aggressiv atferd må de voksne klare å bryte både egne negative følelser og samspillsirkler (Drugli, 2008b). Å ha evnen til å «se» barnets egne premisser og å tilpasse egen atferd til situasjonen uten å legge fra seg rollen som leder blir forklart som relasjonskompetanse (Drugli & Onsøyen, 2010). Dette er et svært sentralt begrep i forhold til aggresjon fordi barna i barnehagen trenger en person som for dem oppleves som en trygg base (Drugli, 2008a). Det er derfor viktig at man som voksen er bevisst sine egne holdninger og handlinger og reflekterer over egen rolle (Drugli, 2008a). Relasjoner mellom voksne og barn spiller en vesentlig rolle for den sosiale utviklingen hos barn og da spesielt i situasjoner hvor barnet viser aggressiv atferd (Kvelling, 2010). Voksne former og danner et grunnlag for hvordan barnet eksempelvis tilpasser seg eller oppfører seg hjemme og i barnehagen. Barn - voksen relasjonen spiller også en viktig rolle med tanke på utvikling av ferdigheter for samspill med jevnaldrende. Her dreier det seg blant annet om emosjonell utvikling, selvregulering og selvtillit (Nordahl, 2012).

Dersom man i barnehagen har oppdaget aggresjonsproblemer ved et barn, er det viktig at man øyeblikkelig tar tak i problemet for å hjelpe barnet. Det er da først og fremst viktig å skaffe seg informasjon og overblikk over atferden. Man bør kartlegge hvilke situasjoner som er frustrasjonsutløsere og prøve å finne et mønster i barnets reaksjoner og handlinger. Videre tiltak vil være å sette tydelige grenser og sanksjonering være sentralt (P. Roland, 2011). Det mest sentrale tiltaket både når det gjelder reaktiv og proaktiv aggresjon er å være en autoritativ voksen. Dette vil jeg imidlertid komme tilbake til i et eget kapittel. Med

utgangspunkt i Baumrind (1991) modell kan man si at relasjonen må ligge bak kontrollen for å kunne lykkes i arbeidet med barn som viser aggressiv atferd. Man må ha god interaksjon med barnet og man må sikre langvarige relasjoner. Dette er ofte en stor utfordring i barnehager hvor det tidvis er utskifting blant personalet. Man må også passe på at personalet arbeider sammen og viser en kollektiv kompetanse. Å iverksette tiltak som er sosialt utjevne er også sentralt for barn som viser aggressiv atferd (E. Aronson, 2007; Pianta, 1999). Man kan for eksempel prøve å unngå å skape frustrasjonsutløserer for barnet med hensikt når alle barna er tilstede.

Når det gjelder det konkrete arbeidet med barn som viser aggressiv atferd er det noen elementer man må huske på. Det å være spesifikk er svært viktig for barnet. Å få ros som «du er flink» blir for generelt og derfor vanskelig å internalisere. Konkrete tilbakemeldinger og ros er viktig for at barnet skal få veiledning og tilbakemelding på sin oppførsel. Kommentarer som «nå var du snill som spurte om vi kunne sende osten» vil derfor være til stor hjelp for barnet. Personalet bør også samlet velge ut små «satsningsområder» for og ikke iverksette for mange tiltak på en gang. Man kan starte med å velge ut enkelte atferdsmønstre man ønsker å rose. Dette er ofte atferd barnet kan, men som bør øke i frekvens. Det er lurt å starte på et nivå barnet mestrer. Videre er det sentralt å rose barnets forsøk på den atferden vi ønsker. På den måten kan man forsterke positive elementer. Som pedagog bør man også passe på at man unngår ros og negative kommentarer samtidig. Man bør også lære barna å rose hverandre. På den måten får barnet konkrete tilbakemeldinger også fra jevnaldrende (Kvillo, 2010). Det er viktig at barnehagen ikke bidrar som en negativ påvirkningsfaktor for barnet. Derfor er det sentralt å ha kjennskap til mulighetene man har for å forebygge og iverksette tiltak i forhold til aggresjonsvansker. Barnehagens anledninger til å bidra med positive relasjoner, anerkjennelse og omsorg er noe man må være klar over og å være i stand til å benytte seg av.

2.3.4 Foreldrenes tiltak i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon

For å hjelpe et barn som viser aggressiv atferd er det også viktig at foreldrene iverksetter tiltak og samarbeider med barnehagen. Også her kan man se dette i sammenheng med systemteoriens helhetlige perspektiv for å kunne hjelpe barnet. Voksenroller som er sentrale i forhold til barnet må være samkjørte for å få positive og langvarige resultater av tiltak. Som tidligere nevnt, ser og lærer barn gjennom de voksne og det er foreldrene som fortsatt betyr mest for barnets utvikling (Drugli, 2008a).

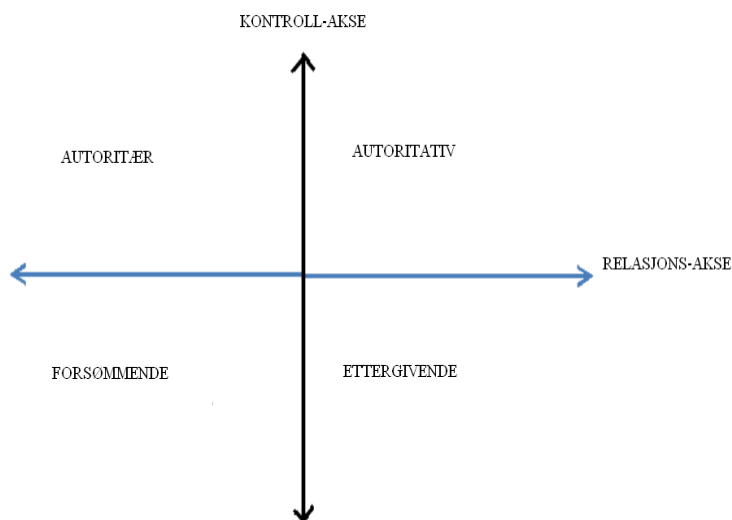
På generell basis er det vanlig at barn viser frustrasjon, trass og sinne. Det er viktig at disse følelsene ikke blir undertrykket, men at man kan skille mellom normale hendelser og negativ atferd som danner et mønster. Samtidig er det viktig og ikke belønne trass fra barnet ved å la det få viljen sin etter en stund. Mange voksne kan glemme mulighetene for forebyggende tiltak og venter med å gripe inn til etter at barnet viser frustrasjon eller trass (Drugli, 2008a). Noen barn trenger mer oppfølging enn andre for å kanalisere frustrasjon og sinne. Dette kan ha årsak i medfødte temperamentsutfordringer eller miljøpåvirkninger som for eksempel skilsmisser, flytting eller dødsfall (Webster-Stratton, 2007). Teorien viser oss også at utvikling av et aggressivt atferdsmønster kan være et resultat av langvarig intens og negativ påvirkning (Berkowitz, 1993). Dersom et barn viser aggressiv atferd er det viktig at man som foreldre lærer barnet å mestre ferdigheter som gir dem positive tilbakemeldinger (Drugli, 2008a). Dette kan være enkle handlinger som å dele med andre eller uttrykke følelser gjennom språket. Noen barn kan ha startet et negativt aggresjonsmønster for å få oppmerksomhet, og vet derfor ikke hvordan man kan skaffe seg oppmerksomhet på en positiv måte. Det er derfor viktig at barnet møtes med positivitet og oppmuntring. Uten positivitet kan grensesetting virke mot sin hensikt (Webster-Stratton, 2007). Dette kan man også sammenligne med Baumrinds modell om den autoritative voksne, hvor man må bygge relasjoner før man begynner med kontroll og grensesetting. På den måten er det lettere for barnet å oppleve at grensesettingen blir satt på en «varm» måte (P. Roland, 2011). Også her vil konkret ros, istedenfor generell ros være mer hensiktsmessig.

For noen foreldre kan det å hjelpe et barn som viser aggressiv atferd være en stor utfordring, fordi de må bryte ut av tidligere samhandlingsmønstre og kanskje begynne å tenke annerledes. Å være konsekvent og bevare kontrollen kan være svært utfordrende og krever at man har tenkt igjennom eventuelle handlingsforløpet på forhånd (Webster-Stratton, 2007). Slik det tidligere ble nevnt, er det også her sentralt å bygge positive relasjoner. Et godt forhold mellom barn og voksne bidrar til å øke barnets samarbeidsvilje (Drugli, 2008b). Dette er sentralt i forhold til å opprettholde en positiv oppdragsstrategi. Gjennom en slik strategi kan man lettere forutse krangling, sikre seg samarbeid, komme med forslag istedenfor krav og forklare situasjoner for barnet (Drugli, 2008a; Webster-Stratton, 2007). For noen foreldre kan en slik strategi være vanskelig å internalisere. Det kan derfor være lurt å søke hjelp fra andre. Noen kan kanskje tenke at når de søker hjelp, blir de sett på som svake foreldre. Bø (2011) skriver i sin bok at det er vanlig å tenke slik, og at man ikke må se på hjelp som et tegn på svakhet. Å motta hjelp er å gjøre noe til barnets beste og å utøve handlekraft i en situasjon man ikke

klarer å ha kontroll over alene. Systematisk bruk av oppbygging av relasjon kombinert med grensesetting, gir trygge rammer for barnet og gjør det lettere å forstå og akseptere grensesettingen. Samtaler med barnet om hvordan man kan ta kontroll og regulere negative følelser skaper en kommunikasjon som kan fremme prososial atferd (Webster-Stratton, 2007). Dette er tiltak som krever tilsyn, arbeid og oppfølging av foreldrene, for å få motivasjon er det derfor en stor fordel om man har et samarbeid med barnehagen. Gjennom et slikt samarbeid kan man diskutere problemstillinger, søke råd og gi informasjon. Man slipper også følelsen av å være alene om arbeidet (Drugli, 2008b).

2.3.5 Sammenheng oppdragerstil og aggresjon

I følge studier fra Vitaro og Brengden, viser det seg at barn som har utfordringer i forhold til aggresjon, har mindre grensetetting og mindre tilsyn og oppfølging fra foreldrene enn gjennomsnittet (Brendgen, et al., 2005). På bakgrunn av dette mener de at det ser ut til å kunne være en sammenheng mellom oppdragerstil og aggresjon. Dersom barnet ikke blir konfrontert med sin uønskede atferd, kan det danne et mønster som kan vare livet ut (Brendgen, et al., 2005). Baumrind har laget en modell som viser ulike oppdragerstiler hos voksne, og hvordan dette påvirker barnets utvikling (P. Roland & Størksen, 2011). Modellen ble i hovedsak utviklet med tanke på foreldre, men i senere tid har den ofte vært i bruk i både skolesammenheng og øvrige pedagogiske institusjoner som for eksempel barnehager (P. Roland & Størksen, 2011). I forhold til aggresjon er det svært hensiktsmessig å opptre som en autoritativ voksen. Med dette menes at man fokuserer på grensesetting, struktur og forutsigbarhet kombinert med relasjonsbygging. Klarer man denne kombinasjonen, blir det lettere å få til et hensiktsmessig og positivt samarbeid med barnet (Baumrind, 1991). Tiltak som er knyttet til aggresjonsproblematikk vil igjennom dette perspektivet få betydelig høyere gjennomslagskraft, sammenlignet med andre voksenroller som for eksempel en forsømmende voksen. For å vise hvordan omsorg og kontroll fungerer i et system, blir fire vanlige oppdragerstiler presentert. Disse er autoritativ, ettergivende, forsømmende og autoritær (Manger, 2009). Ut i fra modellen kan man derfor se at det aller beste er å være en autoritativ voksen, fordi man da både har høy grad av relasjon og høy grad av kontroll. Det er påvist at pedagoger som utfører en autoritativ lederstil i barnehagen har en forebyggende effekt mot utvikling av atferdsvansker (Manger, 2009; P. Roland, 2011; P. Roland & Størksen, 2011).



Figur 3: Ulike oppdragerstiler (etter Baumrind, 1991)

Figuren viser oss hvor vi som voksne er eller i hvilken retning vi bør bevege oss for å oppnå en god lærings- og utviklingssituasjon for barnet. Kontrollaksen vil i denne sammenheng gi et uttrykk for om den voksne opptrer tydelig, setter grenser og forventinger til barnet. Jo høyere opp man kommer på kontrollaksen, jo mer kontroll har man. Relasjonsaksen viser blant annet til omsorg, kjemi, tillit og respekt for barnet, og også her ser man at jo mer man er til høyre, jo bedre relasjon har man til barnet (P. Roland, 2011). Hos barn med aggresjon kan man møte mye motstand, derfor er gode relasjoner mellom pedagog og barn sentrale i forhold til å gjøre denne motstanden både lettere å forstå og å bryte ned (Baumrind, 1991). En autoritativ voksen vil ha høy grad av varme og kontroll. Man vil bruke mye positiv forsterking, hvor man belønner ønsket atferd. Man er observant og lydhør i forhold til barnets behov og ønsker, samt idig viser man respekt og anerkjennelse for barnet. En autoritativ voksen vil bruke lite straff og er tydelig i forhold til forventinger og regler når det gjelder barnets atferd. Når pedagoger skal håndtere aggressive barn er det viktig å jobbe langt oppe på kontrollaksen hvor grensesetting, forutsigbarhet og struktur er sentralt. Samtidig er det viktig å ligge langt oppe på relasjonsaksen fordi barnet har behov for bekreftelse og anerkjennelse. En slik lederstil vil føre til at barnet føler forutsigbarhet og struktur (P. Roland & Størksen, 2011).

En autoritær voksen vil ha høy grad av kontroll, og liten grad av omsorg. En slik lederstil bærer preg av kontroll, lite relasjonsbygging og standarder for atferd. Den voksne forventer at barnet skal høre på hva den sier uten innvendinger og bruker derfor makt for å oppnå kontroll.

Det er lite stimulering av gjensidighet og positiv forsterking. Barnet kan virke veldig strukturert og lydlig når den autoritære voksne er tilstede, men når vedkommende ikke er der kan barnet ofte vise for eksempel aggressivitet (Manger, 2009). En ettergivende voksen vil vise mye omsorg, men liten kontroll. Barnet er selvstyrt og har få krav og lite struktur og disiplin. Den voksne vil vise høy toleranse for atferd som møtes med motvilje og aggressivitet hos barnet og får derfor vanskeligheter med å sette grenser. Manglende grensesetting ovenfor barnet kan resultere i at den voksne har liten mulighet for å endre barnets atferd (P. Roland & Størksen, 2011). Den forsømmede voksne har liten grad av både omsorg og kontroll. Generelt kan man si at dette er en fraværende voksenrolle som har lite forventinger, oppdragelse og lydighet ovenfor barnet. Slike oppvekstvilkår kan gi store risikofaktorer for aggresjon og usikkerhet. Dette er fordi barnet ikke får respons og anerkjennelse for det de gjør (P. Roland & Størksen, 2011).

Som nevnt innledningsvis er denne modellen i utgangspunktet tiltenkt foreldrenes oppdragerstil, men er likevel brukt i ulike pedagogiske institusjoner med stort hell (Pianta, 1999; P. Roland & Størksen, 2011). Fordi en autoritativ voksen lærer barna å være selvstendig, vil de ha en større sannsynlighet for å få høyere selvtillit og trygghet på sine evner. Å få anerkjennelse og positiv forsterking for prestasjoner og positive handlinger, vil føre til at barnet våger å prøve å gjøre ting på egenhånd istedenfor å forvente hjelp fra andre. Uavhengighet gjennom autoritative voksne fører til at barnet har bedre sosiale ferdigheter gjennom ansvar for handlinger, emosjonell kontroll og modenhet (Manger, 2009).

Selv om denne modellen har mange positive sider, har den også fått noe kritikk for å være for generell og kontekstfri. Det blir også nevnt at man ikke alltid bare følger en oppdragerstil men til tider veksler mellom de fire perspektivene. Dette begrunnes med at handlinger og da også oppdragerstiler er situasjonsbetinget og derfor avgjørende for valg av strategi (Smetana 1994 i Sommer, 2003). Videre blir det også sentralt å påpeke at det ikke bare er den voksnes påvirkning som avgjør barnets kompetanse. Miljø og kultur blir med andre ord glemt i Baumrinds modell i følge Sommer (2003).

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere hvordan jeg har gått frem for å få svar på mitt forskningsspørsmål som er: **Hvordan opplever barnehagelærere foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?** For å kunne finne relevant informasjon i forhold til forskningsspørsmålet, er valg av en hensiktsmessig metode sentralt. Det er problemstillingen og omfanget av studien som setter forutsetningene for hvilken forskningsmetode en bør benytte. For studenter handler det også om hva som er mulig å gjennomføre innenfor de gitte tidsrammene (Johannessen, et al., 2010). I samfunnsvitenskapen har metode fått en viktig posisjon fordi den legger føringer for veien mot et mål (Nilssen, 2012). I hovedsak handler metode om hvordan man kan gå frem for å samle inn den informasjonen man søker, analysering av informasjon og tolkning av datamaterialet. Metode kan med andre ord hjelpe oss til å få oversikt over fremgangsmåter og konsekvenser av våre fremgangsmåter (Johannessen, et al., 2010).

3.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Forskningsmetode kan deles inn i kvalitativ og kvantitativ metode. Hovedmåten å skille mellom metodene på, handler om hvordan data registreres og avleses. Svært forenklet kan man si at det benyttes tekst i kvalitativ metode og tall i kvantitativ metode (Johannessen, et al., 2010). Den kvalitative forskeren stiller gjerne spørsmål om hva et fenomen betyr og hva det handler om, mens den kvantitative forskeren stiller spørsmål om et fenomens forekomst og dets sammenhenger (Johannessen, et al., 2010). I en kvantitativ studie har man ofte stor og tilfeldige utvalg og resultatene er derfor lettere å generalisere (Johannessen, et al., 2010). Kvalitativ metode brukes når man ønsker og utforske mennesker i virkelige settinger hvor man har direkte kontakt med dem. Det handler også om å undersøke hvilken mening hendelser har for de som opplever det, og hvordan de kan bli fortolket av andre. Utvalget for kvalitative studier blir ofte valgt ut med utgangspunkt i informanter som har erfaring med fenomenet man ønsker å undersøke og er derfor ikke representativt i forhold til populasjonen. Det er også grunnen til at man svært sjelden kan generalisere resultatene (Johannessen, et al., 2010).

I større studier er det ofte vanlig å benytte seg av både kvantitativ og kvalitativ metode for å styrke studiens troverdighet. Med utgangspunkt i mitt forskningsspørsmål og rammene rundt oppgaven, ble det naturlig å skrive en kvalitativ oppgave. Jeg ønsket å komme i direkte

kontakt med mennesker og søke forståelse for hvordan barnehagelærerne opplevde foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd. Målet ble å få frem intervjuobjektene opplevelse og tanker om foreldresamarbeid ved aggresjon i barnehagen. I tillegg ønsket jeg å sammenligne intervjuobjektene opplevelser med oppgavens teoretiske forankring. Og på den måten kunne sammenligne og drøfte funnene opp mot teorien. Jeg valgte derfor kvalitativ forskningsmetode (Johannessen, et al., 2010).

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Forskningsdesign handler om å beskrive prosjektets hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard, 2009). Som med den hermeneutiske tilnærmingen, velger man forskningsmessig ut i fra hva man ønsker å få svar på og hvordan man går frem for å finne ut av det. Et godt etablert forskningsdesign hjelper oss å finne en god struktur samtidig som det letter arbeidet. Det vitenskapsteoretiske grunnlaget forskeren velger, har betydning for hva man søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for forskerens forståelse (Thagaard, 2009).

I vitenskapsteorien betyr hermeneutikk å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre og å si (Gilje & Grimen, 1993). Gjennom en hermeneutisk tilnærming er man derfor opptatt av å forstå meningsbakgrunnen til sosiale fenomener. Det handler med andre ord om å prøve å tolke det man ikke forstår. Tolkning og forståelse er svært sentralt når man skal analysere datamaterialet i en oppgave, fordi datamaterialet ofte er fenomener som kommer til uttrykk gjennom menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster (Nilssen, 2012).

Hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter, for det er gjennom ny kunnskap og innsikt at våre erfaringer, historie og forforståelse revideres (Gilje & Grimen, 1993). Det er for eksempel mange forskjellige måter å stille et spørsmål på som også gir ulike svar og tolkninger. Det kan med andre ord komme frem flere forskjellige elementer i samme kontekst. Dette er avhengig – og påvirkes av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus (Nilssen, 2012).

Man kan med andre ord si at både tolkningen og forståelsen blir utviklet gjennom samtale mellom forskeren og den som blir tolket (Nilssen, 2012). I forbindelse med oppgaven var jeg i en situasjon hvor jeg måtte forholde meg til intervjuobjektene tolkning av sin situasjon og mine egne tolkninger og meninger. Funnene blir da avhengig av både den kulturelle konteksten hvor mening ble skapt og når den senere ble fortolket. Dette blir ofte forklart som

dobbel hermeneutikk (Nilssen, 2012). Med utgangspunkt i dette, fant jeg ut at det ville være hensiktsmessig å ha en hermeneutisk tilnærming i denne oppgaven.

En annen faktor jeg også måtte være bevisst på var den hermeneutiske sirkel. Dette går ut på at all tolkning består av stadige bevegelser mellom helhet og deler, mellom det som blir fortolket og konteksten mellom det som blir fortolket og forståelsen. Det er med andre ord gjennom den hermeneutiske sirkel at det skapes ny mening (Gilje & Grimen, 1993). Måten jeg fortolket ble avhengig av hvordan helheten ble fortolket og omvendt. Samtidig som hele fenomenet ble fortolket ble avhengig av hvordan konteksten ble fortolket og omvendt (Nilssen, 2012). Jeg måtte fokusere på å gå bakom det som lå åpenbart for å se om det lå noe annet der som ikke var like fremtredende (Nilssen, 2012). Dette ble svært nyttig under bearbeidingen av intervjuene. Gjennom å «node» i NVivo, fikk jeg lettere se hva som ble fremtredende av den underliggende informasjonen fra intervjuene. NVivo er et dataprogram som fungerer som et tekstanalyseringsverktøy. Dette programmet bidrar til å skape bedre oversikt og organisering av datamateriale og er spesielt utformet for å bearbeide intervjumateriale.

I en kvalitativ studie er det menneskets unike forhold til alt annet på jorden som er i fokus (Johannessen, et al., 2010). Med et slikt utgangspunkt blir man også bevisst på at man som forsker lærer å bruke seg selv og lære om seg selv igjennom hele prosessen. Dette kan man si fordi man er en del av den virkeligheten som man studerer, tolker og prøver å forstå (Wadel & Wadel, 2007). I sammenheng med den hermeneutiske tilnærmingen om at det ikke finnes en egentlig sannhet, må man passe på at man ikke går inn i et kvalitativt prosjekt hvor man tror man kan avdekke en absolutt sannhet (Løkken & Søbstad, 2006). Datamaterialet i mitt prosjekt består av meningsfulle fenomener som handlinger, ytringer og tekster. Det er dette jeg skal forsøke å forstå og videreformidle gjennom den hermeneutiske tilnærmingen.

Fenomenologisk tilnærming handler om å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med- og forståelsen av et fenomen (Johannessen, et al., 2010). Dette handler med andre ord om å finne mening i det man ønsker å undersøke og få en innsikt i andre menneskers erfaringer og forståelse. Man må tolke hva en handling eller påstand betyr og se det i lys av den sammenhengen den ble uttalt eller gjennomført i. Man kan ikke forstå meningen med noe uten at man har sett det i den sammenhengen det ble skapt. Som for eksempel begrepet aggresjon som jeg forklarte tidligere i oppgaven. Begrepet kan ha flere betydninger både i

dagligspråket og på fagspråket. Gjennom et fenomenologisk forskningsdesign må man forstå mennesket for å kunne forstå verden. Slik jeg forklarte i kapittelet om hermeneutikken er det mennesker som konstruerer virkeligheten og ikke omvendt (Wadel & Wadel, 2007). Det finnes ulike fremgangsmåter i et fenomenologisk forskningsdesign, men i følge Creswell (1998 i Johannessen, et al., 2010) er de viktigste stegene forberedelse, datainnsamling og analyse og rapportering.

3.2.1 Forberedelse

I denne fasen bygget jeg opp kunnskap og reflekterte over tidligere erfaringer. Jeg prøvde å forstå de filosofiske perspektivene som lå bak fenomenologien. Dette innebar for eksempel at jeg måtte huske på at alle mennesker har et fortolkningsmønster og at det ikke bare er en sannhet, et perspektiv, en måte å si noe på og så videre. Det var i denne prosessen problemstillingen ble formulert, slik at jeg fikk et konkret fenomen å studere. Dette er også en god måte å avgrense seg selv på, slik at man ikke «går seg vill» i informasjon (Johannessen, et al., 2010). Siden jeg skulle benytte meg av intervju som metode, måtte også intervjuobjektens utsagn og beskrivelser offentliggjøres. Selv om all publisert informasjon er anonymisert, kan muligens datamateriale knyttes til enkelte informanter. Med bakgrunn i dette ble mitt prosjekt derfor meldepliktig og jeg måtte derfor få godkjenning av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Prosjektet ble godkjent i desember og jeg kunne derfor fortsette utarbeidelsen av min oppgave (se vedlegg 7.1).

3.2.2 Datainnsamling

Jeg kontaktet pedagogiske ledere i barnehager fordi jeg tenkte at de hadde erfaring innen foreldresamarbeid og aggresjon i barnehagen. Min problemstilling ble formulert for å søke og for å finne forståelse for hva pedagoger i barnehagen tenker om og har erfaringer med i forhold til aggresjon og foreldresamarbeid i barnehagen. For å finne mening, ble det da naturlig å spørre informantene om å beskrive sine tanker og erfaringer gjennom et semistrukturert intervju (se vedlegg 7.2). Jeg intervjuet dem for å samle inn data. Det er i denne sammenheng det er spesielt viktig å være klar over at mennesker har forutinntatte holdninger og meninger om det meste. Dette tar vi med oss i møte med verden og er en forforståelse som avgjør hvilke meninger vi finner i for eksempel handlinger eller tekster. Det er derfor viktig at jeg som forsker må prøve å forstå mitt eget fortolkningsmønster (Johannessen, et al., 2010). Dette innebærer at jeg må tenke over hva det er med meg som gjør

at jeg ser på for eksempel aggresjon og foreldresamarbeid på en spesiell måte. Dette er et viktig utgangspunkt for å skape forutsetninger for å kunne forstå andre mennesker. Hermeneutikken og fenomenologisk tilnærming er derfor sentral her.

3.2.3 Analyse og rapportering

Når jeg skulle analysere datamaterialet ble det gjort i en form av fenomenologisk analyse. Dette innebærer at jeg reduserte og kategoriserte datamaterialet til mindre enheter, slik at det ble mer oversiktlig og lettere å håndtere. Hensikten med dette er å finne den underliggende meningen av opplevelsene og erfaringene til intervjuobjektet (Thagaard, 2009). Gjennom analyseprosessen kommer man frem til funn, men tolkningsprosessen er med på å skape mening med funnene (Johannessen, et al., 2010). Dette er ofte vanskelig å skille mellom i den kvalitative forskningsprosessen.

I første omgang transkriberte jeg intervjuene i sin helhet for å få en bedre oversikt og for å lettere kunne analysere innholdet. Transkribering av intervju betyr at man oversetter noe fra talespråk til skriftspråk. Dette blir brukt for å få intervjuene bedre egnet for analyse (Nilssen, 2012). Det var viktig at jeg var nøyaktig med transkriberingen for å få med intervjuobjektets utsagn så klart og tydelig som mulig. Gjennom transkriberingen fikk jeg et helhetsinntrykk og kunne lettere identifisere og plukke ut hvilke fenomener som gav mening fra informantene. Dette er et viktig arbeid for å kunne redusere datamengden og for å kunne håndtere stoffet analytisk (Nilssen, 2012). Etter transkriberingen leste jeg gjennom intervjuet og skrev ned og markerte ord og begreper som falt meg inn. Med dette menes at jeg i denne omgangen ikke brydde meg særlig om struktur, men at jeg noterte meg alle assosiasjoner og tanker jeg fikk underveis i lesingen. Neste steg var å prøve å finne data som ikke var like fremtredende med en gang, men som likevel gav mening. Dette ble sammenfattet i hvert enkelt intervju og deretter utarbeidet i en generell struktur basert på all datainnsamling. Jeg gikk igjennom intervjuene flere ganger for å sikre meg at jeg ikke gikk glipp av relevant informasjon.

Kategoriseringsprosessen startet med en åpen koding. Dette er en forskningsmetode som er inspirert av «grounded theory», som kort fortalt handler om å møte materialet med et åpent sinn. Jeg fikk mange koder, fordi jeg valgte å kode alle fenomener og ytringer. For å gjøre dem mer oversiktlige grupperte jeg dem etter temaer og kategorier i dataprogrammet NVivo. Gjennom dette arbeidet hadde jeg fokus på å få svar på problemstillingen min. På den måten

fikk jeg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre og gjennom mine hovedtema ble det lettere å finne kjernekategoriene. Nilssen (2012) kaller dette for aksidal koding. Det var spesielt i denne prosessen jeg fikk stor nytte av dataprogrammet NVivo, fordi det ble lettere å se sammenhenger og forekomster av fenomenene. Jeg opplevde at NVivo bidro til å øke kvaliteten i forskningsprosjektet mitt, både fordi jeg fikk mulighet til flere runder med koding og fordi jeg kunne ta i bruk noen relativt enkle analyseverktøy.

Intervjuobjektene i min studie hadde forskjellige dialekter og var derfor i noen tilfeller lettere å identifisere, sammenlignet med dersom alle hadde noenlunde samme dialekt. Jeg har i denne oppgaven derfor oversatt alle intervjuobjektens uttalelser til bokmål. Hvert enkelt ord er direkte oversatt for å unngå å endre mening eller setningsoppbygging. Dersom det var ord jeg ikke kunne finne tilsvarende på bokmål, uten at det endret betydning, har jeg valgt å beholde originaluttalelsen.

3.3 Semistrukturert intervju

Jeg valgte semistrukturert intervju fordi det er mest hensiktsmessig i forhold til hva jeg ønsker å finne ut av og hvordan jeg ville finne det. Jeg ønsket å finne ut av intervjuobjektets mening og erfaring om aggresjon og foreldresamarbeid i barnehagen. Et intervju er generelt best egnet for å få innsikt i intervjuobjektets egne erfaringer, tanker, meninger og følelser. Intervju er ofte brukt i sosial forskning og man kan skille mellom strukturert, semistrukturert og ustrukturert intervju (Johannessen, et al., 2010). Strukturert intervju har en klar struktur der man bruker faste spørsmål og svarkategorier. Dette er ofte brukt når man trenger meningsmålinger eller kartleggingsundersøkelser. Dette er en intervjuform som er svært rigid og man får ikke anledning til å gå i dybden for og eventuelt kartlegge og oppdage fenomener (Johannessen, et al., 2010). Et semistrukturert intervju er når man har satt opp en overordnet intervjuguide som utgangspunkt. Rekkefølgen på spørsmål og temaer kan variere og forskeren kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden samtidig som man her en overordnet tematikk og kan stille konkrete oppfølgingsspørsmål til intervjuobjektet (Johannessen, et al., 2010). På den måten kan man tilpasse intervjuet til den enkelte situasjonen og hvordan samtalen utartet seg for å få mest mulig informasjon. Det ustrukturerte intervjuet er basert på en emneliste over hvilke emner samtalen skal gå inn på men er mindre strukturert sammenlignet med et semistrukturert intervju (Johannessen, et al., 2010). Tema og spørsmål er i liten grad definert på forhånd og som intervjuer bør man i en slik situasjon ikke stille direkte spørsmål. Dette er

med andre ord en intervjuform som er svært åpen og man risikerer å få store vanskeligheter med å bearbeide og analysere informasjonen i etterkant.

Uansett hvilken form for intervju man bruker, er det viktig å tenke på rekkefølgen på temaene eller spørsmålene. Hvordan forskeren legger opp intervjuet og oppfører seg er avgjørende for om man lykkes eller ikke (Johannessen, et al., 2010). Dette er fordi man som forsker må prøve å få intervjuobjektet til å snakke åpent og fritt om tematikken som blir tatt opp. For meg var det derfor viktig å starte med enkle spørsmål som gjorde at intervjuobjektet fikk anledning til å føle seg komfortabel og trygg. Spørsmål som hvor gammel man er, fortelle litt om barnehagen også videre er ikke direkte sentrale for datainnsamlingen, men blir brukt som «oppvarming» før de mer relevante spørsmålene (Eksempler på dette kan ses i vedlegg 7.2). De første minuttene av et intervju er avgjørende og det er derfor viktig at jeg som forsker viste respekt og interesse (Thagaard, 2009).

Det finnes ulike måter å dokumentere et intervju på. Det er svært vanskelig å huske alt som blir sagt i en intervjusamtale (Johannessen, et al., 2010). Lydbåndopptaker er også et godt utgangspunkt for analysen av dataen i etterkant, fordi man kan spille det av flere ganger. Jeg valgte derfor å bruke lydbåndopptak fordi det var et praktisk hjelpemiddel hvor man fikk registret ordbruk, tonefall og pauser. Jeg fikk også anledning til å ha all fokus på intervjuobjektet og samtalen. En lydbåndopptaker er også mindre ubehagelig sammenlignet med for eksempel et videokamera. Dette er fordi det er bare en liten ting som ligger på bordet. Det er lett å glemme at den tar opp stemmen. Et kamera som filmer ansiktet ditt er vanskeligere å glemme og man kan da få en mer unaturlig samtale.

For å få en god flyt og for at jeg selv skulle føle meg trygg i intervjusituasjonen utarbeidet jeg en intervjuguide. Intervjuguiden hadde en oversikt over temaene og spørsmålene som vi skulle prate om under intervjuet. Den inneholdt også forslag til rekkefølge av tema som ble tatt opp. Forhåndsstruktur er en god måte å sikre seg for å ikke samle inn for mye overflødig informasjon (Johannessen, et al., 2010). Mengder med overflødig informasjon kan resultere i at effekten og analysens kraft reduseres betraktelig (Nilssen, 2012). Det er også viktig å ha spørsmål som skaper en begrepsavklaring slik at man kan være sikker på at man snakker om de samme fenomenene (Nilssen, 2012). Dette ble spesielt lagt vekt på når det gjaldt aggresjon.

Grunnarbeidet med intervjuguiden er viktig. Dette er fordi spørsmålsformuleringene kan bidra til at informanten åpner seg lettere og forteller mer utfyllende om sine opplevelser (Nilssen, 2012). Intervjuguiden ble delt inn i konkrete tema med underliggende spørsmål som hadde utgangspunkt i problemstillingen. Den ble videre grundig bearbeidet gjennom egen refleksjon og flere pilotintervju. Jeg laget to dokumenter. Hoveddokumentet var de oppsatte spørsmålene jeg ville stille under intervjuet, dette fungerte som essensen av det semistrukturerte intervjuet (se vedlegg 7.2). På det andre dokumentet hadde jeg forberedt en rekke «hendelsesforløp» med forskjellige retninger av svaralternativ sortert i nøytrale fargekoder. Dette var for å være godt forberedt under intervjuet, slik at jeg kunne holde flyt i samtalen uavhengig av hvilke svar informanten gav. Det var også til egen hjelp dersom intervjuobjektet ikke forsto hva jeg mente, syntes et spørsmål var vanskelig å svare på eller lignende. Dette var et dokument jeg satte stor pris på under intervjuene fordi jeg fikk en trygghet og en følelse av å være godt forberedt på de fleste veiene intervjuet kunne ta. Spesielt i forhold til spørsmål om aggresjon i barnehagen ble dette dokumentet til stor hjelp. Intervjuobjektene fikk ikke utdelt intervjuguiden verken på forhånd eller under intervjuet. Dette var fordi man da kan lettere bli fokusert på- og formet av spørsmålene. Jeg var ute etter å få et innblikk i intervjuobjektets tanker og erfaringer. Dette kommer mer naturlig frem gjennom en samtale med en overordnet tematikk, sammenlignet med konkrete spørsmål. Derfor var det også viktig for meg å prøve å holde fokus på samtalen, slik at det ble naturlig flyt og for at informanten skulle bli mer komfortabel i situasjonen.

3.4 Utvalg

Som nevnt tidligere er det i kvalitative undersøkelser ikke vanlig å trekke et utvalg tilfeldig. Dette er fordi vi søker informasjon om et bestemt fenomen og for å få den informasjonen, må vi foreta et strategisk utvalg av informanter (Johannessen, et al., 2010). I forhold til dette forskningsprosjektet ville det vært lite hensiktsmessig å kontakte en elektriker sammenlignet med en barnehagelærer. Kriteriene for mine informanter har vært at de har en treårig førskolelærerutdannelse ved universitet eller høyskole i Norge og arbeider som pedagogisk leder i en barnehage.

Jeg ønsket å rekruttere informantene fra ulike barnehager slik at det ble større mulighet for å finne forskjeller og/ eller likheter i forhold til aggresjon og foreldresamarbeid. Utvalget består av fire pedagogiske ledere som er ansatt i en barnehage med stillingen pedagogisk leder. For å

sikre at jeg dekket de fleste typer barnehager har jeg intervjuet to basebarnehager og to avdelingsbarnehager. Disse er igjen fordelt i privat og kommunal sektor. For å bedre kunne sammenligne barnehagenes praksis og vilkår, har jeg tatt utgangspunkt i barnehager med omtrentlig samme demografi. Barnehagene tilhører samme bydel og kommune. Barnehagene har også en jevn fordeling av forskjellige foreldre. Det er med andre ord ikke rene yrkesgrupper som for eksempel en «legebarnehage» eller lignende. På grunn av forskningsprosjektets omfang og tidsramme ble det ikke rekruttert flere informanter. Måten jeg rekrutterte barnehagene på var ved og først sette opp en liste over barnehager som passet mine kriterier. Jeg trakk ut tilfeldige barnehager som passet rammene, og ringte til styreren i den representative barnehagen og presenterte meg og prosjektet mitt. Etter samtalen sendte jeg en informasjonsmail som de kunne svare på (vedlegg 7.3) samt informert samtykke som er i tråd med retningslinjene til NSD (vedlegg 7.4). Grunnen for at jeg ringte barnehagene var fordi dette skaper en mer personlig kontakt sammenlignet med å bare sende en e-post. Sannsynligheten ble derfor større for at barnehagen ville være interessert i å delta på intervju. Jeg vurderte også å besøke hver barnehage fysisk, men fant ut at dette var svært tidkrevende og mindre sannsynlighet for å treffe på styrer på akkurat det tidspunktet jeg besøkte barnehagen. Det var styrer selv som plukket ut en pedagogisk leder som igjen kontaktet meg.

Thagaard (2009) presiserer at det er viktig at man ivaretar informantene gjennom hele forskningsprosessen. Dette gjorde jeg blant annet gjennom å informere dem både muntlig og skriftlig om deres rettigheter i forhold til prosjektet. Denne informasjonen gikk i hovedsak ut på at intervjuobjektet skal bestemme helt og holden over sin egen deltakelse, og at man kan trekke seg når som helst uten å måtte oppgi årsak (Johannessen, et al., 2010). Jeg gjorde dette også for å ivareta de etiske retningslinjene som er for denne typen forskningsarbeid. Videre formildet jeg også studiens overordnede formål og hvem som ville bearbeide og ha tilgang til datamaterialet. Jeg forklarte dem at all informasjon blir anonymisert og når studien er over blir datamaterialet makulert. Jeg viste også til forvaltningsloven om at all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt (Kvale, 2006).

3.5 Troverdighet

Å tolke resultatene fra mine datafunn innebærer å reflektere over meningsinnholdet. Hvordan denne tolkningen skjer, har en sammenheng med min egen teoretiske forankring og tendensene og sammenhengene jeg vurderer under analysen. Kvale (2006, s. 246) forklarer:

«Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og genrealiserbarhet». Som Kvale (2006) sier, deler man ofte troverdighet opp i reliabilitet og validitet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og troverdighet handler om studiens gyldighet (Thagaard, 2009). Dersom studien er gjennomført på en tillitsvekkende og nøyaktig måte kan man si at studien er reliabel. For å styrke studiens reliabilitet må forskeren forklare hvordan empirien har blitt utviklet gjennom hele forskningsprosessen. Dette handler i stor grad om åpenhet i forbindelse med prosjektet. På den måten kan leseren vurdere om det er utført på en tilfredsstillende måte eller ikke (Thagaard, 2009). En måte å teste ut reliabilitet på er dersom flere forskere benytter seg av samme metode og likt oppsett under et forskningsprosjekt, og i tillegg finner samme resultater (Nilssen, 2012).

I denne studien ble det brukt et semistrukturert intervjuform og det er derfor vanskelig å etterprøve for å få samme resultat. Svarene ville ikke blitt identiske selv om man kanskje kunne funnet samsvar og likhetstrekk. Derfor er det vanskelig å etterprøve min studies reliabilitet. For å styrke reliabiliteten i dette prosjektet har jeg prøvd å unngå ledende spørsmål og heller stille åpne spørsmål som utgangspunkt, for så å benytte meg av eventuelle ledende spørsmål i etterkant av det åpne. Dersom intervjuobjektet ga nok informasjon på det åpne spørsmålet ble de ikke spurt om det som kunne være et ledende oppfølgingsspørsmål. Som nevnt tidligere gjaldt dette spesielt tematikken om aggresjon. På den måten er det større rom for at intervjuobjektet reflekterer over svar og kommer med egne forklaringer og tolkninger. Samtidig kan man si at man kan også trekke denne metoden i tvil da jeg på forhånd vet hva som søkes og formulerer spørsmål i en retning. Dette kan derfor ha skapt et ledende spørsmål i utgangspunktet.

Validitet kan i følge Kvale (2006) defineres som en uttalelser sannhet, styrke og gyldighet. Også Johannessen, et al. (2010) skildrer validitet som sannhet. I kvalitative undersøkelser kan man ikke måle i form av tall og tabeller og dataene blir derfor ikke valide. I en slik forskningsmetode ser man heller på om man undersøker det man ønsker å undersøke. Gjennom oppgaven og da spesielt i prosessen hvor jeg behandlet datamateriale, måtte jeg hele tiden passe på at jeg holdt meg til det som var relevant til min problemstilling. Det var da sentralt å spørre meg selv om mine funn var relevant i forhold til foreldresamarbeid ved aggresjon i barnehagen. Det var også viktig at jeg gikk gjennom grunnlaget for egne tolkninger med kritiske «briller». Dette er fordi min egen oppfatning har betydning for

tolkningen av data. Man må derfor prøve å være så nøytral som mulig, slik at intervjuobjektets oppfatninger og tolkninger av et fenomen kommer tydelig frem (Thagaard, 2009).

Innledningsvis i min studie skildret jeg mitt engasjement og tilknytning til dette prosjektet. Dette gjorde jeg bevisst for å gi leser en mulighet til å vurdere min forforståelse og hvordan dette kan påvirke tolkningen av datamaterialet. Dette er sentralt for å skape større validitet i forhold til mitt prosjekt (Kvale, 2006). Jeg har også brukt anerkjente og internasjonal teori som er med på å øke begrepsvaliditeten. En annen måte å styrke validiteten på i en slik oppgave, er å benytte seg av flere metoder for å bekrefte eller avkrefte funnene. Jeg kunne for eksempel i tillegg til intervju, benyttet meg av en spørreundersøkelse eller observasjoner. På grunn av at tidsrammen for denne oppgaven ikke skaper rom for en slik validitets økning, har ikke dette vært benyttet. Dette prosjektet er heller ikke generaliserbart fordi jeg har et relativt lite utvalg. Man kan ikke si at fire pedagoger er representativt for resten av populasjonen, og derfor er ikke prosjektet generaliserbart (Johannessen, et al., 2010)

3.6 Feilkilder og etiske vurderinger

I alle forskningsprosjekt kan det være en mulighet for feilkilder. Forskning er en komplisert prosess som kan være utsatt for feil av ulike slag (Johannessen, et al., 2010). Dersom man har feil fremgangsmåter og ikke håndterer datamaterialet riktig, kan dette føre til at resultatet blir misvisende. Eksempler på dette er sviktende validitet, sviktende reliabilitet, feil ved koding, feil fremgangsmåte i forhold til rekruttering og behandling av intervjuobjekter samt tolkning og fremlegging av resultater. Noen aspekter knyttet til dette har jeg allerede tatt for meg tidligere i oppgaven, I kvalitative studier er grunnlaget for utviklingen av teori basert på fortolkninger av meningsinnholdet i datamaterialet (Nilssen, 2012). Den relasjonelle kontakten som kjennetegner det kvalitative intervjuet fører til en del utfordringer når det gjelder etiske spørsmål. Det er derfor viktig at forskeren forholder seg til moralske og etiske retningslinjer for å unngå å skade informanten (Johannessen, et al., 2010). Det er derfor viktig at jeg som forsker har tenkt gjennom hvordan jeg kan respektere intervjuobjektets integritet, frihet og medbestemmelse slik at deltakerne ikke blir utsatt for skade eller andre alvorlige belastninger (Thagaard, 2009).

I kvalitative studier er grunnlaget for utvikling av teori basert på fortolkninger av meningsinnholdet i datamaterialet. Som jeg har vært inne på tidligere må jeg som forsker da være bevisst på at min forforståelse kan påvirke funnene slik at et fenomen kan komme annerledes frem enn det intervjuobjektet egentlig mente. Dette gjelder også dersom intervjuobjektens utsagn kan tolkes på flere måter. Man må da ta ansvar og ikke tolke det slik at det «passer» problemstillingen. Jeg måtte også passe på at jeg var nøytral til tolkning av data selv om jeg ikke var enig i intervjuobjektets utsagn (Nilssen, 2012). I dette ligger det også å behandle intervjuobjektene likt. Et godt hjelpemiddel i forhold til dette er da et nøyaktig transkribert intervju. Under analysen og fremstillingen av datafunnene var det viktig at jeg ikke la til egne synspunkter i forbindelse med presentasjon av intervjuobjektets informasjon. Dette var også sentralt under intervjuet fordi man må være nøytral for å ikke påvirke intervjuobjektets egne tolkninger av et fenomen (Thagaard, 2009). Jeg måtte passe på at jeg behandlet intervjuobjektene med respekt og at jeg bare var fokusert på å høre om deres tanker og erfaringer og ikke ute etter å vurdere deres kompetanse.

Når man gjør et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt, stilles det også etiske krav til forskeren. Dette gjelder spesielt presentasjon av funn som skal fremstilles så nøyaktig og representativt som mulig (Kvale, 2006). Her er ærlighet og åpenhet i prosessen sentralt. Dette har jeg gjort gjennom å informere intervjuobjektene om at de har rett til å trekke seg fra studien når som helst. Det har vært fokus på å gi dem lett forståelig informasjon, som bidrar til at de får innblikk og oppfatning av hva jeg skal skrive om, hensikten med det, praktiske og teknisk utforming og konsekvensene av å delta (Nilssen, 2012). Dette ble også utdypet i kapittel 3.4. Balansegangen i denne prosessen var noe utfordrende, fordi å gi for mye informasjon om studien kan påvirke svarene og atferden til intervjuobjektet (Thagaard, 2009). Dette kan videre påvirke troverdigheten til studien. I forbindelse med gjennomføringen av intervjuene, opplyste jeg om alle de formelle og etiske retningslinjene i forbindelse med studien. Jeg meddelte også at fokuset på datamaterialet kunne endres ut i fra eventuelle funn i intervjuene. Ingen av intervjuobjektene hadde problemer eller innvendinger med det.

Konfidensialitet ble lagt stor vekt på. Dette innebærer at man ikke offentliggjør personlig informasjon om kan avsløre personers identitet eller arbeidsplass (Thagaard, 2009). Dette fører også til at integriteten til intervjuobjektene er beskyttet og at konsekvensene for deltakelse derfor blir mindre. Dette er et viktig grunnprinsipp for å ivareta god og forsvarlig forskningspraksis. Det oppsto noen situasjoner hvor intervjuobjektet skildret enkeltindivider

uten å navngi dem. Jeg vurderte dette til å ikke være i en grad hvor konfidensialitet stod i fare. Jeg passet også på at personidentifiserbare opplysninger ikke var oppgitt andre steder enn på samtykkeerklæringen. Det var derfor ikke mulig å finne navn eller andre personopplysninger i noe annet materiale. Samtykkeerklæringen har under hele studien vært innelåst i et eget arkivskap. All datamateriale fra denne studien vil bli slettet eller makulert etter at masteroppgaven er avsluttet.

Gjennom intervjuene fikk jeg mye god empiri som var nyttig i forhold til min oppgave. Jeg opplevde også at intervjuobjektene var engasjerte og ivrige etter å dele sine opplevelser om foreldresamarbeid og aggresjon. På bakgrunn av dette fikk jeg derfor inntrykk av at de også fikk noe igjen for intervjuet. Flere påpekte at det var en viktig tematikk jeg hadde valgt å skrive om og at de selv ble inspirert til å tenke ekstra mye på slike utfordringer etter at jeg hadde tatt kontakt.

4.0 Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I denne delen av studien vil jeg presentere og drøfte datamaterialet i forhold til problemstillingen og teoridel som ble presentert i kapittel 2. Problemstillingen er:

Hvordan opplever barnehagelærerne foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?

Jeg har hatt et stort fokus på å høre barnehagelærernes tanker og erfaringer om aggresjon og foreldresamarbeid. Det blir presentert fellestemaer som er gjennomgående i all datamateriale uavhengig av barnehagepedagogenes alder, erfaring og uteksamineringsår. Det vil i noen sitater være klammer ([...]) dette er for å ikke ta med informasjon som ikke er relevant i henhold til oppgavens restriksjoner i forhold til antall sider i helhet. Tre punktum etter hverandre (...) i et sitat indikerer at intervjuobjektet tenker seg om før vedkommende svarer. I noen av uttalelsene vil jeg ha en forklarende tekst i parentes. Dette er for å oppklare hvem eller hva pedagogen prater om.

Den allerede presenterte teorien er i hovedsak utgangspunktet for drøftingen. I denne delen har jeg prøvd å anvende samme teori samtidig som det i noen temaer er en ytterligere fordypning i teorien. I noen tilfeller vil det også være nødvendig å supplere med teori utover dette. Dette er for å kunne faglig begrunne den kommende drøftingen, vise til aktuell forskning og for å sette et nytt perspektiv på det som blir presentert. Eksempler på dette er (Gjærum, Grøsvik, Gjærum, & Ellertsen, 2002) i forhold til genetiske årsaker ved negativt atferdsmønster og Gotvassli (2012) i forbindelse med barnehagelæreres ønske om mer kompetanse i forhold til spesialpedagogikk. I dette kapittelet vil jeg også i noen deler gå dypere inn i teorien til enkelte, sammenlignet med teoridelen. Eksempler på dette vil bære Elsa Westergård (2012) i forhold til konkrete råd i samtaler med foreldrene og Skau (2011) er brukt til å forklare ulike former for kompetanse.

Jeg har valgt å presentere funnene samtidig som jeg drøfter dem. Da jeg startet arbeidet med dette kapittelet, prøvde jeg å presentere funnene for seg selv, for så å drøfte dem. Dette ble veldig vanskelig å strukturere, og det ble ofte mye repetisjoner og gjenforklaringer. Jeg har analysert funnene og samkjørt erfaringer og synspunkter fra alle intervjuobjektene og ser videre dette i sammenheng med studiens teoretiske ramme. Dette er i tråd med Thagaard

(2009) råd om å sammenligne informasjon fra alle informanter for å kunne få en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema.

Da det igjennom intervjuene kom frem mye interessant, har jeg valgt å trekke frem det som ble mest fremtredende samt temaer som kan knyttes opp til problemstillingen. Med utgangspunkt i strukturen fra teoridelen har jeg valgt å dele funnene opp i to hovedkategorier.

1. Informantenes syn på aggresjon
2. Informantens samarbeid med foreldre når barn viser tegn til aggresjon

Selv om funnene blir kategorisert og presentert med forskjellige overskrifter, vil jeg presisere at jeg ikke forsøker å skille temaene fra hverandre, men å belyse dem hver for seg for å få en ryddig og oversiktlig fremlegging av aktuelle funn. Selv om de er presentert for seg selv har de med andre ord en helhet.

Funnene vil bli presentert gjennom to hovedkapitler. Disse hovedkapitlene utgjør måten jeg har organisert funnene på, og under hvert hovedkapittel vil funnene igjen bli presentert i underkategorier, det vil si underoverskrifter. Overskriftene i de ulike kapitlene vil være et uttrykk for hvordan jeg har tolket funnene, og i hvilket teoretisk lys jeg har tolket dem i. På grunn av stor variasjon og lett identifiserbare dialekter, har jeg oversatt alle intervjuobjektens uttalelser til bokmål for å ivareta intervjuobjektens anonymitet. Hvert enkelt ord er direkte oversatt til bokmål for å unngå å endre mening eller setningsoppbygging. Ved relevante og ikke direkte oversettable ord til bokmål, har jeg valgt å beholde original uttalelsen.

4.1.0 Informantenes syn på aggresjon

Gjennom intervjuene, ble det brukt mye tid på å definere og kartlegge hva intervjuobjektene mener med begrepet aggresjon, samt hvordan de oppfatter aggresjon. Dette er fordi det er et grunnleggende utgangspunkt for hele min studie og er sentralt for å kunne gå videre til temaet foreldresamarbeid. Jeg fikk også tydelig påvist at aggresjon var et tema som kunne bli vanskelig å prate om da jeg kontaktet barnehager for å samle informanter. I to av barnehagene jeg ringte til fikk jeg tilbakemelding om at det ikke fantes aggresjon i barnehagealder, og at de derfor ikke ønsket å stille med informanter. Da jeg spurte om hvorfor de mente dette, var svaret at barna var for små til å ha slike problemer. Med tanke på at det er mange barn i barnehagealder som viser vanskelig og utfordrende atferd, ofte uttrykt gjennom fysiske

handlinger, kunne det vært interessant å finne ut hva disse pedagogene legger i begrepet (Drugli, 2008b). Med dette i bakhodet, ble det derfor svært viktig å bruke mye av tiden under intervjuene til å prate om aggresjon for å få innblikk i hvordan barnehagelærerne opplever- og tenker om aggresjonstematikken. Det ble også sentralt når jeg videre skulle intervju dem om foreldresamarbeid i forhold til barn med aggresjonsvansker.

4.1.1 Generelt om aggresjon

Intervjuobjektene forstår av aggresjon vil kunne belyse hva de legger i begrepet, og om det er samsvar med aktuell teori. Alle informantene koblet aggresjon til noe negativt, ofte satt i forbindelse med sinne eller mindre akseptert sosial atferd. Tre av fire intervjuobjekter anerkjente at det eksisterte aggresjon i barnehagealder. Den siste forteller:

Informant 4: Aggresjon er noe som du... Jeg tenker i hvert fall at det er noe du utvikler og opparbeider i deg selv. At aggresjon er et sinne som på en måte setter seg inni deg. At du ikke har kommet så langt når du er liten, at det kan kalles aggresjon. Det finnes ikke aggresjonsproblemer i barnehagen. Jeg synes det er så voldsomt det ordet.

Når jeg spør samme intervjuobjekt om når det kan kalles for aggresjon får jeg følgende svar:

Informant 4: Egentlig ikke før man har gått på skolen. Det er vel kanskje tendenser du kan se i barnehagen, men det er ikke aggresjon. De er bare sinte. Barn som er sinte opp igjennom skolealder vil jeg nokk kalle aggresjon etter hvert.[...] Å være sint er når de er fra 0 år og opp til skolealder. De er ikke store nokk til å være aggressive i barnehagen.

I henhold til tidligere presentert teori er det et skille mellom vanlig sinne og aggresjonsproblemer og det er dokumentert at det finnes både reaktiv og proaktiv aggresjon blant barn i barnehagealder (Alsaker, 1997; Berkowitz, 1993). Dersom man skal tolke intervjuobjekt 4s påstand om at barn er sinte og ikke aggressive, må man utelukke muligheten for at barn mellom 0 til 6 år kan utføre handlinger som har til hensikt å såre eller skade noen. Som nevnt tidligere er det flere studier som viser det motsatte (Anderson & Bushman, 2002; J. Aronson, 2004; Berkowitz, 1993; Drugli, 2008a; E. Roland & Idsøe, 2001). Av de andre

informantene var det ingen som direkte brukte anerkjente aggresjonsdefinisjoner. Aggresjon ble i hovedsak skildret som følelser og fysisk utagering. Aggresjon ble blant annet beskrevet på følgende måte:

Informant 3: Det er og ikke takle forskjellige situasjoner. Som for eksempel utagerende med å være fysisk vond med andre. [...] Du ser det på hele kroppen at det er noe som ikke stemmer og at det er aggresjon.

Informant 2: Kanskje mye temperament. Ofte sårbare også. Sårbare mot avvising og kanskje blir de ofte utestengt. Voldelig og reguleringsproblemer. Problemer med å regulere seg selv. Hissig, sint, frustrert

I de overnevnte eksemplene, trekker intervjuobjektene frem at barna utøver fysisk vold mot andre. Det kan derfor virke som om det er stort fokus på reaktiv aggresjon. Det kom ikke frem skildringer av proaktiv aggresjon da jeg spurte om aggresjon. Dette kan ha en sammenheng med at det forekommer hyppigere reaktiv aggresjon i barnehagealder, sammenlignet med proaktiv aggresjon. Dette ble presentert i teoridelen hvor det fremkommer at reaktiv aggresjon er en aggresjonsform som er lettere å oppdage og påvirker ofte hele barnegrupper (E. Roland, 2007b). Dette kan man si fordi et reaktivt barn kan være med på å skape utfordringer for hele barnegruppen gjennom for eksempel aggresjonsutbrudd i forbindelse med målblokkeringer. Utbrudd kan derfor påvirke barnegruppen gjennom at de voksne må bruke mer tid og energi på det aktuelle barnet, eller at barnet med aggresjonsproblemer lar sitt utbrudd gå ut over andre barn. I følge Dodge (1991) kommer reaktiv aggresjon til syne som sinne, og hvor den reaktive har blitt trigget av noen andre. For en 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). Intervjuobjektene er inne på at aggresjon kan forekomme som en negativ verbal ytring, eller som fysisk handling. Dette samsvarer med E. Aronson (2007) teori om at handling kan være av fysisk eller verbal karakter. På spørsmål om intervjuobjektene kjente til begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon fikk jeg følgende svar:

Informant 1: Ja, reaktiv er når de gjør det i sinne, er mer en følelse og proaktiv er mer planlagt og litt mer skjult.

Informant 4: ja, jeg har hørt om det, men husker ikke hva det var.

Det var bare en av informantene som forklarte hva reaktiv og proaktiv aggresjon var. To av dem sa de hadde hørt om det, men kunne ikke forklare hva som lå i begrepene. Den siste barnehagelæreren hadde ikke hørt om verken reaktiv eller proaktiv aggresjon. Da jeg videre spurte om aggressive barn utøver handlinger med hensikt å såre eller skade noen fikk jeg følgende svar:

Informant 3: Ja, har opplevd det ja. I det mest ekstreme har jeg opplevd, så har jeg det ja.

Informant 2: Kanskje ikke bevisst skade noen da. Bare klarer ikke å uttrykke seg på andre måter. Blir jo at de gjør det for å få oppmerksomhet og ja [...] De føler kanskje de må gjøre noe for å bli sett.

Informant 4: Ikke når de er så små som i barnehagen nei. I barnehagen er de bare vanlig sinte. Og vet ikke hva de gjør av og til.

Det er interessant at intervjuobjektene først anerkjenner at det finnes aggresjon i barnehagealder, men når de får spørsmål om barna utfører handlinger med hensikt å såre eller skade noen får jeg litt andre svar. Med utgangspunkt i tidligere nevnt teori, er det vanskelig å se for seg at det bare er ekstreme saker hvor barnet har en hensikt om å såre eller skade noen. Dette gjelder både fysisk og psykisk, og slike intensjoner kan derfor være vanskelig å oppdage (Hartup, 2005). Det kan være at det er dette intervjuobjektene ikke klarer å se for seg. Det blir derfor sentralt å stille spørsmål om hvor barnehagelærerne setter grensen for når et barn går i fra å være sint, til å være reaktiv eller proaktiv aggressiv. Når man ser på helheten av svarene jeg får i intervjuene, kan det virke som om intervjuobjektene er usikre og ikke har noen felles oppfatning av aggresjonsbegrepet. Det kan derfor tenkes at de har en manglende forståelse for begrepet. Dersom man i en barnehage ikke har en samlet forståelse av hva som legges i aggresjonsbegrepet, kan dette gi konsekvenser for handlingene personalet praktiserer i forbindelse med barns utøvelse av aggressiv atferd. Dette kan man si fordi barnehagepersonalets handlinger blir reflektert igjennom enkeltpersonenes grunnleggende forståelse, som videre kan føre til at handlinger blir basert på individuelle tolkninger av situasjonen og ikke en helhetlig og langsiktig tenkning (Berkowitz, 1993). For intervjuobjektene i denne studien vil håndtering av aggresjon derfor sannsynligvis bli et utslag av tilfeldigheter og usikkerhet. Det kan virke som om barnehagelærerne mangler en

grunnleggende forståelse i form av en klar definisjon, og det kan derfor bli vanskelig å jobbe mot noe man ikke kan definere. Dette kan igjen påvirke foreldresamarbeidet i form av usikkerhet om fremgangsmåter og generell manglende kompetanse. Man kan derfor forstå noe av årsaken til at barnehagelærerne opplever aggresjon som et vanskelig tema og hvordan dette kan videre påvirke foreldresamarbeidet. Det virker som om barnehagelærere ofte usikre på hvordan de kan identifisere og iverksette tiltak når det gjelder aggresjonsvansker. Dette påvirker både foreldresamarbeidet og muligheten for å iverksette arbeidet med tidlig innsats. I følge Pål Roland er kompetansebygging blant personalet sentralt for å kunne hjelpe og støtte barn som viser utfordrende atferd. Gjennom økt kompetanse vil man kunne gi bedre forståelse og et annet innblikk i hva som skjer rundt barna. I tillegg vil økt kompetanse føre til at man håndterer utfordringene på en annen måte og vil videre være et godt utgangspunkt i arbeidet med tidlig innsats (P. Roland, et al., 2007).

4.1.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Barn uten spesielle utfordringer og som fungerer godt sammen med jevnaldrende vil tilegne seg sosiale ferdigheter, selvregulering og konfliktløsning (Drugli, 2008a). Dersom et barn er aggressivt vil det være sannsynlighet for at de også har manglende ferdigheter innen de overnevnte områdene. Dette kan man se i sammenheng med SIP- modellen som ble presentert i teoridelen i forhold til prosessene som foregår ved bearbeiding av inntrykk (Crick & Dodge, 1994). Dersom den sosiale informasjonsprosessen og informasjonsbearbeidingen ikke går gjennom alle de viktige stegene, kan dette påvirke barnet atferd og videre kunne føre til utestenging samt dårlig erfaring og behandling fra jevnaldrende (Brendgen, et al., 2005; Crick & Dodge, 1994). Gjennom intervjuet ble det spurt om intervjuobjektene hadde erfaring med barn med aggresjonsvansker. Dette var noe alle hadde opplevd og kunne fortelle litt om. En av informantene forteller følgende:

Informant 1: Det var veldig tøft altså. Det ble en del.... Han styrte en del avdelingen slik at det ble... det ble en del mobbing også, men dersom han fikk noe tilbake ble han sint å slo å...han var utagerende. Og liksom verbalt også. Sa stygge ting til andre.

Dette intervjuobjektet forteller at å ha et barn med aggresjonsvansker var tøft. Det kan være mange årsaker til det. En av dem kan være at de har mangelfull kunnskap for å håndtere slike situasjoner. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.1.3 og 4.1.4. En annen årsak er at man

som voksen kan synes det er vanskelig å kjenne på alle følelsene som er i en slik situasjon. Man kan se at barnet ikke har det bra, og man kan selv føle seg hjelpeløs til tider. Ut i fra informasjonen gjennom intervjuene, kommer det frem at barnehagelærerne bruker lang tid på å bli helt sikker på at det er et gjentakende problem med barnet.

Informant 1: Jeg brukte kanskje en måned først til å bare observere å sånn. Så jeg da hadde hun gitt litt beskjed i forkant hvordan det var, så jeg forsto litt da. Så er litt vanskelig å si. For du vet jo at barn fra to til fire år er mest aggressive også, så du er litt på vent og venter på at det skal roe seg ned. Men det gjorde jo ikke. Ble egentlig bare verre.

For dette intervjuobjektet ble det viktig å se barnet i ulike kontekster. Dette er i tråd med Bronfenbrenner (1979) økologiske perspektiv som ser på viktigheten av å se sammenheng mellom barnets samhandling med andre og de ulike kontekstene barnet oppholder seg i. I barnehagen er det mange forskjellige situasjoner og kontekster i løpet av en dag. Man har for eksempel gruppesammensetninger i lekegrupper, man har aktiviteter både inne, ute og på tur, man har samspillet mellom ulikt personal samt situasjonen når foreldrene leverer eller henter barnet. Alle disse kontekstene er eksempler på sentrale situasjoner man bør observere for å kartlegge barnets atferdsmønstre. Med utgangspunkt i informasjonen jeg fikk fra intervjuobjektene, kan man få et inntrykk av at personalet har en «vent og se» holdning og håper at aggresjonsvanskene går over av seg selv. Det kan også virke som om barnehagelærerne ofte venter til barnet har passert 4 år før de eventuelt iverksetter tiltak. Dette kan man på mange måter ha forståelse for, spesielt dersom man tar deres kunnskaps- og erfaringsgrunnlag med i betraktning. Likevel kan dette påvirke hvordan barnehagelærerne opplever foreldresamarbeidet når barn viser aggressiv atferd. Som det ble presentert i teoridelen, kan en slik holdning påvirke mulighetene for tidlig innsats i barnehagen. Både nasjonale og internasjonale forskningsresultater viser at tidlig innsats gir best resultater (P. Roland, et al., 2007). Ved å vente å se om noe går over av seg selv, kan det føre til at det tar lengre tid før barnet får den hjelpen det trenger. Igjenom tidlig innsats kan man sørge for at barna ikke «gror seg fast» i et negativt atferdsmønster. Jo eldre barnet blir, jo vanskeligere er det å avlære slik atferd (P. Roland, et al., 2007).

Som vi har vært inne på tidligere i denne oppgaven er aggresjonstematikken vanskelig å forholde seg til og å prate om. Det er også kommet frem at det er et følelsesladet tema både

for barnehagepersonale og foreldre. Man kan derfor også forstå at man som barnehagelærer vil være helt sikker på at barnet har et aggresjonsproblem før man eventuelt tar dette opp med foreldrene. Informant 1 forteller videre:

Informant 1: Først var han bare rampete, også ble det egentlig bare verre og verre. Så vi henviste han til PPT.

Som R.E. Tremblay (2004) tidligere forteller, er barn fra to til fire år mest aggressive. Dersom barnet ikke har aggresjonsvansker, kan det i mange tilfeller utvikle andre verktøy som språk og sosial kompetanse, slik at det da ikke trenger å være aggressive. Men man må også huske på at noen barn trenger hjelp til å forstå bruk av- og muligheten for å benytte seg av andre verktøy (E. Aronson, 2007). Å finne balansegangen mellom når barnet «vokser det av seg» og når det faktisk trenger hjelp, kan være svært vanskelig. Det kunne derfor vært aktuelt med et kartleggingsskjema som kunne hjelpe barnehagelæreren med å vurdere enkeltbarns situasjon. Det er ofte lettere å kartlegge et barn når man har et hjelpemiddel som kan veilede pedagogene til å vite hva de skal se etter. Dette er også sentralt i forhold til tidlig innsats, fordi ved et slikt kartleggingsverktøy kan man lettere gripe tak i – og gjøre noe med situasjoner man synes er vanskelige.

4.1.3 Fremgangsmåte reaktiv- og proaktiv aggresjon

Som det ble nevnt tidligere, er barnas forbilder sentrale for utvikling av sosiale reaksjonsmønstre (Drugli, 2008a). Barn som opplever ulik oppdragelse og grensesetting fra sine omsorgspersoner kan føle usikkerhet i forhold til hvordan sosiale koder fungerer (Berkowitz, 1993). Dette er sentralt for samarbeid mellom barnehage og hjem samt i situasjoner hvor for eksempel foreldrene ikke lenger bor sammen. Å bygge relasjoner er en viktig del av barnehagepersonalets arbeid. Samtidig er det behov for konsekvent grensesetting for å skape gode forutsetninger for barnet som har aggresjonsvansker, samt et godt miljø for de øvrige barna (Manger, 2009). Som vist tidligere i oppgaven, er relasjonsbygging i forhold til barn med et aggressivt atferdsmønster sentralt. En av informantene forteller:

Informant 3: Han var bare to år når han begynte. Da så vi det med en gang. At han ikke hadde sperrer. Han var bare sint og frustrert. Da måtte jeg av og til sitte å holde han å roe han. Og da får du deg et slag her og der, et spark her og der... Men det

hjelp. For etter hvert når vi satte grenser og viste kjærlighet så fikk vi roet han, og jo bedre likte han deg jo!

Håndtering av barn med aggressivt atferdsmønster, vil ofte kreve stor grad av kontroll og et kollektivt samarbeid mellom personalet. Det er derfor viktig at personalet arbeider samlet for å hjelpe barnet. Dette er fordi det er av stor betydning at barnet møter de samme grensene uansett hvilke voksne som er sammen med dem (P. Roland, 2011). Grensesetting kan trigge frustrasjon hos barn med aggresjonsvansker, men det er samtidig nødvendig for å redusere barnets følelse av suksess ved bruk av aggressiv atferd. Dersom en barnehagelærer fremstår som autoritativ kan man i flere tilfeller oppnå respekt og tillit både ovenfor barnet og foreldrene (Elsa Westergård, 2012). Gjennom rollen som autoritativ, vil en kunne oppnå en tillitsfull og god relasjon. For å håndtere et reaktiv- eller proaktivt aggressivt barn, er det viktig at man involverer foreldrene. I forhold til håndtering av aggresjon, kan det også være sentralt å forstå hvorfor barnet reagerer slik det gjør. Bruk av SIP-modellen som fundament for å forstå hvor informasjon- og bearbeidingsprosessen starter og slutter kan derfor være relevant i forhold til å forebygge og å iverksette tiltak for det aktuelle barnet (Crick & Dodge, 1994). På den måten kan man bygge opp en minnebank som kan hjelpe barnet til å reagere annerledes neste gang det havner i en tilsvarende situasjon (Crick & Dodge, 1994).

Som det ble nevnt tidligere forteller flere intervjuobjekter at når det kommer til aggresjonsproblemer synes personalet det er vanskelig å håndtere. Det kan virke som om barnehagene ikke har noen faste rutiner for hvordan personalgruppen skal reagere og handle når slike situasjoner oppstår. Dette kan resultere i at det i mange tilfeller er tilfeldigheter som avgjør hvordan man håndterer barnet. Årsaken til dette kan handle om at barnehagepersonalet mangler erfaring og blir usikre på hvordan de skal gå frem. Når man er usikker og barnet utagerer, kan dette igjen føre til at personalet blir redde.

Informant 3: Det var mange (personalet) som var redd. De visste ikke hvordan de skulle takle det.

Informant 1. Dersom han ble veldig utagerende, ble det slik at vi måtte sette oss i garderoben med han. Til han roet seg ned. Så det var for at han skulle få rase i fra seg. Også gikk vi inn igjen da... Når han ble sint så føk det rundt han. Han kastet ting eller slo noen å... vi føle ikke det var helt forsvarlig å ha han der inne.

Måten barnehagepersonalet møter barnet på, oppfattes ofte av barnet selv samt de andre barna i barnehagen. Kjennskap til-, og innsikt i-, barnets følelsesreaksjoner kan bidra til at personalet får mulighet til å fange opp og bli mer oppmerksom på enkelte kjennetegn for aggresjonsuttrykk. På den måten kan man da lettere også både forebygge og håndtere barns som viser aggressiv atferd. Empati, innlevelse og sensitivitet er sentrale egenskaper for å forstå graden av aggresjon, årsak til aggresjon og alvoret av følelsesutbruddet (P. Roland & Størksen, 2011). Atferd som sparking, kaste ting, slåing, nekte å gjøre det de voksne vil er kjente atferdsmønstre når det gjelder aggresjon. Barns aggresjon kan uttrykkes gjennom fysisk vold, selvdestruksjon, projeksjon, sabotering, ødeleggelse av gjenstander, høyt aktivitetsnivå, uro, konsentrasjonsvansker og usosial adferd (Drugli, 2008a; Midthassel, 2011; E. Roland, et al., 2011). Man kan se et eksempel på dette her:

Informant 3: Vi holder barnet fast, får et slag her og et spark der. [...] Etter hvert når vi satte grenser og viste kjærlighet så fikk vi roet han.

Konsekvenser av en slik atferd kan føre til barnet får dårlig selvbilde, problemer med fordypning og utholdenhet samt mangel på initiativ og engasjement (Webster-Stratton, 2007). Det er forståelig at det kan være vanskelig å vite hvordan man kan håndtere slik atferd. Å vite hvordan man kan møte barn som utagerer på denne måten kan være fremmed for de voksne som er involvert i situasjonen. Både Thomas Nordahl (2012) og Elsa Westergård (2012) viser til at som pedagog er det viktig å ha tro på egne evner og kompetanse, da dette øker sjansene for å lykkes. Dersom man signaliserer trygghet og kompetanse, vil både barn og foreldre få økt tillit i forhold til aggresjonsvansker hos barnet. Dette kan igjen gi positiv innvirkning på foreldresamarbeidet. Det er også viktig at barn med aggresjonsvansker blir møtt på en emosjonelt tilfredsstillende måte og ikke på en måte som tilfredsstillende omgivelsene. Med dette menes at man må passe på at man ikke tar barnet ut av situasjonen fordi det forstyrrer de andre barna, men at man ønsker å hjelpe barnet som har aggresjonsvansker (Imsen, 2005). Dette er selvfølgelig ikke alltid like lett å gjennomføre i praksis.

Informant 1: Skulle ta han bort fra situasjonen, og da tok vi det opp til videre diskusjon om vi skulle la være å gjøre det, fordi at det kanskje var en belønning i seg selv, at det var kanskje det han ville oppå. Men vi følte det gikk så utover de andre barna at vi bare var nødt til å gjøre det slik.

Det kan virke som en mye brukt metode i håndtering av aggresjon var å fjerne barnet fra situasjonen for å la det roe seg ned. Dette ble begrunnet med at de andre barna skulle skjermes mot den aggressive atferden, og for å hindre barnet i å skade seg selv. Intervjuobjektene fremmer den reaktive aggresjonen som den mest fremtredende og den de responderer mest på.

Svarene i intervjuet preges av at håndtering ofte forekommer i etterkant av situasjoner hvor det har vært sinne eller frustrasjon involvert. Man kan derfor få et inntrykk av at personalet er klare på at de tar barnet ut av situasjonen og at man prater med det. Et av hovedtrekkene ved reaktiv aggresjon er at det foreligger en opplevd frustrasjon eller provokasjon i forkant av handlingen (Dodge, 1991). Et viktig tiltak vil derfor være å kartlegge barnet for å finne ut hvilke situasjoner som framprovoserer utbruddene hos barnet. På den måten må personalet derfor arbeide forebyggende og ikke ha hovedfokus på konsekvenser av handlingene (P. Roland & Størksen, 2011). Også når det gjelder proaktive barn kan det være lite hensiktsmessig å forklare hvordan de skal være mot andre, da disse barna ofte er svært sosialt kompetente og har en intensjon med det de driver med. For å redusere aggresjonen hos barnet er det ikke tilstrekkelig å bare se på problemet, man må også vite hvorfor problemet oppstår. Man kan forklare den utagerende oppførselen til barnet som symptomer. Det er dette vi ser og hører som for eksempel slag og spark. For barnet er det årsaken til symptomene som er selve problemet, altså grunnen til at symptomene blir utløst. For å fjerne problemet må vi sette i verk tiltak for å fjerne årsaken (Aarrestad & Linnerud, 2011; P. Roland & Størksen, 2011). Barn som er reaktive er ofte overfølsomme for sosiale koder og vil da lettere kunne feiltolke andres intensjoner. Den voksne kan da kartlegge konteksten rundt barnet for å finne disse frustrasjonsutløserne (årsaken) for videre å kunne organisere konteksten til å inneholde færrest mulige frustrasjonsutløsere. Her er det viktig å presisere at man må ikke ha for mye, og heller ikke for lite. Det er derfor viktig å ha kartlagt barnet grundig for å tilpasse utfordringene til mestringsnivå.

4.1.4 Kompetanse aggresjon

Det er stor variasjon av hvordan informantene vurderer sin kompetanse om aggresjon. Tre av informantene vurderer egen kunnskap fra lav til «helt greit». Den siste forteller:

Informant 4: Jeg føler meg veldig trygg på det. Synes jeg har mye erfaring og vet mye om det.

Dette intervjuobjektet vurderer sin kompetanse som noe hun føler seg trygg på. Dette samsvarer ikke helt med svarene hun tidligere gir på både definering og håndtering av aggresjon. Det kan virke som om dette intervjuobjektet tar utgangspunkt i sin uformelle kompetanse når hun svarer på spørsmålet. Greta Marie Skau (2011) deler inn i tre kompetanseområder: teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk ferdigheter og personlig kompetanse. Kort forklart handler teoretisk kunnskap om forskningsbasert faktakunnskap, definisjoner av begreper og ulike teorier. Yrkesspesifikke ferdigheter handler om praktiske teknikker og ferdigheter som man tilegner seg gjennom konkrete yrker. For eksempel å legge til rette for barnets helhetlige utvikling gjennom lek og læring. Personlig kompetanse handler om hvordan vi forholder oss til andre mennesker og hva vi kan bidra med på et mellommenneskelig plan. Personlige egenskaper, verdier og holdninger samt omsorg og personlig styrke er noe som hører til her. Med utgangspunkt i Skau (2011) profesjonelle kompetanseområder, vil man si at det både innen aggresjonstematikken og foreldresamarbeid er større vekt på yrkesspesifikk kunnskap og personlig kompetanse, sammenlignet med teoretisk kunnskap. En informant forteller:

Informant 3, Veldig lite. Jeg har jo hatt mange år som assistent og har da erfart mye på det. Men dersom du er nyutdannet førskolelærer så har du veldig lite altså. Veldig lite spesialpedagogikk har vi. Men du har jo støtteapparat i kollegaene. Og en styrer skal ha dette i ryggmargen og kollegaer så har jobbet lenge.

Man kan tenke seg at det er et behov i barnehagene for mer formell kompetanse generelt innen spesialpedagogiske emner. Utvikling av funksjonelle tiltak og forebyggende tiltak forutsetter at personalet har kompetanse og kjennskap til hva som kan øke sannsynligheten for at barn utvikler atferdsproblemer, og hvilke forhold som kan forebygges eller redusere en negativ utviklingsspiral hos barn i risikosonen (Nordahl, 2012). 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 (Nordahl, 2012). Dette intervjuobjektet forteller at man har støtteapparat i kollegaer samt styrer. På grunn av at det sjelden er utdannede spesialpedagoger i barnehagen, forutsetter dette at personalet i barnehagen har skaffet seg kompetanse på egenhånd. I mange barnehager er man derfor prisgitt at personalet har

personlig interesse for spesialpedagogikk og ønsker å gjøre dette på «dugnad». Andre forteller:

Informant 2: Blir veldig usikker på hvordan jeg skal gå frem, fordi det er så vanskelig å vite hva som er riktig. Men jeg føler jeg trenger mye mer kunnskap om det. Det er sikkert barn jeg ikke oppdager har utfordringer, fordi jeg ikke kan nok om symptomene om det på en måte. At jeg kunne kanskje ha hjulpet flere om jeg visste mer.

Det denne informanten forteller her, kan virke som en sentral utfordring. Er det slik at manglende kompetanse kan føre til at færre barn får hjelp? Ut i fra forskningsrapporten alle teller mer (Østrem et al., 2009) kommer det tydelig frem at barnehagesektoren mangler kompetanse på alle nivå. Hvordan dette påvirker barna på en direkte måte, er vanskelig å si da det ikke er mye relevant forskning på dette feltet. En ting man kan ta med at manglende kompetanser er med på å svekke mulighetene for å kvalitetssikre det faglige arbeidet i barnehagene (Østrem, et al., 2009).

En annen faktor som kan påvirke kompetansen er den flate strukturen som er i barnehagene. Dette kan være med på å senke barnehagelærernes oppfatning av egen status og profesjon. Mange barnehagelærere føler at de ikke får synliggjort og brukt sin kompetanse, fordi de har det alt for travelt med de praktiske gjøremålene i hverdagen. Dersom man ikke bruker sin kompetanse, kan man risikere at man etter hvert også glemmer den kompetansen man ikke benytter seg av. I barnehagene kan man si at det er ytret et ønske om mer kompetanse om barn med spesielle behov. I en undersøkelse Gotvassli (2012) hadde, kom det frem at nesten 60 prosent av ansatte i barnehage oppgir at de har stor eller svært stort behov for å heve kompetansen innen spesialpedagogikk. Årsakene til at et slikt faglig fokus ikke blir iverksatt er ofte trange budsjetter, eventuell etterutdanning gir ikke høyere lønn, vanskelig å skaffe vikar dersom man skal sende noen på kurs og tilfredshet med egen kompetanse (Gotvassli, 2012). Dette kan indikere at man under førskolelærerutdannelsen får for lite kunnskap om barn med spesialpedagogiske behov. Barnehagene har heller ikke budsjetter til å ansette egne spesialpedagoger som arbeider direkte i barnehagen. Dette kan også ha en sammenheng med at de spesialpedagogiske behovene ofte kan endre seg fra år til år. Dersom man kobler dette sammen med fokuset på tidlig innsats, kunne det vært interessant å se om videre forskning

kunne vist en sammenheng mellom spesialpedagogisk kompetanse i barnehagen og forekomsten av spesialpedagogiske behov.

4.2.0 Informantens samarbeid med foreldre når barn viser tegn til aggresjon

Intervjuobjektene i min studie fremmer alle hvor viktig det er å se på helheten av barnets sosiale system og knytter dette opp mot en systematisk tilnærming for å finne sammenhenger mellom barnets handlinger eller atferd og omgivelsene.

Intervjuobjekt 3: For barnets del, at det ikke blir to helt forskjellige verdener. At vi må jobbe likt. At vi må prate sammen. Sette grenser på samme måte. [...] og det er jo to arenaer som skal være forskjellige, men vi må vite mest mulig om hverandre for å få det til. Viktig»

Intervjuobjekt 1: «Viktig å inkludere foreldrene og passe på at en tenker likt. Ikke at man forventer det da, men i hvert fall prøver.»

Intervjuobjekt 3: «Kjempe viktig at foreldrene er med, for det er like mye hjemme de må jobbe. At vi har mest mulig åpent og godt samarbeid».

Med disse eksemplene som utgangspunkt kan man si at også pedagogiske ledere i barnehagene er opptatt av å utjevne forskjellene mellom de to mikro systemene som er hjemme og i barnehagen. Imsen (2005) vektlegger barnets sosiale miljø og at man ikke bare må fokusere på barnet som individ. Slik kan det i større grad bli kontinuitet og samkjøring mellom hjem og barnehage. En slik samkjøring er i noen tilfeller lettere å få til i teorien, sammenlignet med praksisen. Et eksempel på dette er minoritetsbarn hvor det kan være vanskelig for barnehage og foreldre å ha gjensidig forståelse for krav og ønsker. Dette kan ha årsak i manglende kunnskap og erfaring med andre kulturer og deres tradisjoner. I slike tilfeller må man som barnehagelærer ta utgangspunkt i barnehagelovens formålsparagraf som fremmer barnehagens rolle innen utviklings- og aktivitetsmuligheter (Barnehageloven, 2013). Det er barnets beste man som barnehageansatt skal sette først. Hva som er barnets beste, må man vurdere ut i fra et helhetlig perspektiv hvor både familie- og barnehagesituasjonen blir vurdert. Dette er aktuelt både når det gjelder generelt og spesielt foreldresamarbeid.

I et systemperspektiv vil sterke relasjoner mellom foreldre og barnehage kunne virke støttende og beskyttende for barnet (Bø, 2011; Pianta, 1999). Dette kan man si fordi både barnehagepersonalet og foreldrene er sentrale beskyttelsesfaktorer i barnets liv (Pianta, 1999). Et systemteoretisk perspektiv kan derfor bidra til et helhetlig arbeid som er til barnets beste. Dette er også i tråd med Bronfenbrenner (1979) utviklingsøkologiske modell. For å fremme et positivt foreldresamarbeid blir følgende faktorer trukket frem: positivt førsteinntrykk, god informasjonsflyt, avklaring av forventinger samt inntrykk gjennom den daglige kommunikasjonen. Intervjuobjektene forteller at relasjonsbygging mellom foreldrene ofte handler om å klarere forventinger og god informasjonsflyt. Det var ingen av intervjuobjektene som nevnte at de hadde faste systemer eller prosedyrer for å fremme foreldresamarbeid. Flere forskere fremhever betydningen av gode grunnleggende systemer i møte med alle foreldre (Drugli & Onsjøen, 2010; Nordahl, 2007; E. Westergård, 2010). Dersom man ikke har et fast system eller prosedyrer for foreldresamarbeidet, kan dette føre til at foreldresamarbeidet blir tilfeldig og personavhengig. Dette kan gå ut over informasjonsflyten og avklaringer i forhold til forventinger. Uten kommunikasjon kan man i større grad risikere å gjøre seg opp tanker og meninger uten noe spesielt grunnlag. Dette kan videre føre til misforståelser og i noen tilfeller frustrasjoner. Der er derfor viktig at man både som foreldre og som barnehagelærer er bevisst på å fremme mulighetene for dialog og på den måten skape et positivt foreldresamarbeid.

I ettertid av intervjuene, ser jeg at jeg savner en ytterligere utdypning fra intervjuobjektene om hvorfor foreldresamarbeid betraktes som viktig. Det blir derfor ikke reflektert videre over hvorfor barnehagelærerne ser på foreldresamarbeid som vesentlig for å oppdage sammenhenger mellom de ulike miljøene og hvordan de påvirker hverandre. Det kan virke som om personalet har stort fokus på å styrke relasjoner mellom hjemmet og barnehagen og at de ser hvor viktig det er å ha et samarbeid med foreldrene, men at de kanskje ikke reflekterer så mye videre om den gjensidige påvirkningen dette kan ha. Dette kan man si fordi tidligere i denne studien kom det frem at når barnet viser atferdsvansker, kan det virke som om personalet møter disse utfordringene med en tankemåte om at årsaken er knyttet til barnet og familien og ser derfor på et årsak- virkningsforhold istedenfor å se på samspillet mellom de ulike mikronivåene (Imsen, 2005; Nordahl, 2007). Barnehagens rolle blir derfor svært sentral i forhold til å kunne hjelpe barnet og familien med de utfordringene de har. Barnehagen kan i slike situasjoner være bindeleddet og samtidig ha den nødvendige kompetansen og erfaringen for å kunne danne et mesonivå mellom de to mikronivåene som hjemmet og barnehagen utgjør.

4.2.1 Sammenheng mellom foreldrenes oppdragerstil og aggresjon

Årsaken til at barn er aggressive kan ha bakgrunn i flere forhold. Dette ble blant annet nevnt i kapittelet om oppdragerstiler. Barnet som opplever oppmerksomhetssvikt, biologiske forhold, barnets temperament, og sosiale risikofaktorer er generelt mer utsatt for å utvikle aggresjonsvansker (E. Aronson, 2007). Sistnevnte handler i stor grad om foreldrenes påvirkningskraft i forhold til for eksempel oppdragelsesmetoder, foreldrenes engasjement i forhold til barnet, foreldrenes sosioøkonomiske status og samlivsproblemer (Drugli & Onsøien, 2010). Gjennom intervjuet ble det flere ganger naturlig å prate om sammenhengen mellom aggresjon og foreldrenes oppdragerstil. Informantene forteller:

Informant 2: Det er veldig stor sammenheng. Vi har for eksempel et barn som får veldig mye viljen sin hjemme og moren er veldig usikker på foreldrerollen.

Informant 1: Dersom det er gener og at de har høyt temperament, eller dersom de har en diagnose trenger det ikke bare være miljøet. [...] Men jeg tror de blir påvirket viss de bor hjemme og det er mye konflikter.

Informant 3: Ja, absolutt. Mange ganger tror jeg nokk det kan være det.

Informant 4: Absolutt, absolutt. Det er jo klart at dersom de (foreldrene) har en oppdragerstil som er i utgangspunktet aggressiv, så vil jo barna også plukke opp det. Å prøve ut sine ting mot andre barn og voksne som de treffer

Som informant 2 forteller, kan man tenke seg at det er en mor som kan ha en ettergivende oppdragerstil i dette tilfellet (Baumrind, 1991). 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 (Ellertsen, Øgrim, & Gjørnum, 2002). Blir barnet omgitt av autoritative voksne som skaper forutsigbarhet og forståelse, kan dette bidra til å utvikle barnets sosiale ferdigheter og 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. Informant 4 skildrer en aggressiv oppdragerstil som man kan trekke paralleller til den autoritære oppdragerstilen. Når den voksne bruker makt på en negativ måte, kan dette bidra til å øke barns aggresjon og opposisjon. Dette er videre en risikofaktor for å utvikle problematferd (Nordahl, 2007; P.

Roland & Størksen, 2011). Barnehagens rolle er derfor sentral i forhold til hvilken oppdragerstil man velger å bruke. Dersom barn møter ulike oppdragerstiler fra forskjellige barnehageansatte, kan det virke hemmende i forhold til barnets utviklings- og læringssituasjon (P. Roland & Størksen, 2011). 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. Informantene deler også sine opplevelser og tanker om sammenhengen mellom foreldrenes oppdragerstil og aggresjon:

Informant 1: Tenker kanskje at noe av det er gener og medfødt. Vokser opp i hjem med høyt konfliktnivå, at de blir påvirket av det. At de kanskje blir utestengt fra lek og at de kanskje da blir aggressive?

Informant 2: Hva de er vandt til hjemme. Mange som får viljen hjemme. [...] Får mye viljen sin hjemme og blir veldig sint og sur om de ikke får viljen sin i barnehagen. Det kan vi flere tilfeller av her. At de barna er mer aggressiv og blir fortere sinte.

Selv om hovedtyngden for aggresjonsproblemer er knyttet til egenskaper ved familien, kan man også si at tidlig innsats kan bidra som en motfaktor for å utvikle aggresjonsproblemer (Baumrind, 1991; P. Roland, et al., 2007). Gjennom tidlig innsats kan man for eksempel hindre at barnet får erfare at sinne og aggressivitet får de voksne til å gi seg. På den måten kan man komme inn i et positivt mønster hvor barnet får mulighet til å utvikle kontroll over egne følelser og risikoen for vedvarende aggresjonsvansker vil derfor minske (Drugli, 2008b)

4.2.2 Foreldresamarbeid generelt i barnehagen

Som vist i systemteorien er foreldresamarbeid sentralt i forhold til helhetlig arbeid med barn. Man kan i følge intervjuobjektene si at de ikke ser på foreldresamarbeid som problematisk. Foreldresamarbeid blir også en del av kvaliteten til den enkelte barnehage. Dette kan man si fordi kvaliteten på foreldresamarbeid i stor grad avgjøres av formaliseringsgraden, utarbeidelse av felles mål, forpliktelser og felles beslutninger (Nordahl, 2007; Norge, 2006). Når intervjuobjektene synes foreldresamarbeid er gøy, forteller dette oss at de har en positiv holdning og danner derfor et godt utgangspunkt.

Informant 4: «Foreldresamarbeid er kjempe gøy. For at barna skal ha det best mulig er det jo viktig. At barna ser at du har en kommunikasjon med foreldrene. At foreldrene vet mest mulig av det vi gjør igjennom en dag er jo kjempe viktig»

Det kan virke som om informantene legger vekt på - og anerkjenner den kompetansen foreldrene har om sine barn og hvordan dette kan henge sammen med barnets trivsel og utvikling (Imsen, 2005). Flere nevner respekt som en sentral faktor for å bygge et godt fundament og holde vedlike et godt foreldresamarbeid. Det er i de direkte møtene mellom foreldrene og barnehagen det viktigste samarbeidet blir dannet (Nordahl, 2007). I barnehagen har man en unik posisjon, da man som pedagogisk leder ofte har anledning til å treffe foreldrene jevnlig, sammenlignet med for eksempel en lærer på skolen. Dette er fordi man ofte er til stede når barnet blir levert og/eller hentet i barnehagen og kan derfor "småprate" litt om hendelser eller spørre om enkle spørsmål. Gjennom dette får man anledning til å danne seg et inntrykk av familiesituasjonen til hvert enkelt barn. Det er ikke alltid et slikt førsteinntrykk stemmer, men er ofte til stor hjelp i forhold til å få helhetlig informasjon om barnet samt dannet et grunnlag for et eventuelt videre samarbeid. Med andre ord, blir det mye takket være hente- og bringe situasjonen man i større grad har bedre forutsetninger for å skape et mesonivå i barnehagen, sammenlignet med skolen. Et godt generelt foreldresamarbeid kan virke som et forebyggende perspektiv i forhold til utvikling av utfordrende atferd. Det forebyggende perspektivet er viktig i satsningen av tidlig innsats (Norge, 2006). Videre fokuserer samme stortingsmelding på at man i barnehager bør ha to obligatoriske foreldresamtaler i løpet av barnehageåret (Norge, 2006). Som vist i kapitlet om styringsdokumenter og lovverk, står det i rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver at det er foreldrene og barnehagens personal som har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ut i fra intervjuene fikk jeg et inntrykk av at det i noen situasjoner bare var barnehagen som var interessert i å skape et godt samarbeid. Til tross for mulighetene for jevnlig kontakt med foreldrene, kommer det frem at dialogen mellom personal og foreldre holdes på et veldig generelt nivå. Enkelte foreldre hadde i følge intervjuobjektene en holdning til barnehagen som "oppbevaringsplass" mens foreldrene var på jobb, og var ikke interessert i annet en om de hadde spist og vært ute.

Informant 4: Når barna blir hentet er foreldrene mest opptatt av om de har spist og vært ute. Noen ganger, dersom det har skjedd noe spesielt og jeg skal fortelle det, kan det virke som de ikke er interesserte.

Informant 2: Det er ikke alltid jeg klarer å få dem (foreldrene) til å stoppe for å prate. Mange kommer bare inn for å hente barna og vil ikke prate med oss. Jeg forstår jo at de noen ganger har dårlig tid, men det er noen foreldre som kanskje «alltid har dårlig tid».

Allerede i 2005, når Kristin Halvorsen krevde full barnehagedekning ble det forespeilt at når dette ble gjennomført, ville foreldrene stille større krav til kvaliteten i barnehagen. Det ville bli større fokus på de ulike pedagogiske tilbudene og flere «nisje» barnehager ble etablert som for eksempel egne idretts barnehager eller musikkbarnehager. Det er enda ikke full barnehagedekning i form av at foreldre får barnehageplass i egen bydel, men man ville likevel forventet at foreldre i dag stiller større krav en det de gjorde for 8 år siden. Ut i fra det intervjuobjektene sier, kan det virke som foreldrene fortsatt har et fokus på barnehagen som en «oppbevaringsplass» istedenfor en dannelsings og læringsarena. En annen konsekvens av full barnehagedekning, er at dersom foreldrene ikke er fornøyde med barnehagen, kan de i mange kommuner bare skifte sted. Dersom foreldrene for eksempel ikke er enig i personalets bekymringer om barnets aggresjonsmønster, er en enkel løsning å skifte barnehage. Foreldrenes holdninger og meninger om barnehagen påvirker både barnet og de ansatte. Når et barn kommer hjem fra skolen spør ofte foreldrene, «hva har du lært i dag?» Når et barn kommer hjem fra barnehagen spør foreldrene kanskje heller om hvem de har lekt med eller om de har vært på tur. Selv om regjeringen og samfunnet i større grad har fokus på barnehagen som en utdanningsinstitusjon, kan det virke som om foreldrenes holdninger fortsatt «henger litt igjen» i gamle mønster. Det er ikke lenger barnehagetanter og onkler, det er pedagogiske medarbeidere og barnehagelærere som arbeider i barnehagen. Hvordan disse holdningene påvirker det generelle foreldresamarbeidet hadde vært interessant forskning videre. En av informantene forteller om sin opplevelse av foreldresamarbeid:

Informant 1: «Det var skummelt med en gang jeg begynte. Foreldremøte var skummelt. Men samarbeidet generelt går greit. Det jeg synes er vanskelig er å spørre hvordan de har det hjemme. Lettere for meg å fortelle hva jeg har observert og hva som har skjedd i barnehagen og slikt, enn å grave i hvordan deres barneoppdragelse er... å spørre ubehagelige spørsmål synes jeg fortsatt er vanskelig. Dersom jeg tror det er noe hjemme, måten mor er på... om du tenker omsorgssvikt er det vanskelig å spør

vanskelige spørsmål. Kjenner det i magen. Så det gjør jo at jeg jobber mye med det da. Jeg har jo et ansvar og det er barnets beste. Så jeg må jo bare gjøre det da.»

Årsaken til at denne barnehagelæreren prater om dette, kan trolig være at man som barnehagepersonale skal hule en profesjonell rolle, samtidig som man tar vare på et barn. Et barn er på mange måter det mest personlige foreldre har, og det er ofte knyttet mye sterke følelser til det. Det å finne den «gylne middelvei» mellom interesser og omsorg for barnet, samtidig som man skal holde en profesjonell avstand kan i mange tilfeller være vanskelig. Dette gjelder spesielt når barnet har problemer. Dette vil bli ytterligere utdypet i neste kapittel.

Oppsummert kan man derfor si at på et veldig generelt nivå, ser ingen av mine informanter problemer eller større utfordringer med å skape å opprettholde et godt foreldresamarbeid. Intervjuobjektene har et generelt synt på foreldrene som en ressurs i forhold til informasjon og danning av barnet.

4.2.3 Foreldresamarbeid ved reaktiv eller proaktiv aggresjon

Gjennom intervjuene kommer det frem at årsaken til at barnehagepedagoger fokuserer på - og kontakter foreldrene når barnet viser aggressiv atferd, er i hovedsak at de vil samkjøre tiltak og få eventuelle godkjenninger for henvendelser til PPT eller lignende. Personalet møter både foreldre og barnet forskjellig i forhold til hvor gjentakende og alvorlig aggresjonsmønster barnet viser. Flere forteller at de håper at aggresjonen bare er en fase barnet går igjennom og håper at det roer seg av seg selv. Man kan derfor si at alder på barnet som utøver aggresjonen ofte er en avgjørende faktor for om barnehagepersonalet kontakter foreldrene eller ikke. Samtidig er balansegangen mellom interesse og omsorg for barnet samt den profesjonelle rollen også sentral i forhold til når personalet føler de kan kontakte foreldrene. To av informantene forteller at de synes det er lettere å prate med foreldrene om motoriske utfordringer, sammenlignet med mentale.

Informant 1: Lettere med det motoriske enn det personlige og psykiske.

Informant 2: Motorikk og språk er liksom mer håndgripelig og vanlig. Men stort sett går det fint i de tilfellene vi har hatt her. Ser foreldrene blir mer lei seg når barnet slår

og biter enn når barnet har fysiske utfordringer som er mer håndgripelig. Liksom litt lettere å gjøre noe med.

Årsaken til dette kan være at man sammenlignet med motoriske ferdigheter, har et begrenset kunnskapsgrunnlag om hvilken betydning barnehagen har for barn med aggresjonsvansker. Dette kan man si fordi det innen forskning har i større grad vært fokusert på motorisk utvikling (Brenna, 2010). En annen årsak til at det kanskje kan være lettere å prate om motoriske utfordringer, er at dette ofte er enklere å se og det kan i mange tilfeller ikke skyldes påvirkningsfaktorer som for eksempel dagsform eller utfordringer i hjemmet. Dersom et barn viser aggressiv atferd, kan det være lettere å «bortforklare» handlingene med at «barnet bare er sint» eller at foreldrene har en tøff hjemmesituasjon og at det er noe som kommer til å gå over av seg selv. Også i slike situasjoner er det viktig at man kan ta et systemteoretisk perspektiv. Dette er fordi situasjonen hjemme kan påvirke forholdet i barnehagen. Dersom man har en utfordrende hjemmesituasjon, er det positivt for barnehagepersonalet å få informasjon om dette. På den måten kan man få et helhetlig innblikk og en større forståelse for barnets reaksjoner og atferd. Gjennom kunnskap og informasjonsutveksling kan man lettere utjevne de opplevde forskjellene mellom motoriske utfordringer og mentale utfordringer. Om man ser tilbake på intervjuobjekt 1s uttalelse i slutten av forrige kapittel, ser man at vedkommende «kjenner det i magen» når det kommer til saker som kanskje kan være litt mer utfordrende enn et generelt foreldresamarbeid. Informant 1 sier ved en senere anledning:

Og det er jo når barnet har noe spesielt jeg føler det er viktigst med foreldresamarbeid.

Informant 4: [...] Og dersom barnet har mye problemer så er det jo viktig at vi arbeider likt både i barnehagen og hjemme hos foreldrene. At det er de samme reglene som gjelder.

God kommunikasjon med foreldrene i saker hvor barnet har utfordringer i forhold til aggresjon, kan øke muligheten for endring av barnets utvikling i en positiv retning (Lenchler-Hübertz, et al., 2009). Selv om også relasjonen mellom barnehageansatte og foreldre påvirker barnets møte med barnehagen, kan det virke som om intervjuobjektene prøver å forholde seg

så profesjonelle som mulig. Dette kan vi blant annet se gjennom følgende svar på spørsmål om kjemien til foreldrene kan påvirke samarbeidet:

Informant 3: Ikke plent kjemien. Jeg har jo... Det kan jo hende at det kan forekomme. Jeg har ikke opplevd det selv altså. Jeg føler at jeg er såpass proff at jeg ikke baserer meg på kjemien. Samme måten uansett hvem det er. Og har respekt. Selv om jeg ser at det kanskje er en mor som sliter. Så må jeg jo ha respekt. Det er jo grunner for ting. Heller gå bakenfor å finne ut hvorfor og hjelpe.

Informant 3: Hadde mange møter med mor. Ble veldig godt kjent med henne, prøvde å få henne til å slappe av å vite at vi var der for henne.

Informant 3: Hun (mor) var ikke samarbeidsvillig til å begynne med. [...] Kom frem til slutt at hun følte seg litt mislykket. Hun sprakk og grein og fortalte hvordan hun hadde det. [...] Da løsnet nesten alt etter den innrømmelsen. Og det var godt. Men det tok laaaaang laaaaang tid og vi brukte mye energi på å få henne trygg.

Ut i fra historien intervjuobjekt 3 forteller kan man tenke at foreldre av og til ikke stoler på barnehage ansattes kompetanse, evne og vilje til å hjelpe. Ut i fra denne situasjonen kan man tenke at mor ikke var trygg på at barnehagen virkelig ville hjelpe henne. Årsaken til dette kan blant annet ha opphav i at det er sterke følelser knyttet opp til barnet. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 4.2.6, om foreldre og følelser. I en situasjon hvor barnehagen kommer med en bekymring til foreldrene, kan man i noen tilfeller få et makt- avmakt forhold. Som barnehagelærer er det derfor viktig å ha gjort seg opp tanker om- og ha innsikt i hvordan dette forholdet kan utfolde seg (Gjervan, et al., 2006). Dersom man starter et foreldresamarbeid hvor foreldrene føler at all makt ligger hos barnehagen, kan dette påvirke samarbeidet på en negativ måte. Som tidligere nevnt, kan det virke som om informantene bekrefter foreldrenes kunnskap og kompetanse om eget barn. Informant 3 var for eksempel inne på hvor avgjørende det var med respekt og likeverd, og om hvordan god kommunikasjon handler om å bygge opp tillit hos foreldrene. Dette er et godt utgangspunkt for å hindre et negativt samarbeid som baserer seg på ubalanse i maktforholdet. Samtidig er ikke alt ansvar på barnehagelærer. Foreldrenes holdninger til barnehagen kan i noen grad påvirke barnet. Dette kan videre føre til at det blir vanskeligere å kunne hjelpe barnet. Det kan virke som om alle intervjuobjektene ønsker å være flinke til å vise forståelse og ta perspektiv i forhold til aktuelle saker. Dette er i

samsvar med Meads teori (1934 i Lenchler-Hübertz, et al., 2009) om at evnen til kommunikasjon henger nøye sammen med ønske og evne til å ta andres perspektiv og det å oppnå en felles forståelse.

4.2.3.1 Fremgangsmåte for foreldresamarbeid ved reaktiv eller proaktiv aggresjon

Tidligere ble det nevnt at intervjuobjektene viser forståelse for sammenhengen mellom foreldrenes oppdragerstil og aggresjonsnivået hos barnet. 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. Dette gjelder både fra barnehagens- og foreldrenes side. Informantene sier at det er viktig å høre på foreldrene slik at samarbeidet blir best mulig og til barnets beste.

Informant 1: Vi hadde også et godt foreldresamarbeid med moren også da. Vi kunne ikke se at han hadde noe problemer hjemme. Men vet jo aldri da men. Hadde ressurssterke foreldre å var en veldig oppegående gutt. Han så vi jo var veldig sårbar og manglet litt selvtillit.

Informant 2: Ha en åpen kommunikasjon.. og det har gått veldig greit. Du ser jo foreldrene blir lei seg når de hører deres barn biter eller slår mye. Men vi forteller hvordan barnet oppleves og oppfører seg i barnehagen.

Informant 1 forteller om et godt foreldresamarbeid som har fungert veldig bra. De hadde jevnlig foreldresamtaler og tett oppfølging i forhold til tiltakene de hadde iverksatt. Foreldresamtaler kan hjelpe til med å klargjøre og definere hva barnet har vansker med og når disse vanskene kommer til syne. Slik er det lettere for personalet og foreldre å komme frem til en felles forståelse, noe som blir viktig når man skal planlegge og gjennomføre tiltak rundt barnet (Elsa Westergård, 2012). Samtidig får man et inntrykk av at barnehagelærernes fremgangsmåter har mye å si for det kommende samarbeidet.

Informant 3: Det er jo å trø varsomt. Sette seg ned å stille åpne spørsmål. Få dem til å fortelle hvordan de har det hjemme. Hvordan de opplever barnet. Veldig forsiktig slik at de ikke går rett i forsvar. Det er viktig. Det skal jo ofte være et veldig langt samarbeid. Respekt er jo viktig.

Som intervjuobjekt 3 er inne på, handler foreldresamarbeid om respekt. Man kan se sammenheng med det intervjuobjekt 3 forteller og Elsa Westergård (2012) tre former for kompetanse. I korthet handler disse om relasjonskompetanse, kommunikasjonskompetanse og kontekstkompetanse. Felles for disse ferdighetene kan man trekke inn gjensidig respekt, åpenhet, ærlighet, tydelighet og gode sosiale ferdigheter. Overnevnte er alle elementer som er med på å bygge en god relasjon og som videre kan påvirke betydningen og forståelsen av det som blir trukket frem i samtalen. Selv om man som pedagog har et godt foreldresamarbeid, kan det by på utfordringer i forhold til praktisk gjennomføring av ulike tiltak ved aggressive barn. Et av intervjuobjektene forteller:

Informant 1: Jeg vet at de (Foreldrene) tok bort leker. Så det ble litt annerledes ting. De hadde en del klister å slikt. Det ble litt annerledes fordi de begynte med belønning og slikt. Det var ikke så lett å få til i barnehagen. Fordi vanskelig i forhold til de andre barna. Det fikk vi jo ikke til. Vi pratet mye om det også, men det ble belønning hjemme. Han kunne få belønning hjemme for ting han hadde gjort i barnehagen.

Man ser her at en av utfordringene med foreldresamarbeid er at enkelte tiltak ikke har mulighet for å gjennomføres i barnehagen på lik linje som i hjemmet. Praktisk gjennomføring av tiltak kan derfor bli vanskelig i forhold til teorien. Å belønne barnet med klistermerker i barnehagen ville vært feil ovenfor de øvrige barna. Det er derfor viktig at man tenker nøye gjennom eventuelle tiltak for å sikre at man kan gjennomføre dem i praksis. Dette er også en av grunnene til at foreldresamarbeidet er viktig. Når man skal starte et samarbeid er informasjonsutveksling mellom barnehage og foreldre veldig viktig. P. Roland (2011) fremmer at man bør åpne for gjensidig dialog og innspill. Dette er avgjørende for å skape et godt foreldresamarbeid med en åpen og god samtale, hvor man arbeider for å komme frem til enighet gjennom felles beslutninger (Nordahl, 2007). Dersom foreldresamarbeidet preges av uenigheter mellom barnehagen og foreldrene påpeker Nordahl (2007) at man ikke bør fokusere på årsaken til konflikten eller finne ut hvem som har rett. Som barnehagelærer bør man derfor i forkant ha forberedt seg på hvilket mål man har for foreldresamtalen, slik at eventuelle uenigheter ikke kan ødelegge for det videre samarbeidet. Et eksempel på dette kan være at barnehagelærer har på forhånd et mål med samtalen om at foreldrene skal godkjenne en henvisning til PPT. Som nevnt i teori kapittelet om utfordringer ved foreldresamarbeid, er

det viktig at man som pedagog viser at foreldrene blir hørt og tatt på alvor. På spørsmål om de i barnehagen har noen faste rutiner for slike situasjoner får jeg følgende svar:

Informant 1: Ikke retningsplan. Men vi på avdelingen har pratet om hvordan vi skal møte dem. Men har ikke tatt det opp i plenum.

Informant 4: Jeg tar det litt som det kommer. Sier litt om hvordan vi opplever barnet i barnehagen og lurer på hvordan de opplever det hjemme.

Elsa Westergård (2012) poengterer at hvert møte påvirker de andre møtene og at det derfor er viktig å se helhetlig på det som skjer i samarbeidet. Å planlegge en struktur som utgangspunkt for samtaler med foreldre kan hjelpe barnehagelæreren til å fjerne noe av usikkerheten man kan føle når man står ovenfor en vanskelig situasjon. Hun trekker videre inn evnen til å fremstå som en autoritativ leder ovenfor foreldrene for å skape et tillitsforhold. Elsa Westergård (2012) anbefaler pedagoger å dele samtaler inn i en innledningsfase, arbeidsfase og en avslutningsfase. Innledningsfasen handler om å kartlegge hvilken type samtale man har, rammene rundt samtalen og rollefordelinger. Arbeidsfasen handler om å samle inn og dele nødvendig informasjon og sette et mål for samtalen. I avslutningsfasen oppsummerer man det man har pratet om og setter eventuelle mål for videre samarbeid. Etter samtalen kan det være en stor fordel å bruke tid på å evaluere hvordan møtet har gått for å kunne arbeide mer målrettet videre (Elsa Westergård, 2012).

Oppsummert kan man si at de aktuelle barnehagene ikke har noen formell fremgangsmåte eller struktur når det gjelder samtaler med foreldrene. Intervjuobjektene etterlyser ikke spesielle strukturer, fordi de synes det går greit å gjennomføre slike samtaler uten. Elsa Westergård (2012) fremmer forberedelser og planlegging av foreldresamtaler med utgangspunkt i en tre-delt struktur for å fjerne usikkerhet og for å fremstå som autoritativt. Dette kan også være med på å sikre et målrettet og strukturert arbeid.

4.2.5 Positivt og negativt fokus

Gjennom intervjuene kommer det frem at det stort sett er en lav terskel mellom barnehage og foreldrene og at dersom det er noe spesielt, tar det som regel ikke lang tid før de kontakter

foreldrene. Likevel kommer det også frem fra flere informanter at de i noen tilfeller heller prøver å ordne utfordringene i barnehagen uten å involvere foreldrene.

Informant 3: Mest mulig positive tilbakemeldinger. Jeg tror det gjør noe med holdningen og forholdet mor barn, far barn eller begge to. Av og til er det rett og slett bedre å ikke involvere foreldrene fordi de forstår ikke hva de gjør selv med barnet når de blir så negative

Informant 2: Har det (barnet) bitt eller slått så forteller vi det... men vi skal ikke alltid trekke frem det negative.

Informant 1: Viss det hadde skjedd noe veldig alvorlig kunne jeg ta en telefon hjem avtalte vi. Også prøvde vi å ikke gjøre alt så negativt å bare fortelle om negative ting. Men prøvde å passe på at spesielt gutten ikke fikk høre når vi pratet negativt med foreldrene, men prøvde heller å la han høre når vi pratet positivt om han.

Spesielt intervjuobjekt 3 forteller om foreldre som har en negativ innstilling til eget barn, hvor vedkommende får et inntrykk av at de forventer at barnet har gjort noe galt i løpet av dagen. Det er i slike situasjoner hun mener det er bedre å ikke involvere foreldrene. Hun presserier at de bare velger denne fremgangsmåten i tilfeller hvor barnehagen føler selv at de kan løse problemet. Samtidig kan man stille seg spørsmål om dette kan hjelpe foreldrene til å håndtere problemene på hjemmebane. En slik tankegang kan også indikere at det ikke alltid er like lav terskel for å opprette kontakt mellom foreldre og barnehagen. Årsaken til dette kan ha en sammenheng med at aggresjonsproblemer hos et barn kan være «sårt» og vanskelig for foreldrene. Både fordi det finnes ulik kompetanse om det, og at det havner under kategorien barn med spesielle behov. I barnehagen er det viktig at man reflekterer over sin egen oppgave som rollemodell. Dette kan også gjelde i en foreldresituasjon. Gjennom å benytte naturlige anledninger til å vise hvordan man som voksen kan håndtere barnet uten å forsterke negativ atferd, kan man virke inspirerende ovenfor foreldrene samtidig som man kan drive en slags indirekte foreldreveiledning. Dersom foreldrene er vitne til slike situasjoner, kan det ofte føre til at de blir nysgjerrige på hvordan de kan gjøre for å få til dette videre.

4.2.6 Foreldres følelser

En av årsakene til at det ofte blir fremmet positivt fokus når det kommer til foreldresamarbeid ved aggresjon i barnehagen, kan være fordi det er knyttet sterke følelser til å ha et barn som trenger litt ekstra hjelp og tilrettelegging. Dette kommer i flere tilfeller frem igjennom intervjuobjektene.

Informant 1: De (foreldrene) er vel redde for å bli sett på som dårlige foreldre kanskje? At de ikke klarer å håndtere alt selv. At det er litt flaut og ikke klare å fikse alt selv. Eller at de vil skjule noe.

Informant 2: En form for liten sorg kanskje. At de har et barn som ikke alltid er grei og snill med andre... Det er kanskje fordi alle vil ha et A4 barn. Vet ikke... Tenker man er dårlig mor eller far.

Informant 4: Kan reagere med alt fra sinne, benektelse, «endelig noen som hører på meg å ser hva jeg jobber med». De fleste ville bare blitt glad. For vi har jo ikke store problemer her.

Som nevnt i kapittelet om utfordringer ved foreldresamarbeid er det når problemer oppstår at samarbeid blir vanskelig (Elsa Westergård, 2012). Aggresjonsproblematikk blir ofte veldig nært og personlig, fordi det i noen tilfeller kan henge sammen med foreldrenes oppdragerstil eller livssituasjon. Dette kan igjen føre til at det er vanskelig for foreldrene å prate om, og å gjøre noe med.

4.2.7 Kunnskap foreldresamarbeid

Det kommer frem av intervjuene at personalet føler de trenger mer kompetanse i forhold til foreldresamarbeid i spesielle saker som for eksempel aggresjonsvansker. Ifølge Skau (2011) består profesjonell kompetanse av tre komponenter; teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk kunnskap og personlig kompetanse. Når man tolker uttalelsene fra intervjuobjektene, kan man se at det er steke tendenser i retning yrkesfaglig kompetanse og personlig kompetanse. Dette kan man se i for eksempel disse uttalelsene:

Informant 1: Jeg føler det trengs litt... yrkeserfaring.. selv om man har det litt på skolen også. Jeg grudde meg litt på forhånd, men synes det går greit. Ser det går lettere jo tryggere jeg føler meg. Savner litt utdanning om spesialpedagogikk. Jeg har jo fem ekstra studiepoeng så jeg føler meg heldig som har. Men det er virkelig noe jeg savner på studiet. Vi hadde litt om foreldresamarbeid. Men det var liksom bare om det generelle.. å det er jo når barnet har noe spesielt jeg føler det er viktigst med foreldresamarbeid. Foreldre så krever mer også merker jeg at jeg blir litt mer nervøs når de krever mer. Foreldresamtaler får jeg kanskje litt mer kritiske spørsmål. Blir litt mer nervøs da.

Informant 3: ingen formell kompetanseheving. Men det er jo klart jeg fikk noe gjennom PPT at vi pratet med hun som hadde han i noen timer. [...] hvilke redskaper jeg kunne bruke å hvordan jeg kunne takle ting.

Disse formene for kompetanse er helt naturlig med tanke på at intervjuobjektene uttaler seg i rollen som barnehagelærer, og at jeg som forsker ønsker i studien å få frem informantenes opplevelser og erfaringer om emnet. Likevel er det svært viktige faktorer intervjuobjektene er innom i denne sammenheng. Skau (2011) påpeker at den personlige kompetansen er ekstra betydningsfull for yrkesgrupper som samhandler med andre mennesker. Dette er fordi det ofte er denne formen for kompetanse som bestemmer hvor langt vi kan nå med våre teoretiske kunnskaper, samt yrkesspesifikke ferdigheter. Man ser i overstående uttalelser at det er aktuelt å bruke sin personlige kompetanse når det gjelder foreldresamarbeid. På spørsmål om kurs og kompetanseheving i forhold til foreldresamarbeid blir det også sagt følgende:

Informant 3: Nei, finnes det? (hehe). [...] Mest om generelt samarbeid.[...] Går mest på erfaring. Å prate med kolleger. Det er jo veldig viktig. Å at du ikke føler du er alene om det. Å det tror jeg kanskje mange ganger når du jobber på avdelingsbarnehage. Når det bare er deg selv å to assistenter bak lukkede dører. Det er for få kollegaer. Her har jeg alle med meg uansett hva jeg skal. Det er veldig godt og trykt.

Denne informanten trekker frem et viktig poeng om at arbeidsmiljøet kan både være med på å skape og hindre kompetanseheving. Her poengterer hun at man som personal i barnehage kan være med på å skape en kultur hvor man lærer av hverandre og at man ikke skal føle seg alene om saker. Dette er i hovedsak styrers oppgave, men personalet er også med på å forme

læringsmiljøet. Intervjuobjektet eksemplifiserer dette selv med at de i deres barnehage er flere voksne som ser barnet både i samme og ulike situasjoner, og at man da kan gå sammen å drøfte, veilede og hjelpe hverandre til å iverksette tiltak rettet mot barnet. Man kan derfor se at det i mange tilfeller er avgjørende med et godt kollegasamarbeid. Intervjuobjektet trekker også frem at et slikt samarbeid kan påvirkes av hvilken type barnehage man arbeider i. At man i avdelingsbarnehager ikke har like store muligheter for samarbeid i personalgruppen, sammenlignet med basebarnehage. På en avdeling blir barnet også avhengig av personalets kompetanse og vilje til å ta tak i saker. Samtidig kan man også si at i en basebarnehage kan det være lettere å fraskrive seg ansvar. Dette kan man si fordi det ikke alltid nødvendigvis er samme ansvarsfølelsen for enkelte barn i en basebarnehage, hvor barnet ofte skifter jevnlig på hvilke voksne som har hovedansvaret for barnet. Med bakgrunn i dette kan man derfor si at det i hovedsak ikke er base – eller avdelingsbarnehagens fokus på kompetanse, men barnehagen som organisasjon og en samlet enhet sitt fokus på nettopp ansvar og kompetanseheving som er avgjørende. I mange tilfeller er det dette som ofte definerer og påvirker personalets kultur når det gjelder kompetanse og iverksetting av tiltak. Dersom barnehagen klarer å skape en kultur hvor personalet aktivt tar ansvar og søker kunnskap, vil dette i større grad kunne bidra til prososial atferd hos barn (Drugli, 2008a). Som ansatt i barnehage er det derfor viktig at man reflekterer over rollen som forbilde. Når man arbeider med barn er det viktig at man stadig tilegner seg ny kunnskap. En av informantene forteller:

Informant 4: Jeg blir jo oppfordret til å gå på kurs [...] men det ikke akkurat noe savn.

Som barnehagelærer bør man ta del i utviklingsarbeid hvor man tilegner seg ny og oppdatert kunnskap. Dette er fordi det alltid vil være noe man ikke kan, eller noe nytt som har kommet frem gjennom forskning. Som det tidligere er vist, er det ofte en sammenheng mellom erfaring og kunnskap og måten man håndterer vanskelige situasjoner på. Kurs kan bidra til å øke refleksjonsevnen og kompetansen. Det er interessant å stille spørsmål om hvorfor denne pedagogen ikke opplever behov for ny kunnskap. Kan det være at man blir for fokusert på konkrete gjøremål i hverdagen at man glemmer å tenke langsiktig og helhetlig? Eller at vedkommende går tilbake til barnehagen uten at det etterspørres hva som har foregått, og hvordan kurset kan bidra til kompetanseutvikling i barnehagen. Barnehagestyrerens rolle og fokus på kompetanseheving kan i stor grad påvirke de ansatte. Det er leders ansvar å bidra til å skape en lærende kultur (Imsen, 2005). Dette er i tråd med fokuset og kravet om økt kvalitet

i barnehagen. Man kan i denne sammenheng også forstå at det ikke er en selvfølge at alle som arbeider med barn har interesse for å utvikle seg selv.

4.3.0 Oppsummering av funn og drøfting

Gjennom dette kapitlet har det kommet frem flere interessante resultat. Blant det som her har vært presentert, er det flere forhold som kan være sentrale å reflektere over i etterkant. På grunn av at jeg ikke har et eget kapittel om funn vil jeg i følgende avsnitter oppsummere enkelte funn og koble disse opp mot problemstillingen. Dette er for å ytterligere tydeliggjøre hva jeg har kommet frem til i denne studien.

Innen aggresjonstematikken er det kommet frem at det var viktig å bruke godt tid på å få et innblikk i hvordan barnehagelærerne opplevde og tenkte om aggresjon. Det kom frem i studien at alle de intervjuede barnehagelærerne hadde egne erfaringer i forhold til barn med aggresjonsvansker. Aggresjonstematikken viste seg å være et følsomt og omdiskutert tema, hvor det i dybden var relativt lite samkjøring mellom anerkjente aggresjonsdefinisjoner og den praktiske forklaringen barnehagelærerne kom med. Når det gjaldt aggresjon opplevde barnehagelærerne dette som en negativ atferd i forbindelse med sinne eller annen mindre akseptert sosial atferd. En av informantene mente det ikke fantes aggresjon i barnehagealder. Flere av de intervjuede opplever aggresjon som noe som er vanskelig å arbeide med. Ut i fra de funnene som kommer frem i denne studien, kan det virke som om det er manglende kompetanse om aggresjon blant barnehagelærere. Det er derfor forståelig at det er vanskelig å jobbe med noe man ikke kan definere. Her kan man trekke koblinger mot foreldresamarbeidet og årsaken til at barnehagelærere kan oppleve også dette som vanskelig når barnet viser aggressiv atferd i barnehagen. Det har også kommet frem at barnehagelærere opplever praktisk gjennomføring av tiltak i forhold til aggresjon ofte fungerer som en slags «brannslukking», og at de av ulike årsaker ikke klarer å drive tilfredsstillende forebyggende arbeid i forhold til aggresjon. Dette viser seg også gjennom at ved aggresjon blir det ofte større fokus på en individfokuseret tilnærming og at det er lett å glemme at miljøet rundt og systemperspektivet også påvirker barnets atferd. Dette er noe som også blir tatt opp i forhold til foreldresamarbeid. Tre av barnehagelærerne opplever et ønske om å få økt kompetanse om aggresjon. Den siste mener hun ikke trenger det. På generell basis kan man si at enkelte vurderer egen kunnskap med utgangspunkt i uformelle kompetanse. Det er med andre ord relativt lite teoretisk kunnskap om både aggresjon og foreldresamarbeid i forhold til

agresjon. En av informantene føler at hun gjennom mer teoretisk kunnskap kunne ha hjulpet flere barn.

Innen foreldresamarbeid kom det frem at barnehagelærerne opplever dette som svært viktig og sentralt for å fremme prososial atferd hos barnet. Det kom også frem at barnehagelærerne var opptatt av å utjevne forskjellene mellom hjem og barnehage blant annet gjennom å anerkjenne foreldrenes kompetanse om eget barn og hvordan dette ofte kan henge sammen med barnets trivsel og utvikling. Barnehagelærerne opplevde at foreldresamarbeid når barnet viser aggressiv atferd var viktig for å oppdage sammenhenger mellom de ulike miljøene og hvordan de påvirker hverandre. Det var imidlertid ingen av de intervjuede som viste til rutiner eller spesielle refleksjoner for å fremme foreldresamarbeid. Ut i fra intervjuene kan det virke som om barnehagelærerne opplever utfordringene ved foreldresamarbeid og agresjon med en tankegang om at årsaken er knyttet til barnet og familien, og fokuserer derfor på et årsak-virkningsforhold istedenfor å se på samspillet mellom de ulike mikronivåene. Samtlige barnehagelærere anerkjenner påvirkningskraften foreldrene har i forhold til oppdragelsesmetoder og barnets atferd. Flere påpeker hvordan foreldre kan påvirke barnet. Videre kommer det frem at flere av barnehagelærerne opplever sin egen rolle som sentral i forhold til barnets utviklings- og læringssituasjon og anerkjenner samtidig hvor viktig det er med tidlig innsats. Når det gjelder foreldresamarbeid er det ingen av de intervjuede barnehagelærerne som opplever særlige utfordringer i forhold til dette. Noen av barnehagelærerne opplever enkelte foreldre som litt fraværende og uinteresserte, og har relativt liten interesse for barnehagen som en dannelsings- og læringsarena.

Foreldresamarbeid i forbindelse med reaktiv- eller proaktiv agresjon kommer det frem at personalet behandler hver sak individuelt og vurderer ofte situasjonene fortløpende. Resultatene viser at det i liten grad eksisterer klare rutiner og forventninger til foreldrene i barnehagen. Mange av barnehagelærerne opplever slikt foreldresamarbeid som en større påkjenning sammenlignet med et generelt foreldresamarbeid, og håper derfor at agresjonen til barnet bare er en fase det går igjennom og at det går over av seg selv. Samtidig prøver barnehagelærerne å være så profesjonelle som mulig, gjennom å ikke la seg påvirke av samspillet med foreldrene. Det kommer også frem at barnehagelærere opplever at enkelte foreldre ikke stoler på barnehagens kompetanse, evne og vilje til å hjelpe. Videre forteller barnehagelærere at de opplever hvor viktig det er viktig å tenke gjennom praktiske og gjennomførbare tiltak sammen med foreldrene når barnet viser aggressiv atferd. De

intervjuede barnehagelærerne opplever også at det stort sett er en lav terskel mellom barnehage og foreldre og dersom det er noe spesielt, tar det vanligvis ikke lang tid før de kontakter foreldrene. Dette henger nøye sammen med kvaliteten på informasjonsutvekslingen mellom hjem og barnehage. Også innen foreldresamarbeid opplever barnehagelærerne et ønske om ytterligere kompetanse. Dette gjelder spesielt i forhold til samarbeid innen spesialpedagogiske tiltak. Videre kommer det frem at enkelte barnehagelærere opplever hvor avgjørende arbeidsmiljøet kan være for å skape eller hindre kompetanseheving. Generelt kan man si at barnehagelærerne opplever at mye av kunnskapen er basert på personlig kompetanse og setter i noen tilfeller grenser for hvordan barnehagen kan få til et samarbeid med foreldre når barn viser aggressiv atferd.

5.0 Konklusjon

Problemstillingen for denne studien er:

Hvordan opplever barnehagelærerne foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?

Datamaterialet er basert på fire intervjuer fra fire forskjellige barnehagelærere, i fire ulike barnehager. Det har vært spennende og interessant å kombinere teorien og funnene gjennom oppgaven og knytte dette opp mot barnehagelærernes opplevelse av foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd. Teoridelen i denne studien har vært et fundament for å forstå de aktuelle begrepene, og for å videre kunne se sammenhenger- og drøfte funnene som kommer frem i intervjuene. Funnene i denne studien er basert på et lite utvalg og kan derfor ikke generaliseres. Samtidig er informantene i denne studien representative for mange barnehagelærere. Dette kan man si fordi informantene arbeider med barn i barnehage, og har samme bakgrunn som mange andre barnehagelærere.

Det ble brukt mye tid på å finne ut hva den enkelte barnehagelærer la i begrepet aggresjon. Det kom frem at aggresjonstematikken var et følsomt og relativt omdiskutert tema, og barnehagelærerne opplevde at det ofte var vanskelig å arbeide med. Flere av de intervjuede pedagogene ytret ønske om mer spesialpedagogisk kompetanse, og da spesielt innen aggresjon. Det kan tenkes at på grunn av manglende kompetanse, arbeides det i større grad med å håndtere symptomene på aggresjon, istedenfor å arbeide med årsaken til aggresjonen. Videre viser dette også en kobling til hvorfor de opplever foreldresamarbeid som mer krevende og vanskeligere når barnet viser proaktiv- eller reaktiv aggresjon. Dette samsvarer også med tidligere presentert teori (Deslandes, Royer, Potvin, & Leclerc, 1999; Harry, 1992; Spann, Kohler, & Soenksen, 2003).

Det viser seg også at ved aggresjon blir det ofte større fokus på en individfokusert tilnærming, og at det er lett å glemme at miljøet rundt og systemperspektivet også påvirker barnets atferd (Imsen 2005). Dette er noe som videre blir nevnt i forhold til foreldresamarbeid. Ut i fra intervjuene kan det virke som om barnehagelærerne opplever utfordringene ved foreldresamarbeid og aggresjon med en tankegang om at årsaken er knyttet til barnet og familien, og fokuserer derfor på et årsak- virkningsforhold istedenfor å se på samspillet mellom de ulike mikronivåene. En barnehagelærer skal ha en profesjonell rolle hvor

hovedoppgaven er å ivareta barnets beste. Dette kan i noen tilfeller være en vanskelig oppgave, fordi man skal holde en profesjonell avstand i forhold til foreldrene, samtidig som man er svært involvert i barnets barnehagehverdag. Som det blir vist i oppgaven er det en ofte en sammenheng mellom foreldrenes oppdragerstil og barnets aggresjonsnivå. Med tanke på dette, kan man derfor også forstå hvorfor aggresjonstematikken ofte blir veldig nær og personlig.

På generell basis kan man si at de intervjuede barnehagelærerne vurderer egen kunnskap med utgangspunkt i personlig kompetanse og yrkeskompetanse. Det er derfor relativt lite teoretisk kunnskap i forhold til både foreldresamarbeid og aggresjon. En av informantene føler at hun gjennom mer teoretisk kunnskap kunne ha hjulpet flere barn. Samtidig kan det virke som om barnehagelærerne har på de fleste områder resonert seg frem til mye god uformell kunnskap gjennom aktiv bruk av kollegaers erfaringer og kunnskaper. Generelt kan man derfor si at de intervjuede barnehagelærerne opplever at mye av kompetansen er basert på personlig kompetanse og yrkeskompetanse. I noen situasjoner setter dette grenser for hvordan barnehagen kan samarbeide med foreldre når barn viser aggressiv atferd. Barnehagelærerne opplever også kollegasamarbeidet og kollektiv støtte som viktig i forhold til å prate om- og få veiledning i forhold til foreldresamarbeidet.

Gjennom denne oppgaven har man fått et innblikk i hvordan barnehagelærerne opplever foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd. Det har kommet frem flere viktige punkter som er svært aktuelle i forhold til de utfordringene barnehagen har ved å håndtere en slik problemstilling. Det blir anerkjent hvor viktig det er med foreldresamarbeid for å skape et helhetlig tiltak i forhold til å hjelpe barn med aggresjonsvansker. Barnehagelærerne forklarer selv at de opplever manglende teoretisk kunnskap om både aggresjon og foreldresamarbeid. Som det kom frem i oppgaven viser tidligere undersøkelser at temaet aggresjon vies lite tid i utdanning. Samtidig arbeider de hardt og iherdig for å klare seg med de forutsetningene og hjelpemidlene de har.

5.1 Implikasjoner til praksis

Som vist i oppsummeringen og konklusjonen, påpeker denne oppgaven flere tema som er sentrale for praksisfeltet. Slik det ble påvist innledningsvis kan man gjennom å øke kompetansen i forhold til både aggresjon og foreldresamarbeid, i større grad arbeide forebyggende og bruke tidlig innsats som et verktøy mot senere samfunnsproblemer. Det er derfor svært sentralt at barnehagesektoren anerkjenner- og har kunnskap om både aggresjon og foreldresamarbeid. Gjennom kurs, vektlegging av kollegasamarbeid og kollegaveiledning kan man tilegne seg verdifull kunnskap som er sentral i forhold til aggresjon og foreldresamarbeid. Samtidig bør man ha fokus på å skape gode rutiner for forberedelse og åpenhet om vanskelige situasjoner. Her kan man for eksempel ha fadderordninger for nyansatte og øve på vanskelige samtaler med barn eller foreldre. På den måten kan man skape en god standard i barnehagen som er med på å øke både den praktiske- og teoretiske kompetansen om både aggresjon og foreldresamarbeid.

Samtidig er det ikke bare hver enkelt barnehages ansvar. I barnehagen har man sjelden faste ansatte «på huset» med spesialpedagogisk kompetanse. Som regel er det bare spesialpedagoger i barnehagene etter at enkeltbarn har fått vedtak om spesialpedagogisk oppfølging. Det kunne vært en stor fordel dersom regjeringen og kommunene i større grad anerkjente verdien av å ha spesialpedagogisk kompetanse internt i barnehagene på en fast basis, istedenfor at slike fagpersoner kommer inn først etter at barnehagelærere har uttrykt ønske om det.

5.2 Videre forskning

Det er mye innen denne tematikken som kunne vært spennende å forske videre på. Grunnleggende kunne man foretatt en kvantitativ undersøkelse for å skaffe et større utvalg og derfor lettere kunne generalisere funn. En feltmetode studie kunne også vært spennende, hvor man for eksempel kombinerte observasjon og intervju. I en større studie kunne man da intervjuet både styrer i barnehagen, barnehagelærere og assistenter. Dette kunne vært for å få et innblikk i hvordan barnehagen som organisasjon tenker om aggresjon og foreldresamarbeid.

Blant resultatene i denne studien kom det frem at det var manglende teoretisk kompetanse i forhold til aggresjon og foreldresamarbeid. Det kunne derfor vært spennende å forske videre

på hvordan styrere i barnehager fokuserer på- og driver utviklingsarbeid i barnehagene. En stor fordel hadde vært å sett hvilke forskjeller det var på kommunale og private barnehager. Det kunne også vært interessant å se om det var en sammenheng mellom spesialpedagogisk kompetanse og forekomsten av spesialpedagogiske behov.

Et annet forskningsprosjekt kunne vært å kartlegge hvilke verktøy en barnehagelærer trenger for å kunne vurdere alvorlighetsgraden av aggresjon for enkeltbarn. Videre kunne dette utvikles som et kartleggingsverktøy til hjelp for barnehagelærere som er bekymret for barna i barnehagen. Dette ville også vært sentralt i forhold til tidlig innsats. Et annet relevant forskningsspørsmål ville vært å finne ut i hvilken grad kan det være mulig at manglende kompetanse kan føre til at færre bar får hjelp.

I forhold til foreldresamarbeid er det også mye spennende man kan forske på. Foreldrenes holdninger ovenfor barnehagen som en «oppbevaringsplass» eller utdanningsinstitusjon kunne vært en spennende vinkling på en oppgave eller et forskningsprosjekt. Videre kunne dette kobles inn mot foreldrenes vurdering av kvalitet i barnehagen. Dette kan trolig ha en sammenheng med foreldrenes forventinger og hvordan samfunnet påvirker våre holdninger. Tidligere ble det nevnt at det i et slikt tilfelle ville vært sentralt å stille spørsmål som: hvordan påvirker foreldrenes holdninger til barnehagen barna og de ansatte? Og hvordan er foreldres holdninger til barnehagen som institusjon?

6.0 Litteraturliste

- Aanderaa, B., & Halvorsen, M. (2001). *Barnehage i en forandret verden: Endring + kompetanse = kvalitet*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Aarrestad, A., & Linnerud, S. (2011). *100 % positiv problemløsning*. Tiller: Canis forlag.
- Alsaker, F. (1997). Undersøkelser om mobbing i barnehagen i Bergen og i Sveits. I R. J. Pettersen (red.), *Mobbing i barnehagen*. Oslo: SEBU forlag.
- Andersen, J., Gundelach, S., & Rasmussen, K. (2009). *Trygge og utrygge barn i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). *Human aggression*. *Annual review of psychology*, 53, 27-51.
- Angold, A., & Egger, H. L. (2007). *Preschool psychopathology: Lessons for the lifespan*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(10), 961-966.
- Aronson, E. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Aronson, J. (2004). *The threat of stereotype*. *Educational Leadership*, 62, 14-20.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development* (vol. 14): Holt, Rinehart and Winston New York.
- Barnehageloven. (2013). *Barnehageloven med forskrifter: Lov 17 juni 2005 nr. 64 om barnehager: sist endret ved lov 22 juni 2012 nr. 54*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Baumrind, D. (1991). *Parenting styles and adolescent development*. *The encyclopedia of adolescence*, 2, 746-758.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Brendgen, M., Wanner, B., Morin, A. J., & Vitaro, F. (2005). *Relations with parents and with peers, temperament, and trajectories of depressed mood during early adolescence*. *Journal of abnormal child psychology*, 33(5), 579-594.
- Brenna, L. R. (2010). *Med forskertrang og lekelyst: Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* (vol. NOU 2010:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bø, I. (1985). *Barn i miljø: oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. Lillehammer: Cappelen.

- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: Om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.
- Collishaw, S., Maughan, B., Goodman, R., & Pickles, A. (2004). *Time trends in adolescent mental health*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1350-1362.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A., Halvorsen, M., & Holljen, M.-B. (2002). *Fra kvalitet til meningsskapning: morgendagens barnehage*. Oslo: Kommuneforl.
- De Los Reyes, A., & Kazdin, A. E. (2008). *When the Evidence Says, "Yes, No, and Maybe So"* Attending to and Interpreting Inconsistent Findings Among Evidence-Based Interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 17(1), 47-51.
- Deslandes, R., Royer, E., Potvin, P., & Leclerc, D. (1999). Patterns of Home and School Partnership for General and Special Education Students at the Secondary Level. *Exceptional Children*, 65(4), 496-506.
- Dodge, K. A. (1991). *The structure and function of reactive and proactive aggression*. Paper presented at the Earls court Symposium on Childhood Aggression, Jun, 1988, Toronto, ON, Canada.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). *Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth*. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37.
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L., Brown, M. M., & Gottman, J. M. (1986). *Social competence in children*. Monographs of the society for research in child development, i-85.
- Drugli, M. B. (2008a). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Drugli, M. B. (2008b). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Drugli, M. B. (2011). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm.
- Drugli, M. B., & Onsjøien, R. (2010). *Vanskelige foreldresamtaler: Gode dialoger*. Oslo: Cappelen akademisk forl.

- Ellertsen, Øgrim, G., & Gjørsum, B. (2002). *Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn. Hjerne og atferd. Utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv... et skritt videre.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Farrington, D. P., & Coid, J. (2003). *Early prevention of adult antisocial behaviour.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi.* Bergen: Ariadne.
- Gjervan, M., Andersen, C. E., & Bleka, M. (2006). *Se mangfold!:* perspektiver på flerkulturelt arbeid i barnehagen: Cappelen akademisk forlag.
- Gjørsum, B., Grøsvik, K., Gjørsum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Psykisk utviklingshemming/mental retardasjon. Hjerne og atferd; utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv, 206-262.*
- Gotvassli, K.-Å. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: en kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving (vol. 2012:1).* Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling.
- Harry, B. (1992). *Cultural diversity, families, and the special education system: Communication and empowerment:* ERIC.
- Hartup, W. W. (2005). *Peer interaction: what causes what?* Journal of Abnormal Child Psychology, 33(3), 387-394.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hayden, C., & Martin, D. (2011). *Crime, anti-social behaviour and schools Basingstoke:* Palgrave Macmillan.
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). *Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families.* Journal of Educational Psychology, 95(1), 74-83.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Jeynes, W. H. (2007). *Urban Secondary School Student Academic Achievement.* Urban Education, 42(1), 82-110.
- Johannessen, A., Kristoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Oslo: Abstrakt.
- Johnson, L. C., & Yanca, S. J. (2010). *Social work practice: A generalist approach.* Boston, Mass. Pearson.

- Kommune, S. (2012). *Barnehageundersøkelsen 2012* Lastet ned 22.01.2013, fra <http://stavanger.kommune.no/Tilbud-tjenester-og-skjema/Barn-og-familie/barnehage/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvelling, Ø. (2010). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lenchler-Hübertz, L., Bagger, L. B., & Armand, Y. (2009). *Foreldresamarbeid*. Oslo: Gan Aschehoug.
- Løkken, G., & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforl.
- Manger, T. (2009). *Livet i skolen: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. I T. N. Sølvi Lillejord (red.), Bergen: Fagbokforl.
- Midthassel, U. V. (2011). *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid*. Unni Vere Midthassel, Edvin Bru, Sigrun K. Ertesvåg og Erling Roland (s. s. [11] - 17).
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever: Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Utdanningsdirektoratet. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Norge. (2006). *-Og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring (vol. nr 16 (2006-2007))*. Oslo: Departementet.
- Ogden, T. (1998). *Elevatferd og læringsmiljø: Læreres erfaringer med og syn på elevatferd og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pérusse, D., & Gendreau, P. L. (2005). *Genetics and the development of aggression*. Developmental origins of aggression, 223-241.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. I A. American Psychological (red.), Washington, D.C. American Psychological Association.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). *Aggression and bullying*. *Aggressive behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, E., Vaaland, G. S., & Universitetet i, S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet*. Respekt. nr. 156, Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning, Humanistisk fakultet, Stavanger.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). *De utfordrende barna: Et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats* (s. s. 125-146).
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I., & Løge, I. K. (2007). *Erfaringer fra <De utfordrende barna>*.
- Roland, P., & Størksen, I. (2011). *Alle barn på jorden har den samme rett: Den autoritative voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sletten, M. A., Sandberg, N., & Nordahl, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi: Udvikling i en senmoderne verden*: Hans Reitzel.
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services An Interview With Families in a Parent Support Group. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18(4), 228-237.
- SSB. (2013, 15. juni 2012). *Barnehager, 2011, endelige tall* Lastet ned 06.05.2013, 2013, fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/barn-i-barnehage>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, M. S., Colley, R. C., Saunders, T. J., Healy, G. N., & Owen, N. (2010). Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 35(6), 725-740.

- Tremblay, R. E. (2004). *Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy*. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Japel, C. (2004). *Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors*. *Pediatrics*, 114(1), e43-e50.
- Wadel, C., & Wadel, C. C. (2007). *Den samfunnsvitenskapelige konstruksjon av virkeligheten*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Webster-Stratton, C. (2007). *De utrolige årene: En veiledning i problemløsning for foreldre med barn i alderen 2-8 år*. Oslo: Gyldendal.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: Prevalence, correlates, development and prevention*. no. 103, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research, Faculty of Arts and Education, Stavanger.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet. I M.-B. Postholm, P. Haug & E. Munthe (red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181): Cappelen Damm, Høyskoleforlaget.
- Øie, K. E. (2012). *Til barnas beste: Ny lovgivning for barnehagene: Utredning*. Oslo: Departementenes servicesenter. Informasjonsforvaltning.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet* (vol. NOU 2010:7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (vol. 1/2009). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

7.0 Vedlegg

7.1 Godkjenning NSD

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

Elsa Westergård
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 20.12.2012

Vår ref:32432 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32432	<i>Hvordan avdekker og iverksetter pedagogene i barnebaren tiltak ved agresjon hos barn med hovedfokus på foreldresamarbeid</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Elsa Westergård</i>
<i>Student</i>	<i>Bodil Malmin Valheim</i>

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

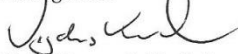
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bodil Malmin Valheim, Professor Hansteensgate 67, 4021 STAVANGER

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. kyrrsvarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32432

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet skal avsluttes 15.06.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

7. 2 Semistrukturert intervjuguide

Introduksjon

1. Hvor gammel er du?
2. Kan du fortelle litt om din tidligere erfaring?
3. Hvor lenge har du arbeidet i denne barnehagen?
4. Kan du fortelle litt om denne barnehagen?

Intervjuobjektets oppfatning av aggresjon

5. Hvordan ville du beskrevet et barn som har utfordringer med aggresjon?
6. Finnes det flere måter å være aggressiv på? (Reaktiv og proaktiv)
7. Hvordan tenker du man skiller mellom «normal» aggresjon og aggresjons problemer?
8. Har du opplevd å ha barn i barnehagen som er aggressive?
9. Hvordan føler du din kompetanse er i forbindelse med aggresjon?
10. Har du hørt om dette igjennom utdanning eller kurser?

Fremgangsmåte når det kommer til aggresjon

11. Dersom du oppdager et barn som har store problemer med aggressivitet i barnehagen, hva ville du gjort da?
12. Har dere faste rutiner?
13. Har du noen du kan søke råd eller veiledning hos?
14. Tror du andre ville blitt involvert i denne saken?
15. Har dere i plenum pratet om hva man skal gjøre om man oppdager alvorlige saker i barnehagen?

Foreldresamarbeid

16. Dersom man bygger videre på eksempelet med aggresjon, når ville du eventuelt kontaktet foreldrene?
17. Hvorfor tror du det kan være viktig å engasjere foreldrene?
18. Tror du at det kan være en sammenheng mellom barnets oppførsel og foreldrenes oppdragerstil?
19. Hvordan ville du kontaktet foreldrene?
20. Hvilken rolle tror du foreldrene får i en slik situasjon?
21. Hvordan ville du gått frem for å involvere foreldrene?
22. Hvordan tror du foreldrene ville reagert når du tok kontakt?
23. Tror du det er mange pedagogiske ledere som er redde for reaksjonen til foreldrene når de tar opp et slikt problem?
24. Hvordan føler du din egen kompetanse er i forhold til dette?

Annet

25. Om det er noe annet jeg kommer på under bearbeidingen eller har behov for å utfylle, kan jeg få stille deg spørsmål i etterkant?
26. Er det noe du vil tilføye dette intervjuet?

7.3 Informasjonsskriv til informanter

Invitasjon til å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og vil i løpet av våren 2013 avslutte min studie med en masteroppgave. Jeg har valgt å skrive en oppgave om foreldresamarbeid ved aggresjon i barnehagen. Min foreløpige problemstilling er: *Samarbeid mellom barnehage og foreldre når barn viser aggressiv atferd.*

For å få svar på min problemstilling, ønsker jeg å intervju pedagogiske ledere i barnehager. Spørsmålene vil i hovedsak handle om aggresjon og om samarbeidet mellom barnehage og foreldre når barn viser aggressiv atferd. For å kunne bearbeide informasjonen fra intervjuene vil jeg bruke lydbåndopptaker og ta enkle notater underveis i samtalen. Intervjuet vil foregå på foretrukket sted for pedagogisk leder, til et tidspunkt som passer for vedkommende. Det vil vare mellom tretti minutter, til en time.

Min studie er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og er et frivillig prosjekt hvor deltakere har mulighet for å trekke seg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Lydbåndopptaker og all øvrig informasjon vil behandles konfidensielt hvor bare undertegnede og veileder har tilgang. Opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig i midten av juni 2013. Enkelt personer og barnehager vil bli anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 47051149, eller sende en e-post til bodil88@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Elsa Westergård på telefon 51 83 29 35 eller e-post: elsa.westergard@uis.no

Vennlig hilsen

Bodil Valheim Malmin

7.4 Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien. Jeg er klar over at jeg kan trekke meg når jeg ønsker, uten å oppgi årsak til dette.

Navn.....

Signatur.....Tlf.nr.....