



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Utdanningsvitenskap -
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Ingalill Huse-Olsen

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Henning Plischewski – Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Tittel på masteroppgaven: Barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen

Engelsk tittel: Preschool employees' perception of aggressive behavior in toddlers

Emneord: Selvregulering, aggresjon,
barnehageansatte, kompetanse,
småbarnsavdeling

Antall ord: 27 020
+ vedlegg/annet: 4

Stavanger, 13.06.2016

Forord

Allerede før jeg fullførte siste eksamen på barnehagelærerutdanningen i 2012, visste jeg at jeg en gang ville ta master i Spesialpedagogikk. Etter to år i jobb som pedagogisk leder satt jeg på forelesning og funderte på hva jeg skulle skrive om. Formuleringen av den endelige problemstillingen satt langt inne og kom på plass i siste liten. Interessen for temaet og særlig atferd hos barn som kan oppleves utfordrende for voksne har imidlertid vært et tema som hele veien har holdt engasjementet og motivasjonen oppe. Det har vært to utfordrende, men også svært lærerike og spennende år. Særlig det siste halvåret har jeg imidlertid mange ganger tvilt på egen motivasjon og evne til å fullføre. Likevel kan jeg nå lene meg godt tilbake – glad, letta og stolt.

Når jeg nå skriver mine siste ord for denne gang, vil jeg benytte anledningen til å takke viktige bidragsyttere til denne masteroppgaven.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder, Henning Plischewski for god støtte og veiledning gjennom hele prosessen. Takk for all tiden du har viet til dette, for tålmodighet, gode råd og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil også takke de ansatte i barnehagene som stilte opp og deltok i intervju. Uten deres vilje, tid og åpenhet ville ikke denne studien blitt den samme.

Jeg vil også rette en stor takk til ”bibliotekgjengen” for gode samtaler, diskusjoner, råd, påminnelser, godt humør og et trivelig arbeidsmiljø. Dere vet hvem dere er. Denne perioden med intens masterskriving hadde aldri blitt det samme uten dere.

Til sist vil jeg takke familie og venner. Deres støtte og gode ord har vært uvurderlig. Spesielt takk til min gode ektemann, Bjarte, for at du har holdt ut med meg, oppmuntret meg og hatt troen på meg når jeg strevde med å se enden på arbeidet.

Stavanger, 13.juni 2016

Ingalill Huse-Olsen

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----------|
| FORORD | 3 |
| SAMMENDRAG | 6 |
| 1.0 INNLEDNING | 7 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA OG AKTUALISERING | 7 |
| 1.2 TEMATIKK OG FORSKNINGSSPØRSMÅL | 8 |
| 1.3 TIDLIGERE FORSKNING..... | 9 |
| 1.4 STRUKTUR OG OPPBYGGING | 11 |
| 2.0 TEORETISK INNRAMMING | 12 |
| 2.1 SELVREGULERING | 12 |
| 2.1.1 <i>Selvregulering</i> | 12 |
| 2.1.2 <i>Aggresjonsbegrepet</i> | 14 |
| 2.1.3 <i>Ulike former for aggresjon</i> | 15 |
| 2.1.4 <i>Reaktiv aggresjon</i> | 16 |
| 2.1.5 <i>Proaktiv aggresjon</i> | 17 |
| 2.1.6 <i>SIP-modellen</i> | 18 |
| 2.2 TEORIER OM BARNES UTVIKLING..... | 20 |
| 2.2.1 <i>Barnsynet i endring</i> | 20 |
| 2.2.2 <i>Arv og miljø</i> | 23 |
| 2.2.3 <i>Ulike teoretiske perspektiv</i> | 24 |
| 2.2.4 <i>Ulike voksenstiler</i> | 33 |
| 3.0 METODE | 36 |
| 3.1 TILNÆRMING OG VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING | 36 |
| 3.2 FORFORSTÅELSE | 37 |
| 3.3 VALG AV METODE | 38 |
| 3.3.2 <i>Semistrukturerte intervju</i> | 38 |
| 3.3 GJENNOMFØRING A OG BEARBEIDING AV DATA | 39 |
| 3.3.1 <i>Utvalg og rekruttering av intervjupersoner</i> | 39 |
| 3.3.2 <i>Registrering av data og transkripsjon</i> | 40 |
| 3.3.3 <i>Analyse av datamaterialet</i> | 41 |
| 3.4 PRESENTASJON AV UTVALGET | 43 |
| 3.4.1 <i>De to barnehagene</i> | 43 |
| 3.4.2 <i>Pedagogene</i> | 43 |
| 3.4.3 <i>Assistentene</i> | 43 |
| 3.3 ETISKE OVERVEIELSER OG REFLEKSJON | 44 |
| 3.3.1 <i>Konfidensialitet og ivaretagelse av anonymitet</i> | 44 |
| 3.4 KVALITETSVURDERING | 46 |
| 3.4.1 <i>Reliabilitet</i> | 46 |
| 3.4.2 <i>Validitet</i> | 47 |
| 4.0 PRESENTASJON AV RESULTAT | 49 |
| 4.1 FORSTÅELSE AV AGGRESSIV ATFERD..... | 49 |
| 4.2 ÅRSAKSFORKLARINGER TIL AGGRESSIV ATFERD | 52 |
| 4.3 HÅNDBLING AV AGGRESSIV ATFERD | 54 |
| 4.4 FORSKJELLER MELLOM ANSATTGRUPPER | 56 |
| 4.4.1 <i>Forståelse av aggresjon</i> | 56 |
| 4.4.2 <i>Årsaksforklaringer</i> | 57 |
| 4.4.3 <i>Håndtering</i> | 57 |
| 4.4.4 <i>Forskjeller og likheter mellom barnehagene</i> | 57 |
| 5.0 DRØFTING | 59 |
| 5.1 FORSTÅELSE AV AGGRESJON | 59 |
| 5.2 ÅRSAKSFORKLARINGER..... | 60 |

| | |
|--|-----------|
| 5.3 DEN VOKSNES SYN PÅ SEG SELV I RELASJON TIL BARNES AGGRESSIVE ATFERD..... | 63 |
| 5.4 HÅNTERING AV AGGRESJON | 65 |
| 5.5 SYN PÅ BARNET..... | 67 |
| 6.0 AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER | 70 |
| 6.1 VIDERE FORSKNING..... | 71 |
| LITTERATUR | 72 |
| VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE | 76 |
| VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV | 78 |
| VEDLEGG 3: GODKJENNING NSD | 80 |
| VEDLEGG 4: SAMTYKKEERKLÆRING | 80 |

Sammendrag

I denne masteroppgaven om barnehageansattes forståelse av små barns aggressive atferd, har jeg belyst følgende problemstilling: *Hvordan kommer barnehageansattes syn på barnet til uttrykk i møte med aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen?* Formålet med denne studien er å frembringe kunnskap som vil være nyttig i arbeid med både barn og personale i arbeid med de yngste barna i barnehagen, og oppnå en dypere forståelse for hvordan barnehageansatte forstår og håndterer aggressiv atferd. Det er også et mål å danne grunnlag for å kunne reflektere rundt egen praksis, og bidra til å øke barnehageansattes kompetanse på dette området. Ved bruk av kvalitativ metode har jeg foretatt seks semistrukturerte intervju med tre pedagogiske ledere og tre assistenter. Det ser ut til å være en gjennomgående forståelse hos de fleste intervjupersoner at aggressiv atferd er normalt i småbarnsalderen. Det er ulike syn på barnet som kommer til uttrykk i intervjupersonenes beskrivelser, men synet på barn som subjekt ser ut til å være fremtredende. Funnene viser imidlertid at barnehageansattes kunnskap om barns aggresjon og utvikling av selvregulering er varierende. Det kan tenkes at voksnes måte å håndtere aggressiv atferd ville være annerledes dersom de hadde en bedre forståelse for, og kunnskap om barns utvikling av selvregulering.

1.0 Innledning

Innledningsvis vil jeg presentere bakgrunn for valg av tema, aktualitet, studiens tematikk og forskningsspørsmål. Jeg vil fremlegge tidligere forskning på området, og videre presentere masteroppgavens oppbygging og struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualisering

De siste årene har det vært særlig fokus på kvalitet og kompetanseheving i norske barnehager. Rammeplanen (2011) presenterer et rammeverk for hvordan barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg, lek og læring og etablere et grunnlag for videre utvikling på ulike områder. I dag går i overkant av 90% av alle barn fra 1-5 år i barnehage (Statistisk Sentralbyrå, 2016). Etter hvert som stadig flere ettåringer har begynt i barnehagen, har det også blitt økt fokus på de yngste barnas behov, og hva som skal til for å gi disse barna gode utviklingsmuligheter i barnehagen. Rapporten *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år?* (Bjørnestad et al., 2012) gir en oversikt over forskning fra perioden 2000-2011, knyttet til barn fra 0-3 år i barnehagen. Rapporten understreker at det behøves mer forskning på barnehagebarn i alderen 0-3 år. Samtidig påpekes det at det har vært en stor økning av forskning rundt denne aldersgruppen de siste fem årene. Likevel etterlyses mer forskning, særlig om norske barnehagers daglige arbeid som kan bidra til å øke vår kunnskap om hvordan barnehagens innhold kommer til uttrykk i samspill med barn, ansatte og foreldre. I melding til Stortinget Nr. 19 (2016) presiseres det at den viktigste enkeltfaktoren for barns trivsel, er personalet og deres kompetanse. Hvilken kompetanse de ansatte i barnehagen har om barns utvikling vil dermed være av stor betydning. Lyngseth (2014) påpeker at alle barn er forskjellige, og det finnes ikke "gjennomsnittsbarn". Det vil dermed være opptil barnehagepersonalets kompetanse og skjønn å vurdere hvorvidt hvert enkelt barns utvikling er normal eller avvikende. Jeg har valgt å rette oppmerksomheten mot aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen, og ønsker å se nærmere på hvordan barnehageansatte opplever det. Problematisk atferd er universelt i tidlig alder, og sinne inntreer ifølge Tremblay (2010) som regel tydelig i første måneden etter fødsel. Ordentlige sinne- og raseriutbrudd blir mer vanlig mot slutten av første leveår, og ser ut til å nå en topp av frekvens i midten av andre leveår. Deretter synker det jevnt. Aggressiv atferd som skriking, raserianfall og fysisk aggresjon er normalt i en gitt aldersperiode, men avtar etter hvert som barnet lærer alternative handlingsmønstre på grunn av mental modning, nevrologisk utvikling og miljømessige forventninger (Tremblay, 2010). At den aggressive atferden har høyest frekvens rundt midten av andre leveår, indikerer at dette er en alder hvor den aggressive atferden begynner å bli erstattet med nye og mer

sosialt akseptable atferdsmønstre. Aggresjon er med andre ord normalt. Det er imidlertid også normalt at det går over. Barnehageansattes utfordring blir å skille mellom aggressiv atferd som inngår som en del av barnets normale utvikling, og aggressiv atferd som vedvarer. Tremblay (2010) understreker at intervensjon vil være desto mer gjennomgripende jo tidligere den settes inn. Roland (2014) understreker at det derfor bør være innlysende at en setter i gang intervensjon så tidlig som i barnehagealder. Dette innebærer at en gjør alvor av prinsippet om tidlig innsats, som understrekes i flere meldinger til Stortinget (Meld.St.16., 2006-2007; Meld.St.18., 2010-2011).

1.2 Tematikk og forskningsspørsmål

Tema jeg har valgt for masteroppgaven er ”Barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen”. Ut fra dette temaet har jeg utformet følgende problemstilling:

Hvordan kommer barnehageansattes syn på barnet til uttrykk i møte med aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen?

Gjennom arbeid med denne problemstillingen, vil jeg se nærmere på hvilket syn på barnet som kommer til uttrykk i måten barnehageansatte opptrer i møte med aggressiv atferd hos de yngste. Med hvordan en opptrer, menes da primært hvordan en møter barns aggressive atferd og hvordan en håndterer slike situasjoner. Det kan også dreie seg om hvordan en snakker om situasjonen i etterkant, og hvordan en vil beskrive barnet og den aggressive atferden. Ingen situasjoner er like, og barn er forskjellige. En vil derfor ikke kunne anslå hvilket syn på barnet den voksne har, ut fra enkeltsituasjoner. Syn på barnet er ikke et entydig begrep. Det er heller ikke statisk, men er stadig i endring. Ved å se på ulike syn på barn og barns utvikling som har rådet i utviklingspsykologien til ulike tider, vil en kanskje kunne gjenkjenne enkelte tanke sett og teorier i barnehageansattes beskrivelser, som kan hjelpe oss å forstå hvilke syn på barnet som ligger til grunn for hvordan de forstår og håndterer aggressiv atferd hos de yngste. Jeg har utformet fire forskningsspørsmål som jeg ønsker å undersøke på veien mot svar på problemstillingen Med fokus på de yngste barna i barnehagen vil jeg undersøke følgende:

1. Hvordan forstår barnehageansatte aggressiv atferd?
2. Hvilke årsaksforklaringer tillegger voksne aggressiv atferd?
3. Hvordan håndterer barnehageansatte aggressiv atferd?
4. Er det forskjeller i synet på aggressiv atferd mellom ulike ansattgrupper?

Med ”de yngste barna” mener jeg hovedsakelig barn i alderen 0-3 år. Jeg vil undersøke barnehageansattes oppfatning av aggresjon og av hvilke faktorer som er med på å skape og opprettholde aggressiv atferd hos barn. I tillegg vil jeg finne ut i hvilken grad de ansatte ser på barna, seg selv eller miljøet som viktige faktorer for endring av små barns aggressive atferd. I relasjon til dette vil jeg undersøke hvilket syn de voksne har på barnet og den aggressive atferden, blant annet gjennom hvordan de håndterer slik atferd. Jeg vil også se om det er forskjeller mellom ulike ansattgrupper i barnehagen, altså assistenter og pedagogiske ledere i hvilket syn de har på barnet og aggressiv atferd. Jeg vil ta for meg hvilket syn på barnet som kommer til syne i måten de snakker om barna og deres aggressive atferd, og på hvordan de håndterer barns aggressive atferd. Mine funn vil være basert på det intervjupersonene forteller, så hvorvidt det de forteller stemmer overens med slik det ser ut i praksis, vil være vanskelig å si noe om. Jeg har imidlertid valgt å bruke kvalitative intervju som metode, og vil derfor måtte forholde meg til dette. Ut fra mine funn vil jeg drøfte de fire forskningsspørsmålene opp mot teori, og danne et grunnlag for å kunne svare på problemstillingen. Formålet med denne studien er først å fremst å få et innblikk i hvordan noen barnehageansatte forstår aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen, og hvordan deres syn på barnet kommer til uttrykk i møte med og håndtering av disse barna. Videre håper jeg at jeg gjennom denne masteroppgaven vil tilegne meg ny kunnskap som vil være nyttig i arbeid med både barn og personale i barnehage senere. Ved å belyse dette temaet vil det også forhåpentligvis kunne danne grunnlag for at andre også kan reflektere rundt egen praksis, og bidra til å øke barnehageansattes kompetanse på dette området.

1.3 Tidligere forskning

En rapport til Kunnskapsdepartementet (Zachrisson, Nærde, Janson & Ogden, 2011), beskriver atferd og sosial kompetanse hos 2-åringer i barnehagen, sett i lys av noen kjennetegn ved barnehagen, familieforhold og egenskaper hos barnet. Rapporten er basert på barnehagepersonalets rapportering av barns atferd og sosiale utvikling. Resultater fra analysene i denne rapporten viser at ”jo yngre barn er når de starter i barnehagen, jo mer aggresjon og trass/normbryting viser de i en barnehagesetting, *samtidig* som de viser høyere nivåer av sosial kompetanse” (Zachrisson, et al., 2011, s. 12). Data fra en studie om barns selvregulering indikerte at barn som ble sosialt ekskludert hadde dårligere utvikling av selvregulering fra alderen 4-6, enn barn som ikke ble sosialt ekskludert. Studien viste også at barn med lav selvregulering i førskolealder var i større risiko for å bli sosialt utestengt to år senere (Stenseng, Belsky, Skalicka & Wichstrøm, 2015). En masterstudie ved Universitetet i

Stavanger, i forbindelse med prosjektet SKOLEKLAR, fant at det er få kontaktpunkter mellom barn og voksne gjennom en dag i barnehagen. I tillegg ble det funnet at relasjoner mellom barn og voksne kan påvirke barns evne til selvregulering gjennom mindre konflikter med andre barn. Dette gjelder særlig gutter (Lunde, 2012). Også flere studier viser sammenhenger mellom voksnes væremåte og barns utvikling. I en nyere melding til Stortinget understrekes de ansattes formelle kompetanse, og den betydning det har for kvaliteten på samhandlingen med barna, og for hvordan de ansatte legger til rette for et læringsmiljø med omsorg og ivaretagelse av hvert enkelt barns behov. Det presenteres også resultater fra GoBaN-undersøkelsen og Blikk for barn som viser en signifikant forskjell mellom utdannede barnehagelærere og assistenter i hvordan de jobber med stimulering av språk og utvikling. Her var barnehagelærere mer målrettet i arbeidet. Når det gjelder arbeidet med relasjoner og samspill i barnegruppen var derimot forskjellene mellom ansattgruppene imidlertid små og ikke signifikante (Meld.St.19., 2016). I en studie gjort av Mills og Rubin (1990) undersøkte de hvordan foreldre trodde de kom til å reagere affektivt når deres barn viste mistilpasset sosial atferd, med særlig fokus på aggressiv atferd og sosial tilbaketrekking. De undersøkte hvilke årsaksforklaringer foreldrene tillegger problematisk atferd, og hvilke strategier de trodde de ville bruke for å modifisere atferden. De slår fast at måten foreldrene samhandler med barna på, er delvis et produkt av deres oppfatning av barnet. Den dominerende affektive responsen til både aggressiv atferd og tilbaketrekking, var bekymring. Aggressiv atferd hos barna vekket imidlertid sterkere negative emosjoner, som sinne, skuffelse og forlegenhet. Ulike faktorer så ut til å prege foreldrenes årsaksforklaringer til aggresjon og tilbaketrekking. Forbigående tilstander i barnet ble hovedsakelig sett på som årsak for begge typer atferd. Aldersrelaterte faktorer, for eksempel at barnet ikke ennå har ervervet visse typer ferdigheter, ble imidlertid oftere ansett som årsaksfaktor for aggresjon (Mills & Rubin, 1990). Forskning har også vist hvilken betydningen voksnes væremåte kan ha for barns utvikling. Baumrind (1971) presenterte fire ulike oppdragerstiler hvor særlig en, den *autoritative* oppdragerstilen, har utmerket seg. Denne stilen er preget av at den voksne utøver bestemt grensesetting, men på en varm og vennlig måte overfor barnet. Barn med foreldre som utøvet denne oppdragerstilen var mer vennlige og samarbeidsvillige, mer prestasjonsorientert og viste høy grad av selvkontroll. De tre andre, *ettergivende*, *forsømmende* og *autoritære* oppdragerstilene ble i større grad knyttet til lavere selvtillit og selvkontroll, høyere grad av aggresjon, og generelt en dårligere utvikling både faglig og sosialt (Baumrind, 1991). Også Nordahl m.fl. (2005) skriver at den autoritære oppdragerstilen

kan knyttes til økt aggresjon og en risikofaktor for utvikling av problematferd hos barn. Jeg vil gå dypere inn på de ulike oppdragerstilene i teoridelen.

1.4 Struktur og oppbygging

I teoridelen vil jeg starte med å redegjøre for det overordnede temaet, selvregulering. Videre vil jeg flytte fokus inn mot aggresjonsbegrepet og redegjøre for ulike former for aggresjon og hvordan det forstås i denne oppgaven. Jeg vil også presentere en modell for å forstå forholdene mellom ulike former for aggresjon. Videre vil jeg ta for meg ulike perspektiv på barns utvikling. Jeg vil se på hvordan synet på barnet har endret seg de siste årene, og ta for meg hvilken rolle arv og miljø spiller for barns utvikling. Videre vil jeg gå nærmere inn på noen utvalgte teoretiske perspektiv, redegjøre kort for disse og se de opp imot aggresjonsperspektivet. Jeg vil videre se på ulike voksenstiler for å belyse den voksnes rolle i forhold til barns utvikling. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for min tilnærming og vitenskapsteoretiske forankring, før jeg beskriver metodevalg og gjennomføring og bearbeiding av datamaterialet. Jeg vil presentere utvalget og argumentere for valg av metode. Etske overveielser presenteres og drøftes, før jeg vil redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt prinsippet om konfidensialitet. Videre vil jeg drøfte oppgavens reliabilitet og validitet. Jeg har valgt å presentere resultatene med utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Jeg har likevel valgt å organisere drøftingen etter flere overskrifter, da dette var hensiktsmessig for å få inn alle aspekter jeg ville belyse på en ryddig måte. Videre følger drøfting av funn opp imot relevant teori. Avslutningsvis oppsummeres viktige funn, og svar på problemstillingen fremlegges.

2.0 Teoretisk innramming

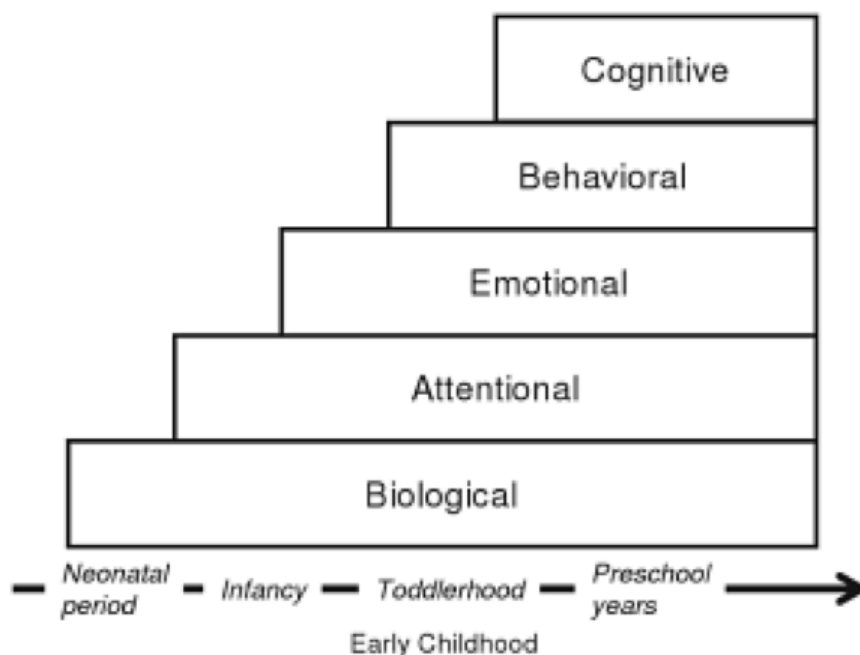
Det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven er basert på to hoveddeler. Første del tar for seg selvregulering som overordnet tema, og deretter rettes fokuset inn mot aggresjonsteori. Andre del av teorigrunnlaget dreier seg om ulike perspektiv på barns utvikling og hva som kan påvirke den.

2.1 Selvregulering

Jeg vil starte med å presentere selvregulering som overordnet tema. Videre vil jeg avgrense temaet inn mot aggresjonsperspektivet og redegjøre for ulike former for aggresjon. Jeg vil særlig legge vekt på to distinktive former for aggresjon, og presentere en modell som kan danne en forståelsesramme for forholdene mellom disse.

2.1.1 Selvregulering

Ingunn Størksen (2014a) omtaler selvregulering som et stort tema innen moderne utviklingspsykologi, og en viktig forutsetning både for barnets sosiale og faglige utvikling. Calkins og Williford (2009) presenterer en vid definisjon på selvregulering og beskriver det som "one's own ability to control emotions and behaviors to cope effectively with environmental demands" (Calkins & Williford, 2009, s. 173). De har også utviklet en modell som fremstiller elementene i selvregulering. Modellen består av fem selvregulerende mekanismer som naturlig bygger på hverandre i et hierarkisk system fra tidlig spedbarnsalder.



Figur 1: (Calkins & Williford, 2009, s. 173).

I bunn ligger *biologisk regulering* som blant annet dreier seg om regulering av søvn og aktivering, og deretter *oppmerksomhetsregulering* som for eksempel å følge en gjenstand med blikket. Videre utvikles gradvis *emosjonell regulering* som dreier seg om evnen til å trøste seg selv ved lettere belastninger av for eksempel stress eller tretthet, og regulere sinne eller voldsomme emosjoner etter omgivelsenes normer og forventninger (Calkins & Williford, 2009). Disse elementene legger ifølge Størksen (2014a) grunnlaget for de to neste trinnene i modellen, som er mer avansert *atferdsmessig og kognitiv selvregulering*. Disse kan vi først se i småbarnsalder og i førskolealder. Ifølge Calkins og Williford (2009) kan vansker med emosjonell regulering manifestere seg på ulike måter, og blant annet kan det, sett i et vidt perspektiv, relateres til utagerende atferd og aggresjon.

Selvregulering hviler på et sett kognitive funksjoner, eller eksekutive funksjoner (executive functions), som Diamond (2013) kaller det. De tre funksjonene er *inhibering av atferd*, *kognitiv fleksibilitet* og *arbeidsminne*. Inhibering av atferd dreier seg om evnen til å hemme impulser. Det handler om å kontrollere ens oppmerksomhet, atferd, tanker og/eller emosjoner til å overstyre indre predisposisjoner eller ytre triggere, og isteden gjøre det som er mer passende (Diamond, 2013). Disse ferdighetene er viktige for barn, for eksempel når de skal inngå i lek med andre barn. De må rette oppmerksomheten mot det som foregår, og hemme forstyrrende impulser for å klare å bli værende i leken. Det kan også innebære evnen til å la være å slå når en blir provosert (Størksen, 2014a). Kognitiv fleksibilitet handler om evnen til å endre perspektiv og tilnærming til et problem, tilpasse seg til nye krav, regler eller prioriteringer, som for eksempel å veksle mellom ulike aktiviteter (Diamond, 2013). Det kan blant annet være å klare å følge med på den voksnes beskjed selv om barnet er midt i en lek. Arbeidsminne innebærer evnen til å holde på informasjon så lenge som nødvendig, for eksempel huske hva en har fått beskjed om å gjøre. (Størksen, 2014a). Det innebærer også evnen til å relatere en ting til noe annet og bruke informasjon til å løse et problem (Diamond, 2013).

Selvregulering dreier seg altså om kognitive funksjoner som er under utvikling i tidlig alder. Utviklingen av selvregulering foregår gradvis i løpet av barns første leveår, og beror på et samspill mellom genetiske forutsetninger og miljøfaktorer (Størksen, 2014a). Miljøfaktorer som er av svært stor betydning er blant annet samspillet mellom barn og nære omsorgspersoner. Kvaliteten på samspillet vil ha betydning for barnets videre utvikling, og det er dermed viktig at dette samspillet er godt. Noen ganger kan samspillet mellom barn og

voksne komme inn i et negativt spor. Ifølge Drugli (2014a) kan det være ulike grunner til dette. Dersom barnet for eksempel har reguleringsvansker som gjør at det har vanskelig for å sove, er vanskelig å trøste og gråter mye, kan dette påvirke omsorgspersonene, som igjen har påvirkning på barnets utvikling. Mangel på evne til selvregulering er knyttet til både aggressiv atferd, vold, overvekt, spilleavhengighet m.m. Studier viser også at lav selvregulering i barnehagealder er knyttet til rusmisbruk, kriminalitet, dårlig økonomi i begynnelsen av 30-årsalderen. Det viser hvor viktig det er å støtte og legge til rette for barns utvikling av selvregulering allerede i barnehagealder (Størksen, 2014a).

2.1.2 Aggresjonsbegrepet

Definisjoner på aggresjon varierer i ulik grad mellom ulike forskere, men felles for mange er at de legger til grunn en *intensjon* om å påføre andre skade eller smerte. Bandura & Walters (1970) presenterte også en slik definisjon, men problematiserer det fordi det noen ganger kan være vanskelig å avgjøre hvorvidt en handling er utført med forsett eller ikke. De argumenterte for hvorvidt intensjonskriteriet burde vektlegges i definisjonen på aggresjon, og presenterer to ulike tilnærminger. Den ene definerer aggresjonsbegrepet kun ved å referere til observerbare karakteristikker og effektene av respons, uten å vie oppmerksomhet til de mål en ønsker å oppnå med responsen. Den andre tilnærmingen definerer aggresjon ved å også referere til kompleksiteten rundt hendelsen hvor konteksten vil ha en større betydning. I en slik definisjon vil også intensjon eller forsett tas i betraktning (Bandura & Walters, 1970).

Til tross for dette har en rekke forskere i senere tid presentert varierende definisjoner som innebærer kriteriet om intensjon. Berkowitz (1993) definisjon av aggresjon omfavner all atferd med en intensjon om å skade, både fysisk og psykisk. Anderson og Bushman (2002) definerer aggresjon som all atferd som er rettet mot en person og som har intensjon om å skade. I tillegg må vedkommende tro at handlingen vil skade offeret, og at offeret er motivert til å unngå den aggressive atferden. Aronson og Aronson (2007) har også intensjonskriteriet med i sin definisjon av aggresjon: «Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression» (Aronson & Aronson, 2007, s. 254-255). De understreker at så lenge en intensjon om å påføre skade eller smerte er tilstede, kan handlingen defineres som aggressiv, uavhengig av om vedkommende lykkes i å påføre den intenderte skaden eller ikke. Roland (2014) påpeker at ”intensjonskriteriet er en komplisert del av aggresjonsbegrepet, særlig relatert til små barn” (P. Roland, 2014, s. 468). Det kan være vanskelig å slå fast om en negativ handling hos barn i førskolealder er intensjonell, men negative handlinger må uansett

avlæres uavhengig av om intensjonen er til stede eller ikke. Også Tremblay (2010) setter spørsmålsteget ved intensjonskriteriet og påpeker at kriteriet har satt begrensning for mange studier på tidlig utvikling av aggressiv atferd, med bakgrunn i en grunnleggende antakelse om at små barn ikke kan skade andre med hensikt. Samtidig understrekes det at atferd som er drevet av sinne eller frykt, ofte ikke er under kontroll av ens egen vilje, selv ikke hos voksne. Aggressiv atferd som er en følge av intens frustrasjon, er ofte impulsiv og er heller ikke planlagt (Tremblay, 2010). Vedrørende små barn, kan det dermed tenkes at intensjonskriteriet ikke alltid vil være like aktuelt, men at aggresjonen kan knyttes til noe som ligger latent i alle mennesker.

Begrepet aggresjon og særlig fysisk aggresjon kan, i de fleste kontekster i dag, lett assosieres med negativ og uønsket atferd. Det en gjerne ikke tenker på er at aggresjon gjennom historien har vært en avgjørende komponent for overlevelse. Våre forfedre måtte trenes i fysisk aggresjon både for å skaffe seg mat, beskytte seg selv og familien mot rovdyr og fiender, konkurrere for å få seg make, og for å skaffe ressurser (Tremblay, 2010). De fleste definisjoner av aggresjon ser imidlertid ut til å involvere intensjonskriteriet, og ulike forståelser av aggresjon er overlappende. Hos de yngste barna er det hovedsakelig aggresjon drevet av sinne og frustrasjon som er fremtredende, og det kan se ut til at dess yngre barna er, dess større blir spørsmålet rundt intensjonskriteriet.

2.1.3 Ulike former for aggresjon

En kan skille mellom ulike former for aggresjon og antisosial atferd. Tidligere forskning har mellom annet satt skiller mellom verbal og fysisk aggresjon (Aronson & Aronson, 2007; Parke & Slaby, 1983), mellom skjult (covert) og synlig (overt) aggresjon (Loeber & Schmalin, 1985) og mellom direkte og indirekte aggresjon (Archer & Coyne, 2005). Tremblay (2010) omtaler aggresjon som en av fire kategorier under atferdsproblem, og skiller blant annet mellom synlig og skjulte atferdsproblem. Tradisjonelt sett blir fysisk aggresjon og opposisjonell trass sett på som synlige, mens stjeling og vandalisme omtales som skjult aggresjon (Tremblay, 2010, s. 342).

Fysisk aggresjon er imidlertid den formen Tremblay (2010) har viet mest oppmerksomhet. Han konkluderer med at de aller fleste førskolebarn bruker fysisk aggresjon, og at forekomsten er høyest blant barn mellom 2 og 4 år. Dette betyr ikke nødvendigvis at små barn er mer aggressive enn eldre barn, men indikerer at type aggresjon endrer seg med økende alder. De aller fleste førskolebarn lærer å bruke andre metoder for å løse problemer etter hvert

som de blir eldre. Noen bruker lengre tid enn andre, og jenter lærer dette noe raskere enn gutter.

Et annet viktig skille jeg vil løfte frem, er skillet mellom tilpasset og mistilpasset aggresjon. Daniel F. Connor (2002) påpeker at det er viktig å skille mellom disse fordi behov for intervensjon og tiltak kan være svært forskjellig alt etter hvilken type aggresjon det dreier seg om. Mens mistilpasset aggresjon oppstår på grunn av individuell psykopatologi, vil tilpasset aggresjon ofte oppstå som en miljøtilpasning på grunn av at barnet må sikre sin egen integritet eller overlevelse, for eksempel som en reaksjon på fysisk mishandling eller overgrep (Connor, 2002).

Det skilles også mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Disse to variantene er forbundet med forskjellige former for vansker når det gjelder sosialkognitiv prosessering av informasjon (Dodge ofl. 1997). Ellis m.fl. (2009) skriver at enkelte barn kan ha en tendens til å oppfatte sosiale hendelser på en negativ måte som øker sjansen for at de utviser en aggressiv atferd. Slike mistolkninger er særlig knyttet til reaktiv aggresjon, som karakteriseres med sinne, fiendtlighet og ofte hevngjerrighet. Derimot er proaktiv aggresjon preget av fravær av sinne. Ofte brukes uprovosert atferd som et instrument for å oppnå personlige behov, påvirke eller tvinge andre (M. L. Ellis, et al., 2009). Card og Little (2007) omtaler reaktiv aggresjon som *varmblodig* aggresjon, og proaktiv aggresjon som *kaldblodig* aggresjon. Mens reaktiv aggressiv atferd, som sinne og irritabilitet, ser ut til å inntre allerede i tidlig spedbarnsalder, ser dominerende og instrumentell proaktiv aggresjon ut til å dukke opp først når barnet er rundt 12 måneder (Vitaro & Brendgen, 2005). Card og Little (2007, s. 108) påpeker imidlertid at hvilken som helst aggressiv handling kan bestå av en blanding av instrumentell og reaktiv aggresjon. Jeg vil ta utgangspunkt i disse to underkategoriene og videre referere til reaktiv og proaktiv aggresjon.

2.1.4 Reaktiv aggresjon

Ifølge Card og Little (2007) refererer reaktiv aggresjon generelt sett til "aggression that is an angry, often emotionally dysregulated, response to perceived offenses or frustrations" (Card & Little, 2007, s. 108). Også Vitaro og Brendgen (2005) påpeker at reaktiv aggresjon oppstår som en konsekvens av en hendelse som oppfattes som en reell trussel, provokasjon eller frustrasjon, som videre fører til uttrykt sinne. Målblokkering er et sentralt begrep i denne sammenheng, fordi sinne og aggresjon hos reaktivt aggressive barn ofte utløses når de opplever at noe eller noen blokkerer et mål eller truer et behov.

Barn som har en reaktiv aggresjonsproblematikk har vansker med å tolke sosiale signaler, og har lettere for å tillegge andre negativt forsett (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1994). De viser også vansker med problemløsning i sosiale sammenhenger, og aggresjon kommer til uttrykk som sinneutbrudd som respons på provokasjon (Vitaro, Gendreau, Tremblay & Oigny, 1998). Målet med reaksjonen er å skade eller såre gjerningspersonen som er kilden til provokasjonen eller trusselen (Vitaro & Brendgen, 2005). Vitaro m.fl. (1998) påpeker også at både reaktivt aggressive barn og barn med både reaktiv og proaktiv aggresjonsproblematikk har vanskeligere for å takle ertering, forhandle, dele med andre, takle nederlag, inngå kompromiss og vise sportsånd. Barn med både proaktiv og reaktiv aggresjon viste i tillegg dårligere resultat på skolen og hadde større vansker med å unngå slåssing (Vitaro, et al., 1998).

Dodge, Lochman, Harnish, Bates og Pettit (1997) fant at så mange som 41 % av alle barna de hadde identifisert med fysisk mishandling de fem første leveårene, skåret også høyt på reaktiv aggressivitet fire år senere. Derimot var det bare 15% av barna som ikke hadde opplevd fysisk mishandling som skåret høyt på reaktiv aggresjon. I tillegg fant de ingen tilfeller av tidligere fysisk mishandling i gruppen med proaktivt aggressive barn. Dette indikerer en korrelasjon mellom reaktiv aggresjon og bakgrunner med fysisk mishandling og hard disiplin (Dodge, et al., 1997).

2.1.5 Proaktiv aggresjon

Card og Little (2007) omtaler proaktiv aggresjon som instrumentell aggresjon, en betegnelse som kan være mer beskrivende. Proaktiv eller instrumentell aggresjon er relatert til planlagte handlinger som utføres med et bestemt mål om å oppnå noe. Aggresjonen brukes med andre ord som et instrument. Proaktiv aggresjon er med andre ord mål-orientert (Vitaro, et al., 1998), og aggresjonen drives av den belønningen en forventer å oppnå (Vitaro & Brendgen, 2005). Det ligger med andre ord ikke sinne, en opplevd provokasjon eller frustrasjon bak en proaktiv aggressiv handling. Ifølge Roland og Idsøe (2001) ser stimulering eller fornøyelse ut til å være den emosjonen som dominerer. Hos de yngste barna er proaktiv aggresjon ofte objekt-relatert, som når de for eksempel tar fra andre en leke. Først senere er det vanligere at aggresjonen blir mer person-relatert, og en utøver aggresjon for å oppnå makt eller tilhørighet i sosiale relasjoner.

Proaktiv aggresjon anses også å være sterkt knyttet til mobbing. Mobbing gir stimulering av særlig to positive emosjoner hos det aggressive barnet; makt og tilhørighet. Når det gjelder makt, kan dette oppnås ved å for eksempel utøve krenkende eller ydmykende atferd mot

offeret. Når det er flere aggressive aktører knyttes de sterkere sammen gjennom en felles oppfatning av negative egenskaper ved offeret, og de som utøver aggresjonen opplever en sterkere tilhørighet. Tilstedeværelsen av tilskuere kan også være med på å forsterke det positive utbyttet som oppleves av å utøve den aggressive atferden (E. Roland & Idsøe, 2001). Vitaro m.fl. (1998) viser til studier som har funnet at proaktivt aggressive gutter er mer tilbøyelig for utagerende atferd og kriminalitet i voksen alder, mens proaktivt aggressive jenter i større grad er utsatt for internaliserte problemer og nevrotisme (Vitaro, et al., 1998).

2.1.6 SIP-modellen

SIP-modellen er et forsøk på å forene reaktiv og proaktiv aggresjon. SIP står for *social information processing*, og dreier seg om barns sosiale tilpasning. Crick og Dodge (1994) fremlegger at det også i denne modellen, som i flere andre tidligere modeller foreslås at barn møter sosiale situasjoner med et sett biologisk begrensede evner og en database av minner fra tidligere erfaringer. Modellen består av en sirkel av fem steg som barnet går gjennom i prosessering av sosiale signaler. I sentrum av sirkelen ligger barnets database av minner, tilegnede regler, sosiale skjema og sosial kunnskap.

Ifølge Crick og Dodge (1994) antas det at barn selektivt velger signaler de vil rette oppmerksomhet mot, og i steg 1 og 2 i modellen, avkoder barnet signalene og tolker dem. Tolkningsprosessen består av en eller flere uavhengige prosesser. I steg 3 avklares og velges mål, før en i steg 4 enten velger en respons en har adgang til fra minnet, eller konstruerer ny respons dersom situasjonen er ny for barnet. Videre i steg 5 antar en at barnet evaluerer responser en tidligere har hatt adgang til eller konstruert, og velger den responsen en vurderer som den beste for situasjonen. Crick og Dodge (1994) fremlegger at flere faktorer antas å være involvert i barns evaluering av respons; blant annet *outcome expectations* som betyr forventning av resultat. Det dreier seg om hvilke forventninger en har til det som skal skje etter å ha utøvd en valgt handling eller respons. Videre er *self-efficacy* en viktig faktor som, tidligere nevnt, handler om hvor sikker eller trygg en kjenner seg på sin evne til å utøve den valgte responsen. Til sist nevnes også *response evaluation*, en evaluering eller vurdering av hvorvidt den valgte responsen passer seg eller er hensiktsmessig i den gitte situasjonen. Steg 6 dreier seg om selve utførelsen av den valgte responsen eller handlingen (Crick & Dodge, 1994).

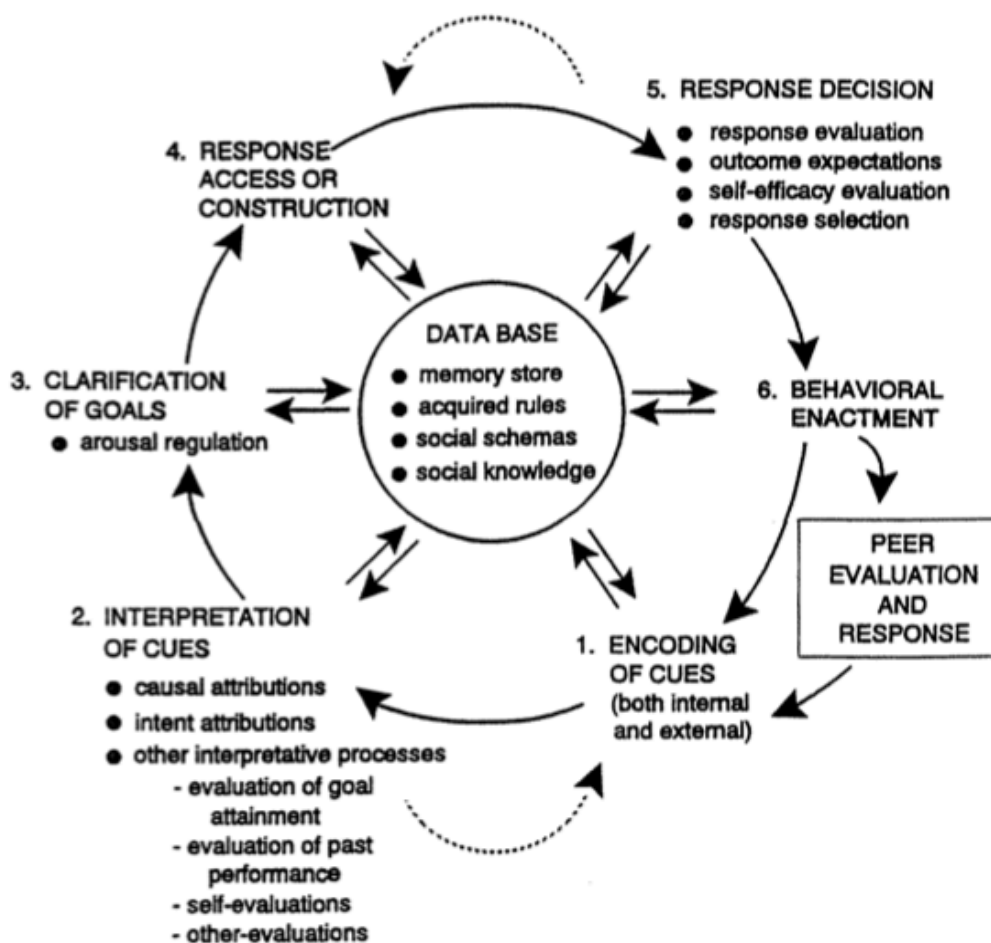


Figure 2. A reformulated social information-processing model of children's social adjustment.

De tre faktorene som beskrives i steg 5 kan ses i sammenheng med de tre forholdene som ses som sentrale i proaktiv aggresjon i lys av sosial-kognitiv læringsteori. Slik er SIP-modellen med på å synliggjøre hva de sosial-kognitive prosessene som Card og Little (2007) refererer til, dreier seg om.

Modellen er også nyttig for å synliggjøre og bedre forstå forskjellene mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. I motsetning til proaktiv aggresjon, er reaktiv aggresjon preget av en kortere rekke av kommunikasjonsprosesser. Card & Little (2007) skriver at reaktivt aggressive barn har tilbøyeligheter og vansker i prosessering av sosial informasjon, som denne modellen viser, blant annet det de kaller "hostile-attribution biases" (Card & Little, 2007). Med dette menes barn som har en tilbøyelighet for å tillegge andre fiendtlighet eller fiendtlig forsett, og lettere tolker andres signaler negativt. Tolkingsprosessen foregår i andre steg av modellen. Når en negativ slutning trekkes, kan det ofte lede til sinne og frustrasjon hos

barnet. Kommunikasjonsprosessen stanser dermed på 2. steg, og reaktivt aggressive barn tenderer å hopper direkte videre til steg 6 hvor barnet utfører en respons. Slik kan en se hvordan aggressiv atferd hos reaktivt aggressive barn ofte er lite gjennomtenkt, og i stor grad preget av impulsive handlinger som er drevet av provokasjon eller opplevd trussel. Barnet filtrerer som sagt sosiale signaler gjennom sin database. Tolkingsprosessen vil dermed i stor grad være preget av barnets tidligere (både gode og dårlige) erfaringer og sosiale skjema som barnet har etablert gjennom sosial samhandling med andre.

2.2 Teorier om barns utvikling

Her vil jeg presentere ulike måter å forstå syn på barn, og foreta en redegjørelse for forholdene mellom arv og miljø som et generelt perspektiv på barns utvikling. Videre vil jeg ta for meg noen utvalgte teoretiske perspektiv på barns utvikling. De ulike perspektivene knyttes til deres bidrag inn mot barns utvikling av aggresjon. Med relevans til voksnes påvirkning av barns utvikling, presenteres ulike voksenstiler.

2.2.1 Barnsynet i endring

Hvordan en forholder seg til barn, måten en snakker til dem på, samt strategier for å forstå og møte barns uttrykk har tidligere blitt tolket som ulike måter å se barn på (Johansson, 2003, s. 48). Hva gjelder syn på barn, er det denne avklaringen jeg vil forholde meg til i denne masteroppgaven. Glaser, Størksen og Drugli (2014) skriver at vår forståelse av barn, barndom, utvikling og læring har endret seg mye de siste tiårene, og med kunnskapen vi har i dag om barn og barns utvikling, må store deler av gammelt tankegods forkastes. De poengterer videre at barnehagelærere må oppdatere seg på ny, relevant kunnskap for å oppfylle kravene som settes gjennom *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2011). Der står det at ”barnehagen skal ha de fysiske, sosiale og kulturelle kvaliteter som til enhver tid er i samsvar med eksisterende kunnskap og innsikt om barndom og barns behov” (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 8). Rammeplanen legger til grunn et helhetssyn på barn. Dette synet legger til grunn at barn selv er aktive bidragsytere til både egen og andres læring. Samspill blir sett på som, ikke bare sentralt, men avgjørende for læring og utvikling. I rammeplanen står det at ”barns utvikling ses som et dynamisk og tett sammenvevd samspill mellom deres fysiske og mentale forutsetninger og miljøet de vokser opp i”. (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 16).

Tradisjonell utviklingspsykologi har fått kritikk for å basere seg på et såkalt reduksjonistisk syn på barn (Glaser, et al., 2014). I stedet for å lete etter kompetanser og mestring, har en vært mer opptatt av å finne ut hva barnet ikke kan. Den danske utviklingspsykologen Dion Sommer (2003) omtaler det han kaller et paradigmeskifte i synet på og forståelsen av barn og barnets utvikling. Dette paradigmeskifte skiller mellom perioden før 1960-årene, og fra 1970 og tiden etter 1980. Begrepet paradigmeskifte betyr ”at en eller flere af grundantagelserne på afgørende måde er forandret” (Sommer, 2003, s. 29). Sentralt i dette paradigmeskiftet er at ”barn sees som subjekter helt fra begynnelsen av livet, og ikke bare som objekter som skal påvirkes og formes” (Bae, 2014). Sommer (2003) beskriver hvordan internasjonale barnepsykologiske teorier, helt frem mot 1960-tallet forsøkte å formulere allmenne regulariteter om barns utvikling, uavhengig av både tid og sted. De store teoriene, både Freuds psykoanalyse og Piagets kognitive psykologi, var i stor grad preget av et syn på barnet som noe universelt (Sommer, 2003). Barnet ble sett på som et skrøpelig vesen som utviklet seg i stadier. Et slikt syn regner barnet som sårbart, passivt og avhengig. Problemet med et slikt syn på barnet er at fokuset dras bort fra barnets ressurser og evner, og gjør det vanskeligere å forstå barnets komplekse utviklingspotensial (Sommer, 2014). Dette synet har også i større grad vært preget av å se på barnet som noe uferdig. Mens barnet tidligere ble sett på som ”human becomings”, blir det i dag vanlig å fremstille det som ”human beings”. Med dette menes at barnet blir sett på som subjekt som er aktivt deltakende i egen læring og utvikling.

Mot slutten av 1960-tallet ble utvikling i større grad koblet til menneskers livsløp og ble sett på som noe som foregikk hele livet (Glaser, et al., 2014). Å se barnet som subjekt innebærer ifølge Schibbye (2002) noen antakelser om at individet har sin egen indre opplevelsesverden av tanker og følelser, og egne fortolkninger, syn og oppfatninger. I tillegg kan ikke individet forstås uavhengig av relasjonene det har til andre, inkludert hvordan en selv påvirker samspillet med barnet. Videre innebærer det en antakelse om intersubjektiv deling, som dreier seg om at ”barnets selvutvikling fremmes ved at ved at affekter og opplevelser kan deles med den voksne” (Schibbye, 2002, s. 34) Bae (2014) beskriver det å møte den andre som subjekt som blant annet anerkjennelse av individets rettigheter i forhold til egen opplevelsesverden. I praksis innebærer det å møte barn som subjekt at en respekterer deres lek, og vise forståelse for det som er viktig ut fra barnets eget perspektiv. Det poengteres videre at relasjonsmønster som er preget av at barnet blir møtt som objekt, kan føre til både psykiske forstyrrelser, kontaktløshet og svekket selvfølelse (Bae, 2014). Slike relasjonsmønster er krenkende overfor

barnet, og heller mot både hensynsløshet og mobbing (Bae, 2014). Videre antyder Schibbye (2002) at objektivisering i mellommenneskelige relasjoner avler vold og aggresjon. Å møte barn som subjekt er, ifølge Bae (2014) vitalt både i styrking av barns selvfølelse, og i forebygging av aggresjon og voldelige tendenser. Hun skriver videre at ”å møte barn som subjekt er vitalt for å legge grunnlag for medmenneskelighet og konstruktive relasjoner både i barnehage og andre steder” (Bae, 2014).

Den norske og nordiske barnehagetradisjonen er ifølge Alvestad og Berge (2009) forankret i en såkalt sosialpedagogisk tradisjon, som fokuserer på at barna skal ses som subjekt i egne liv, lyttes til og gis medbestemmelse som delaktig i demokratiske prosesser. På den måten blir barna sett på som ”aktive og kompetente deltakere i barnehagens virksomhet” (Alvestad & Berge, 2009, s. 58). Bae (2014) påpeker imidlertid at det likevel være voksne i barnehagen som i større grad er preget av gamle forestillinger og stereotype pedagogiske mønstre som *ikke* møter barn som subjekt. Johansson (2003) har i sin artikkel *Att närma sig barns perspektiv*, sett ut fra nærhet eller avstand til barnets perspektiv, kategorisert pedagogers syn på barn i tre ulike kategorier ; *barn er medmennesker, voksne vet best og barn er irrasjonelle*. Førstnevnte perspektiv illustrerer voksnes streben etter å forstå barnets perspektiv, uten å nødvendigvis følge dem. Den voksne resonnerer og forhandler med barnet, og gjennom å nærme seg barnets perspektiv, kan den voksne imidlertid lettere få barnet dit en vil (Johansson, 2003). Den voksne viser forståelse for barnets ønsker, og ta barnets perspektiv, men kan likevel sette grenser for barnet. Ved å forsøke å se situasjonen fra barnets perspektiv, kan den voksne lettere vise forståelse og sette grenser på en positiv måte. Dette perspektivet kan slik sett se ut til å ligge nært opp til Baumrinds (1991) autoritative oppdragerstil med en kombinasjon av varme og kontroll. Perspektivet *voksne vet best* innebærer at den voksne forstår barnets perspektiv, men handler imidlertid imot barnets ønsker fordi en mener det er det beste for barnet. I følge den voksne, ligger målet gjerne utenfor barnets kompetanseområde, og pedagogen forholder seg til barnets perspektiv med den hensikt å ikke følge dem. Den tredje kategorien har hun kalt *barns intensjoner er irrasjonelle*. Dette perspektivet baserer seg på en pedagogisk intensjon om å forhindre at barnets perspektiv kommer til uttrykk, og møtet med barns perspektiv blir sett som et hinder i den pedagogiske virksomheten. De to siste perspektivene kan se ut til å passe inn under den autoritære voksenrollen, hvor den voksne utøver mye kontroll, og mindre grad av varme og relasjon. Sistnevnte perspektiv kan også komme til uttrykk ved at den voksne avleder barnets følelser i stedet for å anerkjenne de.

2.2.2 Arv og miljø

Arv og miljø har lenge blitt ansett som sentrale tema i utviklingspsykologien, og det har både blitt diskutert og spekulert i hvor stor rolle miljøfaktorer har, og hvor mye genetiske disposisjoner har å si for barnets utvikling. Biologisk arv og genetikk kan ses i ytre kjennetegn som øyefarge og utseende, mens intelligens og sosial kompetanse kan derimot være vanskeligere å definere hvorvidt det er arvelig eller miljøbestemt. I dag er det en bredere enighet om at utvikling er et resultat av et samspill mellom genetiske og miljømessige faktorer. Nyere forskning har vist at barnets miljø kan påvirke hvordan gener kommer til uttrykk. Berg-Nielsen (2010) skriver at det mellom menneskets DNA og atferd foregår en rekke prosesser som blant annet danner det som kalles RNA (ribonukleinsyre). For at medfødte gener skal manifestere seg i egenskaper og atferd, må RNA aktiveres, og dette gjøres gjennom ulike typer stimulering. Med andre ord vil ikke arvede gener nødvendigvis manifestere seg, men blir heller en mulighet eller en såkalt disposisjon (Berg-Nielsen, 2010). Blant nyere tenking om samspillet mellom arv og miljø finner en også ”differential susceptibility theory”, også kalt ”orkidéteorien” som dreier seg om menneskets mottakelighet og sensitivitet (Ellis, et.al., 2011). Glaser, et al. (2014) skriver at ”måten menneskets differensielle sensitiviteter kommer til uttrykk på, avhenger av den konteksten genene får virke i over tid” (Glaser, et al., 2014). To barn med samme atferdsdisposisjon som bevirker at det er sensitivt overfor frustrasjon, kan likevel utvikle seg i to totalt ulike retninger. Smith (2004) eksemplifiserer dette ved å illustrere to barn med ulike foreldre, hvor den ene opplever støttende og lite invaderende foreldre. Det fører til at barnet opplever omgivelsene som et trygt sted og blir eksplorerende, uavhengig og sosiabelt overfor jevnaldrende. Det andre barnet opplever foreldrene som invaderende og kontrollerende. Det medfører at barnet opplever verden som et fiendtlig, og reagerer derfor med sinne, tvang og aggressivitet overfor jevnaldrende. Videre kan barnets reaksjon igjen påvirke sine omgivelser og utfordre eller skape frustrasjon hos sine omsorgsgivere.

Transaksjonsmodellen kan være en illustrasjon på dette. Den utgjør en forståelsesramme for hvordan ulike utviklingsprosesser hos barnet, og ulike deler av barnets miljø, som hjemmet og barnehagen, henger sammen (Drugli, 2010). I transaksjonsmodellen er barnets utvikling, ifølge Sameroff (2010) et produkt av sammenhengende dynamiske interaksjoner mellom barnets genetiske disposisjoner og barnets erfaringer i sosial samhandling med andre. Glaser, et al. (2014) presiserer at barn ikke bare påvirkes av omgivelsene, men at barnet også påvirker sine omgivelser over tid. Effekten av denne gjensidige påvirkningen over tid kalles

transaksjonseffekt (Glaser, et al., 2014). Slik ses både miljøet og barnets utvikling som noe dynamisk som stadig er i forandring ved at de regulerer seg i forhold til hverandre. Barnet ses ikke som passivt, som kun påvirkes av omgivelsene, men er aktivt deltakende i egen utvikling. Ved å aktivt organisere sine erfaringer, bidrar barnet i sin egne utviklingsprosess (Drugli, 2010).

Temperament er ifølge Drugli (2014a) en viktig følelsesmessig og atferdsmessig bestanddel i barnets personlighet. Selv om barns temperament anses å ha en sterk arvelig komponent, er det også et resultat av et komplekst samspill mellom arv og miljø. Hun presenterer tre typer temperament: lett, vanskelig og ”slow to warm up” (Drugli, 2014a). Videre understreker hun betydningen av å være særlig oppmerksom på hvordan den enkelte voksne i barnehagen møter barns negative følelser og uro. ”Da kan man unngå å havne i et uheldig samspillsmønster der barnets negative følelser og atferd vil bli ytterligere forsterket” (Drugli, 2014a, s. 50). Barns temperament kan også uttrykkes på ulike måter. Ifølge Drugli (2014b) kan barn med et tilbaketrukket temperament, føle frykt, mens et barn med et ekstrovert temperament kan føle sinne og handle deretter.

2.2.3 Ulike teoretiske perspektiv

Behavioristisk læringsperspektiv

Behaviorismen (også kalt atferdsanalytisk psykologi) hadde stor innflytelse innen psykologien på begynnelsen av 1900-tallet (Säljö, 2010). Den ble først utviklet av John B. Watson som lånte analyse- og måleteknikker fra blant annet dyrepsykologi (Moore, 2011). Andre som ses som representanter for behaviorismen er den russiske fysiologen Ivan Pavlov og B. F. Skinner. Pavlovs undersøkelser gikk ut på å måle slevproduksjonen hos hunder når de fikk mat. At hundene produserte økt slev når de fikk mat, kalte Pavlov en ubetinget refleks. Han fant også at hundene reagerte på andre signaler i omgivelsene. Han begynte å ringe i en klokke hver gang hundene skulle få mat, og oppdaget etter hvert at hundene fikk økt produksjon av slev bare ved å høre klokken. Dette kalte Pavlov en betinget (innlært) refleks (Säljö, 2010).

Behavioristiske perspektiv er preget av en forståelse av læring som endring av atferd som resultat av belønning eller straff. Ifølge Jensen og Kranmo (2012) brukes forsterkninger for å forsterke ønsket atferd, og straff for å redusere uønsket atferd. B. F. Skinner (1904-1990) var sentral i utviklingen av prinsippet om forsterkning av atferd, og forklarte begrepet straff om betingelser som er arrangert av andre mennesker med vilje (Skinner, 2013). Det har også blitt studert en rekke ulike typer betingning, som blant annet positiv og negativ forsterkning (Säljö,

2010). I barnehagesammenheng kan vi se etter behavioristisk tankegang ved for eksempel å legge merke til hvordan barna responderer på beskjeder fra de voksne. Ifølge Skinner (2013) er straff designet for å fjerne annerledes, farlig eller annen uønsket atferd. Det bygger på en antakelse om straffen vil redusere sannsynligheten for at vedkommende vil gjøre det samme igjen. Han mente imidlertid at atferd som har blitt straffet vil forekomme igjen når en fjerner de straffende betingelser. Barn som blir straffet for aggressiv atferd, vil med andre ord ikke nødvendigvis bli mindre aggressive.

Jensen og Kranmo (2012) påpeker at det sannsynligvis er få pedagoger som praktiserer ut fra et behavioristisk læringssyn i dag. Likevel vil det likevel være rimelig å anta at en kan finne spor etter behavioristisk tankegang i norske barnehager. For eksempel i møte med barn som utviser et uønsket atferdsmønster, vil det være naturlig å sette inn tiltak for å hindre at bestemte handlinger gjentas. Tetzchner (2012) skriver at mange av de vanlige tiltakene for barn med atferdsvansker nettopp bygger på kognitiv atferdsanalyse. ”Atferdsanalysens vekt på konsekvensene av barns atferd har dessuten ført til at den har hatt stor betydning for oppdragelsen av barn” (Tetzchner, 2012).

Sosial læringsteori

Sosial læringsteori forsøker å forklare menneskelig atferd som et kontinuerlig gjensidig samspill mellom kognitiv, atferdsmessig og miljømessige determinanter. Albert Bandura (1977) skriver at atferd ikke er medfødt, men må læres. Han anser det tradisjonelle behavioristiske synet på læring som korrekt, men ufullstendig fordi de utelater viktige elementer, som den innflytelsen det sosiale har på læring (Woolfolk, 1998) Han beskriver utvikling som det han kaller en triadisk resiprok determinisme. Med dette menes at barns atferd bare kan forstås i lys av personforhold, tidligere atferd og påvirkningene fra omgivelsene (Glaser, 2014). Både interne og eksterne faktorer vektlegges i sosial læringsteori, og det presiseres at læring kan ha skjedd selv om det ikke kommer til uttrykk før det oppstår en situasjon hvor en har bruk for det en har lært. Bandura argumenterer derfor for at mennesker kan mye mer enn en kan se (Woolfolk, 1998). Sosial læringsteori har vært et dominerende perspektiv innen aggresjonsteori, og det har vært en sentral antakelse at aggressiv atferd er lært gjennom forsterkning og imitasjon. Det sosiale miljøet vektlegges både i forhold til oppstart og utvikling av aggressiv atferd (Zachrisson, et al., 2011). Bandura (1977) presenterer to måter læring av atferd foregår på. Den ene innebærer læring gjennom det Bandura kaller modellering. Modellering foregår ved at barnet observerer andre, dannes

ideer om hvordan ny atferd utøves. Senere utgjør denne kodede informasjonen en handlingsguide. Slik sett blir voksne sett på som rollemodeller for barna. Den andre måten atferd læres, er gjennom konsekvenser av respons. I det daglige opplever barn at noen responser er suksessfulle, mens andre resulterer i straffende utfall. Som et resultat av dette, velger barnet mer suksessfulle former for atferd, mens ineffektive former for atferd blir forkastet.

Det kognitive perspektivet

Kognitive teorier har fokus på hvordan menneskers tankeprosesser er oppbygd og utvikles, og hvordan de påvirker forståelsen av omverden, som videre påvirker menneskets atferd (Glaser, 2014). Fokuset ligger på individet og dets mentale prosesser i forbindelse med tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter (Säljö, 2001). I kognitive teorier råder en oppfatning av barnet som aktivt, nysgjerrig og intensjonelt (Glaser, 2014). Det er flere teorier som havner inn under det kognitive perspektivet på læring, og blant de mest sentrale innen denne tradisjonen, finner vi Jean Piaget (1896–1980). Hans tilnærming knyttes til begrepet logisk konstruktivisme som refererer til ”hvordan kognitive strukturer utvikles hos individet i møte med det nye og det individet kan fra før” (Jensen & Kranmo, 2012, s. 61). Mennesker tilpasser gammel tenkning til ny informasjon og nye erfaringer, og det skjer gjennom to parallelle prosesser. Piaget kaller disse prosessene *assimilasjon*, hvor nye erfaringer legges til tidligere erfaringer, og *akkomodasjon*, hvor en endrer sin kunnskap i samsvar med nye erfaringer og informasjon. Gjennom disse prosessene oppnår mennesket en likevekt mellom tidligere tenkning og nye erfaringer, og etablerer etter hvert ulike skjema som lærer oss hva som er galt og riktig i ulike situasjoner. Etter hvert som mennesket mottar ny informasjon og gjør nye erfaringer, må skjemaene modifiseres og tilpasses for å oppnå balanse (Glaser, 2014). Piagets teorier var også preget av en tenkning om at barn utvikler seg i stadier. Han presenterte fire stadier av barns kognitive utvikling: 1) Det sensomotoriske stadiet (0-2 år), 2) Det pre-operasjonelle stadiet (2-7 år), 3) Det konkret-operasjonelle stadiet (7-11 år) og 4) Det formelt-operasjonelle stadiet (11 år til voksen alder). I denne sammenheng er det de to første stadiene som er relevant, og jeg presenterer de kort her (Woolfolk, 1998).

I det sensomotoriske stadiet dreier barnets tenkning seg om ting det ser og hører, bevegelse, berøring og smaker, og barnet utvikler etter hvert det Piaget kaller *objektpermanens*. Det innebærer en forståelse av at objekter i omgivelsene eksisterer uavhengig av om barnet oppfatter dem eller ikke. En annen stor oppnåelse i det sensomotoriske stadiet er målrettede

handlinger, som å ta lokket av en eske for å få tak i lekene som er oppi. Mens et 6 måneder gammel barn vil bli frustrert over å ikke få tak i lekene inni esken, vil et større barn kunne klare å få tak i de. Dette kan forklare hvordan reaktiv aggresjon kan oppstå på knyttet til kognitive begrensninger hos barnet. Det kan imidlertid også være knyttet til motoriske begrensninger. Videre er reversering av handlinger, som å legge lekene oppi esken igjen og legge på lokket, også en oppnåelse på dette stadiet. Piaget snakket om det han kalte logiske mentale operasjoner, som barnet trenger for å holde på informasjon, hente fram igjen minner fra fortiden, og planlegge. Det Piaget kalte operasjoner dreier seg om handlinger som utføres og reverseres mentalt men ikke fysisk (Woolfolk, 1998).

I det pre-operasjonelle stadiet utvikler barnet evnen til å tenke logisk gjennom handlinger, men bare den ene veien. Ifølge Piaget er barnet på dette stadiet veldig egosentrisk. Det vil si at de ser verden, og andres opplevelser ut fra eget perspektiv. Dette innebærer også at de tror at alle har samme følelser, opplevelser og reaksjoner som dem (Woolfolk, 1998). Deltakelse og fellesskap har fått mindre fokus sett i sammenheng med læring i dette perspektivet. I motsetning til i behavioristiske perspektiv, er læring i kognitive perspektiv noe som foregår på det mentale planet, og er derfor vanskeligere å observere. Ifølge Jensen og Kranmo (2012) kan imidlertid resultater være indikasjoner på hva barn har lært.

Det psykodynamiske perspektivet

Psykodynamiske teorier vektlegger underbevisstheten, drivkrefter og emosjoner som virker i barnets indre, som årsaksfaktorer for menneskelig atferd (Glaser, 2014). ”En psykodynamisk holdning betyr at man legger vekt på de psykologiske krefter, bevisste og ubevisste, som er virksomme i og mellom mennesker” (Grøholt, Sommerschild & Garløv, 2008). Sigmund Freud (1856-1939) anses som den psykoanalytiske og den psykodynamiske teoris far. Han introduserte teorien om ”hvordan folk opplever menneskesinnet som en arena der drifter og impulser (Id) styres av det bevisste jeg (Ego), mens samvittigheten eller overjeget (Superego) med moral og regelverk setter grenser for jeget” (Grøholt, et al., 2008). Alle psykodynamiske teorier vektlegger mellommenneskelige relasjoner, særlig mellom barn og omsorgspersoner. Freud tok utgangspunkt i en antakelse om at menneskers handlinger gis mål og retning av de medfødte driftene *libido*, som er en seksual- eller livsdrift, og *thanatos*, en hat- eller destruksjonsdrift. Driftene må få utløp, og for å få redusert sin driftstilstand, søker barnet til foreldrene. Barnas fremtidige relasjoner med andre mennesker vil i stor grad preges av hvordan deres behov og drifter har blitt møtt (Tetzchner, 2012). Allerede på 1930-tallet fattet

barnepsykolog og psykoanalytiker John Bowlby (1907-1990) interesse for emosjonelle problemer som viste seg hos barn som bodde på barnehjem. Bowlby mente at barna hadde utviklingsforstyrrelser som hadde sammenheng med at barna ikke hadde fått mulighet til å knytte seg til en omsorgsperson under barndommen (Glaser, 2014). Tetzchner (2012) påpeker for babyer som gråter, er trøst og støtte fra foreldrene særlig viktig for barnets utvikling av emosjonsregulering. Han påpeker at barn som opplever at foreldrene er tilstede og gir trøst, lærer raskere enn andre barn å regulere sin egen gråt, enn barn som ikke opplever voksnes tilstedeværelse og støtte. Omtrent på samme tid som Bowlby utviklet tilknytningsteorien i kjølvannet av andre verdenskrig og dens atskillelser og oppbrudd, anla Donald Winnicott (1896-1971) en forståelse av at mor og barn forutsetter hverandre, og at den ene ikke kan eksistere uten den andre (Hart & Schwartz, 2008). Winnicott utviklet det som kalles objektrelasjonsteorien som handler om at barn skaper seg en ”sutteklut” som representerer trygghet for barnet. Det kan være alt fra en sutteklut til et bestemt kosedyr, og Winnicott kaller dette et overgangsobjekt. Han hevder den er barnets første kreative og symbolske produkt som binder sammen det indre liv og den ytre virkelighet (Grøholt, et al., 2008). Også psykiateren Daniel Stern har vært sentral innen psykodynamisk perspektiv. Han stiller spørsmål ved hvordan spedbarnet opplever sin verden, andre mennesker og seg selv. Dette spørsmålet har lagt selve grunnlaget for en radikal utvikling i teorien (Schibbye, 2002). Barnet ses på mer interaktivt og delaktig i det samspillet med omsorgsgiver, og barnets utvikling ses på som lineær og ikke i stadier (Glaser, 2014).

Tilknytningsteori

I samspill med sine nærmeste omsorgspersoner etablerer barn en grunnleggende tillit eller mistillit som påvirker hvordan barnet forholder seg til både omsorgspersonene og omgivelsene. Både kvaliteten på samspillet og kjennetegn ved både barnet og omsorgspersonene, vil virke inn på hvordan barnet knytter seg til den voksne (Smith, 2004, s. 45). Dette fenomenet kalles tilknytning. Tilknytningsteorien beskriver barns behov for trygghet som grunnlag for all annen utvikling, og hvordan denne tryggheten etableres i samspill med nære omsorgspersoner. Den inkluderer både emosjonelle, sosiale og kognitive prosesser og viser hvordan barnet med sine kjennetegn og miljøet påvirker hverandre gjensidig (Drugli, 2014a). Tilknytningsteorien bygger, som nevnt, på den britiske barnepsykiater og psykoanalytikeren, John Bowlby (1973) Sentralt i hans teori er at et varmt, nært og stabilt forhold til mor eller nær omsorgsperson er essensielt for små barns mentale helse. Drugli (2010) påpeker at ”tilknytningen har en klar biologisk basis som handler om

overlevelse” (Drugli, 2010, s. 21). Barn er predisponert for å søke nærhet til sine nære omsorgsgivere. Smil, gråt og bevegelser som øker sannsynligheten for fysisk nærhet, er eksempler på det Bowlby omtalte som tilknytningsatferd. ”Hensikten med tilknytningsatferden er å redusere opplevelsen av stress i situasjoner hvor dette oppstår” (Drugli, 2010, s. 27) Ainsworth (1974) omtalte også flere typer atferd, som ikke nødvendigvis betegnes som tilknytningsatferd, men som kan bidra til å avgjøre om hvorvidt en tilknytning er etablert. Dette er for eksempel når barnet bruker omsorgspersonen som trygg base. Ut ifra erfaringer barnet får i samspill med andre mennesker etablerer barnet indre arbeidsmodeller, som dreier seg om hvordan barnet ser på seg selv, andre mennesker, og hva barnet forventer i samspill med andre. Drugli (2014a) skriver at barn som opplever å ikke få støtte og hjelp fra sine omsorgspersoner, vil ikke bare utvikle et utrygt unnvikende tilknytningsmønster, men vil også etablere en indre arbeidsmodell om at andre mennesker ikke vil være til hjelp. Det vil derfor etter hvert også slutte søke hjelp i situasjoner som oppleves krevende. Omsorgspersonens respons overfor barnet er med på å forme det tilknytningsmønsteret barnet utvikler det første leveåret. Barn med en trygg tilknytning kan bruke mye av sin energi på lek og utforsking av omgivelsene, og vil bruke omsorgspersonen som en trygg havn det kan oppsøke for å finne støtte, trøst og hvile når det er lei seg, redd, trøtt eller frustrert (Drugli, 2014a). Ut fra Bowlbys teorier om tilknytning, utviklet Ainsworth begrepene trygg og utrygt tilknytning (Bowlby & Ainsworth, 1991). Det finnes to ulike typer utrygt tilknytning, utrygt avvikende og utrygt ambivalent tilknytning. I tillegg har det i senere tid blitt lagt til enda et tilknytningsmønster kalt desorganisert tilknytning.

Trygg tilknytning

En trygg tilknytning etableres ved at omsorgsgiver er sensitiv og forutsigbar overfor barnet, slik at barnet kjenner seg trygg på at omsorgsgiver vil være tilgjengelig når behovet melder seg for trøst og støtte. Omsorgspersonen har respekt for barnet og er i liten grad invaderende og forstyrrende i barnets rolige aktiviteter. Det innebærer også at både barnet og omsorgspersonen tåler både nærhet og avstand fra hverandre. Når barnet kjenner seg trygg, er det i stand til å leke og utforske omgivelsene, uten å bekymre seg for om omsorgspersonen er tilgjengelig (Bowlby & Ainsworth, 1991).

Utrygt unnvikende tilknytning

Ifølge Ainsworth er barn med en utrygt unnvikende tilknytning tilsynelatende uinteressert i hvorvidt omsorgspersonen er tilstede eller ikke (Drugli, 2010, 2014a). Barnet bruker i liten grad omsorgspersonen som trygg base, og kan virke svært selvstendige og selvhjulpne (Smith,

2002). Barn med en utrygg unnvikende tilknytning har ifølge Drugli (2014a) foreldre som er forholdsvis avvisende i sin omsorgsattferd, og har lært at det må klare seg selv. Derfor kan det ofte være lite mottakelig for trøst eller støtte, og streve med å inngå i nære relasjoner til andre, noe som vil kunne ha negativ virkning på både sosial og emosjonell utvikling.

Utrygg ambivalent tilknytning

Omsorgspersonene til barn med en utrygg ambivalent tilknytning har en atferd som er usammenhengende, ofte fordi deres omsorgsevne er mangelfull. Samspillet mellom disse barna og deres omsorgspersoner, foregår i stor grad på omsorgspersonenes betingelser, og bare dagsform og humør kan være avgjørende for hvordan de opptrer overfor barnet. Barn som lever under slike omsorgsforhold kan ifølge Smith (2002) ofte opptre med en krevende atferd, med heftige protester.

Desorganisert tilknytning

Barn under denne kategorien er barn som har hatt en ekstrem omsorgssituasjon eller en organisk basert forstyrrelse (Drugli, 2014a). Denne kategorien kalles desorganisert tilknytning. Barn som stadig opplever at tilknytningspersonens væremåte er skremmende, ved for eksempel mishandling, psykiske vansker eller alvorlige rusproblemer, står i fare for å utvikle et desorganisert tilknytningsmønster. Det understrekes også at selv barn som viser et samspillmønster som er overenstemmelse med en trygg tilknytning, kan klassifiseres som desorganisert. Likevel er det særlig to kjennetegn ved barn som har et desorganisert tilknytningsmønster. Første kjennetegn er at disse barna mangler en mestringsstrategi når tilknytningssystemet aktiveres. For det andre ser disse barna ut til å ha en frykt for tilknytningspersonen (Smith, 2002). Ut fra aggresjonsteorien kan en også trekke koblinger mellom desorganisert tilknytningsmønster og reaktiv aggresjon. Barn som opplever fysisk mishandling eller overgrep, vil etablere en indre arbeidsmodell med en forventning om at andre mennesker vil det vondt. Det vil dermed tillegge andre negative hensikter, og vil derfor være desto mer tilbøyelig for å bli reaktivt aggressive.

Det sosiokulturelle perspektivet

Sosiokulturell læringsteori bygger blant annet på tankene og ideene til Lev Vygotskij (1896-1934), og handler om at kunnskaper og ferdigheter blir videreført i samfunnet fra generasjon til generasjon gjennom interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker. Ifølge Säljö (2001) blir sosiokulturelle ressurser skapt og videreført gjennom kommunikasjon. Samspill mellom individ og kollektiv er i fokus, og en retter oppmerksomhet mot deltakelse i

læringsfellesskapet (Säljö, 2001). Vygotskijs analyse la vekt på at mennesker anvender to ulike redskap, intellektuelle og materielle. Dette kalles *mediering*, og er et av de grunnleggende begrepene i den sosiokulturelle tradisjonen. Intellektuelle redskap, også omtalt som språklige eller psykologiske redskap, er de symbol, tegn eller tegnsystem vi bruker for å tenke og kommunisere med. Materielle, eller fysiske redskap kan være alt fra en spade vi graver med til en kniv vi skjærer med. Mange mener imidlertid at det er lite fruktbart å skille mellom intellektuelle og materielle redskap, og at de i stedet virker sammen og forutsetter hverandre. En kalkulator, for eksempel, er både et fysisk redskap, men fungerer ved hjelp av tegn og symboler (Säljö, 2010).

Vygotskij la vekt på at barn lærer i samspill med andre mennesker. Språket blir sett som en viktig komponent for barns utvikling, både fordi det muliggjør barns deltakelse i sosiale samspill, og stimulerer barns tenkning gjennom indre dialoger. Størksen (2014b), skriver at barn som er aggressive blir av jevnaldrende nominert som minst likt, og står i risiko for å falle utenfor det sosiale fellesskapet. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, er dette særlig tankevekkende fordi det sosiale fellesskapet i stor grad vektlegges som viktig for barns læring. I det sosiokulturelle perspektivet er også den voksnes rolle tydelig. Vygotskij la vekt på hvordan den voksne kan legge til rette for og støtte barns læringsprosesser ved å veilede barnet i møte med oppgaver som ikke er for vanskelig, men som likevel ligger litt over det mestringsnivået barnet kan klare på egen hånd. Sonen mellom det barnet kan klare selv, og det barnet kan klare med støtte fra den voksne, er sonen hvor læringen skjer. Vygotskij kalte dette *den nærmeste utviklingssonen* (Glaser, 2014).

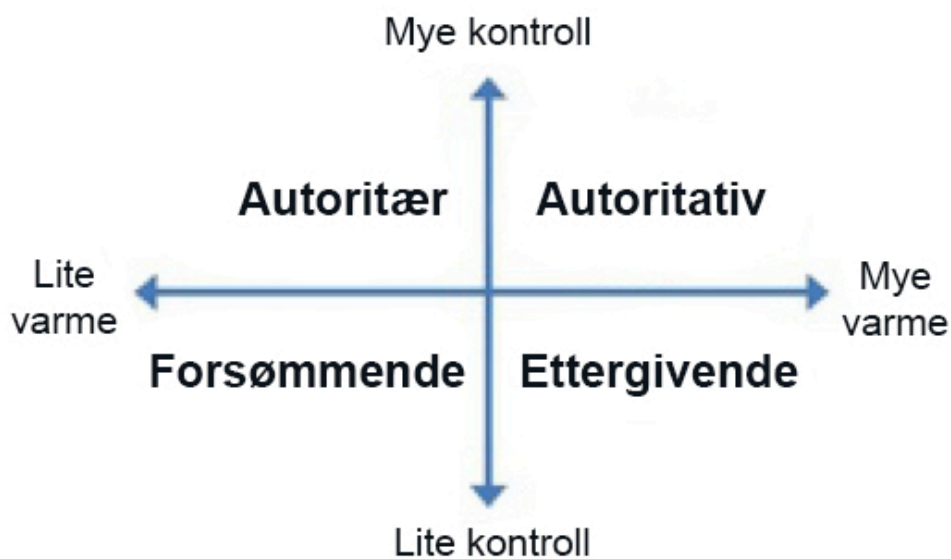
Det nevrobiologiske perspektivet

Nevrobiologi er ifølge Connor (2002) studier av nervesystemets funksjoner, regulering og kontroll, og et voksende forskningsfelt innen studier av aggresjon hos mennesker. Glaser (2014) skriver at nyere relasjonelle utviklingsperspektiver inkluderer nevrobiologisk kunnskap, som dreier seg om ”hvordan den genetisk programmerte utviklingen av nervesystemet formes av opplevelser” (Glaser, 2014, s. 39). Daniel J. Siegel (2006, i Glaser, 2014) har studert dette, og presenterer det han kaller *interpersonlig nevrobiologi*. Ved å integrere kunnskap fra både nevrobiologi, forskning på tilknytning, kognitiv vitenskap, emosjonsforskning, evolusjonsteori og kompleksitetsteori forklarer han hvordan menneskets hjerne og sinn utvikles og formes gjennom samspill med andre mennesker.

Glaser (2014) skriver at de ulike områdene og funksjonene i hjernen er mer eller mindre sensitive for stimulering på ulike tidspunkt. Læring og tilpasning forklares ved at nevralt koblinger endres og ekspanderes, nye nevroner kommer til uttrykk og erfaringer integreres i hjernestrukturen. Dette kalles plastisitet. Emosjonell stimuli av den nevralt utviklingen i barnets første leveår, skjer stort sett mellom barnet og den primære omsorgsgiver. Den består blant annet av omsorgsgivers berøring, lukt og stemmeleie, og danner blant annet grunnlaget for barnets sosioemosjonelle utvikling (Glaser, 2014). Berg-Nielsen (2010) skriver at spedbarnets hjerne er uferdig og åpen for påvirkning, og det første leveåret skjer det en eliminering av synaptiske forbindelser mellom hjerneceller som ikke får stimulering. Gjentakende hendelser vil påvirke barnets hjerne ved at opplevelser lagres i en del av hjernen som heter amygdala. Her lagres også ubevisst kunnskap i langtidsminnet, som gjør at en senere i livet kan reagere på måter en ikke kan forklare. Amygdala, som kan kalles hjernens alarmsentral, er en del av det limbiske system, og genererer emosjoner, inkludert frykt. Den fremre delen av hjernen, prefrontal korteks tolker sanseinformasjon og vurderer potensialet for fare (Connor, 2002). Dersom fare blir signalisert, aktiveres amygdala, og en rekke prosesser settes i gang i hjernen som innebærer utskillelse av hormonelle stoffer. Et av disse stoffene er cortisol som også kalles stresshormonet. Drugli (2010) skriver at hos små barn i barnehagen viser det seg at cortisolnivået blir høyere utover dagen i stedet for å synke, slik som det normalt gjør. Dette viser at de har et forhøyet stressnivå gjennom hele dagen. På sikt kan dette føre både til redusert immunforsvar, men også ulike former for problemer, for eksempel stressrelaterte atferdsvansker (Drugli, 2010). Når barnets atferd blir mer preget av tross i 15-18-månedersalderen, skjer det et skifte i hemisfæredominans fra høyre til venstre. Dette er en vekstperiode hvor orbitofrontal korteks utvikler seg. Denne delen av hjernen spiller en vesentlig rolle i forbindelse med selvregulering og barns evne til å regulere sine følelser i samspill med andre. Orbitofrontal korteks er den øverste regulatoren av to kretsløp av nevralt forbindelser i hjernen. Mens *det mesolimbiske ventraltegmentale kretsløp* regulerer positive følelser, regulerer *det lateraltegmentale kretsløp* negative emosjoner (Hart & Schwartz, 2008) Følelsesregulering hos små barn foregår, ifølge Plessen og Kabicheva (2010), som regel ubevisst. Tidlig i livet, er barns nevralt nettverk særlig sårbart for negative påvirkninger nettopp på grunn av hjernens plastisitet under utviklingen. Dette gjør blant annet at for eksempel vold, misbruk og forsømmelse svekker barns evne til å regulere emosjoner. Det kan igjen føre til ”aggresjon, vold, og mangel på sosiale relasjoner senere i livet” (Plessen & Kabicheva, 2010, s. 934). Dette er et tydelig eksempel på at det vi gjør med barn former barns hjerne.

2.2.4 Ulike voksenstiler

Med utgangspunkt i de ulike perspektivene vi nå har sett, legger jeg til grunn en forståelse av at den voksnes rolle er særdeles viktig i forhold til barns utvikling. I barnehagen kan det vise seg ulike holdninger og væremåter hos de ansatte. Jeg vil her presentere i Diana Baumrinds (1971) fire oppdragelsesstiler. Stilene er basert på en aksemodell hvor to dimensjoner som representerer *varme* og *kontroll* krysser hverandre. Begge disse dimensjonene går fra ytterpunktene mye og lite varme/kontroll.



Figur 2 Modell om oppdragerstiler etter Baumrind (1991).

Dimensjonen av varme dreier seg hovedsakelig om i hvilken grad den voksne er i stand til å respondere sensitivt overfor barnets behov. Baumrind (1997) beskriver varme som omsorgspersonens emosjonelle uttrykk for kjærlighet. Videre påpeker hun at varme og empati hos foreldre motiverer barnet til å delta i samarbeidsstrategier. I tillegg understreker hun at en varm og kjærlig omsorgsperson også kan være streng og disiplinerende (Baumrind, 1997). Kontrolldimensjonen dreier seg om særlig to prosesser, å stille krav til barnet, og tilpasse disse etter barnets alder og modning (Walker, 2009). I de fire ulike hjørnene fremstilles de fire stilene, *autoritær*, *autoritativ*, *ettergivende* og *forsømmende*.

Autoritær oppdragerstil står i krysningen mellom høy grad av kontroll og lite varme.

Baumrind (1971) skriver at voksne med denne oppdragerstilen foretrekker å bruke makt og

straff for å dempe egenvilje hos barnet når barnets atferd og vilje kommer i konflikt med hva omsorgspersonen mener er riktig. Den voksne utøver mindre grad av varme og relasjonsbyggende atferd, og forventer høy grad av lydighet hos barnet (Walker, 2009). En autoritær oppdragerstil kan se ut til å være preget av et behavioristisk syn på læring. En *autoritativ* oppdragerstil er preget av høy grad av kontroll, men også mye varme. Den voksne opptrer sensitivt overfor barnets behov samtidig som det stilles aldersadekvate krav til barnet, og grenser som settes begrunnes (Walker, 2009). En *ettergivende* oppdragerstil er preget av høy grad av varme, men liten grad av kontroll og grensesetting, mens en *forsømmende* oppdragerstil både mangler varme og kontroll. Voksne med en forsømmende oppdragerstil har ifølge Ertesvåg og Roland (2013) ”en gjennomgående negativ påvirkning på barnet og virker hemmende på viktige utviklingsområder” (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 169). Videre understrekes det en slik oppdragerstil kan forbindes med ulike grader av omsorgssvikt. Som nevnt viser Baumrinds (1991) undersøkelser at barn som har opplevd konsekvent autoritativ oppdragelse viser mest positive resultat både sosialt og akademisk. De var både mer samarbeidsvillige, viste høyere grad av selvkontroll og var mer målrettet enn barn med foreldre med en mer autoritær, ettergivende eller forsømmende oppdragerstil. Barn av foreldre med disse tre sistnevnte oppdragerstilene ble også knyttet til blant annet høyere aggresjonsnivå og lavere selvkontroll. Når en ser høye korrelasjoner mellom reaktiv aggresjon og fysisk mishandling og disiplin, vil det være naturlig å anta at særlig autoritær oppdragerstil kan bidra til særlig reaktiv aggresjonsproblematikk hos barn.

Det er i kombinasjonen av de to dimensjonene varme og kontroll, at effekten av den autoritative stilen ligger. Barnehageansatte befinner seg i dynamikken mellom disse dimensjonene store deler av arbeidsdagen i barnehagen, og nettopp å balansere denne dynamikken er ikke bare enkel (Ertesvåg & Roland, 2013). Det er imidlertid viktig å understreke at de fire oppdragerstilene ikke fremstår som like adskilte i praksis som det framstilles i modellen. Samtidig som Baumrinds modell kan være nyttig for forståelsen av ulike og viktige oppdragelsesstiler, har den også fått noe kritikk for å antyde at foreldre ”opptrer ’typisk’ og ensartet i mange situasjoner” (Sommer, 2014, s. 166). Med dette menes at omsorgspersoner som kan sies å ha en autoritativ oppdragerstil, er ikke alltid autoritativ, og en autoritær er ikke alltid autoritær. Samme person kan bevege seg mellom flere ulike oppdragerstiler (Sommer, 2014). Det som også må problematiseres er utfordringen som ligger i å omsette denne teorien til praksis, med ulike barn og i alle situasjoner (Ertesvåg & Roland, 2013). Et annet aspekt modellen har fått kritikk for, er at den ikke tar inn konteksten. Sommer

(2003) skriver at modellen er for generell og kontekstfri. Han påpeker også svakheter ved Baumrinds egne studier, og understreker at de i for stor grad vektlegger den voksne som avgjørende enkeltårsak til barnets utvikling av kompetanser. Dette tolker han som en undervurdering av barnet som aktør i egen utvikling.

3.0 Metode

Her vil jeg gjøre rede for min vitenskapsteoretiske forankring, min tilnærming til forskningsfeltet og min forforståelse. Jeg vil presentere valgt forskningsmetode og beskrive hvordan jeg har gjennomført innsamlingen av datamateriale. Videre vil jeg løfte frem refleksjon og etiske overveielser rundt ulike sider ved forskningsprosessen fra planleggingsfasen til behandling av datamateriale. Jeg vil forsøke å reflektere rundt, og begrunne valgene jeg har tatt underveis.

3.1 Tilnærming og vitenskapsteoretisk forankring

Fenomenologien ble opprinnelig etablert som filosofi av Edmund Husserl rundt 1900, og videreutviklet både som eksistensfilosofi, og i eksistensialistisk og dialektisk retning av blant annet Sartre og Merleau-Ponty. Bevissthet og opplevelse stod i fokus, og senere ble fenomenologien utvidet til å også omfatte menneskets livsverden, hensyn til kroppen og menneskers handlinger i historisk sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015). I kvalitativ forskning har fenomenologien vært utbredt i ikke-filosofisk forstand. Ifølge Johannessen, Tuftes og Christoffersen (2010) er fenomenologi både en filosofi og en kvalitativ forskningsdesign. I denne masteroppgaven vil fenomenologi legges til grunn som et kvalitativt forskningsdesign. ”Som kvalitativ design betyr fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen” (Johannessen, et al., 2010, s. 82). Innen kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som viser til en interesse for å forstå sosiale fenomener.

Målet med denne studien er å oppnå en dypere forståelse av barnehageansattes opplevelse og forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen. For å utforske dette vil jeg bruke kvalitative intervju som metode. Jeg vil gå inn i dette med en fenomenologisk tilnærming og forankring i hermeneutikken. Ifølge Thagaard (2013) bygger hermeneutikken på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av konteksten. Gilje og Grimen (1993) beskriver *den hermeneutiske sirkel*, som peker på forbindelser mellom det vi skal fortolke, konteksten det må fortolkes i og vår egen forforståelse. Opprinnelig ble hermeneutikken brukt som metode i studier og fortolkning av tekster. Thagaard (2013) fremlegger at det også kan knyttes til tolkning av intervjutekster, ved at forskeren studerer teksten med det formål å oppnå en gyldig forståelse av tekstens mening. Fenomenologien tar utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelse med den hensikt å oppnå en forståelse av dypere meninger i vedkommende sine erfaringer. (Thagaard, 2013). Den legger til grunn en forståelse av at

virkeligheten er nettopp slik den enkelte opplever at den er (Kvale & Brinkmann, 2015). Utfordringen for forskeren blir da å beskrive verden slik informantene opplever den. Å beskrive andres opplevelse av noe forutsetter at det legges til rette for at intervjupersonene får anledning til å fortelle fritt med egne ord og at forskeren er åpen for intervjupersonenes erfaringer. Thagaard (2013) skriver at fenomenologiske studier utforsker den mening andre tillegger sine erfaringer av et fenomen. Det innebærer at en også, som forsker, må forsøke å legge til side sin egen forforståelse, ta den andres perspektiv og tolke den andres beskrivelser. En utfordring med å få tak i intervjupersonens opplevelse, er imidlertid å skape en såpass grunnleggende tillit at intervjupersonen våger å betro sine personlige tanker, opplevelser og følelser i forhold til dette temaet.

3.2 Forforståelse

Å forstå noe innebærer alltid visse forutsetninger. Vår forforståelse er nødvendig når vi skal fortolke et meningsfullt fenomen fordi vi må starte med en grunnleggende ide om hva vi skal se etter. All fortolkning foregår i stadige bevegelser mellom det som fortolkes og vår forforståelse, og dets kontekst, og mellom helheten og delene av det som fortolkes (Gilje & Grimen, 1993). Når jeg som forsker skal forsøke å oppnå en forståelse for hvordan barnehageansatte forstår barns aggressive atferd, må dette bygge på min forforståelse. Min forforståelse er preget både av min utdanning som barnehagelærer og all tidligere erfaring fra arbeid i barnehage. Min forforståelse er også preget av konkrete erfaringer med daglige møter med aggressiv atferd hos to- og treåringer i barnehagen, og er sentral i forhold til mitt valg av tema for denne masteroppgaven. Jeg har selv opplevd å streve i møte med disse barna. Jeg har opplevd følelsesspekteret fra tilkortkommenhet, frustrasjon og irritabilitet, til glede og opplevelse av mestring.

Ifølge Thagaard (2013) starter analyse og tolkning allerede ute i felten mens vi er i kontakt med intervjupersonene. Tidligere opplevelser i tillegg til grunnleggende holdninger og verdier jeg har tilegnet meg gjennom egen oppdragelse og oppvekst, har vært med på å forme meg. Dette vil prege min forståelse i møte med intervjupersonene. Deler av vår forforståelse kan også være ubevisst, eller såkalt taus kunnskap. For å unngå at min forforståelse blir styrende for hvordan jeg tolker og analyserer intervjupersonene og datamaterialet, er det derfor viktig at jeg bevisstgjør meg min egen forforståelse, inkludert de delene jeg ikke har et særlig bevisst og reflektert forhold til (Gilje & Grimen, 1993).

3.3 Valg av metode

Med en fenomenologisk tilnærming til feltet, blir det hensiktsmessig å ta i bruk et semistrukturert intervju. Denne formen for intervju brukes ifølge Kvale og Brinkmann (2015) når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiv, ved å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden og fortolkninger av meningen med de fenomen som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.3.2 Semistrukturerte intervju

Et semistrukturert intervju er et delvis strukturert intervju. Når en snakker om ustrukturerte, semistrukturerte eller strukturerte intervju, kan en fort tenke at det er snakk om graden av struktur, som en kontinuerlig skala. Løkken og Søbstad (2006) påpeker imidlertid at en i ett og samme intervju kan veksle mellom en mer og mindre grad av struktur. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. ”Det utføres i overenstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål” (Kvale & Brinkmann, 2015). Det har med andre ord elementer av struktur, ved at en for eksempel bruker intervjuguide for å sikre at en beveger seg innom tema og stiller spørsmål som er viktig for å få svar på forskningsspørsmålene.

Et hovedanliggende med en intervjuguide er at spørsmålene som stilles er åpne og gir rom for at intervjupersonen kan formulere sine egne svar. En kan imidlertid variere både spørsmål tema og rekkefølge underveis i intervjuet, og bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen, et al., 2010). Jeg forsøkte å organisere spørsmålene i en rekkefølge som ville være naturlig å følge, og opplevde at dette skapte god flyt i intervjuet, samtidig som ingen spørsmål ble glemt. I utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 1) var jeg bevisst på å utforme åpne spørsmål som ville la intervjupersonene stå fritt til å svare slik de ønsket, ut fra egne synspunkt og erfaringer.

Jeg utformet intervjuguiden hovedsakelig ut fra temaet aggresjon. Jeg startet med et par spørsmål som ville gi litt bakgrunnsinformasjon om intervjupersonens som stilling, erfaring og faglige bakgrunn. Videre fortsatte jeg med noen generelle spørsmål rundt tema med den hensikt få innblikk om intervjupersonenes tanker om temaets relevans i egen hverdag, forståelse av aggresjon, form, forekomst og årsak. Thagaard (2013) påpeker at selv om generelle spørsmål vil gi intervjupersonen anledning til å fortelle fritt om det som er viktig for dem, kan det imidlertid være et problem at spørsmålene blir *for* generelle. Det er derfor viktig å følge opp med gode oppfølgingsspørsmål for å unngå for generelle svar. Deretter stilte jeg

mer spesifikke spørsmål om intervjupersonene opplevelse og følelser i møte med, og håndtering av aggressiv atferd hos barn. Fordelen med slike intervjuer er at det er lettere å finne kjernepunktene i emnet en studerer, og en kan få grundige beskrivelser av de fenomenene en er interessert i (Løkken & Søbstad, 2006).

3.3 Gjennomføring a og bearbeiding av data

Jeg vil her redegjøre hvordan jeg har gjennomført prosessen med både rekruttering av utvalget, registrering og bearbeiding av datamaterialet og gjennomføring av analyseprosessen. Ved å redegjøre for de ulike stegene i prosessen, skapes rom for å dele refleksjoner og begrunne de ulike valgene jeg har tatt underveis.

3.3.1 Utvalg og rekruttering av intervjupersoner

Kvalitative studier baserer seg på det som kalles strategiske utvalg. Dette innebærer, ifølge Thagaard (2013) at deltakere velges ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk i forhold til det en skal undersøke og de teoretiske perspektivene studien er forankret i. Mitt utvalg av informanter har i stor grad vært strategisk, men kan også til dels betegnes som et tilgjengelighetsutvalg. Jeg ønsket intervju både pedagogiske ledere og assistenter, og tok derfor kontakt med styrere i ulike barnehager og forhørte meg om der kunne være barnehageansatte på småbarnsavdelinger som var villige til å la seg intervju. Thagaard (2013) skriver at slike utvalg ofte vil representere personer som er fortrolig med å bli forsket på, og som for eksempel har høyere utdanning, eller lengre erfaringer. En ulempe med dette kan være at utvalget kan bli mindre representativt for personer med spesielle kjennetegn, har lite utdanning, eller for eksempel ikke opplever å mestre sin livssituasjon.

Jeg hadde bedt om å få intervju både pedagogiske ledere og assistenter, og var slik sett sikret en viss grad av variasjon i utdanningsnivå. Jeg ønsket også å intervju alle ansatte på to småbarnsavdelinger. Siden mange barnehager i dag opererer med utvidede barnegrupper med flere ansatte per avdeling, valgte jeg å begrense antall intervjupersoner, ved å i hovedsak kontakte barnehager som organiseres etter bemanningsnormen som tradisjonelt sett har vært vanlig i norske barnehager, med en pedagogisk leder og to øvrige ansatte per åtte til ni små barn (Seland, 2011). Begrensningen av antall informanter begrunnes med min kapasitet til å utføre et gitt antall intervjuer og i tillegg få tid til å gå dypt og grundig inn i datamaterialet. I tillegg er dette en kvalitativ undersøkelse, og resultatene ville uansett i liten grad ville være overførbare til andre barnehager. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at antallet intervjupersoner også avhenger av undersøkelsens formål.

Formålet med denne studien var imidlertid å blant annet få innsikt i utvalgets forståelse av aggressiv atferd hos de yngste, og se på hvorvidt deres syn på barnet kommer til uttrykk i møte med disse barna. Jeg kontaktet styrere i flere barnehager per telefon og sendte deretter ut skriftlig forespørsel om deltakelse sammen med et informasjonsskriv (Vedlegg 2).

Forespørsel ble sendt via styrer, for at de ansatte ikke skulle oppleve press til å delta fra meg som forsker. Gjennom en styrer, ble jeg satt i kontakt med en pedagogisk leder ved en småbarnsavdeling hvor alle de ansatte sa seg villige til å stille til intervju. Etter hvert fikk jeg også kontakt med en annen barnehage. Der var imidlertid en av assistentene sykemeldt, og jeg ble derfor satt i kontakt med en konstituert pedagogisk leder på en annen småbarnsavdeling i samme barnehage som sa seg villig til å la seg intervju. Dermed satt jeg med tre pedagogiske ledere og tre assistenter som var villige til å la seg intervju.

Selv om jeg i utgangspunktet ønsket å intervju alle de ansatte på to avdelinger, fikk jeg på denne måten likt antall assistenter og pedagoger, og det ville dermed bli lettere å se på likheter og forskjeller mellom de ulike ansattgruppene. Slik fikk jeg også en viss variasjonsbredde i type intervjupersoner både i forhold til utdanning, bakgrunn og erfaring. Ulempen med dette var imidlertid at jeg ikke på samme måte ville få samme innblikk i to ulike praksisfellesskap med dynamikken mellom en pedagogisk leder og to assistenter.

3.3.2 Registrering av data og transkripsjon

Alle intervjuene ble registrert med lydopptak, noe alle deltakerne ble informert om på forhånd. Fordelen med opptak er, som Thagaard (2013) presiserer, at alt som sies, blir bevart. Det er imidlertid ikke får med på et lydopptak er sosiale signaler som kroppsspråk, mimikk og bevegelser. En kan også stå i fare for å overse eller gå glipp av følelser som uttrykkes av informanten, eller sinnsstemningen i rommet. En fordel er å være den som har utført intervjuene som også skal transkribere.

Intervjuene ble foretatt i to puljer, en barnehage en uke, og den andre barnehagen uken etter. På den måten fikk jeg transkribert de tre første intervjuene fortløpende de følgende dagene, før jeg foretok de tre neste, og transkriberte de fortløpende. Dette gjorde at jeg fortsatt hadde intervjuene ferskt i minne når jeg transkriberte. Det var da både lettere å forstå det som ble sagt og forklart når jeg husket konteksten det ble sagt i, kroppsspråk og bevegelser som ble gjort i forbindelse med ulike utsagn. I prosessen med å transkribere de ulike intervjuene har jeg forsøkt å gjengi samtalen så nøyaktig som mulig. Samtidig har jeg besluttet å ikke ta med alle "hm" og "eh", fordi det til tider ble veldig mange, og et fåtall er relevant for meningsinnholdet.

Noen ganger opplevde jeg at det var vanskelig å høre det som ble sagt, enten fordi intervjupersonen snakket veldig lavt, mumlet eller snakket veldig fort og utydelig. Det kunne dermed være vanskelig å noen ganger få tak i meningsinnholdet i en setning. Andre ganger opplevde jeg at intervjupersonen snakket veldig fort, og det kunne virke som hun snakket raskere enn hun selv tenkte. Dette førte til at hun kunne begynne på en setning, men avbryte seg selv før hun hadde fullført, for å begynne på en ny setning. Ofte var dette for å forklare en og samme ting, men formulert på en annen måte. Det som kunne være positivt med dette var at jeg opplevde å få et større innblikk i tankeprosessene som ledet frem til den måten hun til slutt valgte å uttrykke seg på. I tillegg opplevde jeg at intervjupersonen ofte avbrøt seg selv før setningen var ferdig, og bare avsluttet med et ”ja”. Det kunne da virke som resten av setningen enten var uviktig eller selvforklarende. For eksempel kunne hun avslutte en setning slik: ”og da har du en sånn en...ja”. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at transkripsjoner er svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av intervjusamtaler. Dette vil være nødvendig å ta i betraktning i analyseringsprosessen av datamaterialet.

3.3.3 Analyse av datamaterialet

Det er ulike måter å analysere intervjuer på. I fenomenologiske forskningsdesign er det vanlig å foreta en meningsanalyse, hvor en analyserer meningsinnholdet i et datamateriale (Johannessen, et al., 2010). I dette tilfellet vil det være det informanten forteller i et intervju. ”Å *analysere* betyr å dele noe opp i biter eller elementer” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Johannessen m.fl. (2010) presenterer fire stadier i fenomenologisk analyse.

Første stadiet dreier seg om å danne seg et helhetsinntrykk av datamaterialet ved å gå gjennom transkripsjonene og eliminere bort mest mulig irrelevant informasjon, og foretar en meningsfortetting ved å forkorte og komprimere det som er relevant for forskningen. Måten jeg valgte å gjøre dette på, var å lese gjennom transkripsjonene, og stryke ut med en blyant, det som ikke var relevant informasjon. Videre leste jeg gjennom transkripsjonene på ny, og sammenfattet det resterende materialet i et nytt dokument med litt kortere, komprimerte setninger, med fokus på å bevare meningsinnholdet.

Neste stadiet i analysen dreier seg om å hente ut *meningsbærende* elementer i datamaterialet. Det som forstås som meningsbærende, er det som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Ved å systematisk gå gjennom datamaterialet, ordnet jeg teksten i ulike koder. Kodingen er ifølge Johannessen m.fl. (2010) et ledd i tolkningsprosessen som er en forutsetning for å få tak i meningsinnholdet og tolke det. Kodingen kan imidlertid ikke erstatte tolkningsarbeidet, men innebærer kun en kategorisering av selve tekstmaterialet.

Kategorier kan både være induktive, som betyr at de kommer fra selve temaer som behandles i selve datamaterialet, eller de kan være deduktive, og komme fra problemstillingen, hypotesen eller nøkkelbegreper (Johannessen, et al., 2010). Fordi kategoriene er generert ut fra helhetsinntrykket jeg satt igjen med etter transkriberingen av datamaterialet, kan kategoriseringen betraktes som induktiv.

Videre satte jeg i gang med neste fase, som Johannessen m.fl. (2010) kaller kondensering. Det dreier seg om å abstrahere meningsinnholdet som ligger i kodene ved å trekke ut de delene av datamaterialet som er identifisert som meningsbærende, og ordne de etter kategoriene i en matrise eller en tabell. I denne tabellen satte jeg opp intervjupersonene i kolonner ved siden av hverandre, og de ulike kategoriene nedover hvor jeg fylte inn meningsbærende tekst etter de kategoriene det hørte til under.

Jeg gikk deretter gjennom de ulike kategoriene igjen og sammenfattet innholdet i de ulike kategoriene og ordnet de etter nye overskrifter som jeg utarbeidet etter de fire forskningsspørsmålene for oppgaven. De nye overskriftene ble med andre ord utarbeidet deduktivt. Jeg tok for meg kategori for kategori og plasserte delene av datamaterialet inn under de nye overskriftene. Overskriftene jeg utarbeidet og som dannet rammene for resultatpresentasjonen var *1) Forståelse av aggressiv atferd 2) Årsaksforklaringer til aggressiv atferd 3) Håndtering av aggressiv atferd og 4) Forskjeller mellom ulike ansattgrupper* Første punkt dreier seg både om barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd, hva de betegner som aggressiv atferd, og hvordan de ser aggressiv atferd i forhold til barns utvikling. Det innbefatter også hvordan de opplever aggressiv atferd, da jeg antar at det kan være påvirket av deres forståelse av aggresjon. Punkt nummer to dreier seg ganske enkelt om hvilke årsaksforklaringer barnehageansatte tillegger aggressiv atferd hos barn. Her velger jeg å bruke begrepene årsaksfaktorer og årsaksforklaringer om hverandre, og jeg anser årsaksforklaring som noe som kan bestå av flere årsaksfaktorer. Jeg ser også på hvorvidt de ser seg selv, miljøet eller barnet som signifikant i forhold til både opprettholdelse og endring av barns aggressive atferd og hvorvidt de vektlegger individuelle eller kontekstuelle faktorer i sine beskrivelser av aggressiv atferd. Under punkt nummer tre presenterer jeg deres beskrivelser av egen håndtering av aggressiv atferd hos barn. Under punkt nummer fire presenterer jeg forskjeller mellom ansattgruppene i forståelse, årsaksforklaringer og håndtering av aggressiv atferd. Avslutningsvis ser jeg også kort på forskjeller og likheter mellom de to barnehagene.

3.4 Presentasjon av utvalget

Jeg vil her presentere utvalget som har bidratt til datamaterialet i denne masteroppgaven. Jeg har intervjuet tre assistenter og tre pedagogiske ledere i to ulike barnehager. For enkelthets skyld vil jeg videre i masteroppgaven bruke betegnelsen pedagog i stedet for pedagogisk leder hvor det blir naturlig. Når jeg omtaler flere intervjupersoner på tvers av ansattgrupper vil jeg bruke begrepene ansatte og intervjupersoner om hverandre.

3.4.1 De to barnehagene

De to barnehagene som er representert er to kommunale barnehager av omtrent lik størrelse, og med like mange avdelinger. Barnehagene er begge organisert med tradisjonell avdelingsstruktur, med såkalte storbarnsavdelinger og småbarnsavdelinger, som skiller de små barna fra de store. I tillegg har imidlertid den ene barnehagen også avdeling for barn som både er over og under 3 år. Begge barnehagene er godt etablert og er over 20 år gamle. At de to barnehagene er såpass like i struktur og størrelse kan både være en svakhet ved studien fordi det kan bli et ensidig forskningsfelt. Samtidig kan det også bidra til å i større grad gjøre assistentene som en gruppe, og pedagogene som gruppe mer sammenlignbare.

3.4.2 Pedagogene

De tre pedagogene hadde alle ulik grad av både erfaring, bakgrunn og utdanning. En av pedagogene hadde startet som barnepleier, som i dag kalles barne- og ungdomsarbeider. I tillegg til å ha jobbet som dette, hadde hun flere år jobbet som konstituert pedagogisk leder, før hun tok barnehagelærerutdanning. Med mindre enn fem års erfaring som pedagogisk leder, hadde hun derimot totalt hadde hun mer enn 15 års erfaring med arbeid i barnehage. En annen var utdannet barnehagelærer på 80-tallet, og hadde hovedsakelig jobbet i samme barnehage siden. Med over 30 års erfaring hadde hun et godt etablert forhold til barnehagen og var en god bidragsyter til et stabilt personale. Den tredje pedagogen hadde stilling som konstituert pedagogisk leder, og var opprinnelig utdannet sosionom. Med over 15 års erfaring i barnevernet, hadde hun i tillegg mer enn fem års erfaring som pedagogisk leder i barnehager.

3.4.3 Assistentene

Grad av erfaring varierte også hos de tre assistentene. En av assistentene hadde erfaring som assistent på en skole, og deretter mindre enn fem års erfaring i barnehage. En annen assistent hadde ingen relevant arbeidserfaring før hun begynte og jobbe i barnehage, men hadde nå mer

enn fem års erfaring i barnehagen. Den tredje assistenten hadde mer enn 25 års erfaring fra barnehagen, og hadde jobbet i samme barnehagen siden hun begynte.

3.3 Etiske overveielser og refleksjon

Allerede i planleggingsfasen må en foreta en rekke etiske overveielser. Ifølge personopplysningsloven (Beredskapsdepartementet, 2001) skal alle prosjekter hvor en skal behandle personopplysninger ved hjelp av for eksempel PC, eller manuell systematisering av sensitive opplysninger, meldes til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Meldeplikten gjelder uavhengig av om opplysninger vil bli anonymisert. Prosjektet ble i henhold til dette meldt til og godkjent av NSD (Vedlegg 3).

3.3.1 Konfidensialitet og ivaretagelse av anonymitet

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at en må sikre konfidensialitet. I meldeskjemaet til NSD har jeg oppgitt hvilke data som skal innhentes, og hvordan de skal registreres, oppbevares og behandles på en forsvarlig måte som ivaretar nettopp dette. Konfidensialitet handler om at personene som deltar i forskningsprosjektet ikke skal kunne være identifiserbare. Det innebærer også at private data, hvor deltakerne potensielt kan gjenkjennes, ikke skal offentliggjøres, og at forskeren må anonymisere intervjupersonene i presentasjonen av resultatene. Med hensyn til dette kan en imidlertid befinne seg i et etisk dilemma mellom hensynet til deltakernes privatliv og hensynet til grunnleggende prinsipper for vitenskapelig forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan også oppstå dilemmaer mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene i tråd med kravene om pålitelighet og etterprøvbarehet (Thagaard, 2013).

I denne studien har jeg gjennomgått en rekke vurderinger i forhold til konfidensialitet og ivaretagelse av mine informanternes anonymitet. På grunn av antall intervjupersoner og med hensyn til at tre og tre jobber sammen og kjenner til hverandre, har jeg valgt å fremstille intervjupersonene uavhengig av hvilken barnehage de tilhører. På samme måte som i presentasjonen av utvalget, har jeg i resultatdelen valgt å ikke bruke verken pseudonym eller knytte de ulike intervjupersonene til barnehage. I og med at jeg har valgt å knytte de til hvilken ansattgruppe de tilhører, har jeg derfor valgt å ikke fremstille uavhengig av barnehage og hverandre. Dette har jeg gjort med hensyn til anonymitet, og for at intervjupersonene ikke skal kunne gjenkjenne sine kollegaer selv om de skulle gjenkjenne seg selv.

Hvilke konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene er også vesentlig å vurdere. Av konsekvenser en bør forholde seg til, belyses både fordelsmessige konsekvenser og konsekvenser som i større eller mindre grad kan skade en deltaker. Kvale og Brinkmann (2015) understreker at fordelene ved å delta i prosjektet bør veie tyngre enn eventuelle negative konsekvenser. Av negative konsekvenser en bør ta hensyn til, nevnes blant annet forskningsintervjuets åpenhet og intimitet, som i enkelte tilfeller kan føre til at deltakere oppgir mer informasjon og opplysninger enn de i utgangspunktet ønsket, og som de senere angrep på (Kvale & Brinkmann, 2015).

I tillegg må en sørge for å innhente fritt informert samtykke. Fritt innebærer at det samtykke er avgitt uten ytre press, og at det er informert handler om at vedkommende har fått informasjon om forskningsprosjektet og hva det innebærer å delta som informant. Prinsippet er basert på respekten for det enkelte individs råderett over eget liv, og har kontroll over de opplysningene om seg selv som skal deles (Thagaard, 2013). Dette prinsippet skal også ivaretas gjennom hele prosjektet, både gjennom selve intervjuet, transkripsjonen, analysen, resultatpresentasjonen og drøftingen. Også i forkant av intervjuene har jeg tatt hensyn til dette ved at forespørsel om deltakelse i intervju ble sendt via styrer. Dette ble gjort for å unngå at de ansatte ikke skulle oppleve press fra meg som forsker til å delta. Før selve intervjuet ble hver enkelt av intervjupersonene informert skriftlig om prosjektet gjennom informasjonsskrivet. Deretter skrev deltakerne under på en samtykkeerklæring (Vedlegg 4) hvor det ble presisert at deltakelse er frivillig, og at vedkommende kan trekke seg når som helst i prosessen uten å måtte oppgi grunn til det.

Som forsker står en i et asymmetrisk maktforhold til personen en intervjuer. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at forskningsintervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon ved at intervjueren har vitenskapelig kompetanse, og er den som setter premissene for tema, hvilke spørsmål som stilles og velger hvilke svar som skal følges opp og gis rom for, og hvilke en vil avvise. I tillegg er det forskeren som skal fortolke, analysere og presentere de svarene intervjupersonen kommer med (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en skal transkribere, analysere og tolke muntlige uttalelser, krever det at en som forsker har evne til å foreta etiske overveielser og vurderinger som tar hensyn til konfidensialitet og lojalitet til deltakerne. I transkripsjonene har jeg brukt pseudonymer på deltakerne, og i resultatpresentasjonen har jeg imidlertid unngått å referere til intervjupersonene med pseudonymer, både med tanke på ivaretagelse av anonymitet, men også fordi det heller ikke ville ha en hensiktsmessig

funksjon. I stedet har jeg valgt å referere til intervjupersonene i to grupper; assistenter og pedagoger.

Når det kommer til analysen av datamateriale dreier de etiske vurderingene seg om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres. Dette innebærer også å unngå å stille spørsmål som kan oppleves for vanskelige, nærgående eller intime for intervjupersonen. Det vil også innebære å unngå å stille intervjupersonen i en situasjon hvor han eller hun føler seg presset til å svare på noe de ikke vil. Thagaard (2013) påpeker at hvor nærgående forskeren kan være i intervjusituasjonen, bør ledes av prinsippet om at intervjupersonen ikke skal ta skade av å delta.

3.4 Kvalitetsvurdering

3.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om pålitelighet, og refererer til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til samme resultat ved å bruke de samme metodene (Thagaard, 2013).

Johannessen m.fl. (2010) skriver at reliabilitet kan knyttes til forskningens datamateriale, og hvorvidt det er samlet inn og bearbeidet på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Samtidig påpeker de at krav om reliabilitet er lite hensiktsmessig innen kvalitativ forskning, både fordi datainnsamlingen ofte er samtalebaset og lite strukturert, fordi observasjoner er verdiladet og kontekstavhengige, og fordi ingen andre enn forskeren har den samme erfaringsbakgrunn og grunnlag for å tolke på samme måte (Johannessen, et al., 2010). Thagaard (2013) viser likevel til reliabilitet i forbindelse med kvalitativ metode, og påpeker at forskeren ”må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard, 2013).

Ekstern reliabilitet knyttes til repliserbarhet, altså om forskningen vil kunne gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Seale (1999, Thagaard, 2013) konkluderer imidlertid med at dette vil være vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning. Intern reliabilitet dreier seg om ”grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider innenfor samme prosjekt” (Thagaard, 2013, s. 202). At veileder har hatt innsyn i datatranskripsjonene, vil dermed kunne bidra til å styrke studiens reliabilitet. Ved å gi en inngående og åpen beskrivelse av konteksten og fremgangsmåten for hele forskningsprosessen, kan forskeren bidra til å styrke forskningens pålitelighet (Johannessen, et al., 2010). Jeg har forsøkt å presentere fremgangsmåten i de ulike stegene i forskningsprosessen på en åpen og oversiktlig måte, både ved å beskrive og

begrunne metodiske valg. Thagaard (2013) påpeker at en også bør fremlegge den teoretiske forankringen som legger grunnlaget for de fortolkninger en har gjort.

For å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig, har jeg gitt en kort innføring i min vitenskapsteoretiske forankring, som danner grunnlag for mine fortolkninger av datamaterialet. Jeg valgte et semistrukturert forskningsintervju som metode, og som nevnt kan dette i seg selv være et element som bidrar til å svekke studiens reliabilitet. Spørsmålene var strukturert som åpne, men jeg valgte imidlertid å forholde meg relativt stramt til min intervjuguide, for å sikre at visse tema ble berørt i intervjuene. Det krever samtidig at jeg som forsker må passe på at ikke intervjupersonene snakker seg på ville veier. Likevel må jeg passe på å ikke styre samtalen i den grad at intervjupersonen ikke våger å svare ærlig og inngående på spørsmålene, slik at jeg går glipp av viktige elementer som kan belyse ulike sider av temaet. Jeg var blant annet bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, verken i intervjuguiden, eller oppfølgingsspørsmål.

3.4.2 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av datamaterialet, og dreier seg om hvorvidt de tolkningene forskeren har kommet fram til er gyldige (Thagaard, 2013). Innen kvantitative undersøkelser, dreier validitet seg om hvorvidt en måler det en tror en skal måle. Kvalitative data kan imidlertid ikke måles, men validitet kan også dreie seg om hvorvidt en undersøker det en har til hensikt å undersøke. I forkant av intervjusamtalene gjennomførte jeg et pilotintervju med en venninne som jobber som barnehagelærer. Ved å utføre dette pilotintervjuet fikk jeg anledning til å prøve ut spørsmålene mine, og reflektere over hvorvidt de ville gi meg svar som kunne belyse min problemstilling. Jeg kunne deretter justere spørsmålene i den grad det var behov for det. At jeg kjente vedkommende godt, kan imidlertid være en svakhet fordi hun sannsynligvis vil føle seg tryggere på meg, enn en ukjent. Jeg derfor ville kunne få mer fortrolige svar fra henne. Likevel var det en god erfaring som kan bidra til å styrke studiens validitet.

Johannessen m.fl. (2010) skriver at ”validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (Johannessen, et al., 2010, s. 230). Jeg har også forsøkt å styrke denne studiens validitet ved å formidle en åpen holdning, og beskrive prosessen på en gjennomiktig måte. Johannessen m.fl. (2010) skiller også mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet omtaler de som *troverdighet*, mens ekstern validitet omtales som *overførbarhet*.

Intern validitet knyttes til hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie. Det kan også dreie seg om hvorvidt metoden undersøker det den har til hensikt å undersøke. Troverdigheten kan blant annet styrkes ved å formidle resultatene til informantene for å få bekreftet resultatene (Johannessen, et al., 2010). I en samtalestrukturert intervju metode, blir det naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, og noen ganger gjenta det intervjupersonen har sagt, for å kunne få bekreftet at en har forstått riktig. Dette er med på å øke troverdigheten. Det er flere ulike måter å øke en forsknings troverdighet. En av de er metodetriangulering, å bruke flere ulike metoder. I denne studien ser jeg at å bruke observasjon som metode i tillegg til intervju ville vært med på styrke troverdigheten både til studien som helhet, men også til datamaterialet jeg har fått inn gjennom intervju. Jeg hadde fått et mer nyansert bilde av de ansattes hverdag på avdelingen og ville kanskje sett på transkripsjonene som datamateriale med en bedre forståelse for hvordan de forholder seg til aggressiv atferd hos barn i praksis, og hvorfor de tenker slik de gjør. På grunn av egen kapasitet valgte jeg imidlertid ikke å ta for meg observasjon, men å kun forholde meg til datamateriale jeg fikk gjennom intervjuene.

Ekstern validitet, eller overførbarhet, knyttes til hvordan forståelsen som utvikles innenfor en studie, kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Overførbarhet og generalisering er begreper som blir brukt litt om hverandre. Generalisering er et begrep som ofte brukes i kvantitativ forskning, og er gjerne ikke best egnet å bruke i kvalitativ metode. I stedet har det i kvalitative studier blitt mer vanlig å bruke begrepet overførbarhet. Thagaard (2013) skriver at ”overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres” (Thagaard, 2013, s. 231). En kan også stille spørsmål om hvorvidt studiens resultater kan være gyldige i andre sammenhenger.

4.0 Presentasjon av resultat

I dette kapitlet vil jeg presentere mine funn fra datamaterialet jeg har fått inn gjennom intervjuene. Jeg vil presentere resultatene organisert etter disse overskriftene:

- 1) Forståelse av aggressiv atferd
- 2) Årsaksforklaringer til aggressiv atferd
- 3) Håndtering av aggressiv atferd
- 4) Forskjeller mellom ansattgrupper

4.1 Forståelse av aggressiv atferd

Samtlige av intervjupersonenes beskrivelse av aggressiv atferd, er knyttet til handlinger som kan betegnes som fysisk aggresjon, som slåing, biting, dytting og lugging. En av pedagogiske lederne nevner også verbal aggresjon som kan forekomme hos de eldste barna på småbarnsavdelingen, med enkelte ord som for eksempel ”dumming”. En annen pedagogisk leder beskriver også aggresjon som ”de der skikkelige ’NEI!’ som de kan rope ut når noen tar lekene fra de”. En assistent fremhever også aspektet ved menneskets overlevelsesinstinkt og beskriver reaksjoner som å slå, rive i håret og skrike, som unormale. Assistenten uttrykker likevel at aggresjon er noe naturlig, og sier: ”Alle mennesker har det jo inni seg fra de er født”. Assistenten uttrykker at ”det er liksom ingen tanke der”, og den aggressive handlingen forklares som et resultat av instinkt. En assistent påpeker at de ikke omtaler barna som aggressive, men sier at det likevel er noen som er det. En annen assistent forteller: ”Det er helt normalt at barna skriker og slår og sånn. Spesielt på små avdelingen, det er helt normalt. Det er ikke så stor ting. Det er vanlig, de skriker, de slåss, de leker og ler og de griner”. De fleste intervjupersonene ser ut til å enes om at aggressiv atferd hos små barn er helt normalt. En av assistentene påpeker også at alle barn må få lov til å bli sinte, og at det bare blir verre hvis en holder det inni seg. Også en av de pedagogiske lederne vektlegger at barna må få lov til å være sine, og at de må ”få lov til å få utløp for følelsene”.

Den ene assistenten beskriver imidlertid aggresjon som voldsomme tilfeller hvor et barn for eksempel kaster seg over et annet barn, eller dytter et barn over ende med all sin kraft.

Dunking og slåing ser hun imidlertid ikke på som særlig aggressivt, for barna slår jo ikke akkurat hardt. Etter å ha snakket videre og fått reflektert litt rundt begrepet aggresjon, uttrykker hun imidlertid at det ikke bare de mest voldsomme utbruddene, men at også ”slåing og sånn” kan betegnes som aggressivt det også.

Flere av intervjupersonene knytter aggresjonsbegrepet til sinne og frustrasjon. Beskrivelser som går igjen er at barn ofte kan bli sinte eller frustrerte fordi de vil ha de lekene som et annet barn har, eller på grunn av språklige barrierer, at de ikke klarer å gjøre seg forstått. En av assistentene bruker hovedsakelig begrepet sjalusi og egoisme for å beskrive aggresjon hos de yngste barna. Også hun sier at aggresjon er noe alle mennesker er født med, og uttrykker at aggresjon i stor grad dreier seg om sjalusi. Hun beskriver det med hvordan barn søker den voksnes fulle oppmerksomhet, og strever med å dele og hun illustrerer barns perspektiv med frasen: ”Meg. Bare meg, meg, meg”. Hun påpeker også at forekomsten av aggresjon er høyest på småbarnsavdeling, og sier at ”vi må dele her i barnehagen, vi må vise til de hvordan det er”.

Flere andre intervjupersoner brukte begrepet egosentrisk i sin beskrivelse av barna, og en pedagogisk leder omtalte dette som en egen fase; den egosentriske fasen, hvor barna i alderen halvannet til to år tar leker fra andre barn. Samtlige av intervjupersonene i en barnehage hadde stort fokus på å se på intensjonen bak handlingen. Pedagogisk leder tydeliggjorde også sin oppfatning om intensjon, og understreket: ”som jeg har lært og erfart så er det jo ikke barns intensjon å gjøre hverandre vondt, eller å være stygge”. Det er for øvrig bare den ene pedagogiske lederen som er like tydelig på dette, men en av de andre pedagogiske lederne påpeker imidlertid at det alltid er en grunn til at barna gjør det de gjør. Hun understreker at det ikke er for å være slemme eller provosere, men det er deres måte å uttrykke seg på.

Flere av intervjupersonene antyder også at aggresjonen dreier seg om utviklingsmessige forhold ved barnet. En av pedagogiske lederne sier blant annet at ”Det kan jo være, når de begynner å bli litt eldre, at de begynner å skjønne litt mer (...) Men plutselig så slår de til de også”. En annen pedagogisk leder påpeker også at når barna skal på over på storbarnsavdeling, da biter og klorer de ikke. Det har de avlært og fått andre verktøy å bruke istedenfor. Av andre verktøy, nevnes blant annet språk. En av assistentene bemerker også at det mest er de mindre barna som er ”de aggressive”, og uttrykker at hun ”ser ikke det når de blir større. De begynner å forstå”. Flere av intervjupersonene påpeker at barna fortsatt er så små at de ”ennå ikke har lært seg” ulike ferdigheter som gjør at situasjoner, som kan trigge aggressiv atferd, lettere oppstår.

Et annet aspekt som belyses i datamaterialet er intervjupersonenes oppfatning av sin egen rolle i forhold til opprettholdelse og endring av barnas aggressive atferd. De ansatte gir både uttrykk for at de opplever et ansvar for å lære barna hva som er akseptabel atferd, og noen erkjenner også at de selv kan være med å trigge aggressiv atferd hos barna. En av assistentene

uttrykker at hun tror enkelte barn kan bli voldsommere med alder fordi de blir større og sterkere. Videre forteller hun: ”Men noen klarer vi jo å rettleie. Altså at de ikke skal gjør det, så det demper seg. Det klarer vi jo av og til”. En av assistentene er klar og tydelig på at det er viktig at de voksne er rolige, slik at barnas atferd ikke eskalerer. Hun fremlegger også at hun ser en utvikling, og forteller at hun opplever barna roligere, og at de voksne klarer å dempe de fortere nå, enn tidligere når de voksne ”ikke var så flinke”.

På spørsmål om hvilke følelser aggressiv atferd vekker hos henne, svarte en av pedagogene i stedet hva hun opplever at barnet har behov for når det opptrer aggressivt. Etter å ha snakket om barnets opplevelse og hvordan hun forsøker å forstå barnet, belyste hun imidlertid at voksne også har ulike reaksjonsmønstre, og at egen dagsform kan spille inn på hvordan en møter barnet. ”Hvordan er min dagsform? Hvorfor reagerer jeg sterkere enn i går? Sant, vi har ulike reaksjonsmønstre vi også”. På spørsmål om hvilke følelser aggressiv atferd hos barn vekker i henne, fortalte hun at hun tenkte: ”Nå trenger du å bli forstått, hva kan jeg hjelpe deg med sånn at du skal få det bra igjen? Så tenker jeg omsorgen i meg kommer”. Hun forteller videre hvordan de skal håndtere aggressiv atferd, og sier i forbindelse med det at ”vi må være tålmodige”. Videre forteller hun: ”det kan også være den situasjonen som trigger meg, som gjerne skjer gang på gang, hvis jeg har en dårlig dag” Hun forteller også videre at i slike situasjoner, har hun gode kollegaer som kan steppe inn og ta over situasjonen, ”for ellers kan man trigge mer enn en demper”. Videre kommer det også frem at hun i enkelte situasjoner kan bli så frustrert at hun kan ”påføre det på barnet” dersom hun ikke får hjelp fra en kollega i tide. Særlig gjelder det i situasjoner hvor de må holde barn fast, for å unngå at barnet skader seg selv. Hun forteller om en situasjon med et barn hun beskriver med et sterkt temperament:

”Han kaster hodet bakover, så selvskadning kan komme. Der må vi klare å stå i det. Blir vi slitne, så må bytte – gi tegn til en annen voksen at; ”nå trenger jeg at du kommer, for nå har jeg ikke mer krefter”. For hvis du ikke da klarer å ta den i tide, så kan det ofte snu til noe negativt igjen. Der frustrasjonen min kan bli så stor, og der jeg påfører det på barnet, så blir det kjempevanskelig.”

Mens de to av pedagogene eksplisitt uttrykker at det ikke er barns intensjon og gjøre hverandre vondt, og å provosere eller være slemme, er det en som ikke sier noe om dette. Hun uttrykker imidlertid at hun kan oppleve å bli litt irritert hvis barna provoserer henne veldig. Dette gjelder særlig ”de som gjør det hele veien, eller veldig ofte”. Grunnen til det er hun veldig klar over: ”du finner ikke helt ut av hvordan du skal gjøre det for å få de til å slutte”. Hun er veldig klar og tydelig på at hun synes det er vanskelig når det skjer hele tiden.

Samtidig uttrykker hun imidlertid at dette ikke er ønskelig, at hun prøver å unngå å bli irritert og prøver å tenke på barnets beste. Hun presiserer også at de som bare gjør det av og til anser hun som ”en del av det normale”. De øvrige intervjupersonene er alle vage i sine beskrivelser av egne følelser og opplevelser i forhold til aggressiv atferd hos barna, og mange bruker særlig ett uttrykk for å beskrive hva de føler: ”Åh!” En av de pedagogiske lederne forteller: ”du kjenner jo av og til at du; åh! altså, det er jo helt menneskelig, men jeg tror det er veldig viktig å tenke at... hvorfor de gjør som de gjør”. Flere av intervjupersonene bruker omtrent samme uttrykk i sin beskrivelse av hvordan de opplever møte med aggressiv atferd hos barna. En av assistentene forteller: ”Spesielt hvis det er en litt stor som tar en liten, liksom, da kan du jo bli litt sånn; ahh!”. En annen assistent forteller at hun i starten da hun begynte å jobbe i barnehagen kunne bli litt sånn ”åååh!” men at hun nå begynner å forstå barna, og forteller seg selv at hun ikke må stresse.

4.2 Årsaksforklaringer til aggressiv atferd

Barnet blir i liten grad introdusert som selve problemet i forhold til aggressiv atferd. Det er likevel enkelte som tillegger noen årsaksfaktorer for aggressiv atferd til selve barnet. Flere av intervjupersonene ser aggressiv atferd i sammenheng med mangel på verbalspråk og vansker med å gjøre seg forstått. En pedagogisk leder sier at hun tror mye handler om misforståelser. En annen pedagogisk leder sier at ”den der fysiske, bitingen og sånn, det ser en ofte før de har fått språk”. Hun sier også at noe av det hun opplever som mest utfordrende er ”å få de [barna] til å skjønne”. En av assistentene uttrykker at hun synes det er utfordrende når barnet ikke stopper, og hun føler hun ikke når fram. I forbindelse med dette sier hun: ”[Barnet] klarer ikke å forstå at han skal ikke bare ta ting”. Videre uttrykker hun også at ”Det kan jo også være litt frustrasjon også at...hvis de ikke snakker. Altså, de har ikke noe språk”. En annen assistent snakker om barnets medfødte egoisme som gjør at barnet blir preget av sjalusi. Andre ting som blir nevnt er blant annet ulike temperamentsstiler, som for eksempel barnet de i enkelte situasjoner må holde fast. En av pedagogene peker også på barnas usikkerhet eller utrygghet som en årsak til at barn kan opptre aggressivt.

En assistent uttrykker undring over hva som trigger aggresjonen de første årene; ”om det er situasjoner hjemme, om barnet har opplevd noe det ikke skal, noe som er unaturlig, eller om det bare er sånn”. Også en av de andre reflekterte rundt ulike årsaksforklaringer til barns aggressive atferd, og var tydelig på at det er voksnes ansvar å forsøke å veilede barna slik at de ikke opptre aggressivt eller utfører aggressive handlinger. Det forklarte hun imidlertid med at barnet ”ikke klarer å forstå at han skal ikke bare ta ting”. Selv om flere nevner faktorer

ved barnet, ser omtrent samtlige av intervjupersonene ser ut til å legge mer vekt på årsaksfaktorer for barnets aggressive atferd utenfor barnet selv. Det er særlig to kategorier av årsaksfaktorer som går igjen; Aggresjon trigget av voksne, som tidligere nevnt, og aggresjon trigget av andre barn. Når det gjelder aggresjon trigget av voksne, er det bare enkelte av intervjupersonene, begge pedagoger som eksplisitt uttrykker at voksnes måte å møte barnet på er en betydelig faktor som kan trigge aggressiv atferd hos barnet. Stort sett dreier det seg om grensesetting fra den voksne sin side, men det nevnes også at barnet kan bli frustrert hvis det opplever å ikke bli hørt eller forstått. Det ser også ut til å dreie seg om hvordan den voksne går inn og regulerer aktiviteter og overgangssituasjoner. En av pedagogene legger også frem som en årsaksforklaring at voksne noen ganger kan ta barnet for brått med seg når de for eksempel skal gå og kle på, og på den måten avbryter leken for tidlig. En av pedagogene påpeker at den voksne kan være med på å opprettholde og skape mer frustrasjon enn nødvendig ved å dvele med grensesettingssituasjoner, og ikke ”gå inn og forstå barnet innenfra”. En av assistentene er også inne på dette. Hun forteller:

”Selv om vi kan si at ’Nå er det nok!’ og være streng, så skal det jo ikke vare. Det skal liksom være greit etterpå, så er det glemt. Du kan ikke gå og terpe på det. Det er der og da, så er vi ferdig.”

Barnets selvstendighetsutvikling blir også nevnt, men det som legges vekt på av årsaksfaktor for barnets aggressive atferd, er den voksne som hindrer barnet i å få gjøre ting selv, eller som ikke gir barnet den tiden det trenger for å få gjøre ting selv. Når det gjelder årsaksfaktorer som dreier seg om samspill med andre barn, er det særlig en situasjon som trekkes frem av samtlige intervjupersoner; når barn tar leker fra andre barn. Dette ser ut til å være en faktor de fleste knytter til konflikter og aggressiv atferd hos de yngste barna. Flere av intervjupersonene omtaler barna som egosentriske og egoistiske. Som nevnt, snakker en av pedagogene om at barna i denne alderen er i den egosentriske fasen. Både hun og en annen assistent knytter dette til at det oppleves vanskelig for barna å dele. En annen assistent bruker begrepet egoisme, og knytter dette til sjalusi i forbindelse med det å bli storesøsken, og oppleve å måtte dele foreldrenes oppmerksomhet med et nytt søsken i tillegg til å dele på oppmerksomheten fra barnehageansatte med de andre barna i barnehagen. I tillegg beskriver samtlige intervjupersoner aggressiv atferd med handlinger som stort sett ser ut til å være rettet mot de andre barna, som slå, dytte og bite. En handling som går igjen hos alle informantene er å ta fra hverandre leker, og dette omtales som en utløsende faktor for aggresjon. Alle pedagogene ser ut til å enes om at situasjoner hvor barn opptrer aggressivt, ofte skjer når alle er samlet på en

plass. Den ene sier at ”de er jo veldig fysiske, veldig borti hverandre på liten”. En av de andre pedagogene uttrykker også ved flere anledninger at barna mangler enkelte ferdigheter og sier for eksempel ”ikke helt utviklet dette her ennå...”. Det indikerer at mangel på disse ferdighetene gjør at det lettere kan oppstå situasjoner som utløser eller fremprovoserer aggressiv atferd. Blant annet sier hun: ”De har ikke lært seg helt å jenke seg etter hverandre heller, når de er så små”. En annen sier at ”de er kroppslige, og har behov for mye plass”, mens den tredje forteller at ”når de blir for tett sammen ved bordet, for eksempel, så er det noen som ikke tåler at de tar på de”. Flere nevner også andre aspekter som kan bidra til at barna blir mer eller mindre aggressive, som for eksempel dynamikken i barnegruppen, hvordan overgangssituasjoner organiseres og hvordan rommene reguleres. I den grad temaet ble diskutert på avdelingen, uttrykte den ene assistenten at de snakket om hva de kunne gjøre og hvordan de skulle handle. Hun uttrykte også at hvorvidt de klarer å veilede barna slik at aggresjonen dempes og går over, kommer både an på de andre barna, og det kommer litt an på de voksne og stabilitet i personalet. I tillegg uttrykte hun at det oppleves ekstra utfordrende og frustrerende når de jobber over lengre tid og føler at de ikke når fram. En av pedagogene legger imidlertid stor vekt på at det er de voksne som har ansvar for å forhindre og stoppe aggressiv atferd. Hovedfokuset ser imidlertid ut til å ligge i å forstå årsaken til at barn reagerer og handler som de gjør, anerkjenne de, og samtidig sette klare grenser for hva som ikke er greit.

4.3 Håndtering av aggressiv atferd

Særlig to av pedagogene uttrykker i stor grad fokus på å stoppe, forhindre og forebygge aggressiv atferd. Dette gjøres på ulike måter, fra å dele barna i mindre grupper, til å plassere barna strategisk rundt bordet og i samlingsstund. I forhold til voksnes væremåte, er det flere av assistentene som understreker at kjefting er noe de ikke gjør. En annen assistent forklarer at de voksne må være vennlige, snakke med barna, forklare de, fortelle de at det ikke er greit (å slå for eksempel), lære barna og vise de hva som er akseptabel atferd, men at en må være snill og ikke kjeft. Hun omtaler barna som smarte, og at de må behandles med respekt, som vi behandler en voksen. Samtidig illustrerer hun den voksne som en pottemaker som former leiren til et ferdig produkt, og sier at vi må forme barna og hjelpe de til å forstå sine følelser. Hun legger også vekt på at det er viktig i situasjoner hvor et barn for eksempel har slått et annet barn, at hun trøster begge to. Hun forklarer at den ene har kanskje vondt der hvor den andre slo, mens den som slo har kanskje vondt inni seg. Hun sier: ”jeg tenker, det er vondt for begge to”. En av pedagogene beskriver en annen strategi for hvordan hun håndterer

situasjoner hvor et barn for eksempel har slått et annet og forteller: ”vi konsentrerer oss om å trøste de som har blitt utsatt for det...så får den vente den... så snakker du litt med den etterpå, som har gjort det. Hvis de er så store at de forstår det i alle fall, så gjør vi det”. En av assistentene har reagert litt forskjellig, og har noen ganger tatt opp den som gråter og har fått vondt, og noen ganger tatt opp den som har slått den andre. Assistenten forklarer: ”Føler du av og til må gjøre litt sånn forskjellig”.

En annen pedagog forteller at hun fokuserer på å trøste begge parter i konflikter som oppstår mellom barna, både den som har slått og den som har fått slaget. Hun beskriver seg også som tilhenger av LØFT, som står for løsningsfokusert tilnærming. Hun forteller at LØFT har fokus på å se barna, se det positive, framsnakke og gi ros. Ved å bruke navnet til barnet når hun bemerker noe positivt, og unnlater å bruke det, når hun skal gi en streng beskjed, jobber hun for at barnet skal forbinde navnet sitt med noe positivt. Også hun legger vekt på å tenke taktisk i forhold til organisering og plassering, men fremhever også at barna må gis ekstra av det de trenger. Barn som trenger ekstra voksenkontakt, skal få det. Barn som er ekstra kroppslige og har behov for å bevege seg mer, kan få gå først ut. Hun begrunner dette veldig enkelt: ”sånn at de får oppleve det positive, at de ikke sitter igjen med den der; ’nei, nei, nei!’”. Hun legger også vekt på å se det enkelte barnet, og presiserer at for å behandle barn likt, må du behandle de ulikt.

En av assistentene forteller at hvis hun er sliten, det er travelt og lite folk på jobb, kan hun bli litt oppgitt. Samtidig understreker hun at det er viktig at de voksne er rolige, i møte med barna, slik at det ikke eskalerer. Hun forteller: ”Jeg prøver jo at de skal, at du skal være rolig, og at liksom; ’dette må du ikke gjøre!’ og...det er jo idealet, at du skal være sånn da, men kan ikke akkurat påstå at jeg er sånn hele veien”. Hun beskriver også situasjoner hvor de omtrent har gått som ”bodyguard” etter et av barna for å stoppe og passe på at barnet ikke skulle bite. Særlig to av pedagogiske lederne påpeker at det er viktig å ligge i forkant for å forhindre at situasjoner, som kan trigge barns aggresjon, oppstår. En assistent forteller at de noen ganger opplever at det de gjør fungerer i perioder: ”det funker kanskje i to uker, og så funker det ikke igjen neste uke. Så er det sånn; ’wææ, hva skjer?’”

En annen assistent forsøker alltid å gjøre det som er best for barna, men opplever at det ikke alltid er like lett. Assistenten forklarer at voksne også har instinkt, som noen ganger kan føre til at de reagerer kraftig, særlig hvis de ser noe brått og brutalt. ”Jeg tror det er naturlig at du reagerer som en eksplosjon inni deg (...) så kan du ta deg selv i nakken etterpå og si; ’oj! Der reagerte jeg kanskje litt for mye!’ Men du lærer jo av det også, så det tar jo litt tid, tenker

jeg”. En av de andre assistentene uttrykker at det var vanskeligere før fordi de måtte ha flere voksne på avdelingen. Nå opplever hun imidlertid at de har kontroll. ”Vi har kontroll, på en måte. Så det...det er ikke så vanskelig. Nei”.

En av de pedagogiske lederne uttrykte i større grad fokus på å gå inn og forstå barnets atferd og intensjonen som ligger bak en handling, og møte barnet med varme og forståelse. På spørsmål om hvordan hun tenker at voksne bør være i møte med barn med aggressiv atferd, svarer hun: ”jeg tenker autoritær, men samtidig varm”. Senere i intervjuet snakker hun om ”når en skal være varm og når en skal være autoritær”. Også en av de andre pedagogiske lederne nevner denne kombinasjonen av varme og kontroll. Hun sier at vi må ha varme og omsorg, men at vi har tydelige grenser for hva som ikke er greit for de andre. Hvordan denne kombinasjonen utøves i praksis, er imidlertid vanskelig å si. Hun beskriver imidlertid en situasjon som kanskje kan bidra til å illustrere dette. Situasjonen som beskrives er en bringesituasjon hvor et barn som var lei seg. Hun forteller at barnet ble feiltolket uansett hva det gjorde, og ville ikke ta av ytterklærne. Hun gikk deretter inn i situasjonen og veiledet forelderen til å ta barnet, og ta av jakken og skoene med makt, og bare bli ferdig med det. Dette begrunnet hun med at ”vi forskyver bare et problem som vi vet kommer”. Videre fortsetter hun med å understreke at en skal møte barnet med varme, sette ord på barnets følelser, og forsøke å forstå hvorfor barnet er frustrert.

4.4 Forskjeller mellom ansattgrupper

I forkant av datainnsamlingen hadde jeg en forestilling om at jeg ville finne forskjeller i synet på barn og barns aggresjon mellom ulike ansattgrupper.

Det er ikke store forskjeller som viser seg gjennom datamaterialet, men jeg vil her presentere noen ulike syn på barnet og barns aggresjon, både i hvordan intervjupersonene snakker om barna, og hvordan de forholder seg til barna.

4.4.1 Forståelse av aggresjon

Det ser ut til å være få ting som skiller pedagogiske lederes forståelse fra assistenters forståelse av aggressiv atferd. Alle ser ut til å ha en gjennomgående forståelse av at aggressiv atferd er normalt hos små barn. Flere av de pedagogiske lederne ser imidlertid ut til å ha en bredere forståelse av aggresjonsbegrepet, og nevner også verbal aggresjon. Samtidig nevnes dette også av en av assistentene. Noe som imidlertid skiller pedagogene fra assistentene er at pedagogene har mer faglige forklaringer på for eksempel hvorfor barns atferd ikke synes når de begynner å bli større. Flere forklarer det blant annet med at atferd er avlært og at barna har

fått andre verktøy å bruke, blant annet språk. Det er også i større grad de pedagogiske lederne som understreker at det ikke er barns intensjon å gjøre andre vondt.

4.4.2 Årsaksforklaringer

Det er også relativt små forskjeller mellom assistenter og pedagoger i årsaksforklaringer. Samtlige ser ut til å være enig i at aggressiv atferd ofte trigges av forhold i barnets omgivelser, for eksempel i samspill med andre barn. Likevel kan det se ut til at pedagogene i større grad enn assistentene knytter årsaksforklaringer til individfaktorer ved barnet, som blant annet mangel på språk og andre utviklingsmessige ferdigheter, at de er i den egosentriske fasen, utrygghet eller usikkerhet. Alle intervjupersonene nevner aggresjon trigget av andre barn som en årsaksforklaring. Pedagogene ser også ut til å, i større grad enn assistentene, vedgå at de selv kan være triggere til barns aggressive atferd i hvordan de setter grenser og generelt opptrer overfor barnet.

4.4.3 Håndtering

De fleste intervjupersonene uttrykker på ulike måter at en må være vennlig, være rolig, snakke med barna, men at en samtidig må sette klare grenser for hva som ikke er akseptabelt. Det er imidlertid bare to av pedagogene som bruker begrepene varme og kontroll for å illustrere dette. Samtidig er det også en av assistentene som utelukkende fokuserer på at den voksne må være rolig, og uttrykker at det, i tillegg til å forklare barnet hva som ikke er greit, er et viktigste. Flere av intervjupersonene ser også ut til å enes om at barn må behandles med likeverd og respekt. Noe som imidlertid skiller pedagogene fra assistentene når det gjelder håndtering, er at pedagogene i større grad snakker om forebygging av aggresjon i barnegruppen, gjennom hvordan de organiserer barnegruppen, plasserer barna i måltid og samlingsstund og organiserer overgangssituasjoner. Dette kan ses i sammenheng med at alle pedagogene synes å være enig i at aggressiv atferd ofte forekommer når barna er tett sammen og samlet på en plass.

4.4.4 Forskjeller og likheter mellom barnehagene

Jeg gikk inn i dette med en forestilling om at jeg ville finne forskjeller både i kunnskap, synet på og håndtering av aggressiv atferd hos barn, mellom ulike ansattgrupper i barnehagen. Det er et bredt spekter av ulike syn og verdier som skinner gjennom i datamaterialet. Det er ikke bare forskjeller mellom de ulike ansattgruppene. Også de tre pedagogiske lederne speiler ulike måter å håndtere barns aggressive atferd. Det viste seg også større likheter mellom de tre ansatte i de ulike barnehagene enn blant ansatte på tvers av barnehage. Det kan med andre ord

se ut til å være tydeligere forskjeller mellom de to barnehagene enn mellom de ulike ansattgruppene. De to barnehagene hadde også noen likheter. Begge har blant annet deltatt i Kvello-prosjektet som heter *Rett hjelp tidlig*, hvor de har et tett samarbeid med PPT, helsestasjon, barnevernet, fysio- og ergoterapi. I dette prosjektet har de også systematisk gått gjennom boken *Barn i risiko* skrevet av Øyvind Kvello og hatt grupper og samtaler rundt ulike tema i boken.

Barnehage 1

I denne barnehagen snakket alle de ansatte om å forsøke å forstå barnet, og særlig en av de ansatte legger mye vekt på dette. Hun sier: ”Jeg tenker på hva som gjør at du blir frustrert om morgenen for eksempel... prøver å forstå de”. En av de andre formidler at hun begynner å forstå barna bedre nå enn hun gjorde før, og at hun opplever at hun forstår mer og mer. I tillegg poengterer hun at de fokuserer på å snakke med barna, og forklare følelser. Hun sier: ”vi snakker ikke om hva barnet har gjort, men hvorfor han har gjort det”. I denne barnehagen ble særlig begrepet egosentrisme nevnt ved flere anledninger, og det ble også sagt at barna er i den egosentriske fasen. En av de ansatte nevnte også både begrepet egoisme og sjalusi og knyttet det særlig til at de opplever det vanskelig å dele både leker og oppmerksomhet fra voksne. I denne barnehagen la de ansatte vekt på å trøste begge parter når de gikk inn i en konflikt. Når et barn for eksempel hadde slått et annet barn, la de vekt på at begge barna har det vondt og trenger trøst. Mens den ene kanskje har fått vondt et sted på kroppen hvor den andre har slått, har den som har slått kanskje vondt inni seg.

Barnehage 2

I denne barnehagen snakker de i mindre grad om å forsøke å forstå barnet, men en av intervjupersonene poengterer imidlertid at det er en grunn til at barn gjør som de gjør, og at en må tenke på det. Denne barnehagen hadde også en annen måte å håndtere konflikter mellom barna på. Flere av de ansatte presiserte at de først og fremst fokuserte på å trøste det barnet som hadde blitt utsatt for en negativ handling, for eksempel blitt slått av et annet barn. Det andre barnet som hadde utøvet den aggressive handlingen måtte imidlertid vente, i hvert fall så sant barnet var stor nok til å forstå det.

5.0 Drøfting

5.1 Forståelse av aggresjon

Det er ulike beskrivelser som viser seg om hva intervjupersonene forbinder med aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen. De fleste beskrivelsene ser likevel ut til å falle inn under kategorien fysisk aggresjon. Fysiske handlinger som slåing, biting, dytting og lugging er særlig beskrivelser som går igjen hos de fleste. Som Tremblay (2010) påpeker, er synlig, fysisk og direkte aggresjon mest vanlig blant førskolebarn. Noen av de ansatte nevner også verbal aggresjon. En av de ansatte refererer til ord som for eksempel ”dumming”, som enkelte av de litt større barna kan si. En annen oppfatter det også som aggresjon når barnet roper ”NEI” når noen vil ta fra det en leke. En av de andre intervjupersonene snakker om ”kamp om leker”, og legger vekt på handlingene rundt konflikten, som slåing, dytting og biting. Selv om det å ta fra et annet barn en leke ikke nødvendigvis kan betegnes som en aggressiv handling, kan det imidlertid diskuteres om barnet i enkelte tilfeller kan utøve begynnende proaktiv aggressive handlinger for å få tak i leken det vil ha. For eksempel kan det være situasjoner hvor et barn dytter et annet barn bort fra sykkelen for å få plass på sykkelen selv. Om det kan betegnes som en proaktiv aggressiv handling, er imidlertid spørsmålet. Intensjonskriteriet i dette tilfellet må diskuteres og problematiseres ut ifra barnets alder, og eventuelt konteksten. Sett bort fra dette kriteriet kan en se at øvrige kjennetegn på proaktiv aggresjon er identifiserbare. Verken sinne eller frustrasjon er nødvendigvis til stede, men handlingen er imidlertid et nødvendig instrument for å få tak i sykkelen. En av intervjupersonene fremhever også aspektet ved menneskets overlevelsesinstinkt, og presiserer at alle mennesker har aggresjon i seg fra fødselen av og at det er helt naturlig. Denne tankegangen sammenfaller med teorien Connor (2002) presenterer om tilpasset aggresjon som en miljøtilpasning for å sikre egen integritet og overlevelse.

Intervjupersonene uttrykker ulik grad av forståelse av aggresjon, og en ting som skiller de, er oppfatningen av hva som anses som ”normalt” og ”unormalt”. En av pedagogene snakker om ulike aggressive handlinger, og sier at de barna som bare gjør det av og til anser hun som ”en del av det normale”. Uten å ordrett uttale at de som er over snittet aggressive er ”unormalt”, kan det se ut til at det er dette hun indikerer ved å omtale de som bare gjør det av og til som ”normalt”. Det er vanskelig å anslå i hvilken grad vedkommende har en adekvat oppfatning av hva som er normalt og ikke. Det vil være individuelt. Det er imidlertid opp til hver enkelt pedagogisk leder å vurdere dette ut fra den kompetansen en besitter. En annen uttrykker at det er helt vanlig at barn på småbarnsavdeling både skriker, slåss og griner. Hun uttrykker

imidlertid at det er de små barna som er ”de aggressive”, og at hun ikke ser det hos de som er litt eldre. Det kan med andre ord se ut til at forståelsen av aggresjon er begrenset til det Tremblay (2010) betegner som fysisk aggresjon. Hun forklarer det med at barna begynner å forstå etter hvert som de blir eldre. Dette kan tyde på en forståelse av at barna etter hvert slutter å for eksempel slå når de kognitivt sett er kommet dit hen at de forstår at det ikke er akseptabelt. Sett fra et teoretisk perspektiv handler dette i stor grad om evnen til selvregulering. Som vi har sett, dreier selvregulering seg om kognitive funksjoner, som er under utvikling i denne alderen. At barn slutter å slå andre barn, har med andre ord å gjøre med barns kognitive utvikling. Det går imidlertid ikke nødvendigvis på barns forståelse av hva som er rett og galt, men handler om evnen til å inhibere uønsket atferd etter omgivelsenes normer. Hvorfor hun ikke ser aggressiv atferd hos de litt eldre barna, vil kunne forklares med at barna etter hvert utvikler evnen til selvregulering. Samtidig viser også Tremblay (2010) at fysisk, synlig og direkte aggresjon er mest vanlig hos de yngste barna, mens aggresjon blir mer relasjonell, skjult og indirekte etter hvert som de blir eldre. Barn blir med andre ord ikke nødvendigvis mindre aggressive, men aggresjonen tar en annen form. Det krever imidlertid både større grad av selvregulering og evne til mer avansert kognitiv tenkning.

I beskrivelser av aggressiv atferd hos de yngste er særlig fysiske aggressive handlinger og aggresjon preget av sinne og frustrasjon som i hovedsak er fremtredende. Det ser dermed ut til at det stort sett er reaktiv aggresjon som vektlegges i intervjupersonenes beskrivelser av aggressiv atferd. Det er imidlertid ingen av informantene som bruker denne betegnelsen. Det kan også se ut til at selv begrepet aggresjon, for enkelte, oppleves litt voldsomt å bruke på små barn. En av assistentene uttrykte at aggresjon er et stort ord. En annen så også ut til å forbinde aggresjon med bare de mest voldsomme tilfellene hvor barn dyttet hverandre overende med all sin kraft. Hun påpekte imidlertid at de ikke omtaler barna som aggressive, men uttrykte at hun var av den oppfatning av at det er noen barn som er det. Det betyr likevel ikke at aggresjon er et lite diskutert tema på avdelingen.

5.2 Årsaksforklaringer

Intervjupersonene presenterer mange ulike årsaksforklaringer på hvorfor barn kan være aggressive. De nevner både forhold ved barnets utvikling og faktorer i miljøet, både hjemme og i barnehagen. En av de ansatte sier blant annet at fysisk aggresjon som for eksempel biting, er aggressive handlinger de ofte ser før barna har fått verbalspråk. Det kan med andre ord se ut til at hun forklarer den aggressive atferden med språklige barrierer. Hun uttrykker også at hun opplever det utfordrende å få barna til å forstå. I det kan det også se ut til å ligge til grunn

en oppfatning av at aggressiv atferd ikke bare dreier seg om språklige barrierer, men også går på kognitive begrensninger. Det kan for så vidt være en adekvat slutning sett ut ifra barnas utvikling på det aktuelle aldersnivået. Som nevnt er det imidlertid barnets mangel på selvregulering som er den aktuelle faktoren her. Det er likevel ingen av intervjupersonene som uttrykker at barna i denne alderen utviklingsmessig ennå ikke er fullt i stand til å regulere sin atferd.

Flere av intervjupersonene, særlig i den ene barnehagen nevner gjentatte ganger at barna skjønner litt mer etter hvert, og at de forsøker å få barna til å forstå. Ut fra dette kan det se ut til at flere har en oppfatning om at det er her problemet knyttet til barns aggresjon ligger. Vi har imidlertid sett at aggressiv atferd hos de yngste ofte er reaktiv. Vi vet også at aggresjonen ofte drives av sinne og frustrasjon, og gjennom SIP-modellen har vi fått en forståelse for hvordan barn med et reaktivt aggresjonsmønster har en tilbøyelighet for å tolke sosiale signaler negativt. Dette fører også ofte til impulsive og lite gjennomtenkte responser. Hos små barn er i tillegg utviklingen av selvregulering og inhibering av uønsket atferd under utvikling. Ut fra dette kan en stille spørsmål om de voksne kan ha forventninger til at barnet skal ha evne til selvregulering som ikke utviklingsmessig skal være til stede ennå. En av assistentene knytter aggresjon til instinkt. I tillegg er det flere som påpeker at barn må få lov til å bli sinte, og må få lov å få utløp for følelsene sine. Dette synspunktet kan ses i sammenheng med Freuds teori om de medfødte driftene *libido* og *thanatos*, og særlig sistnevnte som betegnes som en hat- eller destruksjonsdrift (Tetzchner, 2012). Ifølge Freuds teori, må barnet få utløp for driftene for å få redusert sin driftstilstand, og barnas fremtidige relasjoner avhenger av hvordan deres drifter og behov blir møtt av sine omsorgspersoner. Dette er også et sentralt anliggende i tilknytningsteorien. De to intervjupersonene som påpekte at barn må få lov til å bli sinte, så også ut til å uttrykke en høy toleransegrense for barns aggresjon, og var også blant de som hadde et særskilt fokus på å gå inn og forsøke å forstå barnet. Ut fra dette perspektivet, kan det antas at voksne vil ha en større toleranse for barns aggresjon dersom det knyttes til drifter i barnet som må få utløp.

Flere av de ansatte antyder at de kan bli både irritert, oppgitt og frustrert i møte med aggressiv atferd. Det vil være naturlig å anta at voksnes toleransegrense, irritabilitet og frustrasjon vil spille en sentral rolle knytte til hvordan de møter barnets aggressive atferd. Hva som påvirker hvordan de voksne møter barna på, vil i lys av dette være sentralt å se nærmere på. Flere uttrykker både at det oppleves utfordrende og at de kan bli frustrert over at de ikke får barna til å slutte (å slå, bite, dytte og lignende), eller får barna til å forstå. Det vil være rimelig å anta

at barnehageansattes oppfatning av årsaksfaktorer bak aggressiv atferd hos de yngste i stor grad preger deres måte å møte barna på.

Flere av de ansatte ser også ut til å ha forklare aggressiv atferd hos barna med ulike forhold ved barns utvikling. En pedagogisk leder legger frem at barna i denne alderen er i den ”egosentriske fasen” og knytter det til at barna tar leker fra andre barn. Også en annen forteller at de lærer at barn er egosentriske, og at det er vanskelig for barn å dele. I teorien er det hovedsakelig Piaget som omtaler barn som egosentrisk. Han knytter det imidlertid ikke til utfordringen med å dele og det å ville ha voksnes oppmerksomhet eller leker for seg selv. Egosentrisme i Piagets teori om det pre-operasjonelle stadiet dreier seg om evnen til å ta andres perspektiv, og innebærer at en ikke forstår at andre kan ha en annen opplevelse, eller en annen følelse enn en selv (Woolfolk, 1998). Også en annen av intervjupersonene ser ut til å være inne på noe av det samme, men bruker derimot begrepene egoisme og sjalusi. Hun knytter imidlertid dette til det samme som de to andre, nemlig at barnet har vanskelig for å dele med andre barn. Hun knytter det også til det som kan ligne en oppfatning av at barnet er født med en opplevelse av seg selv som sentrum i universet; ”Meg. Bare meg, meg, meg!” Begrepet egoisme vil i dette tilfelle blir mer riktig i forhold beskrivelser av hennes forståelse av barnet. En kan imidlertid stille spørsmål ved begrepet sjalusi. Det begrepet kan større grad være mer hensiktsmessig å bruke i forhold til et barns subjektive opplevelse av at for eksempel en voksen er mer glad i et eller flere av de andre barna. I teoretisk perspektiv vil det imidlertid ikke være grunnlag for, ut fra det som er belyst i denne masteroppgaven, å karakterisere barn som verken egoistiske eller sjalu. Det kan ut fra dette se ut til at det her bare dreier seg om forvirring rundt betydningen av enkelte begrep.

En av intervjupersonene sier at barna ikke har ”lært seg helt å jenne seg etter hverandre, heller når de er så små”. Med dette antar jeg at hun mener å tilpasse seg eller regulere seg etter hverandre. Det kan være uttrykk for en aldersadekvat forståelse av barnets selvregulering og en erkjennelse av at barnet i denne alderen lettere kan komme opp i konflikter og situasjoner som kan fremprovosere aggressiv atferd. En slik oppfatning sammenfaller også med den nevnte studien av foreldres oppfatninger av sine barns aggressive atferd. Studien viste at aldersrelaterte faktorer, som at barnet for eksempel ikke har ervervet visse typer ferdigheter ennå, ofte ble ansett som årsaksfaktor for aggresjon (Mills & Rubin, 1990). En annen nevner også barnas selvstendighetsutvikling i denne alderen, men ser ikke ut til å vektlegge dette som en årsaksforklaring. Derimot påpeker hun at voksne kan trigge til aggressiv atferd hos barnet dersom de ikke gir barna tid eller rom til å få gjøre ting selv. Når en voksen hindrer barnet,

enten i daglige gjøremål hvor den voksne vil hjelpe, mens barnet vil klare selv, eller om i situasjoner hvor den voksne setter grenser, kan det karakteriseres som målblokkering. Som vi har sett er målblokkering et sentralt begrep når det gjelder reaktiv aggresjon, fordi aggresjon hos reaktivt aggressive barn ofte utløses når de opplever at noen blokkerer mål eller truer behov. I den grad intervjupersonene nevner faktorer ved barnet som årsaksforklaringer, uttrykker samtlige av intervjupersonene en opplevelse av ansvar for å unngå at barn blir aggressive, og forhindre at slike situasjoner oppstår.

5.3 Den voksnes syn på seg selv i relasjon til barns aggressive atferd

De fleste intervjupersonene ser ut til å ha en forståelse av seg selv som signifikant i forhold til både opprettholdelse, forebygging, avlæring og endring av barns aggressive atferd.

Intervjupersonene ser imidlertid ut til å vektlegge det i varierende grad. Samtlige gir likevel uttrykk for at de opplever ansvar for å avlære og stoppe uønsket atferd.

De fleste intervjupersonene ser ut til å være forsiktig med å beskrive egne følelser i møte med aggressiv atferd hos barn. Da en av de pedagogiske lederne ble spurt om egne følelser i møte med aggressiv atferd hos de yngste barna, valgte hun heller å fortelle hva hun opplever barnet har behov for i situasjoner hvor det opptrer aggressivt, og hva hun kan gjøre for å hjelpe barnet. Hun forteller hvordan hun vil forstå barnets perspektiv, og formidler et fokus som ikke ligger på hennes egne følelser, men på barnets behov.

Noen erkjenner imidlertid at de selv kan være med å trigge aggressiv atferd hos barna. Det er imidlertid bare to av intervjupersonene, begge pedagogiske ledere, som eksplisitt uttrykker at voksnes måte å møte barnet på kan være en betydelig faktor som kan trigge aggressiv atferd hos barnet. I det ligger det en erkjennelse av at en selv påvirker samspillet med barnet. Ved også å erkjenne at barnet selv har egne opplevelser, tanker og følelser, fortolkninger og oppfatninger, nærmer en seg det Schibbye (2002) legger i å se barnet som subjekt. De fleste intervjupersonene gir uttrykk for dette i mer eller mindre grad. Å se barnet som subjekt innebærer også en antakelse om at den voksne tar del i barnets opplevelser og affekter og på den måten fremmer barnets selvutvikling. Samtlige av intervjupersonene ser ut til å legge vekt på eget samspill med barnet, særlig knyttet til endring og avlæring av aggressiv atferd.

To av de pedagogiske lederne presiserer at egen dagsform spiller inn på hvordan de er i stand til å møte barns aggressive atferd. En fortalte at i enkelte situasjoner, særlig de som til stadighet gjentar seg gang på gang, kan trigge henne, spesielt hvis hun har en dårlig dag. Også en annen uttrykte at dette kan være utfordrende, og at hun kan oppleve å bli litt irritert hvis

barna provoserer henne veldig. Opplevelsen av provokasjon fra barnas side, kan tolkes på ulike måter. På en side kan det tenkes at hun blir provosert fordi hun tillegger negative hensikter i barna. Likevel behøver ikke opplevelsen av provokasjon å være knyttet til intensjoner i barnet, men kan simpelthen dreie seg om egne følelser som kommer til uttrykk. Hun uttrykker imidlertid at hun ikke ønsker å bli provosert, og forsøker å unngå å bli irritert med tanke på barnets beste.

En av pedagogiske lederne forteller at i situasjoner hvor de møter barn med aggressiv atferd, er kollegiet flinke til å støtte og avlaste hverandre når det er nødvendig. Hun forklarer videre at en ellers kan risikere å trigge mer enn en demper barnets aggressive atferd. Dette kan tyde på at møte med barns aggressive atferd noen ganger kan oppleves så krevende at hun ikke er i stand til å stå i situasjonen helt ut. Det kan imidlertid også speile en erkjennelse av at de selv også er mennesker med svakheter, og tyde på at de setter barnets beste foran sin egen stolthet. En av intervjupersonene beskriver et barn som de må holde fast for å unngå at han kan skade seg selv eller andre. Barnet beskrives med et sterkt temperament. Selv om temperament anses som en faktor ved barnets personlighetstrekk, legges likevel ansvaret over på den voksne. Dette viste seg tydelig hos samtlige av intervjupersonene, som stadig refererte til hva *de* kunne gjøre.

Rammeplanen (2011) formidler at sosialt samspill er avgjørende for læring og utvikling. I nevrobiologisk perspektiv forklares læring og tilpasning ved at nevralt koblinger endres og ekspanderes. Nye nevroner kommer til uttrykk og erfaringer barnet gjør integreres i hjernestrukturen. Hjernens plastisitet hos små barn gjør at det vi gjør med barn, er med på å forme barns hjerne. Uten at kunnskap om dette kommer til uttrykk hos intervjupersonene, ser det likevel ut til at samtlige legger vekt på at det de gjør i samspill med barnet er av stor betydning. I sine beskrivelser av egen håndtering av aggressiv atferd kommer det frem ulike måter å håndtere aggressiv atferd på blant intervjupersonene. Samtlige legger vekt på å møte og veilede barnet på en god måte. Det som imidlertid ikke kommer så godt fram i datamaterialet er hvorvidt de ansatte legger vekt på samspill med barna utenom situasjonene hvor de må trå inn i konflikter eller hvor barn opptrer aggressivt.

Det kan se ut til at samtlige av intervjupersonene har en oppfatning av seg selv og egen rolle i forhold til barnet som viktig, både i samspill med barnet, men også som rollemodeller for barna. Dette kan ses i sammenheng med Banduras (1977) sosiale læringsteori hvor de voksne rollemodeller for barna. Det dreier seg også om at de voksnes respons på barnas atferd er

viktig for barnas atferd videre, og dette ser samtlige av intervjupersonene ut til å vektlegge i stor grad.

5.4 Håndtering av aggresjon

En av assistentene uttrykte at hun opplevde at barna var roligere nå enn før, og at de voksne klarte å dempe barnas aggresjon raskere nå, enn tidligere. Hun forklarte det med at hun opplevde at de voksne var blitt flinkere til å håndtere barnas aggressive atferd. Dette peker i retning av at det har skjedd en endring i måten å håndtere barns aggressiv atferd på. I tillegg presiserte hun at kjefting var noe de ikke praktiserte. Det kan imidlertid tenkes at dette har vært en vanligere strategi tidligere. De ansatte i den ene barnehagen uttrykte et stort fokus på å forstå barnet og intensjonen bak barnets atferd. De snakket gjentatte ganger om at barnet kan bli frustrert fordi det ikke blir forstått, og poengterte flere ganger at voksne må gå inn og forsøke å forstå hvorfor barnet er frustrert. Den andre barnehagen hadde tilsynelatende et større fokus på organiseringen av barnegruppen i hverdagsaktiviteter og overgangssituasjoner for å forhindre og stoppe aggressiv og uønsket atferd.

I tillegg kom det til syne to ulike måter å håndtere konflikter mellom barna på i intervjupersonenes beskrivelser. Mens den ene barnehagen la vekt på å trøste begge parter i en konflikt, var flere av intervjupersonene den andre barnehagen bevisst på å ta seg av og trøste det barnet som har blitt utsatt for en aggressiv handling ”hvis de er så store at de forstår det i alle fall”. Hva som menes at barnet skal forstå er forholdsvis utydelig. Det kan imidlertid se ut til å ligne en form for behavioristisk tankegang, ved at den voksne fokuserer all sin oppmerksomhet på det barnet som for eksempel har blitt slått, og ignorerer barnet som utøvet den aggressive atferden. Ignoreringen kan ses som en form for straff, ved at den voksne fjerner et gode, som i dette tilfellet er det oppmerksomhet fra den voksne. Satt på spissen kan dette dermed, sett i et behavioristisk perspektiv, se ut til å være et forsøk på å redusere denne typen atferd ved bruk av straff.

En av de ansatte som snakker om dette presiserer imidlertid at de snakker med barnet i etterkant. Hun presiserer også at voksne bør ha varme og omsorg, men ha tydelige grenser i møte med barn med aggressiv atferd. Denne kombinasjonen peker i retning det autoritative voksenstilen i Baumrinds (1991) modell. Også en av de andre intervjupersonene er inne på dette, men kan se ut til å være ustødig på de ulike begrepene. På spørsmål om hvordan voksne skal være i møte med aggressiv atferd hos barna, uttrykker hun: ”jeg tenker autoritær, men samtidig varm”. Det kan rimelig å anta at begrepet autoritær her dreier seg om høy grad av

kontroll som er sentralt i den autoritære voksenstilen, og at hun mener den autoritative voksenstilen, som er preget av kombinasjon av høy grad av kontroll og varme. Videre i intervjuet sier hun imidlertid ”når en skal være varm og når en skal være autoritær”. Måten hun uttaler seg på her, gir et inntrykk av at de to dimensjonene varme og kontroll utøves vekselvis eller separat. Her får kombinasjonen en litt annen betydning, i forhold til det som er essensen i den autoritative voksenstilen, nemlig balansegangen mellom disse to dimensjonene. Dette kan imidlertid være med på å tydeliggjøre en av utfordringene med denne modellen, nemlig det å utøve disse to dimensjonene i kombinasjon – sette tydelige grenser på en varm og vennlig måte. Ifølge Ertesvåg og Roland (2013) er det nettopp her effekten ligger. I teorien kan det høres enkelt ut, men det kan være en utfordringen å utøve dette i praksis. Bringesituasjonen med barnet som var så sint og lei, som en av intervjupersonene beskriver kan bidra til å belyse denne utfordringen ytterligere. Hun uttrykker hvordan hun forsøker å forstå barnet og møte det med varme. På et tidspunkt må hun likevel sette foten ned og veilede mor til å ta jakken av barnet med makt, for å ikke forskyve et problem hun sier vil komme uansett. Dette utsagnet ser ut til å stride mot den forståelsesfulle væremåten hun beskriver, som prøver å forstå årsaken til at barnet er frustrert, og møte det med varme. Det kan også stilles spørsmål om hvorvidt problemet hun refererer til ikke bare vil forverres når den voksne går inn med makt imot barnets vilje. Her kan den voksnes væremåte ligne en mer autoritær stil hvor den voksne bruker makt når barnets atferd og vilje står i konflikt med det den voksne mener er riktig. I tråd med det Sommer (2014) påpeker, gir det mening at en voksen som for eksempel har en autoritativ oppdragerstil, likevel ikke vil opptre autoritativt til enhver tid. Det viser imidlertid at selv om en autoritativ oppdragerstil er det en trakter etter å utøve i praksis, kan en bevege seg mellom flere ulike oppdragerstiler i ulike situasjoner. Det er likevel vesentlig å påpeke at det er selve kombinasjonen av de to dimensjonene varme og kontroll som gir effekt, og ikke en vekselvis utøvelse av de to. Flere av de ansatte ser ut til å være bevisst på dette, og presiserer at de har fokus på å forstå årsaken til at barn reagerer og handler som de gjør, anerkjenne de, men samtidig sette klare grenser. Samtidig er det bare to av intervjupersonene som bruker ordet varme når de snakker om å møte barnet.

Flere forklarer måter å håndtere aggressiv atferd på som legger vekt på å møte barnet med respekt og forståelse. Dette ligger nært opp mot Shibbyes (2002) beskrivelse av det å møte barn som subjekt som innebærer å respektere barns lek og vise forståelse for det som er viktig ut fra barnets eget perspektiv. En motsetning til å møte barn som subjekt er å se på barnet som

et objekt. Det innebærer et syn på barnet som noe som skal påvirkes og formes. Satt på spissen, kan vi kanskje se snev av dette også i noen av intervjupersonenes uttalelser, for eksempel hos assistenten som fremstiller de voksne som pottetakere som skal forme barna. Samtidig uttrykker hun også at barna ikke er en ting, men mennesker med følelser.

Intervjupersonenes opplevelse av mestring knyttet til håndtering av aggressiv atferd hos barna, ser ut til å variere. En av assistentene uttrykker at hun opplever at de har kontroll, og en annen meddeler, som nevnt, at hun opplever at de voksne er flinkere nå enn de var før. Flere av intervjupersonene vedgår imidlertid at selv om det ikke er ønskelig, kan de oppleve å bli frustrert i møte med barns aggressive atferd. En av de pedagogiske lederne som setter ord på dette, beskriver at grunnen til det, er at hun ikke helt finner ut hvordan hun skal gjøre det for at barna skal slutte å utøve aggressive handlinger. Også en av assistentene beskriver en opplevelse av å ikke alltid mestre slike situasjoner. Selv om det de gjør kan fungere i perioder, opplever assistenten også at det som tidligere fungerte ikke lenger fungerer etter at det har gått en periode.

5.5 Syn på barnet

Ifølge Johansson (2003), har måten en snakker til barn på, hvordan en forholder seg til de og strategier for å forstå og møte barns uttrykk, blitt tolket som ulike måter å se barn på. Synet på barn som subjekt er et syn som står sentralt i nordiske barnehager. Måten enkelte av intervjupersonene ordlegger seg på, kan se ut til å legge særlig stor vekt på den voksnes rolle i forhold til barns utvikling. Dette er vel og bra, men det kan dermed også i mindre grad se ut til å tas i betraktning at barna selv er aktører i egen utvikling. Dette kan peke i en retning mot et syn på barnet som et uferdig objekt, som må formes, og som skal bli noe. Likevel ser de fleste intervjupersonene ut til å opptre overfor barnet på en måte som anerkjenner barnet som subjekt. Det kan dermed tenkes at det kan finnes noen sprik mellom det som anses som pedagogisk riktig i praksisfellesskapet, og den enkelte ansattes syn på barnet.

Blant intervjupersonene kommer det til syne særlig to strategier for å forstå og møte barns uttrykk. I den ene barnehagen legger de stor vekt på å forsøke å gå inn i situasjonen, og forstå barnets atferd ved å se etter intensjonene som ligger bak. Dette gjør de med en grunnleggende antakelse om at barnet ikke vil gjøre andre vondt. Den andre barnehagen deler denne antakelsen. De sier imidlertid lite om å forsøke å forstå barnet, men ser i større grad ut til å gå inn i situasjoner med en allerede etablert forståelse for hvorfor barnet gjør som det gjør. En av intervjupersonene presiserer også at det er en grunn til at barnet gjør som det gjør. Dette

indikerer imidlertid en forståelse av at barna kan ha gode bakenforliggende hensikter med det de gjør. En annen ser også ut til å ta barna i forsvar når hun sier at hun tror mye handler om misforståelser. Det underbygger også det hun uttalte om at barna ikke gjør det (opptrer aggressivt) for å provosere eller være slemme.

Eva Johansson (2003) presenterte tre kategoriseringer av pedagogers syn på barn. Den første kategorien kalte hun *barn er medmennesker*. Pedagoger under denne kategorien streber etter å forstå barnets perspektiv, viser forståelse og setter grenser på en positiv måte. Johanssons andre kategori *voksne vet best*, kan umiddelbart se ut til å ligne tilnærmingen til enkelte av de ansatte i den ene barnehagen, hvor den voksne forstår barnets perspektiv, men de ser imidlertid ikke ut til å konsekvent handle imot barnets ønsker fordi en mener det er det beste for barnet. Det kan dermed se ut til at de fleste intervjupersonenes syn på barn ligger nært opp mot den første kategorien, *barn er medmennesker*, som for øvrig også kan ligne den autoritative voksenstilen. Likevel vil det være rimelig å anta at alle intervjupersonene fra tid til annen kan komme opp i situasjoner hvor de kan opptre mer i tråd med kategorien *voksne vet best*. Også håndteringsstrategier som preger den siste kategorien, *barns intensjoner er irrasjonelle*, kan komme til uttrykk, for eksempel ved at den voksne forsøker å avlede barns gråt eller frustrasjon ved å tulle det bort eller forsøke å lede barnets oppmerksomhet over på noe annet. Som nevnt har tradisjonell utviklingspsykologi vært preget av et såkalt reduksjonistisk syn på barn, som innebærer å se etter hva barnet ikke kan i stedet for å se etter hva barnet mestrer. I enkelte av intervjupersonenes årsaksforklaringer til aggressiv atferd, kan en se spor etter en slik tenkning, gjennom utsagn som ”de har ikke helt lært seg...” og ”de har ikke noe språk”. Det vil likevel ikke bety at et reduksjonistisk syn på barnet preger vedkommende, men det kan imidlertid være hensiktsmessig å trekke fram for å belyse at en fortsatt kan finne spor av perspektiv og syn på barn som de fleste i dag er på vei bort fra.

Synet på barn som kommer til syne i datamaterialet ser ut til å være tilsvarende i teorien. Aggressiv atferd ses på som normalt i denne alderen, har stort sett en fysisk form og er i stor grad knyttet til frustrasjon hos barnet. Samtlige intervjupersoner ser også ut til å vektlegge anerkjennelse og respekt i møte med aggressiv atferd hos de yngste barna, og har en gjennomgående forståelse av at egen rolle er viktig for barnas utvikling. Dette kan ses i sammenheng med resultater fra GoBaN-undersøkelsen som ifølge melding til Stortinget nr. 19 (2016) viser at forskjeller mellom ansattgrupper knyttet til arbeidet med relasjoner og samspill i barnegruppen var små og ikke signifikante. Selv vi kan se enkelte forskjeller mellom pedagoger og assistenter på ulike områder, kan variasjonene se ut til å være større på

tvers av ansattgrupper. Forskjellene mellom de to barnehagene kan imidlertid se ut til å være tydeligere enn forskjellene mellom ansattgruppene. Likevel er utvalget såpass lite, at det ikke kan trekkes noen slutning knyttet til dette.

6.0 Avsluttende betraktninger

I denne studien har jeg gjennom datamateriale fra kvalitative intervju og teori belyst følgende problemstilling:

Hvordan kommer barnehageansattes syn på barnet til uttrykk i møte med aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen?

Det er en gjennomgående enighet hos alle de ansatte at aggressiv atferd er helt normalt. Hva de enkelte ansatte anser som aggresjon er imidlertid noe varierende. Barnehageansattes forståelse av hva som kan betegnes som aggressiv atferd ser imidlertid ut til å være begrenset til hovedsakelig fysisk aggresjon. Dette er imidlertid ikke en feilaktig betraktning med tanke på at fysisk aggresjon er den mest vanlige formen for aggresjon hos de yngste barna i barnehagen. Slik sett viser studien at barnehageansatte har en forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna som stemmer overens med teori. Dette ser vi også ved at atferden som beskrives faller inn under reaktiv aggresjon. Utover dette kan det likevel se ut til at barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd kunne vært dypere sett i relasjon til barns utvikling av selvregulering. Flere av de ansatte, hovedsakelig de pedagogiske lederne ser ut til å ha en adekvat oppfatning av hva som er normalt og ikke på det aktuelle aldersnivået. De fleste ser imidlertid ut til å se på barnas kognitive begrensninger, særlig knyttet til mangel på forståelse, som en sentral årsaksfaktor for aggressiv atferd. Mange voksne ser dermed ut til å se det som sin oppgave å ”få barna til å forstå”. Dette ser ut til å peke i retning et syn på barnet som tomme mennesker som skal fylles med kunnskap, og som i mindre grad tar i betraktning at barn er delaktig i egen utvikling. Et slikt perspektiv kan ligne en behavioristisk tankegang, som ser på barnet som ”human becomings” i stedet for ”human beings”. Det er imidlertid ikke dette perspektivet som i hovedsak preger intervjupersonenes beskrivelse av håndtering av aggressiv atferd.

De fleste intervjupersonene er vage i beskrivelse av egne følelser knyttet til barns aggressive atferd. Ingen av intervjupersonene sier at de kan bli irritert. Det kan imidlertid kan tolkes at de kan bli det ut fra uttrykket flere av de bruker for å formidle hvordan de noen ganger kan oppleve barns aggressivitet: ”ÅH!”. Enkelte av intervjupersonene vedgår imidlertid at de kan bli både oppgitt og frustrert, blant annet fordi de ikke klarer å få barnet til å forstå, eller fordi de ikke finner ut hvordan de skal håndtere barnas aggresjon slik at de skal slutte med aggressive handlinger. Dette er et viktig funn fordi det indikerer at enkelte barnehageansattes forståelse av barns aggressive atferd begrenser seg til at barnet ikke forstår, og at de bare må

lære seg at det for eksempel ikke er akseptabelt å slå. Det viser at barnehageansattes kunnskap om barns utvikling av selvregulering er varierende. Det kan tenkes at voksnes måte å håndtere aggressiv atferd ville være annerledes dersom de hadde en bedre forståelse for at barnet sannsynligvis forstår mer enn de tror, men utviklingsmessig ikke er i stand til å blant annet inhibere uønsket atferd. Mye kan altså tyde på at aggressiv atferd som oppfattes som utenfor det den voksne anser som ”normalt” i større grad vil trigge frustrasjon hos den voksne. Hva barnehageansatte anser som ”normalt” eller ikke, varierer på individuelt nivå. Det er viser seg imidlertid få distinkte forskjeller mellom ansattgruppene i datamaterialet. Mye kan imidlertid ord tyde på at økt kunnskap om barns utvikling av selvregulering blant barnehageansatte kan bidra til en bedre forståelse for hva som inngår i barns normale utvikling, og bedre kompetanse knyttet til hvordan en kan møte og støtte barn i utviklingen på best måte.

Noe som også må presiseres er at samtlige av intervjupersonene hadde en reflektert holdning til egen praksis, og presiserte at det ikke er ønskelig å la egen frustrasjon komme til overflaten i møte med barns aggressive atferd. Det var tydelig at samtlige ser seg selv som signifikant i forhold til barns læring og utvikling, og intervjupersonene viser også forståelse av at relasjoner til barna er viktig. Flere av intervjupersonene uttrykker at de opplever møte med barns aggresjon som utfordrende. Likevel uttrykker de fleste holdninger som preges av anerkjennelse og respekt for barn. I datamaterialet kommer det imidlertid til syne en gjennomgående holdning med fokus på å møte barna som subjekt.

6.1 Videre forskning

Som nevnt, etterlyses det mer forskning knyttet til barn i alderen 0-3 år i barnehagen. Denne masteroppgaven har med utgangspunkt i data fra kvalitative intervju fokusert på hvordan barnehageansattes syn på barnet kommer til uttrykk i møte med aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen. Som nevnt i metodekapittelet, gir kvalitative intervju alene i liten grad mulighet for å kontrollere i hvilken grad det de ansatte forteller stemmer overens med hvordan de i praksis møter aggressiv atferd hos barna. Gjennom å foreta en metodetriangulering, ved å kombinere kvalitative intervju med observasjon i feltet, kunne en imidlertid sett på hvorvidt barnehageansattes tanker om hvordan en bør møte barns aggresjon stemmer overens med hvordan de gjør det i praksis. I denne masteroppgaven ser vi små forskjeller mellom de ulike ansattgruppene, men kanskje større forskjeller mellom barnehagene. Størrelsen på utvalget gjør imidlertid at det ikke er representativt. Ved å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse med et større utvalg, kunne det vært interessant å sett hvilke sammenhenger og forskjeller som ville kommet til syne.

Litteratur

- Ainsworth, M. S. (1974). The development of infant-mother attachment. A final report of the office of child development (s. 70). Washington DC.: Office of child development.
- Alvestad, M. & Berge, A. (2009). Svenske førskolelærere om læring i planlegging og praksis relatert til den nasjonale læreplanen. *Nordic early childhood education research*, 2(2).
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*(53), 27-51.
- Archer, J. & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and social psychological review*, 9(3), 212-320.
- Aronson, E. & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bae, B. (2014). Å se barn som subjekt - noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage. Lastet ned fra <https://http://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1970). *Social learning and personality development*.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1).
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (red.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Baumrind, D. (1997). The discipline encounter: Contemporary issues. *Aggression and violent behavior*, 2(4), 321-335.
- Beredskapsdepartementet, J.-O. (2001). *Personopplysningsloven - popplyl.*: Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2000-04-14-31#KAPITTEL_6.
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig: Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I E. Befring, I. Frønes & M.-A. Sørli (red.), *Sårbare unge*. Oslo: Gyldendal.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It's causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bjørnstad, E., Samuelsson, I. P., Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H. & Os, E. (2012). Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? I E. Bjørnstad & I. P. Samuelsson (red.): Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, volume 2 - separation: Anxiety and anger*: Penguin books.
- Bowlby, J. & Ainsworth, M. D. S. (1991). An ethiological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333-341.
- Calkins, S. D. & Williford, A. P. (2009). Taming the terrible twos - self-regulation and school readiness. I O. A. Barbarin & B. H. Wasik (red.), *Handbook of child development and early education*. New York: The Guilford Press.
- Card, N. A. & Little, T. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: Does aptivity depend on function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaption: The bright side to bad behavior* (s. 107-135).
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and antisocial behavior in children and adolescents - research and treatment*. New York, London: The Guilford Press.

- 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), 74-101.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annu. Rev. Psychol.* doi: 10.1146/annurev-psych-113011-143750
- 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), 37-51.
- Drugli, M. B. (2010). *Liten i barnehagen*: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2014a). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B. (2014b). Psykiske vansker hos barn i førskolealder. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J. & Van Ijzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility to the environment: An evolutionary-neurodevelopmental theory. *Development & Psychopathology*, 23(1), 28-22.
- Ellis, M. L., Weiss, B. & Lochman, J. E. (2009). Executive functions in children: Associations with aggressive behavior and appraisal processing. *Abnorm Child Psychol*(37), 945-956.
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2014). Ulike psykologiske retninger og perspektiv. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, V., Størksen, I. & Drugli, M. B. (2014). Grunnlaget for barns utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Grøholt, B., Sommerschild, H. & Garløv, I. (2008). *Lærebok i barnepsykiatri*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hart, S. & Schwartz, R. (2008). *Fra interaksjon til relasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Jensen, R. & Kranmo, A. L. (2012). *Å utforske praksis - barnehagen*: Cappelen Damm.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, E. (2003). Att närma sig barns perspektiv - forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Loeber, R. & Schmalin, K. B. (1985). Empirical evidence for overt and covert patterns of antisocial conduct problems: A metaanalysis. *Journal of abnormal child psychology*, 13(2), 337-353.
- Lunde, S. (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne og små barns evne til selvregulering*. Master, Universitetet i Stavanger, Stavanger. Lastet ned fra

- <http://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Barnehage/Masteroppgave, Lunde Svanaug.pdf>
- Lyngseth, E. J. (2014). Forebyggende muligheter i barnehagen gjennom kartlegging og tidlig innsats. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St.16. (2006-2007). ... *Og ingen stod igjen - tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Meld.St.18. (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>.
- Meld.St.19. (2016). *Tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen*. Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Mills, R. S. L. & Rubin, K. H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child development*, 61(1), 138-151.
- Moore, J. (2011). Behaviorism. *The psychological record*, 61(3), 449-465.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Parke, R. D. & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. I P. H. Mussen & E. M. Hetherington (red.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality and social development*. (vol. 4). New York: Wiley.
- Plessen, K. J. & Kabicheva, G. (2010). Hjernen og følelser - fra barn til voksen. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 130-132.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive behavior*, 27, 446-462.
- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), 6-22.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse - i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Seland, M. (2011). *Livet i den fleksible barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skinner, B. F. (2013). *Frihet og menneskeverd* (R. Krippendorf, Overs.). Nordbyhagen: Forlaget Krippendorf.
- Smith, L. (2002). *Tilknytning og børns utvikling*. København: Akademisk forlag.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Sommer, D. (2003). *Barndomspsykologi - utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzels forlag.
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi - små barn i en ny tid* (L. Holm-Hansen & I. S. Holmes, Overs.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). Barnehager, 2015, endelige tall Lastet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige>
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. & Wichstrøm, L. (2015). Social exclusion predicts impaired self-regulation: A 2-year longitudinal panel study including the transition from preschool to school. *Journal of personality*, 83(2), 212-220.

- Størksen, I. (2014a). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen - forskning og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Størksen, I. (2014b). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis - et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Säljö, R. (2010). Den lärande människan - teoretiske traditioner. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Liberg (red.), *Lärande skola bildning*. Stockholm: Bokförlaget Natur og kultur.
- Tetzchner, S. V. (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavioral problems: The "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of child psychology and psychiatry*, 51, 341-367.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. I R. E. Tremblay (red.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford press.
- Vitaro, F., Gendreau, P. L., Tremblay, R. E. & Oligny, P. (1998). Reactive and proactive aggression differentially predict later conduct problems. *Child psychol. psychiat.*, 39(3), 377-385.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurture work together. . *Theory into practice*, 122-129.
- Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology*. The Ohio State University: Allyn and Bacon.
- Zachrisson, H. D., Nærde, A., Janson, H. & Ogden, T. (2011). Barns sosiale utvikling: Atferd og sosial kompetanse i barnehagen hos 2-åringer sett i lys av barnehagefaktorer og tidlig utvikling - foreløpige resultater fra barns sosiale utvikling, atferdssenteret. Oslo: Atferdssenteret.

Intervjuguide

Introduksjon av meg selv og bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnsinformasjon:

1. Hva er din stilling?
2. Kan du si noe om faglig bakgrunn? Evt. videreutdanning?
3. Hvor lenge har du jobbet i barnehage? Både denne og andre barnehager.

Aggresjon:

4. Hva tenker du når jeg sier aggresjon?
5. I hvilken grad vil du si at aggressiv atferd hos barn er et aktuelt tema på din avdeling?
6. Hvordan vil du beskrive aggressiv atferd hos de yngste barna?
 - a. Hva legger du i ”normal” trass?
7. Hvordan kommer aggresjon til uttrykk hos de yngste barna? Forskjeller mellom gutter og jenter? Spesielle situasjoner det oftere forekommer?
8. Hva tenker du kan være grunner til at barn opptrer aggressivt?
9. I hvilken grad opplever at aggressiv atferd hos barn endrer seg over tid?
10. Hvordan opplever du barn med en aggressiv atferd? Hva tenker du?
11. Hvilke følelser vekker aggressive barn hos deg? Hvordan kommer dine følelser til uttrykk i møte med aggressive barn?
12. Hvordan tenker du at voksne bør være i møte med barn med aggressiv atferd? Er det vanskelig? Hva gjør du?
13. Evt. hva opplever du fungerer/ikke fungerer?
14. Hva opplever du som mest utfordrende i møte med aggressiv atferd hos barn?
15. I hvilken grad opplever du å lykkes i arbeidet ditt i forhold til barn med aggressiv atferd? Hva er hovedgrunnen til at du lykkes/ikke lykkes? Kriterier?
16. I hvilken grad blir dette temaet drøftet mellom dere voksne på avdelingen/i barnehagen?
17. Hvilke forum har dere internt i barnehagen for å drøfte problemstillinger angående utfordrende atferd hos barn?

18. Har dere /har hatt ekstern hjelp i form av hjelp eller veiledning i forhold til aggressiv atferd hos barn? I hvilken grad har du opplevd effekt av dette?

- Avsluttende kommentarer?
- Eventuelle spørsmål? Oppklaringer?
- Andre ting intervjuet burde tatt opp?

Tusen hjertelig takk for at **du** stilte opp i dette intervjuet!

Informasjonsskriv

Mitt navn er Ingalill Huse-Olsen og jeg studerer utdanningsvitenskap – spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder på å skrive masteroppgave denne våren, hvor jeg fordypet meg i barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen. Problematiske atferd er universelt i tidlig alder, og barns aggresjonsnivå er på sitt høyeste i alderen 2-4 år. De fleste barn i Norge i denne alderen går i barnehagen, og tilbringer mye tid der. I rollen som pedagogisk leder har jeg selv opplevd å streve i forhold til barn jeg opplever som utfordrende, og også i samarbeid med kolleger om hvordan vi skal forstå barns aggressive atferd, og på best mulig måte håndtere atferd som oppleves utfordrende. Jeg ønsker derfor å se nærmere på dette og frembringe mer kunnskap som kan være nyttig i arbeidet med barn.

I forbindelse med dette arbeidet, ønsker jeg å intervju ansatte på en småbarnsavdeling i barnehagen. Jeg ønsker å intervju barnehagelærere og/eller pedagogiske ledere og to øvrige ansatte. Intervjuene vil foregå individuelt og vil ta ca. 30-45 min. Jeg kan være fleksibel i forhold til både dager og tidspunkt når det gjelder gjennomføring av intervjuene.

Ved intervju ønsker jeg å bruke lydopptak, for å kunne gjengi mest mulig korrekte data i oppgaven. Konfidensialitet vil ivaretas på best mulig måte, og lydopptak vil bli slettet når oppgaven ferdigstilles i juni 2016. Kun jeg vil ha tilgang til personidentifiserbare data gjennom prosjektperioden. Jeg er underlagt taushetsplikt, og all datamateriale fra intervju vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i oppgaven.

Jeg vil understreke at deltakelse i prosjektet er helt frivillig. Enhver deltaker kan velge å trekke seg når som helst i prosjektperioden uten å måtte oppgi grunn til dette, og uten at det skal ha negative konsekvenser for vedkommende.

Prosjektet er meldt til Personvenombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Ingalill Huse-Olsen
xxxxxx xx
xxxx xxxxxxxx
Telefon xx xx xx xx

Veileder:
Henning Plischewski
Universitetslektor
Telefon xx xx xx xx



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

Henning Plischewski

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 04.02.2016

Vår ref: 46574 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>46574</i> | <i>Barnehageansattes forståelse av barns aggressive atferd</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Henning Plischewski</i> |
| <i>Student</i> | <i>Ingalill Huse-Olsen</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, ombudets 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, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

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. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

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

Samtykkeerklæring

”Barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen”

Masterstudie, våren 2016,
v/ Universitetet i Stavanger

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om dette studiet som handler om barnehageansattes forståelse av aggressiv atferd hos de yngste barna i barnehagen. Jeg er klar over deltakelse er frivillig og at jeg kan trekke meg når som helst i prosessen uten å måtte oppgi grunn til dette. Jeg samtykker med dette om å delta i intervju.

Dato og underskrift

.....