

**Aggresjon i barnehagen. En kvalitativ studie av  
pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer med  
aggresjon i barnehagen.**



Universitetet  
i Stavanger

Oda Bergstøl

Master i spesialpedagogikk

Våren 2018



Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram:

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Oda Bergstøl

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Cecilie Evertsen Stanghelle

Tittel på masteroppgaven: Aggresjon i barnehagen. En kvalitativ studie av pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer med aggresjon i barnehagen.

Engelsk tittel: Aggression in kindergarten. A qualitative study of pedagogical leaders' experiences with aggression in kindergarten.

Emneord:

Aggresjon, aggressiv atferd, håndtering, implementering, barnehage

Antall ord: 26 935

+ vedlegg/annet: 29 354

Stavanger, 11.06.2018

## Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av to lærerike og travle år ved Universitetet i Stavanger. Årene på Master i Spesialpedagogikk har vært fylt med spennende forelesninger, lesing, diskusjoner og ikke minst ny kunnskap og læring.

Det har til tider vært utfordrende å balansere studiet med to jobber ved siden av. Jeg hadde ikke klart det uten støtte fra familien, kjæresten og gode venner. Jeg må spesielt rette en stor takk til min studievenninne, Linn, som har vært en stor støtte gjennom hele studiet. Takk for all oppmuntring, forståelse, faglig diskusjon og noen ikke fullt så faglige diskusjoner.

Jeg må også rette en stor takk til Cecilie Evertsen Stanghelle ved Læringsmiljøsentret for all veiledning til denne masteroppgaven. Takk for all inspirasjon, tips og gode ord. Denne oppgaven hadde aldri kommet i land uten dine tilbakemeldinger og motiverende holdning.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til samboeren min, Jens, for korrekturlesing og støtte hver eneste dag gjennom denne til tider veldig krevende perioden. Du fikk meg opp på bena når mestringsstroen ikke var til stede.

Stavanger, 11.06.18

Oda Bergstøl

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Avgrensning</b> .....	<b>9</b>
<b>1.3 Oppgavens struktur</b> .....	<b>9</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>11</b>
<b>2.1 Aggresjonsperspektivet</b> .....	<b>11</b>
2.1.1 Aggresjonsbegrepet .....	11
2.1.2 Proaktiv aggresjon.....	14
2.1.3 Reaktiv aggresjon.....	15
<b>2.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer</b> .....	<b>16</b>
2.2.1 Biologi og miljø.....	17
<b>2.3 Transaksjonsmodellen</b> .....	<b>18</b>
<b>2.4 SIP-modellen</b> .....	<b>20</b>
<b>2.5 Sosial utvikling og relasjoner</b> .....	<b>22</b>
2.5.1 Selvregulering.....	24
<b>2.6 Håndtering og forebygging av aggresjon</b> .....	<b>25</b>
2.6.1 Tidlig innsats.....	26
2.6.2 Ressurskontrollteori.....	27
2.6.3 Systemrettet arbeid.....	28
2.6.4 Den autoritative voksenstilen .....	31
<b>2.7 Arbeid med og implementering av aggresjonsbegrepet i barnehagen</b> .....	<b>33</b>
2.7.1 Innovasjon.....	33
2.7.2 Implementering .....	34
2.7.3 Faser i implementeringsprosessen .....	35
2.7.4 Individuelle og kollektive prosesser.....	37
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>38</b>
<b>3.1 Fenomenologisk perspektiv</b> .....	<b>38</b>
<b>3.2 Forskningsdesign</b> .....	<b>39</b>
<b>3.3 Valg av måleinstrument; semistrukturert intervju</b> .....	<b>40</b>
<b>3.4 Datainnsamling</b> .....	<b>41</b>
3.4.1 Utforming av intervjuguide.....	41
3.4.2 Utvalg.....	42
3.4.3 Gjennomføring av intervju .....	43
<b>3.5 Behandling av data og analyseprosessen</b> .....	<b>44</b>
3.5.1 Transkribering .....	44
3.5.2 Dataanalyse.....	44

<b>3.6 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet .....</b>	<b>45</b>
3.6.1 Validitet .....	45
3.6.2 Reliabilitet.....	46
3.6.3 Generaliserbarhet.....	47
<b>3.7 Forskningsetiske vurderinger .....</b>	<b>47</b>
<b>4.0 Resultat .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Aggresjonsbegrepet .....</b>	<b>49</b>
4.1.1 Aggresjon .....	49
4.1.2 Proaktiv og reaktiv aggresjon.....	50
4.1.3 Utvikling av aggresjon.....	51
<b>4.2 Håndtering av aggresjon .....</b>	<b>52</b>
4.2.1 Rutiner.....	52
4.2.2 Tiltak.....	53
4.2.3 utfordringer.....	55
<b>4.3 Samarbeid.....</b>	<b>56</b>
4.3.1 Tverrfaglig samarbeid.....	56
4.3.2 Kollegialt samarbeid.....	57
4.3.3 Foreldresamarbeid.....	58
<b>4.4 Kompetansenivå .....</b>	<b>59</b>
4.4.1 Egen kompetanse.....	60
4.4.2 Kompetanseheving.....	61
4.4.3 Aggresjonsbegrepet i grunnutdanningen .....	62
<b>4.5 Tidlig innsats.....</b>	<b>63</b>
<b>5.0 Drøfting.....</b>	<b>65</b>
<b>5.1 Aggresjonsbegrepet .....</b>	<b>65</b>
<b>5.2 Håndtering av aggresjon .....</b>	<b>70</b>
<b>5.3 Samarbeid.....</b>	<b>75</b>
<b>5.4 Kompetansenivå .....</b>	<b>78</b>
<b>6.0 Oppsummerende drøfting .....</b>	<b>82</b>
<b>7.0 Avslutning .....</b>	<b>85</b>
<b>7.1 Videre forskning.....</b>	<b>86</b>
<b>Referanseliste .....</b>	<b>88</b>
<b>Vedlegg .....</b>	<b>94</b>

## Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer med aggresjon i barnehagen. Følgende problemstilling blir stilt:

### **Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen?**

Studien tar også for seg tre forskningsspørsmål:

- 1) Hvordan forstår pedagogiske ledere aggressiv atferd i barnehagen?
- 2) Hvor rustet føler pedagogiske ledere seg til å håndtere aggressiv atferd i barnehagen?
- 3) Hvordan opplever pedagogiske ledere at barnehagen har en felles tiltaksplan for barn med aggressiv atferd?

Studiens mål er å få en dypere innsikt i informantenes opplevelser og forståelser av aggresjon i barnehagen. På bakgrunn av dette benytter studien seg av en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk perspektiv for å belyse problemstillingen. De empiriske dataene ble hentet inn ved hjelp av semistrukturerte intervju. Fire pedagogiske ledere fra forskjellige barnehager ble brukt som informanter, der samtlige er utdannede barnehagelærere. De har alle ulik erfaring fra arbeid i barnehagen.

Det finnes mye forskning på aggresjon hos barn og unge, noe som har tilgjengeliggjort rikelig med kunnskap på området. Selv om aggressiv atferd har utviklet seg til å bli et stort problem i den norske barnehagen og skolen, har fokuset på denne tematikken i utdanningen av barnehagelærere tilsynelatende uteblitt. Barnehageansattes kunnskap og kompetanse har stor betydning for hvordan barnehagen jobber i forhold til barn med aggressiv atferd, særlig når det kommer til tidlig innsats. En felles forståelse av aggresjon vil være hensiktsmessig for at barnehageansatte og øvrige instanser på best mulig måte skal kunne samarbeide om å håndtere barn med aggressiv atferd, også hva gjelder rutiner for selve barnet. Resultatene fra studien indikerer at kunnskap blant ansatte ofte kommer med erfaring. Likevel viser det seg å være et behov for mer kunnskap om aggresjon, spesielt hos nyutdannede. Dette kan indikere at det er for lite fokus på utfordringer knyttet til aggressiv atferd hos barn i barnehagelærerutdanningen.

## 1.0 Innledning

Aggresjon er et utbredt begrep som ofte blir tatt opp, blant annet i media. Her nevnes blant annet aggresjon i forbindelse med kriminelle handlinger i krig og konflikter, og med vold og mobbing i skolen. Begrepet aggresjon er for mange vanskelig å relatere til små barn, men en bør likevel ikke nekte for at barn kan være aggressive (Roland & Størksen, 2014). Aggressiv atferd har utviklet seg til å bli et stort problem i den norske barnehagen og skolen. Dagsavisen har i en serie artikler satt søkelys på vold og trusler mot lærere og medelever i Osloskolen. Skolebyråden i Oslo bekrefter at både barnehager og skoler rapporterer om flere barn med utagerende negativ atferd rettet både mot voksne og andre barn. Mange barnehager forteller at de har barn som de synes er utfordrende å ivareta på en god måte. Her hevdes det at tidlig og riktig hjelp vil gi barnet en god tid i barnehagen og et godt utgangspunkt for videre skolegang. God pedagogisk kompetanse anses som en nødvendig faktor i arbeidet med aggressiv atferd i barnehage og skole (Fladberg, 2017). Mangel på slik kompetanse kan føre til at barn ikke får den hjelpen de har behov for, tidlig nok.

I dagens samfunn tilbringer barn store deler av hverdagen sin de første leveårene i barnehagen, og det er blant annet her grunnlaget for barnas utvikling blir lagt. Kunnskapsdepartementet har fokus på at alle barn og unge skal ha like muligheter for læring og utvikling. Tidlig innsats blir nevnt som et tiltak som kan kunne gi sårbare barn og unge et bedre utgangspunkt for å lykkes med videre skolegang. Statistikk som viser omfanget av spesialundervisning, underbygger antakelsen om at tiltak settes inn på et for sent tidspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Rammeplanen for barnehagen (2017) legger vekt på spesialpedagogisk hjelp for barn med særskilte behov:

*Hvis det er grunn til å tro at barnets behov ikke kan dekkes innenfor det allmennpedagogiske tilbudet, skal barnehagen opplyse foreldrene om retten til å kreve en sakkyndig vurdering av om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 40).*

Å arbeide med aggressive barn kan være utfordrende og komplekst. Å arbeide tett innpå slike barn krever spesialkompetanse, og denne kompetansen må utgjøre plattformen i teamet som

er berørt. Manglende kompetanse kan føre til usikkerhet i håndteringen, noe som igjen kan føre til svakere grad av profesjonalitet (Roland, 2011). Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2009) hevder at internasjonal forskning har gitt oss betydningsfull kunnskap om tiltak i forhold til aggressiv atferd blant barn og unge. Det ser likevel ikke ut til at denne kunnskapen er benyttet i særlig stor grad. Den faglige forankringen ser ut til å være mangelfull i dette arbeidet. Prinsippet om tidlig innsats blir vanskelig å tilfredsstille når kompetansen hos fagpersonene ikke er tilstrekkelig.

Formålet med denne studien er å se på pedagogiske leders tanker og erfaringer med aggresjon i barnehagen. Hvordan de opplever sin egen kompetanse i forhold til håndtering av aggresjon vil blant annet vektlegges. Teamarbeid står sterkt i barnehagen og det settes krav til gode samarbeidsevner hos de ansatte. En felles forståelse av aggresjon vil legge grunnlaget for et godt samarbeid og vil også være et fokus i denne studien. På bakgrunn av dette blir følgende problemstilling stilt:

### ***Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen?***

Studien vil også ta for seg tre forskningsspørsmål som vil bli drøftet gjennom hele prosessen:

- 1) *Hvordan forstår pedagogiske ledere aggressiv atferd i barnehagen?*
- 2) *Hvor rustet føler pedagogiske ledere seg til å håndtere aggressiv atferd i barnehagen?*
- 3) *Hvordan opplever pedagogiske ledere at barnehagen har en felles tiltaksplan for barn med aggressiv atferd?*

## **1.1 Bakgrunn for valg av oppgaven**

Barn med aggressiv atferd kan skape store utfordringer for de ansatte i barnehagen. Ens egen atferd, personlighet og kompetanse kan bli satt på prøve, og noen ganger kan det «koke over». Konfliktløsning er normalt i en hver barnehage, og ofte kan det oppta mer tid enn ønskelig. Slik erfaring fra barnehagehverdagen har vært med på å danne grunnlaget for temaet i denne studien. En master i spesialpedagogikk har økt interessen for aggresjon hos barn og hvordan



en på best mulig måte kan håndtere og forebygge dette i barnehagen. Økt kunnskap og kompetanse om aggresjon er ønskelig for å oppnå en trygghet ute i arbeidslivet.

## 1.2 Avgrensning

På grunn av omfang og tidsbegrensning har studiens teori og metode måttet avgrenses. Studien legger vekt på pedagogiske lederes erfaringer og opplevelser med aggresjon i barnehagen, og derfor er det i hovedsak lagt vekt på å forklare hva aggresjon er. Studiens teori består av det som på best mulig måte kan drøfte problemstillingen. Studien presenterer kort hva de ansatte i barnehagen kan gjøre for å håndtere og forebygge aggresjon i barnehagen, samt viktigheten av eksternt og internt samarbeid.

Utvalget i studien er avgrenset til fire informanter på bakgrunn av at studien skulle være gjennomførbar med de formelle rammene som var satt. Funnene i denne studien kan derfor ikke generaliseres. Alle informantene er utdannet barnehagelærere og jobber som pedagogiske ledere i barnehage. Selv om funnene ikke kan generaliseres, er det naturlig å anta at informantene likevel er representative for andre pedagogiske ledere som arbeider i barnehage.

## 1.3 Oppgavens struktur

Denne studien starter med en teoridel der det teoretiske rammeverket vil belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Teoridelen er delt opp i ulike underkapitler som presenterer ulike deler av aggresjonsperspektivet. Her presenteres transaksjonsmodellen, sosial utvikling, SIP-modellen, risiko- og beskyttelsesfaktorer, håndtering av aggresjon og hvordan en kan implementere aggresjon til barnehagepraksisen.

Videre i studien kommer metodedelen, der valg av metode blir presentert. I metodedelen blir forskningsprosessen redegjort for fra start til slutt, der både datainnsamling og analyseprosessen kommer tydelig fram. Videre presenteres studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske vurderinger.

Studiens resultat blir presentert i neste kapittel. Underkapitlene tar utgangspunkt i de fire hovedtemaene fra intervjuguiden: aggresjonsbegrepet, håndtering av aggresjon, samarbeid og kompetansenivå. I neste kapittel blir hovedfunnene fra intervjuene drøftet og diskutert ut i fra

relevant teori fra teoridelen. Like etter drøftingsdelen kommer det en oppsummerende drøftingsdel. Det siste kapitlet er avslutningen. Her oppsummeres problemstillingen og studiens funn. Refleksjoner over videre forskning på dette området vil også presenteres.

## 2.0 Teori

I dette kapittelet vil det teoretiske grunnlaget for studien presenteres. Det teoretiske rammeverket vil være med på å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Kapittelet vil ta for seg ulike teorier på aggresjon og skillet mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Mulige risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer vil også presenteres. Videre vil SIP-modellen og transaksjonsmodellen presenteres, da forståelsen av disse kan være hensiktsmessig når en skal håndtere og forebygge aggressiv atferd hos barn. Deretter vil teori på sosial utvikling og relasjoner hos barn bli presentert. Til slutt vil teori om håndtering og forebygging av aggresjon bli presentert, samt hvordan en kan implementere teori om aggresjon til den daglige praksisen i barnehagen.

### 2.1 Aggresjonsperspektivet

Ordet *aggresjon* kan i dagligtale og i vitenskapelig sammenheng ha flere ulike betydninger. Når en snakker om aggresjon kan en ikke alltid anta at en snakker om det samme fordi ulike individer har ulike erfaringer og oppfatninger av begrepet. Derfor er det nødvendig å ta for seg ulike eksisterende teorier om begrepet, og se på hvordan disse definerer både begrepet aggresjon og dets underkategorier. Dette vil gi større innsikt om og skape felles forståelse av begrepet, noe som vil være avgjørende for å sikre kvaliteten av det videre forskningsarbeidet. Det vil deretter gås i dybden om ulike årsaker til, stadier av og tiltak mot aggresjon i et barns liv. Dette vil inkludere risikofaktorer, beskyttelsesfaktorer og ulike strategier som kan benyttes for å hjelpe barnet med å forebygge aggresjon eller håndtere aggresjonen dersom den har utviklet seg ytterligere.

#### 2.1.1 Aggresjonsbegrepet

Bjørkly (2001) skiller mellom tre aggresjonsteoretiske perspektiver som har hatt innflytelse på de ulike definisjonene av aggresjon: *instinktteorier*, *driftsteorier* og *læringsteorier*. En forklaring av disse teoriene kan gi bedre innsikt i de ulike definisjonene av aggresjonsbegrepet.

1. *Instinktteorier* tar utgangspunkt i en antagelse om at en medfødt disposisjon for aktivitet skyldes energi som særlig er innrettet på den aktuelle aktiviteten. Bjørkly (2001) tar blant annet utgangspunkt i Freuds psykoanalytiske teori, der en ser på menneskelig atferd som et utløp for spenningen mellom livsdrift og dødsdrift.

2. *Driftsteorier* tar utgangspunkt i at aggresjon blir utløst av individets miljø, og som følge av en frustrasjon som har til hensikt å skade andre individer. Frustrasjons-aggresjonsteorien til Dollard og Miller (1939) er den mest kjente av disse. Teorien går ut på at frustrasjon alltid trigger aggresjon og at aggresjon alltid springer ut fra frustrasjon (Bjørkly, 2001). Denne teorien blir presentert senere i kapittelet.

3. Bjørkly (2001) forklarer *læringsteorier* som en teori som ser på aggresjon som en særskilt form for sosial atferd. Prinsippet for læring av annen atferd gjelder både for etablering og opprettholdelse av aggressiv atferd. Banduras sosiale læringsteori (1973) er den mest kjente av dem. Denne vil også bli presentert senere i kapittelet.

Når en ser på årsaken til aggresjon er det to sider som har vært dominerende. *Frustrasjons-aggresjonsteori*, som tar utgangspunkt i Dollard og Miller (1939), og Banduras (1973) *sosiale læringsteori*.

Den mest velkjente teorien om aggresjon handler om at individer angriper andre når de selv er frustrerte. Det er en fiendtlig og sint reaksjon på frustrasjon, der målet er å forsvare seg selv eller å påføre den utløsende årsaken til frustrasjonen skade. Denne teorien blir kalt *frustrasjons-aggresjonsteori* og ble opprinnelig introdusert av Dollard og Miller (1939).

Berkowitz (1993) har modifisert denne frustrasjons-aggresjonsteorien, og beskriver aggresjon som en medfødt drift som kan aktiviseres ved frustrasjon. Hvis individet ikke har mulighet til å ta ut aggresjonen mot det som gjør en frustrert, vil aggresjonen rettes mot andre tilfeldige individer. Frustrasjon kan oppstå ved økt sinne, trusler, målblokkering og ikke oppnådde forventninger, altså er det den subjektive tolkningen som utløser frustrasjon. Dette kan også skje som en klassisk betinget respons (Dollard & Miller; 1939; Berkowitz, 1993).

Banduras *sosiale læringsteori* (1977) forutsetter at «gevinsten» ved å være aggressiv er større enn ved å velge andre muligheter. Fokuset her er på motivet bak aggresjon. Han definerer aggresjon som skading av fysiske elementer samtidig som det forekommer direkte fysisk personskade. Definisjonen inkluderer også psykisk skade. Teorien bygger på tre hovedelementer: «Origins of aggression», «Instigators of aggression» og «Regulators of aggression». Observasjonslæring og eller modelllæring (Origins of aggression) er det mest kjente fra denne teorien. Bandura (1977) hevder at menneskelig aggresjon i stor grad er lært ved observasjon av andre individer, men han skiller mellom tilegning og utføring av aggressiv

atferd. Om tilegnet aggressiv atferd blir brukt i handling eller ikke, er avhengig av om den blir straffet eller forsterket. Aggresjon er altså en ervervet instrumentell atferd som blir kontrollert av belønninger. Denne kan en for eksempel ha plukket opp fra foreldre eller andre barn (Bandura, 1977).

I et av Banduras (1977) forsøk plasserte han en voksen i et lukket rom der han oppførte seg aggressivt mot en dukke. Dette fikk en gruppe barn observere. En annen gruppe fikk se en voksen som lekte rolig med andre leker og ignorerte dukken. Hypotesen i forsøket var at barna som hadde sett den voksne utøve vold og aggresjon ville etterlikne denne atferden. Barna som hadde sett volden viste mer aggressiv atferd mot dukken enn de andre barna. De tillærte seg i tillegg nye aggressive strategier mot dukken, og Banduras teori ble med det bekreftet og vel så det. På bakgrunn av dette hevdet Bandura at atferd i stor grad kan læres ved observasjon av andre mennesker. I tillegg hevder Bandura (1977) at barn tilegner seg handlinger gjennom å oppleve konsekvensene av sine egne handlinger. Personligheten kommer fram som et resultat av en kombinasjon av dette; både av opplevde konsekvenser av egen atferd og av hvordan barn oppfatter og tolker omgivelsenes reaksjoner på seg selv og andre menneskers handlinger.

Tremblay (2010) har gjennom sine studier viet mest oppmerksomhet til den fysiske aggresjonen. Han skiller mellom synlige og skjulte former for aggresjon. En synlig form for aggresjon kan for eksempel være slag, spark, biting og lugging, mens skjult aggresjon kan være stjeling og vandalisme. Hos barn i barnehagen er fysisk aggresjon mest utbredt, og Tremblay konkluderer med at forekomsten av fysisk aggresjon er aller høyest blant barn i 2-4 årsalderen. Disse årene er svært viktige i barns ferd med å lære seg og utvikle språket, og barn i denne alderen kan derfor ofte ha problemer med å uttrykke det de ønsker å formidle, muntlig. Andre måter å kommunisere på i mangel av et godt utviklet språk kan, og vil derfor bli tatt i bruk. 2-4 årsalderen blir ofte omtalt som «trassalderen». Barn i denne alderen kan tilsynelatende fremstå som aggressive, mens de egentlig bare viser uttrykk for sine behov og ønsker ved bruk av ikke-muntlige verktøy. Slik aggresjon er naturlig hos alle små barn, men det viktig å avlære og omlære slik atferd (Tremblay, 2010; Roland & Størksen, 2014).

Av andre definisjoner og teorier det er verdt å nevne har en for eksempel Berkowitz' (1993). Han definerer aggresjon som en handling der målet er å skade noen psykisk eller fysisk. I slike handlinger er det intensjonen og ikke utfallet av hendelsen som har betydning. Aronson

(2004) støtter dette i sin definisjon og sier at handlingen kan være av fysisk eller verbal karakter, så lenge den er utført med en intensjon om å skade. Målet i seg selv er ikke det vesentlige, men det er intensjonen bak handlingen som er avgjørende for om det er aggresjon eller ikke. Anderson og Bushman (2002) ser på aggresjon som en handling med intensjon om å skade en annen, og at den som utøver aggresjonen må ha en tro på at målet for handlingen oppnår skade og ønsker å unngå handlingen. Disse tre definisjonene har fokus på at aggresjon er en handling med en intensjon der en ønsker å skade eller såre noen.

Aggresjon blir ofte definert ulikt av ulike forskere. Undertyper av aggresjon blir også definert ved ulike navn av de ulike forskerne selv om grunntanken ofte er den samme. Videre i kapitlet blir disse kategorisert innenfor de to mest omtalte formene for aggresjon, nemlig proaktiv og reaktiv aggresjon.

### **2.1.2 Proaktiv aggresjon**

Berkowitz (1993) beskriver proaktiv aggresjon som en form for instrumentell handling, der aggresjonen er kald og blir utført med vilje for å oppnå et annet formål enn å skade offeret. Bak den aggressive handlingen kan det altså ligge andre mål som er viktigere enn å skade noen. Videre beskriver han instrumentell aggresjon som en handling som utføres for å oppnå makt, dominans og sosial status. Card og Little (2007) støtter dette ved å bruke en definisjon som forklarer proaktiv aggresjon som et overlegg som er rettet mot å oppnå et mål eller få et utbytte av handlingen utover handlingen i seg selv. Vitaro og Brendgen (2005) bruker begrepet proaktiv aggresjon om slik aggresjon. Proaktiv aggresjon kan ses i sammenheng med den sosiale læringsteorien for aggresjon. Sosial læringsteori viser blant annet at proaktiv aggresjon er en lært atferd som styrkes av belønninger av sosial og materiell karakter. Proaktiv aggresjon antas altså å være drevet av de forventede belønningene som følger av de aggressive handlingene. Proaktiv aggresjon kan for eksempel brukes som et instrumentelt middel for å sikre seg goder eller å dominere andre individer. Drivkreftene er mer rettet mot et forventet utbytte og er i større grad lystpreget; en oppnår noe mer enn selve handlingen. Handlingen blir et instrument for å oppnå utbytte, derav instrumentell aggresjon. En slik type aggresjon kan også omtales som støtende, instrumental eller rovdyr-aktig. (Vitaro & Brendgen, 2005).

Proaktiv aggresjon er altså drevet av to nivåer. Det første nivået er selve handlingen og det andre nivået er belønningen som oppnås etter handlingen. Proaktiv aggresjon ser ut til å være sentral når et barn utøver mobbing. Det er selve belønningen barnet får gjennom de negative handlingene som driver atferden videre. En kjent variant av en proaktiv aggresjonshandling er utestenging og det å rakke ned på andre. Makten dette gir kan være en belønningsfaktor som i denne sammenheng kan skape tilhørighet. Gjennom å stenge noen ute kan en oppleve et indre samhold og en tilhørighet til en gruppe, og en slik form for aggresjon er ofte forbundet med høy status hos jevnaldrende barn, altså en slags belønning som positiv konsekvens av handlingen (Roland, 2014a).

### **2.1.3 Reaktiv aggresjon**

Reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjons-aggresjonsteorien. Berkowitz (1993) beskriver reaktiv aggresjon som en følelsesmessig reaksjon styrt av et sterkt ønske om å skade noen. Det er en fiendtlig og sint aggresjon. En slik type aggresjon blir ikke alltid rettet mot et utvalgt offer, men kan utløses på det som er tilgjengelig der og da når det emosjonelle er det på sterkeste. Card og Little (2007) beskriver reaktiv aggresjon som en sinnedrevet aggresjon, ofte regulert av emosjoner som responderer ut fra frustrasjon.

Vitaro og Brendgen (2005) forklarer reaktiv aggresjon som en reaksjon forårsaket av målblokkering og høy grad av frustrasjon. Reaktiv aggresjon oppstår dermed som følge av frustrasjon eller en trussel og kommer ut som sinne. En reagerer på sinnefrustrasjonsstimuleringen og skader det eller den som skaper frustrasjonen eller utgjør trusselen. I tråd med frustrasjons-aggresjonsteorien kan reaktiv aggresjon betraktes som ubetingede temperamentbaserte reaksjoner eller betingede emosjonelle responser på eksterne hendelser. Reaktiv aggresjon kan også omtales som varmlodig, sint, forsvarsmessig, emosjonell og impulsiv (Vitaro & Brendgen, 2005).

Reaktiv aggresjon spiller negativt inn på barns utvikling og tilpasning. Reaktiv aggresjon kan virke negativt på skoleutvikling, angst, depresjon, utestenging og utfordringer med tolkning. Barn som utøver reaktive, aggressive handlinger utvikler ofte en negativ tolkningsprofil, som kan skape utfordringer i kommunikasjonen med voksne og andre barn (Crick & Dodge, 1994; Card & Little, 2007).

## 2.2 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

For å forstå utviklingen av aggresjon kan en se på ulike risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Risikofaktorer hos barnet kan øke sjansen for en skjevutvikling. Å være eksponert for mange risikofaktorer er svært belastende og vil virke negativt selv for barn som i utgangspunktet er robuste. Risikofaktorer kan for eksempel være fysiske, somatiske eller psykologiske betingede egenskaper ved barnet, belastende familieforhold eller ytre rammebetingelser (Drugli, 2014b). Når barn lever med risikofaktorer som allerede er kjent for de voksne, bør ikke barnet måtte bevise gjennom en skjevutvikling at det ikke har det bra (Drugli, 2013). Barn som eksponeres for biologiske og miljømessige risikofaktorer samtidig, synes å være særlig utsatt for skjevutvikling. Slike barn har behov for at det settes inn tidlige tiltak rettet mot barnets omsorgsmiljø (Drugli, 2014b).

Ulike beskyttelsesfaktorer kan bidra til at risikofaktorer ikke fører til et negativt utviklingsløp når det gjelder barns atferd. Beskyttelsesfaktorer kan lette effekten av risikofaktorene og kan bidra til en positiv utvikling på tross av store belastninger og risiko. En beskyttende faktor kan være en hvilken som helst faktor hos individet eller i oppvekstmiljøet som kan assosieres med redusert sannsynlighet for videre negativ utvikling hos risikobarn (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005). Når et barn lever med flere risikofaktorer, er det viktig å redusere risikoen samtidig som en etablerer beskyttelsesfaktorer. På lik linje som risikofaktorer, kan også beskyttelsesfaktorer forekomme på ulike nivå. Blant individuelle kjennetegn som virker beskyttende, finner vi intelligens over gjennomsnittet, sosial kompetanse, lett temperament og optimisme. Positivt samspill med foreldre, trivsel i barnehagen og et støttende nettverk er andre faktorer som virker beskyttende for barnet (Drugli, 2013; Drugli, 2014b; Ogden, 2015).

Drugli (2013) hevder at ulike risikofaktorer har ulik effekt på ulike tidspunkt i utviklingsprosessen. Noen risikofaktorer er generelle faktorer som kan føre til ulike former for psykiske vansker og lidelser, mens andre risikofaktorer er mer spesifikt knyttet til å utvikle aggressiv atferd.

Beskyttelsesfaktorer kan bidra til at barnet utvikler *resiliens*. Resiliens betyr motstandsdyktighet og bidrar til at barnet kan overkomme alvorlige belastninger og stress. På tross av negative erfaringer vil resiliens bidra til at barnet likevel klarer seg bra. Resiliens er et samspill som foregår mellom barnet og det miljøet det oppholder seg i. Her tenker en at noen barn er mindre mottakelige for risiko enn andre barn på grunn av det genetiske. Sosial



kompetanse, gode familierelasjoner og mestring av arbeid i barnehagen og skolen kan spille inn på barnets utvikling av resiliens (Drugli, 2014b; Ogden, 2015).

Blant barn som har vokst opp under svært dårlige betingelser, vil det alltid være noen som er over gjennomsnittet motstandsdyktige. Disse virker å kunne ta avstand fra tidlig omsorgssvikt og komme seg videre i livet uten varige men. Disse barna er ikke bare avhengig av robust individualisme, men også at betydningsfulle relasjoner. Risikoen for atferdsforstyrrelser og psykiske vansker kan for eksempel reduseres ved bedring av hjemmemiljøene, adopsjon inn i gode oppvekstmiljøer eller andre positive miljøskifter. Personlighetsendringer er i prinsippet mulig på et hvilket som helst alderstrinn, men jo eldre et barn blir, jo vanskeligere blir i prinsippet endringsprosessen (Clarke & Clarke, 2000).

### **2.2.1 Biologi og miljø**

Tremblay (2010) hevder at en sjelden kan trekke enkle lineære årsakssammenhenger mellom gener og aggressiv atferd. Genetiske risikofaktorer synes likevel å øke sannsynligheten for å utvikle aggresjon i småbarnsalder, men den vil også være påvirket av miljøet barnet oppholder seg i. Samspillet mellom miljø og den genetiske disposisjonen barnet arver fra foreldrene, er med på å forme barnets atferd. Gener kan bidra til økt aggresjonsberedskap, men er ikke i seg selv tilstrekkelige «utløsermekanismer» for aggressiv atferd. Det er derfor viktig å se biologi og miljø i lys av hverandre (Bjørkly, 2001).

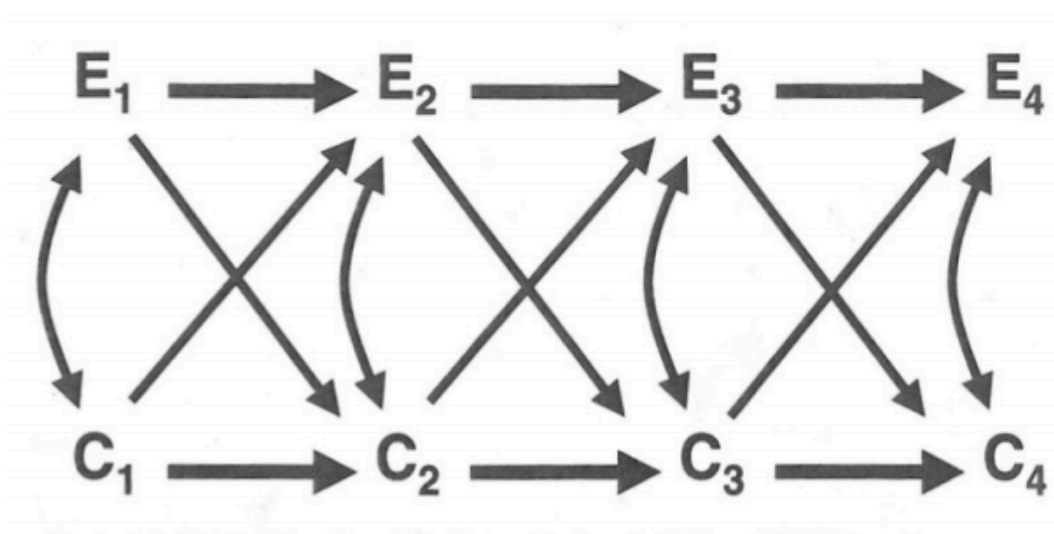
Det har blitt utført flere tvillingstudier og adopsjonsundersøkelser som undersøker om det er arv eller miljø som er dominerende i utviklingen av aggresjon hos mennesker (Smith, 2004). Forskning viser til at visse betingelser i primærsosialiseringen kan trigge ulike former for aggresjon. Hvis et barn er i et hjemmemiljø hvor det blir utsatt for mishandling, både fysisk og verbalt, så er dette en risikofaktor som kan føre til at barnet tilegner seg reaktiv aggressiv atferd. Fysisk avstraffelse av barn er muligens fremmed for oss i Norge, men er relativt utbredt på verdensbasis. Foreldre kan ty til fysiske overgrep i ren desperasjon for å få kontroll over barnet. Forskere har kommet frem til at dersom barn opplever fysisk straff som en avvisning, vil straffen få en negativ effekt på barnets atferd. Fysisk straff vil ikke ha den samme innflytelsen dersom den tas i bruk innenfor en kulturell tradisjon der en slik oppdragelse viser til at foreldrene bryr seg om barnet. Fysisk straff i land som Norge, vil

trolig ha en utelukkende negativ effekt (Vitaro & Brendgen, 2005; Dodge, 1991; Dodge & Schwarz, 1997).

Hvis barnet er i et miljø hvor det observerer rollemodellens suksessfulle forløp i deres proaktive aggressive atferd, og hvor barnet selv opplever suksess eller tilfredshet i sin egen utprøvelse av den samme atferd, så er dette en risikofaktor for at barnet utvikler proaktiv aggressiv atferd (Vitaro & Brendgen, 2005; Dodge, 1991). Vitaro og Brendgen (2005) viser til forskning som hevder at foreldre til barn med reaktiv aggressiv atferd, kan være mer kontrollerende og tilbøyelig til å bruke straff ovenfor barna enn det foreldre til proaktive barn gjør. Det ble også påvist at reaktive aggressive barn hadde blitt utsatt for fysisk mishandling, mens de proaktive aggressive barna ikke hadde det. I motsetning til de reaktive aggressive barna, så har de proaktive aggressive barna positive relasjoner til familien, men som derimot er preget av mindre foreldrekontroll og mangel på husregler, enn det reaktive aggressive barn har.

### **2.3 Transaksjonsmodellen**

Transaksjonsmodellen er en modell som er utviklet av Sameroff (2009). Denne modellen kan gi oss en bedre forståelse av barns psykososiale utvikling og viser hvordan individuelle faktorer og miljøfaktorer påvirker barnets utvikling over tid. Transaksjonsmodellen viser hvordan barn og miljø forholder seg til hverandre gjennom gjensidige tilpasninger over tid. Arv og miljø er i et kontinuerlig vekselspill med hverandre samtidig som de er i konstant endring (Sameroff, 2009; Drugli, 2013). Gjennom utviklingsprosessen til barnet kan det skje mange endringer av både positiv og negativ karakter. Sameroff (2009) presenterer her normative og ikke-normative endringer i utviklingsløpet. Normative endringer kan være å lære seg å snakke og gå, mens ikke-normative endringer kan være ulykker og historiske begivenheter.



Figur 1. Transaksjonsmodellen (Sameroff, 2009, s. 13).

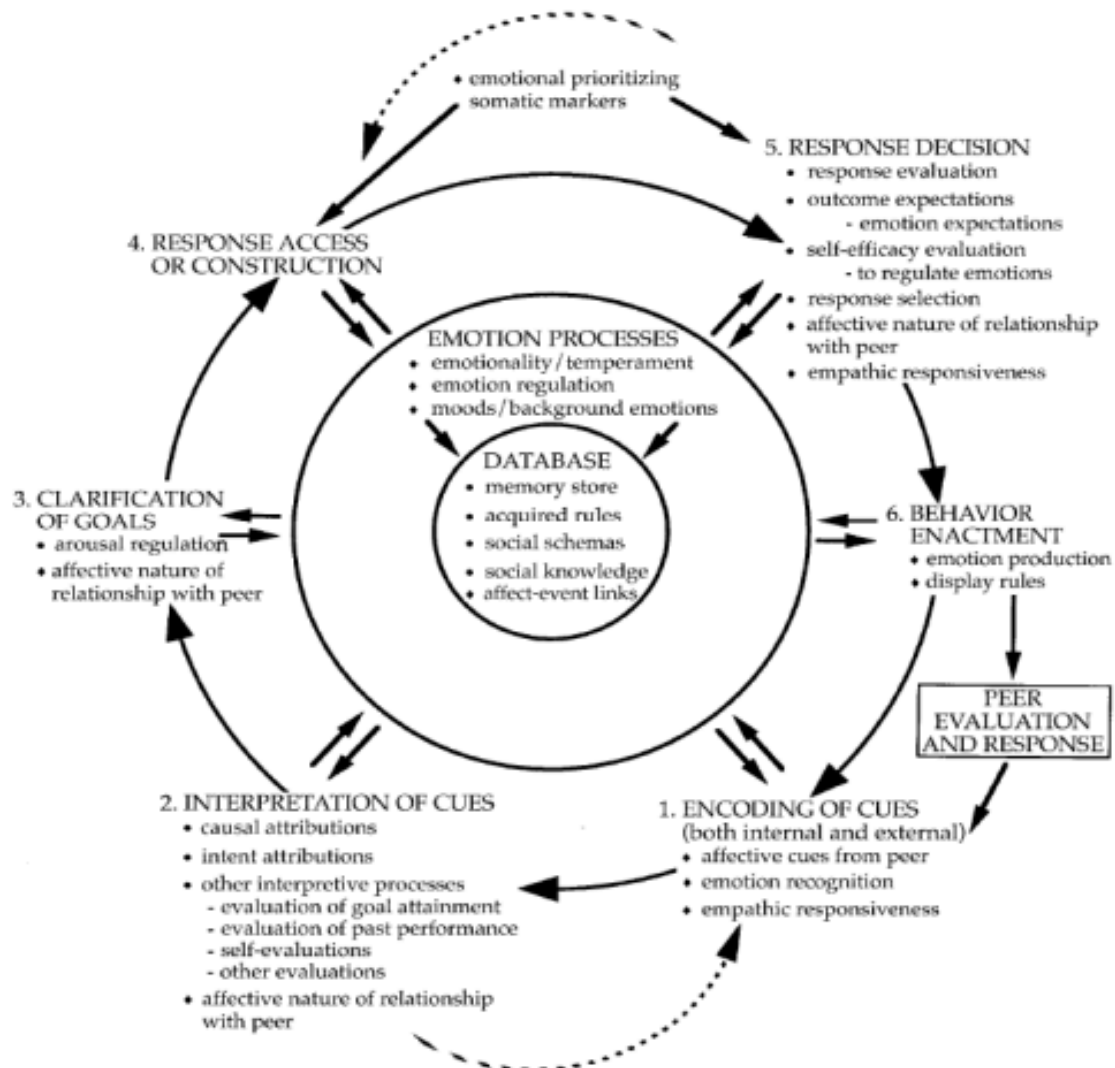
I transaksjonsmodellen blir barnet sett på som en aktiv aktør i egen utvikling, og barnet påvirker omgivelsene og miljøet som en ferdes i mens de selv blir påvirket av dem. Samspillet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er også viktige elementer i transaksjonsmodellen. Både i barnets påvirkning på miljøet og miljøets påvirkning på barnet og i forholdet mellom risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer er det gjensidige forhold som hele tiden er i kontinuerlig og dynamisk endring (Sameroff, 2009).

Transaksjonsmodellen vektlegger barns utvikling over tid og faktorer som påvirker hverandre. På bakgrunn av dette retter den også søkelyset mot risikofaktorer og nødvendige tiltak som er rettet mot disse. Modellen vektlegger tidlig intervensjon som betyr at det settes inn tiltak på en tidlig fase i problemutviklingen til barnet. Den kan også sikre at en hele tiden følger barnets utvikling og dermed lettere kan avdekke nye utfordringer og hjelpetiltak (Sameroff, 2009; Drugli, 2013).

For å få en bedre forståelse av utvikling av aggresjon, kan en ta i bruk transaksjonsmodellen. Aggresjon og andre atferdsproblemer oppstår på grunn av komplekse og gjensidige påvirkninger av ulike faktorer over tid. Derfor er det hensiktsmessig med en helhetlig forståelse når en skal arbeide med barn som utøver en aggressiv atferd (Sameroff, 2009).

## 2.4 SIP-modellen

Crick og Dodge (1994) har utviklet en systemisk modell, kalt SIP-modellen. SIP står for *social information processing*, og handler om barns sosiale tilpasning. SIP-modellen kan være til hjelp for å forstå barns evne til å danne harmoniske relasjoner og deres generelle tilpasning av omverden. Modellen bygger på at helheten er noe mer eller noe annet enn summen av delene og at delene henger sammen og påvirker hverandre. Den tar utgangspunkt i at barnet må avkode forskjellige stimuli i en sosial situasjon. SIP-modellen sier noe om de mentale operasjonene som finner sted her og nå, og hvordan individet reagerer på et bestemt tidspunkt. Hvorfor individet reagerer som det gjør, handler om hvordan tidligere erfaringer virker inn på dannelsen av varige mentale forestillinger og hvordan disse påvirker prosesseringen av fremtidige sosiale signaler (Smith, 2004; Crick & Dodge, 1994).



*Figur 3. SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994). Utarbeidet av Lemerise og Arsenio (2000, s. 113).*

### **Modellens oppbygging**

Modellen består av en sirkel med fem steg som barnet går gjennom i prosessering av sosiale signaler. I modellens kjerne finner vi *databasen*. Denne kan sammenlignes med hukommelsen vår, og består av en minnebank som bidrar til at vi husker hva som er viktig. Vi blir påvirket av ulike ting selv om vi ikke vet eller husker hvorfor. Tilegnede normer sier noe om hva som er rett og galt, og disse normene må innlæres. Sosiale skjemaer er de mentale bildene som barnet får av for eksempel en barnehagelærer når de blir kjent, mens sosial kompetanse består av samarbeid, ansvar, empati, positiv selvhevdelse og at en har lært seg de tilegnede normene. Humor kan også spille en viktig rolle her (Crick & Dodge, 1994).

Lemerise og Arsenio (2000) har lagt til et nytt punkt som påvirker både databasen og kommunikasjonsprosessene i nåtid. Dette punktet kaller de for sterke emosjonelle opplevelser. Denne faktoren består igjen av tre hovedpunkter: temperament, emosjonsregulering og grunnstemning relatert til følelser.

SIP-modellen er en prosess som følger en bestemt rekkefølge. De seks punktene utenfor databasen er informasjonsprosesser som blir styrt av databasen. Det en har med seg i databasen kan påvirke det som skjer her og nå. Det som skjer her og nå kan lett aktivere tidligere lagrede hendelser som igjen påvirker nåtiden (Crick & Dodge, 1994).

Punkt én til fem er prosesser en gjør inne i hjernen, mens punkt seks er den handlingen en faktisk gjør. Punkt én er avkoding av interne og eksterne signaler, og punkt to er tolkning av disse signalene. Punkt tre, fire og fem består av avanserte refleksjonsprosesser. Punkt tre består av en prosess der en klargjør målene sine, før en i punkt fire overveier de forskjellige handlingsalternativer før en handler. I punkt fem tar en den endelige beslutningen for egen handling, før en i punkt seks utøver en den bestemte handlingen.

SIP-modellen kan synliggjøre og få frem en bedre forståelse av forskjellene mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Reaktiv aggresjon er preget av en kortere kommunikasjonsprosess. Barn med reaktiv aggresjon kan ofte gå gjennom punkt én og to, og deretter rett ut i handling. Disse

barna kan ha vansker med å prosessere sosial informasjon. Signaler blir ofte tolket negativt som igjen kan føre til iltre, hensynsløse og spontane handlinger. I motsetning til barn med reaktiv aggresjon, går barn med proaktiv aggresjon gjennom punkt fire og fem. De tenker altså gjennom hvordan de handler og hvilke konsekvenser handlingen skal få, men de tar allikevel lite hensyn til omgivelsene sine ettersom også de hopper over punkt tre. De er ute etter å få et utbytte av handlingen, derfor er handlingen nøye gjennomtenkt.

Tolkningsprosessen er i stor grad preget av barnets tidligere erfaringer, både gode og dårlige, og de sosiale skjemaene barnet har tilegnet seg (Crick & Dodge, 1994).

## 2.5 Sosial utvikling og relasjoner

Størksen (2014a) forklarer sosial utvikling som et vidt begrep. Sosial utvikling kan forstås som utviklingen som fremtrer naturlig hos spedbarnet. I tillegg vil de lærte ferdighetene ha stor betydning. Godt samspill med andre er avgjørende for emosjonell, språklig, kognitiv og motorisk utvikling hos barn. Den sosiale utviklingen danner også grunnlaget for hvordan barnet utvikler seg på andre områder. Denne utviklingen starter allerede i spedbarnsalder, hvor barnet danner relasjoner med andre helt fra de blir født. Spedbarnet er avhengig av at omsorgspersonene responderer på barnets signaler. Barnet er dermed ofte i interaksjon med omverden og påvirkes av omsorgspersonene, samtidig som barnet også påvirker dem (Størksen, 2014a). Videre hevder Størksen (2014a) at mangel på trygge relasjoner mellom spedbarnet og omsorgspersoner vil øke faren for å utvikle vansker i senere relasjoner.

Barnehagen har et stort ansvar ovenfor barn som har opplevd utrygghet i tidligere relasjoner. Det kan være utfordrende for de voksne å møte slike barn, da de ofte er avvisende eller tilbaketrukne. Det vil være hensiktsmessig å ha kompetente voksne som har god kunnskap om tilknytningsteori og relasjonsutvikling. Kompetente voksne kan bidra med å være trygge og stabile omsorgspersoner for barnet, i dette tilfellet for det som trenger det mest (Størksen, 2014a).

Barns reaksjoner og uttrykksmåter har alltid en bakenforliggende årsak. I mangel på ord og språk, kan barn kommunisere følelser og behov til voksne gjennom sine handlinger. Å kommunisere følelser er vanskelig. Følelser kan ta overhånd noe som kan føre til at ordene forsvinner. Likevel er det ingen garanti for at barn med et bra språk har utviklet et godt emosjonelt språk, og det er heller ingen garanti for at de klarer å benytte språket i situasjoner

som bærer preg av å være emosjonelt utfordrende (Kinge, 2015). Når et barn opptrer aggressivt, har voksnes reaksjon og handling stor betydning. De voksnes holdninger og handlinger kan påvirke det som skjer i barnet, og det som skjer mellom barnet og andre. Å se barnet innenfra ved å lytte, anerkjenne og ha tro på barnet, kan gi oss innsikt i barnets indre forutsetninger og motiver for den aggressive atferden (Kinge, 2015).

Utdannings- og helsemyndighetene legger stor vekt på at barnehagen skal stimulere sosial utvikling og styrke sosial kompetanse hos barn. Rammeplanen for barnehager hevder blant annet at barnehagens innhold skal være allsidig og variert, samtidig som hvert enkelt barn får opplevelser og erfaringer som støtte for utvikling av kunnskap, ferdigheter og holdninger. Innholdet skal også støtte språklig og sosial kompetanse. Barnehagen skal ivareta barns behov for omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017). Helsedirektoratet hevder i sin veileder om miljø og helse i barnehagen, at virksomheten skal fremme trivsel og gode psykososiale forhold. En god psykososial helse forbindes med trygghet, mestring, nærhet og livsglede. For å fremme disse verdiene i barnehagen er det viktig å fokusere på utvikling av barnas sosiale kompetanse (Helsedirektoratet, 2014).

Pianta (1999) hevder at støttende relasjoner er hensiktsmessig for alle barn, men spesielt viktig for risikobarn. Påvirkningskraften er størst dersom relasjonsbygging til barnet starter tidlig. Dårlige relasjoner tidlig i livet vil kunne gi dårligere forutsetninger for den videre utviklingen. God relasjon til en ansatt i barnehagen kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barn som er i faresonen når de gjelder aggressiv atferd.

Pianta (1999) beskriver seks utviklingsmessige temaer som forklarer den sosiale og kognitive utviklingen som skjer gjennom relasjoner i barnets oppvekst. Barnets medfødte forutsetninger ligger til grunn i denne teorien, men det er også avhengig av samspillet og relasjonen til andre barn og voksne. Denne teorien bygger både på systemteori og tilknytningsteori.

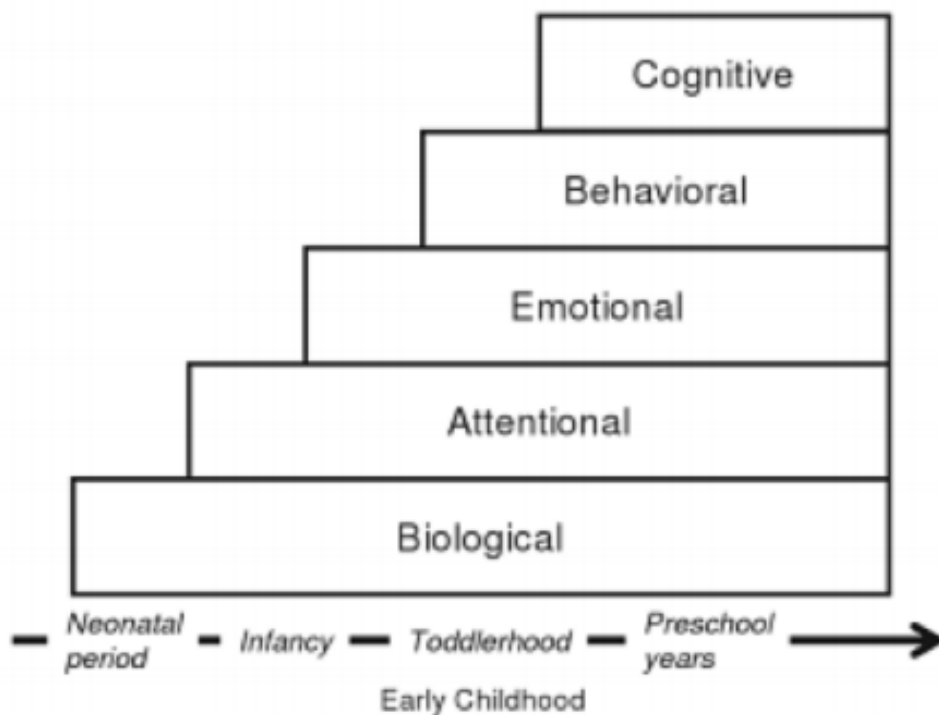
*Det første temaet* handler om barnets relasjonelle utvikling og barnets tilpasning i den ytre verden. Her skal spedbarnet tilpasse seg mange omskiftninger og ulike ytre påvirkninger. *Det andre temaet* begynner når barnet er ca. seks måneder gammelt. Barnet danner nå bånd til trygge og stabile tilknytningspersoner som gir trøst og hjelp. *Det tredje temaet* handler om barnets arbeid med oppnå selvtendighet og autonomi. Mestring, problemløsning, utholdenhet og motivasjon blir vektlagt her. Denne fasen kalles ofte for trassalder da barnet ofte ikke vil ha hjelp fra voksne. *Det fjerde temaet* fokuserer på barnets språklige utvikling. Barnet tar i

bruk ord og begreper i samtaler som skjer i samhandling med andre. *Det femte temaet* handler om å skape trygge relasjoner til lekekamerater og å opprette og vedlikeholde vennskapsbånd. Barnet er nå i førskolealder og blir utfordret gjennom lek og konkurranse med andre barn. *Det sjette og siste temaet* fokuserer på opplevelsen av egen identitet. Barnet utvikler selvkontroll og selvregulering. Barnet blir mindre avhengig av foreldrene og venner blir mer viktige (Pianta, 1999; Størksen, 2014a).

### 2.5.1 Selvregulering

Selvregulering handler om evnen til å styre og tilpasse sin egen atferd. En slik evne er avgjørende for menneskets fungering. Calkins og Williford (2009) har laget en hierarkisk modell som ser på selvregulering på ulike områder. Modellen består av fem selvregulerende mekanismer som bygger på hverandre fra tidlig spedbarnsalder. *Biologisk regulering* er det første steget og danner grunnlaget for å utvikle selvregulering på øvrige områder. De neste stegene er *oppmerksomhetsregulering* og *emosjonell selvregulering*. Disse tre stegene foregår alle i spedbarnsalder og ligger til grunn for en mer avansert utvikling, *atferdsmessig regulering* og *kognitiv regulering*. Barnet er avhengig av å kunne styre oppmerksomheten på en fleksibel måte for å kunne regulere sin egen atferd. Det er også hensiktsmessig å ha et tilstrekkelig arbeidsminne som blant annet innebærer å kunne huske beskjeder fra voksne i barnehagen. Barnets egne impulser må også bli selvstyrt. Barnet går altså gjennom en gradvis utvikling på ulike områder av selvregulering fra det er 0-6 år. Men barnet er ikke ferdig selvregulert ved 6-årsalderen. Selvregulering er en langsom og kontinuerlig prosess som foregår hele tiden (Calkins & Williford, 2009).





Figur 2. (Calkins & Williford, 2009, s. 173).

Manglende evne til selvregulering hos barnet kan oppstå av flere faktorer. Genetikk, medfødt disposisjon eller utviklingsmessige avvik kan påvirke barnets tilpasning og evne til å selvregulere. Kaotiske og uforutsigbare miljøer kan hemme barnets utvikling av selvregulering (Perry, 2005). Å regulere seg selv kan være utfordrende for mange barn. Slike barn kan være impulsive og har lettere for å overreagere når små utfordringer oppstår. Barn som har vanskeligheter for å regulere seg selv, er mer sårbare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker. Angst, depresjon og aggresjonsvansker er vanlig hos disse barna (Perry, 2005).

## 2.6 Håndtering og forebygging av aggresjon

Aggressiv atferd har utviklet seg til å bli en stor utfordring i den norske barnehagen og skolen. Når det gjelder aggresjon i barnehage kan det gjøres svært mye ved hjelp av forebyggende arbeid. Barnehagen har en høyere voksentetthet sammenlignet med skolen, derfor kan arbeidet med håndtering av aggresjon være lettere å gjennomføre i barnehagen. Men dette krever bevissthet og kunnskap hos de ansatte (Roland & Størksen, 2014). Her presenteres teori på et utvalg forebyggende arbeid.

### 2.6.1 Tidlig innsats

Prinsippet om tidlig innsats bygger på antakelsen om at det er lettere å korrigere avvikende utvikling eller kompensere for nedsatt funksjonsevne når barn er små. Tidlig innsats har blitt sterkt vektlagt i offentlige dokumenter som legger føringer for hvordan en skal arbeide i barnehagen og skolen. Dette gjelder for eksempel St.meld. nr. 16 (2006-2007) ”..og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring”. Her understrekes det at de ulike tiltakene har bedre virkning og er ressurs sparende når de settes inn tidlig. Dette arbeidet blir best når innsatsen er systematisk og langsiktig (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Når det gjelder observasjon og kartlegging av barn med vansker, og det å sette nødvendige tiltak for at disse ikke skal ha en negativ utvikling, har barnehagen et stort ansvarsområde. For at dette arbeidet skal lykkes er det avgjørende at barnehagen som organisasjon og dens ansatte har tilstrekkelig kompetanse for både å fange opp, forebygge og hjelpe barna og deres foresatte. Uten riktig kompetanse og verktøy hos barnehagen vil disse barna kunne falle utenfor, og fysiske, kognitive, sosiale og emosjonelle funksjonsproblemer hos barn må derfor identifiseres tidlig og i et bredt disponert kartleggingsperspektiv (Ogden, 2015). Dette har også med ressurser å gjøre, da tiltakene både blir mer utfordrende og dyrere jo eldre barna er. En sikrer med andre ord både kvaliteten og kvantiteten av arbeidet ved at barnehagen er tilstrekkelig forberedt på denne oppgaven. Dette understrekes ved prinsippet om at det i teorien aldri er for sent å hjelpe noen, og at nødvendige ressurser også skal settes inn selv om barna er forbi det som kan kategoriseres som tidlig alder (Ogden, 2015).

Tremblay (2010) hevder at aggresjon og utagerende atferd må avlæres og omlæres i tidlig alder for størst mulig effekt. Fysisk aggresjon er vanlig blant barn i barnehagen og de fleste av disse barna vil med økende alder avlære aggresjonen. Det finnes imidlertid barn som ikke får avlært og omlært slik aggresjon. Disse barna er avhengig av at det settes inn tiltak tidlig slik at utviklingen kan ha størst mulig effekt. Videre hevder Tremblay (2010) at reaktiv aggresjon er mer utbredt i barnehagen, mens proaktiv aggresjon trer mest frem på ungdomsskolen. For å forebygge proaktiv aggresjon i tidlig alder, kan tidlig innsats være forebyggende ved å stimulere inkluderende atferd. Tremblay (2010, s. 361) understreker virkningen av tidlig innsats: «If the earlier the risks the more widespread the negative effects, then the corollary is the earlier the preventive intervention the more widespread the benefits».

Overgangen fra barnehage til skole er viktig når det skal arbeides med tidlig innsats. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ”..og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” påpeker viktigheten av god kommunikasjon mellom barnehage og skole for å kunne tilrettelegge opplæringen for elevene på best mulig måte fra første skoledag. En god overgang fra barnehage til skole kan være avgjørende for skolegangen, selvbildet og senere kompetanse og utvikling.

### 2.6.2 Ressurskontrollteori

Hawley, Little og Card (2007) har utviklet en ressurskontrollteori som bygger på omfattende forskning. Ressurskontrollteori kan være et hjelpemiddel når en skal forsøke barns sosiale utvikling i grupper. En kan få innsikt i hvordan hierarkier oppstår og blir organisert blant barn. Fokuset i denne teorien er på hvordan barn får tak i ressurser og hvordan de bruker dem til å komme seg videre i livet. I ressurskontrollteori deles ressursene opp i materielle ressurser og sosiale ressurser. Materielle ressurser kan være ulike typer leker, mens sosiale ressurser for eksempel kan være venner. Det er også fokus på hvordan barn skal få tak i slike ressurser.

Ressurskontrollteori består av to dimensjoner: prososiale handlinger og negative handlinger. Prososiale handlinger tar utgangspunkt i gjensidige vennskap, å være vennlig mot andre og å tilegne seg sosiale ferdigheter som gjør at en tar vare på venner. Negative handlinger tar utgangspunkt i handlinger med mobberelatert atferd. Eksempler kan være å stjele leker, skremme noen eller å utestenge. Hvem en er i vennekretsen er også et element. Et mål er å oppnå sosial status i vennekretsen, og å ha en populær og sentral rolle der. Ut ifra disse to dimensjonene, kan en identifisere fire ulike grupper som definerer barnets tilnærming når det skal oppnå ressurser: prososiale, negative, bistrategiske og ikke-kontrollerende (Hawley, 2007).

De *prososiale* oppnår ressurser gjennom å utøve sosiale ferdigheter. De har en positiv innstilling til vennskap og havner i få konflikter med andre. De prososiale oppnår høy status og gjennomsnitt av ressurskontroll. De *negative* mangler sosiale ferdigheter og har utfordringer med å forme og opprettholde vennskap. De har en tendens til å havne i konflikter og har lav status blant andre barn. De *bistrategiske* har prososiale ferdigheter, oppnår gode relasjoner til voksne og har et nettverk av venner. Denne gruppen kan riktignok også utøve negative handlinger. De har gjerne høy status og skårer høyt når det gjelder å få tak i ressurser. Barn i denne gruppen er populære og ettertraktede, men de utøver også negative

handlinger i form av mobbeatferd. De utøver trolig sine handlinger for å oppnå ressurser, og ikke med den hensikt å skade noen. De *ikke-kontrollerende* får tak i svært lite ressurser. Barn i denne gruppen blir sett på som sosialt passive, som igjen fører til en risiko for å bli utestengt. Lav status, usikkerhet og vansker med å oppnå mål og mestring er kjennetegn på denne gruppen. De ikke-kontrollerende har behov for beskyttelse fra de voksne og stimulans for å kunne få tak i ressurser (Hawley, 2007; Roland, 2017).

### 2.6.3 Systemrettet arbeid

Når en arbeider i barnehage er det mange en skal forholde seg til. En skal samarbeide med barn, foreldre, personalgruppen, og andre instanser. Når det gjelder aggressiv atferd kan det i mange tilfeller ikke løses uten å samtidig sette inn tiltak i flere deler av de sosiale systemene som omgir barnet (Nordahl et al., 2005). For at barn og foreldre skal få et mest mulig helhetlig tilbud til beste for det enkelte barns oppvekst og utvikling, kreves det at barnehagen samarbeider med andre tjenester og institusjoner i kommunen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det første steget i arbeid med barn med aggressiv atferd er at de som jobber tett på barnet og familien, er i stand til å skille ut barn med alvorlig aggressiv atferd fra dem som har en vanskelig normalatferd (Drugli, 2013). Videre hevder Drugli (2013) at det fortsatt er mange foreldre som forteller at barnets atferd har blitt bagatellisert av ulike fagpersoner. Dette kan forebygges ved at fagpersoner er i stand til skille ut de barna som bør utredes nærmere, eller at de kontakter andre fagpersoner med slik kompetanse. Ulike samarbeidsparter vil bli beskrevet videre i kapitlet.

#### *Samarbeid med hjemmet*

Barnehagens viktigste samarbeidspartner er foreldrene. Det er viktig å skape en god relasjon med både barn og foreldre, slik at de føler seg sett av og trygge på de ansatte i barnehagen. Samarbeid er viktig med alle foreldre, men sannsynligvis ekstra viktig når det gjelder barn som har en aggressiv atferd. Dette for å fremme barnets utvikling. God kommunikasjon med foreldrene til barnet med aggressiv atferd, vil bidra til et samarbeid som øker muligheten til å lede utviklingen i en positiv retning. Dette gjelder blant annet instanser som barnehage, skole, SFO, PPT og barnevern (Nordahl et al., 2005). Skole og barnehage i samarbeid med hjemmet er gjensidig avhengig av hverandre i barnas oppvekst og de har en felles oppgave i forhold til deres læring og utvikling (Nordahl et al., 2005).

Rammeplanen for barnehagen hevder at barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foreldrene. Barnehagen skal legge til rette for at foreldrene og barnehagen

jevnlige kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til det enkelte barnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Videre står det at samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehageloven § 19 b. *Samarbeid med barnets foreldre* (2005) fastsetter at tilbudet om spesialpedagogisk hjelp så langt som mulig skal utformes i samarbeid med barnet og barnets foreldre, og at det skal legges stor vekt på deres syn.

Hovedmålet for samarbeidet med hjemmet må alltid være en felles problemløsning som er til det beste for barnet. Gjensidig respekt uten tosidig informasjonsutvikling ses på som hensiktsmessig. Foreldrene til barnet må betraktes som fullverdige samarbeidspartnere i utdanningen og oppdragelsen av egne barn (Nordahl et al., 2005).

### *Kollegialt samarbeid*

Et kollegialt samarbeid er hensiktsmessig når det skal arbeides med barn med aggressiv atferd. Enhver samarbeidsrelasjon i en profesjonell gruppe som arbeider med barn, skal ha barnets beste i fokus. Det kan likevel oppstå forhold som kan være en utfordring i samarbeidet, slik som ulike verdier og ulikt syn på hvilke tiltak som er hensiktsmessige. Et kollegialt samarbeid krever at personalet utvikler evne til refleksjon, er åpen for veiledning og er villig til å ta hensyn til og være åpne for tiltak som kan fremme samarbeidet (Nordahl et al., 2005).

Når en møter barn med aggressiv atferd, kan den voksnes kompetanse og personlighet bli sterkt utfordret. Ledelsen må derfor sørge for at den enkelte ansatte ikke blir stående alene i arbeidet med dette barnet. Ulike gruppe- og teambaserte arbeidsmetoder legger til rette for støtte og veiledning innad i personalgruppen, og vil styrke mulighetene for å mestre en krevende hverdag, i tillegg til å gi flere synspunkter og et bredere perspektiv i arbeidet med det enkelte barn (Nordahl et al., 2005).

Kapasitetsbygging hos personalet står sentralt når en skal oppnå et bra samarbeid. Ansatte i barnehagen har ofte et veldig spredt utdanningsnivå, noe som kan gi utfordringer når det gjelder kapasitetsbygging i personalet. Samtidig vil dette gapet bli mindre dersom en har fokus på kapasitetsbygging. Kapasitetsbygging knyttet til aggresjon vil utvikle en felles forståelse rundt fenomenet som igjen vil kunne ha en positiv effekt på kvaliteten på arbeidet.

Kunnskaper, holdninger, forståelse og håndteringen av aggresjon vil bli styrket (Idsøe & Roland, 2017).

### *Tverrfaglig samarbeid*

En instans alene vil ikke nødvendigvis alltid kunne rå over den kompetanse eller de ressursene som er nødvendig å sette inn. Når en etablerer et lokalt tverrfaglig og tverretatlig samarbeid, får en vanligvis bedre innsikt i og oversikt over det lokale hjelpeapparatets potensial. Den personlige kjennskapen en får til fagfolk som arbeider i andre tjenester kan være avgjørende for vellykkede tiltak overfor barn og deres familier (Nordahl et al., 2005).

Gjennom den daglige kontakten med barna er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Personalet skal ha et bevisst forhold til at barn kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep, og vite hvordan dette kan forebygges, oppdages og eventuelt settes inn tiltak på (Kunnskapsdepartementet, 2017). Personalet må derfor kjenne til opplysningsplikten til barnevernet, som sier at barnehagepersonalet i sitt arbeid skal være oppmerksom på forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenestens side. Uten hinder av taushetsplikt skal barnehagepersonalet på eget initiativ gi opplysninger til barneverntjenesten, hvis det er skjellig grunn til å tro at et barn blir mishandlet i hjemmet eller det foreligger andre former for alvorlig omsorgssvikt, eller når et barn har vist vedvarende alvorlige atferdsvansker (Barnehageloven § 22, 2005).

I arbeid med barn som har en aggressiv atferd vil en i noen tilfeller trenge hjelp fra faglige instanser som Pedagogisk psykologisk- tjeneste.. Pedagogisk psykologisk- tjeneste (PPT) er en faglig og kommunal rådgivningstjeneste som skal hjelpe barn, unge og voksne som har vansker med utviklingen eller vansker i opplæringen. PP-tjenesten skal hjelpe barnehager og skoler med å legge til rette for barn og elever med særskilte behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). PP-tjenesten arbeider både på systemnivå og individnivå. Det systemrettede arbeidet kan for eksempel foregå i et tverrfaglig samarbeid, i barnehage og skole, og på avdelingen/trinnet. På individnivå kan bekymringer rundt et barn eller elevs utvikling eller læring drøftes anonymt med PP-tjenesten før det blir en formell sak i form av en henvisning. Deretter vil tjenesten utarbeide aktuelle sakkyndige vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

#### 2.6.4 Den autoritative voksenstilen

Det er mye som tyder på at en kombinasjon mellom varme, innlevelse og tydelige grenser er den beste måten ansatte i barnehagen kan møte barn på, spesielt barn med aggressiv atferd. Denne voksenstilen betegnes som autoritativ voksenstil. Den autoritative voksenstilen bygger på Baumrind (1991) sin forskning på foreldrestiler når det gjelder oppdragelse. Baumrind tar i denne teorien utgangspunkt i to dimensjoner: kontroll og relasjon. Relasjon handler om hvordan varme, støtte og omsorg utøves overfor barn. Kontroll innebærer at pedagogene stiller krav om positiv atferd og lærer barna positive tilnærminger. Barna skal varsomt lære disse normene, men respekt og tilpasning til barnets modenhet og potensial må tas i betraktning (Idsøe & Roland, 2017). Disse dimensjonene har et dynamisk forhold og er i et kontinuerlig samspill med hverandre. Dette samspillet kan være relativt komplekst og dermed også være svært vanskelig og utfordrende å bruke i praksis. Modellen setter store krav til refleksjonsarbeid, veiledningsgrupper og kausdrøftelser i personalet over tid (Ertesvåg & Roland, 2013; Idsøe & Roland, 2017). Forskning viser at det er den autoritative voksenstilen som gir de beste resultatene på utviklingen til barnet. Negative handlinger blir redusert over tid og positive handlinger blir fremmet (Baumrind, 1991; Idsøe & Roland, 2017).

Ut ifra disse to dimensjonene blir det identifisert fire oppdragelsestiler: autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende.



Figur 4. Voksenstilen etter Baumrind 1991 (Roland, 2014b, s. 109).

### *De fire voksenstilene*

*Den autoritative voksenstilen* omhandler voksne som er varme og forståelsesfulle overfor barnet samtidig som de er tydelige og setter klare forventinger og grenser. Det blir skapt rom for barnets behov for autonomi slik at barnet kan bli trygg på seg selv. God atferd blir fremmet og barnet får oppfølging og veiledning med utgangspunkt i dette. Ved å utøve en slik voksenstil kan de voksne ha mulighet til å påvirke barnet positivt når det gjelder utvikling av kompetanse og atferd (Baumrind, 1991; Ertesvåg & Roland, 2013).

*Den autoritære voksenstilen* omhandler voksne som er opptatt av å ha kontroll og forteller hva som skal gjøres uten å gi rom for andre innspill. Barnets medvirkning blir lite prioritert, noe som fører til en ubalanse mellom kontroll og relasjon. Kjenne tegn ved denne voksenstilen er at de voksne bruker makt for å opprettholde kontroll. De er opptatt av regler og struktur i all aktivitet. Den autoritære voksenstilen kan bidra til økt aggresjon hos barnet, da utløp for egen personlighet ikke får fritt spillerom av den voksne (Baumrind, 1991).

*Den ettergivende voksenstilen* er voksne som er støttende og forståelsesfulle overfor barnet. Grensesetting og tydelige krav fokuseres det lite på i denne voksenstilen. Den voksne gir barnet stor grad av selvregulering noe som kan føre til vansker med å lære seg regler og normer. Dette vil igjen være en dårlig stil i møte med barn med aggresjonsproblematikk. Den voksne vil miste kontroll og skape en utydelig ledelse (Baumrind, 1991).

*Den forsømmende voksenstilen* er voksne som i liten grad viser omtanke for barnet. Den voksne er lite interessert i relasjonsbygging, kan være aktivt avvisende og forsømme hele barneoppdragelsen (Baumrind, 1991). Den forsømmende voksenstilen har en negativ påvirkning på barnet og kan hemme utviklingen til barnet som kan føre til store konsekvenser senere i livet. Ulike grader av omsorgssvikt kan forbindes med denne voksenstilen (Ertesvåg & Roland, 2013).

### *«Banking time»*

Pianta (1999) bruker begrepet «banking time» om kvalitetstid. «Banking time» går ut på at en skal sette av kvalitetstid til et barn, der barnet får den voksnes fulle oppmerksomhet. Barnet bestemmer selv innholdet ut fra egne interesser, noe som kan opparbeide positiv sosial



kapital. Denne positive, sosiale kapitalen setter en inn i «banken». Banken kan sammenlignes med en konto der en samler på gode opplevelser. Dermed har en noe å gå på når situasjonen blir utfordrende og den voksne trenger å ta styring. Når samspillet mellom den voksne og et barn kommer inn i et anstrengt samspill og den voksnes atferd kan være preget av kjefting, irttesettelse, negative kommentarer og lite positiv tilbakemelding, kan «banking time» åpne opp for muligheten til et positivt og annerledes samspill mellom dem. Det er viktig å ha i mente at «banking time» ikke er ment som en straff eller belønning av noe slag (Pianta, 1999). Pianta (1999) hevder at «banking time» er et viktig tiltak som en tar i bruk overfor barn med utfordrende atferd, både innagerende og utagerende atferd. Gjennom slik kvalitetstid kommer den voksne tett inn på barnet og kan gjennom dette gi viktig relasjonsstøtte. Barn som opplever hverdagen som utfordrende, kan oppleve trygghet ved å være med voksen som de har en god relasjon til.

## **2.7 Arbeid med og implementering av aggresjonsbegrepet i barnehagen**

For at personalgruppen i barnehagen skal oppnå en felles forståelse av aggresjon, kan det være aktuelt å endre kulturen i barnehagen. Implementering i denne sammenheng betyr at de ansatte må omsette teori om aggresjon til den daglige praksisen i barnehagen. En slik prosess fungerer bare dersom det blir implementert med god kvalitet. En slik prosess er tids- og arbeidskrevende. Videre i dette kapitlet skal det gjøres rede for hvilke faktorer en må tenke gjennom og arbeide med i en endringsprosess, slik at en oppnår en god implementering.

### **2.7.1 Innovasjon**

Implementering må ses i sammenheng med innovasjonsfasen og videreføringsfasen. Dette fordi det foregår som en spiralprosess, der de utvikles sirkulært etter hvert som arbeidet gjennomføres. Derfor vil dette kapitlet først gi en forklaring på hva innovasjon er og deretter komme med en teoretisk avklaring på begrepet implementering.

En innovasjon blir også kalt for en endringsprosess. Fullan (2007) deler innovasjonsprosessen inn i tre hovedfaser.

*Initieringsfasen* er den første fasen der en forbereder og leder opp beslutningen om å starte et endringsarbeid. Her er det viktig å involvere alle ansatte i organisasjonen i prosessen slik at det skapes en felles forståelse av endringen. Initiering til en endring kan komme fra flere hold.

Forslag til endringer kan komme utenfra og da fra overordnet hold, top-down, eller innenfra organisasjonen, bottom-up. Det er mest effekt når initieringen er en blanding av top-down og bottom-up (Fullan, 2007). Overgangen mellom initierings- og implementeringsfasen er ofte overlappende, og arbeidet i en denne fasen vil påvirke kvaliteten i den neste fasen (Roland, 2015).

*Implementeringsfasen* er en krevende fase som består av å omsette visjoner, ideer og teorier til den virkelige verden. Fullan (2007) hevder at det tar 3-5 år før en endring blir implementert. En forutsetning for å få til endringer er kompetansebygging og trening hos de ansatte. Effekten av endringsarbeidet er avhengig av god kvalitet gjennom hele implementeringsprosessen (Fullan, 2007; Roland, 2015).

*Videreføringsfasen* blir også kalt for institusjonaliseringsfasen, og handler om at det innholdet som har blitt en del av den daglige praksisen også blir holdt aktivt og videreutviklet i organisasjonen. Innholdet i innovasjonen har da blitt integrert i organisasjonens praksisutøvelse. Videreføring handler om å holde innholdet i intervensjonen levende samtidig som en utvikler det videre (Fullan, 2007; Roland, 2015).

### **2.7.2 Implementering**

Her vil det bli gitt en oversikt over temaet implementering. Implementeringsfasen består av flere samspillende faktorer som er involvert over tid, noe som bidrar til at det er vanskelig å gi presise definisjoner av begrepet (Roland, 2015). Her skal det gis en beskrivelse av hvordan ulike forskere definerer begrepet implementering.

Fullan (2007) definerer implementering som:

Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expecting to change (Fullan, 2007, s. 84).

Durlak og DuPre (2008) definerer implementering som:

In general, implementation refers to what a program consists of when it is delivered in a particular setting (Durlak & DuPre, 2008, s. 329).

Fixsen et al. (2005) definerer implementering som:

A specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions (Fixsen et al., 2005, s. 5).

Definisjonene av begrepet implementering har en del faktorer til felles. Ide, visjon, teori og aktivitet som skal ut i praksis er faktorer som vektlegges i alle definisjonene. Implementering vil altså si at en omsetter ideer, kunnskaper og programmer til den virkelige verden. Fixsen et al. (2005) vektlegger en detaljbeskrivelse av implementeringsprosessen, slik at det kan gjenkjennes av andre og igjen se styrken av det som blir gjort. Videre i oppgaven vil det bli beskrevet seks faser i implementeringsprosessen som er utviklet av Fixsen et al. (2005).

### **2.7.3 Faser i implementeringsprosessen**

Fixsen et al. (2005) har utviklet seks ulike faser i selve implementeringsprosessen. Det hevdes at implementering er en prosess der fasene går over i hverandre, og ikke en engangshendelse. De seks fasene skal være til hjelp for å lettere kunne gjenkjenne hvor en befinner seg i en endringsprosess, samt gi bedre mulighet for å evaluere prosessen underveis fordi en kjenner til ulike suksessfaktorer og utfordringer som hører til hver fase (Fixsen et al., 2005; Roland, 2015).

#### *Fase 1. Utforskning og adopsjon*

Den første fasen består av å utforske om det er behov for endring i en organisasjon. Her må en undersøke tilgjengelig informasjon og hvilke valgmuligheter en har. Denne studien ønsker å kartlegge behovet for mer kunnskap om aggresjon i barnehagen. I en slik prosess er det en suksessfaktor å involvere personalet allerede fra starten av slik at de får et eierskap til endringen. Prosjektet må også ha støtte fra kommunen og ledelsen. Snarveier i startfasen bør unngås for ikke å utsette ulike barrierer til senere i prosessen. Informasjon til de ansatte og kjennskap til det sentrale innholdet i implementeringsprosessen er viktige faktorer i denne fasen.

#### *Fase 2. Program/prosjekt-installasjon*

Når en starter på denne fasen, er beslutningen om å gjennomføre en endring allerede tatt. Her skal en forberede organisasjonen, som i denne studien er barnehagen, på det som skal skje videre. En skal skaffe ressurser som for eksempel finansiell støtte og veiledere, klargjøre

visjon/målsetting og arbeide kollektivt med kjernekomponentene. Disse faktorene utgjør prosjektinstallasjonen. Å skape realistiske forventninger hos de ansatte, samt skape lojalitet til prosjektet er avgjørende å få til i denne fasen.

### *Fase 3. Innledende implementering*

I denne fasen skal en starte arbeidet med å endre/innføre ferdigheter, ideer og teorier til praksis. Det gis mye ny informasjon som kan utfordre verdier og normer hos de ansatte, og kan være en krevende fase som kan skape mye frustrasjon og motkrefter. Ny motivasjon og lojalitet til endringsarbeidet kan allikevel også være resultat av dette.

### *Fase 4. Full gjennomføring*

Når endringene er blitt en naturlig del av organisasjonen og de ansattes daglige handlinger, omtales dette som full gjennomføring. Det betyr i praksis at de ansatte har innført kjernekomponentene i innholdet med troverdighet. Over tid vil dette bli godtatt praksis og en ser at den har forbedret praksisen. Dette vil definitivt bidra til mestringsfølelse og økt motivasjon til nye endringer.

### *Fase 5. Innovasjon*

Begrepet innovasjon betyr at noe er endret og at den oppleves som en forbedring av tidligere praksis. Innovasjon kan bidra til at endringsprosjektet kan forbedres i etterkant fordi de ansatte har oppdaget nye og bedre løsninger i implementeringsprosessen. På bakgrunn av dette er det viktig at en evaluerer prosjektet nøye og kontinuerlig, gjerne også lenge etter at prosjektet er gjennomført.

### *Fase 6. Bærekraftig videreføring*

Implementering av en endring kan ta flere år, og må opprettholdes og fornyes. Bærekraftig videreføring handler om å aktivt ta vare på innholdet i endringen over en lengre periode. I en barnehage kan det for eksempel være utskiftning av personale, og det kan derfor være krevende å holde fokus på innholdet i endringene etter at selve implementeringsprosessen er avsluttet. En må passe på å tilpasse endringene uten å miste de viktige kjernekomponentene i prosjektet.

(Fixsen et al., 2005; Roland, 2015)

I et endringsarbeid må en ha fokus på både intervensjonen, hva en skal gjøre, og implementeringen av endringen, altså hvordan en skal gjøre det. Hvis en ikke vektlegger disse to faktorene, vil en trolig ikke oppleve noen særlig effekt, selv om intervensjonen er av god kvalitet (Roland, 2015).

#### **2.7.4 Individuelle og kollektive prosesser**

Fullan (2007) hevder at å utvikle en kollektiv kultur i organisasjonen er en sentral faktor hvis en skal lykkes med et endringsarbeid. En endringsprosess har to sider; en individuell side og en organisasjonsside. I praksis betyr dette at ved å endre et individ påvirker dette organisasjonen, og ved å endre organisasjonen påvirkes også individene innad i organisasjonen. For å utvikle begge sidene må en derfor utvikle en kollektiv kultur.

Samarbeid er et sentralt begrep hvis en skal utvikle den enkelte virksomhet. Ansatte i barnehagen har for eksempel en rolle som er sterkt preget av samarbeid der arbeidet ofte foregår i tett teamarbeid. Her kan en utvikle ideer, erfaringer, få tilbakemeldinger og drøfte nytt materiell. Dette blir sett på som en viktig læringsarena for profesjonell utvikling, og dette er gode forutsetninger for å skape en felles visjon og kapasitet for endring i organisasjonen (Ertesvåg & Roland, 2013).

For å lykkes med et endringsarbeid i en organisasjon må hvert enkelt individ og selve organisasjonen utvikle «self-efficacy». Begrepet kommer fra Bandura (1997) og viser til et individs tro på egen kapasitet til å mestre en oppgave eller et arbeid. Ved å styrke en slik tro hos alle individene i en organisasjon, vil også organisasjonens «self-efficacy» øke. En organisasjonskultur preget av en kollektiv tro på ens kapasitet til å utføre et arbeid kan påvirke ens innsats til å oppnå resultater, samt forsterke motivasjonen (Bandura, 1997; Ertesvåg & Roland, 2013).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil det bli redegjort for studiens metodiske tilnærming. Her vil det komme en kort innføring i et fenomenologisk perspektiv samt beskrivelse et kvalitativt forskningsdesign og bakgrunnen for dette valget. Det vil vises til utvalget i studien og en begrunnelse for disse valgene. Videre vil forberedelser og gjennomføring av intervjuene bli beskrevet, samt utfordringer som kan være aktuelle når en gjennomfører slike intervjuer. I dette kapittelet vil det legges stor vekt på forskningsetikk samt validitet og reliabilitet.

Studiens problemstilling er: Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen?

### 3.1 Fenomenologisk perspektiv

Studiens mål er å få en dypere innsikt i informantenes opplevelser og forståelser av aggresjon i barnehagen. På bakgrunn av dette er det valgt en kvalitativ tilnærming med et fenomenologisk perspektiv for å belyse problemstillingen.

Fenomenologien ble grunnlagt av Edmund Husserl på 1900-tallet. Den har blitt videreutviklet av en rekke filosofer i senere tid, blant annet Sartre, Merleau-Ponty og Heidegger. I kvalitativ forskning er fenomenologien et bestemt begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologien tar utgangspunkt i de subjektive opplevelsene og forståelsene, og forsøker å oppnå en dypere forståelse av meningen i personers erfaringer. Videre bygger fenomenologien på en underliggende antakelse om at virkeligheten er slik mennesker oppfatter at den er (Thagaard, 2013). Forskere innenfor et fenomenologisk perspektiv beskriver felles trekk ved de erfaringer og opplevelser som deltakerne i studien gir uttrykk for. Disse felles erfaringene gir et grunnlag for at forsker kan utvikle en generell forståelse av det fenomenet som studeres (Thagaard, 2013). For å få tak i informantenes perspektiv på egne opplevelser og erfaringer, må en ha en samtale med dem. Derfor vil denne studien ta i bruk kvalitative semistrukturerte intervjuer i innsamlingen av datamateriale. Denne formen for intervju ligger nær den dagligdagse samtalen, men har et mer profesjonelt formål (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

## 3.2 Forskningsdesign

Det er hovedsakelig to måter å forske på; kvalitativt og kvantitativt. Kvalitativ og kvantitativ metode er basert på ulike forskningslogikk der forskningsdesignene har ulike måter å samle inn datamateriale på. Det er et sterkt skille mellom dem, der et av hovedskillene er at kvalitative metoder søker å gå i dybden og vektlegger betydning, mens kvantitative metoder vektlegger utbredelse og antall (Thagaard, 2013). Kvantitative og kvalitative metoder er ikke totalt motstridende, de kan også utfylle hverandre. I valg av forskningsdesign bør en vurdere begge metodene slik at en kan se hvilken metode som best egner seg for å gi svar på det som skal studeres.

For å belyse problemstillingen på en best mulig måte er det i denne studien brukt en kvalitativ tilnærming som metode. Kvalitativ forskningsmetode handler om å studere sosiale fenomener og prosesser i deres naturlige sammenhenger. Målet er å utvikle en ny forståelse basert på ulike typer meningsbærende erfaringsmateriale som produseres i det feltet som studeres (Thagaard, 2013). På denne måten kan en sette seg inn i informantenes egne forståelser og opplevelser av det fenomenet som studeres, som i denne oppgaven er informantenes opplevelser og erfaringer med aggresjon i barnehagen. Fortolkning er et kjernebegrep innenfor kvalitativ forskning og er knyttet til hvordan forskeren analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som studeres (Thagaard, 2013).

Kvalitativ forskningsmetode egner seg godt når en vil studere personlige og sensitive temaer. Intervjuer og observasjoner er gode metoder for å innhente kunnskap om personer og hvordan de forholder seg til hverandre i ulike settinger (Thagaard, 2013). Kjennskap til og kunnskap om det feltet en studerer er viktig for valg av metode. Kvalitative metoder egner seg godt når det skal forskes på et tema som det er lite forskning på fra før, og hvor det på bakgrunn av dette stilles store krav til fleksibilitet og åpenhet (Thagaard, 2013). I kvantitativ metode får en forhåndsdefinerte spørsmål som er faste og som kun gir svar på det en spør om. Her er det lite rom for oppfølgingsspørsmål, og fleksibiliteten er derfor begrenset. I kvalitativ metode er det rom for å følge opp informantens svar som kan øke sjansen for en elles oppfatning av temaet. Denne studien tar derfor i bruk et kvalitativt forskningsdesign med utgangspunkt i et semistrukturert intervju.

### 3.3 Valg av måleinstrument; semistrukturert intervju

På bakgrunn av valg av tema ser jeg det som aktuelt at studien baserer seg på kvalitative semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju er en planlagt og fleksibel samtale der en skal forsøke å forstå informantenes egne perspektiver på de fenomener som studeres. Et semistrukturert intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men det utføres ved hjelp av en intervjuguide som inneholder forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det utformet én felles intervjuguide som har blitt delt ut til informantene. Selv om spørsmålene er oppsatt på forhånd, er det rom for endringer i rekkefølge og form på spørsmålene underveis. Som intervjuer kan en selv oppdage nye aspekter og få øye på forbindelser som en tidligere ikke har vært oppmerksom på (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale og Brinkmann (2015) ser på forskningsintervjuets struktur som en likhet til den dagligdagse samtalen, men der intervjuet er mer profesjonelt og innebærer en bestemt metode og spørreteknikk. Et semistrukturert forskningsintervju er et intervju der samspillet mellom den som intervjuer og informanten skaper kunnskapen. En agerer overfor hverandre og påvirker hverandre i ulike retninger. Her bør den som intervjuer være oppmerksom på etiske krenkelser av informantens personlige grenser og være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Den som intervjuer må altså vise anerkjennelse for informanten og det som blir formidlet.

Kvale og Brinkmann (2015) har utformet syv stadier i en intervjuundersøkelse. Disse stadiene omfatter alt fra når de ulike ideene oppstår, til den endelige rapporteringen av studien. En slik intervjuundersøkelse kan være til stor hjelp gjennom potensielle problemer på intervjureisen, og bidra til økt motivasjon og engasjement for studien.

- 1. Tematisering:** Her blir formålet med studien formulert. Før en velger metode, bør en her stille spørsmålene om *hva* og *hvorfor* en vil undersøke det aktuelle emnet.
- 2. Planlegging:** Før en starter på arbeidet med intervjuene bør en planlegge studien og ta hensyn til alle syv stadiene. En må reflektere over hvilken kunnskap en søker og hvilke moralske implikasjoner som kan oppstå.



3. **Intervjuing:** Intervjuene bør utføres på grunnlag av en intervjuguide. Her bør en ha en reflektert holdning til de kunnskaper som søkes og ta hensyn til de mellommenneskelige relasjonene som oppstår.
4. **Transkribering:** Her skal datamaterialet klargjøres for videre analysering. Vanligvis gjelder dette transkribering fra tale til skriftlig tekst.
5. **Analysering:** Her bestemmer en hvilken analysemetode som egner seg best på bakgrunn av det innhentede datamaterialet.
6. **Verifisering:** Her undersøker en datamaterialets generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Er resultatene reliable og har en undersøkt det som er ment å undersøke?
7. **Rapportering:** I den siste fasen skal en presentere funnene og studien og metoden en har valgt å ta i bruk. Rapporten må ta hensyn til studiens etiske sider og resultere i et lesbart produkt.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137)

### 3.4 Datainnsamling

I dette kapittelet vil det bli redegjort for utforming av intervjuguide, utvalget for studien og gjennomføring av intervjuene.

#### 3.4.1 Utforming av intervjuguide

En intervjuguide er et manuskript som hjelper en å holde strukturen gjennom hele intervjuforløpet. I et semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde en oversikt over emner som skal dekkes og forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Thagaard (2013) hevder at et vellykket intervju er avhengig av at forskeren på forhånd har satt seg inn i informantens situasjon. Kunnskaper om konteksten er nødvendig for å stille relevante spørsmål samt gi et grunnlag for å utforme spørsmål om de aktuelle temaene. På bakgrunn av dette gikk forberedelsen av intervjuet ut på å innhente informasjon og kunnskap om de aktuelle temaene. Her ble det fokusert på relevant teori og tidligere forskning på feltet. Videre ble det utformet en intervjuguide som inneholder sentrale temaer og spørsmål som dekker studiens hovedmål.

Kvalitative intervjuer har som målsetting å utforske de temaer en ønsker å få informasjon om. Spørsmålene bør derfor stilles på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaene som tas opp og oppmuntre til fyldige kommentarer. Spørsmålene bør være korte og enkle. (Thagaard, 2013). Spørsmålene og deres rekkefølge vil variere fra studie til studie. De kan være forutbestemte og bindende for den som intervjuer, eller en kan bruke skjønn og oppfølgings spørsmål som er avgjørende for hvordan en vil følge intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hovedtema for intervjuguiden er aggresjon. Intervjuguiden er delt inn i fire deler der den første delen inneholder spørsmål om bakgrunnen til informanten som alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring. De tre neste delene inneholder spørsmål om aggresjonsbegrepet, håndtering av aggresjon og systemrettet arbeid. De ulike spørsmålene under hvert tema er fastlagt på forhånd og det er ønskelig å følge disse i den bestemte rekkefølgen slik at det blir en fast struktur. Likevel er det rom for fleksibilitet slik at en kan følge opp informantens kommentar og eventuelle nye temaer.

Intervjuguiden ble ferdigstilt og sendt som vedlegg i meldeskjemaet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD).

### **3.4.2 Utvalg**

Studiens utvalg er valgt ut fra relativt fastsatte kriterier. Utvalget består av fire informanter som alle jobber i forskjellige barnehager. Bakgrunnen for dette valget er at resultatene fra intervjuene skal ha et ulikt grunnlag. Søken etter ulike erfaringer og opplevelser står sterkt i denne studien. I forhold til problemstillingen ”Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen?”, var det et kriterium at de har en stilling som pedagogisk leder. Fullført barnehagelærerutdanning var også et kriterium. Disse kriteriene er satt på bakgrunn av at kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg der en velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013).

Valg av informanter har betydning for konklusjoner om overførbarhet. Forskerens fortolkninger av sosiale mønstre i datamaterialet gir grunnlag for de resultatene studien kommer frem til (Thagaard, 2013).

På bakgrunn av kriteriene ble flere barnehager kontaktet. Barnehagene ble tilfeldig trukket ut. Det ble sendt ut epost til styrerne i de aktuelle barnehagene der studiens formål og kriterier til informantene ble beskrevet. Samtykke om deltakelse i forskningsprosjektet og kvittering fra NSD Personvernombudet for forskning ble også vedlagt. Rekruttering av informanter viste seg å være mer omfattende og utfordrende enn forventet. Tidsmangel hos barnehagene var en gjennomgående tilbakemelding. Det var i første omgang tenkt å ha et utvalg på 6-8 informanter, men jeg måtte ta en praktisk vurdering og bestemte meg for å ha fire/fem informanter istedenfor. Thagaard (2013) hevder at det avgjørende utvalgsprinsippet i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. En vurderer utvalgets utforming og størrelse i forhold til de analytiske målene en har med studien. Utvalget bør ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser. Tid og ressurser vil sette begrensninger for størrelsen av utvalget (Thagaard, 2013).

Til slutt i rekrutteringsprosessen var det fire informanter som ønsket å delta. Disse fikk tilsendt et informasjonsskriv og samtykkeskjema. Deretter ble intervjuene gjennomført på informantenes arbeidsplass.

### **3.4.3 Gjennomføring av intervju**

I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv om studien og samtykkeskjema. Det ble også sendt en temaguide for intervjuet slik at informantene var forberedt til intervjuet. Dette ble gjort for å forhindre unødvendig tidsbruk i selve intervjuprosessen.

Før intervjuet startet ble formålet med studien formidlet. Bruk av lydopptak under intervjuet og hva det skal brukes til i etterkant ble nøye presentert. Informanten fikk også mulighet til å komme med spørsmål før intervjuet. På denne måten ble det opprettet god kontakt mellom intervjuer og informanten. Dette støttes av Kvale og Brinkmann (2015) som hevder at god kontakt mellom intervjuer og informant skapes ved at intervjueren lytter oppmerksomt og

viser interesse, forståelse og respekt for det informanten sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva en ønsker å vite.

### **3.5 Behandling av data og analyseprosessen**

I dette kapittelet vil behandling av data og analyseprosessen bli lagt frem. Kapittelet vil redegjøre for transkribering, databehandling, koding og analyse av datamaterialet.

#### **3.5.1 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver transkribering som en handling der en transformerer data fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. I denne studien transkriberes lydopptakene til skriftlig form. Ved bruk av lydopptak kan den som intervjuer konsentrere seg om intervjuets tematikk og dynamikk uten å falle ut av samtalen. Ordbruk, tonefall og pauser blir registrert slik at en kan gå tilbake og lytte. Når materialet struktureres i tekst blir det lettere å få oversikt over det (Kvale & Brinkmann, 2015).

Lydopptakene var av god kvalitet og uten nevneverdige forstyrrelser. Å transkribere store mengder intervjumateriale tar tid og er ofte anstrengende, og det er derfor avgjørende at lydopptakene er av god kvalitet. Dette for å unngå unødvendig merarbeid (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle intervjuene er transkribert av forsker selv. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskere som transkriberer intervjuene selv lærer mye om sin egen intervjustil. I tillegg vil en kunne gjøre seg tanker om de aspektene ved intervjusituasjonen og allerede da begynne meningsanalysen.

Informantene i studien jobber i barnehager på Vestlandet, men har ulike dialekter. Transkripsjonene ble skrevet på bokmål, dette for å gjøre arbeidet lettere samt bevare informantenes anonymitet. Forskeren må ta utgangspunkt i hva transkripsjonene skal brukes til, og i dette tilfellet er det ikke hensiktsmessig å skrive på dialekt da det ikke har noen påvirkning på det som skal studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **3.5.2 Dataanalyse**

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at målet med analyse er å finne et mønster i datamaterialet. I denne studien er det brukt et fenomenologisk perspektiv på forskning, der

forskeren ønsker å forstå og se meningen i det fenomenet informantene beskriver. I denne dataanalysen har dataprogrammet NVivo blitt tatt i bruk. I NVivo ble det brukt koding, som er den vanligste formen for dataanalyse. Dette gjøres ved at en leser gjennom utskriftene og koder relevante avsnitt og sitat inn i aktuelle kategorier. Ved hjelp av «kode-og-hente-program» kan en hente frem de kodede avsnittene hvis en ønsker å omkode eller kombinere ulike koder (Kvale & Brinkmann, 2015).

### 3.6 Vurdering av studiens validitet og reliabilitet

I dette kapitlet vil studiens styrke, troverdighet og overførbarhet bli beskrevet. Begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet vil bli brukt i denne sammenheng.

#### 3.6.1 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Måler du det du tror du måler? Med denne vide oppfatningen av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Formålet med denne studien er å belyse pedagogiske lederes erfaringer og opplevelser med aggresjon i barnehagen, og for å innhente denne kunnskapen på best mulig måte har forsker tatt både kvantitativ og kvalitativ metode i betraktning. Kvalitative intervjuer ble vurdert som den mest hensiktsmessige metoden for denne studien.

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at validering gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. Det hører ikke til en spesiell undersøkelsesfase. Kvale og Brinkmann (ibid.) tar i bruk syv stadier når de presenterer validering:

1. **Tematisering:** Validiteten i studien blir basert på den teoretiske forankringen samt hvor logisk utledningen fra teori til problemstilling er.
2. **Planlegging:** Her avhenger validiteten av hvilken metode som blir tatt i bruk. Et gyldig forskningsdesign for å produsere kunnskap som minimaliserer skadelige konsekvenser ses på som hensiktsmessig. I denne studien er kvalitative intervjuer vurdert som relevant og hensiktsmessig i forhold til det som skal studeres.
3. **Intervjuing:** Her blir informantenes troverdighet og selve kvaliteten på intervjuene tatt i betraktning når en vurderer validiteten. Dette bør gjøres med kontroll-spørsmål,

der en fanger opp uklarheter i utsagnene til informanten. Dette ble også gjort i denne studien, noe som førte til at uklarheter under selve intervjuingen ble unngått.

4. **Transkribering:** Her blir validiteten vurdert ut ifra valg av språk i transkriberingen. Det finnes ingen fasit, men forsker selv må vurdere hva som er mest hensiktsmessig for studien. I denne studien ble transkripsjonene skrevet på bokmål. Bakgrunnen for dette er at det ikke har noen påvirkning på studien og at det igjen gjør det lettere for forsker å analysere datamaterialet.
5. **Analysering:** Validiteten blir her vurdert av om hvor gyldige spørsmålene som stilles i intervjuene er og om fortolkningene er logiske. I denne studien blir datamaterialet analysert på bakgrunn av relevant teori som er presentert i teorikapittelet.
6. **Validering:** Her blir relevante vurderingsformer vurdert samt gjennomføringen av valideringsprosedyrene og avgjørelsen av hvor en skal diskutere studiens resultater. Denne studien har begrensede rammer, som dermed ikke gir mulighet for testing av validiteten til resultatene.
7. **Rapportering:** Gir rapporten en valid beskrivelse av resultatene i studien? Og får leserne inntrykk av at resultatene er valide? Studien er strukturert etter temaer og teorier som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278)

### 3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr troverdighet og kan knyttes til hvorvidt studien representerer den virkelige situasjonen. Er forskningen utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte? Spørsmål om informanten ville gitt samme svar i et intervju med en annen forsker er også et spørsmål som må tas i betraktning (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) hevder at forskeren må argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av prosessen. Prosessen med intervju og transkribering har vært nøye og systematisk. Informantenes opplevelser og erfaringer med aggresjon i barnehagen har blitt studert nøye,

slik at deres stemme på best mulig måte har blitt ivaretatt. Dette er med på å sikre studiens reliabilitet.

### **3.6.3 Generaliserbarhet**

I kvalitativ forskning er det viktig å utvikle en forståelse av de fenomenene en studerer. Fortolkningen av fenomenene gir grunnlag for overførbarhet. Studien må være reliabel og valid for at den skal kunne generaliseres. Spørsmål om generalisering er sentralt i all forskning. Kan den tolkningen som utvikles i en studie også være relevant i andre sammenhenger? (Thagaard, 2013).

Det er forskeren som argumenterer for om tolkningen av studien kan være relevant i en større sammenheng. Dette kan ses i sammenheng med teoretisk generalisering, som er basert på logiske resonnement. Teoretisk generalisering er teorien om at fenomenet i fokus blir forstått blant annet gjennom den argumentasjon studien selv representerer. Teoretisk generalisering kan generere ny forskning. Utvalget i studien står sentralt når det gjelder argumentasjon om overførbarhet (Thagaard, 2013). Utvalget i denne studien består av kun fire informanter, og derfor blir det vanskelig å generalisere studien. Den blir lite representativ på grunn av et lite utvalg, men det kan likevel tenkes at informantene snakker for flere pedagogiske ledere i andre barnehager.

## **3.7 Forskningsetiske vurderinger**

Som forsker har en etiske retningslinjer å forholde seg til i forhold til informantene. Forskningsetikk handler om normene på hvordan forskning skal gjennomføres. Målet er å unngå snusk og fusk. Vitenskapelig forskning fordrer at forskeren forholder seg til de etiske prinsippene som gjelder, både internt i forskningsmiljøer og i omgivelsene generelt. Forskeren må vise redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskeres arbeid (Thagaard, 2013). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora sine forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av disse verdiene, normene og institusjonelle ordningene (NESH, 2016). Forskningsetikk handler om å sikre frihet og selvbestemmelse, verne om personlig integritet, respektere privatliv og beskytte mot skade og urimelige belastninger (NESH, 2016).

Forskning som innebærer innhenting av personopplysninger er meldepliktig. Prosjektene må meldes inn til NSD Norsk senter for forskningsdata, der en søker om tillatelse til å

gjennomføre prosjektet. Dette skrivet ble utformet på bakgrunn av Personvernombudet for forskning (NSD) sin mal for informasjonsskriv (Vedlegg 3). Slike personopplysninger kan være ulike opplysninger som direkte eller indirekte kan kobles til en person. Ulike opplysninger kan være navn, personnummer og lydfiler med stemmen som gjenkjenner opplysning (Thagaard, 2013).

I denne studien er informantene anonyme. For at en ikke skal kunne spore tilbake til informantene er også barnehagene de jobber i anonymisert. I studien ble det brukt båndopptaker der stemmen til informanten kan være gjenkjenner. Lydopptakene vil bli slettet etter innlevering og godkjenning av prosjektet. I arbeid med slike studier har forskeren en lovfestet informasjonsplikt som innebærer å få samtykke fra informantene. Forskeren skal gi tilstrekkelig informasjon om prosjektets formål og konsekvenser som kan ha betydning for informantene (NESH, 2016). Informasjonsskrivet som ble tilsendt informantene er lagt ved (Vedlegg 1). Det ble også informert om at informantene til enhver tid har muligheten til å trekke seg fra deltakelsen, uten at det stilles spørsmål (NESH, 2016). Konfidensialitet er et løfte fra forsker til informant om at informasjonen ikke skal formidles videre slik at deres identitet blir offentlig kjent (NESH, 2016). Det ble på forhånd informert om at forsker og veileder har taushetsplikt.



## 4.0 Resultat

I dette kapittelet vil de empiriske funnene presenteres. For å få en god struktur og oversikt er det tatt utgangspunkt i hovedtemaene fra intervjuguiden: *aggresjonsbegrepet, håndtering av aggresjon, samarbeid og kompetansenivå*. *Tidlig innsats* er ikke et av hovedtemaene i intervjuguiden, men det viste seg å bli en stor del av intervjuene, og blir derfor et eget tema.

Innenfor hvert hovedtema er det flere undertemaer. Dette er temaer som kom frem under intervjuene med informantene. Svarene til informantene vil bli presentert under de relevante temaene. Alle informantene fikk den samme intervjuguiden med de samme spørsmålene.

Informantene i denne studien består av Anne med 1,5 år erfaring som pedagogisk leder, Lisa med 10 års erfaring, Henriette med 7 års erfaring og Solfrid med 9 måneders erfaring. Alle informantene har tatt barnehagelærerutdanningen. Navnene i studien er fiktive.

### 4.1 Aggresjonsbegrepet

Informantene fikk spørsmål om hvordan de forstår begrepene aggresjon, proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon. Hva som kan føre til at et barn utvikler aggressiv atferd ble også vektlagt i intervjuet. Her presenteres relevante svar fra intervjuene med informantene.

#### 4.1.1 Aggresjon

På spørsmål om hvordan informantene forstår begrepet aggresjon er det aggressiv atferd som går igjen. Informantene benytter begrep som utagering, frustrasjon, negative følelser, sinne og fysisk vold.

Anne:

*«Jeg tenker jo utagering.. Aggressiv er det første ordet jeg tenker på. Aggresjon er jo alle følelsene... negative følelser som de ikke klarer å styre og tar det ut på avdelingen».*

Henriette:

*«Aggresjon ser jeg på som en aggressiv atferd. Barnet utagerer og slår gjerne... fysiske handlinger. Bruker fysisk vold mot andre barn eller seg selv».*

Lisa:

*«Da tenker jeg kanskje mer på de barna som gjør litt mer ut av seg, at de viser mer sinne enn andre barn. De er kanskje mer fysiske mot andre barn og voksne, mer enn det normale. For alle barn vil jo dytte og være litt fysisk når det er mest sentrerte... men det er kanskje de som skiller seg litt mer ut, de som ikke stopper...».*

Solfrid:

*«Jeg forstår aggresjon som uønsket atferd som utløses av frustrasjon».*

#### **4.1.2 Proaktiv og reaktiv aggresjon**

På spørsmålet om informantene har kjennskap til begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon, var det kun to av informantene som kunne svare på dette. Informantene fikk forklart definisjonene på begrepene noe som resulterte til at de kjente igjen begrepene og kunne koble de til egen praksis.

Henriette hadde disse tankene om reaktiv og proaktiv aggresjon:

*«Ja.. reaktiv aggresjon er... når de reagerer og bruker fysisk vold, da reagerer de sånn hvor de tar og bruker fysisk vold for å ta ut sinnet sitt. Og proaktiv aggresjon, er det ikke da det er litt mer skjult, eller?»*

Lisa:

*«Ja, jeg har hørt de. Men jeg kan ikke svare på det nei. Jeg husker faktisk ikke».*

Anne:

*«Nei jeg har jo ikke kjennskap til de egentlig.... Ja jeg kjente de veldig igjen når du leste definisjonene og kom med forklaringen, da tenkte jeg umiddelbart på to unger som jeg har i barnehagen».*

Solfrid:

*«Reaktiv aggresjon ja... jeg forstår det som den mest synlige formen for aggresjon hvor en trigger utløser en aggressiv reaksjon som er ukontrollert hos barnet».*

*«Proaktiv aggresjon forstår jeg som... en mindre synlig form for aggresjon. Det kan for eksempel handle om at barnet vil oppnå noe... og dette er et faresignal for tidlig mobbeatferd».*

### 4.1.3 Utvikling av aggresjon

Det er mange tanker om hva som kan påvirke barn til å utvikle aggresjon. Forhold i hjemmet og forhold i barnehagen er sentrale elementer hos informantene. At barnet lett kan misforstås av andre barn og voksne blir også trukket frem som et argument.

Anne:

*«... også er det jo selvfølgelig hjemmeforholdet, hvordan de har det hjemme. Og hvis de egentlig har en diagnose, men vi ikke har utarbeidet det... det er veldig vanskelig, men det kan være en årsak bak det».*

Henriette:

*«Ja, det er mange tanker der. Men jeg tenker at det er litt todelt. Det ligger mye i hjemmet, det er mye i oppdragelsen av barna... om de blir sett hjemme, hvordan foreldrene snakker til de og alt det... men det kan også være forhold som pågår over tid i barnehagen, hvor et barn ikke får den kontakten med andre barn også finner det andre muligheter å få oppmerksomhet på... også kan det være genetisk, hvor det kanskje kan være noe som ligger... atferdsvansker, som er et problem som forhindrer for eksempel språkutviklingen, at den ikke er til stede eller at språkforståelsen ikke er der, og da klarer de ikke å uttrykke seg og da stopper jo også utviklingen på sosial kompetanse».*

Lisa:

*«Utagering tror jeg kan komme av masse forskjellig. For jeg tror ikke nødvendigvis at du er et ADHD-barn selv om du utagerer. Noen er nok det, men jeg tror det er en liten prosentandel som er det, men de fleste har forhold som gjør at det bobler over. Hjemmeforhold, men det kan også være forhold i barnehagen... dette er egentlig det viktigste, å finne ut av årsaken».*

Solfrid:

*«... at de lett blir misforstått hos andre barn eller hos voksne, selv om hensikten bak handlingen i utgangspunktet er god. Hvis barnet ser at atferden gir fordeler, eller at barnet oppnår noe med denne atferden er det klart at barnet vil fortsette med denne atferden hvis det ikke plukkes opp».*

## **4.2 Håndtering av aggresjon**

Informantene fikk spørsmål om barnehagen har faste rutiner for å håndtere barn med aggressiv atferd og eventuelt hvilke tiltak som blir satt i gang. Spørsmål om utfordringer med håndtering av aggresjon ble også stilt. Her presenteres relevante utsagn fra informantene.

### **4.2.1 Rutiner**

Et par av informantene forteller at de har diskutert ulike rutiner for å håndtere aggresjon, men få har utarbeidet dette skriftlig. Lisa forteller at de ikke har noen nedskrevne rutiner, men at det blir lagt inn forskjellige rutiner avhengig av hva det enkelte barnet har behov for.

*«Vi har ikke noen nedskrevne rutiner. I dag har vi et barn som utagerer, så det blir lagt inn rutiner. Men du handler jo ikke likt på alle barn, det kommer an på hvordan barnet utagerer og hvilket behov det har. Når et barn utagerer settes det inn rutiner som personalet på avdelingen blir kjent med. Og hvis andre i barnehagen, med stor sannsynlighet, kommer til å komme borti det barnet, så skal de også kjenne til rutinene».*

Anne forteller at de ikke har noen spesielle nedskrevne rutiner, men at de først og fremst diskuterer det på avdelingsmøtene.

*«... først og fremst så pleier vi å ta det på avdelingsmøtene, at vi diskuterer barnet og hører de ulike observasjonene som har blitt gjort. Hvis vi føler vi har for lite observasjoner, retter vi fokus mot det og observerer til neste møte.*

Henriette forteller at de ikke har noen spesielle rutiner, men at faglederen på huset ofte blir involvert.

*«Nå på liten avdeling så er det ikke så mye rutiner... vi er ikke så involvert i det. Men det jeg ser... jeg hadde samtaler med andre om det, og hvis er barn som utagerer og er aggressiv, så kommer faglederen på huset inn og observerer».*

Solfrid opplever at det ikke er så mange rutiner i barnehagen deres.

*«Jeg opplever at det ikke er så mange rutiner...det er egentlig litt opp til hver enkelt barnehagelærer...»*

#### **4.2.2 Tiltak**

Informantene kunne beskrive flere ulike tiltak som blir praktisert i barnehagen. Tiltak som mindre grupper, aktiviteter utendørs og kompetente voksne blir nevnt som tiltak som fungerer godt i barnehagen.

Lisa forteller om skjerming av enkelte barn ved hjelp av mindre grupper. Hun poengterer viktigheten av å ha én voksen på barnet i samme situasjon. Lisa forteller også om et tiltak som ikke fungerer så godt.

*«Det som går igjen er vel ofte at de går i mindre grupper, skjerner de kanskje litt for seg selv, men og for de andre, at de ikke skal få et stempel av de andre barna. For det er fort gjort at de kan se at barn som utagerer kan være lett å skylde på når andre har gjort noe galt. Vi tar de med på turer i små grupper... at det er fokus på at det blir noe positivt rundt det barnet».*

*«...vi skiftet aldri voksen, for han skulle aldri oppleve at han var så forferdelig og at det var ingen som orket å være med han, så selv om det var krevende så måtte den stå i det med slåing og kloring. Dette er et tiltak som fungerer godt, at den voksne er rolig og står i kampene».*

*«Det å ikke gi de tid er et dårlig tiltak tenker jeg. Det er viktig å gi de tid. Jeg tror ikke du klarer å bryte de midt i, kanskje du klarer å avlede, men de må få det utløpet der og da, og så snakke om det etterpå... snakke om følelser og jobbe med det psykososiale... også i hele barnegruppen».*

Henriette nevner også små grupper som et bra tiltak i håndteringen av aggresjon. Hun nevner at mangel på personal er krevende når en skal ta i bruk ulike redskap for å forebygge aggressiv atferd. I likhet med Lisa, forteller hun også at det er viktig å ha en person som står i situasjonen og ikke forlater barnet.

*«Vi har blitt veldig flinke til å dele i grupper, og får gjerne de barna som ikke går så godt i sammen i forskjellige grupper, og gjør forskjellig ting på avdelingen for å prøve å løse dette..»*,

*«De redskapene vi fikk hjalp litt her og der, men var vi underbemannet med folk så.. igjen.. så.. så klarer vi ikke alltid å utføre alt når vi er lite personal og sånn. Men vi gjorde vårt beste og vi visste han trengte å være litt ute, så vi hadde mye grupper og fokus på aktiviteter ute..»*,

*«Vi jobber veldig med at vi skal gjøre ting likt, for vi har hatt en prosess der vi var veldig forskjellige. Barnet merket dette og brukte det til sin fordel... vi var åpne og kommuniserte om dette og fant ut hvordan vi kan håndtere ting likt... og at den som hadde vært i situasjonen måtte gjøre seg ferdig sammen med det barnet, og få en god tone til slutt»*.

Anne forteller at de barna som provoserer hverandre blir fordelt i forskjellige grupper. Barna må bli sett og veiledet av en voksen for å fungerer i sosiale settinger. Hun forteller at et tiltak som fungerer godt er å ha en spesifikk voksen som fungerer godt sammen med det barnet som utagerer.

*«Så det kan jo være alt fra mindre grupper, ja.. at hvis noen provoserer hverandre så tar vi de fra hverandre, eller ja.. men grupper er jo nummer en, den er jo sånn standard. Også er det jo å se barnet, hvis det sliter sosialt så må vi jo hjelpe inn i leken, da må en voksen veilede...»*.

*«...at vi har en spesifikk voksen på enkelte barn som du ser barnet aksepterer mer, at du ikke tvinger på en voksen som ungene ikke har noen relasjon til, når det allerede sliter»*,

Solfrid legger vekt på å fjerne frustrasjonsutløserne i situasjoner der barn utagerer. Å alltid være i forkant og fokusere på det positive ses på som viktige elementer.

*«Ja... vi prøver å fjerne mest mulig av frustrasjonsutløserne for unngå i størst mulig grad at den aggressive atferden skjer... prøver å være i forkant for å skåne barnet selv, og andre barn».*

*«...dersom det først blir "svart" for barnet, tar vi barnet vekk fra situasjonen til barnet har fått roet seg ned... megler i fredstid og prøver å lage avtaler så slike situasjoner skal være lettere å takle... og sist men ikke minst, gi barnet masse positivt i andre situasjoner sånn at det alltid blir en overvekt av mestring og positive situasjoner...».*

*«Jeg synes disse tiltakene fungerer godt, men skulle selvfølgelig ønske hatt enda mer kunnskap i forhold til disse situasjonene».*

#### **4.2.3 utfordringer**

På spørsmål om hva informantene opplever som utfordrende i arbeid med barn med aggressiv atferd, er det mangel på bemanning som går igjen. Uforutsigbarheten, frustrasjon og lite tid med hvert enkelt barn er også utfordringer som blir nevnt.

Anne forteller at det er utfordrende å få tiden til å strekke til når det er få voksne på avdelingen, og at dette går ut over håndteringen.

*«Det at du ikke strekker til.. at det er lite voksne på så mange barn. Det kan være utfordrende å hjelpe de der og da».*

Henriette forteller at det er mange tiltak en har lyst til å gjøre, men at mangelen på voksne vanskeliggjør dette.

*«Det som er utfordrende er at det ikke alltid er nok voksne. Du har veldig lyst til å gjøre alle disse forskjellige tiltakene, men du klarer det ikke for... nå har vi ni små*

*barn, og hvis en hadde utagert så hadde det vært veldig vanskelig for oss, for det er så mange behov akkurat nå».*

Lisa legger vekt på uforutsigbarheten når hun forteller om utfordringer i forhold til barn som har en aggressiv atferd. Hun kan også se for seg at det kan være utfordringer med kollegaer når det gjelder aggresjon hos små barn.

*«Det er uforutsigbarheten. Det kan være utfordrende at du ikke vet... for alt kan jo ofte virke fint og rolig, som en god dag, men du vet ikke... du må være på vakt hele tiden, både for det barnet som utagerer og de andre barna».*

*«Jeg kan se for meg at det kan være utfordringer. Men nå har jeg vært veldig heldig med de jeg jobber med. Når vi har hatt et barn som utagerer, har de voksne jeg jobber med vært veldig reflekterte og rolige, og de har aldri tatt avstand fra det».*

Solfrid opplever at det kan være utfordrende å stå i situasjonen når det koker som mest.

Utfordringer med kollegaer kan oppstå hvis de er uenige i måten å gå frem på.

*«Det er utfordrende å stå i det når barnet er rasende... og hylar stygge ting, og man egentlig bare har lyst til å gi etter».*

*«...men jeg ser utfordringer dersom kollegaer er veldig uenige i måten å gå frem på».*

### **4.3 Samarbeid**

Barnehagen består av flere samarbeidsparter, og det ble derfor stilt spørsmål til informantene om akkurat dette. Tverrfaglig samarbeid, kollegialt samarbeid og foreldresamarbeid ble vektlagt i intervjuguiden.

#### **4.3.1 Tverrfaglig samarbeid**

Informantene forteller om et godt tverrfaglig samarbeid der de har mulighet til å kontakte ulike instanser hvis det er behov for hjelp. Pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT), barnevernet, fysioterapeut, ergoterapeut og ressursenteret er instanser som blir nevnt i intervjuene.



Lisa forteller at hun har god erfaring med ressurscenteret.

*«Med han som hadde aggresjon, så ringte jeg ressurscenteret... og da kom det en dame og hadde noen veiledningstimer og snakket litt. Vi drøftet nye situasjoner barnet hadde vært oppi. Mor til dette barnet var også med en gang og fikk tømt seg litt».*

Henriette forteller at hun selv ikke har så mye erfaring med det, da hun ikke har vært så involvert i slike situasjoner. Hun legger også frem at barnehagen samarbeider godt med pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT).

*«Hver tredje uke har vi en fra PPT i barnehagen. På disse møtene deltar alle pedagogiske lederne, og her kan vi legge frem ulike caser. Da reflekterer vi over hva den personen kan gjøre, også er han fra PPT med på stille spørsmål og hjelpe oss...».*

*«... jeg er ikke så involvert i det, jeg har ikke vært der hvor jeg har trengt å være så involvert, og da legger du det litt til side».*

Solfrid nevner også pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som en instans barnehagen samarbeider godt med.

*«Vi tar kontakt med PPT hvis vi trenger råd eller tips».*

Anne forteller om ulike instanser som barnehagen kan ta kontakt med.

*«Men ja...helsetjenesten er vel den som er minst... men det er jo mer sann de gjør selv utenfor barnehagen. Men barnevernet er jo i bildet, og fysioterapeut og ergoterapeut er i bildet.. så det er...ja...»*

#### **4.3.2 Kollegialt samarbeid**

Anne forteller at mye sykdom har en stor påvirkning på hvordan det interne samarbeidet fungerer. Samarbeidet på avdelingen fungerer bra, men utfordringen er når flere er borte.

*«Jeg er jo relativt ny... men jeg merker at vi sliter mye med sykdom. Vi har jo to styrere som er sykemeldt. Derfor har vi opplevd at det er vanskelig å samarbeide. Hvis alle hadde vært på jobb, så ville det resultert i mer samarbeid».*

Videre forteller hun at hun skulle ønske at dette var annerledes fordi det ville vært med på å heve kompetansenivået i barnehagen.

*«Man får ikke diskutert i plenum når det alltid er mange som er borte. Det er veldig synd, fordi en kunne lært så mye av hverandre, og ja... det er så viktig... for jeg har jo en utdannelse, men det er så mye jeg ikke kan, og det å kunne dele kunnskap med en annen, det hadde vært gunstig».*

Henriette forteller at de pedagogiske lederne i barnehagen samarbeider godt sammen.

*«...også har jeg jo en annen pedagogisk leder som jeg jobber sammen med her. Så vi samarbeider godt sammen og snakker om hva vi trenger å gjøre. Også med de andre avdelingene».*

Solfrid argumenterer for at det kan oppstå utfordringer hvis kollegaene er uenige i måten ting skal håndteres på, men at hun akkurat nå er heldig med kollegaene hun jobber med.

*«Jeg er veldig heldig med de kollegaene jeg jobber med nå, og vi er enige om hvordan vi skal gå frem, og er flinke til å si ifra hvis vi har behov for å bytte voksen for at ting skal gå frem...»*

### **4.3.3 Foreldresamarbeid**

Tre av informantene kunne fortelle litt om hvilke tanker og erfaringer de har om foreldresamarbeidet i deres barnehager. Lisa poengterer blant annet viktigheten av å starte foreldresamarbeidet så tidlig som mulig når barnet begynner i barnehagen.

*«Jeg tror det er viktig å starte foreldresamarbeidet tidlig... bare det å være åpen om hva en ser, men også hvordan en snakker med de... at du ikke legger det fram som om barnet deres er brysomt. Det er vondt og da er det ikke alltid de vil samarbeide».*

Videre forteller hun om en situasjon der mor ble inkludert i håndteringen av barnet med aggressiv atferd.

*«... det første vi gjorde var å ha en samtale med mor. Foreldrene var skilt, så det var bare mor som bodde der. Vi snakket om hvordan hun opplever og ser ting og hvordan det er hjemme. Det ble en veldig åpen dialog, tidlig...der vi snakket om det. Og vi snakket om barnets utagering i hentesituasjonene, men det tok vi heller oppsummert så barnet ikke fikk høre det. For vi sa på en måte at de kampene vi stod i barnehagen, de var vi ferdig med, sånn at de trengte hun ikke snakke om hjemme eller tenke mer på. Da kunne hun heller konsentrere seg mer om de kampene hun fikk... for det var jo likt...»*

Henriette nevner også at foreldrene og barnehagen må samarbeide og ha kjennskap til hva som skjer, både i barnehagen og i hjemmet.

*«... og vi har bra foreldresamarbeid og snakker om hvordan de gjør ting hjemme, og hvordan vi gjør det her i barnehagen».*

Solfrid forteller at foreldresamarbeidet ofte kan oppleves som utfordrende, men at det er viktig å opprettholde dette samarbeidet.

*«Altså... jeg mener at det viktigste er at man prøver å samarbeide og jobbe med de samme tingene hjemme og i barnehagen... at man reagerer likt og setter samme grenser. Men av det jeg har opplevd i forhold til det er at det er vanskelig, og at noen foreldre overlater ting litt til oss i barnehagen».*

#### **4.4 Kompetansenivå**

Kompetanse blir sterkt vektlagt i denne studien, og informantene fikk spørsmål om hvordan de opplever sin egen kompetanse i forhold til aggresjon i barnehagen. Hvor rustet føler de seg i håndteringen av aggressiv atferd og hvor mye lærte de om aggresjon i utdanningen? Her presenteres relevante svar fra intervjuene.

#### 4.4.1 Egen kompetanse

Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplever sin egen kompetanse og om de føler seg rustet nok til å håndtere aggresjon i barnehagen. Her var det delte tanker og erfaringer.

Anne forteller at hun gjerne skulle hatt mer kunnskap om aggresjon og at hun ikke føler seg kompetent nok etter å ha jobbet som pedagogisk leder i halvannet år.

*«Jeg føler jo ikke den er kompetent i det hele tatt. Jeg føler ikke jeg har noe faglig kompetanse, men jeg sitter jo å leser og søker på nettet på fritiden... også spør jeg de andre pedagogiske lederne i barnehagen hvis jeg lurere på noe».*

Henriette føler seg trygg i arbeidet med aggressive barn. Hun føler seg også sterk nok til å håndtere slik atferd etter syv år som pedagogisk leder i barnehagen.

*«...ja der føler jeg meg ganske trygg. Hvis jeg er usikker, går jeg til fagleder eller styrer for å rådføre meg».*

*«Ja... jeg føler meg sterk nok til å håndtere det. Jeg hadde gjerne trengt bekreftelse fra fagleder eller styrer for å vite om det jeg gjør er rett... hadde nok rådført meg litt ja... så jeg er nok sterk både mentalt og fysisk, men hadde nok trengt litt redskaper i forskjellige situasjoner».*

Lisa legger vekt på at hun lærer underveis, men at hun aldri kan bli rustet nok til å håndtere aggresjon i barnehagen.

*«Jeg lærer underveis. Jeg lærer av erfaring merker jeg... i forhold til aggresjon, så tror jeg ofte det er roen du må ha, men kompetansen er ofte å finne ut kilden litt... å forstå disse barna... og det har kommet mye med årene».*

*«Ja... men kunne vært mer. En blir aldri rustet nok tror jeg».*

Solfrid forteller at hun gjerne skulle hatt mer kunnskap fordi det ofte er lett å bli stående fast på den en alltid bruker å gjøre.

*«Jeg skulle gjerne kunnet mer om ulike tiltak... man kan lett bli spinnende i sitt eget og kollegaer sitt spør og bli stående fast».*

*«Jeg føler meg egentlig ikke rustet nok... men man må jo bare gjøre det man mener er best for barnet».*

#### **4.4.2 Kompetanseheving**

På spørsmål om barnehagen legger til rette for kompetanseheving var det også delte tanker. Kursing fra kommunen var et gjennomgående svar hos informantene.

Anne hevder at det ikke blir godt nok tilrettelagt for kompetanseheving i barnehagen. Hun forteller at hvis dette hadde vært annerledes, ville det gitt bedre resultater i situasjoner med barn som utagerer.

*«Nei, det gjør jo ikke det. Jeg har jo vært på noen kurs, men ingen som har gitt meg noe faglig kompetanse... for jeg tenker at da er det jo...sånn som jeg sier, at hun har slått i halvannet år, så kanskje om vi hadde hatt mer kunnskap om det så kunne vi jobbet på en annen måte».*

Henriette forteller at det blir tilrettelagt for kompetanseheving, og at de får mulighet til å delta på ulike kurs. Likevel skulle hun ønske at hun hadde mer kompetanse på dette området.

*«Ja, det blir det. Vi får jo en del kursing... vi kan søke på de vi vil og mest sannsynlig få gå på de kursene, så det ligger jo litt i mine hender også. Men jeg kunne nok styrket kompetansen min innenfor det...for ofte så blir jeg usikker på hva jeg skal gjøre... skulle gjerne vært mer kurs om dette...»*

Lisa mener kommunen er flink til å sette opp kurs som barnehagene kan delta på, men hun skulle ønske at det var flere kurs som fokuserte på aggressiv atferd i barnehagen.

*«Jeg syns kommunen er flink til å kurse barnehagene, men en kunne kanskje hatt litt mer kurs om utagering... og hvis det er noen kurs om det, får en uansett ikke sendt hele personalgruppen...»*

*«Jeg synes det skulle vært mer om det. Det er litt sånn i forhold til håndtering, tiltak... det er lite om det, også er det en så stor del av hverdagen... nå i dag går jo de fleste barn i barnehagen...vi må inn å se på hvorfor dette barnet utagerer, ikke bare si at det sikkert ligger en diagnose der».*

Solfrid har delte meninger om hvor bra barnehagen tilrettelegger for kompetanseheving.

*«Både og... barnehagen har blant annet vært med på kurset til Øyvind Kvello, som innebar mye forskjellig... blant annet aggressiv atferd... Men skulle gjerne hatt mer om spesifikt aggressiv atferd, og hvordan man bør gå fram i forhold til dette».*

#### **4.4.3 Aggresjonsbegrepet i grunnutdanningen**

Informantene fikk spørsmål om temaet aggresjon var en del av barnehagelærerutdanningen da de tok den, og hvilke tanker de har om dette. Svarene var mer eller mindre entydige:

Anne:

*«Nei det var ikke det, og jeg tenker at det er veldig negativt... det er flere ting vi har lært som er unødvendig, og det som er viktig har vi ikke lært noen ting om... det er skremmende, for det er jo barn en skal jobbe med og det er visse forventninger til det nå».*

Henriette:

*«Nei... jeg er usikker på om de har om det nå, men jeg synes det er viktig at det bør være en del av det... det bør bli innført, for det er så viktig, blant så mye mer om det...»*

Lisa:

*«Nei, veldig lite... men jeg synes godt det kunne vært det. Jeg vet ikke hvordan det er nå, men jeg synes det var veldig lite praktisk faglitteratur som du kunne ta med deg videre... og utagering hadde vi ingenting om... pedagogikken skulle vært mye mer om hvordan man forstår barn og...».*

Solfrid:

*«Absolutt ikke nok... vi snakket vel litt om hva aggresjon er, men alt for lite om hvordan man skal takle det, eller gå frem, eller legge til rette for barn med aggressiv atferd... vi blir kastet ut i det som nyutdannede, og man bør ha kunnskap om dette før man kaster seg ut i det og "prøver seg frem" mener jeg...»*

#### **4.5 Tidlig innsats**

Informantene fikk spørsmål om hvordan de forstår begrepet tidlig innsats og hvordan barnehagen bruker dette i praksis. Starte tidligere, handle raskere, dokumentere og observere er noe av det som blir nevnt. Anne forteller at hun har hørt en del om tidlig innsats på bakgrunn av et prosjekt i barnehagen.

*«...nei tidlig innsats har jeg jo hørt en del om, for vi har jo det prosjektet i barnehagen. Så det er jo... begrepet er jo at instansene skal komme inn å veilede, og at vi da gjennom hele året kan jobbe på riktig måte og observere og bevisstgjøre alle i personalgruppen... bli et fellesskap, et felles mål...»*

*«Vi har egentlig ikke arbeidet så mye med det uten at de har vært inne og observert oss. Vi har ikke fått resultatene ennå, så en regner jo med at en arbeider med det som er resultatet».*

Henriette forteller at PPT har observert barna i barnehagen og at det nå ligger i barnehagen hender å følge opp barna.

*«Ja... tidlig innsats, det vet jeg om, for det er når vi har fått PPT inn i bildet, hvor det var et år der de observerte alle barna for å prøve å få sett de tidlig... Hvis vi ser et barn som trenger ekstra ressurser så er det å dokumentere dette tidlig, også snakke med fagleder, hun går jeg ofte til...»*

*«Ehm... vi hadde jo når det var litt... det var PPT som hadde disse observasjonene. Når går det vel mer på oss, at vi må se de, og så tilkalle PPT eller de vi trenger. Det ligger litt i våre hender at vi må se og...samarbeide og gå til fagleder og melder det videre...»*

Lisa nevner det å starte tidligere og handle raskere som en viktig del av tidlig innsats. Hun hevder at det må starte allerede på småbarnsavdelingen.

*«...det med at vi skal starte tidligere og tidligere enn det en ofte gjorde før. Før så ventet en kanskje, for normalspekteret er jo ganske stort, og en har kanskje i veldig mange år hvilt litt på at...barnet er så lite ennå så vi venter litt til, men nå har vi fått en større forståelse for at det ikke er så lurt... jo mer vi får gjort i barnehagen, jo bedre forutsetning har de for å klare seg senere i skolen, i livet generelt...»*

*«Vi handler raskere... jeg har vært på stor avdeling, og da fikk du kanskje unger som plutselig lå veldig langt bak, også begynte du prosessen. Og den prosessen er lang.. men nå er vi mer obs på liten avdeling... bruker pedagogiske planer og observerer en del...»*

Lisa hevder videre at det er lettere å starte en prosess på småbarnsavdeling ettersom du her har færre barn å forholde deg til.

*«Det er lettere på liten avdeling. Derfor synes jeg det er lurt, fordi på stor avdeling har du så mange barn, og på liten så har du mer tid en til en, ha litt trening, sette inn tiltak... og hvis du ser at det er liten endring etter et halvt år, så tar du kanskje kontakt. Terskelen er mye lavere for å ringe de ulike instansene om tips og råd, og det er jo etter tidlig innsats...»*

Solfrid legger vekt på begrepet avlæring i forhold til tidlig innsats. Det å hjelpe barnet med å finne nye redskaper er en viktig del av prosessen.

*«Tidlig innsats forstår jeg som... at uønsket atferd plukkes opp og avlæres tidlig... at barnet får andre redskaper å bruke istedenfor. Jo tidligere barn med aggresjon får hjelp, desto lettere kan det være å komme ut av "mønsteret"».*

*«Nå jobber jeg i en relativt ny barnehage, så det er fortsatt ingenting som er helt satt... men barnehagen har vært med på Kvello sitt "rett hjelp tidlig" prosjekt. Dette innebar både kurs, observasjon og tiltak...»*



## 5.0 Drøfting

I denne delen vil hovedmomentene i de empiriske dataene drøftes på bakgrunn av problemstillingen og anvendt teori. Sitater fra informantene vil tas med for å underbygge eventuelle funn. Dataene vil bli tolket og drøftet etter hovedtemaene fra intervjuguiden, på samme måte som i resultatkapittelet.

Problemstillingen er: Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen? Denne problemstillingen skal analyseres og drøftes ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår pedagogiske ledere aggressiv atferd i barnehagen?
2. Hvor rustet føler pedagogiske ledere seg til å håndtere aggressiv atferd i barnehagen?
3. Hvordan opplever pedagogiske ledere at barnehagen har en felles tiltaksplan for barn med aggressiv atferd?

### 5.1 Aggresjonsbegrepet

Alle informantene kobler aggresjon til noe negativt, gjerne satt i forbindelse med frustrasjon, sinne eller fysisk vold. Anne hadde følgende utsagn:

*«Jeg tenker jo utagering... aggressiv er det første ordet jeg tenker på. Aggresjon er jo alle følelsene... negative følelser som de ikke klarer å styre og tar det ut på avdelingen».*

Anne nevner ikke sinne for å forklare aggresjon. Hun beskriver negative følelser som en faktor for hvordan aggresjonen kommer til uttrykk. Henriette støtter opp om dette og legger til at barn som utagerer bruker fysiske handlinger mot seg selv og andre. Henriette er inne på at aggresjon kan utspille seg som en fysisk handling eller en verbal ytring. Dette støtter Aronson (2004) og Berkowitz (1993) sine definisjoner om at handlingen kan være av fysisk eller verbal karakter, så lenge den er utført med en intensjon om å skade. Ingen av informantene nevner intensjonen bak en aggressiv handling. Denne forståelsen kan fremtre som mangelfull. Likevel er det viktig å ha i mente at ikke alle teorier vektlegger intensjonen i aggressive handlinger.

Solfrid er den eneste informanten som nevner frustrasjon som en viktig faktor for å forstå aggresjon.

*«Jeg forstår aggresjon som uønsket atferd som utløses av frustrasjonen».*

Hun gir uttrykk for at hun forstår at det kan ligge noe mer bak den aggressive handlingen. Frustrasjon sett i sammenheng med aggresjon, springer ut fra frustrasjons-aggresjonsteorien til Dollard og Miller (1939). Den har vært dominerende når en skal se på årsaken til aggresjon. Berkowitz (1993) har modifisert denne teorien og beskriver aggresjon som en medfødt drift som kan aktiveres ved frustrasjon. Solfrid er også inne på definisjonen av reaktiv aggresjon, da reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjons-aggresjonsteorien. Vitaro og Brendgen (2005) beskriver reaktiv aggresjon som en reaksjon som er forårsaket av målblokkering og mye frustrasjon.

To av informantene hadde kjennskap til begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon. En definisjon av begrepene ble nødvendig slik at intervjuene kunne fortsette. De to informantene som ikke kunne komme med definisjoner kunne koble begrepene til egen praksis etter de ble definert. Henriette hadde disse tankene om reaktiv og proaktiv aggresjon:

*«Ja.. reaktiv aggresjon er... når de reagerer og bruker fysisk vold, da reagerer de sånn hvor de tar og bruker fysisk vold for å ta ut sinnet sitt. Og proaktiv aggresjon... er det ikke da det er litt mer skjult, eller?».*

Solfrid definerer også proaktiv aggresjon som en skjult form, samtidig som hun definerer reaktiv aggresjon som en mer synlig form for aggresjon.

*«Reaktiv aggresjon ja... jeg forstår det som den mest synlige formen for aggresjon, hvor en trigger utløser en aggressiv reaksjon som er ukontrollert hos barnet... Proaktiv aggresjon forstår jeg som... en mindre synlig form for aggresjon... og dette er et faresignal for tidlig mobbeatferd».*

Henriette og Solfrid nevner begge at proaktiv aggresjon er en skjult form for aggresjon. Solfrid forteller at proaktiv aggresjon kan være et faresignal for tidlig mobbeatferd. Dette støtter teorien til Roland (2014a), som hevder at en proaktiv aggresjonshandling er sentral når

et barn utøver mobbing. Utestenging er et eksempel her, noe som ofte kan være veldig skjult for de voksne. Det er handlinger som kan være vanskelige å oppdage, da det krever mye observasjon og tilstedeværelse i barnas hverdag. Begge informantene beskriver reaktiv aggresjon som den mest synlige formen for aggresjon. Reaktiv aggresjon er en fiendtlig og sint aggresjon som er preget av høy grad av frustrasjon. Reaktiv aggresjon kan ofte være lettere å oppdage fordi det består av handlinger med mye temperament som barnet tar utover andre individer eller gjenstander. Reaktive, aggressive handlinger skaper også ofte utfordringer med relasjoner til voksne og andre barn (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005; Crick & Dodge, 1994).

En manglende forståelse for inndelingen av reaktiv og proaktiv aggresjon kan gi konsekvenser for hvordan en forstår aggresjonsbegrepet. Berkowitz (1993) hevder at en felles forståelse av begrepet vil danne grunnlaget for hvordan en håndterer situasjoner der en møter barn med aggressiv atferd. Uten en felles forståelse kan personalet i barnehagen handle på ulike måter ut ifra deres egen tolkning av begrepet. Drugli (2013) påpeker viktigheten av å forstå barns aggressive atferd ut ifra den konteksten de oppstår i. Dette fordrer at personalgruppen kommer frem til en felles og klar definisjon, slik at utslaget av handlingene i mindre grad består av usikkerhet og tilfeldigheter. Årsakssammenhengen er forskjellig når det gjelder proaktiv og reaktiv aggresjon. Derfor vil også planleggingen og tiltakene være ulike (Dodge, 1991).

Forskning viser at det er mange faktorer som kan føre til at et barn utvikler aggressiv atferd. Ulike risikofaktorer kan virke hemmende på normalutviklingen. Smith (2004) definerer risikofaktorer som ulike variabler som i større grad enn det som forventes, er forbundet med uheldige utfall. Å være eksponert for mange risikofaktorer er svært belastende og kan virke negativt på utviklingen. Beskyttelsesfaktorer kan lette effekten av risikofaktorene og kan bidra til å føre utviklingen i en positiv retning. Forbyggende tiltak bør derfor settes i gang før barnet havner i en skjevutvikling (Drugli, 2013). Dette fordrer at personalet i barnehagen har rikelig med kunnskap om hva som kan gjøres for å hindre en skjevutvikling.

Biologi og miljø er to årsaksmekanismer som virker sammen og påvirker hverandre over tid. Det er viktig å skape et skille mellom disse slik at en på best mulig måte klarer å forstå barnets atferd (Smith, 2004). Informantene fikk spørsmål om hvilke tanker de har om hva som

kan påvirke barn til å utvikle en aggressiv atferd. En av informantene nevner biologi og gener som en årsaksmekanisme:

*«...også kan det være genetisk, hvor det kanskje kan være noe som ligger...atferdsvansker, som er et problem som forhindrer for eksempel språkutviklingen...».*

En kan sjelden trekke enkle lineære årsakssammenhenger mellom gener og aggressiv atferd, men de genetiske faktorene synes likevel å øke sannsynligheten for å utvikle aggressiv atferd i småbarnsalder (Tremblay, 2010). Gener i seg selv er ikke tilstrekkelig nok for å utvikle aggressiv atferd. De genetiske faktorene og barnets miljø er i gjensidig påvirkning og må ses i lys av hverandre. Personalet i barnehagen må på best mulig måte legge til rette for en forutsigbar hverdag for barn som er i ferd med å falle ut av normalutviklingen. En slik beskyttelsesfaktor kan bidra til at barnet ikke havner i et negativt utviklingsløp og heller bidrar til en positiv utvikling (Drugli, 2013; Nordahl et al., 2005). Transaksjonsmodellen er en modell som kan gi de ansatte i barnehagen bedre forståelse av barns utvikling når det gjelder aggresjon. Modellen kan vise hvordan individuelle faktorer hos det enkelte barnet og hvilke faktorer i miljøet som påvirker barnets utvikling over tid. Gener og miljø er i et kontinuerlig vekselspill med hverandre, derfor kan en helhetlig forståelse av aggressiv atferd opptre som en beskyttelsesfaktor for barnet (Sameroff, 2009; Drugli, 2013). Én av fire informanter nevner gener som en årsaksmekanisme, noe som kan vise til manglende kunnskaper hos de andre informantene. Dette kan likevel ikke fastsettes, da intervjuer ofte er en stressende situasjon som gjør at en nødvendigvis ikke klarer å huske alt en kan og det en vil få frem.

Forhold i hjemmet og forhold i barnehagen er sentrale elementer hos alle informantene når de forklarer hva som kan påvirke barn til å utvikle en aggressiv atferd. Følgende sitater ble sagt:

*«...jeg tenker at det er litt todelt. Det ligger mye i hjemmet, det er mye i oppdragelsen av barna... om de blir sett hjemme, hvordan foreldrene snakker til de og alt det... men det kan også være forhold som pågår over tid i barnehagen, hvor et barn ikke får den kontakten med andre barn også finner det andre muligheter å få oppmerksomhet på...» (Henriette).*

*«...hjemmeforhold... men det kan også være forhold i barnehagen... det er egentlig det viktigste, å finne ut av årsaken» (Lisa).*

Henriette nevner hjemmemiljøet og oppdragelsen av barna som en faktor som kan ha konsekvenser for utviklingen av aggressiv atferd. Forskning påpeker at visse betingelser i primærsosialiseringen kan trigge ulike former for aggresjon. Et barn vil, i hjemmemiljøet, observere foreldrenes atferd, og det er sannsynlig at barnet selv kan erverve denne atferden. Dette kan ses i sammenheng med Banduras sosial læringsteori (1977), som forutsetter at «gevinsten» ved å være aggressiv er større enn ved å velge andre muligheter. Hvis barnet observerer at foreldrene oppnår suksess ved å utøve for eksempel proaktiv aggressiv atferd, kan barnet lettere prøve ut denne atferden for å selv oppleve den samme suksessen. Vitaro og Brendgen (2005) og Dodge (1991) hevder at slik oppdragelse kan være en stor risikofaktor for at barnet selv utvikler en proaktiv aggressiv atferd.

Berkowitz (1993) sier at barn som vokser opp i hjem der foreldrene er avvisende og likegyldige til barnet, mangler gode rollemodeller som kan lære dem hva som er sosialt akseptert atferd. Henriette er inne på dette da hun nevner at måten foreldrene snakker til barnet på og om barnet blir sett kan være en faktor som fører til aggressiv atferd. Informanten nevner også litt om sammenhengen mellom barnet og miljøet det befinner seg i. For eksempel at dersom et barn ikke oppnår den kontakten det ønsker, så finner barnet andre måter å få oppmerksomheten på. Dette kan fort ende opp med fysisk vold eller verbale ytringer. Dodge (1991) hevder at barn som opplever omsorgssvikt og mangel på trygge relasjoner i oppveksten kan utvikle et reaktivt atferdsmønster. Et slikt atferdsmønster kan ofte føre til at barnet havner i konflikter med andre barn. Slike barn har ofte mangel på gode problemløsnings- og mestringsferdigheter og sosial kompetanse. De drives gjerne av sinne og frykt, og feiltolker ofte situasjoner. Bakgrunnen deres har ofte et annerledes utgangspunkt som gjør at beslutninger ofte tas på et negativt grunnlag. Et godt samspill med andre barn og voksne er avgjørende for emosjonell, språklig, kognitiv og motorisk utvikling. Mangel på trygge relasjoner til omsorgspersoner kan øke faren for å utvikle vansker i senere relasjoner (Dodge, 1991; Størksen, 2014a). Å utstyre barn med egenskaper til å tolke situasjoner annerledes hviler derfor, i mangel på gode rollemodeller i hjemmet, på barnehagepersonalets skuldre. God relasjon til en ansatt i barnehagen kan fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet.

Lisa nevner at det viktigste er å finne årsaken til hvorfor barnet utagerer. Personalet har behov for en felles forståelse av begrepet aggresjon slik at tiltakene kan samkjøres. Flere av informantene viser til forhold i hjemmet og i barnehagen som kan påvirke barnet. Dette er tanker som viser at informantene har en viss kunnskap om at det er flere faktorer som må ses i sammenheng. I arbeid med barn med aggresjon er det fort gjort å trekke for raske beslutninger. Å gi barnet diagnoser kan ofte være en «lett» utvei. Lisa trekker frem dette:

*«...for jeg tror ikke nødvendigvis at du er et ADHD-barn selv om du utagerer. Noen er nok det, men jeg tror det er en liten prosentandel, men de fleste har forhold som gjør at det bobler over...»*

Det er viktig at de ansatte ikke setter merkelapper på barna, men hjelper dem til å utvikle seg i en positiv retning. De ansatte skal ikke sette diagnoser på barnet, men det kan fort bli et hvilepunkt for de ansatte å trekke frem en diagnose. For å hindre dette trengs det mer kompetanse på området.

Informantene forklarer noen av årsakene til hva som kan utvikle aggressiv atferd hos barn, men en får likevel inntrykk av at det er mangel på kunnskap på dette området. Flere av informantene nevner hjemmeforholdet som en mulig årsak, men ingen nevner konkrete årsaker som alvorlig omsorgssvikt i form av for eksempel misbruk og vold i hjemmet. Rammeplanen for barnehagen fastsetter at barnehagen er i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnas omsorgs- og livssituasjon. Personalet må være bevisste i forhold til at barn kan være utsatt for omsorgssvikt, vold og seksuelle overgrep. Kunnskap om håndtering, forebygging og hvilke tiltak som bør settes inn er nødvendig (Kunnskapsdepartementet, 2017).

## **5.2 Håndtering av aggresjon**

Informantene fikk spørsmål om det finnes noen rutiner i barnehagen og hvilke tiltak som settes inn i arbeid med barn med aggressiv atferd. Informantene forteller at det ikke er noen faste nedskrevne rutiner for hvordan personalgruppen skal håndtere slike situasjoner. Håndtering og forebygging av aggresjon krever mye av personalet i barnehagen. Personalet må være bevisste i arbeidet, samtidig som de reflekterer over hva som er det beste for barnet. En av informantene forteller at de diskuterer situasjoner med barn med aggressiv atferd på

avdelingsmøtene. Da hører de på de ulike observasjonene som har blitt gjort og diskuterer dem. Ogden (2015) hevder at barnehagen har et stort ansvarsområde for å sette inn nødvendige tiltak for å unngå negativ utvikling hos barn. Personalet må observere og kartlegge barn med vansker. For at dette skal lykkes er det avgjørende at personalet i barnehagen har tilstrekkelig med kompetanse på dette området. Mangel på slik kompetanse og verktøy kan føre til at barnet faller utenfor. Lisa forteller at de ikke har noen nedskrevne rutiner, men at det blir lagt inn ulike tiltak avhengig av hvilke behov barnet har.

*«...men du handler jo ikke likt på alle barn, det kommer an på hvordan barnet utagerer og hvilket behov det har».*

Reaktiv og proaktiv aggresjon krever ulik håndtering, på lik linje som hvert subjektive barn. Som tidligere nevnt var det ingen av informantene som kunne komme med en konkret definisjon på disse begrepene. Bevissthet om hvilke tiltak som bør settes inn avhengig av om det er reaktiv eller proaktiv aggresjon kan derfor ikke forventes hos informantene. En slik bevissthet krever at en har kunnskap om de ulike formene for aggresjon. Mangel på rutiner går igjen hos alle informantene. Hvis barnehagene retter fokus mot dette og blir enige om en kollektiv kjøreporsess, kan det være med å heve kompetansen som igjen vil styrke kvaliteten på arbeidet med barn med aggressiv atferd.

Flere av informantene sier at å ha én voksen på barnet i samme situasjon er hensiktsmessig. Lisa forteller at de ikke skifter ut den voksne i en situasjon fordi barnet aldri skal oppleve at ingen av de voksne orker å være sammen med det. Selv om dette kan være krevende, er det et tiltak som fungerer godt. Hun forteller også at den voksne kan være en trigger som barnet reagerer på.

*«... at vi har en spesifikk voksen på enkelte barn som du ser barnet aksepterer mer, at du ikke tvinger på en voksen som barnet ikke har noen relasjon til, når det allerede sliter».*

Personalet i barnehagen bør jobbe mot et avtalt felles mål. Lisa forteller at å ha en spesifikk voksen på de enkelte barnet som barnet selv aksepterer, er et velfungerende tiltak. Et slikt tiltak vil kunne gi barnet trygge og forutsigbare rammer som kan ha stor betydning for hverdagen. Dette fordrer at personalgruppen sammen med ledelsen legger til rette for støtte og

veiledning som vil styrke mulighetene for å mestre en krevende hverdag. Her kan en skape et bredere perspektiv samtidig som en blir enige om hvordan en skal arbeide (Nordahl et al., 2005). Lisa forteller at det ofte kan være krevende å arbeide med barn med aggressiv atferd. Dette samsvarer med Nordahl et al. (2005) som hevder at kompetansen og personligheten til den voksne kan bli sterkt utfordret i arbeid med slike barn. Solfrid støtter opp om denne tanken og legger til at:

*«Det er utfordrende å stå i det når barnet er rasende... og hylar stygge ting, og man egentlig bare har lyst til å gi etter».*

Barnes aggressive atferd kan påvirke omgivelsene og skape stor frustrasjon hos omsorgsgiverne. I en aggressiv situasjon der en ansatt blir veldig frustrert, bør kollegaene sørge for at den enkelte ansatt ikke blir stående alene i situasjonen. Pianta (1999) fokuserer på relasjonsbygging i sin forskning. Barn som har en krevende hverdag på bakgrunn av aggressiv atferd, kan oppleve trygghet ved å omgås med en voksen som de har skapt en god relasjon til. Dette underbygger tanken til Lisa om at det er viktig å finne ut av hvem barnet fungerer best sammen med slik at hverdagen blir minst mulig slitsom og krevende. Her kan en trekke inn begrepet «banking time» som er brukt av Pianta (1999). Det betyr kvalitetstid og går ut på at en setter av tid til et barn der barnet selv får all oppmerksomhet. Barnet får selv bestemme innholdet ut fra egne interesser som igjen vil opparbeide positiv kapital. Et slikt tiltak kan åpne opp for et positivt og annerledes samspill mellom barnet og den voksne. Pianta (1999) påpeker viktigheten av å ta i bruk «banking time», spesielt med barn med utfordrende atferd.

Solfrid forteller at hun opplever at det ikke finnes så mange rutiner i barnehagen. Lisa støtter dette og forteller at de ikke har noen nedskrevne rutiner i deres barnehage. Barn som er på vei inn i et negativt utviklingsløp eller barn som allerede befinner seg der, har et stort behov for rutiner i hverdagen. Rutiner kan gjøre hverdagen mer forutsigbar samtidig som barnet kan føle seg tryggere. En bør ha faste rutiner på håndtering av aggresjon, og trene på disse rutinene. Å være trygg på teknikker en kan bruke i slike situasjoner kan bidra til en roligere holdning og hindre en konflikt i å eskalere (Hanssen et al., 1999). Faste rutiner bør implementeres i barnehagen for å oppnå en felles kjøreplan. Implementering betyr å omsette ideer, kunnskaper og programmer til den virkelige verden. I barnehagen må en bli enige om hvilke rutiner som skal gjelde i arbeid med aggressiv atferd, slik at en kan oppnå en felles forståelse. En slik prosess er tids- og arbeidskrevende, og krever at hele personalet er med på



endringen. Det er opp til ledelsen i barnehagen og få med alle på endringen. I et endringsarbeid der fokuset er å anskaffe rutiner, må en ha fokus på intervensjonen, hva en skal gjøre og implementeringen av endringen, altså hvordan en skal gjøre det (Fixsen et al., 2005; Roland, 2015). Ved å ha nedskrevne rutiner er det lettere for nyansatte og vikarer å sette seg inn i hvordan aggresjon skal håndteres. Det kan føre til mindre diskusjoner og uenighet fordi premissene allerede er fastsatt. Håndtering av aggresjon krever likevel ikke bare teori, men også opplæring og trening på ulike tiltak (Fixsen et al., 2005). Solfrid forteller også at det er litt opp til hver enkelt pedagogisk leder når det gjelder rutiner i barnehagen. Bandura (1997) hevder at en organisasjon som er preget av en kollektiv tro på ens kapasitet til å gjennomføre et arbeid kan påvirke innsatsen til å oppnå resultater, samtidig som det forsterker motivasjonen. Dette påpeker viktigheten av ikke alltid å handle alene, men å ha et samarbeid innad i barnehagen der en kan diskutere og drøfte ulike tiltak og situasjoner. Henriette påpeker dette kollektive samarbeidet og viktigheten av det:

*«Vi jobber veldig med at vi skal gjøre ting likt, for vi har hatt en prosess der vi var veldig forskjellige. Barnet merket dette og brukte det til sin fordel... vi var åpne og kommuniserte om dette og fant ut hvordan vi kan håndtere ting likt...».*

Alle informantene nevner smågrupper som et viktig tiltak for å forebygge aggresjon. Ved å bruke smågrupper er det lettere å forutse barnets utbrudd i forkant, samtidig som det er lettere å luke vekk flest mulig situasjoner som kan provosere frem aggresjonen. En vil også ha færre barn å følge med på, og dermed bedre forutsetninger for observasjon av det enkelte barnet. Solfrid nevner dette som et tiltak, der de på best mulig måte prøver å fjerne frustrasjonsutløserne for å unngå aggressive handlinger samt å være i forkant av situasjonen for å skåne barnet.

Tremblay (2010) ser på aggresjon som en naturlig del av utviklingen hos et barn. Fysisk aggresjon er den vanligste formen for aggresjon i barnehagealder der de fleste tilfeller avtar i senere alder. Men aggressiv atferd må også avlæres og omlæres i tidlig alder for at det skal ha størst mulig effekt. For å hjelpe barnet å avlære og omlære slik atferd, er det behov for kompetente voksne som har rutiner på hva som skal gjøres.

Informantene fikk spørsmål om hva de opplever som utfordrende i arbeid med aggressiv atferd. Bemanningen er en utfordring som går igjen og blir tydelig vektlagt som en stor utfordring hos alle informantene. Anne forteller blant annet at det er vanskelig å strekke til:

*«Det at du ikke strekker til... at det er lite voksne på så mange barn. Det kan være utfordrende å hjelpe de der og da».*

Henriette støtter Anne sitt utsagn om utfordringer med bemanningen:

*«Det som er utfordrende er at det ikke alltid er nok voksne... du har veldig lyst til å gjøre alle disse forskjellige tiltakene, men du klarer det ikke for.. nå ha har vi ni små barn, og hvis en hadde utagert så hadde det vært veldig vanskelig for oss, for det er så mange behov akkurat nå».*

Barnehageloven § 18. Oppgir at bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet. Men per dags dato finnes det ingen lov om hvordan bemanningen skal være i barnehagen. Det er opp til hver enkelt leder i barnehagene å vurdere. Det er ingen hemmelighet at det er mye debatt om dette i dagens samfunn. Det er et krav fra politikerne at de ansatte i barnehagen skal følge opp hvert punkt i Rammeplanen for barnehagen (2017) for å legge til rette for barnet på best mulig måte. Men hvordan kan dette gjøres når ressursene ikke er tilstrekkelige? I dag er minstekravet å ha én pedagogisk leder per syv til ni barn under tre år og én pedagogisk leder per 14 til 18 barn over tre år. Fra og med 1. august trer det i kraft en ny forskrift som skjerper pedagognormen i barnehagen. Det skal nå være minst én pedagogisk leder per syv barn under tre år, og minst én pedagogisk leder per 14 barn over tre år. Nøkkelen til å skape en god barnehage er avhengig av tidlig innsats. Det starter allerede her da flere av de ansatte nå blir barnehagelærere som igjen er faglige eksperter på området (Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager, 2017). Flere ressurser og flere eksperter i barnehagen kan tenkes å være et godt tiltak for å heve kvaliteten på arbeidet, spesielt med barn som viser en aggressiv atferd, men også på andre områder.

### 5.3 Samarbeid

På spørsmål om hvordan informantene ser på samarbeidet innad i barnehagen, viser det seg å være ulike meninger. Anne forteller at mye sykdom både på avdelingen og generelt i barnehagen har stor påvirkning på hvordan samarbeidet fungerer.

*«...men jeg merker at vi sliter mye med sykdom. Vi har jo to styrere som er sykemeldt. Derfor har vi opplevd at det er vanskelig å samarbeide. Hvis alle hadde vært på jobb, så ville det resultert i mer samarbeid».*

Hun forteller også at samarbeidet på avdelingen fungerer bra, men at hun savner et mer kollektivt samarbeid mellom alle avdelingene. Informanten mener at om dette hadde vært annerledes, ville kompetansenivået i barnehagen vært bedre. Dette utdyper hun her:

*«Man får ikke diskutert i plenum når det alltid er mange som er borte. Det er veldig synd, for en kunne lært så mye av hverandre, og ja... det er så viktig... for jeg har jo en utdanning, men det er så mye jeg ikke kan, og det å kunne dele kunnskap med en annen, det hadde vært gunstig».*

Informanten gir tydelig uttrykk for at hun savner en plattform i barnehagen der de kan diskutere og drøfte i fellesskap. En felles plattform er hensiktsmessig når barnehagen skal arbeide med aggresjon. Slik kan en hele tiden ha barnets beste i fokus. Ofte kan det oppstå utfordringer som setter ulike syn og verdier på prøve. Å bli enig innad i personalgruppen for hvordan en skal opptre og hvilke tiltak som skal settes inn, er viktig for det kollektive. Det åpner opp for refleksjon, veiledning og vil heve kompetansenivået (Nordahl et al., 2005). Informanten legger vekt på at hun har en utdanning, men at det fortsatt er store kunnskapshull. Hun ønsker å dele kunnskap med andre for å styrke sin egen kompetanse. Idsøe og Roland (2017) hevder at kapasitetsbygging bør være sentralt for at en skal oppnå et bra samarbeid i barnehagen. Utdanningsnivået i en barnehage kan være veldig variert, noe som igjen kan skape utfordringer i kapasitetsbyggingen. De ansatte vil også ha ulike erfaringer som kan være nyttig å dele med andre. Dette spriket på utdanningsnivået vil bli mindre når en har fokus på kapasitetsbygging hos de ansatte. Kapasitetsbygging styrker kunnskaper, holdninger, forståelser og håndteringen av aggresjon (Idsøe & Roland, 2017).

Det ser ut til at informanten ønsker en slik kapasitetsbygging, da hun savner tilstedeværelse og samarbeid med både styrerne og kollegaene på andre avdelinger.

Henriette forteller at hun jobber sammen med en annen pedagogisk leder på avdelingen. De har delt ansvar og jobber godt sammen.

*«...også har jeg jo en annen pedagogisk leder som jeg jobber sammen med her. Så vi samarbeider godt sammen og snakker om hva vi trenger å gjøre... også med de andre avdelingene».*

Her kan en stille spørsmål om det er hensiktsmessig å være to pedagogiske ledere på samme avdelingen i stedet for én pedagogisk leder. Dette kan selvfølgelig ikke generaliseres fordi kun én av informantene i denne studien har delt ansvar med en annen pedagogisk leder. Likevel kan det tenkes at dette er en situasjon som gjelder for flere barnehager. Her kan en igjen trekke inn endringen i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehagen (2017) som krever at en ny heltidsstilling som pedagogisk leder må innhentes hvis antall barn går utover pedagognormens minstekrav.

Barnehagens viktigste samarbeidspartner er foreldrene. Barnets beste skal alltid være i fokus og hva som faktisk er barnets beste må en vurdere ut i fra miljøet barnet ferdes i, både hjemmet og barnehagen. Foreldresamarbeid er spesielt viktig når det handler om barnets beste. Et foreldresamarbeid som består av sterke relasjoner mellom partene kan være støttende og beskyttende for barnet. De ansatte i barnehagen og foreldrene kan ses på som to beskyttelsesfaktorer som kan være avgjørende for barnets videre utvikling. Barnet er avhengig av samspillet med relasjonen til andre barn og voksne, samtidig som det er avhengig av relasjonen mellom barnehagen og foreldrene. Gode relasjoner kan føre til et mer helhetlig arbeid som fokuserer på hvordan en på best mulig måte skal legge til rette for barnet (Pianta, 1999).

Informantene i denne studien erfarer at et godt foreldresamarbeid er hensiktsmessig i arbeid med barn som viser en aggressiv atferd. Foreldresamarbeid spiller inn på kvaliteten til barnehagen. Henriette legger vekt på at foreldrene må ha kjennskap til det som skjer i barnehagen, samtidig som barnehagen vet hva som foregår i hjemmet.

*«...og vi har bra foreldresamarbeid og snakker om hvordan de gjør ting hjemme, og hvordan vi gjør det her i barnehagen».*

Dette stemmer overens med bestemmelsene i Rammeplanen for barnehagen (2017), som hevder at barnehagen skal legge til rette for foreldresamarbeid og god dialog med foreldrene. Gjennom dialog kan en skape en god relasjon til foreldrene. Dette kan bidra til å gjøre samarbeidet lettere hvis barnet deres har en aggressiv atferd, samtidig som det kan bidra til et samarbeid på et tidlig stadie. Aggresjon kan ofte være et sårt tema for mange foreldre, derfor er det viktig å ikke gi signaler på at barnets deres er «krevende». Lisa legger vekt på det i dette sitatet:

*«Jeg tror det er viktig å starte samarbeidet tidlig... bare det å være åpen om hva en ser, men også hvordan en snakker med de... at du ikke legger det fram som om barnet deres er brysomt. Det er vondt og da er det ikke alltid de vil samarbeide».*

Solfrid forteller at hun syns det er utfordrende å opprettholde et bra foreldresamarbeid i situasjoner der aggresjon er hovedelementet:

*«Altså... jeg mener at det viktigste er at man prøver å samarbeide og jobbe med de samme tingene hjemme og i barnehagen... at man reagerer likt og setter samme grenser. Men av det jeg har opplevd i forhold til det er at det er vanskelig, og at noen foreldre overlater ting litt til oss i barnehagen».*

Solfrid nevner i sitatet at et fokus i foreldresamarbeidet bør være på å sette de samme grensene. At en jobber på en mest mulig lik måte, slik at hverdagen til barnet blir mer forutsigbar. Barn med en aggressiv atferd er avhengig av rutiner og forutsigbare dager. Årsaken til at barn er aggressive kan komme av flere forhold. Grensesetting kan en se i forhold til forskning på foreldrestiler når det gjelder oppdragelse. Baumrind (1991) har utviklet det autoritative perspektivet på voksenstiler. Den autoritative voksenstilen handler om at den voksne viser varme og omsorg overfor barnet. Den voksne er samtidig tydelig og setter klare grenser. Barnets behov og medvirkning står i fokus, noe som kan skape gode relasjoner mellom barnet og den voksne. En autoritativ voksenstil kan påvirke barnet i en positiv retning, spesielt barn med aggressiv atferd. Barn med aggressiv atferd har et ekstra stort behov for grensesettende og varme voksne (Baumrind, 1991; Nordahl et al., 2005; Roland,

Størksen & Omdal 2014). Gjennom foreldresamarbeid kan de ansatte i barnehagen få innsikt i hvordan barnet vokser opp hjemme. De kan få en innsikt i hvilken foreldrestil som blir praktisert.

Baumrind (1991) har identifisert fire oppdragelsesstiler som nevnt i teorikapittelet. Hvis oppdragelsen til barnet består av foreldre som praktiserer en autoritær voksenstil, kan det bidra til økt aggresjon hos barnet, fordi barnets personlighet ikke får fritt spillerom av den voksne. Hvis de ansatte i barnehagen mestrer å skape et bilde av hvordan barnet blir oppdratt, kan de ta i bruk den autoritative voksenstilen som en kommunikasjonsplattform med foreldrene. Dette avhenger av at det på forhånd er lagt til rette for et godt samarbeid mellom partene. Barnehagen må tenke gjennom hvordan de tar den i bruk for å unngå å stemple foreldrene som det ene eller det andre. En slik kommunikasjonsplattform kan brukes til undervisning, opplysning og inspirasjon i et foreldresamarbeid. Barnehagen kan inspirere foreldrene til å handle annerledes. Men for å kunne inspirere foreldrene, må barnehagen selv ha fokus på denne voksenstilen. Den autoritative voksenstilen må implementeres til det daglige arbeidet i barnehagen for at det skal ha en positiv innvirkning. Teorier, visjoner og ideer må omsettes til praksisutøvelsen. Hvis de to miljøene som barnet ferdes mest i, barnehagen og hjemmet, arbeider på samme måte, vil hverdagen til barnet bli mer forutsigbart og det kan hindre et negativt utviklingsløp (Baumrind, 1991; Roland, Størksen & Omdal, 2014).

#### **5.4 Kompetansenivå**

Barnehagen er avhengig av kompetente voksne som har kunnskap om hvordan en på best mulig måte tilrettelegger for barn med aggressiv atferd. Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplever sin egen kunnskap om aggresjon og om de føler seg rustet nok til å håndtere aggressiv atferd i barnehagen. Alle informantene i denne studien har tatt barnehagelærerutdanningen. Informantenes erfaring varierer. Solfrid og Anne er relativt nyutdannede, med erfaring som pedagogisk leder på henholdsvis ni måneder og halvannet år. De to andre informantene er mer erfarne. Henriette har jobbet som pedagogisk leder i syv år, mens Lisa har ti års erfaring. Anne forteller at hun gjerne skulle hatt mer kunnskap om aggresjon og hvordan en håndterer det på best mulig måte:

*«Jeg føler jo ikke den er kompetent i det hele tatt. Jeg føler ikke jeg har noe faglig kompetanse, men jeg sitter jo å leser og søker på nettet på fritiden...».*

Anne gir uttrykk for at hun ikke føler seg kompetent nok til å håndtere tilfeller med aggresjon i barnehagen. Informanten forteller at da hun tok barnehagelærerutdanningen var det ingen faglig fokus på aggressiv atferd. Hun mener dette er skremmende. Flere av informantene hevder at kurs fra kommunen er tilgjengelig, men at denne i seg selv ikke er omfattende nok. En kan også hevde at eventuell kursing i etterkant uansett kan komme for sent, da sannsynligheten for at en møter på aggresjon i barnehagen er stor også før en har fått mulighet til å delta på slike kurs. Dette støtter Tremblay (2010) sin teori om at fysisk aggresjon er vanlig blant barn i barnehagen. Tremblay ser på aggresjon som en naturlig del av barns utvikling, der de fleste av dem med økende alder, vil avlære aggresjonen. Henriette har jobbet som pedagogisk leder en god del lengre enn Anne. Hun forteller at hun føler seg trygg på hvordan hun skal arbeide med aggresjon i barnehagen, men at hun samtidig er avhengig av bekreftelse fra øverste hold.

*«...ja der føler jeg meg ganske trygg... jeg føler meg sterk nok til å håndtere det... jeg hadde gjerne trengt bekreftelse fra fagleder eller styrer for å vite om det jeg gjør er rett... hadde nok rådført meg litt ja...».*

Henriette føler seg trygg i arbeidet med aggresjon, men behøver likevel bekreftelse på om handlingene hennes er rett. På spørsmål om barnehagen legger til rette for kompetanseheving forteller informanten at de får mulighet til å delta på ulike kurs, men at hun likevel savner mer kunnskap om aggresjon. Hun blir fort usikker på hva hun skal gjøre i situasjoner som er preget av aggresjon. Disse uttalelsene kan umiddelbart tolkes som at informanten egentlig ikke er så trygg. Kunnskap om aggresjon ser ut til å være en mangel, da informanten ikke kunne komme med en klar definisjon på begrepene i starten av intervjuet. Informanten er usikker på om det hun gjør er riktig og behøver derfor hjelp og støtte. Uttalelsen om at hun føler seg trygg i arbeid med aggresjon kan på bakgrunn av dette tolkes som at hun føler seg trygg på kollegaene. Flere års erfaring som pedagogisk leder og gode relasjoner til styrer og de andre kollegaene, virker å fungere som en trygg ramme, selv om aggresjonsteorien synes å være mangelfull.

Lisa har jobbet som pedagogisk leder i ti år og legger vekt på at hun lærer underveis og at med erfaring kommer også kunnskapen. Solfrid som er relativt fersk i yrket forteller at hun gjerne skulle kunnet mer om aggresjon og hvordan en kan håndtere det. Ut ifra denne studien ser tankene til Lisa ut til å stemme, at kunnskap kommer med erfaring. Men hvor lenge må en jobbe for å få nok kunnskap? Samtlige informanter forteller at aggresjon ikke var et faglig fokus i utdanningen. De er alle enige i at det burde vært annerledes. En nyutdannet pedagogisk leder, som Solfrid og Anne, vil høyst sannsynlig føle seg tryggere i arbeid med aggressiv atferd om dette hadde vært et fokus i utdanningen. Den teoretiske delen vil være på plass, noe som vil skape ulike knagger å henge praksisen på når en kommer ut i arbeid for første gang. Solfrid legger vekt på det i dette sitatet:

*«...vi blir kastet ut i det som nyutdannede, og man bør ha kunnskap om dette før man kaster seg ut i det og ”prøver seg frem” mener jeg...».*

Et annet sitat som informantene kommer med som er verdt å legge merke til er:

*«Jeg føler meg egentlig ikke rustet nok... men man må jo bare gjøre det man mener er best for barnet».*

Hva og hvem er det som bestemmer hva som er det beste for barnet? Det kreves kunnskap og kompetanse hos de ansatte for å finne ut av dette. En kan diskutere om erfaring i seg selv er nok. Men hva med de barna en jobber med i starten av karrierelivet, når en ikke har erfaring? Sannsynligvis ville arbeidet her vært bedre om utdanningen hadde mer fokus på aggresjon og andre psykososiale vansker. Tidlig innsats blir sterkt vektlagt i offentlige dokumenter som legger føringer for hvordan en skal arbeide i barnehagen. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” understreker at de ulike tiltakene en setter inn virker bedre og er mer ressursparende når de settes inn på et tidlig stadie. Observasjon og kartlegging av barn med aggresjon er nødvendig for å unngå en negativ utvikling. På bakgrunn av dette er det avgjørende at de ansatte i barnehagen har tilstrekkelig med kompetanse for å kunne fange opp, forebygge og hjelpe barna og deres foreldre. Uten riktig kompetanse i barnehagen vil disse barna kunne falle utenfor, og prinsippet om tidlig innsats vil ikke bli tilfredsstillende (Ogden, 2015). Lisa forteller om viktigheten av tidlig innsats i dette sitatet:



*«...det med at vi skal starte tidligere og tidligere enn det en ofte gjorde før. Før så ventet en kanskje, for normalspekteret er jo ganske stort, og en har kanskje i veldig mange år hvilt litt på at...barnet er så lite ennå så vi venter litt til... jo mer vi får gjort i barnehagen, jo bedre forutsetning har de for å klare seg senere...».*

Dette samsvarer med Tremblay (2010) sin teori om at de barna som ikke mestrer å avlære og omlære aggresjonen, er avhengig av at det settes inn tiltak tidlig. Mange aggressive handlinger i barnehagealder kan være et utfall av trass. Fokuset må være på å avlære og omlære denne atferden slik at det blir for det beste for barnet og omgivelsene det befinner seg i. Her vil kunnskapen om aggresjon spille inn på hvordan en handler. De ansatte i barnehagen må hjelpe barnet med å utvikle deres språklige evne som er knyttet til følelser og aggresjon (Tremblay, 2010; Roland & Størksen, 2014). Solfrid tar i bruk begrepet avlæring i forhold til tidlig innsats:

*«Tidlig innsats forstår jeg som ... at uønsket atferd plukkes opp og avlæres tidlig... at barnet får andre redskaper å bruke istedenfor. Jo tidligere barn med aggresjon får hjelp, desto lettere kan det være å komme ut av "mønsteret"».*

Informantene viser tydelig at de vet hva tidlig innsats går ut på. En hver barnehage har nok et sterkt ønske om å tilfredsstille kravet om tidlig innsats, men mangel på kunnskap og kompetanse virker hemmende. Det kan ses på som en risikofaktor som sammen med andre faktorer kan føre til skjevutvikling hos barnet.

*«En blir aldri rusten nok tror jeg...».*

## 6.0 Oppsummerende drøfting

Gjennom drøftingskapittelet har det kommet frem flere interessante funn. Drøftingen ble presentert i fire hoveddeler; aggresjonsbegrepet, håndtering av aggresjon, samarbeid og kompetansenivå. Hensikten med studiens problemstilling var å innhente kunnskap om hvilke erfaringer pedagogiske ledere har med aggresjon i barnehagen. På bakgrunn av studiens funn og drøfting av relevant teori, vil dette kapittelet fokusere på de tre forskningsspørsmålene som er utledet av problemstillingen.

### Hvordan forstår pedagogiske ledere aggressiv atferd i barnehagen?

Funnene i studien viser at alle informantene kobler aggresjon til noe negativt. Flere av dem fokuserer på fysiske handlinger når de definerer aggresjon. Kun én informant nevner frustrasjon som en faktor som kan påvirke aggresjon hos barn. To av informantene hadde kjennskap til proaktiv og reaktiv aggresjon. De to siste informantene kunne ikke definere dem, men da de ulike definisjonene ble lagt frem, kunne de vise til ulike situasjoner fra deres egen praksis som samsvarte med de to formene for aggresjon. En felles forståelse av begrepet aggresjon er nødvendig for å klargjøre hvordan en skal håndtere barn med aggressiv atferd samt hvilke rutiner og tiltak en skal sette inn. Uten en felles forståelse kan de ansatte i barnehagen handle på ulike måter ut ifra deres egen tolkning av begrepet (Berkowitz, 1993). De ansatte må forstå barns aggressive handling ut ifra den konteksten de oppstår i. En felles definisjon kan bidra til at handlingen består av mindre usikkerhet og tilfeldigheter (Drugli, 2013).

Informantene nevner forhold i hjemmet og forhold i barnehagen som faktorer som kan påvirke barnet til å utvikle aggressiv atferd. Én av informantene nevner biologi og gener som en faktor som kan føre til en skjevutvikling. Genetiske faktorer synes å øke sannsynligheten for å utvikle aggresjon i småbarnsalder, men den vil også være påvirket av miljøet barnet befinner seg i. Barnets omgivelser blir påvirket og formet av biologiske forutsetninger, og det er derfor viktig å ikke skape et skille mellom disse biologiske faktorene og de miljømessige årsaksforholdene (Tremblay, 2010; Smith, 2004). Informantene nevner noen av årsakene til hva som kan utvikle aggressiv atferd hos barn, men en får likevel inntrykk av at det er mangel på kunnskap på dette området. Fokuset er på hjemmeforholdet og forhold i barnehagen, men årsaker som alvorlig omsorgssvikt i form av for eksempel misbruk og vold i hjemmet, blir ikke nevnt.

### **Hvor rustet føler pedagogiske ledere seg til å håndtere aggressiv atferd i barnehagen?**

Flere av informantene gir uttrykk for at de ikke føler seg kompetente nok til å håndtere tilfeller med aggresjon i barnehagen. Alle informantene forteller at det ikke var noe faglig fokus på aggresjon da de tok barnehagelærerutdanningen. «Skremmende», mener en av informantene. Sannsynligheten er stor for at en møter på aggresjon i barnehagen. Aggresjon er en naturlig del av barns utvikling, og fysisk aggresjon er spesielt vanlig blant barn i barnehagen (Tremblay, 2010). En av informantene forteller at hun føler seg trygg i arbeidet med aggresjon, men har likevel behov for bekreftelse fra øverste hold om handlingene hennes er rett. Uttalelsen kan tolkes som at informanten egentlig ikke er så trygg, men at de trygge rammene rundt henne bidrar til en følelse av trygghet. Denne tryggheten kan komme av flere års erfaring og gode relasjoner med styrer og andre kollegaer, til tross for at egen kunnskap om aggresjonsteorien synes å være mangelfull.

Funnene i denne studien viser til at kunnskap ofte kommer med erfaring. Men hva med de nyutdannede som blir kastet ut i arbeid? En nyutdannet pedagogisk leder vil sannsynligvis føle seg tryggere i arbeid med aggressiv atferd om dette hadde vært et større fokus i utdanningen. Kurs om temaet i regi av kommunen kan bidra til å øke kompetansen, men informantenes utsagn beviser at disse ikke er nok. Tidlig innsats blir sterkt vektlagt i offentlige dokumenter som legger føringer for hvordan en skal arbeide i barnehagen. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ”...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring” understreker at de ulike tiltakene en setter inn virker bedre og er mer ressurs sparende når de settes inn på et tidlig stadium. Observasjon og kartlegging av barn med aggressiv atferd er nødvendig for å unngå en negativ utvikling. På bakgrunn av dette er det avgjørende at de ansatte i barnehagen har tilstrekkelig med kompetanse for å kunne fange opp, forebygge og hjelpe barna og deres foreldre. Uten riktig kompetanse i barnehagen vil disse barna kunne falle utenfor, og prinsippet om tidlig innsats vil ikke bli tilfredsstillt (Ogden, 2015).

### **Hvordan opplever pedagogiske ledere at barnehagen har en felles tiltaksplan for barn med aggressiv atferd?**

Ogden (2015) hevder at barnehagen har et stort ansvarsområde for å sette inn nødvendige tiltak for å unngå negativ utvikling hos barn. De ansatte i barnehagen må observere og kartlegge barn med vansker. For at dette skal lykkes er det avgjørende at de har tilstrekkelig med kompetanse på dette området. Alle informantene forteller at det er mangel på nedskrevne rutiner for hvordan barnehagen skal håndtere aggresjon. Håndtering av aggresjon krever mye

av personalet, og bevisstheten og refleksjoner over hva som er det beste for barnet står sentralt. Mangel på slik kompetanse kan føre til at barnet faller utenfor og kommer inn i en skjevutvikling. Barn med en aggressiv atferd har et stort behov for rutiner i hverdagen. Flere av informantene hevder at de har enkelte rutiner for håndtering av barn med aggressiv atferd, men ingen av de er basert på en felles tiltaksplan. Rutiner kan bidra til at hverdagen blir mer forutsigbar og tryggheten til barnet kan øke. Faste rutiner bør implementeres i barnehagen for å oppnå en felles kjøreplan og en felles forståelse. Barnehagen bør ha faste rutiner på håndtering av aggresjon, og disse bør være utarbeidet på bakgrunn av kompetanse om temaet. Opplæring og trening på de ulike tiltakene ses på som hensiktsmessig. Å være trygg på teknikkene kan bidra til en roligere holdning og hindre en konflikt i å eskalere (Fixsen et al., 2005; Hanssen et al., 1999). Hvis barnehagene retter fokus mot dette og implementerer faste rutiner og en felles forståelse, kan det heve kompetansen som igjen vil styrke kvaliteten på arbeidet med barn med aggressiv atferd.

## 7.0 Avslutning

Problemstillingen i denne studien er: «Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen?». På bakgrunn av denne problemstillingen ble det stilt tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår pedagogiske ledere aggresjon i barnehagen?
2. Hvor rustet føler pedagogiske ledere seg til å håndtere aggressiv atferd i barnehagen?
3. Hvordan opplever at pedagogiske ledere at barnehagen har en felles tiltaksplan for barn med aggressiv atferd?

Denne studien benyttet et semistrukturert intervju som metode, hvor empirien bygger på intervjuer av fire pedagogiske ledere som jobber i forskjellige barnehager. Studiens hensikt var å undersøke erfaringer med aggresjon, derfor har studien en kvalitativ fenomenologisk tilnærming. Studiens informanter kunne vise til ulike erfaringer og refleksjoner om aggresjon i barnehagen.

Informantene har alle et forhold til aggressiv atferd hos barn i barnehagen. Deres forståelse av aggresjon virker dog å være begrenset til kun fysisk aggresjon. Dette ses på som naturlig, da det er den mest vanlige og synlige formen for aggresjon i barnehagen. Det var mangelfull kompetanse rundt teoridelen av begrepet aggresjon, blant annet når det gjelder proaktiv og reaktiv aggresjon. Informantene koblet fysiske handlinger med reaktiv aggresjon, men dette kan like gjerne være tilfeldig, og indikerer nødvendigvis ikke at kunnskapen er tilstrekkelig. Informantene nevner noen få av årsakene til hva som kan utvikle aggressiv atferd hos barn, men en får inntrykk av at det allikevel er mangel på kunnskap på dette området. Dette kan ikke generaliseres ettersom intervju kan være en stressende prosess for informantene, noe som kan føre til at enkelte tanker og erfaringer blir glemt bort der og da. Flere av informantene gir uttrykk for at de ikke føler seg kompetente nok til å håndtere tilfeller med aggresjon i barnehagen, og det kommer med dette frem at det faglige fokuset på aggresjon ikke var til stede da informantene tok barnehagelærerutdanningen. Informantene synes dette er skremmende, fordi sannsynligheten for å møte på aggresjon i barnehagen er svært stor.

Funnene i denne studien viser til at kunnskap ofte kommer med erfaring, altså at den kan ta lang tid å opparbeide seg. At kunnskapen blant nyutdannede ikke er tilstrekkelig virker derfor

å være opplagt. En nyutdannet pedagogisk leder vil sannsynligvis føle seg tryggere i møte med aggresjon om dette hadde vært et større fokus i utdanningen. Barnehagelærerutdanningen bør inkludere aggresjon som et faglig fokus i utdanningsløpet for å sikre at tidlig innsats blir best mulig ivaretatt, også av nyutdannede barnehagelærere uten mangeårig erfaring. Tremblay er en viktig forsker innenfor dette feltet og bruker store ord i beskrivelsen av virkningen av tidlig innsats:

«If the earlier the risks the more widespread the negative effects, then the corollary is the earlier the preventive intervention the more widespread the benefits» (Tremblay, 2010, s. 361).

Alle ansatte i barnehagen må kjenne de teoretiske perspektivene slik at aggressiv atferd kan identifiseres på et tidlig stadium. Viktigheten av tidlig innsats og tiltak som fremmer positiv læring og utvikling er helt nødvendig for at barn med aggressiv atferd skal ha mulighet til å skape et godt grunnlag for videre utvikling. Hvis barnehagene retter fokus mot å implementere faste rutiner og en felles forståelse av aggresjon, kan det heve kompetansen som igjen vil styrke kvaliteten på arbeidet med barn og aggresjon. Økt kompetanse og fokus på gode rutiner vil sørge for at de ansatte vet hva de skal se etter og at de vet når et tiltak skal settes inn. Kompetansen må ut i hele organisasjonen slik at det oppstår en kollektiv ramme. Denne prosessen vil i fremtiden kunne forenkles dersom nyutdannede barnehagelærere allerede innehar tilstrekkelig kompetanse om aggresjon og aggressiv atferd hos barn.

Spørsmålene som gjenstår blir ikke opp til forsker å besvare, men:

*Hvorfor blir ikke aggresjon implementert som et faglig fokus i barnehagelærerutdanningen når store forskere fastslår at en høyst sannsynlig vil møte på aggresjon i barnehagen? Og hvorfor har ikke barnehagene faste rutiner og tiltak på håndtering av aggresjon, når det åpenbart er en utfordring hos flere barn?*

## **7.1 Videre forskning**

Det finnes mye forskning på aggresjon i barnehagen, men det vil alltid være behov for mer. Denne studien har tatt utgangspunkt i et begrenset område i forhold til aggresjon. I løpet av forskningsprosessen har det dukket opp flere interessante tanker som kan ligge til grunn for videre forskning. Ved å ta i bruk en metodetriangulering, der en kombinerer kvalitative

intervju med observasjon i feltet, kan en studere om de ansattes erfaringer og tanker samsvarer med de handlingene de foretar seg i praksis.

Denne studien kan vise til noen forskjeller mellom de ulike informantene og barnehagene. Videre forskning kan basere seg på å studere flere ansattgrupper i én barnehage, der en ser på forskjeller og likheter mellom ansattgruppene. Størrelsen på denne studiens utvalg er ikke representativt og kan ikke generaliseres. Her kan det være interessant å ta utgangspunkt i et større utvalg og sett på eventuelle sammenhenger og forskjeller her. Aggresjon og mobbing er også to temaer som står hverandre nært. På grunn av oppgavens begrensning har ikke denne studien tatt for seg mobbing, men videre forskning på dette kunne vært aktuelt.

## Referanseliste

Anderson, C. A & Bushman, B. J. (2002). *Human Aggression*. (s. 27-51). Iowa State University: Department of Psychology.

Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Freeman and Company.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. USA: Prentice-Hall, Inc.

Barnehageloven, LOV-2005-06-17-64. (01.01.2018). Lokalisert på [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL\\_2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2)

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen. (Red.), *The Encyclopedia of adolescence*. (s. 746-758.). New York: Garland.

Berkowitz, L. (1993). *Aggression. It's Causes, Consequences and Control*. USA: McGraw-Hill, Inc.

Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforlaget.

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: Research to practice*. (s. 172-197). New York: Guilford Press.

Card, N. & Little, T. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and adaption* (s. 107-135). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Clarke, A. & Clarke, A. (2000). *Early experience and the life path*. London: Jessica Kingsley.



- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of Social Information-Processing mechanisms in Children`s social adjustment. I D. Albarracín. (Red.), *Psychological Bulletin*, 115 (s. 74- 101).
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive an proactive aggression. I D. J, Pepler & K. H, Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A., & Schwarz, D. (1997). Social information processing mechanisms in aggressive behavior. I D. Stoff., J. Breiling. & J. D. Master. (Red.), *Handbook of antisocial behavior*. (s. 171-180). New York: Free Press.
- Dollard, J., Miller, N. E., Doob, L. W., Mowrer, O. H., & Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2014a). *Liten i barnehagen: Forskning, teori og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- 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*. (s. 234-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Durlak, J. A. & DuPre, E. P. (2008). Implementation Matters: A Review of research on the Influence of Implementation on program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology* 41 (3/4), (s. 327-350).
- Endr. i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager. (2017). *Forskrift om endring i forskrift om pedagogisk bemanning og dispensasjon i barnehager*. (2017-12-19). Lokalisert på <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2017-12-19-2418>

Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: University of South Florida.

Fladberg, K. L. (2017, 24. november). Spesialteam mot voldelige barn i barnehagen. *Dagsavisen*. Lokalisert på <https://www.dagsavisen.no/innenriks/spesialteam-mot-voldelige-barn-i-barnehagen-1.1060686>

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. London: Routledge.

Hanssen, B. P., Stakseng, O, Stangeland, A. & Urheim, R. (1999). *Sikkerhet og omsorg. Møte med aggresjon og vold*. Bergen: Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet. (2014). *Miljø og helse i barnehagen. Veileder til forskrift om miljørettet helsevern i barnehager og skoler*. Lokalisert på <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/419/Miljo-og-helse-i-barnehagen-Veileder-til-forskrift-om-milj%C3%B8rettet-helsevern-i-barnehager-og-skoler-IS-2072.pdf>

Idsøe, E. C. & Roland, P. (2017). *Mobbetferd i barnehagen. Temaforståelse – forebygging – tiltak*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet (2006). *...og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Lokalisert på <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007/id441395/sec1>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Lemerise, E. A. & Arsenio, F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Society for Research in Child Development*, 71 (1), (s. 107-118).

Lunde, S. (22. februar 2017). *Tilrettelegging av barnehagens sosiale miljø for å fremme positiv sosial og emosjonell utvikling*. [Utdelte forelesningsnotater]. Stavanger: Universitetet i Stavanger.

NESH publikasjon. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Hentet fra <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer>

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Perry, B. D. (2005). *Self-Regulation: The Second Core Strength*. Early Childhood Today, 2005.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Roland, P. (2014a). 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*. (s. 466-479). Bergen: Fagbokforlaget

Roland, P. (2014b). Implementering, organisasjonslæring og teamutvikling. I P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem, M. Godtfredsen & E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen*. Være Sammen. Universitetet i Stavanger.

Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19-39). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, P. & Størksen, I. (2014). Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd. I P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem, M. Godtfredsen & E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen*. Være Sammen. Universitetet i Stavanger.

Roland, P., Størksen, I. & Omdal, H. (2014). Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen. I P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem, M. Godtfredsen & E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen*. Være Sammen. Universitetet i Stavanger.

Roland, P. & Westergård, E. (Red.), (2015). *Implementering: å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rutter, M., Giller, H. & Hagell, A. (1998). *Antisocial behavior by young people*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sameroff, A. J. (2009). *The transactional model of development: how children and contexts shape each other*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Størksen, I. (2014a). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (s. 74-99). Bergen: Fagbokforlaget.

Størksen, I. (2014b). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis*. (s. 204-215). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of the disruptive behavior problems: the "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention, *Journal of Child Psychology and Psychiatry* (s. 341-367).

Tremblay, R. E., Hartup, W. W. & Archer, J. (Red), (2005). *Developmental Origins of Aggression*. New York: The Guilford Press.

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Statistikk om grunnskolen 2017-18*. Hentet 27. April 2018 fra <https://www.udir.no/Analyse-av-GSI--tall/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *PP-tjenesten*. Hentet 11. April 2018 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>

Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression. A developmental Perspective. In R. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental Origins of Aggression*. (s. 178-201). New York: Guilford Press.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## Vedlegg 1:

# Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

## *«Aggresjon i barnehagen. En kvalitativ studie av pedagogiske leders opplevelser og erfaringer med aggresjon i barnehagen»*

### **Bakgrunn og formål**

Formålet med studien er å finne ut av hvilke erfaringer og forståelser pedagogiske ledere har i arbeid med aggresjon i barnehagen. Problemstillingen som skal analyseres er: Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggresjon i barnehagen? Denne problemstillingen skal analyseres ved hjelp av forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår pedagogiske ledere aggressiv atferd i barnehagen?
2. Hvor rystet føler pedagogiske ledere seg til å håndtere aggresjon i barnehagen?
3. Hvordan opplever pedagogiske ledere at barnehagen har en felles tiltaksplan for barn med aggressiv atferd?

Prosjektet er en masteroppgave som gjennomføres ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsenteret).

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Hovedtrekkene i studien vil være datainnsamling via personlig intervju som krever aktiv deltagelse. Varigheten vil være på ca. 1 time. Det vil ikke bli hentet inn personlige opplysninger, men spørsmål om alder, utdanning og arbeidslengde kan forekomme. Data vil registreres ved hjelp av lydopptaker.

Spørsmålene vil blant annet omhandle hvordan en forstår og tolker fenomenet aggresjon. Er det nok kompetanse på arenaen til å håndtere disse barna på best mulig måte? Blir tidlig innsats ivaretatt? Spørsmål om rutiner og planer vil også forekomme.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til dataene. All data skal bli oppbevart som en fil på datamaskinen og vil ikke være tilgjengelig for andre. Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. Juni 2018. All data vil bli slettet innen denne dato. Datamaterialet vil bli anonymisert i masteroppgaven slikt at mulige gjenkjenninger ikke vil forekomme. Student og veileder har taushetsplikt.

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert og slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med: Oda Bergstøl, tlf.: 90542882, [oda.bergstol@hotmail.com](mailto:oda.bergstol@hotmail.com). Veileder: Cecilie Evertsen Stanghelle, tlf.: 51832828, [cecilie.evertsen@uis.no](mailto:cecilie.evertsen@uis.no).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 2:

# Intervjuguide

## Bakgrunnsspørsmål

1. Alder
2. Kjønn
3. Utdanning
4. Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder i barnehagen?

## 1. Aggresjonsbegrepet

- a. Hvordan forstår du begrepet aggresjon?
- b. Har du kjennskap til begrepet reaktiv aggresjon?
- c. Har du kjennskap til begrepet proaktiv aggresjon?
- d. Hvordan forstår du begrepet tidlig innsats?
- e. Hva tenker du kan påvirke barn til å utvikle aggresjon?

## 2. Håndtering av aggresjon

- a. Hvilke rutiner har barnehagen i forhold til barn som viser aggressiv atferd?
- b. Har du et eksempel på en hendelse der et barn har vist aggressiv atferd?  
- Hvis ja, hvordan ble denne hendelsen håndtert i barnehagen?
- c. Hvordan synes du disse tiltakene fungerer?  
- Har du eksempler på tiltak du synes fungerer bra/dårlig?
- d. Hva opplever du som utfordrende i forhold til det å håndtere barn med aggresjon?  
- Ser du utfordringer i samspillet med for eksempel kollegaer?

## 3. Samarbeid

- a. Samarbeider barnehagen med andre etater i forhold til å håndtere aggressiv atferd?  
- Hvis ja, hvilke?

- b. Har barnehagen en felles tiltaksplan for barn som viser aggressiv atferd?
- c. Hvordan arbeider din barnehage med tidlig innsats?

#### **4. Kompetansenivå**

- a. Lærte du noe om aggresjon i grunnutdanningen din (barnehagelærer/førskolelærer)?
  - Hvis ja, fortell mer om dette.
  - Hvis nei, hva er dine tanker om dette?
- b. Blir det tilrettelagt for kompetanseheving hos de ansatte i forhold til aggresjon hos barn i din barnehage?
  - Hvis ja, kan du fortelle meg mer om dette.
  - Hvis nei, føler du det er behov for det?
- c. Hvordan synes du at din egen kompetanse er i forhold til barn som viser aggressiv atferd?
- d. Føler du deg rustet nok til å håndtere aggresjon i barnehagen?

## Vedlegg 3:



Cecilie Evertsen

4036 STAVANGER

Vår dato: 29.01.2018

Vår ref: 58494 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

### Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2018.  
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58494</i>	<i>Aggresjon i barnehagen. En kvalitativ studie av pedagogiske lederes opplevelser og erfaringer med aggresjon i barnehagen.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Cecilie Evertsen</i>
<i>Student</i>	<i>Oda Bergstøl</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

#### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

#### Veiledning

##### Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder(s) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

#### Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 12.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

### Gjelder dette ditt prosjekt?

#### Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

#### Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

#### Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren