



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Tone Kirsti Torgersen (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: «Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende.» Engelsk tittel: «The kindergarten`s efforts to prevent children who shows a reactive aggressive behavior from being rejected by their peers.»	
Emneord: Aggresjon, reaktiv aggresjon, SIP-modellen, tilknytning, emosjonell kompetanse, sosial kompetanse, voksenrollen, intersubjektivitet, foreldresamarbeid	Antall ord: 25724 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 11.06.19 dato/år

FORORD

Da var drømmen om å ta videreutdanning i master i spesialpedagogikk i oppfyllelse. Dette har vært noen fantastisk lærerike år hvor jeg har utviklet meg både faglig og personlig.

Jeg vil rette en stor takk til min dyktige og motiverende veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby for god faglig støtte og konstruktive tilbakemeldinger jeg ikke kunne vært foruten.

Må også få rettet en stor takk til mine informanter som stilte til intervju, uten dere hadde jeg ikke fått data til å jobbe ut fra.

Videre vil jeg takke Kristine, Elsebeth, Arild, Monica, May Britt, kolleger i PPT og barnehagen og venner som stilte opp når jeg trengte gode råd, tilbakemeldinger og motivasjon.

Takk til Linnea, Erika og Marius for støtten jeg har fått gjennom motiverende ord og forståelse for perioder hvor fokuset mitt har vært i en bok eller foran PC'en. Og takk mor og far for at dere har hjulpet meg med å alltid stille opp for meg og mine når jeg har hatt behov for hjelp.

Til slutt den største takk til min beste Svein for alt du har gjort med din støtte og tilstedeværelse slik at jeg har fått tid og mulighet til å realisere min drøm om å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD.....	1
SAMMENDRAG	5
1.0 INNLEDNING	6
1.1 Problemstilling	7
1.2. Studiens formål.....	7
1.3. Avgrensing	7
1.4 Oppgavens struktur.....	8
2.0. TEORIDEL	9
2.1. Aggresjon	9
2.1.1 Proaktiv aggresjon	11
2.1.2 Reaktiv aggresjon	11
2.2. SIP-modellen	12
2.2.1 «Databasen»	13
2.2.2 De ulike trinnene i SIP-modellen	14
2.3 Samspillet betydning for barn.....	16
2.4 Forebyggende arbeid	17
2.5 Tilknytning	17
2.5.1 Trygg tilknytning	18
2.5.2 Utrygg tilknytning	18
2.5.3 Indre arbeidsmodeller:.....	20
2.6 Emosjonell kompetanse.....	21
2.7 Sosial kompetanse	22
2.8 Forebyggende arbeid på systemnivå	24
2.8.1 Barnehagens oppgave	24
2.8.2 Voksenrollen	25
2.8.3 Den autoritativ voksenstilen	27
2.8.4 Den Autoritære voksenstilen	27
2.8.5 Den ettergivende voksenstilen.....	27

2.8.6 Den forsømmende voksenstilen	28
2.9 Relasjonsbygging og grensesetting	28
2.9.1 Relasjonsbygging	28
2.9.2 Grensesetting	29
2.10 Intersubjektivitet.....	29
2.11 Foreldresamarbeid	31
3.0 METODEDEDEL.....	33
3.1. Forskningsdesign/forskningsmetode	33
3.2. Fenomenologi og hermeneutikk	34
3.3. Forskningsprosessen.....	35
3.3.1 Fase 1: Forberedelsesfasen	35
3.3.2. Fase 2: Datainnsamling	36
3.3.3 Fase 3: Dataanalyseringsfasen.....	38
3.3.4 Fase 4: Rapporteringsfasen.....	40
3.4 Reliabilitet, Validitet og generalisering.....	40
3.4.1 Reliabilitet	40
3.4.2 Validitet	41
3.4.3 Generalisering	41
3.5. Etske overveielser	42
3.5.1 Informasjon til deltakerne.....	42
3.5.2 Fritt og informert samtykke.....	43
3.5.3 Konfidensialitet	43
3.5.4 Konsekvenser	43
3.6 Mulige feilkilder.....	44
4.0 RESULTATER	45
4.1 Forståelse for aggresjonsbegrepet	45
4.1.1 Aggresjon	45
4.1.2 Reaktiv aggresjon	46
4.1.3 Faktorer som utløser en reaktiv aggressiv atferd.....	47
4.1.4 Den reaktive aggressive atferden.....	47
4.2 Voksenrollen	48
4.2.1 Relasjonsbygging overfor barn som viser en reaktiv aggressiv atferd.....	48
4.2.2 Relasjonsbygging	48
4.2.3 Grensesetting.....	49
4.2.4 utfordringer med voksenrollen	49
4.3 Håndtering av barn som viser en reaktiv aggressiv atferd.....	50

4.3.1 Håndtering for å motvirke avvisning fra de andre barna	51
4.4 Sosial kompetanse	51
4.4.1 Arbeid med sosial kompetanse	52
4.5 Intersubjektivitet.....	53
4.5.1 Voksenrollen	53
4.5.2 Barnehagens kultur for å støtte hverandre	54
4.6 Foreldresamarbeid	56
5.0 DRØFTING.....	58
5.1 Forståelse for aggresjonsbegrepet	58
5.2 Voksenrollen	62
5.2.1 Relasjonsbygging	62
5.2.2 Grensesetting	65
5.2.3 utfordringer med voksenrollen	66
5.3 Håndtering og forebygging av reaktiv aggressiv atferd for å motvirke avvisning	67
5.4 Sosial kompetanse	68
5.5 Intersubjektivitet.....	70
5.6 Foreldresamarbeid	71
6.0 KONKLUSJON	74
Litteraturliste	76
Vedlegg - oversikt	83

SAMMENDRAG

Målet med studien var å få en bedre innsikt og forståelse for hvordan det arbeides i barnehager for å hindre at enkelte barn avvises av jevnaldrende.

Problemstillingen for studien er: *Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende.*

Studiens teoretiske fundament bygger på aggresjonsteori fra blant annet kjente forskere som Berkowitz (1993), Tremblay (2010) og Dodge og Crick (1994) sin SIP-modell. Fokuset ble rettet mot hvordan barnehagen gjennom kunnskap og kompetanse innenfor barns tilknytning og emosjonelle- og sosiale utvikling kan arbeide med individet. Deretter ble fokuset flyttet over på systemrettede tiltak som arbeid med voksenrollen, barnehagens intersubjektivitet og foreldresamarbeid.

Det ble brukt en kvalitativ forskningsmetode. Data ble innsamlet gjennom semistrukturert intervju med fem informanter fra to ulike barnehager. De ble valgt ut gjennom et tilgjengelighetsutvalg og disse hadde lang erfaring fra arbeid i barnehage.

Funnene fra studien viste at arbeid med kompetansehevingsprogrammet *Være sammen* i barnehagen påvirket barnehagelærernes kunnskap og kompetanse noe som hadde betydning for de voksnes forståelse og håndtering av barn som viste en reaktiv aggressiv atferd. Alle informantene arbeidet med prinsippene til den autoritative voksenstilen, som også er en del av *Være sammen*, og viste at de er bevisst balansen mellom å bygge relasjoner og sette grenser overfor barna. Intersubjektiviteten i de ulike barnehagene var stor innenfor fokusområdene til barnehagen. Videre viste funnene at barnehagene arbeidet for å styrke relasjonene mellom barna for hindre at noe barn stod utenfor, gjennom lek og aktivitet i smågrupper og fokus på barns positive sider. Samtlige informanter la stor vekt på et godt foreldresamarbeid for å styrke barnas utvikling og læring.

Studien min viste at barnehagens arbeid med kompetanseheving styrker de ansattes felles forståelse innenfor fokusområdet til barnehagen.

1.0 INNLEDNING

Daglig leser en i nyhetene om mennesker som faller utenfor samfunnet. Mennesker med lite eller intet nettverk, noe som påvirker deres utvikling og livskvalitet negativt. Mange stiller seg spørsmålene «Hvordan kan dette skje? Hvorfor er noen mer utenfor enn andre?» Ofte kan en i ettertid lese om en vanskelig oppvekst. Av og til handler da debatten om hvilke tiltak som er satt i verk i barnehage og skole og om disse tiltakene har vært effektive nok.

Forskere poengterer at tiltak bør settes i gang så tidlig som mulig. Barns tidligste erfaringer med omsorgspersonene og jevnaldrende vil være med å påvirke deres opplevelser av seg selv, omverden og relasjoner med andre. Så – hvis dette er tilfelle – hvordan kan på en best mulig måte gjøre dette?

I dag har 91,8 % av alle barn i alderen 1-5 år plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). I barnehagen får de erfaringer med relasjoner til voksne og barn som vil påvirke deres utvikling på flere områder.

I samspill med både voksne og jevnaldrende vil barna utvikle sosial kompetanse som er viktig for sosialisering og utvikling gjennom hele livsløpet med jevnaldrende, skole, karriere og samliv. Frønes (2008) skriver «Sosial kompetanse er en individuell egenskap som utvikles gjennom sosial erfaring» (Frønes, 2008, s. 12).

Mange barn vil så tidlig som i alderen 2-4 år vise fysisk aggresjon og mangel på sosiale ferdigheter før de blir eldre og lærer nye og bedre måter å løse problemer på, men noen få fortsetter (Tremblay, 2010, s. 344). Hvis barna ikke utvikler nye handlingsalternativer til reaktiv aggressiv atferd står de i fare for å bli avvist av jevnaldrende, noe som påvirker deres utvikling negativt (Dodge et al., 1987, s. 1146).

Tremblay og Nagin (2005) skriver «What more certain, from the development trajectories, is that humans learn not to use physical aggression by learning alternatives» (Tremblay & Nagin, 2005, s. 99-100). Den optimale perioden for å lære barn alternative handlingsmåter påstår forskerne er allerede i tidlig barndom- førskolealderen (Tremblay & Nagin, 2005, s. 101).

Samtidig søker og trenger alle barn og unge noen å være med. Barna som ikke kommer inn i fellesskapet finner derfor ofte jevnaldrende som også har blitt avvist og sammen kan deres negative atferd eskalere på grunn av den negative innflytelsen de har på hverandre (Nordahl & Manger, 2005, s. 13). Andre lever et liv i ufrivillig ensomhet og trekker seg vekk fra samfunnet. Dette viser at jevnalderssosialisering har stor betydning for både individet selv men også for samfunnet og at det er viktig å sette inn tiltak så tidlig som mulig.

I denne oppgaven vil jeg derfor studere hva de voksne i barnehagen kan gjøre for å kunne møte og hjelpe disse barna som står i fare for å bli avvist fra jevnaldrende.

1.1 Problemstilling

Studiens problemstilling er:

«Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende»

Intervjuspørsmålene tar for seg begreper innen aggresjon og hvordan den kan komme til syne hos barn. Videre undersøkes barnehagelærernes individ- og systemrettede arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende.

1.2. Studiens formål

Formål med studien er å få et innblikk i hvordan barnehagelærere arbeider for å hjelpe barn som viser en reaktiv aggressiv atferd for å hindre avvisning og gjennom bruk av kvalitative intervjuer få et innblikk i hva barnehagelærere legger vekt på i dette arbeidet. Jeg ønsker å få innblikk både i deres innsats direkte mot barnet samt deres arbeid på systemnivå. Med informanter fra samme barnehage vil jeg også kunne få et innblikk i om de har en felles forståelse for arbeidet med barn som viser en slik atferd. Jeg har et håp om at alle som arbeider med barn, inkludert meg selv, skal få en større forståelse for hvorfor noen barn viser en reaktiv aggressiv atferd - og at dette skal være godt forankret i teori. Dette for å kunne møte barna med kunnskap og forståelse for at deres atferd er en respons på hvordan de oppfatter det som skjer i samspill med andre ut fra sine erfaringer og opplevelser (jmf. SIP-modellen i kapittelet 2).

1.3. Avgrensning

For å kunne gå i dybden på studien innenfor den gitte tidsrammen for masterstudiet har jeg valgt å kun fokusere på barn i alderen 3-5 år. Videre har jeg fokusert på barn som viser en reaktiv aggressiv atferd uten at jeg går mye inn på de bakenforliggende årsaker. Barn med

ulike diagnoser, f.eks. atferdsforstyrrelse og ADHD kan også vise en reaktiv aggressiv atferd og være i risiko for å bli avvist, men dette er ikke en del av min studie.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 deler.

Del 1: Innledende betraktninger

Del 2: teoretiske perspektiver - viser til teori som gir et innblikk i hvorfor noen barn viser en reaktiv aggressiv atferd og hvordan den voksne kan arbeide for å motvirke at disse barna avvises av jevnaldrende.

Del 3: metodedel - viser til forskningsprosessen og kvalitativt intervju som er brukt for å få svar på studiens problemstilling

Del 4: resultatdel – beskriver funnene fra de kvalitative intervjuene som er gjort.

Del 5: drøftingsdelen – drøfter og diskuterer funnene som er gjort opp mot teori og tidligere forskning.

Del 6: konklusjonen – som oppsummerer problemstillingen og funnene som er gjort i studien og foreslår andre potensielt interessante studier på området.

2.0. TEORIDEL

I dette kapittelet presenteres det teoretiske fundamentet oppgaven bygger på for å belyse den valgte problemstillingen.

I første del av kapittelet gjør jeg rede for begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon. Deretter vil jeg vise til underliggende mekanismer bak reaktiv aggresjon og gjøre rede for barns sosiale utvikling, da man med en slik kunnskap vil kunne forstå og hjelpe barn som er i risiko for skjevutvikling på en best mulig måte. Siste del av kapittelet handler om det systemrettede arbeidet man jobber med i barnehagen, for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende.

2.1. Aggresjon

Felles forståelse for begrepet og problematikken vedrørende aggresjon er en viktig forutsetning for å kunne hjelpe barn som viser en aggressiv atferd (Berkowitz, 1993, s. 6). Begrepet aggresjon har ikke en entydig definisjon, da aggresjon kommer til uttrykk på ulike måter og defineres ulikt alt etter hvilken kontekst den materialiserer seg i. De ulike definisjonene på aggresjon baserer seg enten på forløpet til atferden, konsekvensene av den eller hvordan atferden bedømmes sosialt (Smith, 2004, s. 131). Definisjoner som baserer seg på forløpet til atferden legger vekt på at den aggressive handlingen har en intensjon om å skade en annen. Bedømmelsen av intensjonen er da en vurdering av andre personers syn, tanker og holdninger til atferden og er dermed subjektiv i sitt vesen. Definisjoner som baserer seg på konsekvensene av aggressiv atferd kan også ha svakheter. En person som utilsiktet skader en annen trenger ikke være aggressiv, samtidig kan en person vise en aggressiv atferd uten å nødvendigvis skade en annen. Den sosiale bedømmelsen av atferden blir nødvendigvis også et resultat av den enkelte observatørs subjektive vurdering og tolkning (Smith, 2004, s. 131). Aronson (2011) og Berkowitz (1993) legger vekt på både forløpet og konsekvensene i sine definisjoner av aggresjon.

Aronson (2011) definerer aggresjon slik;

«Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression.» (Aronson, 2011, s. 250-251).

Berkowitz (1993) definerer aggresjon slik;

«..as any form of behavior that is intended to injure someone physically or psychologically.»
(Berkowitz, 1993, s. 3).

Begge definisjonene legger vekt på at aggresjon har en intensjon om å skade eller såre en annen person og denne forståelsen er det rådende synet i fagmiljøene (Berkowitz, 1993, s. 7). Tremblay (2010) stiller derimot spørsmål om små barn som viser en aggressiv atferd gjør det med en intensjon om å skade eller å såre noen. Tremblay (2010) viser også til at de fleste barn viser fysisk aggresjon i førskolealderen (Tremblay, 2010, s. 346), og viser til til Côté m.fl. (2007) som studerte utviklingsbanene for fysisk aggresjon hos barn. Her kommer det fram at de vanligste formene for fysisk aggresjon er å slå, bite, klore, dytte m.m. Halvparten av barn mellom 1,5 år og 5 år viser atferd inneholdende moderate aggressive handlinger, 1/3 viser lav andel mens hele 17% viser en høy andel med aggresjon. Gjennom ulike studier har forskerne funnet ut at barn utøver flest aggressive handlinger når de er mellom 2 og 4 år (Tremblay, 2010, s. 344). Dette kan forstås ved at barn har en økende grad av sosial interaksjon med andre i denne alderen - samtidig har de ikke den kognitive og sosiale modenheten til å kunne regulere aggressiv atferd (Størksen, 2014, s. 93). Etter hvert som barnet blir eldre reduseres de aggressive handlingene ved at de fleste barna lærer ikke-fysiske handlingsalternativer. For å hjelpe barna med å endre atferdsmønster må den uønskede atferden avlæres og ny alternativ atferd innlæres (Tremblay, 2010, s. 344).

Det finnes ulike undergrupper av aggresjon som defineres ut fra dens form. Begrepene indirekte og direkte aggresjon eller fysisk/ikke fysisk aggresjon er eksempler på slike undergrupper. Andre fokuserer på underliggende mål. Berkowitz (1993) bruker begrepene instrumentell og emosjonell aggresjon. Instrumentell aggressiv atferd refereres til atferd hvor aggresjon er et virkemiddel for å nå et mål som makt, dominans eller sosial status. Emosjonell aggressiv atferd refereres til atferd der målet er å gjøre skade på en som har fornærmet en (Berkowitz, 1993, s. 11). Også begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon brukes for å skille det underliggende målet (Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178).

Hovedskillene mellom reaktiv og proaktiv aggressiv aggresjon er;

- 1) den sosiale konteksten som fremkaller den aggressive atferden
- 2) følelsen som utløses hos utøveren av den aggressive atferden

(E. Roland & Idsoe, 2001, s. 447).

2.1.1 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon har sin opprinnelse i den sosial-kognitive læringsteorien, som beskriver at noen mennesker bruker aggressiv atferd som et bevisst middel for å oppnå sine mål (Card & Little, 2007, s. 109). Begrepet «proaktiv» innebærer at denne formen utløses av utøveren selv, i motsetning til reaktiv aggresjon som utløses av målblokkering (Erling Roland, 2007, s. 53). Formålet med denne formen for aggresjon er ikke primært å skade og/eller såre noen, men det å skade og/eller såre brukes som et middel for å oppnå et mål (Berkowitz, 1993, s. 22). Makten over offeret kan også være en stimulans i den proaktive aggressive atferden (Erling Roland, 2007, s. 54). Roland og Idsøe (2001) viser til forskere som hevder at proaktiv aggressiv atferd utløser positive følelser hos utøveren gjennom å dominere eller ydmyke personen atferden er rettet mot. Hvis den aggressive atferden skjer i et fellesskap vil gruppetilhørigheten styrkes og de proaktive aggressive utøvere vil oppleve tilhørighet til et fellesskap i tillegg til makt (E. Roland & Idsoe, 2001, s. 448). Aggresjonen kan uttrykkes gjennom utestenging, avvisning og ryktespredning. Disse handlingene krever planlegging, slik at denne formen for aggresjon ofte viser seg når barn blir eldre. Dette begrunner Tremblay (2010) med at den krever en mer moden hjernekapasitet (Tremblay, 2010, s. 324). Berkowitz (1993) sier at denne formen kan være tillært da utøvere av proaktiv aggressiv atferd ser at utøvelsen av den aggressive handlingen fungerer for å nå et mål (Berkowitz, 1993, s. 32).

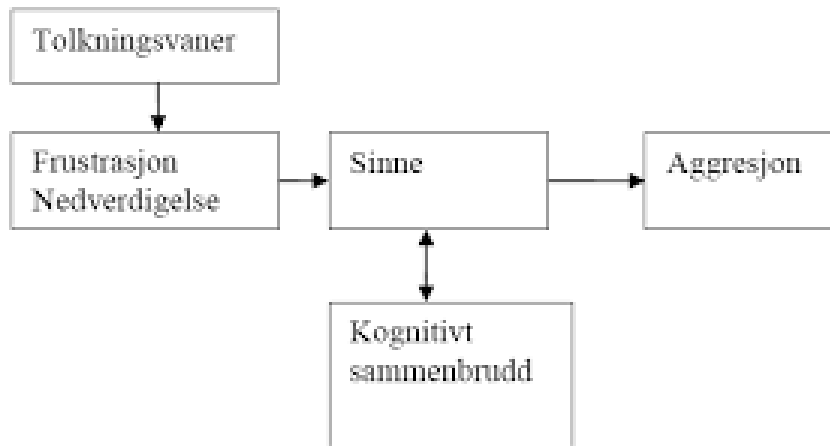
2.1.2 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon stammer fra frustrasjons-sinne teorien, der det legges vekt på frustrasjon som en ekstern tilstand som holder en person borte fra å oppnå noe som er sterkt ønsket (Berkowitz, 1993, s. 31). Frustrasjon over å ikke nå sitt mål kan skape så sterke følelser at frustrasjonen går over i sinne slik at barnet mister evnen til å tenke rasjonelt og handler rent følelsesmessig (Berkowitz, 1993, s. 26). Det legges vekt på at frustrasjonen ikke er det samme som fraværet av belønning, men fraværet av en forventet belønning. En kan ikke være frustrert over noe en ikke har forhåpninger å få (Berkowitz, 1993, s. 31).

Card og Little (2007) sier at reaktiv aggressiv atferd oppstår som en respons på en oppfattet trussel, fornærmelse eller frustrasjon og karakteriseres som en følelsesmessig dysregulering (Card & Little, 2007, s. 107). Videre sier de også at reaktiv aggressiv atferd er relatert til manglende evne til tilpasning i motsetning til den proaktive aggressive atferden (Card & Little, 2007, s. 116). Etter hvert som barna blir eldre avtar den fysiske aggresjonen ved at barnet lærer andre handlingsalternativer (Tremblay, 2010, s. 344). Forskning viser at barn

som viser en reaktiv aggressiv atferd ikke bruker aggressive handlinger som et instrument for å oppnå et mål. De er heller ikke orienterte mot et mål. Den reaktive formen for aggresjon utløses av en intens følelse av sinne og de aggressive handlingene overfor jevnaldrende skjer uten at barna har kontroll eller tenker konsekvenser (Crick & Dodge, 1996, s. 1000).

Modell til Erling Roland som viser forløpene til et reaktivt aggressivt utbrudd:



Figur 1. *Reaktiv aggresjon* (Erling Roland, 2007, s. 51)

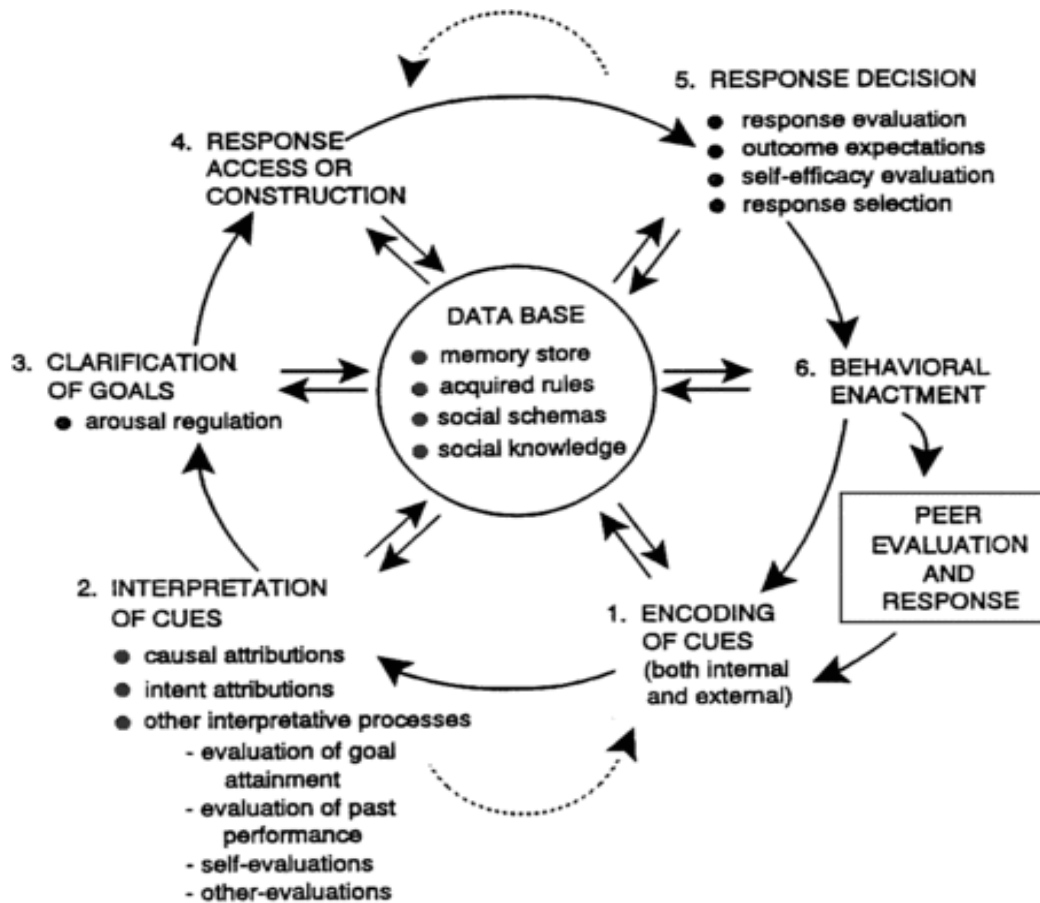
Modellen viser forløpet til en reaktiv aggressiv handling. Den utløsende faktoren for frustrasjonen er barnets tolkning av en situasjon eller signal fra en annen (Erling Roland, 2007, s. 51-52). Barnets tolkning skjer på bakgrunn av dets «database» som er erfaringsbanken barnet har utviklet basert på tidligere erfaringer (jmf. SIP-modellen senere i oppgaven). Tolker barnet situasjonen fiendtlig kan det utløse et sinne som er så sterkt at barnet får et kognitivt sammenbrudd, noe som gjør at barnet mister kontroll og en reaktiv aggressiv atferd utløses. Barna som reagerer med en slik atferd må få hjelp til å endre sine tolkningsvaner ved å utvikle evnene til å kunne forstå og tolke andre på en positiv måte og samtidig lære seg andre handlingsalternativer.

2.2. SIP-modellen

I arbeid med å hjelpe barn som viser en reaktiv aggressiv atferd med å avlære atferden og hjelpe barnet med å lære nye handlingsalternativer bør en ha kunnskap om de underliggende mekanismene for barns atferd.

Dodge og Crick (1994) har utarbeidet en modell, Social-Information-Processing modellen (heretter SIP-modellen), som viser til de ulike kognitive prosessene som skjer hos mennesker

(videre i oppgaven er fokuset på barn) i samhandling med andre og kan gi en forståelse for hvorfor noen barn har en utfordrende atferd (Smith, 2004, s. 151). Den sirkelformede modellen består av to deler. En indre del, «databasen» og en ytre del som viser til trinnene i informasjonsprosessen som påvirkes av «databasen» til barnet (Ogden, 2015, s. 255).



Figur 2. SIP-Modell til Dodge and Crick (1994) (Crick & Dodge, 1994, s. 76)

2.2.1 «Databasen»

Den indre sirkelen i modellen, som kalles «databasen», er barnets hukommelse av tidligere erfaringer det gjør seg med blant annet sine nærmeste omsorgspersoner (jmf.

tilknytningsteorien og indre arbeidsmodeller senere i oppgaven). Etter hvert som barnet gjør seg nye erfaringer vil disse legge seg i «databasen». Erfaringene samt de ulike tankene, verdiene og minnene lagres som latente mentale strukturer i hukommelsen og vil påvirke den sosiale informasjonsprosessen. Disse latente mentale strukturene kalles skripter, som er generaliserte mentale representasjoner og består av indre bilder (Smith, 2004, s. 152). Denne «databasen» danner grunnlag for barnets tolkning og bearbeiding av sosial atferd i møte med andre i lignende sosiale situasjoner (Ogden, 2015, s. 254). Barn som har erfart avvisning vil

være sensitiv overfor signaler som kan tolkes som avvisning og tolke tvetydige signaler fra jevnaldrende som det, selv om dette ikke nødvendigvis var ment som avvisning i utgangspunktet.

Databasen består av fire elementer:

Minnebanken; Her lagres alle de tidligere erfaringene, minner og skripter. Også barnets sosiale erfaringer vil lagres her som sosiale skjema. Disse elementene vil påvirke barnets prosesseringer både positivt og negativt alt etter barnets erfaringer (P. Roland, 2014, s. 67). Har barnet for eksempel opplevd avvisning vil den erfaringen påvirke barnet når det tolker andres signaler.

Normer; I samspill med omsorgspersonene vil barnet lære normer for hva som er rett og galt i samspill med andre og disse vil påvirke barnets handlinger (P. Roland, 2014, s. 67). Barn som motiveres til å ta igjen fysisk når noen gjør noe mot det vil lære at det er «lov» å slå tilbake.

Sosiale skjema; Dette er barns erfaringer med andre personer. De tidlige erfaringene barna har i samspills-situasjoner vil påvirke barnet i møte med andre. Roland (2014) viser til Burks m.fl (1999) som viser til barns fiendtlige attribusjoner og aggressive atferd mot andre har sammenheng med dårlige opplevelser med de nære omsorgspersonene (P. Roland, 2014, s. 67).

Sosial kompetanse; Barna vil gjennom samspill med andre utvikle sosiale ferdigheter som det vil bruke i samhandling med andre (P. Roland, 2014, s. 67). Disse erfaringene vil lagres i barnets «database». Barn som er i fare for å bli avvist av jevnaldrende på grunn av manglende sosiale ferdigheter vil ha et behov for å være i sosial interaksjon med andre for å utvikle disse ferdighetene.

2.2.2 De ulike trinnene i SIP-modellen

Både kognitive og emosjonelle komponenter påvirker de ulike trinnene i SIP-modellen noe som kan beskrives på følgende måte:

Trinn en i modellen viser til når barnet oppfatter ting rundt seg og koder de eksterne og interne signalene som skjer i den sosiale situasjonen, mens barnet i trinn to fortolker og attribuerer (gir årsaksforklaringer til) signalene det oppfatter. Barnet vurderer også måloppnåelsen, tidligere prestasjoner og evaluerer seg selv og andre på dette trinnet (Ogden, 2015, s. 254). Både oppfattelse og tolkningen av situasjonen kan bli påvirket av barnets

humør, grad av fornærmelse eller følelser. Disse faktorene kan påvirke hva som legges merke til og tolkes som sosiale hint i den sosiale interaksjonen (Lemerise & Arsenio, 2000, s. 112).

I trinn tre velger barnet mål som skal respondere på de oppfattede signalene (Ogden, 2015, s. 254). Klargjøring av mål og konstruksjon av responser påvirkes av følelser som knyttes opp mot målet. Jevnaldrenes affektive hint kan påvirke barnets mål. Sender det andre barnet positivt affektive/ladede hint vil det kunne skape tilknytning og sender det negativt ladede hint kan det skape avstand (Lemerise & Arsenio, 2000, s. 114). For å prøve å få en forståelse for et barns respons på å bli utestengt fra leken der det viser en reaktiv aggressiv atferd som å slå, må en først finne ut hvordan barnet oppfattet det som skjedde og hva det følte. Et barn som på grunn av tidligere erfaringer er veldig sårbar på å bli utestengt kan ha vært oppmerksom kun på de fiendtlige signalene og ikke på signaler som kanskje kunne ha vært formildende (Smith, 2004, s. 151). De andres reaksjon på barnets respons vil gi barnet nye signaler som barnet igjen koder og de ulike trinnene repeterer seg. Trinnene i prosessen skjer ubevisst og raskt hos de enkelte barna.

I trinn fire og fem vurderer barnet alternative reaksjoner og responser det kan gi tilbake på oppfattede signaler og velger hvilken respons det selv vil gi tilbake. Responser evalueres basert på hvilke forventninger de ulike responsene sannsynligvis vil gi (Ogden, 2015, s. 254). Valg av respons vil ifølge Lemerise og Arsenio (2000) påvirkes av barnets følelser i situasjonen mens ulike muligheter av responser også kan påvirke følelsene. Eks. hvis et barn har erfart at unnvikelse minsker følelsen av frykt vil barnet kunne respondere med unnvikelse hvis det er redd. Barnas responser vil påvirkes av intensiteten på emosjonene som oppstår hos barnet og barnets regulering av emosjoner (Lemerise & Arsenio, 2000, s. 114). Dette kan forstås som at et redd og usikkert barn som frykter avvisning unnviker å ta kontakt med andre barn for å beskytte seg selv mot enda et nederlag.

I trinn seks responderer barnet med en handling som svar på oppfattet signal (Ogden, 2015, s. 254). Dette er selve responshandlingen men også den vil kunne påvirkes av ulike følelsesprosesser. Intensiteten på følelsene som barnet opplever og evnen til emosjonsregulering vil påvirke responsen og være med på å bestemme hvilken handling barnet til sist responderer med (Lemerise & Arsenio, 2000, s. 115).

I trinn sju skjer det en evaluering og respons fra mottakeren (både voksne og jevnaldrende), på handlingen til barnet. (Ogden, 2015, s. 254).

De ulike delene i den sirkelformede modellen påvirker hverandre gjensidig. Når barnet mottar et signal vil barnet utfra sine tidligere erfaringer, som er lagret i «databasen», attribuere. Barn som viser en reaktiv aggressiv atferd som er relatert til frustrasjon attribuerer på trinn 1 og 2 i modellen. Card og Little (2007) sier det ser ut som at disse barnas atferd har skjevheter og mangler i den sosiale informasjonsprosessen og at de tolker tvetydige signaler fiendtlig (Card & Little, 2007, s. 111). Den reaktive aggressive handlingen blir da en hevn eller et forsvar (Crick & Dodge, 1996, s. 993). Når de attribuerer aggressivt, påvirkes deres interaksjoner og samspill med jevnaldrende negativt (Bierman, 2004, s. 50).

2.3 Samspillet betydning for barn

I samspill med venner tilegner barna seg det Tetzchner (2001) kaller sosial kapital. Gjennom fellesskap og erfaringer med jevnaldrende utvikler barna evnen til å ta initiativ og videreutvikle samspill og de lærer hvordan de kan løse problemer som oppstår og andre sosiale ferdigheter (Tetzchner, 2001, s. 516). Ladd (2005) viser til en studie gjort av Dunnington (1957) som viser at førskolebarn som ble inkludert i leken av jevnaldrende fikk hemmet sin aggresjon gjennom samspill i rolleleken i motsetning til barn som ble avvist og ikke fikk denne muligheten (Ladd, 2005, s. 48). Frønes (2006) viser til at barns samspill med jevnaldrende har en annen og viktigere betydning for barns sosiale utvikling enn samspill med foreldre eller andre omsorgspersoner. Samspillet med jevnaldrende krever både evnen til sosial kompetanse og kommunikative ferdigheter. Barnet må kunne forhandle til det beste for både seg selv og den/de andre og forstå at det ikke nytter å bruke aggressive metoder eller hyling for å oppnå det en ønsker. Frønes (2006) sier at aksept fra jevnaldrende må barnet gjøre seg fortjent til, noe de ikke trenger i forhold til foreldre (Frønes, 2006, s. 177).

Barn som har blitt avvist vil gå inn i samspill med andre med en annen innstilling og forventning og vil være mer sensitive for de sosiale signalene som kan være tegn på avvisning. Hvis barnet oppfatter et signal på avvisning kan det respondere negativt og reaktivt (Ruud, 2010, s. 43). Bierman (2004) viser til Coie (1990) som beskriver forholdet mellom mangelfulle sosiale ferdigheter, avvisning fra jevnaldrende og atferdsproblemer som en negativ utviklingspiral. Spiralen starter med at barnet som har mangelfulle sosiale ferdigheter ikke kommer inn i samspill med jevnaldrende på grunn av sin aggressive atferd. Dette medfører at barnet mister muligheten for samspill som kan være utviklende (Bierman, 2004, s. 12). Forskning viser at det er stabilitet i avvisning fra jevnaldrende i 4-6 års alderen selv om barna fikk nye jevnaldrende å forholde seg til ved skifte av miljø fra barnehage til skole

(Stenseng, Belsky, Skalicka & Wichstrøm, 2015, s. 217). Dette viser at barns tidlige negative erfaringer vil kunne forme barnet hvis det ikke får hjelp til å tolke og dermed handle annerledes.

Avvisning fra jevnaldrende vil også påvirke barnas modell for den sosiale informasjonsprosesseringen (Dodge et al., 2003, s. 389). Den negative effekten avvisning har på barns utvikling av antisosial atferd er størst hos barna som viser en reaktivt aggressiv atferd. Å bli avvist er en stressfaktor for barnet som påvirker dets atferd i negativ retning (Dodge et al., 2003, s. 391). Ennå mangler forskning på om det er barnas reaksjoner på avvisningen av jevnaldrende eller barnets manglende sosiale erfaringer som fremmer barnas aggressive atferd (Dodge et al., 2003, s. 391), men frem til en får det klart må en arbeide for å fremme barns sosiale kompetanse slik at de inkluderes i sosialt samspill med andre barn. Barn som opplever suksess i samhandling med andre vil lettere kunne gå inn i nye samspill med en positiv innstilling.

2.4 Forebyggende arbeid

Barnehagens arbeid for å forebygge at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende, må fokusere både på individnivå og systemnivå. Det har vært en tendens å tilknytte årsaken til et barns problematferd til barnet og ikke rette fokuset på omgivelsene barnet er en del av (Nordahl & Manger, 2005, s. 12). Transaksjonsperspektivet legger vekt på at barnets atferd påvirkes både av dets personlighet og miljøet det er en del av (Smith, 2004, s. 14). Forebyggende arbeid på individnivå er arbeid som vil hjelpe barnet med dets emosjonelle – og sosiale utvikling (jmf. SIP-modellen og tilknytning). Samtidig må de voksne hjelpe barnet å avlære sin reaktiv aggressive atferd og lære nye handlingsalternativer (Tremblay & Nagin, 2005, s. 100). Forebyggende arbeid på systemnivå må fokusere på miljøet barna er en del av. I denne oppgaven er fokuset på det utøvende arbeidet til de voksne som jobber i barnehagen, da det er de som legger premissene for miljøet i barnehagen og samarbeider med foreldrene som er barnets nærmeste omsorgsgivere.

2.5 Tilknytning

Barnets evne til å regulere sine følelser og dets sosiale ferdigheter er faktorer som påvirker om barnet avvises eller inkluderes av jevnaldrende (Bierman, 2004, s. 17-18). Disse evnene begynner barnet å utvikle allerede i sitt første samspill med sine nærmeste omsorgspersoner og samspillet vil påvirke om barnet utvikler en trygg eller utrygg tilknytning (Drugli, 2014, s.

54). Videre vil dette også ha påvirkning på barnets emosjonelle- og sosiale utvikling (Bergin & Bergin, 2009, s. 146). Killén (2012) beskriver barnas tilknytningsatferd som deres språk i formidlingen av hvordan deres omsorgssituasjon er (Killén, 2012, s. 33). Tilknytning er ikke medfødt, men er en relasjon som bygges opp gjennom gjentatt samspill mellom et barn og en voksen som barnet står nært (Bergin & Bergin, 2009, s. 154). Tilknytningsatferden til barnet kan utløses når barnet utsettes for stress som for eksempel i situasjoner som involverer ukjente steder, fysisk smerte, tretthet, atskillelse fra omsorgsperson eller andre situasjoner der barnet har behov for trøst og støtte (Drugli, 2014, s. 55). Barn som ikke opplever en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner kan stå i fare for å utvikle en reaktiv aggressiv atferd da barnet ikke opplever en trygghet som motvirker stressfaktorer som frykt, sinne og trusler (Dodge, 1991, s. 212-213). Barnets tilknytningsatferd vil også påvirke barnet i dets utvikling av sosiale relasjoner da atferden barnet viser vil kunne tiltrekke eller hindre at jevnaldrende vil være sammen med det.

2.5.1 Trygg tilknytning

I et positivt samspill vil barnet erfare en nær voksen som er emosjonelt tilgjengelig, som stimulerer til lek og positiv kontakt og som regulerer sin atferd etter barnets behov (Drugli, 2014, s. 54). Barn som erfarer en slik omsorgsperson vil utvikle en trygg tilknytning. Denne tilknytningspersonen vil være som en trygg base for barnet som det kan utforske verden fra. Barnet vet at når det føler seg truet eller har behov for trygghet og omsorg kan det søke tilbake til den trygge basen og få tilfredsstilt sitt behov for trøst og støtte. Dermed vil en trygg tilknytning fungere som en beskyttelsesfaktor for barnet under ulike påkjenninger og utfordringer barnet vil møte på. I samspill med jevnaldrende viser barn med en trygg tilknytning en god evne til å løse konflikter på en god måte (Killén, 2012, s. 213). De er også mer samarbeidsvillige, virker gladere, er mer aktive i leken og viser mer positive følelser enn negative (Drugli, 2014, s. 64). Dette er faktorer som kan hindre barnet fra å bli avvist av jevnaldrende.

2.5.2 Utrygg tilknytning

Barn som vokser opp med omsorgspersoner som ikke er følelsesmessige tilgjengelige for barnet kan utvikle en utrygg tilknytning. Disse barna har ikke en trygg base som de kan søke til for å få trøst i stressituasjoner, noe som kan medføre at de reagerer med reaktiv aggressiv atferd som en forsvarsmekanisme når de føler seg utrygge (Dodge, 1991, s. 213). Det skilles mellom to ulike varianter av utrygg tilknytning: organisert og uorganisert.

Utrygg organisert tilknytning kan også deler i to kategorier alt etter hvordan omsorgspersonene møter barnets behov.

Barn som utvikler en utrygg unnvikende tilknytning vil erfare omsorgspersoner som avviser barnas behov for trøst, beskyttelse og trygghet. Disse barna kan virke selvstendige og søker ikke hjelp hos voksne i barnehagen da de har lært seg at de må greie seg selv (Drugli, 2014, s. 57). De har vansker med å gå inn i nære relasjoner med andre barn og voksne og vil dermed miste muligheten for å utvikle sine emosjonelle og sosiale ferdigheter som de trenger for å kunne bli inkludert av jevnaldrende.

Barn som utvikler en ambivalent utrygg tilknytning opplever omsorgspersoner som er lite forutsigbare. Det er omsorgspersonens humør og dagsform som styrer hvordan barnets behov blir møtt. Disse barna kan bli veldig klengete på de voksne og lite opptatt av samspill med andre barn (Drugli, 2014, s. 57-58). De har ikke utviklet emosjonsregulering, og kan ofte oppfattes som sure, irritable og frustrerte. Barnas evne til å regulere sine emosjoner vil positivt påvirke dets muligheter for å bli inkludert blant jevnaldrende (Bierman, 2004, s. 18).

Barn som opplever en omsorgsperson som skaper frykt og som barnet opplever som skremmende og verken er fysisk eller psykisk tilgjengelig for barnet når det føler seg utrygg vil utvikle en desorganisert tilknytningsatferd. Tilknytningsatferden hos barnet er ikke organisert da barnet opplever en personavhengig følelsesmessig ustabilitet.

Omsorgspersonenes atferd kan ha sin årsak i deres psykiske vansker og/eller rusproblemer og som resulterer i alvorlig omsorgssvikt. Det er dermed den personen barnet skal søke trygghet hos som skaper utrygghet. Disse barna vil kunne få utfordringer med den følelsesmessige utviklingen. Deres reaksjonsmønster på stress og vanskelige situasjoner blir ekstra vanskelige da de ikke har utviklet indre strategier for emosjonsregulering (Drugli, 2014, s. 58). Barn som utvikler et desorientert tilknytningsmønster kan reagere med unnvikende, klengete eller aggressive atferd eller være passive og tilbaketrukne og vanskelige å samspille med både for voksne og jevnaldrende i barnehagen (Broberg, Hagström & Broberg, 2014, s. 223). Deres atferdsmønster kan oppleves truende og uforutsigbart for andre barn, noe som kan føre til avvisning fra jevnaldrende (Drugli, 2014, s. 58).

Tezchner (2001) viser til Sroufe m.fl (1991) som legger vekt på barnets utvikling av tilknytning til omsorgspersonene og dets emosjonelle utvikling som faktorer som påvirker barnas muligheter for å bli inkludert eller avvist av jevnaldrende. De hevder kvaliteten på

tilknytningen har betydning for barnets relasjoner til jevnaldrende ved at barnet lettere blir overveldet av de sterke følelsene som kan komme fram i samspillet. Disse emosjonelle uttrykkene som blant annet kan vise seg som reaktivt aggressive handlinger øker sannsynligheten for at barna avvises fra fellesskapet. Videre sier Soufre m.fl (1991) at barna risikerer å komme inn i en negativ sirkel. Disse barna har ikke erfart gode relasjoner med sine omsorgspersoner da de der har blitt avvist igjen og igjen og har derfor dessverre minst sannsynlighet for å få erfare gode relasjoner med jevnaldrende (Tetzchner, 2001, s. 514). Når barnet begynner i barnehagen vil det kunne trenge en tilknytningsperson som kan være dets trygge base når barnets primære tilknytningsperson ikke er tilstede. Spesielt viktig er det for barn som viser en reaktiv aggressiv atferd da det mangler handlingsalternativer i det som for dem oppleves som stressende situasjoner. Denne tilknytningspersonen vil kunne være en beskyttelsesfaktor for barnet når det opplever stress slik at det ikke utvikler en negativ beskyttelsesstrategi mot stressende situasjoner i barnehagen. Evertsen-Stanghelle (2018) viser til Bowlby (2007) som viser til to ulike beskyttelsesstrategier: en aggressiv strategi og en tilbaketrukket strategi. Den aggressive strategien kan manifestere seg i at barnet blir irritert og utagerer mot andre barn. Barnet klarer ikke finne roen men kan være urolig og frustrert. Barn som viser den tilbaketrukne strategien er vanskeligere å oppdage da deres strategi er å være stille og lite oppmerksomhetskrevene (Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 99-101).

2.5.3 Indre arbeidsmodeller:

Barnets erfaringer med tilknytningspersonene utvikler seg som kognitive strukturerer som er barnets forestillinger om seg selv og relasjoner til omverdenen. Bowlby (1994) betegner disse kognitive strukturene som indre arbeidsmodeller som vil være medbestemmende for barnets følelser overfor foreldre, egne forventninger til hvordan det vil bli møtt og barnets atferd (Bowlby, 1994, s. 144). Barnets indre arbeidsmodell er barnets avbilde av virkeligheten som gjør at barnet klarer å forutse hva som kommer til å skje hvis tilsvarende situasjoner oppstår i samspill med andre. For at den skal fungere som et effektivt hjelpemiddel for barnet må modellen stemme med virkeligheten (Broberg et al., 2014, s. 45). Barn med en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner vil ha utviklet et positivt syn på seg selv og omgivelsene rundt. De vet at de kan søke støtte og hjelp ved behov, noe som gjør at de er trygge og har mer energi til å inngå i lek og utforskning (Drugli, 2014, s. 56). Disse erfaringer vil igjen påvirke barnets sosiale utvikling. Barn med negative samspillserfaringer vil derimot kunne vise en atferd og forventning til samspill og relasjon som kan utløse negative samspillsmønstre med de voksne i barnehagen. De har erfart voksne som ikke alltid er til å stole på, men i situasjoner hvor barnet har behov

for trøst og støtte klarer det å holde en beskyttende fysisk nærhet til den voksne, men holder en mental avstand til det negative i relasjonen. Et eksempel kan være et barn som er redd men får beskjed om å skjerpe seg på en sint og hånlig måte. Barnet kan søke den voksne for fysisk trøst, men får ikke en emosjonell støtte i sin frykt (Broberg et al., 2014, s. 45-46). Når barnet kommer i nye sosiale arena vil barnet overføre sine forventninger fra samspill til denne arenaen, slik at når det har behov for trøst vil barn som har en utrygg tilknytning enten klare seg selv eller være klengete. Andre voksne får ikke hjelpe barnet og dette kan skape samme negative samspillsmønster som i hjemmet. Barnet får da bekreftet den indre arbeidsmodellen de har til relasjoner og samspill med andre (Drugli, 2002, s. 12). Denne bekreftelsen vil da sette seg som spor i barnets «database» og påvirke barnets tolkninger i andre sosiale interaksjoner. Også barnets relasjoner med jevnaldrende kan både modifisere og forsterke tidligere opplevelser (Killén, 2012, s. 48).

2.6 Emosjonell kompetanse

Grunnlaget for barnets sosiale utvikling er dets emosjonelle utvikling og fungering (Ogden, 2015, s. 63). Barnets emosjonelle kompetanse vil påvirke dets samspill med både voksne og barn (Denham et al., 2003, s. 252). Barnets tidlige samspill med nære omsorgspersoner som er emosjonelt tilgjengelige for barnet (jmf. trygg tilknytning) kan hjelpe barnet å bli kjent med sine følelser gjennom å tolke og forholde seg barnets følelser og følelsesuttrykk (Drugli, 2014, s. 51). Ved å forsterke barnas positive følelser og dempe de negative lærer barnet å regulere sine følelser når det er i samspill med andre mennesker (Drugli, 2014, s. 53).

Barn som har en utrygg tilknytning til sine tilknytningspersoner står i fare for å utvikle en emosjonell dysregulering da de ikke får hjelp til å utvikle strategier for å regulere følelsene sine (Viddal, Berg-Nielsen, Belsky & Wichstrøm, 2017, s. 1317). Barn som opplever frustrasjon kan da lett vise en aggressiv atferd. For disse barna kan barnehagen hjelpe barnet med utvikling av emosjonell regulering ved å opprette en sekundærtilknytning som er trygg for barnet og som dermed kan hjelpe til i utviklingen av gode handlingsalternativer som barnet kan ta i bruk ved frustrasjon. For barn som i utgangspunktet har en utrygg tilknytning kan barnehagen ved å etablere en endring til trygg tilknytning endre barnets kapasitet for emosjonell regulering videre i oppveksten (Viddal et al., 2017, s. 1324).

Et sentralt aspekt i emosjonell kompetanse er barnets evne til å uttrykke mer positive følelser enn negative. Denham m.fl. (2003) viser til et praktisk eksempel der det funksjonelle

perspektivet kommer fram. De viser til at barn som viser stor grad av negative følelser som sinne ofte vil bli avvist av andre på grunn av dets følelsesuttrykk som å slå, bite o.l. Barn som viser flere positive følelser gjennom smil og kroppsspråk appellerer til samspill både med voksne og barn. Et annet aspekt er at barnet må ha kunnskap om andres følelsesuttrykk og hva som forårsaker dem. Barn som klarer å forstå andres følelsesuttrykk klarer å møte de andre der de er følelsesmessig. Det tredje aspektet innen emosjonell kompetanse er evnen til å regulere atferden hensiktsmessig i forhold til følelsene sine (emosjonsregulering) (Denham et al., 2003, s. 239-240). Sosiale barn som ønsker å være i lek med jevnaldrende, men har vansker med emosjonsregulering kan for jevnaldrende fremstå som aggressive og ødeleggende og blir upopulære. Barn som derimot viser evne til å regulere emosjonene sine fremstår som sosialt kompetente (Tetzchner, 2001, s. 514).

2.7 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse er et vidt begrep uten en klar definisjon som brukes i ulike sammenhenger. Terje Ogden (2015) definerer sosial kompetanse slik:

«Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere, vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosiale aksept og personlige vennskap»

(Ogden, 2015, s. 228).

Definisjonen legger vekt på at sosial kompetanse er kunnskaper, ferdigheter og holdninger som barnet trenger for å kunne gå inn i relasjoner med andre og opprettholde denne relasjonen. Det handler om hva barnet tenker og føler og hvordan det handler i ulike sosiale situasjoner (Ogden, 2015, s. 225). Lamer (1997) definerer sosial kompetanse som å lykkes i samspill med andre mennesker (Lamer, 1997, s. 19). Barns utvikling av sosial kompetanse har stor betydning for deres emosjonelle, relasjonelle og sosiale utvikling, da utviklingen av disse egenskapene skjer i samspill med andre. En skjevutvikling innen sosial kompetanse er assosiert med avvising fra jevnaldrende og aggressiv atferd (Li, Fraser & Wike, 2013, s. 363). Byggesteinene i sosial kompetanse er ulike sosiale ferdigheter. Det er disse ferdighetene som observeres og som forteller omverdenen noe om graden av sosial kompetanse barnet har (Lamer, 1997, s. 41). Ferdigheter kan uttrykkes verbalt gjennom muntlige utsagn og non-verbalt gjennom kroppsspråket, gester og mimikk (Ogden, 2015, s. 243). Gresham og Elliot

(2002) legger vekt på 5 dimensjoner av sosiale ferdigheter barna skal utvikle. Disse fem er; samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll (Elliott, Gresham & Lindberg, 2002, s. 12-13)

Evnen til samarbeid innebærer å kunne dele, hjelpe, ta imot og følge regler og beskjeder (Ogden, 2015, s. 245). I lek med andre innebærer det at barna skal kunne bli enige om hvordan de vil ha det. Barn som gjennom gjentatte erfaringer har brukt en aggressiv atferd og har opplevd å få gjennomslag for viljen sin i samspill med voksne står i fare for å bli avvist av jevnaldrende hvis de bruker samme handlingsmønster.

Selvhevdelse er evnen til å kunne uttrykke meninger og behov. Når barn trenger oppmerksomhet og forståelse fra andre må de hevde seg på en positiv måte. Videre må de kunne hevde seg hvis de føler seg truet eller utfordret, men da uten at det går ut over andre (Ogden, 2015, s. 246). For eksempel barn som har mangler med denne ferdighet kan reagere aggressivt over en oppfattet trussel eller en utfordring som føles nedverdiggende (Jmf modellen til reaktiv aggressiv atferd). Evnen til selvhevdelse er en balansering mellom å hevde seg selv samtidig ikke så mye at andre avviser barnet.

Ansvarlighet betyr å kunne kommunisere med andre, vise respekt for andres handlinger og eiendeler men også kunne be om hjelp når det har behov (Ogden, 2015, s. 246). Barn må lære seg å gå til en voksen og få hjelp til å avklare eventuelle misforståelser (Jmf. tolkningsvaner).

Evne til empati betyr å kunne ta og vise omsorg og respekt for andre og å se ting fra andres situasjon og synsvinkel. Denne evnen er kjernen i gode og forpliktende vennskap og for å kunne forstå andre. Barn som viser en reaktiv aggressiv atferd har lett for å tillegge andre barn negative hensikter. Dette kommer til uttrykk ved at barnet mangler empati eller gir «feil» respons i samspillet (Drugli, 2013, s. 125)

Evne til selvkontroll betyr blant annet å kunne regulere sine følelser for når og hvordan de skal uttrykkes. Denne evnen er veldig viktig i situasjoner hvor barnet blir frustrert, sint eller føler motstand (Jmf. modellen vedrørende reaktiv aggressiv atferd) (Ogden, 2015, s. 245).

Barn som utvikler disse sosiale ferdighetene vil få et bedre forhold til sine jevnaldrende. Dette støtter også antakelsen om at sosial kompetanse er tillært og ikke medfødt (Ladd, 2005, s. 339). I samspill med jevnaldrende kan barnet utvikle ferdigheter som samarbeid, problemløsning, perspektivtaking og empati og det kan lære seg å tolke ulike sosiale hint som gis blant de jevnaldrende jmf SIP-modellen og tilknytning. Barns muligheter for samspill med

jevndrende avhenger også av sosiale ferdigheter som evnen til å opprette kontakt og til å holde på denne kontakten. Videre skal barnet kunne ta initiativ til samspill, tilpasse seg de ulike sosiale situasjonene, kunne være med å påvirke samspillet og å avslutte et samspill (Lamer, 1997, s. 20). Når barnet mestrer samspill med jevndrende vil det kunne etableres vennskap, noe som har en stor betydning for barnets videre utvikling av de sosiale ferdighetene (Ogden, 2015, s.262). Tetzchner (2001) viser til Dodge m.fl. (1983) som finner at barn som viser en aggressiv atferd kan ha vanskelig for å forstå avvisningen fra jevndrende da de ikke er bevisst sin egen mangelfulle sosiale kompetanse. Avvisningen fra de jevndrende vil oppleves uforståelig og frustrerende (Tetzchner, 2001, s. 513).

Barn som blir avvist av jevndrende får ikke den samme muligheten til å lære disse ferdighetene (Dodge et al., 2003, s. 391).

Noen forskere hevder at den observerbare atferden kun er en del av barnets sosiale kompetanse. Kari Lamer (1997) viser til Elias mfl. (1994) som legger vekt på kognitive ferdigheter som er avgjørende for om barnet klarer å oppvise sosial kompetanse. Disse kognitive ferdighetene er barnets evne til å legge merke til og tolke sosiale kjennetegn som ansiktsuttrykk og normer, kunne løse problemer på en positiv måte, kunne vurdere og forutse konsekvenser av sine egne handlinger, kunne velge rett sosiale handling utfra sin avgjørelse og det å vise en positiv selvoppfatning (Lamer, 1997, s. 42). Barnet må kunne tolke og vurdere ulike handlingsalternativer i ulike situasjoner. Det er disse ferdighetene barn som viser reaktiv aggressiv atferd har vansker med når de reagerer impulsivt og handler uten å tenke seg om (jmf. SIP-modellen) eller på grunn av sinnet som utløser et kognitivt sammenbrudd der de ikke tenker rasjonelt (jmf. modellen om reaktiv aggresjon).

2.8 Forebyggende arbeid på systemnivå

Det forebyggende arbeidet av problematferd må ikke bare være individrettet. De sosiale systemene som den enkelte er en del av setter rammer og betingelser for atferden og som en tilpasser atferden til, samtidig som vår atferd påvirker det sosiale systemet. Det skjer en interaksjon mellom individet og det sosiale systemet (Nordahl & Manger, 2005, s. 10)

2.8.1 Barnehagens oppgave

Barnehagen som sosial arena må legge til rette for et inkluderende miljø, slik at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd ikke blir stemplet som «barnet som bare slår».

Alle barn har behov for å bli verdsatt, anerkjent og oppleve mestring. Barn som har en atferd som kan være stigmatiserende, må få oppleve en inkluderende kultur i barnehagen hvor det blir lagt til rette for aktiviteter som barnet mestrer og hvor barnet får vist fram sine positive egenskaper (Nordahl & Manger, 2005, s. 22). Forskning viser at et positivt miljø i barnehagen har positiv betydning for utvikling av relasjoner og gode vennskap. Det som fremmet barnas sosiale kompetanse var når pedagogen støttet barna i deres selvtillit og kommunikasjonsformer. Videre økte trivselen og den sosiale kompetansen hos barna når de fikk støtte av pedagogen til å lytte, samarbeide, til å kunne ta ansvar for egne handlinger og ikke gjøre noe sårt eller vondt mot andre. Det gode og utviklende klimaet i barnehagen økte også når pedagogen hjalp barna i utviklingen av problemløsningsstrategier. Pedagogenes fokus på arbeidet med det sosiale klimaet for hele barnegruppen påvirket også barnas utvikling av sosial kompetanse og trivsel positivt (Ogden, 2015, s. 65).

Nordahl m.fl. (2005) viser til Oliver (1996) sine prinsipper for å kunne utvikle et inkluderende fellesskap. Disse prinsippene innebærer at barnehagen må arbeide med holdninger og verdier hos barna, noe som stiller krav til tydelige voksne som må jobbe for å fremme et fellesskap der alle har lik rett til å delta for å utvikle og lære sosiale ferdigheter. Videre må de voksne ha et positivt syn og verdsette alle barn og unge uansett bakgrunn og vansker slik at det legges opp til aktiviteter hvor alle får oppleve mestring og bli anerkjent for den de er.

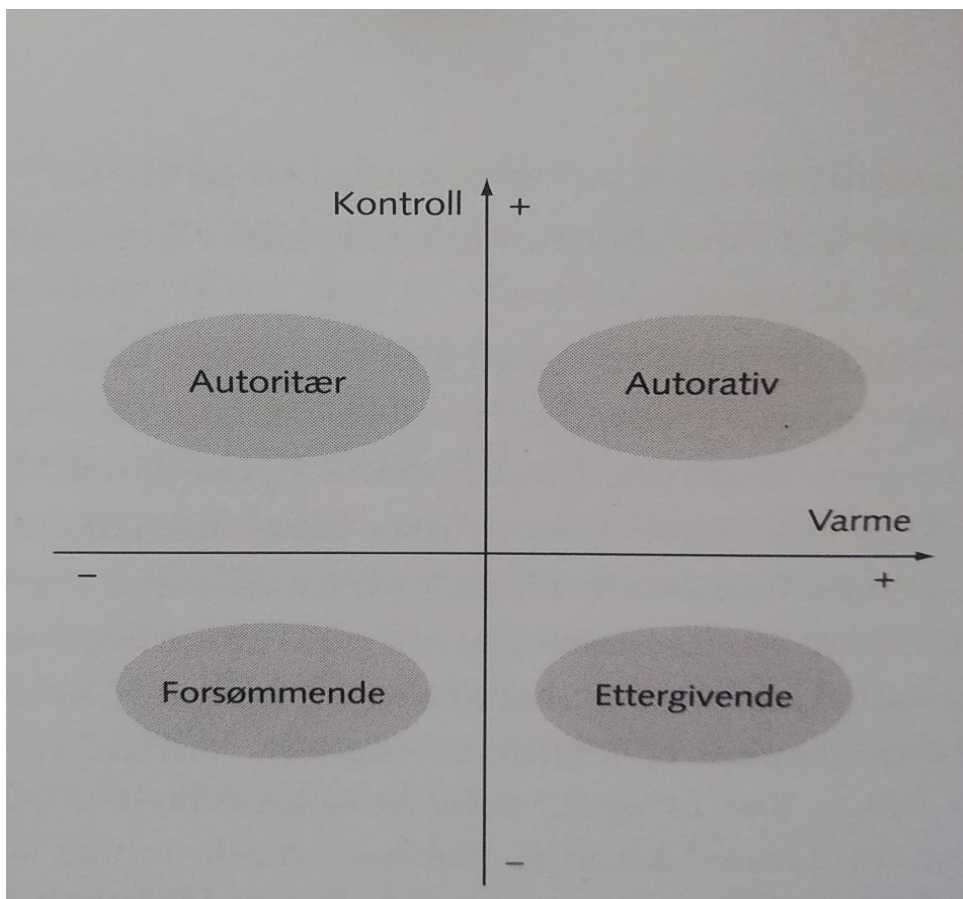
Barnehagen bør derfor arbeide for å få aksept for synet «i det normale er det ulikheter». Med det menes at en ikke skal legge vekt på vansker og problemområder annet enn å stoppe atferd som ikke er akseptert og i tillegg hjelpe barnet med alternativ atferd. Videre skal ikke barn bli stemplet som «det vanskelige barnet», heller som et barn med en annen erfaring enn andre barn. Dette kan en gjøre gjennom å samtale med barn om aksept for mangfold. Inkludering betyr også at alle barn har en moralsk rett til å delta i fellesskapet (Nordahl & Manger, 2005, s. 22).

2.8.2 Voksenrollen

De voksne i barnehagen har et ansvar for å forebygge at noen barn blir ekskludert og avvist av jevnaldrende (Ruud, 2010, s. 37). Rammeplassen for barnehage (2017) legger vekt på de voksnes ansvar for å bidra til at barnas behov for vennskap og lek blir tilfredsstilt. De skal støtte barnas initiativ og bidra til at alle får oppleve godt sosialt samspill med andre barn. Personalet i barnehagen skal blant annet arbeide for å motvirke utestenging og uheldige samspillsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.23).

De beste læringsbetingelsene oppstår når barn og unge møter omsorgsfulle voksne som er kompetente endringsagenter og gode modeller (Ogden, 2015, s. 253). De voksne må være bevisst sin betydningsfulle rolle i å skape gode og trygge arenaer for barnas utvikling gjennom vennskap, lek og fellesskap. Videre må de jobbe aktivt for å hindre avvisning da barna gjennom leken sammen med andre vil utvikle den viktige samspillskompetansen (Løkken & Martinsen, 2018, s. 139).

Baumrind (1991) har studert ulike foreldrestiler og deres påvirkning på barnas utvikling. Dette har gitt utgangspunkt til en modell som viser til to akser, en kontrollakse og en relasjonsakse. Modellen med kontrollaksen og relasjonsaksen danner fire forskjellige felt som kan illustrere de ulike voksenstilene (P. Roland & Størksen, 2014, s. 17).



Figur 3. *Oppdragerstiler* (Nordahl & Manger, 2005, s. 218)

Modellen for foreldrestiler har blitt overført til også å gjelde voksenstiler i pedagogiske sammenhenger som barnehage og skole (Wentzel, 2002, s. 297). Den viser at voksne som arbeider i barnehagen må tilstrebe en god balanse mellom dimensjonene relasjonsvarme og

grensesetting i sin væremåte overfor barn. Dette er spesielt viktig overfor barn som viser en reaktiv aggressiv atferd i arbeidet med å øke de sosiale ferdighetene og hemme problematferd for å hindre avvisning fra jevnaldrende.

2.8.3 Den autoritativ voksenstilen

Den autoritative voksenstilen er voksenstilen de voksne bør tilstrebe i møte med alle barn, men spesielt overfor de som viser en reaktiv aggressiv atferd (Nordahl & Manger, 2005, s. 217). Å være en autoritativ voksen innebærer å være varm og relasjonell og samtidig være tydelig overfor barnet (stille krav og ha kontroll). Forskning viser at når pedagogene utøver en autoritativ voksenstil som innebærer en balanse mellom dimensjonene relasjonsvarme og krav/kontroll viste elevene mer sosial kompetanse og høyere grad av akademisk måloppnåelse (Wentzel, 2002, s. 297). Barn med lav grad av sosial kompetanse vil trenge voksne som kan gi dem et godt grunnlag med gode, trygge relasjoner og samtidig stille krav til atferd, Dette vil påvirke elementene i barnas «database» (Jmf. SIP-modellen). Berkowitz (1993) viser til at barn av foreldre med en autoritativ foreldrestil viser seg å være mer vennlige, samarbeidsvillige og selvstendige (Berkowitz, 1993, s. 182).

2.8.4 Den Autoritære voksenstilen

Den autoritære voksenstilen preges av kontroll og grenser overfor barnet fremfor varme og gode relasjoner. Denne foreldrestilen kjennetegnes ved at det stilles større krav enn det barnet ut fra dets modenhet klarer å innfri. Barn som lever med omsorgspersoner som viser en autoritær voksenstil vil lettere kunne vise aggresjon som opprør på den voksnes kontroll og krav (P. Roland & Størksen, 2014, s. 19). Den autoritære voksne vil kunne oppfatte barnet som lydige og lett å ha med å gjøre da dets atferd ikke er utagerende i nærvær av den autoritære voksne. Når den voksne ikke er tilstede kan barnet få utløp for sin utagerende atferd. Denne voksenstilen kan være en risikofaktor for utvikling av problematferd noe som kan påvirke barnet negativt i samspill blant jevnaldrende (Nordahl & Manger, 2005, s. 219).

2.8.5 Den ettergivende voksenstilen

Den ettergivende voksne viser mye varme og støtte til barnet, men stiller lite krav og har lite kontroll. Barnet opplever å bli sett og møtt, men når det tester ut grenser vil den ettergivende voksne ha problemer med å stoppe barnets utprøving. Den ettergivende voksne kan også ha problemer med å stille krav og å følge opp i etterkant. Utydelige grenser og ledelse vil kunne skape utrygghet og uro (P. Roland & Størksen, 2014, s. 19). Barn som vokser opp med ettergivende voksne erfarer og lærer at det gjennom sin atferd kan slippe unna krav og grenser ved å vise aggresjon (Nordahl & Manger, 2005, s. 218). Barn som vokser opp i hjem hvor de

voksne er ettergivende viser mindre selvkontroll og lav selvstendighet og opplever ofte frustrasjon i sosialt samspill og i skolen med fag (Walker, 2009, s. 124).

2.8.6 Den forsømmende voksenstilen

Den forsømmende voksenstilen preges av liten interesse og tilstedeværelse for barnet. Den voksne unnlater både å bygge en relasjon til barnet og å ha kontroll/stille krav. Disse barna kan i mangel på samspill med voksne få en manglende emosjonell utvikling, noe som er grunnlaget for utvikling av sosial kompetanse. I situasjoner barnet opplever som frustrerende vil barnet kunne ha manglende handlingsalternativer og vise en reaktiv aggressiv atferd (Jmf. SIP-modellen og modellen over reaktiv aggressiv atferd og tilknytning). Barn som vokser opp med voksne som er forsømmende viser ofte høy grad av aggresjon og impulsivitet (Walker, 2009, s. 124).

2.9 Relasjonsbygging og grensesetting

2.9.1 Relasjonsbygging

En god innfallsvinkel for å kunne utvikle en god relasjon til barnet er å kunne ta barnets perspektiv og imøtekomme barnets behov (P. Roland & Størksen, 2014, s. 20). Det handler om å være den trygge voksne for barnet. Som tidligere nevnt vil barn som har erfart avvisning fra voksne (jmf. utrygg tilknytning) og/eller jevnaldrende ha lagret seg disse erfaringene i «databasen» (jmf. SIP-modellen). For disse barna er det veldig viktig at de voksne tar ansvar for relasjonsbygging slik de kan få endret sine forventinger og holdninger til relasjoner med andre. Bergin og Bergin (2009) viser til studie gjort av Howes og Ritchie (1999) som fant ut at barns relasjon med læreren i førskolen predikerte barnas sosiale kompetanse. Barna som hadde en god relasjon klarte mer avansert lek med jevnaldrende i motsetning til barna som ikke hadde en slik relasjon (Bergin & Bergin, 2009, s. 152). Funnet forsterker viktigheten av relasjonen mellom lærer og barn som er i risiko for å bli avvist, slik at voksne som arbeider med disse barna bør være fokusere på å gi mye relasjonsvarme.

Pianta (1999) viser til at barnas relasjon med læreren kan predikere barnets relasjon med jevnaldrende (Pianta, 1999, s. 61). Han legger vekt på at relasjoner utvikles gjennom kvalitetstid mellom voksne og barn og innfører begrepet *Banking time* (Pianta, 1999, s. 140). Med *Banking time* menes å skape de gyldne øyeblikkene for å utvikle en god relasjon med et spesifikt barn (P. Roland & Størksen, 2014, s. 21). Gjennom *Banking time* vil den positive interaksjonen kunne øke ved at den voksne viser interesse for barnets aktivitet gjennom

deltakelse og tilstedeværelse som ikke er betinget av barnets gode atferd.. Begrepet *Banking time* viser til at en fyller opp en «kapital» hos barnet med positive samspillserfaringer og en god relasjon. Når det må settes grenser kan en ta fra «banken», utfallet blir ikke så negativt og det er mindre sannsynlig at barnet går i opposisjon (Pianta, 1999, s. 140).

2.9.2 Grensesetting

Varm grensesetting har som mål å hjelpe barnet med å tilegne seg normer som er allment aksepterte og som det vil trenge i samspill med andre. Barnet kjenner ikke automatisk til normene for slik atferd og er i begynnelsen av sin utvikling avhengig av at det får hjelp til innlæringen av disse. Gjennom grensesetting vil barnet tilegne seg normene slik at de blir internalisert hos barnet (jmf «databasen»). Varm grensesetting handler om å hjelpe barnet å se seg selv i samspill med andre. Gjennom korreksjon av samspill som utvikler seg negativt kan barnet få hjelp til å se løsninger eller alternative handlinger. Å gi barna krav som det er modent nok til å kunne etterkomme eks. rydde etter seg er et eksempel på varm grensesetting. Disse kravene må formidles av en voksen som også følger dem opp (P. Roland & Størksen, 2014, s. 22).

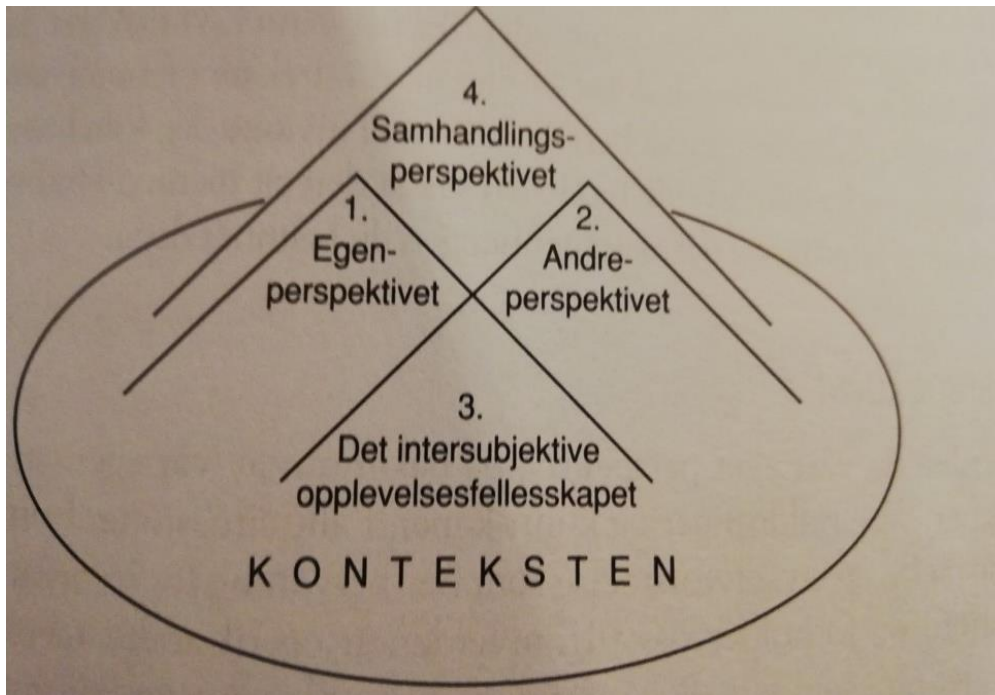
Gjennom varm grensesetting vil barnet tilegne seg sosiale ferdigheter som ansvarlighet, selvhedelse, empati, selvkontroll og evne til samarbeid som igjen vil motvirke avvisning fra jevnaldrende.

2.10 Intersubjektivitet

Hvordan barn blir møtt av den enkelte voksne kan variere på grunn av ulik grad av erfaring og utdanningsnivå samt de voksnes indre arbeidsmodeller som gjenspeiler den voksnes tilknytning til sine tilknytningspersoner (Killén, 2012, s. 49). Berkowitz (1993) viser til viktigheten at alle som jobber med barn som viser en reaktiv aggressiv atferd har samme forståelse for begrepet slik at måten de ulike voksne møter barnet på er konsistent (Berkowitz, 1993, s. 181). De voksne som jobber sammen rundt barnet må utvikle en felles forståelse for utfordringene slik at barnets møte med de ulike voksne er forutsigbar i de ulike utfordrende situasjonene som kan oppstå. Dette skjer i det intersubjektive opplevelsesfellesskapet, der intersubjektivitet betyr å dele eller gjøre opplevelser felles.

Følgende modell som er utarbeidet av Røkenes og Hansen (2002) visualiserer fire grunnleggende perspektiver som er i all kommunikasjon og samhandling. Disse bør en ta i

betraktning for å komme fram til en felles forståelse for å opptre konsistent i konkrete situasjoner.



Figur 4, *Fire-perspektiv for kommunikasjon* (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 39)

Egenperspektivet er slik **jeg forstår** det som skjer, andreperspektivet er **den andres forståelse** av situasjonen, det intersubjektive opplevelsesperspektivet er **vår felles forståelse** og samhandlingsperspektivet er **vårt perspektiv** på samhandlingen mellom oss (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 39). For å kunne få en felles forståelse for problematikken slik at håndteringen blir konsistent må det intersubjektive opplevelsesfellesskapet være størst mulig.

Det intersubjektive opplevelsesfellesskapet utvikles ved at de ulike partene deler meninger og erfaringer med hverandre. En vil da kunne forstå hvordan de andre opplever, tenker og føler om en situasjon og en kan få en utvidet forståelseshorisont (Røkenes & Hanssen, 2002, s. 42). I tillegg må en være bevisst egenperspektivet som er ens egen kompetanse, holdninger og erfaringer som påvirker hvordan en ser og tolker andre mennesker og situasjoner. Desto større felles forståelse for problematikken dess bedre kan man enes om hvordan barnet skal møtes for å avlære sin atferd og lære nye og bedre handlingsalternativer.

Intervensjonene som settes i gang for å håndtere og forebygge problematferd må også ha en teoretisk forankring (P. Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016, s. 166). Dette for å kvalitetssikre arbeidet. Denne teoriforståelsen er det viktig at alle som arbeider med barnet som viser en reaktiv aggressiv atferd tilegner seg. Personalets ulike grad av utdanning kan

gjøre arbeidet med å bygge opp personalets kapasitet, holdninger, kunnskap og forståelse mer utfordrende (Idsøe & Roland, 2017, s. 79). Det bør derfor settes av tid til systematisk arbeid for kompetanseheving for samtlige ansatte i barnehagen for å sikre størst mulig felles forståelse for atferdsproblematikken og at den håndteres konsistent.

2.11 Foreldresamarbeid

Barn som viser en reaktiv aggressiv atferd vil trenge hjelp både fra foreldre og barnehagen til å avlære den negative atferden og lære nye handlingsalternativer. Et av tiltakene overfor barn som viser en utfordrende atferd er å forsterke foreldresamarbeidet (P. Roland, 2013, s. 87).

For barn som har en atferd som utfordrer er det viktig at barna møter en konsistens i hvordan de voksne forstår og håndterer den negative atferden barnet viser ved at de voksne som omgir barnet utvikler en felles forståelse for problematikken (Berkowitz, 1993, s. 180). Når barnet opplever at de blir håndtert likt både i barnehagen og hjemme vil det ha en forebyggende effekt på barnets aggressive atferd.

Rammeplan for barnehagen uttrykker dette om samarbeidet;

«Samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen skal alltid ha barnets beste som mål. Foreldrene og barnehagens personale har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.29).

Samarbeidet med foreldrene kan noen ganger oppleves vanskelig både for foreldre og de voksne i barnehagen, spesielt når det gjelder problematferd. Noen foreldre vil kunne føle skyld og klandre seg selv for at barnet har en utfordrende atferd (P. Roland et al., 2016, s. 167). I møte med foreldrene kan det være gunstig for barnehagelæreren å bruke en autoritativ stil tilnærming ved at en bygger opp en god og trygg relasjon til foreldrene. Da vil foreldrene kunne oppleve barnehagelæreren som kompetent, trygg og omsorgsfull i håndteringen av utfordrende atferd (Westergård, 2012, s. 158).

Både foreldrestilen og barnets tilknytning til omsorgspersonene vil påvirke barnets utvikling. Berkowitz (1993) viser til at foreldre som er avvisende og foreldre som er strenge og harde i sine handlinger mot barna vil påvirke barnas utvikling i retning aggressivitet og antisosial atferd (Berkowitz, 1993, s. 178). Også foreldrestiler som er ettergivende eller forsømmende vil kunne påvirke barnas aggressive atferd. Hvis barnet viser en reaktiv aggressiv atferd fordi det er frustrert over å ikke få sine ønsker oppfylt og foreldrene gir etter vil barnet erfare at den

atferden nytter. Dersom barnet så stopper med sin aggressive atferd for en stund kan foreldrene lett fristes til å gi etter neste gang samme atferd utløses (Drugli, 2013, s. 91). Foreldrene og barna kommer inn i et negativt mønster hvor barnet lærer at aggressiv atferd lønner seg og lærer ikke nye handlingsalternativer. Dette samspillsmønsteret kan være en risikofaktor for å bli avvist av jevnaldrende da de ikke aksepterer at barnet skal få viljen sin gjennom å bruke en aggressiv atferd (jmf. Frønes (2006) samspillet betydning).

Studie av Cowan og Cowan (2004) viser at barns forhold til foreldrene i førskolealderen påvirker barnets sosiale ferdigheter, aggressive atferd og avvisning fra jevnaldrende når de går på skolen. Disse resultatene fant de ved å blant annet sette inn tiltak for å forbedre foreldrenes relasjon overfor barna. Studien viste at bedre relasjoner mellom foreldre og barn også påvirker relasjoner mellom barna positivt (Cowan & Cowan, 2004, s. 173) I samarbeidsmøter med foreldrene bør det derfor fokuseres på de positive mestringsstrategiene barnet viser i sine samspill slik at disse kan forsterkes og aggresjonen avlæres ((P. Roland et al., 2016, s. 168).

Intervensjoner rettet mot barn for å lære dem sosiale ferdigheter for å redusere den aggressive atferden i barnehagen virker kun i de tilfeller hvor foreldre-barn forholdet fungerer fint (Drugli, 2013, s. 133). I tilfeller der den aggressive atferden vedvarer eller at barnehagen ser at det bør settes inn tiltak i hjemmet bør barnehagelæreren motivere til foreldreveiledning som retter seg mot foreldre-barn samspillet, noe som forskning viser har positiv effekt på barns atferdsvansker (Drugli, 2013, s. 108).

3.0 METODEDEDEL

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for forskningsprosessen fram mot målet som er å belyse oppgavens problemstilling.

3.1. Forskningsdesign/forskningsmetode

Forskningsmetoden en velger bør avhenge av hva en ønsker å studere og hvilken problemstilling en har (Silverman, 2011, s. 7). Vanligvis skiller en mellom kvalitativ og kvantitativ metode, men i nyere studier er det blitt populært å bruke begge metodene (Robson, 2011, s. 29). Å kombinere metodene kan en gi fordeler med studien da de metodiske tilnærmingene gir ulike typer data. I kvantitativ metode arbeides det oftest med talldata, mens i kvalitativ metode arbeides det mer med tekst eller visuelle data. Ved å kombinere disse metodene vil funnene kunne bli forsterket f.eks. ved at talldata suppleres med tekst eller tekst suppleres med talldata (Thagaard, 2013, s. 18). Triangulering kan være vanskelig og krever tid og struktur i analyseringen men kan altså gi mer tyngde i analysen av datagrunnlaget (Silverman, 2011, s. 45-46).

Kvantitativ metode starter som oftest med en hypotese som skal testes gjennom statistiske metoder basert på et stort tilfeldig utvalg. Det meste av datamaterialet er gitt i tall og disse tallene er gjenstand for diskusjonsdelen og etter hvert konklusjonen i en forskningsrapport (Silverman, 2011, s. 4). Datainnsamlingsmetoder innen kvantitativ metode er blant annet spørreundersøkelser, strukturerte observasjoner og eksperimenter (Silverman, 2011, s. 10). Den kvantitative metoden krever struktur tidlig i prosessen og det er vanskelig å gjøre endringer underveis (Thagaard, 2013, s. 18). Forholdet til informantene er preget av avstand, der forskeren har rollen som en utenforstående som skal forholde seg til dataene slik de kommer fram (Thagaard, 2013, s. 18-19).

Den kvalitative metoden skiller seg fra den kvantitative metoden ved at man går i dybden og at betydningen av fenomener vektlegges fremfor utbredelse og antall. Kvalitativ metode kan derfor gi mye informasjon til tross for bruk av et lite utvalg. I motsetning til kvantitativ metode hvor det forutsettes en struktur tidlig i prosessen kan en i kvalitativ metode være mer fleksibel og det er mulig å gjøre endringer i løpet av forskningsprosessen-, alt etter hva en gjør

av erfaringer eller blir utfordret på (Thagaard, 2013, s. 17-18). Datainnsamlingen preges av nærhet og kontakt der forskerens væremåte kan påvirke informanten og informasjonen som gis (Thagaard, 2013, s. 19). For eksempel ved observasjon og intervju vil forskeren og informanten være nær hverandre og påvirke hverandre gjensidig, noe som kan påvirke informantenes atferd og uttalelser og dermed resultatet av forskningen.

Valg av kvalitativ metode skjedde for min del i starten av prosessen da jeg ganske tidlig i studien fant ut at jeg ville studere hvordan barnehagelærere arbeider for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende. Litteraturen fremhever at kvalitativ metode er den beste metoden i studier der hensikten er å studere menneskers daglige atferd eller livshistorier (Silverman, 2011, s. 8) og min vurdering var da at det var denne metoden som var best egnet til mitt forskningsprosjekt. Jeg kunne brukt kvantitativ metode med et spørreskjema med avkrysning for hvor ofte de voksne ser barn som avvises og hvor ofte de griper inn. Problemet med å bruke en slik metode ville vært at studien da hadde konsentrert seg mer om hvor ofte selve fenomenet oppstår og ikke gitt en dypere innsikt i barnehagelærernes arbeid - noe som var en del av oppgavens formål. Jeg kunne brukt observasjon i tillegg til intervju for å både se praksisen og høre informantenes refleksjoner, men som tidligere nevnt er det en krevende prosess, så på grunn av tidsperspektivet til masteroppgaven vurderte jeg dette som ikke gjennomførbart (Silverman, 2011, s. 42).

3.2. Fenomenologi og hermeneutikk

Fenomenologi er «læren om fenomener» (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016, s. 78). En fenomenologisk tilnærming innebærer å få innblikk i de enkelte informantenes oppfattelse og forståelse av verden gjennom deres egne beskrivelser av fenomenet. Dette gjøres gjennom innblikk i et menneskets handlinger, følelser, tanker og erfaringer med fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 78). I denne studien ønsket jeg å få et innblikk i hvordan barnehagelærere i ulike barnehager jobber for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende. Gjennom å studere likhetstrekk av fenomenet hos de ulike informantene ville jeg kunne få en generell forståelse av det studerte fenomenet (Thagaard, 2013, s. 40). I den fenomenologiske fremgangsmåten legges det vekt på forskerens teoretiske og praktiske bakgrunn for valg av fenomen. Dette gjøres for at forskeren skal kunne ta på seg «forståelsesbrillene» til informantene da alle mennesker har egne tolkninger til handlingene sine og det er disse tolkningene forskeren er interessert i (Johannessen et al., 2016, s. 172).

En hermeneutisk tilnærming viser til at fenomener kan tolkes på ulike måter og nivåer alt etter hvem som tolker fenomenet. Den bygger på prinsippet om at forståelsen av meningen kun kan forstås i konteksten som fenomenet er en del av. Videre skriver Thagaard (2013) at forståelse påvirkes av en forforståelse (Thagaard, 2013, s. 41). Ut fra min forforståelse som jeg har opparbeidet meg gjennom teori og praksis har jeg en forestilling om hvordan barn som viser en reaktiv aggressiv atferd kan ha utfordringer i barnehagehverdagen hvor kravet til sosiale ferdigheter er stort hvis de skal kunne få innpass hos jevnaldrende. Som tidligere nevnt i avsnittet så skjer tolkningen av fenomener på ulike nivåer. Det ene nivået referer til begrepet dobbel hermeneutikk som innebærer at forskeren tolker en virkelighet om et fenomen som allerede er tolket. Fortolkninger på tredje nivå er forskerens tolkninger av handlinger ut fra teorier som kan belyse handlingenes begrunnelser. Forskerens forforståelse som er forskerens kunnskap og oppfatninger av virkeligheten vil påvirke både hva forskeren samler inn av data og forskerens tolkning av dataene. I samfunnsstudier har forskeren en teoretisk bakgrunn som vil påvirke hva som undersøkes og forventninger av resultater (Johannessen et al., 2016, s. 35). Med bakgrunn i min tidligere nevnte forforståelse dannet jeg meg dermed en problemstilling som jeg gjennom intervjuene ville ha svar på.

3.3. Forskningsprosessen

Med utgangspunkt i Johannessens m.fl. (2016) teori om forskningsprosessens fire faser vil jeg gi et innblikk i min forskningsprosess.

3.3.1 Fase 1: Forberedelsesfasen

Forberedelsesfasen er fasen hvor forskeren eller studenten finner ut hva vedkommende ønsker mer svar på fra virkeligheten. Med utgangspunkt i hva en ønsker å vite mer av utarbeides forskningsspørsmål og/eller problemstillinger som forhåpentligvis kan gi svar på spørsmålet. Videre må en sette seg inn i relevant litteratur, lage begrunnelser for valg av studie og hvilket forskningsdesign en ønsker å ta i bruk (Johannessen et al., 2016, s. 28-29).

Proessen med å velge tema for masteroppgaven startet for min del allerede i begynnelsen av masterstudiet, da jeg valgte emnet som omhandlet aggresjon, mobbing og utagerende atferd. I tillegg hadde jeg selv erfaringer fra praksis med barn som viste en reaktiv aggressiv atferd med påfølgende avvising fra jevnaldrende. Problematikken rundt dette engasjerer meg sterkt og dermed ble valget av problemstilling for masteroppgaven tatt. Deretter begynte prosessen med å lage intervju spørsmål for å belyse problemstillingen. Før jeg kunne gå videre i

prosessen måtte jeg lage en prosjektbeskrivelse for forskningsprosessen som inneholdt blant annet intervju spørsmålene og et informasjonsskriv om studien som jeg sendte inn til Norsk senter for forskningsdata, heretter NSD, for godkjenning av prosjektet (se vedlegg 2).

3.3.2. Fase 2: Datainnsamling

Datainnsamlingsfasen er fasen hvor det samles inn data som kan belyse virkeligheten som undersøkes. I denne fasen avgjøres det på hvilken måte en kan samle inn de dataene en trenger. Videre må det tas valg om utvalget. Hvem som skal delta, størrelse på utvalget og rekruttering av informantene (Johannessen et al., 2016, s. 29).

3.3.2.1. Semistrukturert Intervju

Intervju som metode i kvalitative forskningsmetode har som formål å oppnå forståelse av informantens daglige liv ut fra informantens perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Ifølge Thagaard (2013) gir intervju et godt grunnlag for innblikk i informantens tanker, følelser og erfaringer om det aktuelle fenomenet. Av den grunn valgte jeg intervju som metode. Jeg ønsket å høre om barnehagelærernes kunnskap og ulike erfaringer om fenomenet. Måten en legger opp intervjuet på vil kunne påvirke hvor mye informasjon en kan få samt sammenlignbarheten mellom dataene fra informantene. Det ene ytterpunktet i metoden kvalitativt forskningsintervju, er et veldig strukturert intervju hvor spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av spørsmålene er fastlagt. Med denne tilnærmingen er det lettere å sammenligne svarene fra de ulike informantene da spørsmålene og prosessen er tilnærmet lik i alle intervjuene. Det andre ytterpunktet er det ustrukturerte intervjuet som karakteriseres som en samtale, der hovedtemaene er fastlagt på forhånd, men der intervjueren kan følge opp med spørsmål dersom informantene kommer med nye tema underveis i intervjuet (Thagaard, 2013, s. 97).

Mitt kvalitative forskningsintervju var en delvis strukturert tilnærming, såkalt semistrukturert intervju. I denne tilnærmingen er temaene fastlagt, men rekkefølgen kan endres underveis. En sikrer seg på denne måten at temaene som er viktige i forhold til studien blir belyst, mens den løse formen sikrer at informanten gjennom sin fortelling på en god måte kan belyse og utdype temaene fra sitt eget ståsted (Thagaard, 2013, s. 98).

Intervjuer kan bære preg av et asymmetrisk forhold mellom intervjuer og informant. Dette er mest framtrædende i strukturerte intervjuer. I de mer ustrukturerte og semistrukturerte intervjuene preges resultatene i større grad av interaksjonen mellom informanten og intervjueren (Thagaard, 2013, s. 98). I mine intervjuer, som hadde en semistrukturert tilnærming, var det mine intervju spørsmål som styrte samtalen. Ønsket jeg utfyllende

informasjon tok jeg initiativ til å gå mer i dybden. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver det som et asymmetriske forhold også i semistrukturerte intervjuer da samtalen mellom intervjueren og informanten uansett er preget av intervjuerens valg av tema og spørsmål. Intervjuet beskrives som en dialog som er enveis og instrumentell, der intervjueren spør og informanten svarer og samtalen er et middel for å få informasjon som kan fortolkes ut fra problemstillingen. Videre er det forskeren som er fortolkeren av utsagnene fra informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

3.3.2.2 Intervjuguide

For å få innblikk i barnehagelæreres arbeid for å hindre avvisning fra jevnaldrende barn utarbeidet jeg en intervjuguide som var mitt manuskript til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Den inneholdt spørsmål som viser til tema samt intervju spørsmål uttrykt i informantenes dagligspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 163). Jeg hadde også tatt med eventuelle oppklarings spørsmål som jeg kunne bruke hvis jeg så at informantene hadde vansker med å svare på spørsmålene. Informantene fikk intervju spørsmålene tilsendt i forkant av intervjuet, slik at de kunne forberede seg.

3.3.2.3. Prøveintervju og intervjugjennomføringen

I kvalitative forskningsintervjuer er forskeren som person det viktigste forskningsinstrumentet. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver intervju som et håndverk, der kvaliteten på kunnskapen som produseres gjennom intervjuet er avhengig av forskerens kompetanse og håndverksmessige dyktighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 85). Denne dyktigheten erverves gjennom kunnskap og erfaring. For å trene meg selv i teknikken med mål om å utvikle en god kompetanse på dette bestemte jeg meg for å først gjennomføre to prøveintervjuer. Underveis og i etterkant av prøveintervjuene fikk jeg tilbakemeldinger samt reflektert selv over intervjuguiden og hvordan selve prosessen med intervjuene gikk.

Sted og tid for gjennomføringen av intervjuene var avtalt gjennom kontaktpersoner, slik at jeg ikke hadde hatt kontakt med mine informanter før de enkelte intervjuene skulle gjennomføres. Det var satt av 1 time til hvert intervju. Det hele startet med å hilse på hverandre før jeg informerte om opptak av intervjuet, oppbevaring og tilintetgjøring av materialet og konfidensialiteten med rapporten. Til slutt fortalte jeg om betydningen av et fritt samtykke før samtykkeerklæringen ble underskrevet av den enkelte informant. De første minuttene av et intervju har en avgjørende betydning for intervjuet og mulighet for god informasjon (Thagaard, 2013, s. 110). Målet for intervjuetsituasjonen er å skape en tillitsfull kontakt mellom informant og intervjuer (Thagaard, 2013, s. 109). Først i intervjuet presenterte jeg

først meg selv, min yrkeserfaring og bakgrunn for studien. Deretter stilte jeg spørsmål om informantenes bakgrunn som utdanning og yrkeserfaring. Vi fikk dermed en avslappende atmosfære hvor jeg følte informantene opplevde tillit og kunne gi meg god informasjon om sitt arbeid.

Det ble brukt lydopptaker under intervjuene noe som det var informert om i informasjonsskriv som ble sendt ut til informantene. Dette anbefales hvis informantene gir samtykke til det på forhånd (Thagaard, 2013, s. 111). Fordelene med bruk av lydopptaker er at en får med seg alt som sies og en kan finne tilbake til ting en er usikker på når en begynner med analysearbeidet. Videre kan en fokusere på interaksjonen med informanten og lettere kunne stille oppfølgings spørsmål, enn hvis en er opptatt av både det som sies og å notere seg det som blir sagt (Thagaard, 2013, s. 112).

3.3.2.4 Utvalg

Da jeg hadde fått godkjent studien min fra NSD startet jeg arbeidet med å finne informanter. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg som betyr at en velger informanter som har de kvalifikasjonene som er strategiske i forhold til problemstillingen; i denne studien var det barnehagelærere som arbeider i barnehage. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at formålet med studien avgjør antall informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Tid en har til rådighet er også en faktor som har betydning for antall intervjuer en kan gjennomføre så jeg besluttet å intervju 5 informanter. For å komme i kontakt med informantene bestemte jeg meg for å rette en formell henvendelse via telefon til 8 barnehager hvor min målgruppe var tilgjengelige. Deretter sendte jeg dem et informasjonsskriv. I informasjonsskrivet, som var skrevet i forbindelse med meldingen til NSD, informerte jeg om studien min og om informantenes rettigheter. Videre skrev jeg også kontaktopplysninger om meg selv slik at de kunne kontakte meg dersom de ønsket å delta. På samme tid tok jeg også kontakt med to personer jeg kjenner godt som videresendte informasjonsskrivet til aktuelle informanter. Da jeg ikke fikk noen tilbakemeldinger på dette tok jeg kontakt med en annen førskolelærer som videreformidlet mitt informasjonsskriv. Til sammen fikk jeg de fem informantene jeg hadde mål om å få. Fremgangsmåten jeg brukte for å komme i kontakt med informantene var basert på tilgjengelighet, derav betegnelsen tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013, s. 61).

3.3.3 Fase 3: Dataanalyseringsfasen

Dataanalyse er fasen hvor dataene analyseres, alt etter hvilken innsamlingsmetode som er brukt. Videre må dataene tolkes for å kunne gi svar.

3.3.3.1 Bearbeiding av innsamlet data.

For å klargjøre datamaterialet for analyse ble intervjuene transkriberte. Transkribering innebærer at intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg transkriberte intervjuene som var tatt opp på lydbånd selv. Fordelen med å gjøre dette er at man allerede da, som en naturlig del av prosessen, begynner å analysere datamaterialet. Det er ingen gitte retningslinjer for transkripsjon av forskningsintervjuer, men man bør ta et standardvalg for alle intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Mine intervjuer ble transkribert i en formell, skriftlig stil da informantene hadde ulik dialekt, noe som kanskje kunne gjøre det mulig å identifisere dem. Jeg transkriberte i word og dokumentet ble beskyttet med kode for innsyn.

3.3.3.2 Analysering og tolkning

I temasentrert analyse rettes oppmerksomheten mot tema en ønsker å gå i dybden på. Mine tema skal belyse hvordan det arbeides i barnehagen for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende. Analyseprosessen begynte med grundig og gjentatt gjennomlesing av intervjuene.

Ifølge Thagaard (2013) er formålet med kvalitativ analyse å gå utover deltakernes beskrivelser i intervjuene for å få en forståelse av dataene ut fra informantens beskrivelser og synspunkter. Det innebærer en dekontekstualisering, der teksten blir oppdelt og atskilt fra den opprinnelige sammenhengen. Under tolkningen skjer det en rekontekstualisering ved at en knytter relevante teoretiske begreper til kategoriene (Thagaard, 2013, s. 167).

Etter at jeg hadde blitt «godt kjent» med innholdet i intervjuene begynte jeg prosessen med dekontekstualiseringen ved å kode utsnitt fra teksten. Koding gir en oversikt over materialet. Da jeg ikke anvendte et spesial-dataprogram brukte jeg ulike farger som markerte de ulike kodene. Etter at de skrevne intervjuene var kodet laget jeg kategorier utfra temaene i intervjuguiden. Gjennom kategorisering reduseres meningen fra lange uttalelser i intervjuet til noen få enkle kategorier.

I kvalitative studier utvikles teorien på fortolkningen av meningsinnholdet til dataene (Thagaard, 2013, s. 194). I analyseprosessen skifter forskerens fokus mellom meningsinnholdet i empirien og forskerens teoretiske kunnskaper. Analyseprosessen begynte for meg allerede under intervjuene. Etter hvert som den enkelte informanten fortalte om sitt arbeid reflekterte og tolket jeg informasjonen ut fra mitt faglige ståsted og teoretiske tilnærming til problemstillingen. Etter transkriberingen av intervjuene fortsatte jeg analysen. Ettersom tekstene ble kodet og kategoriserte kunne jeg sammenligne informantens uttalelser

om de ulike kategoriene. Thagaard (2013) viser til at hovedpoenget med temasentrert analyse er å kunne sammenligne informasjon fra alle informantene før en kan tolke og konkludere (Thagaard, 2013, s. 181-182).

Tolkningen av meningen innebærer en rekontekstualisering av utsagnene innen en bredere referanseramme. En knytter teoretiske perspektiver til informasjonen som gis. Analysen av denne studien hadde en hermeneutisk meningsfortolkning. Denne tilnærmingen innebærer en frem-og tilbakeprosess mellom deler og helhet. Utsagn fra informantene ble tatt ut av teksten og sett opp mot teori og tidligere forskning. Fortolkningen av delene ble så satt sammen i en ny relasjon til helheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

3.3.4 Fase 4: Rapporteringsfasen

Rapporteringsfasen er fasen hvor resultatene utarbeides i en rapport som skal presenteres.

Denne oppgaven er det som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver som intervjurapporten, noe som skal være en sosial konstruksjon av kunnskapen som tilegnet gjennom intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 295).

3.4 Reliabilitet, Validitet og generalisering

Forskning har som mål å komme med ny og bedre innsikt om et fenomen.

Forskningsprosessen innenfor samfunnsvitenskap innebærer ofte innlevelse og fortolkninger. De ulike forskernes faglige tilnærminger og teoretiske ståsteder kan påvirke tolkningen litt ulikt. For å ivareta min studie sin pålitelighet, gyldighet og overførbarhet var det viktig for meg at jeg reflekterte over hvordan tema, datakilder og tolkninger ble påvirket av mine egne verdier og holdninger og redegjorde for dette (NESH, 2016, s.10).

3.4.1 Reliabilitet

Med begrepet studiens reliabilitet mener en resultatenes konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Reliabilitet er påliteligheten til dataene i forskningen og knytter seg til nøyaktigheten av dataene i undersøkelsen. Hvordan en samler inn data og hvordan de bearbeides har betydning for reliabiliteten til undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 36).

Thagaard (2013) viser til Seale (1999) som skiller mellom ekstern og intern reliabilitet (Thagaard, 2013, s. 202). Med ekstern reliabilitet viser en til forskningens repliserbarhet som innebærer muligheten for at resultatet vil bli reprodusert dersom tilsvarende studie utføres på et annet tidspunkt av en annen forsker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I en kvalitativ metode kan repliserbarhet være vanskelig å oppnå siden den ofte baserer seg på en interaksjon

mellom forsker og informant (Thagaard, 2013, s. 202). Foruten interaksjonen jeg hadde med mine informanter i det semistrukturerte intervjuet var også intervjuguiden ganske fleksibel i forhold til spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene noe som gjør repliserbarheten utfordrende (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162).

Reliabiliteten til studien min vil også være påvirket av mine refleksjoner over konteksten for innsamlingen av data og relasjonen til informantene. Spørsmål jeg stilte meg selv i analysen var derfor om relasjonen til informantene hadde vært åpen nok til å få god og dyp informasjon eller om informasjonen ble overflatisk.

3.4.2 Validitet

Validiteten til studien knyttes til tolkningen av datamaterialet og gyldigheten til tolkningene. Vurderinger om forskningens validitet baserer seg på spørsmålet om resultatene som kommer frem fra undersøkelsen representerer virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013, s. 204). Når jeg i begynnelsen av studien vurderte validiteten til studien stilte jeg meg spørsmålet om intervju som metode ville måle det jeg søkte svar på i problemstillingen min (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Kvalitative studier har som mål å komme fram til resultater som er utover de deskriptive (Thagaard, 2013, s. 204). For å styrke studiens validitet har jeg derfor måttet gjøre rede for hvordan jeg har kommet fram til mine konklusjoner ved å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkningene (Thagaard, 2013, s. 205). Fortolkningens styrke er avhengig av hvor grundig man legger fram sine fortolkninger. Min tolkning av dataene preges av min relasjon til feltet og teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013, s. 167,206). I analyseprosessen har jeg gitt tydelige teoretiske begrunnelser for hvordan jeg har kommet fram til mine konklusjoner. Forforståelsen min vil være preget av mine erfaringer fra feltet, noe som jeg begrunnet for valg av problemstilling (Jmf forberedelsesfasen).

Jeg kunne også styrket studiens validitet med å bruke flere metodiske tilnærminger som blant annet observasjon (jamfør triangulering), men som tidligere nevnt er var det ikke mulig på grunn av studiens tidsaspekt.

3.4.3 Generalisering

Et vanlig spørsmål med intervjustudier er om funnene kan generalisere. Studiens validitet og redegjørelsen av fortolkningen av resultatene har betydning for studiens overførbarhet til andre situasjoner. Spørsmål en kan stille seg hvis intervjuundersøkelsen vurderes som rimelig pålitelige og gyldige er om mine tolkninger av fenomenet som jeg studerte kan overføres til andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289).

En innvending mot at intervjuundersøkelser har en overføringsverdi er at det er for få informanter til at funnene kan generaliseres. Jeg hadde fem informanter og funnene kan ikke kvantifiseres slik at kravene til en statistisk generalisering ikke er tilstede i denne undersøkelsen.

For denne studien kan en gjøre en analytisk generalisering som baserer seg på om funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kommer til å skje i en annen lignende situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). Den analytiske generalisering kan også knyttes til gjenkjennelse hos andre som kjenner til fenomenet som studeres. Det innebærer at tolkningene som formidles i forskningsrapporten kan gi leseren en dypere mening til tidligere kunnskap og erfaringer og videre en nyere innsikt og forståelse av fenomenet (Thagaard, 2013, s. 213). Lesere av min rapport kan få råd og tips om hvordan det kan jobbes for å hindre avvisning blant jevnaldrende i barnehagen. Barnehagelærere som jobber med problematikken vil nok kunne kjenne seg igjen i tolkninger i studien og finne studien troverdig.

3.5. Etiske overveielser

I samfunnsforskning hvor menneskers handlinger studeres må forskningen underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer.

I denne masteroppgaven som innebærer intervju gjennom direkte kontakt med informantene forholdt jeg meg til gitte forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH (2016)). Som tidligere nevnt i fase 2 av forskningsprosessen, måtte jeg melde studien min inn til NSD fordi studien ville innebære innsamling av og oppbevaring av personopplysninger. Under intervjuene brukte jeg som tidligere nevnt lydopptaker da det var det mest hensiktsmessige for meg. Videre hadde jeg vært i kontakt med ulike barnehager på mail, slik at jeg indirekte hadde opplysninger om informantene mine. I forkant av intervjuene skrev informantene under på samtykkeerklæring (jmf. informert samtykke). Dette dokumentet har direkte personopplysninger som navn på informantene. Etter 1 uke var søknaden godkjent og arbeidet med datainnsamlingen kunne starte.

3.5.1 Informasjon til deltakerne

Deltakernes signering av samtykkeerklæringen skal være basert på informasjon om studiens formål, metode og eventuelle konsekvenser for deltakelse i studien (NESH, 2016, s.14). Jeg skrev et informasjonsskriv som jeg sendte jeg ut sammen med samtykkeerklæringen til alle

barnehagene jeg var i kontakt med, samt til mine private kontaktpersoner som videreformidlet dette. Før intervjuet startet med informantene mine samlet jeg inn samtykkeerklæringen og informerte i tillegg muntlig om at de kunne trekke seg når som helst, bruk av lydopptak og hvordan datamaterialet ville bli oppbevart (jmf vedlegg 2).

3.5.2 Fritt og informert samtykke

Samtykket informantene gir skal være etter prinsippene «fritt, informert og uttrykkelig». At samtykket er uttrykkelig betyr at informantene er godt informert om sine rettigheter slik at de vet at de kan trekke seg fra studien når de selv ønsker uten at det får noen konsekvenser for dem. Dette hadde jeg informert om i informasjonsskrivet.

3.5.3 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet betyr at informantene har krav på å bli anonymisert. Det skal ikke være mulig for andre å kunne identifisere informantene i datamaterialet som offentliggjøres.

Kravet om konfidensialitet oppfyller en ved å følge retningslinjene til NESH (2016) om blant annet oppbevaring av personopplysninger (Thagaard, 2013, s. 28). Retningslinjene for lagring av personopplysninger fra NESH (2016) viser til at lovverket stiller strenge krav til oppbevaring av materiell som inneholder identifiserbare opplysninger. Ved lagring av identifiserbart materiale må dette lagres atskilt fra datamaterialet og utilgjengelig for uvedkommende. Informantene skal være informert om hva som skjer med materialet når studien er ferdig. (NESH, 2016, s. 18). Samtykkeerklæringene fra mine informanter er låst inn i en safe atskilt fra lydfilene. Samtykkeerklæringene vil bli makulert når studien er ferdig. Lydfilene vil bli slettet med veileder som vitne når studien er ferdig. Denne informasjonen er gitt i informasjonsskrivet til informantene.

3.5.4 Konsekvenser

Forskere har et etisk ansvar for å unngå at det å delta i en studie får negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013, s. 30). Det ene spørsmålet mitt omhandler hvordan barnehagens intersubjektivitet er i arbeid med barn som viser en reaktiv aggressiv atferd. Et eksempel er spørsmålet der jeg spør om alle ansatte møter barn som viser en reaktiv aggressiv atferd likt. Informantene viste tillit til meg som intervjuer og ga meg svar om hvordan konsistensen i arbeidet med barna er. Hvordan jeg tolker og legger frem svarene i publikasjonen kan påvirke samarbeidet mellom kollegene hvis utsagnene brukes feil. Jeg var derfor svært bevisst på hvordan utsnittene ble tolket og lagt fram i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107).

3.6 Mulige feilkilder

Målet med en intervjusituasjon er å få et så godt intervju som mulig. Det er ulike faktorer som kan påvirke intervjuet i negativ retning og disse får betegnelsen feilkilder (Thagaard, 2013, s. 115).

En feilkilde i intervjustudier kan være relasjonen mellom informanten og intervjueren.

Thagaard (2013) skriver at tillit og troverdighet til intervjueren vil påvirke om informanten vil være åpen om fenomenet som undersøkes. Er det mangel på tillit kan dataene preges av dårlig kvalitet (Thagaard, 2013, s. 113). En måte å skape tillit på er å redusere sosiale avstanden ved å gjøre seg kjent med miljøene som studeres og dermed kunne vise forståelse for informantenes fortellinger. Med lang erfaring fra barnehage håper og tror jeg at jeg klarte å etablere den tilliten som skulle til for å få et godt intervju.

En feilkilde i analyseringen er min forforståelse for fenomenet. Jeg har en lang erfaring fra barnehage som vil kunne påvirke hvordan jeg tolker informantenes utsagn. Har jeg klart å være objektiv i mine tolkninger eller har jeg blitt for påvirket av min egen forforståelse? I fremleggelsene av resultatene og i drøftingen har jeg vært bevisst på å uttrykke hva som er informantenes utsagn ved bruk av sitater eller vist til informantene når det henvises til noe de har uttrykt.

4.0 RESULTATER

I dette kapitlet vil jeg drøfte funnene fra intervjuundersøkelsen som er gjort for å få svar på problemstillingen;

«Barnehagens arbeid for å motvirke at barns som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende».

Strukturen på kapitlet er lik strukturen på intervjuguiden. Kapitlet er strukturert med disse kategoriene:

1. Forståelse for aggresjonsbegrepet
2. Voksenrollen
3. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd
4. Sosial kompetanse
5. Intersubjektivitet
6. Foreldresamarbeid

Hver kategori innledes med spørsmålene som ble stilt informantene. Videre er det hovedtendensene og eventuelle avvik som trekkes fram. Sitatene er omformulert til bokmål og småord som «eh..hmm..» er utelatt fra setningene. Dette for å gjøre sitatene mer lesbare og anonyme ved å ikke skrive i dialektisk form med spesifikke slang og uttrykk.

Det blir av noen informanter henvisning til kompetansehevingsprogrammet *Være sammen*. Dette kompetansehevingsprogrammet har som mål å heve kompetansen til alle ansatte på blant annet den autoritative voksenstilen, tidlig innsats og begrepsforståelse som et vesentlig element i håndtering av utfordrende atferd.

4.1 Forståelse for aggresjonsbegrepet

4.1.1 Aggresjon

Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet aggresjon. De fleste beskriver aggresjon som negative handlinger mot andre som oppstår på grunn av sinne.

Noen av informantene svarte;

- I aggresjon så legger jeg i å bli sint, og enten verbalt eller fysisk angripe noen eller være truende mot noen.
- Det er negative handlinger mot andre. Det kan være utbrudd og fysisk som slag og spark og biting og kjefting, om du skal si det sånn.
- Det jeg legger i aggresjon er negativ handling som renner ut i utagering, de blir sinte så de mister litt kontrollen.

En informant trakk fram intensjonen når aggresjonsbegrepet ble beskrevet. Informanten sa følgende;

Aggresjon, ja..kanskje ikke et begrep en bruker i det daglige, men tenker det er en form for sinne og frustrasjon, og det som gjerne skiller de fra det er vel intensjonen som skiller i aggresjonsbegrepet. Samtidig er det vanskelig å si noe om intensjonen til barnet her og nå.

4.1.2 Reaktiv aggresjon

Da denne studien omhandler barn som viser en reaktiv aggressiv atferd ville jeg vite hvilken forståelse informantene har om begrepet reaktiv aggresjon. På spørsmålet om de kjente begrepet reaktiv aggresjon kan en gjennom de ulike på svarene til barnehagelærerne fra de ulike barnehagene forstå hvem som har hatt fokus på disse begrepene i barnehagen som organisasjon.

Utsag fra en informant fra en barnehage var;

- ..måtte jo lese litt om aggresjon i går, jeg hadde jo aldri hørt om reaktiv aggresjon før, det var helt nytt, så måtte lese litt

Utsagn fra en informant fra en annen barnehage;

- Da tenker jeg mye action-reaction liksom sånn det skjer noe så reagerer de. De mangler på en måte evnen til å resonnerer og undersøke hva som skjedde før de handler og gjerne at de misforstår eller tolker ting mye mer personlig enn andre barn. Det er ganske vanskelig å være rundt dem.

For informantene som ikke kjente til begrepet reaktiv aggresjon ga jeg en kort innføring i begrepet (se intervjuguiden som ligger vedlagt).

4.1.3 Faktorer som utløser en reaktiv aggressiv atferd

Alle hadde truffet barn med en reaktiv aggressiv atferd, de kunne beskrive barnas uttrykk av reaktiv aggressiv atferd og hvorfor de trodde noen barn viser denne atferden;

- Det kan jo være litt forskjellig, for noen så vil jeg sette det i sammenheng med umodenhet og at de har problemer med å regulere seg selv. At de har - at det blir for vanskelig for de å finne fram de virkemidlene som vi ønsker at de skal bruke. Ofte så opplever jeg at det er en form for aggressiv atferd som går mye raskere og kan nok også oppleves for barna som vesentlig mer effektiv for å oppnå det de ønsker, så det er den ene siden ved det.
- Jeg tror mye har mangel på andre måter å reagere på, greie måter å reagere på og så er det da i affekt der og då når det skjer noe så klarer en ikke å tenke klart.
- Vi har vært med i *Være sammen* og lært litt. Det er jo snakk om en tolkningsfeil hos disse barna. Jeg ser jo at disse barna skiller seg ut for de er vanskeligere å veilede, vanskeligere å snu og du må være mye tettere på enn andre. Så det er nok en kombinasjon av flere ting. Du begynner å undre deg over familiesituasjonen, koss har de det hjemme? Men samtidig så tenker jeg veldig på at det barna har det ikke greit, at det er vanskelig for det barnet.

4.1.4 Den reaktive aggressive atferden

På spørsmål om de hadde gjort seg erfaringer med barn som viser en reaktiv aggressiv atferd kunne alle gjengi situasjoner de hadde vært oppi.

- De blir rett og slett kjempesinte og at de da kan begynne å slå eller klype eller kaste ting, og så tenker jeg at min opplevelse av de barna er jo at de nesten egentlig ikke er klar over hva de gjør i handlingsøyeblikket eller gjerningsøyeblikket»
- Det er litt forskjellig de kan slå, sparke, klore, akkurat som de mister litt seg selv, du når ikke inn til de...

4.2 Voksenrollen

Informantene ble spurt om hva de tenker om voksenrollen overfor barna. Alle informantene legger vekt på å bli kjent med barna, bygge en relasjon til barna og samtidig sette grenser.

Informantene sier;

- Dette med å skape en god relasjon til de, som jeg tenker er alfa og omega og nøkkelen til å klare å håndtere de og at de stoler på deg, ikke minst, føler seg trygge.

4.2.1 Relasjonsbygging overfor barn som viser en reaktiv aggressiv atferd

Om relasjonen til barn som har en utfordrende atferd uttrykte informantene;

- For det første å bli kjent med dette barnet, og bli god venn med dette barnet, og bruke mye tid med dette barnet sammen med de barna dette barnet er mest i samspill med. Så har jeg jobbet veldig mye med tydelige grenser for gruppen.
- Prøv å legge en banking time med de barna, skap en relasjon se de positive tingene, finn de - ikke fokuser på det negative.
- Det handler jo at disse barna trenger veldig mye omsorg, de må bli sett, du må bygge mye mer relasjoner med i de for å stå i de vanskelige, når du må sette grenser da tåler de gjerne de bedre. Så har vi hatt fokus på at alle voksne må knytte relasjoner til de ungene, for ofte står du der i det alene i seinvakter og tidligvakter.

4.2.2 Relasjonsbygging

Det ble stilt spørsmål om hvordan de bygger relasjoner. De fleste la vekt på små grupper og voksne som er aktive og tett på.

Noen utsagn er som følger;

- Det er det å være veldig tett på, være varme, være trygge, være konsekvent, ha veldig mye struktur og rammer, rytme og alle de tingene der tenker jeg er veldig viktig, barna skal vite hva de får, de skal få det samme hver dag. Jeg er meg, de jeg jobber med, vi er jo ikke like, men vi har ting vi gjør likt, dette sånn har vi det på, dette skal vi ikke vike fra.
- Jeg tror det er veldig viktig å være bevisst på hvem du er som voksen sammen med barna, altså du skal være en aktivt lekende voksen men du er lederen deres på et vis, de skal kunne skubbe seg på deg og oppleve at du står støtt tenker jeg. Jeg opplever veldig at barna prøver ut ting på meg, de vil gjerne se hva går

hva går ikke, hvilken reaksjon får jeg. Det er veldig viktig at man tåler å stå i det og være der den referansen.

4.2.3 Grensesetting

Informantene fikk spørsmål om hva de tenker om grensesetting og hvordan de setter grenser. Flere sa at relasjonsbygging og grenser henger sammen.

Et utsagn var;

- Det går på en måte hånd i hånd med relasjonsbyggingen. Jeg tenker grenser er kjempeviktig å forholde seg til. Det er noe de skal utvikle i barnehagen å gå fra det å være et individ til å bli del av en gruppe.

Om hvordan de arbeider med grensesetting sier noen informanter;

- Ha få og korte beskjeder før hver overgang, at en skulle sikre at på en måte hver i hver overgangssituasjon så skulle barna vite hva det var vi ønsket at de skulle gjøre da, at det ikke ble for mange beskjeder og at vi risikerte at de egentlig ikke hadde fått med seg det vi krevde av dem. Korte samlinger med fast innhold, likt hver gang - også samtidig da som at en skulle holde regler for oppførsel, hvordan vi skulle gjøre sånn.
- Der kan vi ta med ungene å lage grenser slik at ungene får et eierforhold til dem. For eksempel hva skal en gjøre når en er ferdig å leke, jo da skal en rydde. Det er de veldig samstemte i og da får de et eierforhold til regelen når de har vært med og bestemt den og da er den lettere å overholde.
- Vi har nok en del rammer, strukturer og forventninger på avdelingen som vi forholder oss mye til. Det er litt situasjonsavhengig. Hvis det er hverdagssituasjoner og overgangssituasjoner er vi nok rigide på strukturen vår.

Alle informantene viser til hvordan de jobber med grensesetting, men fokuset varierer. Noen tenker individrettet og andre systemrettet når de gjør rede for hvordan de tenker grensesetting i intervjuet.

4.2.4 utfordringer med voksenrollen

Flere av informantene uttrykte ubalanse mellom dimensjonene relasjonsbygging og kontroll/krav

- Jeg tenker at hos oss så har det kanskje gått litt for langt at vi skaper gode relasjoner og så har vi glemt ut å være tydelige voksne.

- Vi er en barnehage som legger veldig stor vekt på å skulle være varme og omsorgsfulle voksne og nå i hele høst så har vi hatt fokus på det med å være en autoritativ voksen. Og jeg tror at for mange så er den biten av det å være en autoritativ voksen som heter om å sette rammer eller ha en kontroll vanskelig.

4.3 Håndtering av barn som viser en reaktiv aggressiv atferd

Under dette intervju spørsmålet ønsket jeg å vite hvordan de voksne møter barn som viser en reaktiv aggressiv atferd og hvordan de jobber for at de andre barna ikke skal avvise barnet som har en utfordrende atferd. En informant forteller om erfaring fra småbarnsavdelingen. De fleste nevner det å være tett på barna som de vet har en tendens til å reagere aggressivt og snakke med dem om handlingen de utfører.

Om håndtering av barn som viser en reaktiv aggressiv atferd på 0-3 års avdeling sier informanten;

- Et atferdsmønster som var veldig vanskelig på en måte å bli kvitt. Men du må på en måte hive de over deg og så prøve å snakke de til fornuft liksom og men det er jo ikke lett på liten tenker jeg men når de kommer over på stor så var det noen som fortsatte litt men så - da ble vi egentlig ganske fort kvitt det - tenker da får de jo andre forbilder kanskje som ikke har den oppførselen.

Om håndtering på 3-5 års avdeling.

- Jeg forsøker å være veldig tydelig, både med barn jeg kjenner godt men også barn jeg ikke kjenner så godt i barnehagen og det jeg legger i det er at jeg går rett ned og snakker med de om handlingen. Det som har skjedd - veldig nøye på å sette meg ned - ikke bruke størrelsen min på en måte men sette meg ned, fortelle hva jeg ønsker at de skal gjøre, og gi dem også en... forespeile de også gjerne en reaksjon på hva som skjer hvis den atferden ikke opphører nå, sant , hvis det er en gjenstand de bruker eller noen sanne ting så tar jeg den vekk dersom det ikke opphører - på en måte.
- Da må en jo stoppe det, noen ganger må en stoppe det fysisk og ta tak i ungen på en fin måte. Men det viktigste er jo å være tilstede og i leken med den ungen som en vet det kan skje med. Når en har blitt kjent med ungen vet en kanskje hva som gjør at det kommer til å skje og da kan du stagge det før på en måte.

Og så hjelpe dem med å avlære og omlære til en atferd som er mer hensiktsmessig.

4.3.1 Håndtering for å motvirke avvísning fra de andre barna

Arbeid med smågrupper for å styrke barnas relasjoner var en hovedtendens i hvordan de voksne i barnehagen arbeider for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd blir avvíst fra jevnaldrende. Noen sa;

- Vi jobber jo veldig mye i smågrupper, det gjør vi og så setter vi jo opp gruppene etter hva trenger de og hvis det er en som blir stengt ute så prøver jeg å gjøre kjekke ting, hva kan XX gjøre, jo han er vanvittig god til å klatre i trær, så tar du med en som ikke er så flink og som er litt på han og se hva XX klarer nå, i dag kan XX dekke bordet han er hjelperen vår, du tar han litt med og bygger han opp.
- Det handler om at barn som sliter skal få lekeerfaring samtidig skal de andre erfare at det barnet er kjekt å leke med.

4.4 Sosial kompetanse

Gjennom intervjuundersøkelsen ønsket jeg å få et innblikk i hvordan de voksne i barnehagen arbeider for å styrke barnas sosiale kompetanse. Først ville jeg vite hva de legger i begrepet og synes er viktige elementer i arbeidet med barnas sosiale kompetanse.

Alle informantene la vekt på samspillet mellom menneskene på spørsmålet om hva de legger i begrepet sosial kompetanse. Noen av utsagnene er som følger;

- Sosial kompetanse, i det legger jeg evnen til å samhandle med andre, evnen til å ta andres perspektiv, evnen til å kommunisere godt for å oppnå det de ønsker, evnen til å være fleksibel nok til å kunne tilpasse det du ønsker til hva den andre du samhandler med ønsker.
- Det å skape gode mennesker som blir trygge på seg selv og blir trygge på omgivelsene, verden og samfunnet og på en måte stoler på seg selv og stoler på andre. Hvordan de skal være mot hverandre – hvordan de vil at andre skal være mot dem, så det er egentlig det du jobber hele veien med.

- Ja - det er et stort begrep. Men det er jo å kunne samhandle positivt med andre i sosiale situasjoner tenker jeg - kort fortalt egentlig, ja sånn samarbeide og ha selvkontroll og selvhevdelse, empati.

4.4.1 Arbeid med sosial kompetanse

På spørsmål om hvordan de arbeider for å styrke barnas sosiale kompetanse i formelle og uformelle situasjoner var det ingen som jobbet tematisk og strukturert med dette temaet. Samtlige var likevel bevisste på å arbeide med sosial kompetanse i de daglige uformelle situasjonene i barnehagen.

To av informantene legger vekt på å ta utgangspunkt i situasjoner som oppstår i gruppen og la barna reflektere i fellesskap over situasjonene.

- Vi jobber systematisk med sosial kompetanse fra barnehageåret, hvordan vi bygger opp gruppedynamikken, skape felles opplevelser, skape eller ha felles forventninger til hvordan vi er sammen. Det er ikke slik at vi har tema den og den måneden, men går gjennom hele året og tar opp situasjoner. Vi hadde nettopp en situasjon der ei ikke ville la seg bli holdt i hånden av noen bestemte. Vi visste at ved å ta det opp der og da ville en helle bensin på bålet, så vi tok det opp i samlingen med bruk av små dukker. Da får vi ungene til å være med å reflektere på hvordan det er å bli stengt ute.
- Vi snakker om vennskap, hva er vennskap, hva er en god venn, gjerne fremheve noen f.eks tar fram et bilde av Per og sier her er Per - si fem ting Per er flink til, så kommer de.. han er grei, flink til å dissa, springer fort. Det har vi gjort, men det varierer litt, kommer an på barnegruppen og vi ser hva de trenger.

Informantene er også bevisste på at de arbeider med å utvikle barns sosiale kompetanse gjennom hele dagen i barnehagen ved at de voksne er aktive og tilstede. En sier at det hadde vært ønskelig med større voksentetthet;

- Å kunne jobbe i mindre grupper og være til stede i leken tenker jeg er noe av det aller viktigste og hjelpe de til å lære å ta tur, vente på tur, ja - vite hva som oppstår, hvorfor konflikten kommer og være i forkant...

- Vi prøver dette med turtaking, spille spill, lotto og memory - alle disse tingene liksom så er det jo noe med å lære de å vente på tur, ute sånn regelleker ute sant at vi må vente på tur.

En informant legger vekt på overgangen til skolen.

- Jeg er veldig opptatt av lek, veldig opptatt av at den frie leken er veldig viktig men regelleken er også veldig viktig, det å klare å forstå systemene i ting. Forstå hva man skal gjøre for å lykkes i en lek, evne å overholde regler, i forhold til overgangen til skole er det veldig viktig.

4.5 Intersubjektivitet

Dette forskningstema handler om hvordan det arbeides i barnehagen for å bygge opp en felles forståelse. Med felles forståelse vil barna oppleve en konsistens i møte med de ulike voksne.

For å kunne få alle med må arbeidet begynne på de ulike kompetansenivåene til de ansatte, slik at fellesforståelsen bygges opp med utgangspunkt i den enkelte ansatte sin kompetanse.

En informant la vekt på det organisatoriske nivået og hadde følgende utsagn;

- Begynne med litt teori men på et enkelt nivå men å vise de hvor viktig det er at disse tingene ligger i bunn før du kan bygge videre på det og at alle er med hele veien. Vi må dra lasset sammen - det er ikke bare vi som skal gjøre det det er ikke bare styrer som skal si vi skal gjøre det, vi er nødt til å ha med alle.

4.5.1 Voksenrollen

Alle informantene fortalte at deres representative barnehager arbeidet målrettet med et fokusområde. Den ene barnehagen hadde fokus på den autoritative voksenrollen. Den andre barnehagen brukte kompetanseløftet *Være sammen* som blant annet fokuserer på den autoritative voksenrollen, begrepsforståelse og sosial kompetanse og er rettet mot alle ansatte i barnehagen. Følgende utsagn ble uttalt av to informanter;

- Først og fremst så har vi jo gått på kurs slik at alle, både ped. leder og assistentgrupper og andre grupper har hørt det samme på kurs og så har vi da jobba videre med det på personalmøter, ofte har vi jobbet med en metode som heter IGP, der en jobber med individuelt først og så går i grupper og så i plenum, der alle får komme til orde. Det har vært lærerikt for alle egentlig for

du må komme litt med din egen mening og ellers og så har vi det litt oppe på så og si hvert avdelingsmøte, blir kanskje ekstra fokus på det hvis vi har et barn som har ekstra problemer - det kan være også innadvendt, det trenger ikke være akkurat det med aggresjon men i forhold til aggresjon så er det jo kjempe å få jobbet med det på.

- Det samme var med den autoritative voksne, jobbet litt med det på planleggingsdag, snakket mye om det på avdelingsmøter og så på assistentmøter der de får det.

Arenaer hvor den felles forståelsen utvikles er blant annet gjennom veiledning. På spørsmål om alle fikk systematisk veiledning svarte en informant;

- Ikke skikkelig for oss ledere, kun for assistentene, men vi har assistentmøter, ledermøter og lederdager og vi har mye fag. Og ledermøtene er fag, det er ikke sånn at jeg har problemer med vaktene, hvordan skal jeg løse det, vi jobber mye fag. Vi har en utviklingsplan så at vi vet et halvt år i forkant hva som skjer uke for uke og måned for måned og til jul så var det; hva har vi gjort, hva må vi gjøre mer av og hvor går veien videre, så det må vekk og det må inn.

De andre informantene viste til systematisk veiledning med enten barnehagelærer med veiledningskompetanse eller styreren.

4.5.2 Barnehagens kultur for å støtte hverandre

Fokus: I møte med barn i en utfordrende situasjon- er det en kultur for å hjelpe hverandre og gi tilbakemelding?

Jeg ønsket å høre om informantene kunne støtte seg på hverandre både i utfordrende situasjoner og etterkant. Det skjer mye i løpet av en barnehagehverdag og dagsformene til både barn og voksne kan variere. Ved å stille dette spørsmålet ville jeg høre om det var kultur for å støtte og hjelpe hverandre på en konstruktiv måte i her-og-nå situasjonene.

- Og så kan jeg og si, der tror jeg at jeg overreagerte litt. I dag så håndterte jeg ikke sånn kjempebra. Det er sjelden jeg opplever at assistentene kommer til meg og sier at sånn var ikke greit du gjorde det,

de kan gjerne komme å si hvis noe er bra, men hvis du har gjort noe som ikke var så bra så tør de ikke komme. Så det må ha litt bedre kultur for å gi beskjed. Men hvis jeg sier selv at der gjorde jeg noe som ikke var så bra du skulle kanskje gjort..., hva synes dere? så kommer de»

En informant fortalte de hadde handlingsplaner for blant annet grensene på avdelingen. Informanten la vekt på at planen er til nytte for de voksne som egentlig ikke hører til på avdelingen, men skal være der som vikar og for å kunne ta opp ting med ansatte hvis de ikke jobber konsistent. Informanten sa;

- Det er lettere når det står nede, når vi har blitt enige om det, husker du at vi snakket om det, nå glemte du deg litt ut og jeg og kan glemme meg ut, vi og kan plutselig reise meg opp og begynne å vandre litt og da blir det jo urolig.
- Det er kultur for det, samtidig er ikke det det letteste vi gjør. Det er mye lettere å skryte av ting. Men det vi bruker, istedenfor å si at det du gjorde der er helt galt, så kan vi spørre hva tenkte du. Samtidig så ser jeg at vi selv og tar oss i gjøre feil- hallo hallo nå var jeg ikke autoritativ her, nå gjekk vi til å være enten ettergivende eller autoritær. Så vi har lært mye av seg selv og kan rette på seg selv og snakke om hva som ble galt og hva kunne en gjort istedenfor. Men jeg ser det at gjør det i dagen er ikke alltid lett i forhold til tiden nå ungene er der kan jeg ikke bare ta en voksen til siden og vi kan ikke snakke over hodene til ungene heller.»

Noen situasjoner er mer utfordrende for både voksne og barn. Flere av informantene fortalte at de kunne få hjelp og støtte til å stå i de grensesettende situasjonene enten ved at de avlastet hverandre, eller at de gjør avtaler om hvordan de skal takle de ulike situasjonene som kan oppstå.

- Vi bruker blikk og er bare glad hvis noen ser at jeg og trenger hjelp. Vi har blitt så godt kjent, vi har jobba en del år i lag og da kjenner en hverandre og da kan avhenge litt på dagsformen og - nå må du hjelpe meg. Jeg kjenner ikke det som et nederlag, jeg har gode assistenter så vi samarbeider godt.

- Ja - synes vi har jobbet godt på avdelingen jeg er på med å bli enige og kunne hjelpe hverandre hvis det skulle oppstå vanskelige situasjoner..

En informant uttrykte viktigheten av konsistens i grensesetting og sier:

- Det har vi snakket om vi voksne og at vi må være enige. Selv om du ikke alltid er enig må du jobbe lojalt med det en vet fungerer.

4.6 Foreldresamarbeid

Tema foreldresamarbeid er ikke tatt med i intervjuguiden, men kom fram under de semistrukturerte intervjuene, da samtlige informanter var veldig opptatt av dette.

Foreldresamarbeidet trekkes fram som veldig viktig, spesielt i samarbeid med barn som har en utfordrende atferd, eller hvis det er en utfordrende barnegruppe. Informantene er reflekterte over at dette er noe som kan være vanskelig for foreldrene, men et godt samarbeid mellom barnehage og hjem er til det beste for barnet. Utsagn fra informantene var blant annet;

- Jeg tenker det blir vanskeligere når barnehagen og foreldrene ikke har den samme opplevelsen av hvordan barnet har det.
- Det aller beste er jo hvis foreldrene ser det selv, hvis de ser det selv så får en ofte et mye bedre samarbeid men hvis det er vanskelig for de å se at dette er en utfordring ungen har da har vi opplevd at det kan bli vanskelig med dette samarbeidet. Samtidig så har vi stort sett fått alle på gli fordi vi må få de til å forstå at dette er noe vi ser i denne settingen for det er en helt annen setting de har hjemme. Og denne settingen i en barnehageinstitusjon vil føres videre til en skoleinstitusjon og de utfordringene de har i en barnehage forsvinner som regel ikke i første klasse, og å få foreldre til å forstå det kan være vanskelig.
- Det kan være sårt for foreldre - det er også en ting en må ta på alvor, sant, at... hva er galt med min unge som oppfører seg på den måten, sant, kanskje de ikke ser dette så godt hjemme, så det kan være utfordrende men ... så.. det er jo ikke kjekt å ta de samtalene - det er det ikke - samtidig så vet jeg at foreldrene når de får satt det i system på en måte og får hørt så er de ofte på gli altså, de vil som regel samarbeide med oss altså, det vil de.

En informant som deltar i *Være sammen* fortalte at de brukte et verktøy som *Være sammen* har gitt ut som kan brukes i foreldreveiledning. Dette for å hjelpe barn og voksne i andre

settinger hvor det er mange andre barn, situasjoner som er lik barnehagesettingen.

Informanten sa;

- Det er en kjempeviktig part og de kan jo bli.. hvis det er en stor utfordring ifht en unge med reaktiv aggresjon så vil jo det ofte de skal gå i selskaper, til den samme gjengen som de går i barnehage med, de skal være sosiale på andre områder, aktiviteter og sånn og da er det godt at vi kan gi de verktøy. Si da at vi har verktøy som fungerer godt her eller ting vi gjør her fungerer godt som de da kan adoptere og det er jo de foreldresamarbeidene som er tommelen opp te på en måte, som vi får foreldrene med oss og de skjønner at: ja - dette må vi ha hjelp til.

5.0 DRØFTING

I dette kapitlet vil jeg drøfte studiens problemstilling og hvordan informantene arbeider for å motvirke at barn avvises av jevnaldrende i forhold til hva teori og forskning viser. Resultatene fra studien vil bli drøftet opp mot dens teorigrunnlag. Dette kapittel er oppbygd etter strukturen til intervjuguiden og resultatkapitlet og har følgende inndeling:

1. Forståelse for aggresjonsbegrepet
2. Voksenrollen
3. Håndtering av barn som viser en reaktiv aggressiv atferd
4. Sosial kompetanse
5. Intersubjektivitet
6. Foreldresamarbeid

Det siste tema, foreldresamarbeid, er ikke tatt med i intervjuguiden, men kom fram under de semistrukturerte intervjuene, da samtlige informanter var opptatt av det.

5.1 Forståelse for aggresjonsbegrepet

Første intervju spørsmål omhandler informantenes begrepsforståelse. Funnene viser at informantene som er deltakerne i kompetanseløftprogrammet *Være sammen*, i motsetning til de som ikke deltar, har en forståelse av begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon. Videre viser funnene at alle hadde kunnskap om hvordan den reaktive aggressive atferden kan uttrykke seg i handlinger hos barna.

Som nevnt i resultatkapitlet har programmet *Være sammen* blant annet fokus på den autoritative voksenstilen, begrepsforståelse, tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd.

Berkowitz (1993) legger vekt på at alle som arbeider med barn som viser en reaktiv aggressiv atferd bør ha den samme forståelsen for begrepet. Da vil barna erfare at de voksne er konsistente i møte med barnet når det viser en reaktiv aggressiv atferd og samtidig få hjelp til å omlære atferden.

På spørsmål om hva informantene legger i begrepet aggresjon nevner samtlige i den ene barnehagen at aggresjon er sinne.

- I aggresjon så legger jeg i å bli sint, og enten verbalt eller fysisk angripe noen eller være truende mot noen.
- Det jeg legger i aggresjon er negativ handling som renner ut i utagering, de blir så sinte så de mister litt kontrollen.

Dette samsvarer med måten Dodge (1991) beskriver hvordan den reaktive aggressive atferden uttrykkes hos barn, med sinne eller et raserianfall samtidig som det ser ut at de er ute av kontroll (Dodge, 1991, s. 205).

En informant som jobber med kompetanseløftet *Være sammen* sier at aggresjon skiller seg fra sinne og frustrasjon med en bakenforliggende intensjon med handlingen. Informanten sier:

- Det er intensjonen som skiller i aggresjonsbegrepet fra sinne og frustrasjon. Samtidig er det vanskelig å si noe om intensjonen..

Annen informant som er deltaker i *Være sammen* sier:

- Det er negative handlinger mot andre. Det kan være utbrudd og fysisk som slag og spark og biting og kjefting, om du skal si det sånn

Disse utsagnene stemmer med hvordan Aronson (2011) og Berkowitz (1993) definerer begrepet aggresjon, der begge legger vekt på at aggresjon er negative handlinger som har en intensjon om å skade en annen.

Berkowitz (1993) skiller mellom sinne og aggresjon ved at aggresjon er en bevisst atferd som brukes for å oppnå et mål. Han betegner sinne som en følelse som ikke alltid har som mål å oppnå noe (Berkowitz, 1993, s.20). Videre legger han vekt på at frustrasjon er en tilstand som oppstår når et barn ikke oppnår det som er forventet (Berkowitz, 1993, s.31). Modellen til Roland (2007) som viser forløperne til reaktiv aggressiv atferd viser at sinne utløst av frustrasjon, nedverdiggelse eller lignende kan utløse et kognitivt sammenbrudd og påfølgende aggressiv atferd. Det er barnets tolkningsvaner som er den utløsende faktoren. Tolkningen kan være både en opplevelse av målblokkering eller en fiendtlig tolkning basert på tidligere erfaringer (jmf.SIP.modellen). Hvis den aggressive atferden utløses av målblokkering, må den voksne være bevisst å ikke gi etter for barnets reaksjon. Gir den voksne etter vil barnet erfare at den aggressive atferden lønner seg (jmf.suksessfaktor).

En av informantene som har vært med i kompetanseløftprogrammet *Være sammen* sier at barn kan vise en reaktiv aggressiv atferd fordi de tolker signaler feil. Videre uttrykker informanten

at det kan være flere grunner til barns atferd og at en kan stille seg spørsmål om hjemmesituasjonen.

Sinne og frustrasjon kan også være et signal på at barnet ikke har det helt greit (jmf. utrygg tilknytning). Da er sinne en følelse som det vil trenge hjelp til å sette ord på, samtidig må den voksne være bevisst hvordan det møter barnet. Som nevnt i teoridelen kan barn som har en utrygg tilknytning utfordre de voksne med sin atferd.

Den voksne må være bevisst på om barnet er frustrert fordi det ikke får som det vil (målblokkering) eller om frustrasjonen kommer av en feiltolkning (jmf. SIP-modellen). I møte med barn som viser en aggressiv atferd er det dermed viktig å vite noe om hva som kan være årsaken til at et barn reagerer reaktivt aggressivt slik at en kan hjelpe barnet best mulig - om det er å «bare» avlære atferden eller en også må gjøre større grep ifht hjemmesituasjonen.

En informant sier «det er vanskelig å si noe om intensjonen» bak barnets aggressive handlinger. Også forskere på aggresjon, som blant annet Tremblay (2010), stiller spørsmål om barn har en intensjon om å skade noen når de reagerer aggressivt slik som definisjonene tilsier. Med begrepet intensjon handler det om at utøveren av den aggressive handlingen gjør det med vilje og bevissthet (P. Roland et al., 2016, s. 159). Ut fra definisjonene om at intensjonen er å skade en annen er det vanskelig å tenke at barn har slike hensikter. En kan derfor stille seg spørsmål om barn mellom 2 og 4 år har en intensjon om å skade når de reagerer aggressivt mot en annen eller om det er fordi de ikke har utviklet sine kognitive evner til å hemme aggresjon (Jmf. teorikapittelet om aggresjon og hva Størksen (2014) sier).

Dodge og Crick (1987) legger vekt på at det er intensjonen barnet legger i handlingene til provokatøren og ikke selve intensjonen bak handlingen som avgjør om barnet responderer aggressivt (Dodge et al., 1987, s. 1146). I samsvar med SIP-modellen kan en da tolke at den aggressive handlingen skjer på bakgrunn av tidligere erfaringer. Hvis et barn har mange negative erfaringer i å bli avvist, vil signaler fra andre som kan tolkes som avvisning påvirke om barnet reagerer aggressivt eller ikke i de ulike situasjonene og uten at aggressiviteten er rettet mot personen (jmf. indre arbeidsmodeller og «databasen»).

Flere av informantene sier at for dem så virker det som om barna mister kontrollen og ikke vet hva de selv gjør i øyeblikket de utagerer. Dette samsvarer med Tremblay (2010) som sier at i utøvelsen av en reaktiv aggressiv atferd er barnet så frustrert at det handler impulsivt og uten å tenke seg om, (jamfør SIP-modellen om å tolke tvetydige signaler feil). Dette kan også

forstås med at barn ikke har fullt ut evnen til å regulere seg selv, slik at i full frustrasjon og uten mange utviklede handlingsalternativer så bruker de den atferden de har.

På spørsmålet om barnehagelærerens kjennskap til begrepet reaktiv aggresjon, kjenner kun de to informantene som har deltatt i kompetanseløftprogrammet *Være sammen* til begrepet.

- Jeg tror mye har mangel på andre måter å reagere på, greie måter å reagere på og så er det da i affekt der og da når det skjer noe så klarer en ikke å tenke klart.
- Det kan jo være litt forskjellig, for noen så vil jeg sette det i sammenheng med umodenhet og at de har problemer med å regulere seg selv. At de har - at det blir for vanskelig for de å finne fra de virkemidlene som vi ønsker at de skal bruke. At ... for ofte så opplever jeg at det .. en form for aggressiv atferd går mye raskere og kan nok også oppleves for barna som vesentlig mer effektiv for å oppnå det de ønsker, så det er den ene siden ved det.

Mangel på andre måter å reagere på og umodenhet kan tolkes i overensstemmelse med Card og Little (2007) sin teori som viser til at reaktiv aggressiv atferd er manglende evne til å tilpasse seg ulike situasjoner. Både samspill i hjemmet og med jevnaldrende vil påvirke barnets «database» for hvordan de tolker og handler i ulike situasjoner. Barnas tidlige erfaringer med relasjoner til omsorgspersonene vil påvirke barnets evne til både emosjonsregulering og sosiale ferdigheter (jmf .«databasen» og emosjonell utvikling). Disse ferdighetene vil ha betydning for barnets møte i situasjoner som kan tolkes fiendtlig. Har barnet erfart å få hjelp til å regulere sine følelser og ulike alternativer for problemløsning vil disse erfaringene være etablert i «databasen» og kan brukes i vanskelige situasjoner. Når det gjelder barn som har erfart å bli avvist fra omsorgspersoner eller jevnaldrende vil deres «database» være påvirket av tidligere avvisinger, slik at når barnet tolker signaler fra jevnaldrende kan barnet tolke dem negativt hvis signalene er tvetydige. Barn som lett tolker negativt og handler aggressivt vil miste muligheten til samspill med jevnaldrende hvis de voksne ikke hjelper barnet å lære andre tolkningsmuligheter og handlingsalternativer.

Den ene informanten sier at noen barn bruker en aggressiv atferd fordi den er effektiv for å oppnå noe. Dette stemmer med Berkowitz (1993) som sier at personer bruker aggressive handlinger fordi de har erfart at denne type handlinger lønner seg (Berkowitz, 1993, s. 167). Denne formen kan en tenke er mer i tråd med den proaktive aggressive atferden enn den reaktive aggressive atferden. Handlingen blir en negativ, men for barnet hensiktsmessig måte

å tilpasse seg ulike situasjoner på. Drugli (2014) viser til at foreldre som møter barns utagerende atferd på en uhensiktsmessig måte ved å gi etter for barnet etter først ha nektet å oppfylle barnets krav, kan forsterke barnets utagering (Drugli, 2013, s. 91).

I intervjuene kommer det som nevnt fram ulike tolkninger av begrepet aggresjon og utløsende faktorer til atferden. I barnehagens arbeid for å hindre avvisning ved å hjelpe barna å avlære og omlære sin atferd er det viktig med god kompetanse for problematikken (P. Roland, 2013, s. 89). Dette innebærer at voksne som arbeider med barn som viser en slik atferd må tilegne seg felles forståelse for innholdet i begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon, da dette gir det beste grunnlaget for god håndtering av disse utfordringene.

5.2 Voksenrollen

Det neste intervju spørsmålet omhandler voksenrollen. Hva tenker de ulike barnehagelærerne er viktig i sin rolle overfor barn som viser en reaktiv aggressiv atferd?

De voksnes utøvelse av kombinasjonen krav/kontroll og relasjonsbygging har en forebyggende effekt på negativ atferd og fremmer prososial atferd (P. Roland, 2013, s. 89).

Det kommer frem at alle informantene jobber etter prinsippene til den autoritative voksenstilen etter modellen til Baumrind (1991) som legger vekt på balanse mellom dimensjonene relasjonsbygging og krav/kontroll til barna.

5.2.1 Relasjonsbygging

Ifølge informantene er relasjonsbygging med barna det viktigste med voksenrollen. En informant sier;

- Skape en relasjon til dem, som jeg tenker er alfa omega og nøkkelen til å klare å håndtere de og at de stoler på deg og ikke minst føler seg trygge.

Alle informantene legger vekt på barnas utvikling av trygghet til de voksne i barnehagen. Det samsvarer med tilknytningsteorien som viser til at barns utvikling kan påvirkes av hvilken tilknytning de har til omsorgspersonene sine. Evertsen-Stanghelle (2018) viser til barnehagepersonalet som sekundærtilknytningspersoner og sier at hvis barn ikke utvikler en tilknytning til en voksen i barnehagen kan det utvikle uheldige mestringsstrategier som blant annet aggressiv atferd (Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 99). Barn med en trygg relasjon har bedre samspill med jevnaldrende i motsetning til barn som har en utrygg relasjon til barnehagelæreren (Bergin & Bergin, 2009, s. 152). De er mer populære som lekevenn, har

bedre evne til problemløsning og konfliktløsning, er samarbeidsvillige og oppleves som gladere (Drugli, 2014, s. 63).

Disse faktorene hindrer barn i å bli avvist av jevnaldrende, noe som indikerer at et svært viktig tiltak overfor barn som viser en utfordrende atferd er å bygge opp en god og trygg relasjon til barnet, slik at barnet får en trygg base det kan utforske verden fra og som bidrar til utvikling og læring.

En informant sa dette om relasjonsbyggingen til barn som viser en reaktiv aggressiv atferd:

- Disse barna trenger veldig mye omsorg, de må bli sett. Må bygge mer relasjon med dem for å stå i det vanskelige. Når en så må sette grenser tåler de det gjerne bedre.

To informanter la vekt på at det er viktig at alle de ansatte bygger en relasjon til barna som utfordrer. Dette samsvarer med at gode relasjoner er et viktig forebyggende element overfor utfordrende atferd, slik at potensiell negativ atferd ikke eskalerer når barnets primære voksne er borte fra barnehagen. På den ene siden er det veldig viktig at barna føler en trygghet til alle voksne det forholder seg til men på den annen side er det også viktig at barnet utvikler en tilknytning til en bestemt person i barnehagen da det er begrenset hvor mange tilknytningsrelasjoner barn har kapasitet til å ha (Evertsen-Stanghelle, 2018, s. 96). Ifølge teorien tar det tid å bygge en trygg tilknytning og det handler om å både være emosjonelt tilstede og samtidig gjøre ting sammen med barnet. Atferden forteller ifølge Killèn (2012) hvordan barn har det. Det kan da tenkes at et barns reaktive atferd kan være barnets forsøk på å fortelle at det er redd eller utrygg da det mangler en trygg tilknytning til en bestemt voksen i barnehagen. Samtidig er ikke forklaringsmodellen entydig da barnets atferd også kan relateres til tidligere erfaringer som gjør at det lett tolker feil og handler impulsivt. Dette kan være fordi de ikke har utviklet emosjonell regulering (jmf. tilknytningsteorien) noe som utvikles i relasjoner med andre.

Om hvordan de voksne bygger opp relasjonen med barn som viser en utfordrende atferd sier en informant;

- Legge inn banking time med de barna, skape en god relasjon og se etter de positive tingene og ikke fokusere på de negative.

Relasjonsbyggingen informantene viser til samsvarer med Pianta (1999) sitt begrep «Banking time». Gjennom «Banking time» vil barnet bli møtt og sett med utgangspunkt i barnets ønsker

og behov. Kan det tenkes at barns reaktivt aggressive atferd kan være barns reaksjon på frustrasjon på følelsen av å ikke bli sett og forstått? Ved at den voksne bruker tid ut fra barnets behov og ønsker vil barnet oppleve seg sett og møtt med sine behov. Det er også viktig at den voksne setter i gang med lekeaktiviteter sammen med barnet hvis barnet ikke selv tar initiativ til lek - noe som kan være typisk for barn som har en utrygg tilknytning. De har ikke samme forutsetninger for å leke da de ofte viser vansker med å inngå relasjoner med andre barn eller er mer opptatt av å være rundt de voksne eller er vanskelige å samspille med (Drugli, 2014, s. 56-57). Da blir det viktig for den voksne å tilrettelegge for aktiviteter som gir mestingsopplevelser for barnet, både ifht relasjonsperspektivet og leken (P. Roland, 2013, s. 90). Når den den barnehageansatte tar seg tid til å bli godt kjent med barnet vil den voksne lettere kunne oppdage barnets positive sider og samtidig se utfordringer barnet kan ha. Videre vil den voksne være i bedre stand til å avlære og omlære et barns atferd når det har kjennskap til barnets utfordringer. De aller fleste barn har et behov og ønske om samspill med jevnaldrende, men ikke alle vet hvordan de skal få det til. En informant sa;

- Se de positive tingene for det er så mye lettere å bli glad i dem på en måte og knytte kontakter og få en relasjon.

Informantene la stor vekt på å se det positive i barnet og bygge relasjoner. Dette samsvarer med Bergin og Bergin (2009) som sier barns relasjoner til de voksne har betydning for barnets sosiale samspill med jevnaldrende (Bergin & Bergin, 2009, s. 152). Barn som har det vanskelig vil ha en atferd som kan være utprøvende for de voksne i barnehagen. De kan oppleves som klengete, grinete, vanskelige eller irriterende (jmf. ambivalent utrygg tilknytning og barn som har foreldre som er ettergivende). Er ikke de voksne bevisst å fokusere på det positive, styrke relasjonen med barnet og opptre konsistent og forutsigbart kan en tenke at barnet som en konsekvens fortsetter å vise en reaktiv aggressiv atferd. Skjer dette kan følgen bli at barnet får begrenset sin mulighet til positivt sosialt samspill og utvikling. Videre vil barnet ikke få hjelp til å regulere sine følelser, som ofte kommer til syne gjennom den reaktive atferden og frustrasjonen kan øke. Drugli (2013) sier at barn som får en positiv relasjon til barnehagelæreren vil ha en reduksjon i aggressiv atferd og at barnehagelærerens syn på barnet også vil kunne påvirke andre barns opplevelser av barnet (Drugli, 2013, s. 143).

Funnene fra studien der informantene poengterer at alle de ansatte må ha en relasjon til det enkelte barn og dermed opptre med konsistens styrker dermed teorien om at dette elementet er av stor viktighet for å forebygge reaktive aggressive handlinger hos barna

5.2.2 Grensesetting

Funn viser at informantene er bevisste på viktigheten av å sette krav/kontroll overfor barna for å lære seg normer og regler i samhandling med andre. En informant sier dette om å sette krav/kontroll;

- Det jeg var opptatt av da var at vi skulle ha få og korte beskjeder før hver overgang, at en skulle sikre at på en måte i hver overgangssituasjon så skulle barna vite hva det var vi ønsket at de skulle gjøre da, at det ikke ble for mange beskjeder og at vi risikerte at de egentlig ikke hadde fått med seg det vi krevde av dem. Korte samlinger med fast innhold, likt hver gang - også samtidig da som at en skulle holde regler for oppførsel

Krav og kontroll fra de voksne har som mål å lære barna normer og regler for hvordan en lever i et samfunn i samspill med andre. Oppdragelse hvor de voksne har en autoritær, ettergivende eller forsømmende oppdragerstil vil kunne påvirke barnas utvikling negativt. Utsagnet fra informanten viser at hun er bevisst barnets kapasitet til å motta beskjeder. Stilles det krav og forventninger til barnet hvor barnets alder og forutsetninger tas i betraktning vil barnet kunne oppleve en mestringsfølelse. Settes det for høye krav til barnet vil dette kunne utløse frustrasjon eller nedverdiggelse over ikke å klare å oppfylle kravene. Dette kan utløse en reaktiv aggressiv atferd. For barn som allerede opplever mye frustrasjon bør en derfor legge til rette for opplevelse av mestring og forutsigbarhet noe som en informant også poengterer:

- Man kan med ta med ungene på å lage grenser slik at ungene får et eierforhold til dem. For eksempel hva skal en gjøre når en er ferdig å leke, jo da skal en rydde. Det er de veldig samstemte i og da får de et eierforhold til regelen når de har vært med og bestemt den og da er den lettere å overholde .

Hvordan de voksne setter grenser er ikke konkretisert i den teoretiske modellen til Baumrind (1991), men Roland (2013) tolker modellen som at den grensesettende kommunikasjonen bør være varm og vennlig.

- Jeg forsøker å være veldig tydelig, både med barn jeg kjenner godt men også med barn jeg ikke kjenner så godt i barnehagen. I det legger at jeg går rett ned og snakker med de om handlingen. Det som har skjedd - veldig nøye på å sette meg ned - ikke bruke størrelsen min på en måte men sette meg ned, og fortelle hva jeg ønsker at de skal gjøre, og forespeile dem også gjerne en reaksjon på hva som skjer hvis den atferden ikke opphører nå.

Ut fra dette sitatet forstår en at barna bli møtt på en respektfull måte. En kan jo anta at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd møtes med en del grensesettende kommunikasjon. Det er viktig å vite at det ikke er barnet som er problemet men atferden til barnet. Broberg m.fl. (2014) skriver at «omsorgspersoner, enten de er foreldre eller pedagoger, verken kan eller bør akseptere barnets oppførsel bestandig, men bør uansett like barnet som person!» (Broberg et al., 2014, s. 75). Dette må den voksne være seg bevisst. Barn som opplever mye negativ tilbakemelding på sin atferd, som barnet ikke evner å endre uten hjelp fra voksne, vil kunne oppleve mye frustrasjon (Jmf. modellen til Roland (2007)). Når barn får klare tilbakemeldinger og forventninger til atferd utfra deres modenhet vil deres frustrasjon reduseres mens barn som møter en voksen som er autoritær i sin tilnærming kan oppleve økt frustrasjon og reagere med mer frustrasjon og sinne (Walker, 2009, s. 124).

5.2.3 utfordringer med voksenrollen

Funn i undersøkelsen viser at de voksne er seg bevisste rundt det å være en autoritativ voksen. Alle informantene er reflekterte over sin rolle som autoritativ voksen i møte med barna og hvordan de arbeider for å hjelpe barn som viser en reaktiv aggressiv. To av informantene fortalte i intervjuene at det tradisjonelt har vært mye fokus på den varme voksne, men at fokuset nå utvides til at man også skal være mer bevisst på grensesetting slik at barna får struktur og trygge rammer som de skal forholde seg til. Ifølge modellen til Baumrind (1991) brukes begrepet den ettergivende voksne når det er mer varme enn grenser og krav og det viser seg at barn som vokser opp med slike voksne er i risikozonen for å utvikle atferdsvansker.

En informant viste til at noen voksne kan sette veldig mye grenser på bekostning av fokus på relasjonsbygging. Balansen mellom å sette grenser og bygge opp relasjoner er individuelt. Modellen er «teoretisk» og det kan ta tid til å «bli» autoritativ da samspillet mellom disse aksene for kontroll/krav og relasjonsvarme er vanskelig (Idsøe & Roland, 2017, s. 80). I barnehagen arbeider det voksne som ofte har et sprikende erfarings- og kunnskapsnivå. Det kan være store ulikheter i formell utdanning og arbeidserfaring, noe som påvirker relasjonene mellom barna og de voksne (Idsøe & Roland, 2017, s. 79).

5.3 Håndtering og forebygging av reaktiv aggressiv atferd for å motvirke avvisning

Alle informantene kunne vise til eksempler for hvordan de møter barn som viser en reaktiv aggressiv atferd og hvordan de arbeider for å forebygge avvisning fra jevnaldrende. Alle legger i denne sammenhengen vekt på å snakke med barna som er aggressive mot andre barn.

Som nevnt i siste kapittel sier informantene at de møter barna som viser en reaktiv aggressiv atferd i tråd med prinsippene for varm grensesetting (Jmf voksenrollen). Barnet blir ansvarliggjort for handlingen ved at barnet får handlingsalternativ som å stoppe eller bli fratatt sitt «maktredskap».

- Da må en jo stoppe det, noen ganger må en stoppe det fysisk og ta tak i ungen på en fin måte. Men det viktigste er jo å være tilstede og i leken med den ungen som en vet det kan skje med. Når en har blitt kjent med ungen vet en kanskje hva som gjør at det kommer til å skje og da kan du stagge det før på en måte. Og så hjelpe dem med å avlære og omlære til en atferd som er mer hensiktsmessig.

Informantens utsagn samsvarer med Tremblay (2010) sine begreper omlæring og avlæring ved at den voksne forteller hva barnet skal gjøre og hjelper barnet med å lære nye handlingsalternativer samtidig som det avlærer atferden gjennom grensesettingen. Da barn har begrensede handlingsalternativer er det viktig at de voksne også hjelper barnet til å finne nye og prososiale handlingsstrategier som vil motvirke avvisning av jevnaldrende. Drugli (2013) viser til viktigheten av å bygge opp en positiv barnehagekultur som er forebyggende mot atferdsvansker. Disse barnehagekulturene kjennetegnes med positive relasjoner mellom samtlige, og at prososiale verdier gjennomsyrrer normer og regler (Drugli, 2013, s. 140). Handlingene informanten viser til stemmer også overens med den autoritative voksenstilen med relasjonsbygging og grensesetting. Ved å være i forkant kan en forebygge mye negativ atferd og derved hindre avvisning. I smågrupper og med aktive voksne vil barna få hjelp til å avlære og omlære sin atferd samtidig som det kan vise positive sider ved seg selv som en venn for jevnaldrende. Frønes (2006) sammenligner foreldre-barn og barn-barn forholdet og legger vekt på at vennskapet mellom barna, til forskjell fra kjærlighet fra foreldre (som er ubetinget) må oppnås (Frønes, 2006, s. 175). I relasjonen med foreldrene kan dermed barnet bruke strategier i samspillet som er uhensiktsmessige å bruke i samspill med andre barn. Et eksempel kan være hvis barnet ønsker noe fra foreldrene. Da kan det skrike og reagere med sterk motvilje dersom det ikke får som det vil uten at relasjonene påvirkes negativt. I samspill

med jevnaldrende vil samme strategi øke barnets risiko for å bli avvist. I samspill med andre barn må barnet kunne bruke både kommunikative og sosiale ferdigheter for å bli akseptert. Disse strategiene må barn som sliter med få hjelp av voksne til å lære. Sosiale ferdigheter læres i interaksjon med andre og i smågrupper av barn kan det være lettere å støtte barnet enn i en stor gruppe. Samtidig blir barn mer tvunget til å leke med hverandre i en mindre setting i motsetning til store grupper hvor alle er samlet og valget mellom hvem som barnet kan leke med er større. Flere av informantene fortalte at de styrte smågruppene med hvem som skulle være i gruppe, type aktivitet og rom. Dette gjorde de for å sikre at barn som står i fare for å bli avvist sikres en mulighet til å vise sine positive sider og bygge opp en relasjon til jevnaldrende. Som en informant sa;

- Det handler om at barn som sliter skal få lekeerfaring samtidig skal de andre erfare at det barnet er kjekt å leke med.

Flere av informantene sier at når barna blir sinte, så virker det ikke som barna helt er klar over det som skjer i situasjonen når det utagerer. En informant sier at det når det snakker med barnet etterpå så virker det ikke som barnet er klar over hvor sint det har vært. Tremblay (2010) viser til at handlinger i intenst sinne ikke alltid er underlagt barnets vilje og at det meste av aggressiv atferd med bakgrunn i frustrasjon ikke er planlagt (Tremblay, 2010, s. 354). I tilfelle kan en anta at barnet er så frustrert over å ikke oppnå noe som det ønsker at det handler aggressivt mot barnet som er målblokker. Alternativt kan en tenke at det har gjort seg en del negative erfaringer og dermed ut fra sin «database» tolker handlingen som fiendtlig (jmf. SIP-modellen). Da de to årsakssammenhengene vil utløse to forskjellige måter å hjelpe barnet på må den voksne gjennom tid og samtale med barnet skaffe seg en oversikt over hendelsesforløpet og årsaken til barnets reaktive aggressive atferd. Dette for å kunne håndtere situasjonen på en riktig måte.

5.4 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse var et begrep alle informantene kjente til. Alle la vekt på sosial kompetanse som en kompetanse barnet trenger for å være en del av et samfunn. Dette er i tråd med hva Frønes (2008) sier om sosial kompetanse. Han sier at evnen til å tenke langsiktig og ta valg for livet sitt i dagens samfunn stiller krav til sosial kompetanse (Frønes, 2008, s. 13) og at dagens samfunn krever større evne til samarbeid og omstilling. Videre skjer samfunnsutviklingen raskt og evnen til å kunne omstille seg vil ha betydning for en persons mulighet til å være en del av storsamfunnet.

To av informantene fortalte at barna de kjenner til som viser en reaktiv aggressiv atferd har lekekompetanse. Å ha lekekompetanse blir da en styrke for barnet som den voksne må ta utgangspunkt i når barnet skal få vise hva det mestrer. Får ikke barnet innpass hos jevnaldrende vil det heller ikke utvikle sin lekekompetanse og sosiale ferdigheter. Sosial kompetanse handler ikke bare om å bli kjent med nye barn, men handler også om å kunne ta initiativ til samspill og kunne holde på relasjoner, ferdigheter innen problemløsning og evnen til å ta den andres perspektiv.

En informant fortalte at de jobbet mye med følelser, noe som vil kunne påvirke barnets emosjonelle kompetanse. Denne kompetansen handler blant annet om å kunne forstå hvorfor andre reagerer som de gjør og kunne vise og regulere sine emosjoner på en positiv måte. Ved utvikling av disse faktorene kan en tenke at barnets reaktive aggressive atferd vil avta. Dette vil positivt påvirke barnets muligheter for å bli inkludert av jevnaldrende hvor den sosiale utviklingen vil kunne skje.

«Databasen» inneholder barnets erfaringer med sosial kompetanse, slik at barn som ikke har fått utviklet sin sosiale kompetanse på grunn av lite eller dårlig samspill med omsorgspersoner vil trenge hjelp til å lære disse ferdighetene.

Sosialisering med andre handler ikke bare om å komme i kontakt med andre, men du skal kunne opprettholde kontakten, ta initiativ og kunne løse problemer og konflikter på en konstruktiv måte.

Ingen av informantene jobber strukturert med sosial kompetanse som tema for barna. To av informantene tar utgangspunkt i ulike konfliktsituasjoner som oppstår i barnegruppen som tema i samlingsstunden slik at alle barna kan være med å reflektere over situasjonene.

- Vi lager litt sånn historier sjøl som vi trekker opp-vi snakker gjerne om hendelser som har skjedd i barnehagen som kanskje ikke var så bra, men også de som var bra for det er viktig å trekke fram det og.

Flere av informantene fortalte at barna ikke alltid var like bevisste når de reagerte aggressivt mot andre noe som samsvarer med modellen til Roland (2007) som viser at følelsen sinne kan utløse et kognitivt sammenbrudd. En kan tenke at med utvikling av emosjonell og sosial kompetanse der barnet kan lære å tolke signaler fra andre på en mer positiv måte og samtidig utvikle evnen til å regulere følelsene vil det utvikle mer prososiale evner i samspill med jevnaldrende.

5.5 Intersubjektivitet

Funnene fra spørsmålene som omhandler barnehagens intersubjektivitet viser at barnehagene er gode på å jobbe systematisk for å få en felles forståelse for temaer de arbeider med.

Alle informantene kunne fortelle om strukturerte opplegg for hvordan de arbeider med å bygge opp kompetanse på å opptre som autoritative voksne for hele personalgruppen.

Barnehagen som var med i *Være sammen* hadde i tillegg også hatt fokus på aggresjon. En informant skrøt veldig av styreren og hvordan hun fanget opp personalgruppens ulike kunnskapsnivå og la til rette for kompetanseheving utfra den enkeltes nivå slik at spriket mellom de ulike ansatte minket. Informanten sa;

- Begynne med litt teori men på et enkelt nivå men å vise de hvor viktig det er at disse tingene ligger i bunn før du kan bygge videre på det og at alle er med hele veien. Vi må dra lasset sammen - det er ikke bare vi som skal gjøre det det er ikke bare styrer som skal si vi skal gjøre det, vi er nødt til å ha med alle.

Dette er i tråd med hva Roland (2017) sier er et sentralt tiltak for å bygge opp kapasiteten til de ansatte i barnehagen for å utvikle en felles forståelse (Idsøe og Roland, 2017, s.79). Ved å arbeide målrettet med kompetanseheving i barnehagen vil barna bli møtt med en konsistens, noe som ifølge Berkowitz (1993) er veldig viktig for å forstå, håndtere, dempe og forebygge problematferd.

Alle informantene forteller at det er lett å be om støtte og hjelp fra hverandre når de står i en situasjon de opplever vanskelig. I den ene barnehagen har de en praksis hvor en voksen som oppfatter en situasjon mellom et barn og annen voksen som krevende gir vedkommende voksen en mulighet til å komme ut av situasjonen på. Den voksne som står i situasjonen med barnet kan da velge å avvise hjelpen eller ta imot ved at den andre overtar uten at barnet føler å ha «vunnet» situasjonen. Barna får da en erfaring i at personalet opptrer som konsistente og at det ikke nytter å teste ut grenser.

Flere av informantene fortalte at det noen ganger ikke er konsistens i grensesettingen overfor barna. Samtidig uttrykker alle informantene at det er rom for å gi tilbakemeldinger når en voksen har reagert på en måte som ikke er gunstig. I den ene barnehagen har de skrevet en handlingsplan for hvilke grenser de har overfor barna i barnehagen. En informant uttrykte at det å ha en handlingsplan for hva som er lov og ikke gjorde det lettere å ta opp med den voksne hvis den ikke fulgte opp grensene overfor barna. Når det skriftliggjort er det også lettere for vikarer eller andre voksne å følge opp disse grensene. Informantene viser en høy

bevissthet rundt viktigheten av felles forståelse og kunnskap noe som i sin tur skaper forutsigbarhet og trygge rammer for barna.

I arbeid med barn som viser en problematferd, i denne sammenheng reaktiv aggressiv atferd, er dette veldig viktig, noe som en informant uttrykte:

- Det har vi snakket om vi voksne og at vi må være enige. Selv om du ikke alltid er enige må du jobbe lojalt med det en vet fungerer.

5.6 Foreldresamarbeid

Det var ikke spørsmål om foreldresamarbeidet i intervjuguiden, da fokuset i problemstillingen var rettet mot det pedagogiske arbeidet i selve barnehagekonteksten og ikke utover det, slik som samarbeid med andre arenaer. I alle tre intervjuene med informantene fra den ene barnehagen kom likevel temaet foreldresamarbeid opp. Da jeg brukte semistrukturerte intervjuer var det åpning for at andre emner som dukket opp underveis også kunne undersøkes og dermed inkluderte jeg dette temaet i intervjusamtalene.

Foreldresamarbeid er en viktig faktor i arbeid med barn som viser en utfordrende atferd. Foreldrene har hovedansvaret for barna og er de som tilbringer mest tid med dem. Som tidligere nevnt er det viktig at alle som arbeider med barna har en felles forståelse for problematikken og håndteringen. Alle informantene sa at foreldresamarbeid er veldig viktig, spesielt i de tilfellene barn har en utfordrende atferd. En informant sa;

- Jeg tenker det blir vanskeligere når barnehagen og foreldrene ikke har den samme opplevelsen av hvordan barnet har det.

Har ikke foreldrene og barnehagen en felles forståelse for barnets atferd og hva det kan uttrykke er det vanskelig ha en konsistent måte å møte barnet på. Hjemme er det færre å forhold seg til for barnet slik for mange barn er barnehagen den arenaen barnet tilegner seg mest sosiale ferdigheter. Da er det viktig at foreldrene får en forståelse for barnehagens betydning som en sosial læringsarena og møter barnehagens behov for samarbeid, men det er barnehagen som har ansvaret for å legge til rette for dette samarbeidet. I møte med de fleste foreldrene er barnehagelærerne de profesjonelle med kunnskap om barns utvikling, samtidig observerer og vurderer de i barnehagen barnets relasjon til sine jevnaldrende.

Barnehagelærerne må være bevisste hvordan de møter foreldrene og spesielt i forhold til barn som har en skjevutvikling. Foreldrene kan også være med å hindre at barn avvises da barns

forhold til foreldrene i førskolealderen påvirker barnets sosiale ferdigheter, aggressive atferd og avvising fra jevnaldrende når de går på skolen (Cowan & Cowan, 2004, s. 173).

Som to informanter uttrykte;

- Det aller beste er jo hvis foreldrene ser det selv, hvis de ser det selv så får en ofte et mye bedre samarbeid men hvis det er vanskelig for de å se at dette er en utfordring ungen har da har vi opplevd at det kan bli vanskelig med dette samarbeidet. Samtidig så har vi stort sett fått alle på gli fordi vi må få de til å forstå at dette er noe vi ser i denne settingen for det er en helt annen setting de har hjemme. Og denne settingen i en barnehageinstitusjon vil føres videre til en skoleinstitusjon og de utfordringene de har i en barnehage forsvinner som regel ikke i først klasse, og å få foreldre til å forstå det kan være vanskelig.
- Det kan være sårt for foreldre - det er også en ting en må ta på alvor, sant, at... hva er galt med min unge som oppfører seg på den måten, sant, kanskje de ikke ser dette så godt hjemme...

Utsagnene til informantene viser at de har en forståelse for foreldrenes sårbarhet. Samtidig må foreldrene komme dit at de aksepterer at deres barn har en utfordring det trenger hjelp til. I møte med foreldrene bør barnehagelæreren ha en autoritativ lederstil hvor det bygges opp en god relasjon til foreldrene med sensitivitet overfor foreldrenes følelser (som kan manifestere seg i eventuelle klager eller misnøye). Foreldrene kan da oppleve barnehagelæreren som en trygg og kompetent og en som en kan stole på gjør det rette, noe som har betydning for arbeidet for barnets beste (Westergård, 2012, s. 158). Når foreldrene har en trygg relasjon til barnehagelærerne kan det være lettere å ta imot veiledning som kan innebære krav til foreldrene ifht grensesetting eller å utøve en mer autoritativ foreldrestil. En informant som er med i *Være sammen* sa at de brukte et veiledningshefte som er beregnet til foreldre og som er en del av kompetanseløftprogrammet. Som hun uttrykte, så skal foreldrene være med barna på andre arenaer som selskaper og treninger hvor de vil treffe jevnaldrende fra barnehagen sin. Foreldre som er bevisste og samarbeider med barnehagepersonalet slik at det er en felles forståelse vil ha større sjans til å kunne hjelpe barnet fra å bli avvist av jevnaldrende også på fritiden.

To av informantene fortalte om et foreldremøte hvor de hadde tatt opp hvordan foreldrenes omtale av andre barn påvirker deres egne barn. Poenget var at i den grad de framsnakket

andre barn ville deres egne bli mer positivt innstilt til lek og samhandling med alle barn og barnehagekulturen blir mer positiv. Barnehageansatte kan også være tydelige på forventinger til foreldrene når det gjelder hvem de inviterer i selskap eller hjem på besøk. Ikke alle foreldre er bevisste sin påvirkningskraft som rollemodell overfor barna.

6.0 KONKLUSJON

Denne studien har verken stilt et spørsmål eller fremsatt en tese eller påstand, men tar heller sikte på å ta et dypdykk i følgende tema:

«Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende»

Jeg valgte ut fem viktige områder jeg ville studere nærmere og som er utgangspunktet for studiens teoretiske fundament. De fem ulike områder er begrepsforståelse (hva reaktiv aggresjon er), voksenrollen, håndtering av barn som viser en reaktiv aggressiv atferd, sosial kompetanse og intersubjektivitet. Teori som oppgaven bygger på er aggresjonsteori, SIP-modellen til Dodge og Crick (1994), tilknytning, barns sosiale- og emosjonelle utvikling samt teori på systemrettede tiltak, som voksenrollen og intersubjektivitet og foreldresamarbeid, som utgangspunkt for best mulig håndtering av aggressiv atferd hos barn.

Denne studien bygger på et relativt beskjedent utvalg, men det er likevel funnet en klar sammenheng mellom det informantene sier og tilsvarende eksempler og praksis gjengitt i oppgavens teoretiske grunnlag. Det er brukt en kvalitativ tilnærming med semistrukturert intervju som metode der fem barnehagelærere fordelt på to forskjellige barnehager ble intervjuet.

Hovedfunnet fra studien viser at barnehagelærerne som er deltakere i kompetansehevingsprogrammet *Være sammen* har felles begrepsforståelse og kunnskap om mekanismene bak barns reaktiv aggressive atferd. De har en felles forståelse som er utgangspunkt for best mulig håndtering av problematikken uavhengig av person og har dermed en vesentlig høyere grad av intersubjektivitet enn informantene fra barnehagen som ikke deltar i *Være sammen*. Funnet samsvarer med Berkowitz (1993,) som tidligere nevnt i oppgaven, legger stor vekt på betydningen av felles forståelse for begrepet hos de voksne for å kunne jobbe konsistent med atferdsproblematikk (Berkowitz, 1993, s. 181).

Videre viser funn at alle informantene har kunnskap om og jobber etter prinsippet med den autoritative voksenrollen med dimensjonene varme og krav/kontroll. Funnene viser at de har fokus på barn som er i fare for å bli avvist av jevnaldrende og arbeider for å utvikle positive relasjoner til dem gjennom å fokusere på å skape trygghet rundt barna gjennom bruk av *Banking time*. For å bygge opp relasjonen mellom barna legges det til rette for smågrupper

hvor barna får bygge opp sin relasjon med jevnaldrende ved å vise sine positive sider. Å jobbe etter dette prinsippet samsvarer med voksenstilen som anbefales for å forebygge problematferd (Nordahl & Manger, 2005, s. 217).

Et uventet funn i studien var at ingen av barnehagene arbeider systematisk med temaet sosial kompetanse i formelle læringssituasjoner med barna. Funnene viser likevel at de alle har fokus på å styrke barnas sosiale ferdigheter i de uformelle læringssituasjonene ved å snakke med barna om situasjonene og gir dem alternative måter å handle på. Funnene viser også at situasjoner som oppstår i barnehagehverdagen blir brukt som utgangspunkt i samlingsstundene for at barna skal i fellesskap kunne reflektere over ulike situasjoner og utvikle handlingsalternativer. Dette samsvarer med teorien til Tremblay (2010).

Et annet uventet funn var barnehagens fokus på foreldresamarbeid. Informanter fra begge barnehagene viser til viktigheten med dette samarbeidet. Funnene fra den ene barnehagen viser at de har et større fokus enn den andre på foreldrenes betydning for hvordan alle barn har det. De legger vekt på å jobbe for at alle, både ansatte og foreldre, skal få felles fokus og jobbe sammen for å utvikle et godt miljø for barna.

Videre studier.

Med utgangspunkt i denne problemstillingen og funnene kan en etterfølgende studie sett på hvilke konsekvenser barnehagens arbeid for å motvirke avvisning fra jevnaldrende har å bety for barn og unges psykiske helse.

Litteraturliste

- Aronson, E. (2011). *The social animal* (11th ed. utg.). New York: Worth Publ.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression : its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection : developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Bowlby, J. (1994). *En sikker base : tilknytningsteoriens kliniske anvendelser*. Fredriksberg: Det lille forlag.
- Broberg, M., Hagström, B. & Broberg, A. (2014). *Tilknytning i barnehagen : Hva betyr trygghet for lek og læring?* Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Card, N. L. & Little, T. D. (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 adaptation : the bright side to bad behavior* (s. 107-135). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Cowan, P. A. & Cowan, C. P. (2004). From Family Relationships to Peer Rejection to Antisocial Behavior in Middle Childhood. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Red.), *Children's peer relations : from development to intervention* (s. 159-177). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74>

- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.
<https://doi.org/10.2307/1131875>
- Denham, S. A., Blair, K. A., Demulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238-256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The Development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., Sherman, S. J., Reis, H. T., Sarason, I. G. & Kihlstrom, J. F. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1146>
- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374.
- Drugli, M. B. (2002). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: NKS forlag.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn : evidensbasert kunnskap og praksis* ([Rev. utg.]. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlag.
- Elliott, S. N., Gresham, F. M. & Lindberg, E. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter : en håndbok*. Oslo: Kommuneforlag.

- Evertsen-Stanghelle, C. (2018). Tilknytning-det nære samspilletets kraft. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 86-108). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige : om sosialisering og de jevnaldrendes betydning* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2008). Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering. *Barn*, 26(1), 9-25.
- Idsøe, E. C. & Roland, P. (2017). *Mobbetferd i barnehagen : temaforståelse, forebygging, tiltak*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen : samspill og tilknytning*. Oslo: Kommuneforlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W. (2005). *Children's peer relations and social competence : a century of progress*. New Haven: Yale University Press.
- Lamer, K. (1997). *Du og jeg og vi to! : om å fremme barns sosiale kompetanse : teoriboka*. Oslo: Universitetsforlag.
- Lemerise, E. A. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71(1), 107-118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>

- Li, J., Fraser, M. W. & Wike, T. L. (2013). Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggression and Violent Behavior*, 18(3), 357-364.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2013.01.001>
- Løkken, I. M. & Martinsen, M. T. (2018). Vennskap og fellesskap i barnehagen. I I. Størksen (Red.), *Livsmestring og livsglede i barnehagen* (s. 131-147). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonalforskningsetiskkomitefor-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlag.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Robson, C. (2011). *Real world research : a resource for users of social research methods in applied settings* (3rd ed. utg.). Chichester: Wiley.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlag.
- Roland, E. & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behav.*, 27(6), 446-462.

- Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne? I O. L. Fuglestad, H. Fandrem, I. K. Løge, P. Roland, E. Westergård & b. De utfordrende (Red.), *Barn i utfordringer : systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* Bergen: Fagbokforlag.
- Roland, P. (2014). Artikkel, En innføring i SIP-modellen. I P. Roland, E. Skeie, H. Omdal, P. Roland, U. V. Midthassel, I. Størksen, H. Fandrem, M. Godtfredsen & S. Universitetet i (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 65-74). Stavanger: Universitetet i Stavanger/Være Sammen.
- Roland, P. & Størksen, I. (2014). Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen. I P. Roland, E. Skeie, H. Omdal, P. Roland, U. V. Midthassel, I. Størksen, H. Fandrem, M. Godtfredsen & S. Universitetet i (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 13-45). Stavanger: Universitetet i Stavanger/Være Sammen.
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker-forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Oslo: Universitetsforlag.
- Ruud, E. B. (2010). *Jeg vil også være med! : lekens betydning for barns trivsel og sosiale læring i barnehagen*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte : kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlag.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker : en utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 13.mars). Barnehage. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Stenseng, F., Belsky, J., Skalicka, V. & Wichstrøm, L. (2015). Social Exclusion Predicts Impaired Self-Regulation: A 2-Year Longitudinal Panel Study Including the

- Transition from Preschool to School. *Journal of Personality*, 83(2), 212-220.
<https://doi.org/10.1111/jopy.12096>
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen : forskning og praksis* (s. 74-99). Bergen: Fagbokforlag.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi : barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforlag.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>
- Tremblay, R. E. & Nagin, D., S. (2005). The Developmental Origins of Physical Aggression in Humans. I R. E. Tremblay, W. W. Hartrup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s. 83-106). New York: Guildford Press.
- Viddal, K. R., Berg-Nielsen, T. S., Belsky, J. & Wichstrøm, L. (2017). Change in attachment predicts change in emotion regulation particularly among 5-HTTLPR short-allele homozygotes. *Developmental Psychology*, 53(7), 1316-1329.
<https://doi.org/10.1037/dev0000321>
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression. I R. E. Tremblay, W. W. Hartrup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s. 178-201). New York: Guildford Press.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurture Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776392>

Wentzel, K. R. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole-samarbeidet I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlag.

Vedlegg - oversikt

Vedlegg 1: NSD sin vurdering

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende

Referansenummer

271897

Registrert

12.12.2018 av Tone Kirsti Torgersen - tk.torgersen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Liv-Jorunn Byrkjedal-Sørby, liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no, tlf: 51832938

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tone Kirsti Torgersen, tonetor@hotmail.com, tlf: 47256740

Prosjektperiode

01.02.2019 - 30.06.2019

Status

18.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

18.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.12.2018. Behandlingen kan starte. MELD ENDRINGER Dersom behandlingen av

personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2019. BARNEHAGELÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet er barnehagelærere, og disse har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger om enkeltbarn. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende ”?

Kan du tenke deg å delta i et forskningsprosjekt? Det jeg gjerne vil undersøke er hvordan det jobbes i barnehager for å hjelpe barn som viser en reaktiv aggressiv atferd mot å bli avvist av jevnaldrende. I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Forskningsspørsmålene mine er;

- Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet reaktiv aggresjon?
- Hvordan opplever barnehagelærerne sin og barnehagens kompetanse på reaktiv aggresjon?
- Hva synes de ansatte i barnehagen er viktig å tenke på ifht sin voksenrollen i samspill med barna?
- Hvordan møter barnehagen barn som viser en reaktiv aggressiv atferd?
- Hvordan arbeides det med felles forståelse og å øke kompetansen på det å møte barn med problematferd i barnehagen?
- Hvordan arbeider barnehagen for å styrke barns sosiale kompetanse?
- Hvordan arbeider barnehagelærerne med barna som er i fare for å bli eller blir avvist av jevnaldrende?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet.

Jeg ønsker å bruke barnehagelærere som arbeider i barnehage som informanter. Forskningsmetoden min er kvalitativt intervju med semistrukturerte spørsmål. Det vil si at jeg kommer til å stille noen åpne spørsmål der du kan svare med egne ord det du ønsker å fortelle. Hvis jeg er usikker på hva du mener eller trenger mer utfyllende svar så spør jeg litt videre om akkurat det temaet. Intervjuet vil ta ca.45 minutter og vil finne sted der det passer best for deg. Jeg kommer til å bruke lydopptaker under intervjuet. Opptaket vil bli lagt inn på en PC for å kunne transkriberes i programmet Nvivo. Dine personlige opplysninger vil ikke lagres sammen med intervjuet, men være nedlåste et annet sted. Lydfiler og opplysninger om deg vil slettes når oppgaven er ferdig med veileder som vitne. Prosjektets varighet er 6 måneder og skal etter planen avsluttes i Juni 2019.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun min veileder ved Universitetet i Stavanger som vil ha tilgang til materialet.

- Ditt navn og dine kontaktopplysninger kommer til å holdes adskilt fra intervjuet. Navn og kontaktopplysningene vil kodes slik at intervjuene blir anonymiserte. Listen med navn og kontaktopplysninger kommer ikke til å bli oppbevart elektronisk, men på et ark som vil bli oppbevart innelåst og atskilt fra annet materiale.
- Opplysninger som er identifiserbare skal ikke publiseres uten at du har fått lest gjennom opplysningene som kan være aktuelle å bruke og samtykket til det. Opplysninger som kan være identifiserbare er uttalelser om eventuelle spesifikke prosjekter barnehagen deltar i som er relevante for problemstillingen og som gjør at barnehagen kan identifiseres..

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger
ved Liv -Jorunn Byrkjedal-Sørby
tlf. 51832938
mob. 41321254
liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller
telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Liv Jorunn Byrkjedal Sørby
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Tone Kjersti Torgersen
student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Barnehagens arbeid for å motvirke at barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises av jevnaldrende*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

INTERVJUGUIDE

Jeg innleder intervjuet med informasjon om;

- bruk av opptaker og dens oppbevaring og deretter sletting
- informert samtykke og konfidensialitet
- Estimert tidsbruk (ca.45 min.)
- Ber intervjupersonen fortelle om sin utdanning, hvilken aldersgruppe og antall års arbeidserfaring vedkommende har.

Intervjuspørsmålene tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Det vil være rom for utdyping av svarene med oppfølgingsspørsmål som tar utgangspunkt i svaret som gis.

Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan forstår barnehagelærerne begrepet reaktiv aggresjon?	<ol style="list-style-type: none">1) Hva legger du i begrepet aggresjon?2) Er du kjent med begrepet reaktiv aggresjon? Fortell hva du legger i begrepet reaktiv aggresjon	<p>Hvis informantene ikke vet innhold i begrepet reaktiv aggresjon-gi definisjon på begrepet før oppfølgingsspørsmål</p> <p>1: Hva kan du si om kjennetegn hos barnehagebarna som i situasjoner reagerer med reaktiv aggressiv atferd?</p> <p>2: Hva tenker du kan være årsaken til at noen barn reagerer på den måte?</p>

<ul style="list-style-type: none"> Hvor bevisste er de voksne i barnehagen på voksenrollen sin i samspill med barna? 	<p>Hva synes du er viktig å tenke på i forhold til voksenrollen?</p>	<p>Hvordan jobber du med å bygge relasjon med barnet?</p> <p>Hva tenker du om grensesetting overfor barna?</p> <p>Hvordan setter du grenser overfor barna?</p> <p>Hvordan opplever du at det øvrige personalet jobber med å bygge relasjon med barna?</p> <p>Hvordan opplever du at det øvrige personalet setter grenser overfor barna?</p>
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan møter voksne i barnehagen barn som viser en reaktiv aggressiv atferd? 	<p>Hva gjør du når barn i lek eller i andre situasjoner viser en reaktiv aggressiv atferd?</p> <p>Hvordan håndterer det øvrige personalet tilsvarende situasjoner?</p>	<p>Hvilke felles retningslinjer har dere i barnehagen når slike situasjoner oppstår?</p> <p>Fortell litt om du opplever at dere som personalgruppe i avdelingen er samkjørte i slike situasjoner.</p> <p>Forutsatt at barnehagen har flere avdelinger: Hva med resten av barnehagen (ansatte på andre avdelinger)</p>

		<p>Hvis du opplever at det er sprik i måten barnet som viser en reaktiv aggressiv atferd møtes på, hvorfor er det slik tror du?</p> <p>Hvor komfortabel er du til å spørre om støtte og råd hvis utfordringene er større enn du er komfortabel med?</p> <p>Hvordan føler du det øvrige personalet er åpen for å søke støtte og hjelp hvis de føler de har behov for det?</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan arbeides det med felles forståelse og å øke kompetansen på det å møte barn med problematferd i barnehagen? 	<p>Hvilke programmer har dere implementert som har som mål å forebygge problematferd? Eks. Være sammen?</p>	<p>Fortell om møtepunkter dere har i barnehagen der barnehagen har faglig kompetanseheving for alle som mål?</p> <p>Dersom kun barnehagelærerne deltar - hvem og i hvilket forum tas det videre til fagarbeiderne/assistenten?</p> <p>På hvilken måte drives det i din barnehage systematisk veiledning blant personalet?</p>

		Hvordan drives det veiledning overfor ansatte i det daglige arbeidet inne på avdelingen?
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan arbeider barnehagen for å styrke barns sosiale kompetanse? 	<p>Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?</p> <p>Hva gjør dere for å styrke barnas sosiale kompetanse?</p>	<p>På hvilken måte jobber dere med</p> <p>Selvkontroll</p> <p>Ansvarlighet</p> <p>Selvhevdelse</p> <p>Samarbeid</p> <p>Empati</p> <p>-i formelle læringssituasjoner som samlingsstund</p> <p>-i de daglige uformelle situasjonene som oppstår</p>
<ul style="list-style-type: none"> Hvordan arbeider barnehagelærerne med barna som er i fare for å bli eller blir avvist av jevnaldrende? 	<p>1) Hva gjør dere for å forebygge at barn som viser en aggressiv atferd blir avvist av jevnaldrende?</p> <p>2) Hva gjør dere i situasjoner der barn som viser en reaktiv aggressiv atferd avvises?</p>	<p>Oppfølging til spm.1:Styrking av barns vennskap er viktig for å forebygge avvising; fortell hvordan dere jobber for å styrke barns relasjoner med jevnaldrende.</p> <p>Oppfølgingsspørsmål til spørsmål 2;</p> <p>Kan du fortelle litt om hvilke tiltak dere setter i gang overfor barna som styrer leken eller avviser de med utfordrende atferd.</p>

		I hvilken grad opplever du at barna møtes likt fra alle ansatte i situasjoner hvor barna blir avvist
--	--	--