



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram:  
Master i utdanningsvitenskap:  
Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2018

Åpen

Forfatter: Linn S. Falkgjerdet

.....  
(signatur forfatter)

Veileder: Cecilie Evertsen Stanghelle

Tittel på masteroppgaven: ”*Se meg - forstå meg - hjelp meg*”.

En kvalitativ studie av barnehagelæreres forståelser og erfaringer omkring utagerende atferd i barnehagen

Engelsk tittel: ”*See me - Understand me - Help me*”.

A Qualitative Study of Kindergarten Teachers' Understandings and Experiences about Disruptive Behavior in Kindergarten

Emneord: Utagerende atferd, aggresjon, omsorgsmiljø, relasjoner, møte med barnet, kompetanse

Antall ord: 29443  
+ vedlegg/annet: 32690

Stavanger, 11. 06. 2018

## FORORD

*Denne masteroppgaven markerer slutten på to lærerike år på masterstudiet i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Dyktige forelesere og engasjerte medstudenter har bidratt til to fine år.*

*Det har vært både krevende og spennende å skrive masteroppgave, og støtten jeg har fått underveis har vært av stor verdi.*

*Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min, Cecilie Evertsen Stanghelle. Du har vært min sikre base gjennom denne prosessen. Med din solide fagkunnskap og store engasjement har du vært en viktig støtte både faglig og mentalt.*

*Mine medstudenter fortjener også en stor takk. Dagene på biblioteket sammen med dere har vært mange og lange, men vi har også hatt det veldig gøy.*

*Tusen takk til familie og venner for motiverende ord og støtte gjennom hele prosessen.*

*Ikke minst vil jeg takke informantene som i en travel hverdag tok seg tid til å delta i studien.*

*Stavanger, 11. Juni 2018*

*Linn Falkgjerdet*

## INNHALDSFORTEGNELSE

1.0	INNLEDNING .....	7
1.1	POLITISKE FØRINGER.....	8
1.2	BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA.....	8
1.3	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.4	STUDIENS FORMÅL, METODE OG STRUKTUR .....	9
2.0	TEORETISK FORANKRING.....	11
2.1	GENETISKE OG MILJØMESSIGE FAKTORER .....	11
2.1.1	<i>Transaksjonsmodellen.....</i>	12
2.2	AGGRESJONSTEORI.....	13
2.2.1	<i>Definisjon av aggresjon .....</i>	14
2.2.2	<i>Aggresjon som nevrologisk prosess .....</i>	14
2.2.3	<i>Temperament.....</i>	15
2.2.4	<i>Frustrasjon som drivkraft til aggresjon.....</i>	17
2.2.5	<i>Reaktiv aggresjon.....</i>	18
2.2.6	<i>Fysisk aggresjon .....</i>	19
2.2.7	<i>Proaktiv aggresjon.....</i>	20
2.2.8	<i>Ressurskontrollteori.....</i>	21
2.2.9	<i>SIP-modellen.....</i>	22
2.2.10	<i>Konsekvenser ved aggresjon hos barn.....</i>	24
2.3	BARNETS OMSORGSSITUASJON .....	24
2.3.1	<i>Den tidlige tilknytningen til omsorgspersonene .....</i>	24
2.3.2	<i>Tilknytningsmønstre.....</i>	25
2.3.3	<i>En sikker base .....</i>	26
2.3.4	<i>Indre arbeidsmodeller.....</i>	27
2.3.5	<i>En utfordrende omsorgssituasjon .....</i>	28
2.3.6	<i>Tilknytning i barnehagen .....</i>	30
2.4	SELVREGULERING .....	31
2.4.1	<i>Ytre regulering.....</i>	31
2.4.2	<i>Selvregulering i barnehagen.....</i>	33
2.5	RELASJONSTEORI .....	34

2.5.1 <i>Den autoritative voksenstilen</i> .....	36
2.5.2 <i>Banking time</i> .....	37
2.5.3 <i>Barnehagelærers møte med barnet</i> .....	37
2.6 KOMPETANSE HOS BARNEHAGELÆRER.....	38
2.7 SAMARBEID.....	40
3.0 METODE.....	42
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE .....	42
3.2 SEMI-STRUKTURERT FORSKNINGSINTERVJU .....	42
3.3 FORTOLKENDE FENOMENOLOGISK ANALYSE.....	43
3.4 UTVALG .....	44
3.5 INTERVJUGUIDENS UTFORMING .....	45
3.6 INTERVJUPROSESSEN.....	46
3.7 ANALYSEPROSESSEN.....	46
3.8 KVALITETSSIKRING AV STUDIEN .....	48
3.9 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER .....	50
4.0 RESULTATER.....	52
4.1 UTAGERENDE ATFERD.....	52
4.2 BARNETS OMSORGSSITUASJON .....	57
4.3 RELASJONER .....	59
4.4 KOMPETANSE.....	63
4.5 SAMARBEID.....	67
5.0 DISKUSJON.....	70
5.1 UTAGERENDE ATFERD.....	70
5.2 BARNETS OMSORGSSITUASJON.....	77
5.3 RELASJONER .....	81
5.4 KOMPETANSE.....	84
5.5 SAMARBEID.....	86
5.6 OPPSUMMERENDE DISKUSJON .....	88
6.0 AVSLUTNING.....	91
7.0 LITTERATURLISTE .....	93
8.0 VEDLEGG.....	98

## FIGURLISTE

Figur 1: Transaksjonsmodell.....	12
Figur 2: SIP-modellen.....	22
Figur 3: Selvregulering i et hierarkisk system.....	32
Figur 4: Relasjonen mellom barn og voksen.....	34
Figur 5: De fire voksenstilene.....	36
Figur 6: Inndeling av gjennomgående tema i analyseprosessen i NVivo.	48
Figur 7: Oversikt over hovedfunn ved intervjuundersøkelsene.....	52

## Sammendrag

Denne masteroppgaven søker innsikt i hvilke forståelser og erfaringer barnehagelærere har om utagerende atferd. Det blir benyttet fire forskningsspørsmål som tar for seg: 1) forståelser av begrepet utagerende atferd, 2) barnets omsorgssituasjon, 3) relasjoner og 4) kompetanse hos barnehagelærer.

Studien benytter seg av ulike teoretiske perspektiv og tidligere forskning. Genetiske og miljømessige faktorer, aggresjonsteori, selvregulering, barnets omsorgssituasjon, relasjoner, kompetanse og samarbeid er hovedkategoriene som belyses i teorikapittelet.

Studien er kvalitativ og benytter semi-strukturert forskningsintervju for innsamling av datamateriale. Utvalget består av fire strategisk utvalgte informanter med førskole- eller barnehagelærerutdanning. En fortolkende fenomenologisk analyse brukes som tilnærming for å ivareta informantenes perspektiv på best mulig måte.

Studien finner at informantene i stor grad knytter utagerende atferd opp mot reaktiv og fysisk aggresjon. Informantenes forståelser preges av at ytre mekanismer rundt barnet bidrar til utagerende atferd. Aggresjon, frustrasjon, oppmerksomhet, svekket språkutvikling og utfordrende omsorgsmiljø er eksempler på momenter som er gjennomgående hos informantene.

Informantene peker på betydningen av å se barnet fra innsiden for å forstå hva som ligger bak barnets atferd. Relasjonsbygging løftes fram som et av de viktigste tiltakene for å kunne forstå barn. Det kan også tolkes at informantene mener at egen oppfattelse av og tilnærming til barn påvirker barns atferd.

Funnene viser også at barnehagelærere i stor grad finner det utfordrende å hjelpe barn med utagerende atferd. Informantenes beskrivelser uttrykker at barnehagelærerutdanningen i liten grad bidrar til kunnskap om utagerende atferd. Kompetansen de besitter kommer i større grad fra kompetanseutviklingsprosjekt, videreutdanning eller lang erfaring. Avslutningsvis fremmer studien at det er interessant å finne ut hvorvidt og hvorfor kompetansehevingsprosjekt og videreutdanning i større grad enn barnehagelærerutdanningen gjør barnehagelærere robuste til å forstå barn med utagerende atferd.

## 1.0 INNLEDNING

Den norske barnehagen er en sentral lærings- og utviklingsarena (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). 91,3% av alle barn mellom 1-5 år i Norge har plass i barnehage (SSB, 2018). Barnehagen er mangfoldig, og barn har ulike behov. Likevel har alle barn et følelsesmessig behov for kontakt med sensitive voksne som evner å forstå barna innenfra (Brandtzæg, Torsteinson, & Øiestad, 2013). Noen barn kommer til barnehagen med atferdsmessige utfordringer. Barnehagelærere står i en viktig posisjon for å hjelpe disse barna mot en mer hensiktsmessig atferd.

Utagerende atferd blant barn i barnehagen er vanlig, og kan forventes (Nærde, Ogden, Janson, & Zachrisson, 2014; Tremblay et al., 2005). Atferd kan sies å være individs uttrykksform i ulike situasjoner (Malt, 2016). Utagerende atferd får vanligvis økt oppmerksomhet, da atferden ofte er mer framtrædende og forstyrrende overfor andre individ i gruppesammenheng (Roland & Størksen, 2014b). Utagerende atferd kan kjennetegnes som trass, aggresjon, høyt aktivitetsnivå og svekket impuls kontroll (Smith, 2004). Disse kjennetegnene indikerer ikke nødvendigvis framtidige vansker. Vanligvis lærer barnet akseptabel atferd underveis i sin oppvekst, gjennom sosial interaksjon (Tremblay, 2010). Imidlertid vil noen barn ha utfordringer med å lære sosialt akseptabel atferd. Det finnes ulike faktorer som kan bidra til at dette skjer, blant annet genetikk og miljømessige påvirkninger.

Forskning har vist at utagerende atferd ser ut til å bli vedvarende dersom ikke barnet hjelpes allerede i barnehagen (Tremblay, 2010; Tremblay et al., 2005). Dermed må utagerende atferd avlæres og omlæres for å unngå at atferden blir vedvarende hos barnet (Tremblay, 2010; Tremblay et al., 2005). Ved avlæring og omlæring av atferd bør barnehagelærer søke etter underliggende årsaker for atferd. Dette vil gi større effekt enn å fokusere på atferden i seg selv (Brandtzæg et al., 2013). For å kunne veilede barn mot en mer hensiktsmessig atferd er det derfor avgjørende at barnehagelærere evner å forstå hvorfor utagerende atferd kommer til syne hos barnet. Ved å se barnet fra innsiden og kan barnehagelærere finne ut hvilke behov barnet har. Dersom barns behov dekkes vil positiv atferd fremmes (Brandtzæg et al., 2013). Dermed er barnehagelærers tilnærming til barnet avgjørende for barns tilpasning i barnehagen.

## 1.1 Politiske føringer

Barnehagelovens § 2. *Barnehagens innhold* forutsetter at barnehagen skal være en pedagogisk virksomhet. Arbeidet som foregår i barnehagen skal være forankret i rammeplanen for barnehager (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ut i fra rammeplanens kapittel 1. *Barnehagens verdigrunnlag* skal barnehagen anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi (Kunnskapsdepartementet, 2017). Handlinger og avgjørelser som finner sted i barnehagen skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn (Grunnloven, 1814; Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen skal ivareta barns ulike forutsetninger, perspektiv og erfaringer. Barnehagen som fellesskap skal hjelpe barn å opparbeide seg et positivt forhold til seg selv og til å tro på egne evner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle barn skal ha identiske muligheter til å bli sett og hørt i barnehagen. For å fremme likeverd og likestilling må personalet reflektere over egne holdninger.

## 1.2 Begrunnelse for valg av tema

Studiet i spesialpedagogikk har gitt forståelser for at det foreligger årsaker bak all atferd. Barn som viser utagerende atferd i barnehagen har sannsynligvis behov som ikke blir møtt på en tilstrekkelig måte. I barnehager finnes det mange ulike tiltak for å hjelpe barn med utagerende atferd. Likevel kan det se ut til å være mindre fokus på å se barnet og på å søke forståelse for hva som gir retning til atferden. Det kan tenkes at tiltak vil ha svekket virkning om en ikke forstår barnets indre behov. Arbeid i barnehagen har gitt en oppfatning av at det foreligger uklare forståelser for hvordan man bør møte barn med utagerende atferd. Dermed kom inspirasjonen til å se nærmere på hvilke erfaringer og forståelser barnehagelærere har omkring utagerende atferd i barnehagen.



### **1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Denne studien har en problemstilling som vil belyses gjennom fire forskningsspørsmål.

*Problemstilling:*

Hvilke forståelser og erfaringer har barnehagelærere omkring utagerende atferd i barnehagen?

*Forskningsspørsmål:*

1. Hvordan forstår barnehagelærere begrepet utagerende atferd?
2. Ser barnehagelærere en sammenheng mellom utagerende atferd og barnets omsorgssituasjon?
3. Hvilke erfaringer har barnehagelærere med relasjoner til barn med utagerende atferd?
4. Føler barnehagelærere seg kompetente til å hjelpe barn med utagerende atferd i barnehagen?

### **1.4 Studiens formål, metode og struktur**

Studiens formål er å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Dette vil gjøres ved å utarbeide en oversikt over hvilke erfaringer og forståelser barnehagelærere i Rogaland fylke har omkring utagerende atferd i barnehagen. Studien benytter seg av kvalitativ forskningsmetode. Semi-strukturert forskningsintervju ble valgt ut som den mest passende metoden. Metoden ble valgt for å sikre at informantenes perspektiv ble ivaretatt. Som tilnærming i studien er fortolkende fenomenologisk analyse valgt ut. Utvalget består av 4 barnehagelærere i Rogaland fylke. Analysen presenterer gjennomgående erfaringer og forståelser fra informantenes side. Forventede funn som ikke ble løftet fram av informantene vil også bli lagt fram

Oppgaven er delt inn i seks hoveddeler. Innledning, teoretisk forankring, metode, resultater, diskusjon og avslutning. Innledningen danner grunnlag for resten av oppgaven ved å presentere problemstilling og forskningsspørsmål og ved å beskrive oppgavens formål, metode og struktur. Deretter kommer en teoretisk forankring som vil danne et viktig grunnlag for drøfting av studiens funn. Videre gjøres det rede for metodiske avveielser ved studien. Deretter presenteres studiens resultat. Diskusjonsdelen vil drøfte studiens funn opp mot relevante teoretiske perspektiv. Fire forskningsspørsmål gav retning til fem kategorier i resultat og drøftingsdel. 1) utagerende atferd 2) relasjoner 3) barnets omsorgssituasjon 4)

kompetanse 5) samarbeid. Avslutningsvis vil studien oppsummeres, og muligheter for videre forskning løftes fram. Til slutt presenteres prosjektets litteraturliste og vedlegg.

## **2.0 TEORETISK FORANKRING**

Oppgavens hensikt er å utarbeide en oversikt over barnehagelæreres forståelser om utagerende atferd hos barn i barnehagen. Dermed vil denne oppgaven se nærmere på ulike aspekt som kan antas å henge sammen med utagerende atferd hos barn. Først vil oppgaven ta for seg genetiske og miljømessige faktorer ved barns utvikling. Transaksjonsmodellen vil danne et viktig grunnlag for resten av oppgaven. Deretter følger aggresjonsteori. Oppgaven vil så kaste lys over selvregulering. Videre vil oppgaven bevege seg mot systemnivå for å understreke viktigheten av å se på ulike fenomen i system for å forstå barns atferd. Barnets omsorgssituasjon og relasjonsteori vil i den sammenheng belyses. Deretter vil kompetanse hos barnehagelærer og samarbeid mellom ulike instanser bli sett nærmere på, da dette kan være avgjørende for barnehagelærers forståelser omkring utagerende atferd. Målet er at de nevnte perspektivene vil bidra til å belyse oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

### **2.1 Genetiske og miljømessige faktorer**

Individets atferd ser ut til å være preget av både genetiske og miljømessige faktorer (Berg-Nielsen, 2010). Disse faktorene antas å stå i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Berg-Nielsen, 2010). Hårfarge og øyefarge er eksempler på genetiske trekk som ikke påvirkes av miljøet rundt (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). Personlige egenskaper som atferd, kan derimot formes av miljøet rundt, selv om mennesket har medfødte disposisjoner for atferd. Epigenetikk kan beskrive hvordan gener slås av eller på ut i fra påvirkninger fra individets omgivelser (Berg-Nielsen, 2010; National Council on the Developing Child, 2010).

Forskning har funnet at opplevelser i tidlig barndom påvirker geners framturen (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). Ut i fra dette kan det forstås at barnets omgivelser kan forme hjernens strukturer og være med på å bestemme hvordan barnets framturen i sosialt samspill blir. Eksempelvis kan både positive og negative omgivelser virke inn på i hvor stor grad barnets gener kommer til syne (National Scientific Council on the Developing Child, 2010). Utagerende atferd kan tre frem hos barn som er genetisk sårbare for det, dersom barnet utsettes for uheldige miljøpåvirkninger. Motsatt kan barnet vokse opp i støttende miljø som bidrar til at barnet lærer å regulere egen atferd. Dermed kan et støttende omsorgsmiljø bidra til at utagerende atferd ikke viser seg hos barnet (National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Tremblay, 2002). Det er viktig å vite noe om barns

omsorgsmiljø for å kunne forstå barnets atferd (Berg-Nielsen, 2010; National Scientific Council on the Developing Child, 2010).

Det finnes ulike perspektiv som kaster lys over sammenhenger mellom individ- og miljøfaktorer. Transaksjonsmodellen vil bli sett nærmere på i denne sammenheng. Transaksjonsmodellen bygger på Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som består av ulike nivå for å forstå fenomener ved menneskelig utvikling (Sameroff, 2009).

### 2.1.1 Transaksjonsmodellen

Barns atferd er til enhver tid et produkt av transaksjoner mellom individ, gener og miljø (Sameroff, 2009). Transaksjonsmodellen forklarer at utviklingsprosesser påvirkes av dynamiske interaksjoner i sosial kontekst over tid (Sameroff, 2009).

Et beskyttende omsorgsmiljø kan bidra til en positiv utvikling for barn, selv om barnet er født genetisk sårbart for belastninger (Smith, 2010). Dersom barnet derimot vokser opp i et omsorgsmiljø der barnets behov ikke ivaretas kan det være i stor risiko for å få betydelige vansker. For å forstå avvikende atferd hos barn må det tas hensyn til både barnets medfødte egenskaper og barnets omsorgsmiljø (Smith, 2010).

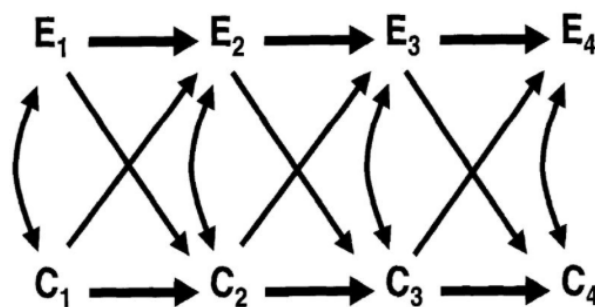


Figure 1.2. Transactional model with continuities in child and environment.

Figur 1: Transaksjonsmodell (Sameroff, 2009, s. 13).

Det har blitt utviklet modeller som konstruerer forholdet mellom individ og miljø i barnet (Sameroff, 2009). Figur 1. Illustrerer transaksjonsmodellen som en videreutvikling av Sameroffs originale modell. Modellen viser at det er nødvendig å betrakte både biologiske disposisjoner og miljømessige faktorer for å forstå barnet. Barn formes til en hver tid av

interaksjoner mellom gener og omgivelser. Motsatt påvirker også barn sine omgivelser (Tetzchner, 2012). Eksempelvis kan det tenkes at ulike temperamentstiler hos barn påvirker voksenpersoners situasjonsmessige reaksjoner. Dette illustreres i figur 1. der "C" står for barnet og "E" betegner miljøet. De vannrette pilene i modellen danner et bilde av at barnet og miljøet som isolerte faktorer er i stadig utvikling. Pilene som går skrått illustrerer det gjensidige påvirkningsforholdet mellom barnet og miljøet. De diagonale pilene kan forklares som den observerte atferden (Sameroff, 2009; Tetzchner, 2012). Ut i fra transaksjonsmodellen kan det tolkes at dynamikken i det gjensidige påvirkningsforholdet er drivkraften som over tid skaper utvikling (Sameroff, 2009). Mekanismer i barnet og i miljøet er i konstante endringsprosesser (Sameroff, 2009). Barns hjerne er plastisk, som vil si at barnet kan endres i positiv eller negativ retning (Smith, 2010) . Dermed kan det forstås at et barn som har utagerende atferd kan endre atferd i positiv retning dersom det befinner seg i støttende omgivelser.

Transaksjonsmodellen bygger på en tankegang om at tidlig intervensjon er viktig. Barn som er født med et svakt genetisk utgangspunkt kan oppleve forbedring dersom det møter på gode relasjoner og godt samspill med andre individ over tid. Motsatt kan barn med genetiske fordeler få utfordringer dersom de omgås i belastede omgivelser (Smith, 2010; Tetzchner, 2012). En viktig forutsetning for barns utvikling er at barnets omsorgspersoner evner å tilby en god nok omsorg. Hvilken omsorg som regnes som god nok er individuelt. Likevel er en forutsetning at omsorgspersonene kan tilby forutsigbarhet, trygghet og støtte for barnet (Bowlby, 1988; Smith, 2010).

## **2.2 Aggresjonsteori**

Dette kapitlet vil først presentere en definisjon av begrepet aggresjon. Deretter vil aggresjon som nevrologisk disposisjon i barnet belyses. Forholdet mellom temperament og aggresjon blir sett nærmere på, før frustrasjoner som drivkraft til aggresjon tas opp. Det skilles mellom ulike former for aggresjon. Reaktiv aggresjon og fysisk aggresjon vil i størst grad vektlegges. Likevel vil kapitlet i korte trekk kaste lys over proaktiv aggresjon og ressurskontrollteori. For å få en dypere forståelse for barns reaksjonsmønster i ulike situasjoner vil SIP-modellen presenteres. Til slutt vil kapitlet løfte fram viktige konsekvenser av aggresjon hos barn.

### 2.2.1 Definisjon av aggresjon

I barnehagekontekst kan aggresjonsteori belyses for å få bredere forståelse overfor utagerende atferd hos barn. Aggresjon er et område som i stor grad har blitt forsket på, og det finnes en rekke ulike definisjoner, forklaringer og kategoriseringer innenfor aggresjonsteori. Dette kapittelet vil rette størst fokus mot fysisk og reaktiv aggresjon, da disse formene ser ut til å i størst grad samsvare med utagerende atferd i barnehagen.

*”Aggresjon er handlinger som har som intensjon å skade eller å skape smerte hos andre. Handlingen kan være både fysisk eller verbal. Uansett om handlingen når sitt mål eller ikke, så er det aggresjon. Det viktige er at det foreligger en intensjon”* (Aronson, 2007, s. 254-255).

Aggresjon handler om de negative handlingene som utføres. Dersom disse negative handlingene utføres jevnlig over tid kan det bli et personlighetstrekk. Da benyttes begrepet aggressivitet (Idsøe & Roland, 2017). Aronson (2007) sin definisjon på aggresjon ser ut til å være viktig innenfor aggresjonsfeltet. Likevel finnes det andre teoretiske perspektiv på aggresjon som kanskje kan relateres til barnehagekontekst i større grad. Ulike tilnærminger til aggresjon i barnehagen vil bli belyst videre i kapittelet.

### 2.2.2 Aggresjon som nevrologisk prosess

Aggresjon kan oppstå på grunnlag av nevrologiske og kjemiske prosesser (Aronson, 2007; Berg-Nielsen, 2010). Aronson (2007) knytter aggresjon opp mot overlevelsesinstinkt, og indikerer at mennesker kan være genetisk programmert for aggressiv atferd. Dermed kan aggresjon noen ganger være både nyttig og nødvendig (Aronson, 2007).

Frontallappen er et område øverst i hjernen som knyttes til blant annet styring av tanker og følelser (Yurgelun-Todd & Killgore, 2006). Dersom et menneske føler seg redd eller urolig regulerer frontallappen følelsene som oppstår. Hos små barn er ikke frontallappen fullstendig modnet. Dermed vil amygdala aktiveres dersom trusselen oppleves som for alvorlig. Amygdala er plassert foran tinningen og kalles for fryktsenteret. Dersom fryktsenteret aktiveres resulterer det i at mennesket blir redd eller sint (Øvreberg, 2012). Ved slike situasjoner skjer det fysiologiske endringer i individet som gjør at individet blir mindre mottakelig for andre stimuli. Barnet kan dermed påvirkes til å handle impulsivt (Aronson, 2007; Berg-Nielsen, 2010; Yurgelun-Todd & Killgore, 2006; Øvreberg, 2012).

En studie fra Harvard University viser at alder i stor grad kan knyttes til frontallappens aktivitet (Yurgelun-Todd & Killgore, 2006). Frontallappens funksjonalitet øker i takt med barnets alder og modning. Dette kan bety at amygdala ofte styrer barnets handlinger i barnehagealder, da frontallappen ikke er fullstendig utviklet. Etter hvert som barnet blir eldre blir det i større grad i stand til å regulere egne følelser og egen atferd (Yurgelun-Todd & Killgore, 2006).

Det kan tenkes at kontekstuelle årsaker som alvorlig stress over tid i nærmiljøet kan føre til at amygdala aktiveres hyppigere hos barn. Hyppig aktivering av amygdala hemmer hjernens utvikling (Yurgelun-Todd, 2006). Derfor kan det tenkes at barn som lever i et belastet miljø i større grad vil utføre impulsive handlinger, som for eksempel utagerende atferd.

Amygdala er delvis utenfor bevissthet, og bidrar til at mennesket kan utføre ubevisste handlinger når det blir redd eller føler seg truet (Berg-Nielsen, 2010; Aronson, 2007). Øvreberg (2012) viser til et eksempel der mennesker har blitt hardt skadet av andre mennesker, men likevel evner å løpe fra gjerningspersonen. Ved aktivering av amygdala blir kroppen klar til kamp eller til å forsvare seg selv eller sine medmennesker. Mennesket gjøres i stand til å handle i situasjoner som ellers ville vært utfordrende å handle i (Berg-Nielsen, 2010; Aronson, 2007). Dermed kan det tenkes at amygdala vekker menneskets overlevelsesinstinkt (Øvreberg, 2012). Likevel peker Aronson (2007) på at situasjoner bør kunne bli håndtert uten å skade andre. Avlæring og omlæring av atferd er derfor nødvendig. På denne måten kan barnet lære seg hvilken atferd som ikke er hensiktsmessig. Videre kan barnet veiledes mot nye strategier for håndtering av følelser (Tremblay, 2010).

### 2.2.3 Temperament

Temperament medvirker i hvordan barn reagerer emosjonelt og fysiologisk i ulike situasjoner (Levesque, 2011). Barnets aktivitetsnivå og evne til å vise glede og sinne befinner seg innenfor det som kan forstås som temperament (Levesque, 2011). Temperament kan regnes som et aspekt ved barnets bidrag til egen tilpasning i sine omgivelser (Olafsen, 2010). Begrepet kan ses i forhold til aggresjon, da et høyt temperament hos barn kan predikere reaktiv aggresjon (Vitaro, Barker, Boivin, Brengden, & Tremblay, 2006). Et høyt temperament kan blant annet kjennetegnes av et høyt aktivitetsnivå, impulsiv atferd og vansker med å kontrollere sterke følelser, ønsker og behov (Brandtzæg et al., 2013).

Det foreligger ulike definisjoner på temperament. Temperament anses blant annet for å være en medfødt komponent som vil være relativt stabil uavhengig av kontekst (Levesque, 2011). Dette kan ha sitt grunnlag i funn som viser til at temperament i en viss grad er arvelig. I tillegg viser forskning at barn som viser tegn til høyt temperament ved tre års alder fremdeles vil vise de samme tegnene ved 26 år (Levesque, 2011). Det kan derfor være viktig å være oppmerksom på barns temperament i barnehagen, da det kan se ut til å ha en innvirkning på barnets tilpasning i sosial kontekst både her-og nå og senere. Selv om barnets temperament ser ut til å gi retning for framtidig temperament er ikke dette en konstant tendens. For eksempel kan puberteten kan aktivere gener som ikke har blitt aktivert før, slik at høyt temperament kan komme til syne i pubertetsalder selv om det ikke har vært framtrødende i barndommen (Levesque, 2011).

Epigenetikk kan nevnes ved at temperamentkarakteristikk kan formes ut i fra miljøfaktorer (Berg-Nielsen, 2010; Levesque, 2011). Transaksjonseffekt kan også pekes på for å adressere koblinger mellom individkarakteristikk og miljø (Berg-Nielsen, 2010; Levesque, 2011; Sameroff, 2009; Tetzchner, 2012). Det har vært et stort fokus på konsekvensene av ugunstige miljøforhold. Likevel ser det ut til at fordelene av et gunstig oppvekstmiljø også er store (Belsky et al., 2009; Tetzchner, 2012). Forskning viser at et uheldig omsorgsmiljø har særlig negativ effekt på barn som antas å være genetisk sårbare for høyt temperament. Imidlertid ser det også ut som at disse barna er særlig mottakelige for positive effekter av støttende omsorgsmiljø (Belsky, Bakermans-Kranenburg, & IJzendoorn, 2007). Forskning antyder at høyt temperament kan være en fordel dersom barnet er omgitt av gode omsorgsmiljø. Eksempelvis kan barn med høyt temperament utvikle stor entusiasme og engasjement i livet dersom foreldrene har gitt barnet strategier for å håndtere sitt temperament (McClelland, Geldhof, Cameron, & Wanless, 2015). Motsatt kan høyt temperament være en ulempe dersom barnet blir utsatt for belastende omsorgsmiljø (Belsky et al., 2009; McClelland et al., 2015). I følge Belsky et al. (2009) kan temperament til en viss grad være en plastisk egenskap. Dermed kan miljøet rundt barnet kanalisere kraften av temperamentet i positiv eller negativ retning. På denne måten kan temperament påvirkes av miljømessige komponenter selv om det er et trekk ved menneskets personlighet som er relativt stabilt (Levesque, 2011; McClelland et al., 2015; Olafsen, 2010; Smith, 2010).



#### 2.2.4 Frustrasjon som drivkraft til aggresjon

Frustrasjon er en viktig drivkraft til aggresjon (Aronson, 2007). Begrepet har ulike definisjoner. En forklaring på fenomenet er at det foreligger en ytre barriere som hindrer noen i å nå et mål. Et annet alternativ er at frustrasjon er en indre emosjonell reaksjon på en hindring (Berkowitz, 1993). Dollard med kollegaer (1939, i Berkowitz, 1993) definerte frustrasjon som en ytre påvirkning som hindrer en person i å nå noe som personen hadde forventet å glede seg over. Dermed kan det forstås at frustrasjoner kan eksempelvis oppstå ved at barnet hindres sine mål, eller at de ikke oppnår ventede belønninger. Frustrasjoner kan føre til impulsive handlinger som verken er gjennomtenkt eller planlagt av barnet (Aronson, 2007). Eksempelvis kan det være frustrerende for et barn å ikke få tak i ønsket leke. Resultatet kan bli at barnet slår, sparker eller dytter barnet som har leken. Dermed kan det sies at dersom et individ opplever frustrerende hendelser er sannsynligheten stor for en aggressiv respons (Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). Aronson (2007) skriver at så lenge det finnes håp om et mål vil det finnes frustrasjoner som kan resultere i aggresjon. For å hindre aggresjon er et viktig tiltak å eliminere situasjoner som kan bidra til frustrasjon for barnet.

Det kan være nyttig å skille mellom instrumentell og emosjonell aggresjon i forbindelse med frustrasjon (Berkowitz, 1993). Det kan se ut som at frustrasjon i størst grad henger sammen med emosjonell aggresjon. Instrumentell aggresjon vil sannsynligvis skje ved at barnet lærer at aggressive hendelser vil føre til ønskede belønninger. Emosjonell aggresjon handler på sin side om at det foreligger en hindring i retning det ønskede målet (Berkowitz, 1993). Dermed blir aggressiv atferd et uttrykk for frustrasjonene som kommer av å ikke oppnå det ønskede målet. En annen måte å forklare fenomenet på er at det ikke er ytre stimuli i seg selv som skaper aggresjon, det er den negative effekten som skapes av ytre stimuli som får barnet til å produsere aggresjon (Berkowitz, 1993). Et annet eksempel fra barnehagekontekst er frustrasjon som oppstår ved overgangssituasjoner. Små barn trenger hjelp til å kle på seg for å komme ut til lekeområdet. Ved slike situasjoner må barn vente på tur, fordi barnehagelærer ikke kan hjelpe alle barn samtidig. Frustrasjon kan oppstå som en følge av å ikke få hjelp til påkledning først. I tillegg hindres barnet i å komme ut til lekeområdet. I slike situasjoner kan man se aggressive tendenser hos små barn, gjerne i form av skriking eller av at barnet dytter eller slår andre barn i gruppen (Berkowitz, 1993).

Usannheter og urettferdigheter er eksempler på faktorer som kan gjøre barn frustrert og føre til aggresjon (Berkowitz, 1993). Imidlertid fant Dollard og kolleger (1939 i Berkowitz, 1993)

at ikke all frustrasjon leder til aggresjon. Dersom barn hindres i et ønsket mål som ikke føles som en urettferdighet, kan resultatet bli at barnet forlater situasjonen. Det kan være viktig å være observant overfor barn som reagerer med å trekke seg unna situasjonen. Det kan ligge psykologiske reaksjoner bak atferden som kan være viktig for barnet å bearbeide (Berkowitz, 1993).

Et aspekt som kan føre til at barn blir frustrert er å ikke føle seg i stand til å samhandle med andre mennesker (Menting, Lier, & Koot, 2011; Stern, 2003). En studie viser at språkferdigheter henger sammen med utagerende atferd og sosiale tilpasningsvansker (Menting et al., 2011). Barn som strever med å uttrykke seg språklig kan ha vansker med å kommunisere med andre individ. Barn som ikke kan gjøre seg forstått språklig overfor andre mennesker kan bli frustrerte og reagere aggressivt. Barn med språklige utfordringer kan også ha vansker med å tolke andre menneskers intensjon og forstå sosiale interaksjonsmønstre (Menting et al., 2011). Dermed kan de eksempelvis tolke handlinger i en mer negativ retning enn det som egentlig var meningen bak handlingen. Dette kan føre til at barnet blir avvist fra andre barn, noe som igjen kan føre til en aggressiv framtoning fra barnet (Menting et al., 2011).

### 2.2.5 Reaktiv aggresjon

Ulike mønstre for sosial informasjonsprosessering har blitt funnet hos barn med aggressiv atferd (Crick & Dodge, 1996; Vitaro & Brengden, 2005). Man ser en tendens til at barn som har en reaktiv aggresjonsprofil tolker at andres atferd har som hensikt å skade. Disse barna bruker aggresjon som forsvarsmetode overfor andre mennesker (Crick & Dodge, 1996; Vitaro & Brengden, 2005). Et reaktivt aggresjonsmønster kan utvikles ved en omsorgssituasjon som er preget av trusler, uforutsigbarhet og lite støttende omsorgspersoner (Vitaro et al., 2006).

Reaktiv aggresjon har sitt opphav fra forholdet mellom aggresjon og frustrasjon, og koples opp mot begreper som *sint*, *impulsiv* og *varmblodig* (Berkowitz, 1993; Vitaro og Brengden, 2005 (Card & Little, 2007)). Reaktiv aggresjon kan trigges av frustrasjon, sinne og blokkerte mål. Målet ved reaktiv aggresjon ser ut til å være å skade den som blokkerer målet eller den som er opphavet til frustrasjonen (Aronson, 2007). Et reaktivt aggresjonsmønster bidrar til at barn i større grad føler seg provosert, blir frustrert og blir fortere sint. I tillegg har disse barna tendenser til å tolke stimuli fra andre individ på en negativ måte (Vitaro & Brengden, 2005). Det finnes imidlertid nyanseringer av det reaktive aggresjonsmønsteret. Man kan for

eksempel kaste lys over fysisk aggresjon hos barnehagebarn. Dermed vil fysisk aggresjon bli sett nærmere på videre i kapittelet.

### 2.2.6 Fysisk aggresjon

Fysisk aggresjon kan relateres til reaktiv aggresjon og stammer fra menneskets forfedre der aggressiv atferd var synonymt med å skaffe mat og beskyttelse (Card & Little, 2007; Tremblay, 2010). Tremblay (2010) skriver at barn bruker fysisk aggresjon for å oppnå eierskap til ulike ting. Barn har ikke utviklet tilfredsstillende kognitiv kontroll, slik at de handler impulsivt for å oppnå sine sterkt ønskede mål. Dette kan igjen relateres til spørsmål om hvorvidt små barn handler i takt med en intensjon. Aggresjon opptrer ofte som et resultat av faktorer som barnet ikke kontrollerer selv, som for eksempel frykt og sinne (Aronson, 2007).

Fysisk aggresjon er et velkjent fenomen i barnehagealder (Nærde et al., 2014). Barn som ikke viser aggressive tendenser før de har fylt tre år hører til sjeldenhetene (Tremblay, 2010). Fysisk aggresjon handler ofte om slag, spark, biting og dytting (Tremblay, 2010; Nærde et al., 2014). Små barn har begrensede verktøy til å uttrykke følelser. Fysisk aggresjon kan derfor være en naturlig måte å vise negative følelser og løse konflikter på.

Forskning viser at utvikling av fysisk aggresjon ikke er lineær. Den når sin topp ved rundt 20-22 måneders alder og går nedover ved 26 måneder (Nærde et al., 2014; Tremblay, 2002). Selv for barn med høy grad av fysisk aggressiv atferd vil atferden endres etter småbarnsalder, da de fleste barn lærer seg alternative handlingsmønstre (Nærde et al., 2014; Tremblay, 2002). Likevel henger destruktiv atferd i barneskolealder, ungdomsalder og hos voksne sammen med fysisk aggresjon i småbarnsalder (Nærde et al., 2014). Mellom 5 og 7 % av barn i grunnskolealder utvikler kronisk fysisk aggresjon (CPA) (Tremblay, 2010). Prosentandelen er litt høyere for barn i barnehagealder og litt lavere ved ungdomsskolealder. Den synkende tendensen til CPA ved økende alder ser ut til å handle om at barn lærer seg nye atferdsmønstre ved økende alder (Tremblay, 2010). Likevel øker ofte styrken på den fysiske aggresjonen i takt med menneskets alder. Dermed er det svært viktig å veilede barn som benytter seg av fysisk aggresjon så tidlig som mulig. Barnehagelærere står herved overfor en viktig oppgave med å veilede aggressive barn i retning en akseptabel atferd for å unngå et vedvarende aggressivt atferdsmønster. Det må settes grenser og jobbes med problemløsning.

En varm og trygg voksenperson som kan sette seg inn i barnets perspektiv er av vesentlig betydning (Brandtzæg et al., 2013).

Ut i fra et transaksjonsperspektiv kan aggresjon kan ha sitt opphav i genetiske disposisjoner i individet kombinert med oppvekstmiljø (Nærde et al., 2014; Sameroff, 2009, 2010; Tremblay et al., 2005). Eksempelvis ser man at barn av unge mødre, mødre som røyker under svangerskapet, foreldre med lav inntekt og barn med jevnaldrende søsken, ser ut til å være i større risiko for å vise fysisk aggresjon (Nærde et al., 2014; Tremblay et al., 2005). Likevel kan atferden bli vedvarende dersom det ikke blir satt i gang intervensjon på et tidlig tidspunkt. Studier viser at jo tidligere vanskene starter, desto mer utfordrende blir det å endre retning for barnet (Tremblay, 2010). Dermed er det viktig å starte intervensjon for å avlære og omlære atferd så tidlig som mulig (Tremblay, 2010). Det vil føre til sterkere og mer vidtrekkende fordeler. Ved omlæring av atferd kan barnehagelærer fremme for barnet at det er lov å kjenne på negative følelser, men at det finnes alternative måter å uttrykke de negative følelsene på (Roland & Størksen, 2014b). Tremblay (2010) peker på at det kan være nyttig å starte forebygging av aggressiv atferd hos barn allerede før barnet er født. Dette kan gjøres ved å veilede kommende mødre til å fremme trygg tilknytning til barnet sitt.

### 2.2.7 Proaktiv aggresjon

Selv om reaktiv og fysisk aggresjon ser ut til å være mest fremtredende i barnehagekontekst, kan man også kaste lys over proaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon er i tråd med teorier om sosial læring (Vitaro & Brengden, 2005). Ut i fra dette kan det tenkes at atferd læres gjennom observasjon og imitasjon av andre (Bandura, 1977). Proaktiv atferd kan også kobles opp mot en offensiv atferd som er styrt av håp om belønning, makt, privilegium eller å få kontroll over andre individ (Crick & Dodge, 1996; Vitaro & Brengden, 2005). Ved proaktiv aggresjon evaluerer barnet mulige atferdsmessige responser av en spesiell sosial situasjon ut i fra hvilket utfall som vil forekomme i tillegg til grad av selvtillit de har for å utføre atferden (Crick & Dodge, 1996; Vitaro & Brengden, 2005). Proaktivt aggressive barn ser ut til å i mindre grad enn andre være opptatt av gode relasjoner til andre barn. Derimot kan de foretrekke å jobbe mot instrumentelle mål. Dette kan handle om å styrke seg selv ved for eksempel å skaffe seg en leke som et annet barn har. Selv om målene i seg selv ikke alltid innebærer aggressive handlinger i seg selv, kan veien mot å få tak i leken kreve aggressiv fremtoning som verktøy (Crick & Dodge, 1996). Proaktiv aggresjon kan kobles opp mot ressurskontrollteori, som beskriver hvordan barn søker å oppnå ønskede mål (Hawley, 2007).

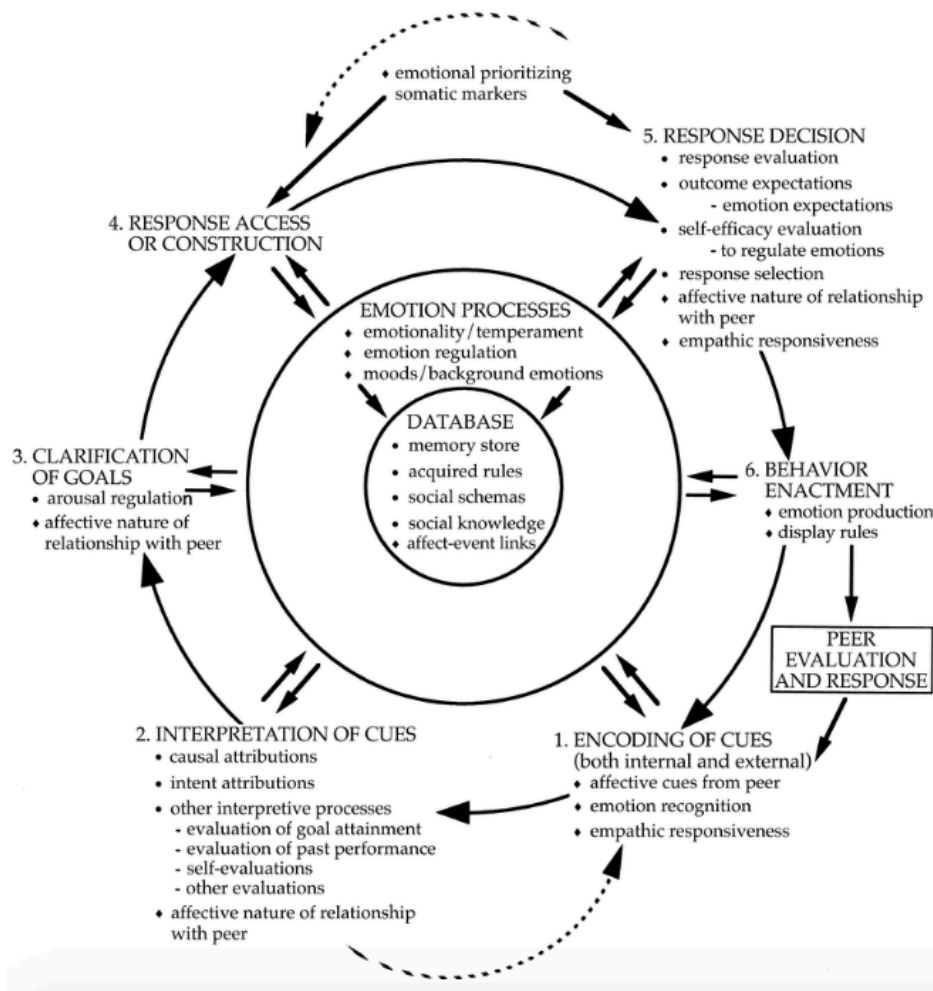
### 2.2.8 Ressurskontrollteori

For å forstå barn med utagerende atferd kan kjennskap til barns sosiale utvikling i grupper, og hvordan hierarkier oppstår og blir organisert være nyttig. I denne sammenheng kan ressurskontrollteori brukes som tilnærming (Hawley, 2007). Mennesker er avhengig av materielle ressurser som mat og tak over hodet, i tillegg til kognitiv og atferdsmessig utvikling (Hawley, 2007). Mennesket tar dermed i bruk ulike strategier for å sikre seg nødvendige ressurser. Innenfor ressurskontrollteori skilles det mellom to dimensjoner som kan knyttes til oppnåelse av ressurser: Prososiale og negative handlinger. Prososiale handlinger relateres til det å være vennlig, gjensidig i vennskap og å holde på venner. Disse barna scorer også høyt på oppnåelse av ressurser. Negative handlinger på sin side handler eksempelvis om å ta leker fra andre barn, skremme andre eller atferd som relateres til mobbing. Disse to dimensjonene har gitt retning til fire grupper inndelt etter hvilken tilnærming de har i forbindelse med oppnåelse av ressurser: Prososiale, negative, bistrategiske og ikke-kontrollerende. Barn innenfor den prososiale gruppen oppnår ressurser ved å ta i bruk sine sosiale ferdigheter og ha en positiv innstilling til vennskap. De unngår konflikt med andre barn. Den negative gruppen preges av konflikt, mangel på sosiale ferdigheter og vansker med å etablere vedvarende vennskap. Barn i den bistrategiske gruppen har i stor grad prososiale ferdigheter, men de kan også ta i bruk negative handlinger. Disse barna scorer høyt på status blant barn, og mye tyder på at de utøver handlinger med mål om å oppnå ressurser, og ikke for å skade noen. Likevel kan atferden føre til skade på andre. Den ikke-kontrollerende gruppen består av barn som i liten grad får tak i ressurser. De er ofte sosialt passive og trenger hjelp for å bli inkludert i vennenettverk. De framstår som usikre og finner det utfordrende å oppnå mål og mestring (Hawley, 2007).

Ressurskontrollteori kan gi retning til forståelser om ulike menneskeprofiler i sosiale grupper. Man kan eksempelvis anta at barn som dominerer i sosial kontekst karakteriseres av aggressivitet kombinert med sosiale ferdigheter. På den andre siden ser man at barn ofte benytter seg av negative handlinger for å oppnå noe ønsket. Barn som utøver slik atferd står i fare for å bli utestengt. Disse barna trenger voksenpersoner som kan fremme mer prososiale tilnæringsmetoder. Teorien kan også bidra til en økt forståelse for hvilke handlinger som er verdt å se etter hos barn. Et viktig aspekt ved teorien er å bevisstgjøre at positiv atferd ikke nødvendigvis korrelerer med positive hendelser. Motsatt trenger ikke negativ atferd å henge sammen med negative resultater i sosial kontekst (Hawley, 2007).

### 2.2.9 SIP-modellen

Deltakelse i sosialt samspill ser ut til å avheng av barnets biologiske strukturer, i tillegg til en database som inneholder barnets hukommelse og tidligere erfaringer (Crick & Dodge, 1994). SIP (Social Information-Processing)- modellen ble i første omgang grunnlagt av Crick og Dodge (1994). Senere har modellen blitt videreutviklet med emosjonelle prosesser som en ny dimensjon (Dodge, Coie, & Lynam, 2006; Lemerise & Arsenio, 2000). Denne modellen er relevant fordi den forklarer hvordan individets atferdsmessige responser er utfall av hvordan ytre stimuli prosesseres i barnets hjerne. SIP-modellen kan dermed være et redskap for å forstå barnets atferd. Ved å tolke de ulike trinnene i modellen kan man få innsikt i at feiltilpassede eller aggressive responser i en situasjon kan skyldes svikt eller feiloppfatninger på et eller flere trinn barnets informasjonsprosessering (Smith, 2004).



Figur 2. SIP-modellen (Lemerise & Arsenio, 2000, s. 113). Opprinnelig utviklet av Crick & Dodge (1994).

SIP-modellen har tre hoveddeler; databasen, informasjonsprosessene og de emosjonelle prosessene. Innerst i SIP-modellen finner man barnets database. Den inneholder barnets minnebank, tilegnede normer, sosiale skjema og sosiale kompetanse (Crick & Dodge, 1994). Barnets database danner utgangspunkt for hvordan barnet prosesserer informasjon fra et ytre stimuli på bakgrunn av sine personlige erfaringer. Crick og Dodge (1994) viser til et eksempel der et barn slår et annet barn slik at barnet får ballen som det andre barnet hadde. Denne informasjonen vil lagres i barnets database, og bli brukt som utgangspunkt dersom barnet havner i en liknende situasjon igjen. Dermed er det nyttig å søke etter forståelse for hvordan barn oppfatter situasjoner. Informasjonsprosessene vises som den ytre sirkelen i SIP-modellen. Disse bygges opp av seks trinn for å forklare individets behandling av informasjon. Første trinn er koding av interne eller eksterne stimuli. Andre trinn er å tolke stimuliene. I det tredje trinnet klargjør individet hvilke mål det har for situasjonen. Dette spiller en rolle for hvordan barnet reflekterer rundt alternative handlinger. I trinn fire konstrueres det responsalternativer ut i fra tidligere erfaringer. I det femte trinnet skjer responsbeslutningen. Beslutningen avhenger av flere faktorer, eksempelvis mestringstro og forventning om utbytte. I det sjette trinnet skjer selve atferden, som enten kan være en handling eller å unngå å handle (Crick & Dodge, 1994; Dodge et al., 2006).

Emosjonelle aspekt ved barnet er viktig for sosial og kognitiv utvikling. Lemerise & Arsenio (2000) foreslår emosjonelle prosesser som en ny dimensjon ved sosial informasjonsprosessering. Sterke emosjoner vil påvirke mennesker i deres valg av handlinger (Lemerise & Arsenio, 2000). Crick & Dodge (1994) er enig i at emosjonelle prosesser spiller en viktig rolle, men at SIP-modellens kognitive perspektiv ivaretar emosjonelle prosesser. Lemerise & Arsenio (2000) indikerer at et emosjonelt perspektiv vil forsterke modellens forklaringskraft. Emosjonelle prosesser er viktige for responsbeslutning og atferden som følger deretter. Eksempelvis kan barnets temperament og humør spille inn på hvordan barnet tolker innkommende stimuli. Dersom barnet får en positiv forespørsel fra et annet barn om å bytte leke vil det føles som en fin opplevelse med tanke på at barnet både får en ny leke og en positiv interaksjon med et annet barn. Dersom forespørselen er av negativt preg vil det derimot fremme mostand og sinne hos barnet. Et annet eksempel på at det emosjonelle aspektet bør inkluderes i modellen er at barn som har et forstyrret tolkningsmønster ofte ikke har utviklet empatiske evner (Lemerise & Arsenio, 2000). Dermed kan de skade andre barn uten å føle det andre barnets smerte. Andre emosjonelle prosesser som kan virke inn på den sosiale informasjonsprosesseringen er forsterkede emosjonelle mekanismer i barnet. Barn som

opplever sterke emosjoner kan bli overveldet og responsen kan bli at barnet reagerer med aggressive handlinger (Lemerise & Arsenio, 2000).

SIP-modellen legger til grunn at delene i prosessen er gjensidig påvirkelige. Dermed kan SIP-modellen sies å være en systemisk modell (Crick & Dodge, 1994). Eksempelvis vil hendelser som er lagret i databasen påvirke informasjonsprosessene. I tillegg er databasen dynamisk, slik at gode opplevelser og innlæring av nye og positive normer kan gi en mer positiv minnebank (Crick & Dodge, 1994). Ut i fra dette kan det forstås at SIP-modellen kan fungere som en base for forståelse for barns atferd, og for hvordan barnehagelærere kan tilnærme seg barn med utagerende atferd (Crick & Dodge, 1994).

#### 2.2.10 Konsekvenser ved aggresjon hos barn

Som tidligere nevnt kan aggresjon være både naturlig og nødvendig i forbindelse med overlevelse og beskyttelse (Aronson, 2007). Likevel kan aggresjon også kobles opp mot negativ utvikling (Bukowski & Abecassis, 2007). Ut i fra dette synspunktet kan aggresjon hos barn indikere svekket sosial tilpasningsevne om de ikke får hjelp (Bukowski & Abecassis, 2007). Dermed vil barn som utøver aggresjon ha økte sjanser for å havne i uheldige spor videre i livet. Begrensede faglige muligheter og kriminalitet kan listes opp som mulige utfall av jevnlig aggressiv tilnærming til omverden. Likevel er det verdt å påpeke at aggresjon ikke alltid peker i retning mot negative konsekvenser i framtiden. Eksempelvis ser det ut til å være en sterkere korrelasjon mellom reaktiv aggresjon og negative konsekvenser enn mellom proaktiv aggresjon og negative konsekvenser (Bukowski & Abecassis, 2007).

### 2.3 Barnets omsorgssituasjon

*”Gjennom den daglige og nære kontakten med barna er barnehagen i en sentral posisjon til å kunne observere og motta informasjon om barnets omsorgs- og livssituasjon”. Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12.*

#### 2.3.1 Den tidlige tilknytningen til omsorgspersonene

Aggressiv atferd kan påvirkes av sosial og kulturell innflytelse (Aronson, 2007). Disse faktorene kan ikke barnet styre selv. Barns omsorgssituasjon spiller en viktig rolle. Mennesket



fødes avhengige av sine primære omsorgspersoner (Broberg, et al., 2010). Gjennom utsagnet ”*There is no such thing as an infant*” forsterkes betydningen av primære omsorgspersoners betydning (Winnicott, 1960, s. 586). Uten omsorg fra mor vil ikke spedbarn mestre livet. Tilknytningsteorien vektlegger foreldrenes rolle for barnets utvikling. Allerede før barnet er født får det en tilknytning til sin mor gjennom lyden av hennes stemme (Broberg, Mothander, Granqvist, & Ivarsson, 2010). Dermed blir relasjonen mellom barn og primære omsorgspersoner av særlig stor betydning, og barnet vil i stor grad søke etter denne personen dersom den ikke er innenfor synsfeltet (Broberg et al., 2010). Kontakten mellom barnet og dets omsorgsperson danner grunnlaget for videre kognitiv utvikling hos barnet (Abrahamsen, 1997; Bowlby, 1988).

Teori om tilknytning stammer fra John Bowlby (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 2015; Bowlby, 1988). Begrepet tilknytning er oversatt fra *attachment* som er et uttrykk for å være forbundet til og avhengig av noe større (Broberg et al., 2010). Tilknytning i forbindelse med barn kan forstås som en relasjonsspesifikk prosess mellom en forelder og et barn, der det foreligger et sterkt psykologisk bånd mellom partene. For barn er tilknytning et biologisk behov (Drugli, 2012). Tilknytning har betydning for barnets emosjonelle, atferdsmessige og kognitive fungering.

Undersøkelser viser at sunne, lykkelige og selvstendige barn er produkter av trygg tilknytning mellom foreldre og barn, der foreldre investerer tid og oppmerksomhet på sine barn (Bowlby, 1988). Barnets utvikling vil farges av primære omsorgspersonenes fysiske og psykiske tilnærminger til barnet (Bowlby, 1988). Barn trenger en empatisk forståelse fra sine omsorgspersoner. Dette krever en omsorgsperson som evner å ta barnets perspektiv (Abrahamsen, 1997). Dersom barnet ikke får den omsorgen evolusjonen tilsier at barn bør ha kan konsekvensene bli varige skader på den følelsesmessige og sosiale utviklingen (Broberg et al., 2010). Dette kan resultere i en utrygg tilknytningsstil (Ainsworth et al., 2015).

### 2.3.2 Tilknytningsmønstre

Man kan skille mellom ulike mønstre for tilknytning. Hvilken tilknytningsstil barnet får til sine omsorgspersoner er basert på barnets samspillserfaringer sammen med disse personene etter fødselen (Drugli, 2018). Barnets tilknytningsmønster kommer særlig til syne i situasjoner som oppleves krevende for barnet. Eksempel på slike situasjoner er når barnet er sliten, redd eller trøtt (Drugli, 2018).

Man tar utgangspunkt i ulike tilknytningsmønstre identifisert av Ainsworth med kollegaer ((Ainsworth et al., 2015). Gjennom studier ved bruk av Strange Situation Test (SST) ble det identifisert hvordan barn reagerer på å bli atskilt fra moren, for så å gjenforenes med henne. Resultatene fra studiene gav retning til et klassifiseringssystem der ulike tilknytningsmønstre omtales som (A) Utrygg unnvikende tilknytning, (B) trygg tilknytning og (C) utrygg ambivalent tilknytning. I etterkant oppdaget Main og Solomon (1986, 1990 i Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2015) en fjerde gruppe (D) som ble omtalt som desorganisert tilknytning. Barn med en trygg tilknytning preges av positivitet og harmoni. I tillegg ser de ut til å ha en fordel i forbindelse med sosial og kognitiv utvikling (Ainsworth et al., 2015). Motsatt vil barn med utrygg og unnvikende tilknytning preges av frustrasjoner, gråt og vansker med å regulere egne følelser. Disse elementene kan predikere hindringer i barnets sosiale, emosjonelle og kognitive utvikling. Desorganisert tilknytning oppstår ofte hos barn som har blitt mishandlet. Dette kan vises igjen som unngåelsesatferd eller at de utfører motsetningsfylte handlinger (Main & Solomon, 1986, 1990 i Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 2015). Ut i fra dette kan det tenkes at barn med et utrygt, unnvikende eller desorganisert tilknytningsmønster kan vise utagerende atferd i barnehagen.

### 2.3.3 En sikker base

Ved forståelse for tilknytningsatferd kan voksenpersoner fungere som en sikker base for barn. Metaforen ”en sikker base” stammer fra Bowlby (1988), og setter ord på hvordan barn som vender ut i verden er sikre på at de alltid kan vende tilbake til en sikker base. I den sikre basen kan barnet være trygg på å bli mottatt med fysisk og emosjonell støtte, og bli trøstet og beroliget (Bowlby, 1988). Den voksne skal være i posisjon til å oppmuntre og støtte barnet, men unngå å gripe inn i situasjoner dersom det ikke er nødvendig. Etter hvert som barnet blir eldre vil de bevege seg lenger bort fra basen, og bli borte over et lengre tidsspenn. Tilliten barnet har til sin sikre base samsvarer med hvor store sjanser barnet tar i sin utforskning av verden. Dersom barnet har stor tillitt til sin base vil barnet kunne utforske verden og være sikker på at den vil reagere dersom det skulle bli nødvendig. Barn som har en trygg tilknytning til sine omsorgspersoner kan derimot karakteriseres ved å være trygge utforskere av sine omgivelser (Bowlby, 1988).

#### 2.3.4 Indre arbeidsmodeller

Barns indre arbeidsmodeller kan være både positive og negative, og kan forklares som et mentalt kart basert på samspillserfaringer med sine foreldre (Drugli, 2018). Hvordan omsorgspersoner svarer på barnets behov for støtte og hjelp spiller en viktig rolle for hvordan barnets tillit til andre blir, og for hvordan barnets selvbylde utvikler seg (Bowlby, 1988). Hvordan omsorgspersoner anerkjenner barnets behov og følelser er også faktorer som spiller inn. Barn anerkjenner seg selv i samspill med omsorgspersoners anerkjennelse av barnet (Bowlby, 1988).

Dersom barnet gjentatte ganger opplever å bli forstått og støttet i krevende situasjoner opparbeider barnet seg en indre arbeidsmodell som gjør at de stoler på andre og trygt kan utforske verden (Bowlby, 1988; Drugli, 2014). På den andre siden kan barn som preges av utrygg tilknytning oppleve at omsorgspersoner ikke anerkjenner dets behov og følelser. Disse barna vil hemmes i sin utforsking av verden. Over tid foreligger sjansen for å utvikle et negativt og uklart bilde av seg selv og andre. En slik negativ arbeidsmodell bidrar til at barnet hemmes i å skape gode relasjoner til andre mennesker. I tillegg vil de ofte styre unna hjelp og støtte ved krevende situasjoner (Drugli, 2018).

Barns indre arbeidsmodeller som har blitt bygget opp gjennom foreldrene ser ut til å bli vedvarende i lang tid framover. Dersom barn møter mennesker som behandler dem annerledes enn foreldrene vil barnets respons være farget av arbeidsmodellene som er utviklet i samspill med foreldrene (Bowlby, 1988).

Barn kan utvikle ulike indre arbeidsmodeller ut i fra hvilken relasjon barnet har til ulike voksenpersoner. Summen av de ulike arbeidsmodellene vil danne en generalisert indre arbeidsmodell av barnet (Broberg mfl., 2007, i Drugli, 2014). Barnets indre arbeidsmodell kan imidlertid ses på som dynamisk, slik at den kan endres og utvikles gjennom møte med ulike personer. Drugli (2014, s. 60) skriver at barn i utgangspunktet vil tenke og handle i samsvar med sin egen indre arbeidsmodell. Dermed vil barn som er vant til å bli avvist hjemme vise atferd i barnehagen som kan føre til at andre også avviser barnet. Ved slike tilfeller er det avgjørende at barnehagelærere evner å oppdage hvilke barn som trenger hjelp og støtte for å oppnå ny næring til sine indre arbeidsmodeller. Barnehagelærer bør stå ansvarlig for å skape positive samspillsopplevelser og relasjoner for disse barna, selv om barnet uttrykker ønske om å unngå positive samspillsituasjoner. Det krever tid og arbeid å

endre barns negative indre arbeidsmodeller, men dersom dette arbeidet ikke tas hånd om kan barnehagen bidra til en fortsatt utvikling i et negativt spor for barnet (Drugli, 2018).

### 2.3.5 En utfordrende omsorgssituasjon

Noen barn opplever vold, omsorgssvikt, overgrep eller andre traumatiske forhold i hjemmet. Slike forhold kan gi utslag i barns atferd (Kinge, 2015). Fysisk og psykisk mishandling rettet mot barnet vil også bidra til at barn utvikler destruktive atferdsmønstre (Bowlby, 1988). Eksempelvis kan et barn som opplever at far er voldelig mot mor tenke at dette er en vanlig tilnærming til andre mennesker. Dersom barnet er vant med en far som reiser stemmen og skaper redsel hos barnet kan dette føre til at amygdala aktiveres i barnehagen dersom en voksenperson reiser stemmen. Amygdala kan føre til at barnet handler ubevisst, og resultatet kan bli utagerende atferd hos barnet (Øvreberg, 2012). Dette viser viktigheten av å være observant på at barn kan ha historier som barnehagen ikke kjenner til. Barn har også tendenser til å kopiere foreldrenes atferd. Dersom et barn vokser opp med foreldre som straffer barnet fysisk er det en sjanse for at atferden vil vises igjen hos barnet (Aronson, 2007). Her kan man trekke inn transaksjonsmodellen tydeliggjør hvordan barn påvirkes av sine omgivelser (Sameroff, 2009). Man kan også se dette i sammenheng med sosial læringsteori. Ut i fra et eksperiment kunne det se ut til at barn som ble utsatt for en aggressiv voksenperson ville imitere de aggressive handlingene (Bandura, 1977).

Tidlige teorier om aggresjon beskrev aggresjon som en drift som måtte få utløp for å reduseres (Roland & Størksen, 2014). Disse tankene har endret seg med tiden, og det antas i dag at aggressive handlinger vil fremme mer aggressive handlinger (Roland & Størksen, 2014b). Foreldre som bruker strenge straffer for sine barn ønsker sannsynligvis å se en forbedret atferd. Imidlertid ser det ikke ut til at å straffe barnet hardt har en langsiktig positiv virkning (Tremblay, 2010). Dersom et barn vokser opp med foreldre som straffer barnet hardt psykisk fysisk eller psykisk er det en sjanse for at foreldrenes atferd vil vises igjen hos barnet. Å bli hardt straffet kan også føre til ekstreme frustrasjoner for et barn, og reaksjonen kan bli aggressiv atferd (Roland & Størksen, 2014b; Sameroff, 2009; Vitaro et al., 2006).

For barn vil det være smertefullt å bli avvist i forbindelse med etablering av kontakt (Abrahamsen, 1997). Forskning har vist at avvising har en rekke negative effekter, og aggresjon er en av dem (Aronson, 2007). Dersom barn over tid blir avvist av sine omsorgspersoner kan avvisingen konkurrere mot barnets behov for nærhet og omsorg. Dette

kan føre til utslag i barnets atferd (Bowlby, 1988; Vitaro et al. , 2006). Dermed ser det ut til at barn som opplever stress, smerte og sinne bruker aggresjon for å uttrykke sine følelser. Barn som opplever å bli avvist ved behov for hjelp og støtte kan utvikle en tro på at det ikke kommer til å bli støttet dersom det skulle trenge. Barnets respons kan bli gråt og atferd som er utfordrende å håndtere for barnets omsorgspersoner (Bowlby, 1988).

Barn som har ufølsomme og avvissende foreldre vil komme til å utvikle en atferd preget av blant annet en større mottakelighet for sammenbrudd og psykiske vansker. Imidlertid betyr ikke dette at man ikke er mottakelig for positiv påvirkning. Det foreligger potensiale til bedring (Bowlby, 1988).

Barn har store tilpasningsevner overfor sine nære omsorgspersoner. Dette kan være positivt for barnet på en side, men på den andre siden kan dette også innebære en stor sårbarhet. Dersom et barn over lengre tid opplever å ikke bli forstått, ignorert, avvist eller latterliggjort vil barnet tilpasse seg denne situasjonen (Abrahamsen, 1997). Det kan også handle om uforutsigbarhet i tilværelsen, som skilsmisse, flytting eller dødsfall i familien (Folkmann, 1999). Dette kan føre til at barnet lærer seg å unngå sine omsorgspersoner i situasjoner der barnet trenger hjelp eller omsorg. Ved slike tilfeller kan barnet ta i bruk forsvarsstrategier for å unngå fortvilelser (Abrahamsen, 1997). Barnet prøver å håndtere stresset som oppleves gjennom stilhet og taushet eller ved å skrike og slå (Folkmann, 1999).

Å være mor er en viktig jobb for de fleste kvinner. Mange positive faktorer knyttes til det å være en mor. Likevel kan morskap ha negative konsekvenser for kvinners mentale helse. Depresjon er en av de vanligste mentale utfordringene hos kvinner. En studie forsket på forholdet mellom kroniske belastninger og omsorg for barn (Nærde, Tambs, Mathiesen, Dalgard & Samuelsen (2000). Det ble funnet at kroniske belastninger sammen med omsorg for barn predikerer mentalt stress hos mor. Funnt fra studien viser at atferdsproblemer hos barn i stor grad henger sammen med mors mentale helse (Nærde et al., 2000).

Barnets hjerne er plastisk, og et belastende omsorgsmiljø vil kunne skade barns formbare hjerner (Emilsen, 2018). Ved å bli utsatt for avvissning, vold, mishandling eller omsorgssvikt kan barn utvikle verktøy for å håndtere hverdagen sin (Emilsen, 2018). Slike verktøy kan eksempelvis være å beskytte seg selv med en aggressiv framtoning. Det kan være avgjørende for barn at barnehagelærer forstår at barnet har en utfordrende omsorgssituasjon. Dette vil

kunne gi barnet den hjelpen det trenger. Kinge (2015, s. 14) skriver at *”Vi må våge ”å se”*. *Vi må våge å bry oss”*. Dette betyr at barnehagelærere står i en viktig posisjon for å oppdage barns vansker for så å hjelpe barnet.

### 2.3.6 Tilknytning i barnehagen

*”Personalet skal sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Deltakelse i barnehagen kan bidra til å kompensere for forskjeller mellom barn som følger av familiebakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Folkmann (1999, s. 17) skriver at en viktig og interessant tilknytningsprosess er den som skjer mellom barn og barnehagens personale. Dette kan ha sitt grunnlag i at barn tilbringer mye tid i barnehagen. Barnehagen kan forstås som sekundærtilknytning for barnet (Folkmann, 1999). Barnet kan i starten være preget av uro og stress som et resultat av å bli forlatt av sine primære tilknytningspersoner. En bør dermed ikke undervurdere hvor skremmende det kan være for barnet å skilles fra omsorgspersonene (Abrahamsen, 1997). For små barn som begynner i barnehagen er det nødvendig at barnet får knytte seg til minst en voksen i barnehagen. Tilknytning kan ta tid, og det er viktig at den voksne tillater prosessen å ta tid (Folkmann, 1999). For at barn skal kunne knytte seg til barnehagelærer betinges det at barnet får god hjelp av den voksne i situasjonen (Abrahamsen, 1997). God hjelp kan eksempelvis handle om å bidra til at barnet får betrakte verden i mindre doser (Abrahamsen, 1997; Winniecott, 1970). Barnehagelærer må lytte til barnets signaler og være en person som både barnet og foreldrene kan stole på. Dersom barnehagelærer evner å se barnet, kan barnet i stor grad vise veien videre (Abrahamsen, 1997; Winniecott, 1970).

Negative erfaringer med tilknytningsprosesser kan bidra til utfordringer med å delta i gode relasjoner senere i livet (Drugli, 2012). Pianta (1999, s. 68) skriver at en studie av Cohn i 1990 viser at barns tilknytning til sine omsorgspersoner ser ut til å ha betydning for barnets forhold til lærer. Forskningen viser at gutter som har et utrygt tilknytningsmønster til sine omsorgspersoner ser ut til å ha større sjanse for atferdsvansker og faglige utfordringer enn barn med en trygg tilknytning. Tidligere forskning av Pianta med kolleger viser at barnehagelæreres rapporteringer om barns trygghet rundt dem spiller en rolle for hvordan lærer ved første trinn i skolen oppfattet barnets kompetanse (Pianta, 1999). Barn som er trygge på barnehagelærer har tendenser til å vise høyere akademisk kompetanse i skolen.

Tilknytning handler blant annet om nærhet, trygghet og gode følelser, men også om barns vanskelige følelser (Brandtzæg et al., 2013). Barnehagelærere vil møte barn som er lett å bli kjent med og glad i, men også barn som vekker irritasjon og frustrasjoner og som er vanskelige å forstå. Det kan være utfordrende å møte barn med utagerende atferd med varme og omsorg. Det betyr imidlertid ikke at disse barna ikke trenger å bli anerkjent. Dersom barnehagelærer overser disse behovene kan det skape stress for barnet, noe som kan vises gjennom mer negativ atferd og uro (Brandtzæg et al., 2013). Ved tilnærming til ulike barn kan kunnskap om tilknytningsprosesser være verdifullt. For barn som har en utrygg tilknytning til sine nærmeste omsorgspersoner ser det ut til at barnehagen er ekstra viktig. Forskning viser at voksne i barnehagen til en viss grad kan kompensere for manglende tilknytning til de nærmeste omsorgspersoner (Gossens & Ijzendoorn, 1990). Sett i lys av dette er det avgjørende at barnehagelærere har kompetanse til å identifisere disse barna, for så å gi dem adekvat støtte.

## 2.4 Selvregulering

*”De utagerende barna så ut til å ha både kraft og livsvilje, men under overflaten var det skuffelser og tristhet. De hadde for det meste vansker med å takle følelser”* (Folkman, 1999, s. 87).

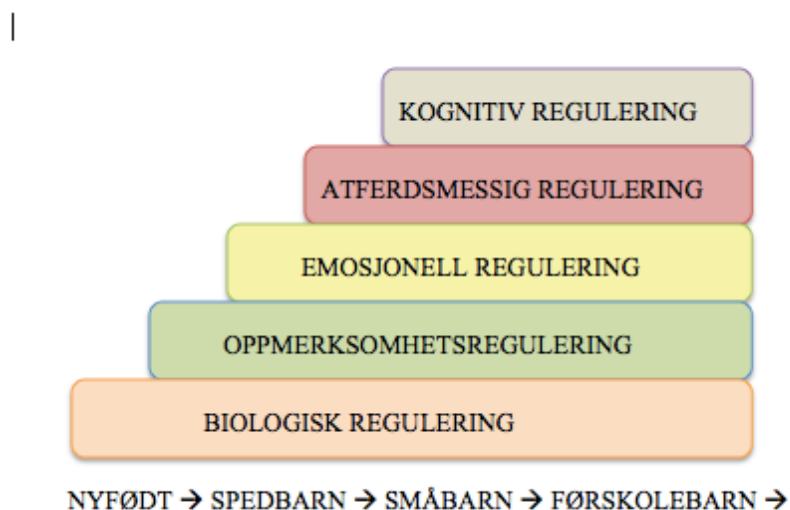
Små barn tilegner seg evner til selvregulering gjennom omsorgsfulle voksne som stimulerer til samspill og utfordringer (Berger, 2011; Bronson, 2000). Selvregulering kan forklares som barnets evne til å styre egne tanker, handlinger og følelser tilpasset den situasjonen en befinner seg i (Berger, 2011; Bronson, 2000). En god selvregulering i tidlig alder har vist seg å ha betydning for hvorvidt barn lykkes på skolen og i jobb senere i livet (McClelland et al., 2015).

### 2.4.1 Ytre regulering

Barnet blir født relativt hjelpeløst, men det har en medfødt kapasitet til å utvikle egen selvkontroll (Bronson, 2000). Barnets første levetid er preget av en nevrofysiologisk modning der barnet eksempelvis kan roe seg ned ved å bli roet ned av andre (Berger, 2011; Bronson, 2000). I et transaksjonsperspektiv kan det forstås at selvregulering hos barn utvikles gjennom ytre regulering som i de første leveår gjerne utføres av foreldre (Sameroff, 2010). Barnet

fødes avhengig av voksenpersoner som kan tilby mat, varme og trøst. Etter hvert bidrar voksenpersoner til sosialisering og veiledning, og det kan forstås at barnet er avhengig av voksenpersoners tolkning av omgivelsene rundt. Behovet for ytre regulering dempes i takt med at barnet gradvis blir i bedre stand til å regulere seg selv (Sameroff, 2009; Sameroff, 2010). Ut fra dette kan det tenkes at en trygg tilknytning kan predikere gode selvreguleringsferdigheter hos barn.

Selvregulering kan organiseres i et hierarkisk system (Calkins & Williford, 2009; Størksen, 2018a). På denne måten kan man få forståelse for at ulike områder innen selvregulering gir grunnlag for videre utvikling av selvregulering. Nederst i hierarkiet finner man biologisk regulering. Denne reguleringen foregår ved spedbarnsalder og omhandler eksempelvis aktivering og søvn. Videre kommer oppmerksomhetsregulering som kan vises gjennom at barnet evner å holde blikket på en gjenstand selv om den beveges. Emosjonell regulering handler om å gradvis evne å utvikle evnen til å trøste seg selv ved mindre stressbelastninger. Eksempel på en slik belastning er søvnmangel. Disse områdene innenfor barnets selvregulering gir retning for atferdsmessig og kognitiv regulering. Dette kommer til syne i småbarns- og førskolealder ved at barnet for eksempel klarer å tilpasse sin atferd til ulike situasjoner, evner å følge beskjeder fra voksne, og klarer å styre sin oppmerksomhet (Calkins & Williford, 2009; Størksen, 2018a).



Figur 3: Selvregulering i et hierarkisk system. Inspirert av Calkins and Williford (2009, s. 173) og Størksen (2018a, s. 205).



#### 2.4.2 Selvregulering i barnehagen

Selvregulering er et av hovedmålene for sosialiseringprosessen i barnehagen. I barnehagekontekst kan begrepet knyttes opp mot regulering av seg selv i forbindelse med eksempelvis styring av atferd, styring av oppmerksomhetsfokus og styring av emosjoner (Kvello, 2010).

*”Barna skal få støtte i å mestre motgang, håndtere utfordringer og bli kjent med egne og andres følelser”*. Kunnskapsdepartementet (2017, s. 11).

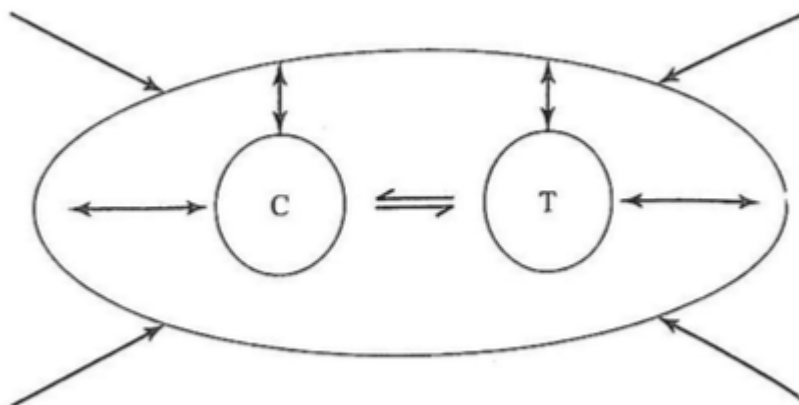
Selvreguleringsferdigheter for barn i barnehagealder kan variere. Man kan ikke forvente at barn i barnehagealder er i stand til å regulere sine kognitive, emosjonelle og atferdsmessige funksjoner uten veiledning fra voksne. Dermed vil barnehagen først og fremst være preget av samregulering. Samregulering kan knyttes opp mot ytre regulering, og foregår idet barnet har utviklet enkelte selvreguleringsferdigheter, men ikke tilstrekkelig til å kunne regulere seg selv uten bistand fra en selvregulerende annen (Kvello, 2010; Olafsen, 2010; Sameroff, 2010; Stern, 2003). I barnehagealder handler selvregulering blant annet om evne til å lytte til beskjeder og å tilpasse atferd til ulike situasjoner. Stimulering av selvregulering i barnehagen er viktig for både sosial og faglig utvikling hos barnet (Størksen, 2014).

Ulike situasjoner krever ulike mønstre for atferd. Et barn med tilstrekkelige selvreguleringsferdigheter evner å tilpasse seg ulike situasjoner på en fleksibel måte (Smith, 2004). For barn som får lite støtte og veiledning i selvreguleringsprosessen kan det resultere i at barnet reagerer med sinne og impulsiv atferd i utfordrende situasjoner (Berger, 2011; Smith, 2004). Ved vurdering av barns evne til selvregulering er det viktig å være klar over at det foreligger forskjeller i henhold til alder og individuell utvikling hos barn. Atferd hos barn kan bli misforstått dersom man forventer en spesifikk atferd ut i fra barnets alder (Bronson, 2000). Selvregulering danner grunnlag for senere utvikling (Bronson, 2000). Hvilke selvreguleringsferdigheter barnet har ved treårs alder kan predikere tilpasningsferdigheter ved ungdoms- og tidlig voksenalder (Kvello, 2010). Barnehagen står i en sentral posisjon for å danne et godt utgangspunkt for selvregulering hos barn. Gjennom lek, spill og andre rutiner lærer barn å tilpasse seg ulike situasjoner. Dette er momenter som kan bidra til å styrke barnets sosiale og akademiske kompetanse videre i livet (Størksen, 2018b).

Genetiske og miljømessige faktorer kan predikere barns evner til selvregulering (McClelland et al., 2015). Eksempelvis kan barns temperament påvirke barns evne til å regulere egne tanker, følelser og atferd. Barns hjerne er plastisk, og sensitive foreldre kan bidra til gode selvreguleringsferdigheter til tross for at barnet har høyt temperament (Belsky et al., 2009; McClelland et al., 2015). Motsatt kan barn som har et høyt temperament og et vanskelig omsorgsmiljø utvikle svekkede selvreguleringsferdigheter (Belsky et al., 2009; McClelland et al., 2015). Forskning viser at et svekket omsorgsmiljø kan bidra til lavere selvreguleringsferdigheter hos barn. Barn som lever i fattigdom, minoriteter eller med psykisk syke foreldre risikerer å utvikle svake selvreguleringsferdigheter. På sikt kan dette føre til sosiale og akademiske vansker på skolen (McClelland et al., 2015).

## 2.5 Relasjonsteori

Relasjoner mellom barn og voksne kan ses på som mindre system som er deler av større system. Barns atferd kan ikke forstås isolert fra dets omgivelser, men derimot som dynamiske og helhetlige prosesser (Pianta, 1999). Ved å forstå relasjoner på denne måten kan man få en dypere innsikt i relasjoners betydning (Pianta, 1999). Det har blitt utviklet en modell som i denne sammenheng kan danne et bilde av relasjonen mellom barn og voksen.



Figur 4: Relasjonen mellom barn og voksen (Pianta, 1999, s. 72).

De to sirklene i modellen illustrerer barnet og den voksne. Illustrasjonene innebærer biologiske karakteristikk ved individene. Pilene mellom sirklene symboliserer de pågående

prosessene mellom individene. Den ytterste sirkelen som rammer inn de mindre sirklene illustrerer at relasjonen mellom partene blir påvirket av ytre faktorer. Man kan se piler fra barnet og pedagogen inn mot den ytre sirkelen. Disse viser til opplevelsen hvert av individene har av relasjonen (Pianta, 1999). Gjennom modellen kan det forstås at relasjoner er komplekse, og at ulike mekanismer påvirker relasjoner. Ut i fra modellen kan relasjoner med voksne i stor grad påvirker barnet. For barn med utagerende atferd kan det forstås at gode relasjoner til voksenpersoner både i hjemmet og i barnehagen kan være nøkkelen til en positiv utvikling (Pianta, 1999).

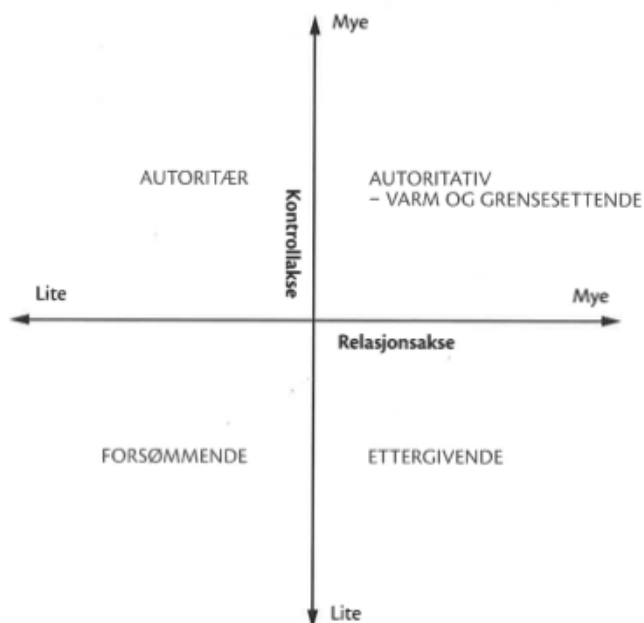
*”Barnehagen skal aktivt legge til rette for omsorgsfulle relasjoner mellom barna og personalet og mellom barna, som grunnlag for trivsel, glede og mestring”* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19).

Effekten av gode relasjoner er kraftfull. Gode relasjoner mellom voksne og barn er en kilde til utvikling, og kan forstås som en grunnstein for pedagogisk arbeid (Pianta, 1999). Relasjoner mellom mennesker består av ulike fenomen. Blant disse finner man biologiske faktorer og prosesser som kjønn, gener og temperament og faktorer som utvikles i løpet av livet som selvtillit og intelligens (Pianta, 1999). Jevnlig interaksjon gjennom ulike situasjoner over tid bidrar til å skape relasjoner mellom individ (Pianta, 1999). Små barns læring går gjennom nære og personlige relasjoner (Abrahamsen, 1997). Barns relasjoner med voksne en nødvendig faktor for barnets utvikling, og dermed er det viktig å jobbe for å styrke disse forholdene (Pianta, 1999). Gode relasjoner ser ut til å være preget av emosjonell støtte og forståelse. I tillegg bør den voksne være i stand til å regulere tilstrekkelige strukturer og grenser for barnets atferd (Pianta, 1999). Barn kan ikke ha ansvar for kvaliteten på relasjonen, derfor ligger det et stort ansvar på barnehagelærer (Abrahamsen, 1997; Drugli, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017; Pianta, 1999).

Gode relasjoner til voksenpersoner i barnehagen ser ut til å være særlig viktig for barn som lever i et hjemmemiljø som ikke er preget av gode relasjoner (Pianta, 1999). En studie viser at barn som viste utfordrende atferd i barnehagen, men som utviklet en positiv relasjon til sin lærer på skolen, ikke hadde større sjanse enn andre til å få atferdsvansker ved 8. Trinn. Studien viste også at barn med atferdsvansker i tidlig alder, men som får utviklet gode relasjoner til voksenpersoner, står i liten fare for videre atferdsproblemer (Hamre & Pianta, 2001). Dette viser at kvaliteten på relasjonen mellom voksen og barn er av stor betydning.

### 2.5.1 Den autoritative voksenstilen

Baumrind (1991) skisserer fire oppdragsstiler: Autoritativ, ettergivende, forsømmende og autoritær. Den autoritative voksenstilen vil være en god retningslinje for barnehagelærere. Diana Baumrind (1991) fant at varme og kontroll er to viktige begrep i forbindelse med voksnes tilnærming til barn. I samspill med barn er det avgjørende med voksenpersoner som viser varme og trygghet. I tillegg er det like viktig med tydelige strukturer og grenser fra den voksnes side. Barnehagelærere som evner å finne balanse mellom dimensjonene kontroll og varme vil bidra til trygge og klare rammer for barn (Baumrind, 1991). Dette vil gi retning til en økt tilpasning hos barn (Baumrind, 1991). Den autoritative voksenstilen skiller seg fra den autoritære, forsømmende og ettergivende voksenstilen. Autoritære voksne er opptatt av kontroll og klare rammer for barnets atferd. Ved en autoritær tilnærming får relasjonen til barnet svekket betydning. Den autoritære voksenstilen kan føre til økt motstand fra barn, da deres perspektiv ikke blir møtt (Baumrind, 1991). Ettergivende voksne er særlig støttende overfor barnet, men utøver ikke nødvendig grensesetting, struktur og krav overfor barnet. En slik voksenstil kan føre til uro og utrygghet hos barnet da det setter uklare retningslinjer over hvilken atferd som er akseptabel (Baumrind, 1991). Den forsømmende voksenstilen innebærer svekket grad av både varme og kontroll. Voksenstilen vil ha en negativ innvirkning på barnet, og kan knyttes opp mot omsorgssvikt (Baumrind, 1991).



Figur 5: De fire voksenstilene (Baumrind, 1991; Roland & Størksen, 2014a, p. 17)

Modellen viser hvordan relasjonsbygging og kontroll står i samspill med hverandre (Baumrind, 1991). Dersom barnehagelærer utøver høy grad av kontroll, må det i stor grad også fokuseres på relasjonsbygging (Baumrind, 1991). Tydelig kontroll innebærer å sette krav til akseptabel atferd og skape forutsigbarhet og rutiner på en omsorgsfull måte dersom situasjonen krever det. Relasjonsbygging omhandler blant annet å sette seg inn i barnets perspektiv, vise varme og vennlighet overfor barnet, og å tilbringe kvalitetstid med barnet (Baumrind, 1991; Ertesvåg & Roland, 2013). Sistnevnte kan knyttes opp mot begrepet *banking time*, som vil bli sett på i følgende avsnitt (Pianta, 1999). For barn med utagerende atferd kan den autoritative voksenstilen være et viktig bidrag til avlæring og omlæring av barnets atferd (Baumrind, 1991; Ertesvåg & Roland, 2013; Tremblay, 2010).

### 2.5.2 Banking time

Utagerende atferd kan ofte ses i sammenheng med svekket relasjonskvalitet. Pianta (1999) utpeker banking time som det første og viktigste tiltaket ved utfordrende atferd hos barn. Banking time innebærer at den voksne regelmessig bruker tid sammen med barnet. Ved banking time kan det sikres at barnet blir sett og får tilfredsstilt sitt grunnleggende behov for oppmerksomhet (Brandtzæg et al., 2013). Pianta (1999) foreslår at banking time bør ha en varighet på mellom fem og 15 minutter hver dag over en periode. Det legges opp til at barnet kan bestemme hva tiden skal brukes til, uten innblanding fra den voksne. Gjennom banking time kan voksne bygge opp en god relasjon til barnet gjennom positivitet og motivasjon. Den voksne bør prøve å formidle at han eller hun liker barnet, aksepterer barnet og vil støtte barnet. Det påpekes at positive eller negative bemerkelser av barns atferd ikke skal bør finne sted. Banking time bør finne sted uavhengig av barnets oppførsel, og ikke som et resultat av en straff eller belønning (Pianta, 1999). Dersom barnehagelærer avlyser banking time på grunn av negativ atferd, eller bruker banking time som belønning for god atferd vil tiltaket miste sin effekt. En hensiktsmessig bruk av tiltaket kan derimot over tid føre til en mer fleksibel og positiv relasjon mellom voksen og barn (Pianta, 1999).

### 2.5.3 Barnehagelærers møte med barnet

Barn har andre virkelighetsforståelser enn voksne, og for å sette seg inn i barnets perspektiv bør barnehagelærer søke etter forståelse for barns uttrykk (Furu & Granholt, 2007). Dette samsvarer med rammeplanen for barnehager som framhever at det skal foreligge bevissthet omkring barns ulike uttrykksformer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagen skal også

tilrettelegge for medvirkning på måter som er tilpasset barnets alder, erfaringer, individuelle forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagelærer trenger dermed mot og vilje til å reflektere rundt egen væremåte i møte med barn.

Brandtzæg et. Al (2013) skriver at dersom et barns atferd oppleves som utfordrende er det enkelt å legge skylden på barnet. Dersom barnehagelærer slår seg til ro med at ”barnet bare er sånn”, trekker barnehagelærer seg unna en god relasjon til barnet. Utfallet i slike situasjoner kan bli at barnet ikke får den hjelpen som trengs for å avlære og omlære sin utagerende atferd. Barnets utvikling kan dermed påvirkes av barnehagelærers tolkning av atferden (Smith, 2010). Forståelse av barnet kan i den hensikt være avgjørende for barnets framtid. Dersom barnehagelærer evner å vise nærhet, forståelse og glede overfor barnet, til tross for barnets atferd, vil man med stor sannsynlighet få noe positivt ut av det (Brandtzæg et al., 2013). Det vil kreve innsats og tid fra barnehagelærer, men utfallet som kan framkomme vil skape større trivsel og utvikling hos barnet. Relasjon mellom voksne og barn er en av de viktigste kildene til endring av barnets atferd (Pianta, 1999). En studie viser at *positivt engasjement med voksne* er av større betydning for barnet enn *kommunikasjon med voksne* (Lunde, 2012). Dermed kan det tenkes at barn søker voksne som kan bidra til varme, omsorg og glede for barnet. Barnehagelærere som møter barn med irritasjon og negative emosjoner vil på sin side bidra til uro og stress hos barn. På denne måten kan barnehagelærere forsterke barns atferd med sine situasjonsmessige reaksjoner (Brandtzæg et al., 2013; Kinge, 2015).

Utagerende atferd skaper uro, irritasjon og er forstyrrende for resten av miljøet i barnehagen. Barnehagelærer kan ikke overse atferden, da den ofte gir negative virkninger for samspillet i barnehagen. Ved slike situasjoner kan barnet og barnehagelærer havne i et negativt samspill med hverandre. Det kan dermed oppstå utfordrende relasjoner mellom barnehagelærere og barn med utagerende atferd (Drugli, 2012). Imidlertid skal ikke barnets atferd være til hinder for en god relasjon med den voksne (Drugli, 2012). Derfor er det avgjørende at barnehagelærer er bevisst på sin egen tilnærming til barnet.

## **2.6 Kompetanse hos barnehagelærer**

I barnehagen skal alle barn oppleve å bli sett, forstått, respektert og få den hjelp og støtte de har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2017). De skal også stimuleres til utvikling av sosial kompetanse, språk og læring (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Deltakelse i barnehage

kan være med på å kompensere for forskjeller mellom barn som følger av familie bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Dermed er barnehagens kvalitet er viktig for barns hverdag både her og nå, og for trivsel senere i livet. Derfor er barnehagelærers kompetanse viktig for å sikre at det pedagogiske arbeidet samsvarer med politiske føringer. Barnehageeier står ansvarlig for at personalets kompetanse er god nok. Likevel kan politiske krefter legge føringer for at barnehagen utvikles i riktig retning (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

I følge stortingsmelding nr. 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen* kan man i dag skimte et gap mellom behovet for kompetanse og den kompetansen som barnehager har tilgjengelig. (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Dette har gitt retning for økte økonomiske midler og oppmerksomhet rettet mot heving av barnehagens kompetansenivå. Kompetanse er et sentralt tiltak for økt kvalitet i barnehagen. Blant annet har barnehagelærerutdanningen fått flere studieplasser, og det foreligger framtidige mål om at flere av de ansatte i barnehagen skal ha barnehagelærerutdanning. Fra 1. August 2018 iverksettes en ny norm for pedagogisk bemanning i barnehagen. Normen innebærer økt bemanning per barn i barnegruppen (Barnehageloven, 2005). Andre grupper av ansatte i barnehagen fanges også opp av tiltak. Eksempelvis har assistenter i norske barnehager mulighet til å ta fagbrev i barne- og ungdomsarbeiderfaget, og styrere oppmuntres til videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Ulike kompetansehevingsprosjekt oppmuntrer barnehager til økt kompetansenivå. *Være sammen* er et eksempel på prosjekt som vil styrke kvaliteten på det daglige arbeidet med barn. Den autoritative voksenrollen, relasjonsbygging og kommunikasjon, tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd er blant kjernekomponentene i *Være Sammen* (Omdal, 2013).

Rammeplanen for barnehagen skal bidra til klare krav til barnehagens innhold og oppgaver. Rammeplanen er nylig oppdatert, og skal dermed være tilpasset dagens og framtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Kompetanse hos de ansatte i barnehagen er av betydning for at barnehagens pedagogiske arbeid skal foregå i takt med rammeplanen (Abrahamsen, 1997). Barnehagetilbud av god kvalitet vil kunne fungere som tidlig innsats for barn. Særlig er dette avgjørende for barn som trenger utvidet støtte og omsorg av forskjellige årsaker (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017). Barnehagen som pedagogisk virksomhet har som målsetting å gi barn et tilrettelagt tilbud som stemmer overens med politiske styringsdokument som barnehageloven og rammeplanen. Dermed er der avgjørende at barnehagelærere er klar over sine ansvarsområder. Barnehagelærer er imidlertid en del av et

større system, og samarbeid bør dermed være sentralt i barnehagelærers pedagogiske arbeid (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace, & Thomas, 2006)..

## 2.7 Samarbeid

En samarbeidende kultur, kollektivt ansvar, en felles visjon og felles verdier er grunnleggende i enhver organisasjon (Stoll et al., 2006). Barnehagen er en organisasjon i kontinuerlig endring. For å opprettholde og oppdatere kunnskap må barnehagen etablere en kultur der ansatte er i kontinuerlig utvikling (Stoll et al., 2006). En organisasjon lærer dersom de ansatte lærer kollektivt (Senge, 2006). Ansatte i stadig faglig utvikling vil bidra til økt læring og utvikling for barn (Stoll et al., 2006). Barnehagelærer skal ha kompetanse til å oppdage barns behov og respondere adekvat på disse. Barnehagen skal også ha gode system for samarbeid innad i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det er avgjørende for barnet at personalet har en felles forståelse for hva barnets vansker handler om (Fandrem & Roland, 2013). Det kan være viktig å sette opp fastsatt tid og sted for å samtale om tilnærming til barn. På denne måten holdes refleksjon i gang gjennom barnehageåret, og man blir med jevne mellomrom gjort bevisst på egen opptreden rundt barn (Brandtzæg et al., 2013). Kollegialt samarbeid vil gi store fordeler ved emosjonelt slitsomme saker (Westergård, 2013).

En systematisk tilnærming til det pedagogiske arbeidet i barnehagen er viktig for å sikre gode og tilpassede tilbud til alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). For barn som har behov for særlig støtte i barnehagen kan det være avgjørende å tenke systemisk for at barnet skal forstås på en best mulig måte. Etter barnehagelovens paragraf §19 a. ser en at dersom barnets behov ikke kan hjelpes i det ordinære barnehagetilbudet kan barnet ha rett på spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005). Dette kan være hjelpsomt da ulike instanser kan bidra til et nyansert syn på barnets utfordringer (Fandrem & Roland, 2013). Barnehageloven §19 c. viser til at pedagogisk-psykologisk tjeneste skal bistå barnehagen i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette for å tilrettelegge barnehagetilbudet for barn med særlige behov (Barnehageloven, 2005). Tverrfaglig samarbeid med eksterne instanser er verdifullt i disse tilfellene. Eksternt samarbeid kan skje ved eksempelvis dialog med den pedagogisk-psykologiske tjenesten eller barnevernstjenesten (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).



Godt foreldresamarbeid listes som et viktig tiltak for god læring og utvikling hos enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Barnehagen må sikre at barn observeres jevnlig og får den hjelpen de har behov for (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samarbeidet skal sikre at foreldre får innsikt og medvirkning i momenter omkring enkeltbarn. Slike faktorer kan være helse, trivsel, utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg kan foreldresamarbeid være virkningsfullt for å forstå barnets bakgrunn på en best mulig måte (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

### **3.0 METODE**

Kvalitativ forskningsmetode ble benyttet for å få svar på prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Dermed vil dette kapittelet presentere kvalitativ forskningsmetode med fokus på det semi-strukturerte forskningsintervjuet. Fortolkende fenomenologisk analyse vil legges fram som metodisk tilnærming. Kapittelet vil så gjennomgå aspekter ved studiens utvalg, intervjuguide, intervjuprosess og analyseprosess. Til slutt vil studiens kvalitetssikring trekkes fram, før en gjennomgang av forskningsetiske vurderinger som ble gjort i forbindelse med studien.

#### **3.1 Kvalitativ forskningsmetode**

Kvalitativ forskning handler i stor grad om å oppnå en forståelse overfor de fenomen som studeres i dets naturlige kontekst (Silverman, 2014). Ved kvalitative forskningsmetoder er et viktig aspekt at det foreligger nær kontakt mellom forsker og de som skal studeres (Thagaard, 2013). På denne måten søkte studien å forstå verden fra informantenes side gjennom deres erfaringer og opplevelser av sin arbeidshverdag (Kvale & Brinkmann, 2009).

Systematikk og innlevelse er to begrep som kan kastes lys over i forbindelse med kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Innlevelse er nyttig for å oppnå forståelse rundt fenomen. Ved å sette seg selv inn i den sosiale situasjonen som studeres kan forskeren bli mer åpen og mottakelig for informasjon som deles av deltakerne i studien. Systematikk er viktig for å sikre en strukturert og reflektert framgangsmåte i forskningsprosessen. Ut i fra dette ble det tatt grundige og overveide beslutninger gjennom hele forskningsprosessen. Dette var viktig for at sluttproduktet skulle kunne fungere som en helhetlig forståelse av barnehagelæreres forståelser og erfaringer omkring utagerende atferd i barnehagen (Thagaard, 2013).

Målet med en kvalitativ studie bør være å få fram mye om noe lite (Silverman, 2014). Kvalitative forskningsintervju ble dermed vurdert som en egnet metode for å få en bred forståelse av informantenes refleksjoner rundt egen arbeidspraksis (Thagaard, 2013).

#### **3.2 Semi-strukturert forskningsintervju**

Semi-strukturert forskningsintervju kan knyttes tett opp mot den dagligdagse samtalen. Målet ved intervjuformen er å forstå temaene som tas opp ut i fra informantenes egne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om metoden gir retning for en åpen samtale rundt

fenomener er det likevel nødvendig med en viss struktur for å sikre at forskeren får tak i det som var målet med undersøkelsen. For å sikre struktur ble det brukt en intervjuguide. Intervjuguiden inneholdt hovedtema som var ønsket belyst, i tillegg til forslag til spørsmål. Intervjusituasjonen la dermed til rette for en samtale på informantens premisser, selv om forsker til en viss grad hadde mulighet til å styre samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Kvale & Brinkmann (2009) presenterer syv stadier ved intervjuundersøkelser. Disse stadiene ble retningsgivende for prosessen rundt de semi-strukturerte forskningsintervjuene i denne studien. Første stadie er tematisering. I dette stadiet ble studiens formål angitt. Andre stadie er planlegging. I dette stadiet ble studien planlagt med fokus på hvordan ønsket informasjon kunne innhentes. Tredje stadie er intervjuing. I dette stadiet foregikk selve intervjuene i tråd med intervjuguiden. Fjerde stadie er transkribering av intervjumateriale. Programmet NVivo ble brukt som verktøy for å transkribere intervjuene i denne studien. Femte stadie er analysing. I dette stadiet ble intervjumateriale analysert med fenomenologi som metodisk tilnærming. Sjette stadie er verifisering. I dette stadiet ble intervjufunnenes pålitelighet, validitet, reliabilitet og overførbarhet vurdert. Syvende stadie er rapportering av undersøkelsesfunnene. Rapporteringen resulterte i et lesbart produkt som følger vitenskapelige kriterier og forskningsetiske perspektiv.

### **3.3 Fortolkende fenomenologisk analyse**

*”Den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45)

Studien bruker fortolkende fenomenologisk analyse (IPA) som metodisk tilnærming. IPA er inspirert av fenomenologisk, hermeneutisk og ideografisk tankegang, og bidrar til forståelser for hvordan mennesker gir mening til sine erfaringer (Smith, 2004; Smith, Flowers, & Larkin, 2009). Det er derfor nødvendig at forskeren er åpen for erfaringene til informantene sånn at de kan beskrives ut i fra informantenes eget perspektiv (Thagaard, 2013).

En fenomenologisk fortolkende analyse kan gjøre forskeren mer bevisst på refleksjon rundt det som kommer fram i intervjuene. Dette kan være nyttig for å forstå informantenes perspektiv på en best mulig måte. IPA analyse kan gi et stort utvalg av muligheter på grunnlag av informanters deling av erfaringer og forståelser (Smith et al., 2009). Likevel var det i denne stuien viktig å være bevisst på at forskning preges av hvordan forskeren tolker

informanten. Prosessen der forskeren forsøker å gi mening til informantenes forsøk på å skape meninger av sine erfaringer kalles for dobbel hermeneutikk (J. A. Smith, 2004; J. A. Smith et al., 2009).

IPA analyse består av seks steg (J. A. Smith, 2004; J. A. Smith et al., 2009): *Lesing og omlesing (1), første notering (2), utvikling av fremtredende tema (3), leting etter forbindelser mellom temaene (4), overgang til neste transkripsjon (5) og leting etter mønstre på tvers av forskjellige transkripsjoner (6).*

Ved analyse av datamateriale ble disse stegene tatt i bruk. Analysen presenteres senere i kapitlet.

### **3.4 Utvalg**

Mastergradsprosjektet baserer seg på et utvalg av strategisk valgte informanter. Det vil si at det ble valgt ut informanter som hadde egenskaper eller kvalifikasjoner som var nødvendige i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2013). Dette ble gjort ved å rette henvendelser på epost til styrere i barnehager i Rogaland fylke for å presentere mastergradsprosjektet. Eposten inneholdt et informasjonsskriv med detaljer omkring prosjektet formål. I tillegg var det vedlagt et samtykkeskjema slik at informantene på forhånd skulle være klar over hva deltakelsen innebar. Gjennom eposten ble det åpent for å ta kontakt tilbake til forsker ved interesse for å delta som informant. Gjennom denne prosessen ble det sendt ut omtrent 30 eposter. Fem barnehager svarte. Tre barnehager gav negativt svar mens to stilte seg positivt til at en av barnehagens barnehagelærere kunne bidra.

Det viste seg å være utfordrende å rekruttere informanter til prosjektet. Dermed ble det brukt et tilgjengelighetsutvalg. Dette er en metode som baserer seg på å sikre seg informanter som er tilgjengelige for forsker (Thagaard, 2013). Forsker kontaktet personer som hadde de nødvendige kvalifikasjonene for å delta i prosjektet. Disse personene navngav deretter andre kandidater som hadde tilsvarende kvalifikasjoner (Thagaard, 2013). I eposten til barnehagene der de navngitte kandidatene jobbet ble det henvist til kontaktpersonen ved forespørsel om deltakelse til intervju. To av prosjektets informanter ble rekruttert på denne måten. Ved å ta i bruk denne metoden måtte enkelte aspekt betraktes. Eksempelvis kunne personene som ble navngitt føle seg tvunget til å delta, eller at de på noen måte måtte prestere. I tillegg er det ofte

slik at personer som foreslås er vant med å reflektere over egen livssituasjon, da de kanskje har lang og bred erfaring i tillegg til utvidet utdanningsnivå (Thagaard, 2013). Derfor ble det viktig å vurdere om denne metoden kunne føre til skjevheter i datamaterialet.

Utvalget består dermed av fire informanter med variert erfaringsnivå. Samtlige har barnehagelærer- eller førskolelærerutdanning. Tre av informantene har deltatt i forskjellige kompetanseutviklingsprosjekt. En informant har relevant videreutdanning. Dette nevnes da det til en viss grad farger funnene fra intervjuundersøkelsen. Imidlertid preger det funnene i positiv forstand, da det gav retning til noen uventede og interessante refleksjoner i diskusjonskapittelet.

### **3.5 Intervjuguidens utforming**

Samtalen ved et semi-strukturert intervju bør ikke styres direkte av forskeren (Thagaard, 2013). Likevel kan det være nyttig for forskeren å benytte seg av en intervjuguide som retningslinje for å sikre at intervjuet gir svar på det som var målet å få svar på (Thagaard, 2013). Målet ved denne studien var å fange opp en autentisk forståelse av informantenes erfaringer. Dermed ble det viktig å formulere spørsmål som var åpne og ville oppmuntre informanten til å dele av sine erfaringer (Silverman, 2014).

I forkant av det første intervjuet ble det gjort et prøveintervju med en barnehagelærer som ikke er inkludert i utvalget. Dette ble gjort for å sikre at spørsmålene var tydelige og forståelige. Ved prøveintervjuet kom det fram at flere av spørsmålene til en viss grad gav retning til samme svar. I tillegg var noen av spørsmålene litt uklare, slik at de burde presiseres. Det ble derfor gjort noen endringer i intervjuguiden. Før intervjuene ble utført ble det vurdert om informantene skulle få tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at informanten skulle vite hva intervjuet ville dreie seg om. Det ble valgt å ikke gjøre dette for å unngå at informanten skulle lese seg opp på temaene på forhånd. Dersom informantene hadde lest seg opp på forhånd kunne datamaterialet blitt preget av en gjengivelse av teoretisk kunnskap. Dermed kunne intervjuene i mindre grad fungert som en uformell samtale rundt prosjektets problemstilling, i tråd med fenomenologiens prinsipper.

Intervjuguiden bestod av flere faser. Først en innledende fase der forsker presenterte seg selv og sin bakgrunn. I tillegg ble studiens formål og etiske aspekt ved deltakelsen som

konfidensialitet, taushetsplikt og fritt informert samtykke presentert. Deretter ble det informert om bruk av lydopptak. De første spørsmålene i intervjuguiden var rettet mot informantens bakgrunn. Det ble spurt hvilken erfaring vedkommende hadde med arbeid i barnehage og med utagerende atferd i barnehagen. Hoveddelen av intervjuguiden bestod av fire hovedkategorier med spørsmål som var ønsket belyst. Disse fire var *utagerende atferd, barnets omsorgssituasjon, relasjoner, og kompetanse og samarbeid*. Under disse kategoriene fantes både åpne spørsmål, i tillegg til noen mer spesifikke. De spesifikke spørsmålene ble brukt som oppfølgingsspørsmål dersom informanten ikke allerede hadde sagt noe om temaet. Til slutt hadde intervjuguiden noen avsluttende spørsmål. Eksempelvis spørsmål om barnehagelærer ønsket å legge til noe.

### 3.6 Intervjuprosessen

Etter at kontakten med informantene var opprettet ble tid og sted for intervjuene avtalt på epost. Tre av intervjuene ble holdt på arbeidsplassen til informantene. Et intervju ble holdt på et annet offentlig sted, etter informantens ønske. Før intervjuene startet ble informantene opplyst om forskerens bakgrunn og studiens formål. I tillegg ble det presisert at datamaterialet var konfidensielt og ville bli anonymisert. Informantene ble påminnet sin egen taushetsplikt og informert om forskers taushetsplikt. Det ble også klargjort at det forelå fritt informert samtykke, slik at informanten kunne trekke seg når som helst i prosessen uten krav om begrunnelse for valget. Det ble informert om bruk av lydopptak. Det siste som ble presisert var at forsker på ingen måte var ute etter å finne rette eller gale svar på spørsmålene. Derimot ble det framhevet at dette var en uformell samtale der informantene kunne bidra til forskning ved sin deltakelse. Det ble framhevet at deres deltakelse var både nyttig og viktig for framtidig utvikling av fagfeltet. Før intervjuet startet skrev informantene under på et samtykkeskjema. Det forelå ønske om å skape en tillitsfull atmosfære slik at informanten ønsket å åpne seg om sine erfaringer (Thagaard, 2013). Dette ble eksempelvis gjort gjennom å stille utdypende spørsmål rundt det som informanten fortalte, og ved å nikke eller komme med andre bekreftende tegn underveis i samtalen.

### 3.7 Analyseprosessen

Fenomenologisk fortolkende analyse ble brukt som metodisk tilnærming. Som beskrevet tidligere i kapittelet er målet med denne tilnærmingen å få et autentisk innblikk informantenes forståelser av fenomenet som studeres.

## Transkripsjon

Før analyseprosessen startet ble datamaterialet transkribert. Transkriberingsprogrammet NVivo ble brukt som verktøy ved analyseprosessen. NVivo bidro til å samle datamateriale på en strukturert måte. Ved transkribering ble samtalene forsøkt gjengitt så autentisk som mulig fra talespråk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette for å gjøre det enklere for forsker å huske samtalens forløp og tolke informantenes egentlige forståelser ved senere gjennomgang av transkripsjonen. Transkripsjonene ble ført inn på bokmål. Dette fordi at deltakernes dialekt ikke ville ha noen innvirkning på resultatet. I tillegg bidro dette til ivaretagelse av informantenes anonymitet. Pauser (...) og følelsesuttrykk som latter (ler) ble gjengitt i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2009). Noen sitat ble forkortet ved presentasjon av resultatene. Det vil si at materiale som ble vurdert som overflødig i sitatet ble utelatt. I teksten viser dette igjen som "...” i sitatet. Det ble ikke foretatt endringer som kunne bidra til at sitatene ble misforstått.

## Fortolkende fenomenologisk analyse

Analyse av datamateriale er en kompleks prosess (Smith, et Al., 2009). Prosessen kan være både utfordrende, vanskelig og intens. Likevel kan prosessen bli interessant og suksessfull dersom forskeren evner å være kreativ og strukturert under arbeidet (Smith, et. Al., 2009). IPA analyse har ikke noen fastsatte retningslinjer som forsker er pliktet å følge. Likevel kan visse rammer være nyttige for forskere som ikke har drevet med IPA analyse tidligere. Dermed ble analysen av datamaterialet i dette prosjektet gjort med utgangspunkt i de seks følgende steg (Smith, 2004; Smith et al., 2009).

*Steg 1. Lesing og omlesing.* I dette prosjektet kom dataene fra intervjutranskripsjoner. Dermed leste forsker intervjutranskripsjonen samtidig som det ble lyttet til lydopptaket fra intervjusituasjonen. Dette bidro til at forsker enklere kunne sette seg inn i hva informanten egentlig mente med det som ble sagt. *Steg 2. Første notering.* Dette var et tidskrevende steg. Her ble språk og semantisk innhold undersøkt for å forstå hvorfor informantene tenker som de gjorde rundt ulike emner. Dette for å skape mening til mønstrene som så ut til å være gjennomgående i intervjuene. *Steg 3. Utvikling av framtrødende tema.* Arbeidet i dette steget gikk ut på å gjennomgå notatene som ble gjort i forrige steg. Deretter ble det oppretter sett av ulike tema som gjenspeilet det viktige innholdet i intervjutranskripsjonene. I første omgang ble det opprettet et tankekart for å skape en oversikt over de framtrødende temaene. *Steg 4.*

*Leting etter forbindelser mellom framtrede tema.* I dette steget ble det utarbeidet en oversikt over hvordan de ulike temaene hang sammen. Tema som ikke ble funnet interessante for studien fikk mindre fokus. For å få fram mønstrene i datamaterialet ble det opprettet åtte kategorier i NVivo. De fleste av kategoriene fikk opprettet underkategorier for å få best mulig oversikt. Figuren under viser hvordan det så ut i NVivo underveis i denne prosessen.

Name	Sources	Referen...	Created On
● Å forstå barnet	4	16	6. apr. 2018, 13.16
▶ ● Begrepet utagerende atfe...	4	13	22. mar. 2018, 14...
▶ ● Kompetanse	3	5	6. apr. 2018, 13.21
▶ ● Omsorgssituasjon	3	11	22. mar. 2018, 14...
▶ ● Refleksjoner rundt egen p...	2	11	10. apr. 2018, 09.37
▶ ● Relasjoner	3	9	22. mar. 2018, 14...
▶ ● Samarbeid	0	0	6. apr. 2018, 13.22
● Språk	2	5	22. mar. 2018, 14...

Figur 6. Oversikt over inndeling av gjennomgående tema i analyseprosessen i NVivo

Etter gjennomgang av steg 1-4 ble det gått over til neste transkripsjon, som er *steg 5. Overgang til neste transkripsjon.* I dette steget ble det viktig å nullstille seg før neste transkripsjon startet. Dette for å unngå at forrige transkripsjon påvirket den nye transkripsjonen. Etter å ha gått gjennom alle stegene i alle casene ble det siste steget nådd. *Steg 6. Leting etter mønstre på tvers av forskjellige case.* I dette steget ble det være nyttig å lage en tabell eller liknende for å illustrere det store bildet av datamaterialet på tvers av de ulike transkripsjonene. Dette ble gjort ved å utvikle en modell som viser hvilke forståelser som er gjennomgående om utagerende atferd hos informantene. Modellen presenteres i resultatkapittelet.

### 3.8 Kvalitetssikring av studien

Ulike aspekt ble betraktet for å kvalitetssikre studien (Thagaard, 2013). Ved tolkning av dataene som kom fram ved studien var vurdering av validitet viktig. Validitet i kvalitativ forskning handler om hvorvidt tolkningene forskeren kommer fram til er gyldige i forhold til den studerte virkeligheten (Thagaard, 2013). Dette kan vurderes ved å finne ut om forskningen representerer de fenomener eller variabler som vi faktisk ønsker å få vite noe om



(Pervin, 1984, i Kvale & Brinkmann, 2009). Vurdering av validitet bør gjennomstyre alle de syv stadiene i intervjuprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskerens relasjon til informantene kan spille en rolle for konklusjoner som fremtrer (Thagaard, 2013). Derfor var det avgjørende at forsker var bevisst på sin posisjon overfor informantene for å sikre validitet (Thagaard, 2013). Et annet moment som kan ha betydning for studiens validitet er hvorvidt forskeren har kjennskap til miljøet som studeres. I dette tilfellet var forsker masterstudent innenfor spesialpedagogikk. Dermed hadde forskeren en posisjon innenfor miljøet som ble studert. Dette gav et godt grunnlag for å forstå fenomener som ble undersøkt. Imidlertid måtte forsker være bevisst på at egne erfaringer kunne farge tolkning av funn (Thagaard, 2013). Det ble sikret at tendenser som ikke samsvarte med forskers egne betraktninger ikke ble oversett.

Validitet kan styrkes ved at resultatene sammenliknes med resultater fra liknende studier. Både bekreftelse og avkreftelse av resultater kan styrke studiens validitet (Thagaard, 2013). Dette kan knyttes opp mot overførbarhet. Overførbarhet handler om at teoretiske forståelser av et fenomen kan gjenkjennes av andre innen samme fagfelt og at funnene kan settes inn i en større sammenheng (Thagaard, 2013). Dermed søkte analysen av datamaterialet i denne forskningen etter felles forståelser mellom informantene. I tillegg handler overførbarhet om at prosjektets tolkninger er gjenkjennelig hos personer som har erfaringer i den studerte konteksten (Thagaard, 2013). I denne studien ble det gjort tolkninger og diskusjoner som kunne være relativt kjente for andre personer som har tilknytning til barnehagekontekst. Dermed ble overførbarhet en viktig målsetting for studien.

Ved kvalitativ forskning kan man styrke studiers validitet ved å redegjøre tydelig for hvordan analysen gir grunnlag til gitt resultat (Thagaard, 2013). Dette kalles for *gjennomskiktighet*. Dermed ble det viktig foreta en nøyaktig gjennomgang av prosjektets fremgangsmåter og å gjennomgå analyseprosessen med et kritisk blikk.

Reliabilitet omhandler forskningens pålitelighet (Thagaard, 2013). Ved gjennomføring av kvalitative studier er det avgjørende at leserne tror på at forskningen har blitt utført på en tillitsfull måte. Ved en oversiktlig og grundig gjennomgang og begrunnelse av studiens fremgangsmåter ble studiens reliabilitet styrket (Thagaard, 2013). Ved intervjusituasjonen ble det sikret at forsker ikke stilte ledende spørsmål. Dette kunne bidratt til en svekket reliabilitet.

### 3.9 Forskningsetiske vurderinger

Forskningsetiske retningslinjer er forankret i vitenskapelig allmenmoral og presiserer forskersamfunnets grunnleggende normer og verdier (NESH, 2016). Retningslinjene innebærer den vitenskapelige praksis, forskersamfunnet, deltakere i forskning og forskningens relasjon til resten av samfunnet (NESH, 2016). Forskningsetikk spiller en vesentlig rolle i kvalitativ forskning, og det var derfor viktig å være klar over betingelsene som forelå for å gjennomføre de semi-strukturerte intervjuene i denne studien. Der første som ble gjort var å melde inn prosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). I meldeskjemaet ble prosjektets plan beskrevet. Dette gav grunnlag for en vurdering av hvorvidt prosjektet følger forskningsetiske retningslinjer.

#### *Konfidensialitet*

Konfidensialitet innebærer at forskeren har ansvar for at informantene anonymiseres (Thagaard, 2013). Informantenes navn, alder og arbeidssted ble utelatt fra det ferdige produktet. Informantenes yrke kom imidlertid fram. Det ble vurdert som uproblematisk, da alle informantene i utvalget har samme yrke (Thagaard, 2013). Resultatene presenteres ved bruk av ”Informant 1., Informant 2...”. Ved presentasjon av datamateriale ble det sørget for endringer som sikret at informantenes anonymitet ble opprettholdt. Omtalelser av barn ble skrevet som ”barnet” for å unngå at barnets kjønn ble avslørt. Likevel ble det ikke foretatt endringer som kunne forstyrre viktige poeng i datamaterialet.

Informantene ble før intervjuene startet minnet på at både informant og forsker har taushetsplikt (NESH, 2016). Dette var for å unngå identifiserende datamateriale. Dersom dette likevel kom fram under intervjuene ble det utelatt fra de presenterte resultatene. Konfidensialitet handler også om at informasjon som utveksles ikke skal havne andre steder enn det som er avtalt med informantene (NESH, 2016). Ved denne studien ble det presisert at datamateriale kun var tilgjengelig for forsker og veileder. Imidlertid måtte forsker være klar over at dersom det kom fram informasjon om kriminelle forhold, eller om at personers fysiske eller psykiske helse stod på spill, ville konfidensialiteten brytes (NESH, 2016).

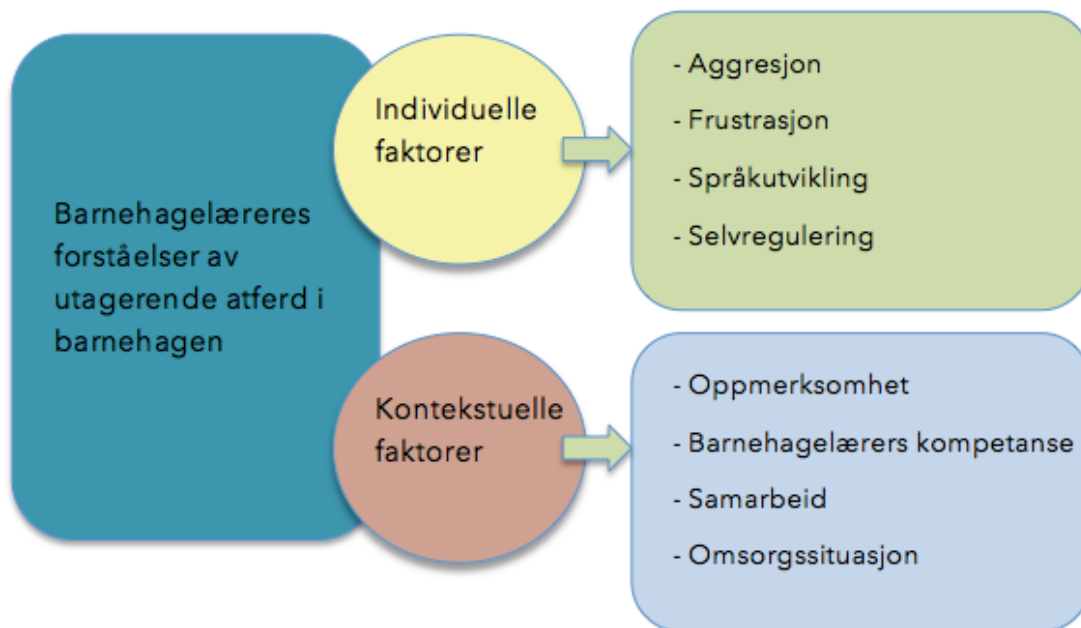
#### *Fritt informert samtykke*

Før intervjuene startet ble innholdet i det tilsendte informasjonsskrivet med samtykkeskjema repetert. Dermed ble informantene gjort oppmerksom på studiens formål og framgangsmåter for å klargjøre hva deltakelsen ville innebære (NESH, 2016). Det ble presisert at deltakelse

var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg uten krav om begrunnelse. All data forbundet med informanten ville dermed slettes. I denne studien ble det ikke opplyst om risikoer ved deltakelse i studien, da det ikke så ut til å foreligge noen. Ved underskrift på samtykkeskjema ble informantens rettigheter sikret, og forskerens ansvar ble tydeliggjort (NESH, 2016).

## 4.0 RESULTATER

Kapittelet presenterer resultatene fra studien. Kapittelet er delt inn i fem deler som representerer de fire forskningsspørsmålene i dette prosjektet: *Utagerende atferd, barnets omsorgssituasjon, relasjoner, kompetanse og samarbeid*. Funnene som vektlegges er de som ble vurdert som gjennomgående i de ulike intervjuene. Modellen illustrerer hovedfunn ved intervjuundersøkelsene.



Figur 7: Oversikt over hovedfunn ved intervjuundersøkelsene

### 4.1 Utagerende atferd

#### Begrepet

Det første spørsmålet ved intervjuundersøkelsen var ”hva legger du i begrepet utagerende atferd?”. Mange av informantene pekte på de samme elementene. Utagerende atferd ble i stor grad knyttet opp mot slag, spark og biting. Et annet fellestrekk var at informantene nevnte aggresjon, frustrasjoner og språkutvikling.

*”Da tenker jeg barn som kanskje er litt høylytte, ting braser sammen fort hos dem, at de ikke har så god tålmodighet...Og at de ja..... fort føler at de har feilet, i hermetegn”. Informant 1.*

*”Det første jeg tenkte på var jo disse barna som har utfordrende atferd, som sparker, slår og som har mye sinne og aggresjon, og gjør mye ut av seg på avdelingen. Men så har du jo(...) Vet ikke om det kalles utagerende atferd, men disse andre barna som gjør det litt mer i stillhet, disse som mobber og sånn”. Informant 2.*

Informant 3 viser til et krevende tilfelle som vedkommendes forståelser bærer preg av. Informantens tanker og holdninger omkring begrepet endret seg i stor grad etter dette tilfellet. Informanten kjente på en følelse av svekket energi og hjelpeløshet. Videre forteller informanten at atferden i det nevnte tilfellet også bar preg av verbal aggresjon og avvisning fra barnets side.

*”Det var veldig mye slag, spark, kloring og biting”. Informant 3.*

*”Jeg har hatt andre utagerende barn, men ikke så voldsomt. Så det var veldig ekstremt følte jeg”. Informant 3.*

En informant tenker på årsaker bak atferden ved spørsmål om hva som legges i begrepet utagerende atferd.

*”Det er et ganske stort spekter. For det første så tenker jeg at det er et uromoment hos barnet (...). Det er en årsak bak, det er et barn som sliter med ett eller annet. Et barn som har noe forstyrrende i sin hverdag. Informant 4.*

#### Hva er utagerende atferd et uttrykk for?

Informantene knytter i stor grad utagerende atferd opp mot frustrasjoner, manglende sosiale ferdigheter, svekket språkutvikling og ønske om oppmerksomhet. Utfordringer i hjemmet ble også nevnt. Dette vil imidlertid presenteres i kapitlet ”barnets omsorgsmiljø”. To av informantene forteller generelt om sine forståelser, mens to informanter viser til eksempel fra praksis.

*”Det kan for eksempel være lite oppmerksomhet hjemme, det kan være at de er sent utviklet i språk, at de føler at de ikke blir forstått, og ikke får fram det de vil på en måte.... Og dette kan gjøre at de blir frustrert”. Informant 1.*

*”Barnet ble fort frustrert og begynte mye å grine. Vi merket at barnet forstod at det ikke mestret det de andre barna gjorde”. Informant 1.*

*”Det kan være mye forskjellig. Det kan være frustrasjoner, manglende kompetanse i sosiale ferdigheter, det kan være at de har lavt selvbilde, føler at de ikke mestrer ting, får ikke innpass i gruppen.... Det kan være ting hjemme som gjør at det utagerer i barnehagen, eller det kan være samspillet i gruppen som gjør det”. Informant 2.*

*”I den første saken jeg ble kjent med utagerende barn, der utagerte barnet mye mindre i hjemmet, noe som viste at barnehagearenaen med så mange andre barn og kjemping for oppmerksomheten ble for mye”. Informant 4*

*”All oppmerksomhet kan være god oppmerksomhet”. Informant 4*

Utagerende atferd knyttes som nevnt opp mot svekket språkutvikling hos flere av barnehagelærerne. Informant 3 forteller om sin erfaring med et barn som i stor grad var grinete og negativ. Men etter hvert så forstod informanten at barnet ikke hadde godt nok språk til å hevde seg overfor de andre barna. Dermed ble gråt barnets måte å si i fra på.

*”.... Jeg så at grunnen til barnet sutret var at det ikke hadde godt nok språk til å forsvare seg i forhold til to andre barn. Og så var det de som hele tiden la barnet i stikken. Stakk av, var stygge, slo barnet (...). Så sier jeg at det er jo ikke barnet som har en negativ (...) Barnet har bare det å gi beskjed med, med sin grining. Og når du får snudd det, så handler det om å prøve å se barnet”. Informant 3.*

*”Alt fra at det er utrygt i hjemmet, utrygt i barnehagen, at barnet sliter med språk, har dårlig motorikk, noe som gjør at de ikke klarer å holde lekeregler... Noe annet som gjør at de utagerer kan være at de sliter med å kontrollere følelsene, som gjør at det er enkelt å bli sint og frustrert”. Informant 4.*

Informant 4 forteller at utagerende atferd kan være naturlig i barnehagealder, og kan knyttes opp mot det som har blitt kalt for trassalder.

*”Sånt som trass, det har vi lært at det egentlig ikke er noe som heter. Det kalles for frustrasjonsalder. Barnet er frustrert, det går gjennom en utvikling og forandring i kroppen. Vi har gått bort fra å kalle det for trassalder, og kaller det heller for frustrasjonstid”. Informant 4*

### Barnehagelærers møte med barnet

Samtlige barnehagelærere er enige om at egen oppfattelse av barnet spiller en rolle for atferden barnet viser. Å se barnet fra innsiden ser ut til å være viktig for informantene.

*”Det har veldig, veldig stor påvirkning vil jeg tro. Vi skal ha tålmodighet og ikke vise frustrasjon og bli irritert på barnet. Det kan vi heller tenke inni oss og telle til ti. Men du skal (...) du er på jobb og skal være pedagogisk.” Informant 1.*

*”... Ingen barn er like. Du må ofte tenke at hvis barn har en utagerende atferd så må du tenke at det er en grunn til det og begynne å tenke på hva som er grunnen, og om det er noe vi kan hjelpe barnet med. Vi må ikke tenke at barnet bare er sånt. For det er ofte en grunn til det”. Informant 1.*

*”Vi er veldig opptatt av at om vi ser en atferd hos barn, vi har snakket mye om dette i personalgruppen, dette med å se bakenfor barnet. Prøve å se hva som gjør at barnet handler på denne måten”. Informant 2.*

*”Det kan være lett å kjenne på egne reaksjoner ”ååh, nå må du slutte”, men det å bevare en rolig stemme og være tilstede for barnet uansett....”. Informant 2.*

*”Du må skjønne at det er noe bak som barnet trenger hjelp til. Det er ingen som vil være vanskelige. Barn vil hvis de kan, tenker jeg”. Informant 2.*

En informant antyder at det ikke bare er barnehagelærere sin tolkning av barnet som har betydning. Det foreligger i følge informanten et samspill mellom barn og voksne der begge parter er i stand til å påvirke hverandre.

*”... Når barnet sier eller gjør noe så gjør det noe med, og da handler jeg sånn eller sånn. Det er ikke bare barnet, det er ikke bare meg. Det var en samhandling... Jeg har innspill på barnet, og barnet har innspill på meg”.*

Informant 3 sier at en felles forståelse i personalgruppen kan være både positivt og negativt for barnet. Dersom forståelsen handler om å løfte opp barnet så kan det være positivt. På den andre siden kan det være negativt for barnet hvis hele personalgruppen har stemplet barnet som ”det utagerende barnet”.

*”Man kan ikke tenke at det er barnet som er utfordrende, det er atferden deres som er utfordrende. Og vi må møte de og finne ut hva som gjør det, er det tilknytning eller (...) at du ikke stempler barnet som at det er det utfordrende barnet. Altså at det ikke er noe å gjøre. Men det krever jo enormt mye av personalet å være oppe i det.”.*  
Informant 3.

Videre fortsetter informant 3 med å si at det kan være enkelt å havne i en ond sirkel der barnet tenker at hver gang en voksen henvender seg til det, så er det en form for negativ kontakt.

*”Mye handler om hvordan vi tolker hverandre”.* Informant 3.

*”Hever jeg stemmen, blir jeg sint? Altså (...). Du må analysere deg selv i situasjonen”.* Informant 3.

Informant 4 har flere tanker om hvordan barnehagelærers oppfattelse av barnet spiller inn. I tillegg nevnes det at hvordan barnehagelærer opptrer overfor barnet også har en stor innvirkning på barnets atferd. Barnehagelærer fungerer som en rollemodell for barn, og en negativ framtoning kan føre til negativ atferd hos barnet.

*”Ja, jeg tror det er veldig mye det. Sånn ”åh, stakkar, barnet har nettopp fått et søsken, vi må ha forståelse for at barnet utagerer fordi det har nettopp blitt storebror/søster”.* Jeg føler det blir feil grunnlag. Du ser ikke barnet for barnet, men for de ytre påvirkningene. Barnet blir misforstått i det de tror de forstår det. Det kan føre til at det blir verre”. Informant 4.



*”Vi danner nye borgere, og jeg tror mange ikke tenker over konsekvensene av hvordan de opptrer foran barn”. Informant 4.*

*”Det har veldig mye å si hva ansatte sier og gjør foran barnet. Du skal aldri, aldri sukke foran barnet eller vise at du ikke liker barnet. Da har du ingenting i barnehagen å gjøre”. Informant 4.*

#### *Oppsummering kapittel 4.1 Utagerende atferd*

- Utagerende atferd forstås av samtlige barnehagelærere som negativ fysisk atferd rettet mot andre individ. En av informantene nevner også barn som handler i skjul og som eksempelvis mobber andre.
- Ut i fra informantenes synspunkt kan utagerende atferd være et uttrykk for forskjellige faktorer. Aggresjon og frustrasjoner nevnes hos flere informanter. Svekket språkutvikling tas opp som en viktig driver til utagerende atferd, sammen med blant annet svake sosiale ferdigheter og behov for oppmerksomhet. Utfordrende omsorgsmiljø nevnes også av flere informanter.
- Alle informantene mente at egen oppfattelse av barnet spiller inn på barnets atferd. En positiv tilnærming til barnet uavhengig av hvilken atferd barnet viser vil være særlig viktig for barn med utagerende atferd.
- Barnehagelærere må forstå hvor atferden kommer fra for å komme i posisjon til å hjelpe barn.

#### **4.2 Barnets omsorgssituasjon**

Informantene fikk spørsmål om hvilke tanker de hadde rundt barnets omsorgsmiljø hjemme i forbindelse med atferden som barnet viser i barnehagen. Flere av barnehagelærerne i utvalget har tanker om at situasjonen hjemme spiller en viktig rolle for atferden som vises i barnehagen.

*”Hvis barna har en atferd som gjør at vi merker at her er det noe, at barnet sliter med noe eller har noe som plager det, så tenker vi først og fremst om det er noe vi i barnehagen kan gjøre eller om det er noe vi har sett som kan være grunnen. Men er det ikke det så må vi begynne å tenke om det kan være noe hjemme”. Informant 1.*

*”Jeg har gjort meg noen tanker om det ja, for noen er det helt tydelig. Noen barn vet jeg at har det slitsomt hjemme, av forskjellige grunner. Barn som har traumer, barn som har levd med vold. Det er jo ikke ofte, men jeg har opplevd det, og det viser igjen på atferden”. Informant 2.*

*”... Og så har du andre som tilsynelatende virker ressurssterke og familier som virker som har gode relasjoner, der du har disse barna som manipulerer andre og utestenger og sånt. Det har vi og opplevd”. Informant 2.*

*”Fra barnets side så tror jeg det hadde mye å gjøre med oppmerksomhet fra hjemmet, for det hadde skjedd mye hjemme som gjorde at barnet skulle være ”stor”. Og så var barnet bare 5,5 år”. Informant 3.*

Informant 4 har særlig mange tanker om hvordan barnets omsorgsmiljø har en betydning for hvilken atferd barnet viser. Informanten viser egne forståelser omkring temaet, og til eksempel fra egen praksis.

*”Jeg tror de barna som ikke får det de trenger hjemme, eller sliter i hjemmet trenger å få ut sin frustrasjon. Og da er det godt å gå det ut i en trygg arena som kan være barnehagen... ”Jeg trenger hjelp, men vet ikke hvordan jeg skal be om hjelp”. Og da er det bare å få det ut. Man vet hvordan det er å være sint. Det samme er hos barn, mye følelser. De klarer ikke å holde det inne på samme måte”. Informant 4.*

*.”... Jeg hadde en mor som var i graviditet, og graviditeten var tøff. Hun fungerte ikke hjemme, så far ble den som hentet og leverte. Barnet snakket mye om at mor lå hjemme på benken. Vi merket mye (...). Det kan ikke kalles omsorgssvikt, men barnet trengte omsorg fra sin mor, og det fikk det ikke. Atferden eskalerte i barnehagen. Barnet bet, sparket, ble verre i barnehagen fordi det på en måte mistet tilknytningen til mor”. Informant 4.*

*”Jeg tror det spiller veldig mye inn, og jeg tror ikke dagens barn får tid til å være barn. De kommer i barnehagen som er stappfull av opplegg. De får ikke tid til å være seg selv fordi de skal gjennom så mye opplegg, de skal bli dannet, de skal rett hjem, rett på besøk, rett på en aktivitet... Så de får ikke tid til å være seg selv, noe som gjør*

*at de kan få en indre frustrasjon som kan vises gjennom utagering. Sammen med at voksne også blir utbrente. Etter barnehagen så hadde barn trengt å få en til to timer hvert fall til å være i ro og stillhet (...) for at miljøet skal kunne bli en positiv innvirkning". Informant 4.*

*"Hvis du for eksempel tenker på sosiale medier. Det er lett at barnet havner i bakgrunnen mens foreldrene snakker i telefonen. Det kan være en stor utløser hos barn som opplever frustrasjon, for da blir de ikke møtt, sett og anerkjent. Dette vil de ta med seg til barnehagen. Barn elsker sine foreldre uansett, men foreldre må være pålogga". Informant 4.*

*"Det er så mye som skjer i hjemmet som vi ikke klarer å finne ut av eller vite... Barnet kan utagere og vi feiltolker barnet fordi vi ikke har kunnskap eller erfaring". Informant 4.*

#### *Oppsummering av kapittel 4.2 Barnets omsorgssituasjon*

- Informantene ser en klar sammenheng mellom utagerende atferd og en utfordrende omsorgssituasjon.
- Traumer, vold og omsorgssvikt nevnes som mekanismer som kan utløse utagerende atferd hos barn.
- Omsorgspersoners emosjonelle tilstedeværelse ser ut til å påvirke barns atferd.

### **4.3 Relasjoner**

#### *Relasjonens betydning*

Samtlige informanter er enige om at gode relasjoner er av stor betydning for barn. Følgende sitater kommer fra informantene ved spørsmål omkring betydning av relasjoner.

*"Jeg tenker at det er kjempeviktig... Gode relasjoner blant de voksne og blant voksne og barn". Informant 1.*

*"Det er jo ikke selvsagt at en får en god relasjon, det tar jo tid å bygge opp det. Men jeg opplever at når du viser barnet at du er til stede, bryr deg og vil høre på barnet, så får du det". Informant 2.*

*”Det at du er en trygg base for barnet uansett, at jeg er her uansett, jeg går ikke fra deg”. Informant 2.*

*Jeg tror det å få til en god relasjon er egentlig det viktigste du kan gjøre”. Informant 3*

*”Det aller viktigste for å kunne forstå barnet er å skape en relasjon. Uten en relasjon og uten kommunikasjon så kan du ikke forstå barnet... Det å forstå er vanskelig. For jeg ser jo at i de sakene jeg har vært oppi så handler det mye om det båndet du skaper med barnet. Og det er det båndet som skaper forståelsen”. Informant 4.*

*”Jeg tror det er en trøst at barnet vet at det kan få lov å utagere, men likevel ha noen som støtter det. Det kan hjelpe barnet å takle hverdagen både hjemme og i barnehagen langt fram i tid. Informant 4*

### Utfordrende relasjoner

Ut i fra informantene kan det være utfordrende å skape en god relasjon til barn med utagerende atferd. Et viktig stikkord ser ut til å være tid. De fleste informantene antyder at å bruke tid sammen med barnet for å forstå det er avgjørende for hvordan barnet har det i barnehagen. Støtte, oppmerksomhet og tålmodighet ble trukket frem som avgjørende for å bygge opp en god relasjon hos en av barnehagelærerne.

*”Jeg har opplevd at jeg hadde en veldig god relasjon til et barn som var utagerende, og jeg støttet barnet og gav oppmerksomhet. Kanskje jeg hadde litt mer tålmodighet enn de andre hadde. Så relasjonen har mye å si”. Informant 1.*

*”Noen voksne vegrer seg for å gå inn i kampene og i relasjonen. Det ser jeg. Så må du kjenne deg litt trygg på det tenker jeg, og så er vi kanskje to stykker som håndterer det godt”. Informant 2.*

*”Og så har vi dette med å bygge opp gode relasjoner for de. Hva trenger de? Er det innpass i gruppen, dette med å hjelpe de inn i lek, hva trenger de? Og for de barna*

*som vil utøve makt eller oppnå noe sosialt, så er det å begrense gevinsten de får sånn at det ikke blir så attraktivt å holde på med dette". Informant 2.*

*"Jeg føler at når du viser at du klare å stå i det, så får du de tettere på deg også". Informant 2.*

Informant 3 mener at erfaring rustet barnehagelærere til å oppnå gode relasjoner til barn med utagerende atferd. Dersom barn over tid viser utagerende atferd i barnehagen, så kan en bli sliten og oppgitt. Det vises til et krevende tilfelle der et barn viste utagerende atferd.

*"Å bruke tid sammen med barnet, hvis du kan få tid til bare deg og barnet i en periode så tror jeg at det har veldig mye å bety for hvordan atferden vil være- at en på en måte vil få satt noen positive avtrykk på de så de kan begynne etter hvert å snu og få en bedre atferd". Informant 3.*

*"... Det kan være vanskelig, men når du innser viktigheten så skjerper du deg for å få det til". Informant 3.*

Ut i fra informant 4 kan det tolkes at det er nødvendig å være nær barnet for å sikre at dets behov blir sett og forstått.

*"Andre barn søker meg mye lettere, der trenger jeg ikke å jobbe for det. Andre barn vil ha meg på avstand. Da må du jobbe mye mer. For eksempel starte med å befinne deg i samme rom som barnet og sitte der. Si "nå så jeg at du hoppet eller nå så jeg at du gjorde det og det". Oppmuntring, gi ros for at barnet skal se på deg som en positiv voksen som vil barnets ve og vel". Informant 4.*

*"Viser du barnet at uansett hvor sint det blir, hvor mange sko det kaster eller hvem det slår eller biter, så er du der som en trygg voksen som barnet kan komme å støtte seg til. Om barnet trenger å skrike fra seg, men du sitter ved siden av og sier at "jeg er her", det er det som skaper forståelse. Det er da det skjer noe. Når barnet stoler på at det er trygt å slippe deg inn". Informant 4.*

## Autoritativ voksenstil

Informantene svarer at de har kjennskap til den autoritative voksenstilen. Likevel har informantene ulike tanker omkring temaet. Det er enighet om viktigheten av tydelige grenser og gode relasjoner. Noen av informantene antyder at det til tider er utfordrende å opprettholde en autoritativ tilnærming til barn. Garderobesituasjoner nevnes som utfordrende for å opprettholde en autoritativ voksenstil. En av informantene mener at det er viktig at en avdeling har forskjellige voksenstiler

*”Vi snakker om at vi må være tydelig voksen, sette tydelige grenser og barnet skal vite hvor det har deg. Men du skal også gi masse ros og kjærlighet (...) men på en avdeling er det viktig at vi har litt forskjellige voksne, at noen er strengere enn andre. Det føler vi er det beste”. Informant 1.*

*”Ja, vi opplevde litt misforståelser i starten i forhold til autoritær og autoritativ, og det å sette grenser (...) på hvilken måte. Noen misforstod det å være varm og grensesettende. Så vi har snakket en del om måten å gjøre det på. For barn som er utagerende og har aggresjon, så tror jeg det er viktig å ha tydelige (...) Jeg liker å kalle det rammer, og stå for de, de må vite hva de skal forholde seg til”. Informant 2.*

*Jeg kjenner veldig godt når jeg ikke har vært det, når jeg heller blir autoritær. For jeg ser at jeg går inn i den autoritære noen ganger”. Informant 3.*

*”Mye tull og tøys i garderoben for eksempel, da kjenner jeg at jeg kan gå inn i den autoritære”. Informant 3.*

*”Det er viktig å ha i bakhodet, og det er viktig å snakke om det inni mellom....”. Informant 3.*

*”Jeg tror det skjer hver eneste dag i barnehagen at voksne er mer autoritære enn autoritative. Men jeg tror at de prøver så godt det lar seg gjøre. Og det samme gjelder meg. For eksempel i en garderobesituasjon. Jeg kan begynne med å være veldig autoritativ, men så blir jeg etter hvert autoritær”. Informant 4.*

### *Oppsummering av kapittel 4.3 Relasjoner*

- Samtlige informanter er enige om at gode relasjoner til barn er viktig. En informant presiserer også at en god relasjon mellom de voksne i barnehagen også har betydning.
- Informantene er i stor grad enige om at det kan være utfordrende å skape en god relasjon til barn med utagerende atferd. Det er en prosess som tar tid, og tid kan være mangelfullt i en travel barnehagehverdag. Likevel er betydningen av å skape relasjoner til barn med utagerende atferd stor.
- Informantene mener at en autoritativ voksenstil er den beste for barn med utagerende atferd. Likevel sier flere av informantene at kan det være vanskelig å opprettholde en autoritativ voksenstil i utfordrende situasjoner. En informant mener at det er nyttig å ha forskjellige voksenstiler på en avdeling.

## **4.4 Kompetanse**

### *Barnehagelærerutdanning*

Informantene ble spurt om i hvilken grad de opplever at barnehagelærerutdanningen har bidratt til kunnskap om utagerende atferd. Noen av informantene har nylig vært gjennom utdanningen, mens for noen av informantene var det lenge siden. Gjennom informantenes svar ble det tydelig at tre av informantene var enige om at barnehagelærerutdanningen i liten grad gir kunnskap om utagerende atferd. En informant mener at utdanningen gir mer kunnskap om utagerende atferd enn om en ikke hadde hatt utdanning.

*”Jeg merket at jeg de tre årene på skolen der jeg har lest og gått i praksis og lært om hvordan du kan lese barn, og hvor forskjellige de er..... Gjennom utdanningen lærer du mye mer enn om du hadde blitt kastet inn i en barnehage uten utdanning. Så jeg vil tro at utdannelsen min har gjort at ungene blir sett og hørt på en annen måte enn dersom jeg ikke hadde hatt utdanning”. Informant 1.*

*”Det er jo så lenge siden... Jeg tror det har blitt mer fokus på det de senere årene..... Jeg er veldig opptatt av å lese faglitteratur for å holde meg oppdatert”. Informant 2.*

*”Det er egentlig generelt lite om det meste”. Informant 3*

*”Veldig, veldig lite.... Førskolelærerutdanningen ruster deg ikke til å arbeide med barn med utagerende atferd, den ruster deg heller ikke til å bli en leder....”. Informant 4.*

### Kurs og kompetanseutviklingsprosjekter

Informantene ble spurt om barnehagen har rutiner for å opprettholde og oppdatere seg kunnskap på feltet. Samtlige barnehagelærere i utvalget verdsetter kursing. *Være Sammen-*prosjektet nevnes blant annet hos flere av informantene som en viktig kilde til forståelser om utagerende atferd.

*”Jeg føler gjerne at jeg kunne fått hørt mer. Jeg føler jeg kan en del, men du blir aldri utlært. Det er et viktig tema, så jeg skulle gjerne hatt mer kurs om det. For barnet sin del”. Informant 1.*

Informant 2 forteller om sin egen interesse for å lese faglitteratur. Informanten får dermed spørsmål om det leses på eget initiativ eller om barnehagen har rutiner for å jevnlig oppdatere seg kunnskap.

*”Jeg gjør det på eget initiativ, men det er litt interessen i personalgruppen og, og jeg er nok med på å dra lasset fordi det interesserer meg selv. Så derfor tror jeg at personalet har utviklet seg mye og fått en annen forståelse.... Og Være Sammen prosjektet er jo med å bidra til det”. Informant 2.*

Informant 2 forteller om et prosjekt som kommunen har kurset barnehagepersonale i. Prosjektet kalles psykologisk førstehjelp, og hjelper barn til å få begrep for sine tanker. Prosjektet fremmes i samlingsstund, noe som i følge barnehagelærer bidrar til å redusere det som opprettholder barnets utagerende atferd. Barnehagelærer påpeker at et slikt redskap er en fin støtte å ha.

*”Jeg tror det er god hjelp i å gi de noen verktøy og redskaper selv til å snakke om det. Og at de i større grad legger merke til atferd som ikke er OK. Det er jeg litt opptatt av, at når det er upassende atferd så har de et ansvar selv. Dersom de ser noe som ikke er passende så er det viktig å si fra”. Informant 2.*



*”Akkurat nå holder vi på med Være Sammen og har mye fokus på det. Så akkurat nå er det mye i forhold til dette. Men så er det og rammeplanen vi holder på med”.* Informant 3.

*”... Men jevnlig så snakker vi om ganske mye teori og sånn og blir ganske pushet på ting vi skal lese og sånn”.* Informant 3.

*”Det er vi selv som er ansvarlig for å melde oss på kurs. Og når du har en hektisk hverdag og du ser at det ikke kommer på tale at du kan gå på kurs i dag på grunn av sykdom på avdelingen, så avlyser du kurset, og du står uten den ekstra kompetansen som du burde hatt”.* Informant 4.

## Framtiden

Informantene fikk spørsmål om hva de mente var viktig for fremtiden i jobben som barnehagelærer. Ikke alle hadde klare tanker om dette, men det ble i stor grad lagt vekt på at erfaring ruster barnehagelærere til å hjelpe barn med utagerende atferd. I tillegg ble det presisert at kunnskapsheving er viktig.

*”Det er kjekt å vite mer om hvordan vi kan lese barn mer. Jeg vet ikke spesifikt hva jeg trenger, men jeg tror jeg trenger generelt å vite mer om utagerende atferd”.* Informant 1.

Informant 2 fremmer tidlig innsats for barn som viser utagerende atferd. Det blir sagt at jo eldre barna blir, dess vanskeligere er det å hjelpe barnet. Det påpekes at en annen viktig grunn til å fange opp barnets atferd tidlig er at atferden påvirker mange andre barn.

*”De som fortsatt er sinte og aggressive og havner på kjøret når de er ungdommer, de har ofte vært det siden de var små. Så det er viktig å fange opp”.* Informant 2.

*”Det er viktig å ha kunnskap om det og våge å se det du ser”.* Informant 2.

*”Jeg tenker jo at den forståelsen for at dette er et barn som trenger støtte og hjelp, og at det ikke er et barn som trenger å bli straffet eller få kjeft. Den forståelsen tenker jeg er viktig å ha. At du må skjønne at det er noe bakenfor som barnet trenger hjelp til.*

*Det er ingen som vil (...) Det er ingen barn som er vonde. Barn vil hvis de kan, tenker jeg". Informant 2.*

Ut i fra Informant 3 forstås det at videreutdanning er viktig. Dette fordi at det som nyutdannet kan være vanskelig å skjønne hva pedagogikk egentlig handler om. Ut i fra informanten er det enklere å forstå pedagogikken etter noen år i praksis.

*"Så om det kanskje burde vært pålagt etter fem år så skulle du tatt en eller annen form for videreutdanning eller noe sånt". Informant 3.*

*"Vi trenger å vite mer generelt om hva atferd er. Vi trenger å være med på prosjekter som Være Sammen som er godt rustet til (...) atferd. Jeg synes det trengs mer undervisning blant annet om overgrep, for det som kan skje er at barnet får en vond hemmelighet. Men vi vet ikke at det er det som har hendt. Det kan gjøre at de utagerer". Informant 4.*

#### *Oppsummering kapittel 4.4 Kompetanse*

- Tre av informantene er enige om at barnehagelærerutdanningen i liten grad bidrar til kunnskap om utagerende atferd. En informant er derfor opptatt av å lese faglitteratur på eget initiativ for å holde seg oppdatert. Andre verdsetter kursing og deltakelse i kunnskapshevingsprosjekt som Være Sammen. En informant mener at barnehagelærerutdannelsen sørger for at barnehagelærere lærer å se barn på en annen måte enn de som ikke har utdanning.
- De fleste informantene sier at barnehagen legger til rette for ny kunnskap ved kursing og lignende. Noen står selv ansvarlige for å melde seg på kurs. En informant sier at der er utfordrende å tilegne seg ny kunnskap grunnet manglende tid.
- Informantene er enige om at generell kunnskap om atferd hos barn er nødvendig for å i større grad kunne forstå barn med utagerende atferd. Tidlig innsats er viktig da barn som strever i barnehagen ofte kan få vansker senere i livet. Videreutdanning nevnes også som viktig for framtidens barnehage.

## 4.5 Samarbeid

### Internt samarbeid

Ved spørsmål om informantene samarbeider innad i personalgruppen, og hvorvidt dette samarbeidet er viktig var det stor enighet blant informantene. Samtlige hadde rutiner for samarbeid internt på arbeidsplassen, og samtlige mente at et slikt samarbeid var verdifullt.

*”Jeg kan komme med forslag, og andre kan komme med innspill som jeg ikke hadde tenkt på i det hele tatt. Det er det som gjør oss til et så bra team.... Flere hoder tenker bedre enn ett”. Informant 1.*

*”Ja, veldig. Vi har mye like tanker, det betyr ikke alltid at vi gjør alt riktig, men vi er opptatt av å snakke om det..... Jeg er heldig med personalgruppen. De er interessert. De vil”. Informant 2.*

*”Jeg kan for eksempel ta det på et ped-møte. Si at jeg trenger hjelp til det og det. Og da er det tid til det.... Jeg synes det er veldig godt å kunne snakke med noen. Ellers blir det litt sånn, hva er dette, hvordan skal jeg komme videre?”. Informant 3.*

*”Dersom jeg ser noe som skaper bekymring hos meg så kan jeg ta det opp på ped-teamet. Der kan jeg få innspill i hvordan vi kan gjøre det, og de kan hjelpe meg mot en bedre konklusjon for at barnet skal få det bedre..... For meg så er det kjempebra å ikke stå alene”. Informant 4.*

Deretter fremmet informanten at samarbeid innad i barnehagen kunne bidra til utfordringer fordi det foreligger ulike forståelser i personalgruppen.

*”Jeg merker at det er forskjellig hos alle... Hvordan møter vi barnet? Det er ikke alltid en felles plattform for hva vi tror”. Informant 4.*

### Eksternt samarbeid

Tre av informantene sier noe om samarbeid med eksterne instanser. Flere av disse nevner et slikt samarbeid jevnlig gjennom hele intervjuet. Ut i fra disse sitatene ser det ut til at eksterne samarbeid er viktig for både barnehagelærer og barnet.

*”Vi vet hva vi skal gjøre, og hvis vi ikke vet og føler at vi står fast eller trenger hjelp, så er vi raske på telefonen og ber om hjelp og tar kontakt med PPT og spør om de kan hjelpe.... Vi søker hjelp og mer kunnskap hvis vi synes at vi trenger det”. Informant 2*

Informant 3 antyder at eksternt samarbeid er avgjørende for å hjelpe barn med utagerende atferd. Gjennom veiledning utenfra fikk informantene bekreftelser på at det som ble gjort var bra for barnet, samtidig som at det ble gitt råd for veien videre.

*”...Jeg gikk langt ned for å hente energi for å få det til, og så mistet jeg motet på en måte. Men med veiledning så klarte de på en måte å få snudd det litt, at vi var i gang igjen og fikk en bedre tone”. Informant 3.*

*”...Vi kan eventuelt ta det opp med PPT eller barnevernstjenesten. Barnevernstjenesten har hjulpet i mange saker”. Informant 4.*

### Foreldresamarbeid

Informantene er i stor grad enige om at samarbeid med foreldre er viktig. Den daglige dialogen i garderoben ser ut til å være viktig for å unngå at foreldrene på noen måte skal bli overrasket dersom det innkalles til samtale om barnets atferd.

*”Vi har en god og åpen dialog med foreldrene, så dersom det er behov så snakker vi jevnlig med dem om hvordan det går”. Informant 1.*

*”Jeg innkaller til samtaler. Det kan være at jeg spør i garderoben når de leverer: har du fem minutter? Eller kan vi avtale en tid?”. Informant 2.*

Informant 3 mener at det kan være fint å ha en åpen dialog med foreldrene og involvere de relativt tidlig dersom det oppstår spørsmål rundt barnets atferd. Likevel presiserer informantene at det må gjøres uten at andre foreldre i garderoben overhører samtalen.

*”Du må på en måte tenke på både foreldrene og barnet, og ikke over hodet på barnet. Det varierer jo litt, men det kan være greit å ha gitt noen små drypp før det er foreldresamtale for eksempel. Sånn at de ikke får sjokk”. Informant 3.*

Informant 4 på sin side presiserer viktigheten av å være sikker på noe før det blir tatt opp med foreldrene. Ut i fra informanten kan det tolkes at utagerende atferd kan komme som et resultat av dårlig dagshumor hos barnet. Det er viktig at barnehagelærer skiller mellom resultat av dagshumor og det som kan se ut som et mønster av vedvarende atferd. Dette for å unngå at foreldrene uroes unødvendig.

*”Vi skal ikke gå til foreldrene når vi bare tror noe. Vi skal vite det, og vi skal ha observasjonene klare. Vi skal ha rapport på hva vi skal fortelle, og det skal begrunnes og være forankret i lov, styringsdokumenter og teori”. Informant 4.*

*”Det dummeste vi kan gjøre er å springe fram og tilbake til foreldrene med hva vi tror”. Informant 4.*

#### *Oppsummering av kapittel 4.5 Samarbeid*

- For samtlige informanter er internt samarbeid i barnehagen av stor betydning. Det presiseres at det er viktig å ikke være alene i utfordrende situasjoner.
- Barnehagene har gode rutiner for samarbeid med eksterne instanser dersom det viser seg å være nødvendig.
- Det foreligger delte meninger rundt foreldresamarbeid dersom barn viser utagerende atferd. Noen har en tett dialog jevnlig med foreldrene angående barnets atferd. Andre mener at det er nødvendig å være sikker på at det er nødvendig å samtale med foreldrene om barnets atferd før det tas opp.

## 5.0 DISKUSJON

Kapittelet drøfter studiens funn med utgangspunkt i tidligere presenterte teoretiske perspektiv. Temaene som diskuteres gjenspeiler studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Avslutningsvis blir kapittelet oppsummert.

### 5.1 Utagerende atferd

#### Begrepet utagerende atferd

Utagerende atferd kan forklares som framtreddende eller forstyrrende atferd (Roland & Størksen, 2014b). Viktige kjennetegn på utagerende atferd er blant annet aggresjon og svekket impuls kontroll (Roland & Størksen, 2014b; Smith, 2004). Dette samsvarer med informantene som i stor grad knytter begrepet opp mot barn som i negativ forstand gjør mye ut av seg i barnegruppen. Denne typen atferd kan også kyttes opp mot reaktiv aggresjon og fysisk aggresjon (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2007; Tremblay et al., 2005; Vitaro og Brengden, 2005). En informant sier at utagerende atferd også omfatter de som trekker seg unna eller opptrer aggressivt i det skjulte. Dette kan knyttes opp mot proaktiv aggresjon eller ressurskontrollteori (Crick & Dodge, 1996; Hawley, 2007). Ut i fra dette kan ulike former for aggresjon diskuteres.

Aggresjon defineres som fysiske eller verbale handlinger som har som intensjon å skade eller å skape smerte hos andre (Aronson, 2007). Ingen av informantene nevnte intensjon ved utagerende atferd. Informantene knyttet i stor grad utagerende atferd opp mot barn som lager mye støy, sparker, biter, slår og har en aggressiv framtoning verbalt. Dette kan ses i sammenheng med reaktiv og fysisk aggresjon, som kan forklares som en varmblodig og intens temperamentstyrt respons på det barnet tolker som negativt stimuli. I tillegg kan reaktiv og fysisk aggresjon beskrives som en form for impulsiv og øyeblikkelig atferd (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2007; Nærde et. al., 2014; Tremblay, 2010; Vitaro & Brengden, 2005).

Forskning har vist at frontallappenes funksjonalitet henger sammen med barnets alder og modenhet (Yurgelun-Todd & Killgore, 2006). Hos små barn er ikke frontallappen fullstendig modnet. På dette grunnlag kan små barn ha vansker med å kontrollere følelser som oppstår ved ulike stimuli (Yurgelun-Todd & Killgore, 2006; Øvreberg, 2012). Resultatet kan bli at barnet sparker, slår eller biter for å beskytte seg selv eller uttrykke sine behov. Dette kan forklare hvorfor utagerende atferd er vanlig i barnehagealder (Tremblay, 2010). Selv om

frontallappens funksjonalitet øker og modnes ved økende alder påpeker Tremblay (2010) at en må veilede barnet mot en mer konstruktiv atferd i utfordrende situasjoner. Dette for å unngå at barnet havner i et destruktivt atferdsmønster som blir vedvarende.

Dette kommer i konflikt med Aronson (2007) som definerer aggresjon som en handling med intensjon. Ingen av informantene i utvalget fremmet intensjonsbegrepet i forbindelse med utagerende atferd hos barn. Det kan tolkes at de ikke har klare tanker rundt intensjonsbegrepet. Det finnes ingen instrument som kan måle om barns handlinger er i takt med en intensjon. Vurderingen av atferden legges dermed i hendene på den som observerer atferden, slik at konklusjonen vil baseres på observatørens forståelse av situasjonen (Smith, 2004). Intensjonsbegrepet er interessant, men kan være komplisert å fastslå ved ung alder. Destruktiv atferd som aggressive handlinger bør av- og omlæres uavhengig av intensjonens tilstedeværelse (Tremblay, 2010)

Informantene i utvalget skiller i liten grad mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Utagerende atferd ser ut til å forbindes med reaktiv og fysisk aggresjon. Kun en informant nevner barn som opptrer i det skjulte, og eksempelvis mobber andre barn. Dette kan kobles opp mot proaktiv aggresjon. I følge informant 2 kan det handle om barn som er sjarmerende og populære, men som ser ut til å mangle enkelte sosiale ferdigheter. Barn med et proaktivt mønster for informasjonsprosessering styres av håp om belønning. Disse barna ønsker ofte å oppnå makt eller kontroll over andre individ (Crick & Dodge, 1996). Dette bekreftes av informant 2 som sier at det blir viktig å begrense gevinsten for barn med et slikt atferdsmønster. Kanskje kan denne typen atferd også ses i sammenheng med ressurskontrollteori (Hawley, 2007). Barn som mobber andre barn kan ha behov for kontroll over situasjonen. Informanten sier at disse barna ofte kommer fra ressurssterke familier preget av gode relasjoner. Dette samsvarer med Hawley (2007) som antyder at bistrategiske barn dominerer i sosial kontekst og har en kombinasjon av aggressive tendenser og sosiale ferdigheter. Disse barna bruker negative handlinger som virkemiddel for å oppnå ønskede ressurser, som eksempelvis kan være å mobbe for å oppnå status blant andre barn i gruppen. Ved slike tilfeller kan man i større grad snakke om intensjon ved aggressive handlinger. Informant 2 forklarer at det er viktig å vite hva aggresjon egentlig er for å kunne identifisere disse barna. Imidlertid ser en slik tilnærming ut til å være vanligere hos eldre barn.

Hva er utagerende atferd et uttrykk for?

Utagerende atferd kan være et uttrykk for forskjellige faktorer. Dermed understrekes betydningen av å forstå barnet for å finne ut hva som ligger bak atferden. Informantene fremmet eksempelvis frustrasjoner, svekket språkutvikling og vansker med å kontrollere følelser. Ingen av informantene tok opp ulike former for temperament. Temperament vil likevel diskuteres da det ble funnet interessant at ingen av informantene nevnte det.

*”Du må skjønne at det er noe bak som barnet trenger hjelp til. Det er ingen som vil være vanskelige. Barn vil hvis de kan, tenker jeg”. Informant 2.*

En hovedtrigger til aggresjon er frustrasjoner (Aronson, 2007). Flere av informantene sier at barn som føler seg misforstått eller som ikke mestrer sosiale sammenhenger kan bli frustrerte. Frustrasjoner kan oppstå dersom barnet hindres i å nå et mål (Dollard et al., 1939 i Berkowitz, 1993). Frustrasjoner kan få barnet til å utføre impulsive og destruktive handlinger som ikke er gjennomtenkt eller planlagt (Aronson, 2007). Det kan forstås at effekten av negative stimuli får barn til å vise aggressive tendenser. Dette kan ses i sammenheng med informant 1. *”Barnet ble fort frustrert og begynte mye å grine. Vi merket at barnet forstod at det ikke mestret det de andre barna gjorde”*. Det kan tenkes at barnet for eksempel ikke mestret lekekoder. Følelsen av å ikke få til det de andre barna gjør kan utløse aggresjon hos barnet.

En informant sier at det har vært vanlig å knytte sammen utagerende atferd i barnehagen med trassalder. Imidlertid peker informanten på at begrepet trassalder er uklart, og at begrepet frustrasjonsalder har større forklaringskraft. Informanten forklarte at barnet i denne perioden går gjennom forandringer i kroppen som kan føre til at barnet i større grad blir frustrert. Eksempelvis kan barnet begynne å forstå hva det mestrer og ikke mestrer. Dette kan i følge informanten gi retning til økt frustrasjon for barnet. SIP-modellen kan forklare hvordan barn feiloppfatter situasjoner. Barnet kan ha bygget opp et negativt tolkningsmønster som tilsier at en gitt situasjon ikke vil mestres på grunnlag av tidligere opplevelser. Feiloppfatning på et eller flere trinn i barnets informasjonsprosessering kan lede til aggressive responser ved utfordrende situasjoner (Crick & Dodge, 1994).

Man kan også vurdere det emosjonelle aspektet ved SIP-modellen (Lemerise & Arsenio, 2000). Barnet kan oppleve sterke negative emosjoner ved å ikke føle seg i stand til å håndtere situasjoner. Dette vil ha betydning for barnets valg av handling. Motsatt kan barnets autonomiutvikling føre til at barn overvurderer seg selv (Stern, 2003). Dette kan føre til at



barnehagelærer må ta kontroll over situasjoner som barnet ønsker kontrollere selv. Barnet kan bli frustrert av å ikke kontrollere situasjonen selv, slik at aggressive handlinger kan bli responsen. Ut i fra den emosjonelle dimensjonen i SIP-modellen kan det også tenkes at barnets dagshumør har betydning for hvordan barnet tolker ulikt stimuli. Dersom barnet er i dårlig humør kan det tolke stimuli på en mer negativ måte enn dersom det er i godt humør. Barnets valg av handling kan dermed farges av barnets humør (Lemerise & Arsenio, 2000). Derfor er det vesentlig at barnehagelærer kan hjelpe barn til å kontrollere sine emosjoner.

Høyt temperament ser ut til å henge sammen med reaktiv aggresjon, som igjen kan kobles opp mot utagerende atferd (Vitaro et al., 2006). De emosjonelle prosessene i SIP-modellen fanger opp barnets temperament (Lemerise & Arsenio, 2000). Derfor kan det tenkes at barnets informasjonsprosessering påvirkes av barnets temperament. Temperament er en plastisk egenskap, slik at temperamentets kraft kan påvirkes av ytre stimuli. Eksempelvis kan barn som har høyt temperament som omgås i et støttende miljø ha store fordeler av sitt temperament. Motsatt kan et høyt temperament hos barn som omgås i utfordrende miljø gi ulemper for barnets tilpasning (Belsky et al., 2007; Belsky et al., 2009; McClelland et al., 2015; Olafsen, 2010; Smith, 2010). Derfor er det viktig at barnehagelærere har kjennskap til denne egenskapen for å kunne hjelpe barn i riktig retning. Imidlertid nevnte ingen av informantene temperament hos barn. Dette vurderes som et interessant funn, da temperament ser ut til å være sentralt i barns utvikling (Levesque, 2011).

Ved spørsmål om hva utagerende atferd kunne være et uttrykk for nevnte flere av informantene svekket språkutvikling. Barn med svakere språkutvikling har i økt grad utagerende vansker (Menting et al., 2011). Dette viser at betraktninger rundt barns språknivå er av særlig betydning, både for barnets tilpasning i barnehagen og i framtiden. Svekket språkutvikling kan blant annet knyttes opp mot vansker med å bygge gode relasjoner til andre mennesker (Menting et al., 2011). Språkferdigheter bidrar til barns kontaktsøking og kommunikasjon med andre. Ved å ha tilfredsstillende språkferdigheter kan barn i tillegg gi uttrykk for sine behov (Menting et al., 2011). Barn som ikke har slike ferdigheter står i fare for å møte belastninger som stress og frustrasjoner. Avvisning fra andre barn kan også oppstå som følger av svake språkferdigheter. Dette er mekanismer som igjen kan føre til en uhensiktsmessig atferd (Menting et al., 2011). Dette samsvarer med flere av informantenes utsagn. Eksempelvis sa en barnehagelærer at barn som viser utagerende atferd kan ha sen språkutvikling, noe som kan føre til at de føle seg misforstått og blir frustrert. En annen

informant fortale om et barn som ble sett på som grinete og negativ. Etter hvert kom det fram at barnet hadde svake språkkunnskaper. ”Barnet har bare det å gi beskjed med, med sin grining. Og når du får snudd det, så handler det om å prøve å se barnet”. Informant 3.

En informant uttrykte at dersom et barn har vansker med å kontrollere egne følelser kan det resultere i at barnet blir frustrert. Ut i fra dette kan det kastes lys over betydningen av selvregulering. Et selvregulerende barn vil kunne tilpasse sin atferd til ulike situasjoner (Calkins & Williford, 2009; Kvello, 2010). Stimulering av selvregulering i tidlig alder vil legge grunnlag for sosiale og akademiske ferdigheter i senere alder (McClelland et al., 2015; Størksen, 2018b). I tidlig alder er barn avhengig av betydningsfulle voksenpersoners tolkning av omverden. På denne måten kan det forstås at barn utvikler selvregulering gjennom ytre regulering. På grunnlag av dette er det viktig at barn omgås med omsorgsfulle voksne som fokuserer på å stimulere til samspill og til å håndtere utfordringer (Berger, 2011; Bronson, 2000). Dersom barnet sliter med å takle egne følelser kan det vises igjen som utagerende atferd (Folkman, 1999). Dette kan knyttes opp mot teori som sier at barn som får lite støtte i selvreguleringsprosessen kan reagere med sinne og impulsiv atferd i utfordrende situasjoner (Berger, 2011; Smith, 2004). I tillegg til kontekstuelle faktorer som omsorgsmiljø kan også individuelle faktorer virke inn på barnets evner til selvregulering. Eksempelvis kan barnets temperament predikere i hvilken grad barn evner å regulere seg selv. Igjen vil kontekstuelle faktorer spille inn. Barn med høyt temperament kan utvikle adekvate selvreguleringsferdigheter dersom de befinner seg i et støttende omsorgsmiljø (Belsky et al., 2009; McClelland et al., 2015).

Informantene uttrykte i stor grad at et ønske om oppmerksomhet i stor grad kunne bidra til utagerende atferd. Oppmerksomhet er et grunnleggende behov hos barn. Blir behovet for oppmerksomhet dekket vil barnet få en indre ro og være fornøyde (Brandtzæg et al., 2013). Dersom barnet føler seg oversett kan det ta i bruk ulike verktøy for å sikre seg oppmerksomhet fra voksenpersoner. Dette samsvarer med informant 4 som sa at ”all oppmerksomhet kan være god oppmerksomhet”. Dersom barnet i stor grad får oppmerksomhet i forbindelse med negativ atferd vil dette sannsynligvis føre til at barnet utøver negative handlinger for å sikre seg oppmerksomhet. I den forbindelse kan det tenkes at barn er avhengig av jevnlig positiv oppmerksomhet. Ved å se barnet kan man også oppnå forståelser for barnet (Brandtzæg et al., 2013). Dette gir igjen et godt grunnlag for å hjelpe barn mot en mer hensiktsmessig atferd.

Flere av informantene uttrykte at utfordringer i hjemmet kunne predikere utagerende atferd. Dette vil diskuteres i kapittel 5.2 *Barnets omsorgssituasjon*.

### Barnehagelærers møte med barnet

Informantenes betraktninger og teoretiske perspektiv predikerer at barnehagelæreres oppfattelse av barn kan gi store utslag i barns atferd (Smith, 2010). Dersom barnehagelærere møter barn med en positiv og støttende holdning kan det bidra til at barnet føler seg sett og forstått. På denne måten kan barnehagelærere hjelpe barn. Motsatt kan en negativ tilnærming til barn over tid føre til ulemper for barnet. Informantenes tanker om eget møte barn kan dermed diskuteres.

Brandtzæg et al. (2013) skriver at barnehagelærer må vise nærhet, forståelse og glede overfor barnet – uavhengig av hvilken atferd barnet viser. Dersom en får til dette vil det med stor sannsynlighet bidra til positiv utvikling hos barnet. En slik tilnærming til barnet vil imidlertid kreve innsats fra barnehagelærer. Ut i fra dette kan det trekkes linjer til informant 4 som sier at barnehagelærers blikk på barnet har mye å si.

*”Du skal aldri, aldri sukke foran barnet eller vise at du ikke liker barnet. Da har du ingenting i barnehagen å gjøre”.* Informant 4.

Viktigheten av å ikke stemple barnet som *”det utfordrende barnet”* pekes på av flere informanter. Informant 3 sier at systemet rundt barnet må vurderes. Det vil være kritisk for barnet dersom hele barnehagens personal ser på barnet med negative øyne. Motsatt kan en positiv holdning til barnet blant barnehagens personal løfte barnet. Barnet vil fange opp og bli farget av positive holdninger hos barnehagelærer (Kinge, 2015).

Informantene i utvalget er enige om at utagerende atferd hos barn skaper utfordringer i barnehagehverdagen. Dette noe som fører til krav om økt oppmerksomhet fra barnehagelærers side. En viktig faktor er å sikre at en ikke legger skylden over på barnet (Brandtzæg et al., 2013). I tillegg er det avgjørende å kunne skille mellom barnet i seg selv og barnets atferd. Utagerende atferd er en måte for barnet å uttrykke seg på, og ikke et stabilt trekk ved barnet. Det er individuelle og kontekstuelle årsaker ved barnet som bidrar til utagerende atferd. (Brandtzæg et al., 2013). Flere av informantene bekrefter dette ved å forklare at en må forstå

at det er noe som ligger bak atferden, og som barnet trenger veiledning for å håndtere. En må se barnet fra innsiden for å forstå hva som er årsaken til utagerende atferd (Brandtzæg et al., 2013).

Barn kan utfordre barnehagelærere. Men barnehagelærere kan også være utfordrende for barn. Eksempelvis kan sinne hos voksne frembringer mer uro hos barn (Brandtzæg et al., 2013). Det er i slike tilfeller viktig for barnehagelærer å huske at det ikke handler om et vanskelig barn. Derimot handler det om en utfordrende relasjon mellom partene (Brandtzæg et al., 2013). Mye handler om å forstå samhandlingen som skjer mellom barnehagelærer og barnet. Kanskje kan barnehagelærer bidra til at barnet viser utagerende atferd. Det forklares av informant 3 at det foreligger et samspill der begge parter påvirker hverandre.

*”... Når barnet sier eller gjør noe så gjør det noe med meg, og da handler jeg sånn eller sånn. Det er ikke bare barnet, det er ikke bare meg. Det er en samhandling...”*

En interessant refleksjon i den sammenheng er at små barn ser ut til å kunne påvirke voksenpersoners handlinger. Ulike individ har forskjellige reaksjonsmønstre på utfordrende situasjoner, og temperamentet til barnehagelærer kan påvirke vedkommendes respons dersom barn viser utagerende atferd (Brandtzæg et al., 2013). Barn kan for eksempel påvirke voksne til å bli irritert eller sint. Imidlertid må det påpekes at barnehagelærer står ansvarlig for kvaliteten på samspillet med barnet, uavhengig av hvilken effekt barnets atferd har på barnehagelærer (Abrahamsen, 1997; Drugli, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2017; Pianta, 1999). Dette kan ses i sammenheng med informant 1 sine tanker om i hvilken grad barnehagelærers oppfattelse av barnet spiller en rolle for atferden til barnet.

*”Det har veldig, veldig stor påvirkning vil jeg tro. Vi skal ha tålmodighet og ikke vise frustrasjon og bli irritert på barnet. Det kan vi heller tenke inni oss og telle til ti. Men du skal (...) du er på jobb og skal være pedagogisk.” Informant 1.*

Det vil være viktig for barnehagelærer å analysere sin egen holdning og tilnærming til barnet fremfor å korrigere barnet (Kinge, 2015). Likevel må det påpekes at barn med utagerende atferd trenger å få avlært og omlært atferden (Tremblay, 2010). Informant 2 sier at det er viktig å forstå at utagerende atferd er et uttrykk for at barnet trenger støtte og hjelp heller enn å få kjeft eller straff. Dette gjenspeiler Kinge (2015) som skriver at kritikk og avmakt kan føre

til at atferden som straffes forsterkes. Ut i fra SIP-modellens emosjonelle aspekt kan det tolkes at dersom barnet får negativ respons rettet mot seg kan det fremme motstand hos barnet (Lemerise & Arsenio, 2000).

## 5.2 Barnets omsorgssituasjon

Barn fødes avhengige av sine omsorgspersoner, og alle barn knytter seg til sine omsorgspersoner (Broberg et al., 2010; Bronson, 2000). Tilknytning handler om et sterkt psykologisk bånd mellom barn og omsorgsperson. Erfaringene med omsorgspersonene bestemmer kvaliteten på tilknytningen (Bowlby, 1988). Samtlige informanter i utvalget hevder at en vanskelig omsorgssituasjon kan gi negative utslag i barnets atferd. Barn som opplever jevnlig stress, smerte og sinne kan uttrykke sine følelser gjennom aggresjon. Ved barnehagestart vil barnets tilknytning ha betydning for dets emosjonelle, atferdsmessige og kognitive fungering (Drugli, 2012). For barn som viser utagerende atferd i barnehagen kan utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner være en viktig årsak (Cohn, 1990 i Pianta, 1999). Barnehagelærer bør forsøke å forstå disse barna for å minske barnets stress (Brandtzæg et al., 2013).

Barn utvikler selvreguleringsferdigheter gjennom sine omsorgspersoners tolkninger av omgivelsene (Bronson, 2000). Dermed vil barn med en utrygg tilknytning til sine omsorgspersoner utvikle svekkede selvreguleringsferdigheter. Smith (2004) antyder at barn som ikke får god nok støtte og veiledning i selvreguleringsprosessen kan få utfordringer med å håndtere egne følelser. Dermed kan de reagere med utagerende atferd i utfordrende situasjoner. Ut i fra dette kan følgende sitat trekkes frem:

*”Jeg tror de barna som ikke får det de trenger hjemme, eller sliter i hjemmet trenger å få ut sin frustrasjon. Og da er det godt å gå det ut i en trygg arena som kan være barnehagen... ”Jeg trenger hjelp, men vet ikke hvordan jeg skal be om hjelp”. Og da er det bare å få det ut. Man vet hvordan det er å være sint. Det samme er hos barn, mye følelser. De klarer ikke å holde det inne på samme måte”. Informant 4.*

Kulturell og miljømessig innflytelse spiller en vesentlig rolle i forhold til hvordan mennesket tilnærmer seg sosiale kontekster (Berg-Nielsen, 2010; Sameroff, 2009, 2010; Tremblay, 2010; Øvreberg, 2012). Barn kan ha vokst opp i omgivelser som gjør at det føles naturlig å vise

agresjon. Barn kan få fysiske eller psykiske belastninger rettet direkte eller indirekte mot seg. Mishandling, omsorgssvikt og vold mellom omsorgspersoner er eksempler på belastende forhold. To av informantene i utvalget fremmet at vold, traumer og overgrep kan gi utagerende atferd hos barn. Dette samsvarer med Bowlby (1988) som antyder at fysisk og psykisk mishandling rettet mot barnet vil bidra til utvikling av destruktive atferdsmønstre hos barn. Kinge (2015) bekrefter dette ved å antyde at alvorlige belastninger kan føre til utagerende eller innagerende reaksjoner. Ut i fra dette kan det antas at barn som lever i en utfordrende omsorgssituasjon vil kunne ta med seg sine erfaringer til barnehagen. Barnets respons i ulike situasjoner kan dermed være påvirket disse erfaringene fra hjemmet (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) Informant 2 delte sin erfaring med at en vanskelig omsorgssituasjon gir negative utslag i barnets atferd.

*”Noen barn vet jeg at har det slitsomt hjemme, av forskjellige grunner. Barn som har traumer, barn som har levd med vold. Det er jo ikke ofte, men jeg har opplevd det, og det viser igjen på atferden” Informant 2.*

Foreldre som straffer barna sine hardt ønsker mest sannsynlig å avlære uønsket atferd. Imidlertid vil hard straff rettet mot barnet på lengre sikt ha en negativ virkning (Tremblay, 2010). Å bli hardt straffet kan føre til ekstreme frustrasjoner for barn (Roland & Størksen, 2014b; Sameroff, 2009; Vitaro et al., 2006). Frustrasjoner er en av de viktigste driverne til agresjon, og ut i fra dette kan man forstå hvorfor man ser aggressive tendenser hos barn som har blitt utsatt for belastende omsorgsmiljø (Berkowitz, 1993).

Dette kan ses i sammenheng med barnets sosiale informasjonsprosessering. Barn som lever i et utfordrende omsorgsmiljø har samlet vanskelige og vonde erfaringer i sin minnebank. Dersom barnet jevnlig opplever negative henvendelser fra sine omsorgspersoner vil dette kunne speile barnets atferd i barnehagen (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Dersom barnehagelærer eller andre barn i barnehagen tilnærmer seg barnet kan barnet forbinde det med negativ kontakt. Responsen kan bli at barnet svarer med negativ kontakt tilbake. Ut i fra SIP-modellen er dette et eksempel på at barn har tolker ulike stimuli feil. Dette kommer av tidligere minner og erfaringer som tilsier at kontakt med andre mennesker samsvarer med noe negativt. Ut i fra dette kan barnet respondere med aggressive uttrykk selv om kontakten som ble opprettet i utgangspunktet var positiv (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). En viktig jobb for barnehagelærere er å jobbe med å skape gode minner i

barnets database. Dette kan være utfordrende da barnet kun er i barnehagen i en avgrenset tidsperiode.

Forskning viser at avvising fører til negative utslag hos barnet, og aggresjon ser ut til å være en viktig konsekvens (Aronson, 2007). Barn som opplever en vanskelig omsorgssituasjon kan ta i bruk sinne og aggresjon for å uttrykke sine følelser. Dette henger sammen med forskning som viser at mentale helsemessige utfordringer hos mor predikerer atferdsutfordringer hos barn (Nærde et al., 2000). Dette viser viktigheten av en trygg tilknytning. Barn som lever med foreldre som er overbelastet eller som har nok med sine egne behov kan utvikle en utrygg tilknytning (Ainsworth et al., 2015; Bowlby, 1988). En utrygg tilknytning kan være hemmende for barnets utvikling.

Dette kan knyttes til informant 4 sin erfaring med barn som hadde en mor som ikke var emosjonelt tilgjengelig over en tidsperiode. Barnet responderte med å vise utagerende atferd i barnehagen. Informanten antydte at den emosjonelle utilgjengelighet var årsaken.

*”Det kan ikke kalles omsorgssvikt, men barnet trengte omsorg fra sin mor, og det fikk det ikke. Atferden eskalerte i barnehagen. Barnet bet, sparket, ble verre i barnehagen fordi det på en måte mistet tilknytningen til mor”.*

Dette kan ses i sammenheng med at barn som har lite emosjonelt tilgjengelige foreldre kan utvikle en atferd som bærer preg av et høyt frustrasjonsnivå og følelsesmessige sammenbrudd (Ainsworth et al., 2015). Motsatt vil barn med en trygg tilknytning ha fordeler ved sosial og kognitiv utvikling. Trygg tilknytning kan forbindes med lavt stressnivå (Abrahamsen, 1997; Ainsworth et al., 2015). I tillegg bidrar lavt stressnivå til økt utvikling av hjernen (Yurgelun-Todd & Killgore, 2006). Ut i fra sitatet kan det påpekes at barn ikke mister tilknytning til sine omsorgspersoner som følger av forbigående stressende faser. Likevel kan mors emosjonelle fravær skape midlertidig uro hos barnet (Brandtzæg et al., 2013).

En informant trekker inn foreldres telefonbruk som en utløser til utagerende atferd. Informanten forklarer at økt bruk av sosiale medier kan bidra til at barnet føler seg avvist. Det forklares videre at barnet jevnlig kan føle seg oversett, noe som kan bidra til frustrasjon for barnet. Videre sier informanten at foreldre må være pålogget.

*”Det er lett at barnet havner i bakgrunnen mens foreldrene snakker i telefonen. Det kan være en stor utløser hos barn som opplever frustrasjon, for da blir de ikke møtt, sett og anerkjent. Dette vil de ta med seg til barnehagen.” Informant 4.*

Med dette kan det tolkes at informanten tenker at foreldres telefonbruk kan skape frustrasjoner for barnet, noe som igjen kan bidra til aggressive tendenser (Berkowitz, 1993). Viktigheten av *å se barnet* understrekes ved dette utsagnet (Brandtzæg et al., 2013).

Barnets omsorgssituasjon kan ses i sammenheng med barnets indre arbeidsmodeller (Bowlby, 1988). Positive og negative samspillserfaringer med omsorgspersoner lagres i et mentalt kart. I Hvilken grad barnet får selvtillit og bygger tillit til andre individ avhenger av hvordan omsorgspersoner svarer på barnets behov (Bowlby, 1988). En svekket omsorg fra omsorgspersoner vil over tid utvikle negative arbeidsmodeller, som igjen kan utløse utagerende atferd. Dersom barn jevnlig opplever avvising fra sine nærmeste omsorgspersoner kan barnet utvikle en tro på at det ikke vil oppleve støtte i krevende situasjoner (Bowlby, 1988).

Barnehagen kan til en viss grad kompensere for manglende støtte fra omsorgspersoner (Gossens & Ijzendoorn, 1990) Dette påfører barnehagelærere en utfordrende og viktig jobb. Et viktig tiltak kan være å forbedre barnets indre arbeidsmodeller. Dette kan bidra til at barnet utvikler positive forventninger til andre, og et mer positivt bilde av seg selv (Drugli, 2018). Barn anerkjenner seg i takt med omsorgspersoners anerkjennelse av barnet (Bowlby, 1988). Et annet viktig punkt er å fungere som en sikker base for barnet (Bowlby, 1988). Barn som føler seg trygg i sin base vil være i stand til å utforske sine omgivelser. Det vil være vitende om at en trygg voksenperson er tilstede og kan støtte barnet fysisk og emosjonelt dersom behovet oppstår (Bowlby, 1988 (Drugli, 2018)). I lys av dette kan en trekke fram informant 2. *”Det at du er en trygg base for barnet uansett, at jeg er her uansett, jeg går ikke fra deg”.* Informant 2.



## 5.3 Relasjoner

### Betydningen av relasjoner

*”Uten en relasjon så kan du ikke forstå barnet... Det å forstå er vanskelig. For jeg ser jo i de sakene jeg har vært oppi så handler det mye om det båndet du skaper til barnet. Og det er båndet som skaper forståelsen”. Informant 4*

Utsagnet over samsvarer med Pianta (1999) som peker på at effekten av gode relasjoner er kraftfull. Informant 3 bekrefter dette ved å si at å bygge gode relasjoner er det viktigste en barnehagelærer kan gjøre. Barns læring skjer gjennom nære og personlige relasjoner (Pianta, 1999). Forskning har vist at barn som har atferdsvansker i tidlig alder, men som får utviklet gode relasjoner til voksenpersoner i stor grad minsker sine vansker (Hamre & Pianta, 2001). Dersom man knytter dette til utagerende atferd i barnehagekontekst kan det tydes at relasjoner av god kvalitet i stor grad kan hjelpe barn.

Informant 1 mener at også relasjonene mellom personalet i barnehagen også har innvirkning for barnet. Barn speiler seg i voksne mennesker. Voksne må være bevisst på at deres holdninger og handlinger danner et viktig grunnlag for barn (Kinge, 2015). Dersom voksne handler respektfullt overfor andre mennesker på arbeidsplassen kan dette danne gode rammer rundt barn. Barnehagen har ansvar for å legge til rette for omsorgsfulle relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### Utfordrende relasjoner

*”Viser du barnet at uansett hvor sint det blir, hvor mange sko det kaster eller hvem det slår eller biter, så er du der som en trygg voksen som barnet kan komme å støtte seg til... Det er da det skjer noe. Når barnet stoler på at det er trygt å slippe deg inn”. Informant 4.*

Det kan være utfordrende å bygge opp gode relasjoner til barn med utagerende atferd. Kontakten mellom den voksne og barnet kan ofte være preget av negative henvendelser og atferdskorrigerende (Drugli, 2012). Negative erfaringer med omsorgspersoner kan være en årsak til utfordrende relasjoner mellom barnet og barnehagelærer (Drugli, 2012). Dette kan komme av at en utrygg tilknytning kan gi retning til blant annet en utagerende atferd hos barn.

Dette kan være kilden til vansker med å bygge gode relasjoner til personale i barnehagen. Barns trivsel og tilpasning i barnehagen er avhengig av en trygg tilknytning til de sekundære omsorgspersonene, og av gode relasjoner mellom voksne og barn. Dette er barnehagelærers ansvar (Drugli, 2012).

Utagerende atferd kan skape uro i barnehagemiljøet, og barnehagelærere er avhengige av å korrigere slik atferd. Dette kan skape et negativt samspill mellom barn med utagerende atferd og barnehagelærer (Drugli, 2012). På lengre sikt kan det tenkes at utagerende atferd henger sammen med utfordrende relasjoner (Drugli, 2012). Barnehagelærerne i utvalget peker i stor grad på at det kan være vanskelig, da barnet kan ha en avvisende atferd. Likevel er informantene enige om at desto viktigere er det å sørge for at disse barna oppnår gode relasjoner.

*”... Det kan være vanskelig, men når du innser viktigheten så skjerper du deg for å få det til”.*  
*Informant 3.*

Informanten viste til et tilfelle med utagerende atferd hos et barn. Informanten slet med å finne energi og motivasjon til å håndtere situasjonen. Informanten fortsatte med at å bruke tid sammen med barnet påvirket atferden. På denne måten kunne barnehagelærer sette positive avtrykk hos barnet, og deretter veilede barnet mot en mer hensiktsmessig atferd. Dette samsvarer med Tremblay (2010) som fremmer viktigheten av å avlære og omlære barnets atferd.

For de fleste informantene er tid og oppmerksomhet viktig for å oppnå en bedret relasjon til barn. Banking time foreslås som det første og viktigste tiltaket ved utfordrende atferd hos barn (Pianta, 1999). Banking time kan forstås som kvalitetstid mellom barn og voksen. Tiden brukes jevnlig over en periode på å bygge opp en bedret relasjon gjennom oppmuntring og motivasjon (Pianta, 1999). Banking time bør foregå uavhengig av hvilken atferd barnet har vist i forkant. To av informantene i utvalget løfter også fram viktigheten av å være til stede for barnet uavhengig av hvilken atferd barnet viser. Imidlertid er det utfordrende å finne tid til jevnlig banking time i en travel barnehagehverdag. Flere informanter påpeker at manglende tid begrenser mulighetene til å hjelpe barn med utagerende atferd.

## Autoritativ voksenstil

Barn som omgås voksne med en autoritativ voksenstil vil få et best mulig utgangspunkt for tilpasning i barnehagen (Baumrind, 1991). Ved en autoritativ voksenstil er relasjon og kontroll sentrale dimensjoner. Barnehagelærere som balanserer disse dimensjonene vil bidra til trygge og klare rammer for barn (Baumrind, 1991). Basert på dette bør barnehagelærere sette tydelige grenser på en omsorgsfull måte overfor barnet. Dette vil føre til at barnet vet hvilken atferd som aksepteres i barnehagen. Tydelig grensesetting vil få økt virkning dersom barnehagelærer i tillegg viser stor grad av varme overfor barnet. Dette innebærer at barnehagelærer investerer tid i barnet og viser at det ser barnet (Baumrind, 1991). Informantene i utvalget har kjennskap til den autoritative voksenstilen, og de fleste arbeider mot være en autoritativ voksen.

*”... Jeg tror det er viktig å ha tydelige (...) Jeg liker å kalle det rammer, og stå for de. De må vite hva de skal forholde seg til” Informant 2.*

Imidlertid forteller en av informantene at det oppstod uklarheter mellom den autoritative og den autoritære tilnærmingen. Dette gav retning til misforståelser rundt i hvilken grad det skulle settes grenser. Dette viser viktigheten av å ha en felles forståelse av begrep i personalgruppen (Fandrem & Roland, 2013). Det kan sikre at det ikke oppstår uklarheter og konflikter blant personalet.

En informant mener at det er viktig med ulike voksenstiler på avdelingen. Dette forklares ved at det fungerer best med forskjellighet på avdelingen. I følge informanten føler personalgruppen at det fungerer best at noen voksenpersoner har en strengere fremtoning enn andre. Denne refleksjonen strider i mot tanker om at barn trenger forutsigbarhet og rutiner i sin hverdag (Baumrind, 1991). Dersom de voksne på avdelingen har ulike betraktninger om grensesetting og om hva som forventes av barnet, kan det bidra til at barnet blir forvirret. Dette kan føre til at barnet ikke forstår hvordan det skal opptre i barnehagen (Baumrind, 1991).

To av informantene hevder at det noen situasjoner gjør det vanskelig å være en autoritativ voksen. Påkledningssituasjoner i garderoben nevnes av begge informantene som utfordrende situasjoner. Informantene antyder at de kan nærme seg den autoritære voksenrollen ved stressende situasjoner. Ved slike situasjoner er det avgjørende at barnehagelærer beholder

roen og setter seg inn i barnets perspektiv (Baumrind, 1991). Dersom barnets perspektiv ikke møtes kan barnet føle seg avvist og straffet. En autoritær tilnærming til barn vil derfor gi økt motstand fra barnet (Baumrind, 1991). Motsatt kan en autoritativ voksen bidra til at barnet lærer å kontrollere sine følelser på en hensiktsmessig måte, eksempelvis ved en urolig garderobesituasjon. En informant fremmer at de fleste barnehageansatte ønsker å være autoritative, men at det noen ganger blir for utfordrende. Dette kan komme av store barnegrupper og høyt sykefravær blant ansatte i barnehagesektoren. Imidlertid ser det ikke ut til at en autoritær tilnærming vil gjøre utfordrende situasjoner enklere å håndtere (Baumrind, 1991). Ved å være en autoritativ voksen kan en komme i forkant av slike situasjoner. En god struktur og klare rutiner i barnehagehverdagen kan bidra til at en unngår å jevnlig havne i stressende situasjoner.

#### 5.4 Kompetanse

Barnehagen er en organisasjon i kontinuerlig endring. Det er avgjørende at barnehagens kompetansenivå følger etter. Dette innebærer blant annet å se hva barnet trenger, og å vite hvilke tiltak som kan hjelpe barnet (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016).

Barnehagelæreres kompetanse er viktig for å sikre at det pedagogiske arbeidet som foregår i barnehagen samsvarer med politiske føringer (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Ved å ha kompetanse nok til å oppdage barns behov står barnehagelærere i posisjon til å hjelpe barn. Ut i fra informant 2 kan man forstå viktigheten av å ha kunnskap til å vite hva en skal se etter. *"Det er viktig å ha kunnskap om det, og våge å se det du ser"*. Dette er imidlertid et utfordrende tema, da det ikke er ønskelig å gjøre feiltolkninger omkring barns behov. Kinge (2015, s.14) tar opp samme moment som informant 2. *"Vi må våge "å se". Vi må våge å bry oss"*. Dette kan kobles opp mot tidlig innsats (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Når en vet hvor viktig tidlig innsats er for barn bør barnehagelærere søke etter forståelse for barns ulike behov. På denne måten kan barn med utagerende atferd hjelpes mot et mer positivt utviklingsmønster.

En informant forteller om sin personlige interesse for å oppdatere eget kompetansenivå ved å jevnlig lese faglitteratur. Informanten forklarer at interessen ser ut til å ha blitt overført til resten av personalgruppen. *"Så derfor tror jeg at personalet har utviklet seg mye og fått en*

*annen forståelse...". Dette underbygger betydningen av barnehagen som en lærende organisasjon i kontinuerlig utvikling (Stoll et al., 2006).*

I Norge ser det ut til å finnes et gap mellom behovet for kompetanse og den kompetansen som til daglig er tilgjengelig i barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Flere informanter peker på samme utfordring. Informant 3 sier at barnehagelærerutdanningen i liten grad bidrar til å forstå hva pedagogisk arbeid egentlig handler om. Informant 4 er enig i dette og kommer med følgende sitat:

*"... Førskolelærerutdanningen ruster deg ikke til å arbeide med barn med utagerende atferd, den ruster deg heller ikke til å bli en leder...". Informant 4.*

Utfordringer omkring kompetansenivå i barnehagen har blitt fanget opp i stortingsmelding nr. 19 *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Det skisseres at det har blitt rettet mer oppmerksomhet og økonomiske midler mot heving av barnehagens kompetansenivå (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). I tillegg har barnehagelærerutdanningen fått flere studieplasser, og en ny norm for antall pedagoger i barnehagen skal iverksettes (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Imidlertid kan det drøftes om tiltakene i seg selv er gode. Utagerende atferd er vanlig i barnehagen. Likevel viser funn fra denne studien at barnehagelærerutdanningen ikke bidrar godt nok til kunnskap om utagerende atferd hos barn. Dermed bør kanskje også innholdet i barnehagelærerutdanningen få et nytt og økt fokus for å sikre at det svarer til kompetansebehovet i barnehagen.

*"Det er så mye som skjer i hjemmet som vi ikke klarer å finne ut av eller vite... Barnet kan utagere og vi feiltolker barnet fordi vi ikke har kunnskap eller erfaring". Informant 4.*

Lang erfaring og deltakelse på kurs og i prosjekt betraktes blant informantene som viktige kilder til kunnskap om utagerende atferd blant barn. Informantene som hadde lang erfaring eller deltatt i kompetansehevingsprosjekt som Være Sammen hadde mye fagkunnskap å dele i intervjusituasjonen. Disse informantene er enige om at barnehagelærerutdanningen ikke bidrar godt nok til å forstå barn med utagerende atferd. Informanten som ikke hadde deltatt i kompetansehevingsprosjekt mener på sin side at barnehagelærerutdanningen gir kompetanse til å se barn på et dypere nivå enn om en ikke hadde hatt utdanning. Kan denne betraktningen

grunne i at informanten ikke har oversikt over hvilken kunnskap deltakelse i kompetansehevingsprosjekt gir?

Informantene peker i stor grad på at det trengs mer kunnskap og kompetanse omkring utagerende atferd i barnehagen. En informant fremmer tidlig innsats og sier at ungdommer som har utfordringer ofte har hatt det siden de var små. Dette samsvarer med forskning som sier at en må hjelpe barn mens de er små for å unngå at atferden blir vedvarende (Tremblay, 2010).

## 5.5 Samarbeid

En samarbeidende kultur er viktig i en hver organisasjon. I dette ligger kollektivt ansvar, en felles visjon og felles verdier (Stoll et al., 2006). En organisasjon lærer dersom de ansatte evner å lære kollektivt (Senge, 2006; Stoll et al., 2006). Informantene i utvalget fremmer viktigheten av et godt samarbeid og felles forståelser innad i personalgruppen. Å være sammen om utfordringer og avgjørelser ble forklart som betryggende.

*”Jeg kan komme med forslag og andre kan komme med innspill som jeg ikke hadde tenkt på i det hele tatt. Det er det som gjør oss til et så bra team (...). Flere hoder tenker bedre enn ett”. Informant 1.*

Barn med utagerende atferd kan utfordre barnehagelærere. Jevnlig samtale omkring utfordringer i det pedagogiske arbeidet er viktig. På denne måten kan barnehagelærer blant annet bevisstgjøres på sin egen opptreden rundt barn for å finne ut hvordan barnet kan hjelpes på en best mulig måte (Brandtzæg et al., 2013). Det kan tolkes at informant 3 underbygger viktigheten av en samarbeidende kultur på arbeidsplassen. *”Jeg synes det er veldig godt å kunne snakke med noen. Ellers blir det litt sånn, hva er dette, hvordan skal jeg komme videre?”*. Dette gjenspeiles av Westergård (2013) som skriver at saker med utagerende atferd kan være emosjonelt slitsomme og tappe personalet for energi. Ut i fra dette er samarbeid med kollegaer viktig for å lykkes i å sikre en best mulig hverdag for barnet. En informant forklarte at gode relasjoner mellom de voksne i barnehagen vil bidra til fordeler for barn. Dette kan forklares ut fra et systemteoretisk blikk. Et positivt miljø rundt barnet vil gi fordeler for barnet (Berg-Nielsen, 2010; National Scientific Council on the Developing Child, 2010; Sameroff, 2009).

For å sikre samarbeid innad i personalgruppen kan det være nyttig å lage faste avtaler for tid og sted til samtale (Brandtzæg et al., 2013). Møtene bør inneholde samtaler knyttet til utfordringer som finnes i barnehagen med innspill av teori som kan belyse utfordringene. På denne måten kan personalgruppen oppnå en felles forståelse (Brandtzæg et al., 2013). I følge informant 4 er dette en sentral utfordring på arbeidsplassen.

*”Jeg merker at det er forskjellig hos alle... Hvordan møter vi barnet? Det er ikke alltid en felles plattform for hva vi tror”. Informant 4.*

En felles forståelse for barnets utfordringer innad i barnehagen er i følge Fandrem & Roland (2013) grunnleggende. Felles forståelser gjør det enklere å komme fram til felles løsninger som er til det beste for barnet (Fandrem & Roland, 2013).

Dersom barnet ikke kan hjelpes i det ordinære barnehagetilbudet har barnet rett på spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005). Ut i fra barnehagelovens § 19 c. skal PP-tjenesten bistå barnehagen i arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Målet er bedre tilretteleggelse for barn med særskilte behov i barnehagen. Flere av informantene i utvalget fremmet betydningen av eksternt samarbeid. Det å søke veiledning utenfra er hjelpsomt for informantene. Gjennom flere av intervjuene blir samarbeid med pedagogisk psykologisk tjeneste nevnt jevnlig. Dette kan gjenspeile den store betydningen veiledning fra eksterne instanser har ved krevende tilfeller.

Stortingsmelding nr. 19 skisserer foreldresamarbeid som et viktig tiltak for god læring og utvikling hos barn (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Informantene er enige om at foreldresamarbeid bør være i fokus. Imidlertid har informantene forskjellige tanker om i hvilken grad foreldre skal informeres om barnets atferd. En informant sier at det er viktig å være helt sikker på at atferden er vedvarende før foreldre skal informeres. Det forklares at før foreldre informeres skal barnehagelærer har rapport på sine observasjoner om barnet. Slutninger som trekkes omkring barnets atferd skal være i tråd med lov, styringsdokument og teori.

Ut i fra rammeplanens kapittel 5. *Samarbeid mellom hjem og barnehage* skrives det at det skal føres en god dialog mellom barnehagen og foreldre. Utveksling av observasjoner og

vurderinger knyttet til barnet skal kunne skje jevnlig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan tolkes at flere av informantene bekrefter dette.

*”... Det varierer litt, men det kan være greit å ha gitt noen små drypp før det er foreldresamtale, for eksempel. Sånn at de ikke får sjokk”. Informant 3.*

Jevnlig dialog med foreldre kan bidra til økt forståelse for barnets atferd. Foreldre kjenner sitt barn best, og foreldre kan dermed medvirke i økt trivsel, utvikling og læring hos barn (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Rammeplanens kapittel 5. *Samarbeid mellom hjem og barnehage* sier at dersom barnet trenger et tilrettelagt barnehagetilbud skal foreldre medvirke i prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Imidlertid ser det ut som at mange barnehagelærere mangler kunnskap om foreldresamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Mangel på kunnskap kan føre til at kvaliteten på samarbeidet mellom barnehage og hjem svekkes.

## **5.6 Oppsummerende diskusjon**

Hovedfunn viser at informantene i denne studien i stor grad har liknende tanker om hvordan utagerende atferd i barnehagen kan forstås. I hovedsak samsvarer funnene med teoretiske perspektiv. Likevel pekte informantene også på aspekt ved tematikken som ikke støttes av tidligere forskning. Eksempelvis mener en informant at det fungerer best med forskjellige voksenstiler på en avdeling. Det finnes også noen forventede funn som ikke ble løftet fram av informantene, som for eksempel temperament.

### *Forskningsspørsmål 1: Hvordan forstår barnehagelærere begrepet utagerende atferd?*

Informantene forstår i stor grad begrepet utagerende atferd som negativ fysisk atferd rettet mot andre individ. Disse tankene kan ses i sammenheng med reaktiv aggresjon eller det Tremblay et al. (2005) kaller for fysisk aggresjon. Ingen av informantene nevnte intensjon ved aggresjon, noe som er en viktig del av definisjonen til Aronson (2007). Informantene peker også på andre individuelle faktorer som frustrasjoner, mangel på oppmerksomhet og forsinket språkutvikling. Dette gjenspeiler forskning og relevante teoretiske perspektiv (Berkowitz, 1993; Brandtzæg et al., 2013; Menting et al., 2011). I tillegg kan utagerende atferd komme som et uttrykk for ulike kontekstuelle faktorer som eksempelvis en utfordrende omsorgssituasjon og svake relasjoner. Disse antakelsene ble også i stor grad støttet av



forskning og teoretiske perspektiv (Bowlby, 1988; Brandtzæg et al., 2013; Kinge, 2015; Smith, 2004). I forkant av intervjuundersøkelsene ble høyt temperament vurdert som en viktig drivkraft til utagerende atferd. Derfor er et interessant moment at ingen av informantene sa noe om barnets temperament i forbindelse med utagerende atferd.

Informantene i utvalget hadde samsvarende tanker om at måten de møter barn på spiller en rolle for atferden barnet viser i barnehagen. Barn speiler seg i voksne (Kinge, 2015). Et interessant aspekt i denne sammenheng var at flere av informantene antydte at utagerende atferd hos barn kunne påvirke voksne til å møte barnet med en negativ holdning. Dersom barnehagelærere møter barn med en negativ tilnærming som følger av at barnet viser utagerende atferd vil det lede barnet i retning av mer negativ atferd (Drugli, 2012; Tremblay, 2010). Ansvar for relasjonen skal ikke tillegges barnet, og dette må barnehagelærere være bevisste på (Drugli, 2012).

### *Forskningsspørsmål 2. Ser barnehagelærere en sammenheng mellom utagerende atferd barnets omsorgssituasjon?*

Det kan tolkes at informantene mener at barnets omsorgssituasjon spiller inn på barnets atferd i barnehagen. En trygg tilknytning til omsorgspersoner gir retning fordeler ved emosjonell, kognitiv og sosial utvikling. Motsatt kan barn som opplever traumer, vold, avviking eller har omsorgspersoner som ikke er emosjonelt tilstedeværende oppleve utfordringer i barnehagen. Barn som lever i en utfordrende omsorgssituasjon kan bli oppleve frustrasjoner over å ikke få sine behov møtt. Ut i fra Dollard et al., (1939) i Berkowitz (1993) kan frustrasjoner bidra til aggresjon, noe som igjen kobles opp mot utagerende atferd. Imidlertid kan barnehagen til en viss grad kompensere for et belastende omsorgsmiljø. Barnehagelærere må derfor være i stand til å observere og motta informasjon om barnets omsorgssituasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### *Forskningsspørsmål 3. Hvilke erfaringer har barnehagelærere med relasjoner til barn med utagerende atferd?*

Ut i fra informantene i utvalget er relasjonsbygging avgjørende for å forstå barn med utagerende atferd. Flere informanter antyder at det er utfordrende å bygge opp en god relasjon til barn som viser utagerende atferd. Tid sammen med barnet trekkes fram en betydningsfull faktor. Dette samsvarer med Pianta (1999) som presenterer banking time som et viktig tiltak for å hjelpe barn med utagerende atferd. Ved å bruke tid sammen med barnet kan

barnehagelærer oppnå en forståelse for hvor atferden kommer fra (Brandtzæg et al., 2013; Roland & Størksen, 2014b). Ut i fra dette kan adekvate tiltak settes i gang for å hjelpe barnet. Videre ble den autoritative voksenrollen diskutert. Varme og støttende voksenpersoner som evner å gi barn en tydelig struktur, grensesetting og forutsigbarhet i barnehagehverdagen ser ut til å være til det beste for barnet (Baumrind, 1991; Roland & Størksen, 2014b). Informantene i utvalget er i stor grad enig i dette. Likevel ble det funnet at en informant verdsetter at det finnes ulike voksenstiler på en avdeling. Dette kommer i konflikt med forskning som viser at andre voksenstiler enn den autoritative kan fremme uheldig utvikling hos barn (Baumrind, 1991; Roland & Størksen, 2014b). Autoritative voksne står i en god posisjon for å forstå barns ulike reaksjonsmønstre. Ut i fra dette kan de samhandle med barn på en slik måte at utagerende atferd kan avlæres (Baumrind, 1991; Roland & Størksen, 2014b).

#### *Forskningsspørsmål 4. Føler barnehagelærere seg kompetente til å hjelpe barn med utagerende atferd i barnehagen?*

Et viktig funn er at informantene i liten grad mente at barnehagelærerutdanningen bidrar til kompetanse omkring utagerende atferd hos barn. Dette gjenspeiles i Stortingsmelding nr. 19. som sier at det ser ut til å foreligge et gap mellom behovet for kompetanse og den kompetansen som finnes i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Denne utfordringen ser ut til å ha blitt fanget opp, da det i senere tid har blitt rettet økte midler mot kompetanseheving i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016). Det kan imidlertid stilles spørsmål med om disse tiltakene er de riktige tiltakene. Kanskje bør innholdet i barnehagelærerutdanningen i større grad vurderes. Ved diskusjon av barnehagelæreres kompetansenivå i forhold til barn med utagerende atferd kom det fram at deltakelse i kompetansehevingsprosjekt var av stor betydning. Samtidig var samarbeid med foreldre, samarbeid innad i barnehagen og eksternt samarbeid viktig. Ut i fra forskningsspørsmålet kan det oppsummeres med at flere av informantene føler seg kompetente til å hjelpe barn med utagerende atferd. Kompetansen de har skyldes erfaring, deltakelse i kompetansehevingsprosjekt som Være Sammen, kurs og samarbeid. Et viktig og alvorlig funn er at barnehagelærerutdanningen i liten grad ser ut til å gi kompetanse som barnehagelærere føler at de trenger.

## 6.0 AVSLUTNING

Med utgangspunkt i utvalgte teoretiske perspektiv, politiske styringsdokument og en fortolkende fenomenologisk analyse av datamateriale har oppgaven søkt etter svar på problemstilling og forskningsspørsmål:

*”Hvilke forståelser og erfaringer har barnehagelærere om utagerende atferd i barnehagen”*

*Forskningsspørsmål:*

1. Hvordan forstår barnehagelærere begrepet utagerende atferd?
2. Ser barnehagelærere en sammenheng mellom utagerende atferd barnets omsorgssituasjon?
3. Hvilke erfaringer har barnehagelærere med relasjoner til barn med utagerende atferd?
4. Føler barnehagelærere seg kompetente til å hjelpe barn med utagerende atferd i barnehagen?

Målet var å på en best mulig måte forstå informantenes perspektiv. Derfor ble det foretatt kvalitative forskningsintervju med en fortolkende fenomenologisk analysemetode. Utvalget bestod av fire informanter med barnehagelærerutdanning. Informantene ble i første omgang kontaktet tilfeldig på epost. Deretter ble det brukt et tilgjengelighetsutvalg for å sikre informanter til prosjektet. Gjennom hele forskningsprosessen ble etiske retningslinjer vurdert for å ivareta informantenes anonymitet. Andre metodiske avveielser ble gjort rede for i metodekapittelet for å sikre gjennomsiktighet. Funnene fra intervjuundersøkelsen ble presentert i resultatkapittelet. Deretter ble funnene diskutert i lys av relevante teoretiske perspektiv.

I hovedsak kommer studien fram til at barnehagelærere forstår utagerende atferd som en respons på ulike individuelle og kontekstuelle faktorer. Transaksjonsmodellen ble presentert tidlig i oppgaven for å understreke forholdet mellom individ og miljø (Sameroff, 2009). Ut i fra informantene og utvalgte teoretiske perspektiv kan aggresjon, frustrasjoner, svekket språkutvikling, oppmerksomhetsbehov og omsorgssituasjon være eksempler på viktige predikatorer til utagerende atferd. Informantene uttrykker at for å kunne hjelpe barn med utagerende atferd må barnehagelærer se barnet fra innsiden, og ikke bare se barnets atferd. Dersom barnet eksempelvis ikke får nok og riktig oppmerksomhet fra omsorgspersoner kan

det føre til at barnet ikke føler seg sett. Dette kan bidra til frustrasjoner som igjen kan gi retning til aggresjon. Dette kan videre gi utagerende atferd i barnehagen.

En god relasjon til barnet ser ut å være noe av det viktigste for å forstå barn, og for å komme i posisjon til å hjelpe det. Barnehagelærere som forstår barns reaksjonsmønster har økte muligheter for å veilede barnet til å avlære utagerende atferd (Roland & Størksen, 2014b; Tremblay, 2010). En varm og støttende barnehagelærer som evner å se barnet fra innsiden kan bidra til store fordeler for barn. Dette kan gi retning til et økt utbytte av tiltak for å hjelpe barn med utagerende atferd. Når man vet dette blir det videre viktig at barnehagelærere bevisstgjøres på egen tilnærming til barn. Barnehagelærerne i utvalget føler seg i stor grad kompetente til å hjelpe barn med utagerende atferd. Imidlertid presiseres det at barnehagelærerutdanningen ikke bidrar til å forstå barn med utagerende atferd. Det presiseres at behovet for økt kunnskap om utagerende atferd er tilstede. Gjennom kompetanseutvikling, videreutdanning og samarbeid med ulike etater kan barnehagelærere forbedre egen praksis til det beste for barnet.

Studien kan sannsynligvis overføres til barnehagelærere eller andre som jobber i barnehagekontekst. Den kan bidra til at personer innen barnehagekontekst blir mer bevisst på sin egen forståelse av utagerende atferd hos barn.

Funn fra intervjuundersøkelsene viser at barnehagelærere mener at barnehagelærerutdanningen i liten grad bidrar til kompetanse om utagerende atferd. Videre kunne det vært interessant å forske på hvorvidt og hvorfor kompetansehevingsprosjekter, videreutdanning og erfaring i større grad enn barnehagelærerutdanningen gjør barnehagelærere robuste til å se, forstå og hjelpe barn med utagerende atferd.

## 7.0 LITTERATURLISTE

- Abrahamsen, G. (1997). *Det nødvendige samspillet*: Tano Aschehoug.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of Attachment. A psychological Study of the Strange Situation*. New York: Psychology Press Classic Editions.
- Aronson, E. (2007). *The Social Animal*. New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. United States of America: Prentice-Hall.
- Barnehaeloven. (2005). *Lov om barnehager av 17. Juni 2005 nr. 64*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>.
- Baumrind, D. (1991). Parenting Styles and Adolescent Development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen, & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. H. v. (2007). For Better and For Worse. Differential Susceptibility to Environmental Influences. *Association for Psychological Science*, 16(6), 300-304.
- Belsky, J., Jonassaint, C., Pluess, M., Stanton, M., Brummett, B., & Williams, R. (2009). Vulnerability genes or plasticity genes? *Molecular Psychiatry*, 14, 746-754.
- Berg-Nielsen, T. S. (2010). Følsom, formbar og uferdig. Epigenetikk, utvikling av hjernen og stressbarhet. I E. Befring, I. Frønes, & M.-A. Sørli (Red.), *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærming* (s. 75-85): Gyldendal Akademisk.
- Berger, A. (2011). *Self-regulation: Brain, Cognition and Development*: American Psychological Association.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences and Control*. United States of America: McGraw-Hill.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base*. London: Routledge.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra. Hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Broberg, A., Mothander, P. R., Granqvist, P., & Ivarsson, T. (2010). *Tilknytning i praksis. Tilknytningsteoriens anvendelse i forskning og klinisk arbejde*. Hans Reitzels forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in Early Childhood. Nature and Nurture*. New York: The Guilford Press.
- Bukowski, W. M., & Abecassis, M. (2007). Self, Other, and Aggression: The Never-Ending Search for the Roots of Adaption. I P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaption. The Bright Side to Bad Behavior* (s. 185-209). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Calkins, S. D., & Williford, A. P. (2009). Taming the Terrible Twos: Self-regulation and school readiness. I O. A. Barbarin & B. H. Wasik (Red.), *Handbook of Child Development and Early Education: Research to practice* (s. 172-198). New York: Guilford Press.
- Card, N. A., & 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 Adaption. The Bright Side to Bad Behavior* (s. 107-135). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Process Model of Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115 (1), 74-101.

- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. Vol 3. I N. Eisenberg, R. M. Lerner, & W. Damon (Red.), *Handbook of Child Psychology*. New Jersey: John Wiley and Sons. doi: 10.1002/9780470147658.chpsy0312
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Emilsen, K. (2018). Å se og handle - når barn utsettes for omsorgssvikt. I V. Glaser, i. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 324-340). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. K., & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fandrem, H., & Roland, P. (2013). De utfordrende barna - en handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-27). Bergen: Fagbokforlaget.
- Folkman, M. L. (1999). *Utagerende og innadvendte barn. Det pedagogiske samspillet muligheter i barnehagen*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Furu, A., & Granholt, M. (2007). *Sammen om kunnskap. Kvalifiseringsarbeid i barnehagens personalgruppe*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gossens, F. A., & Ijzendoorn, M. H. v. (1990). Quality of Infants' Attachments to Professional Caregivers: Relation to Infant-Parent. *Child Development*, 61, 832-837.
- Grunnloven. (1814). *Kongerike Norges grunnlov m. v. av 17. Mai 1814*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eight Grade. *Child Development*, 72(2), 625-638.
- Hawley, P. H. (2007). Social Dominance in Childhood and Adolescence: Why Social Competence and Agression May Go Hand in Hand. I P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaption. The Bright Side to Bad Behavior* (S. 1-31). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Idsøe, E. C., & Roland, P. (2017). *Mobbetferd i barnehagen. Temaforståelse - forebygging - tiltak*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kinge, E. (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring (Meld. St. 16)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen (Meld. St. 19)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Lærelyst og tidlig innsats i skolen (Meld. St. 21)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- 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.
- Levesque, R. J. R. (2011). Temperament. I R. J. R. Levesque (Red.), *Encyclopedia of Adolescence*: Springer International Publishing.
- Lunde, S. (2012). *Positivt engasjement og kommunikasjon med voksne og små barns evne til selvregulering*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger). Hentet fra [https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13216838/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Barnehage/Masteroppgave%2C\\_Lunde\\_Svanaug.pdf](https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13216838/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Barnehage/Masteroppgave%2C_Lunde_Svanaug.pdf)
- Malt, U. (2016). Atferd. I *Store norske leksikon*. Hentet 23. Mai 2018 fra: <https://snl.no/atferd>
- McClelland, M. M., Geldhof, G. J., Cameron, C. E., & Wanless, S. B. (2015). Development and Self-Regulation. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*. Wiley. doi: 10.1007/978-1-4419-1695-2\_343
- Menting, B., Lier, P. A. C. V., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72-79.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2010). *Early Experiences Can Alter Gene Expression and Affect Long-Term Development*. Hentet fra <https://46y5eh11fhgw3ve3ytpwxt9r-wpengine.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2010/05/Early-Experiences-Can-Alter-Gene-Expression-and-Affect-Long-Term-Development.pdf>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg)*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Nærde, A., Tambs, K., Mathiesen, K. S., Dalgard, O. S., & Samuelsen, S. O. (2000). Symptoms of Anxiety and Depression among Mothers of Pre-school Children: Effect of Chronic Strain Related to Children and Child Care-Taking. *Journal of Affective Disorders*. 58, 181-199
- Nærde, A., Ogden, T., Janson, H., & Zachrisson, H. D. (2014). Normative Development of Physical Aggression From 8-26 Months. *Developmental Psychology*, 50(6), 1710-1720.
- Olafsen, K. S. (2010). Temperament i den tidlige utviklingen. I V. Moe, K. Slinning, & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Omdal, H. (2013). *Være Sammen. Kompetanseløft i barnehagen. Rapport fra evalueringen av deltakernes vurderinger, opplevelser og erfaringer med kompetanseheving og kvalitetsutvikling i pilotbarnehagene i Være Sammen implementeringsåret 2011-2012*. Kristiansand: Universitetet i Agder
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington DC: American Psychological Association.
- Roland, P., & Størksen, I. (2014a). Den autoritative voksenstilen og relasjonsarbeid i barnehagen. I P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem, M.

- Godtfredsen, & E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 15-30). Universitetet i Stavanger: Være Sammen AS & IdeHospitalet AS.
- Roland, P., & Størksen, I. (2014b). Tidlig innsats og håndtering av utfordrende atferd. I P. Roland, I. Størksen, H. Omdal, U. V. Midthassel, H. Fandrem, M. Godtfredsen, & E. Skeie (Red.), *Kompetanseløft i barnehagen* (s. 49-78). Universitetet i Stavanger: Være Sammen AS & IdeHospitalet AS.
- Sameroff, A. (2009). The Transactional Model. I A. Sameroff (Red.), *The Transactional Model of Development: How Children and Contexts Shape Each Other* (s. 3-23). Washington, DC: American Psychological Association.
- Sameroff, A. (2010). A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Senge, P. (2006). *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting Qualitative Data Fifth Edition*. London: SAGE Publications Ltd.
- Smith, J. A. (2004). Reflecting on the Development of Interpretative Phenomenological Analysis and its Contribution to Qualitative Research in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39-54.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*: SAGE Publications Ltd.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Smith, L. (2010). Tidlig utvikling, risiko og psykopatologi. I V. Moe, K. Slinning, & M. B. Hansen (Red.), *Håndbok i sped- og småbarns psykiske helse* (s. 29-52). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- SSB. (2018). Barnehager. Hentet 18. Mai 2018 fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Stern, D. N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221-258.
- Størksen, I. (2018a). Selvregulering. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forskning og praksis* (s. 204-213). Bergen: Fagbokforlaget.
- Størksen, I. (2018b). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen, & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (s. 74-99). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi - Barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tremblay, R. E. (2002). Prevention of Injury by Early Socialization of Aggressive Behavior. *Injury Prevention*, 8, 17-21.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental Origins of Disruptive Behavioral Problems: The "Original Sin" Hypothesis, Epigenetics and their Consequences for Prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccorillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Japel, C. (2005). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. *The Canadian Child and Adolescent Psychiatry Review*, 14 (1), 3-9.



- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brengden, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially predict Reactive and Proactive Aggression? *J Abnorm Child Psychol*, 34, 685-695.
- Vitaro, F., & Brengden, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression. A Developmental Perspective. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Red.), *Developmental Origins of Aggression* (s. 178 - 201). New York: Guilford Press.
- Westergård, E. (2013). Utvikling av kunnskap gjennom kollegaveiledning. I H. Fandem & O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 43-50). Bergen: Fagbokforlaget.
- Winnicott, D. W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *The International Journal of Psychoanalysis*, 41, 585-595.
- Winnicott, D. W. (1970). *The Child, the Family and the Outside World*: Penguin Books.
- Yurgelun-Todd, D. A., & Killgore, W. D. S. (2006). Fear-related activity in the prefrontal cortex increases with age during adolescence: A preliminary fMRI study. *Neuroscience Letters*, 406 (4), 194-199.
- Øvreberg, E. (2012). *Lynkjapp fryktreaksjon*. Hentet fra <https://forskning.no/hjernen-evolusjon-psykologi/2012/03/lynkjapp-fryktreaksjon>

## **8.0 Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet**

### ***”Barnehagelæreres forståelser og erfaringer omkring utagerende atferd hos barn i barnehagen”***

#### **Bakgrunn og formål**

Prosjektet er en mastergradsstudie som utarbeides gjennom Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved universitetet i Stavanger. Studiens hensikt vil være å skaffe en oversikt over barnehagelærere forståelser og erfaringer omkring utagerende atferd hos barn i barnehagen. Studien kan bidra til at barnehagelærere kan sette ord på sin egen forståelse overfor utagerende atferd, og til at andre innen samme fagfelt kan åpne øynene for nye aspekt ved tematikken.

Prosjektet problemstilling: Hvordan forstår barnehagelærere utagerende atferd hos barn?

*Forskningsspørsmål:*

1. Hvordan forstår barnehagelærere begrepet utagerende atferd?
2. Ser barnehagelærere en sammenheng mellom utagerende atferd og barnets omsorgssituasjon?
3. Hvilke erfaringer har barnehagelærere med relasjoner til barn med utagerende atferd?
4. Føler barnehagelærere seg kompetente til å hjelpe barn med utagerende atferd i barnehagen?

Utvalget består av tilfeldige barnehagelærere eller andre ansatte i barnehagelærerstilling i Rogaland fylke. Du forespørres om å delta da du oppfyller prosjektets krav.

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

Målet med studien er å få fram barnehagelæreres forståelser og erfaringer om utagerende atferd hos barn i barnehagen. Det vil bli brukt semi-strukturerte forskningsintervju som metode. Intervjuet vil likne den dagligdagse samtalen med rom for oppfølgingsspørsmål. Likevel vil forsker benytte seg av en intervjuguide med emner som ønskes belyst. Intervjuet

vil ha en varighet på 30-40 minutter. Spørsmål som stilles vil omhandle barnehagelærers forståelser og erfaringer om tematikken som prosjektet tar for seg. Under intervjuet vil det bli brukt lydopptak for å registrere dataene. Intervjuer kan også notere skriftlig dersom det dukker opp aspekt som lydopptak ikke fanger opp.

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

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Mastergradsstudent og veileder er de eneste som vil ha tilgang til personopplysninger. Dataene vil bli lagret på studentens datamaskin som er beskyttet med passord. Navn eller andre personlige kjennetegn vil ikke bli notert ned. Det vil bli brukt andre kjennetegn, som eksempelvis ”Informant 1”. Andre mennesker vil ikke kunne kjenne igjen deltakerens identitet i den ferdige publikasjonen av masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12.06.18. Lydopptak og andre eventuelle personopplysninger vil deretter slettes og være utilgjengelig for videre bruk.

### **Frivillig deltakelse**

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

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:  
Linn Falkgjerdet  
Telefon: 95488375  
E-post: [linnfalk@hotmail.com](mailto:linnfalk@hotmail.com)

Veileder for prosjektet:  
Cecilie Evertsen Stanghelle  
Telefon: 51 83 28 28  
E-post: [Cecilie.Evertsen@uis.no](mailto:Cecilie.Evertsen@uis.no)

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

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### **Intervjuguide**

*Barnehagelæreres erfaringer og forståelser om utagerende atferd barnehagen*

#### Introduksjon

Forskers bakgrunn

Studiens formål

Momenter som vil bli presisert: Konfidensialitet, anonymisering, taushetsplikt og om fritt informert samtykke og lydopptak

#### Om Informanten

Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer?

Hvilken erfaring har du med utagerende atferd hos barn?

#### Utagerende atferd

Hva legger du i utagerende atferd?

Hva kjennetegner et barn med utagerende atferd?

Hva tror du at utagerende atferd hos barn er et uttrykk for? (Hvorfor utagerer barn?)

Hva mener du er viktig for å forstå barn med utagerende atferd?

Hvordan kan du hjelpe barn med utagerende atferd til en bedre hverdag i barnehagen?

#### Barnets omsorgssituasjon

Hva legger du i begrepet tilknytning?

Arbeider du med tilknytning i barnehagen?

Hvordan arbeider du med å fremme trygg tilknytning i forhold til barn som viser utagerende atferd?

Hvordan opplever du at barnets omsorgssituasjon henger sammen med atferd?

Hvilken betydning mener du en god relasjon har for et barn med utagerende atferd?

Hvordan er din relasjon til barn som viser utagerende atferd i forhold til med barn som ikke viser utagerende atferd?

Hvordan arbeider du for å opprettholde en god relasjon til barn med utagerende atferd?

Har du kjennskap til den autoritative voksenstilen? – Arbeider barnehagen etter denne stilen?

Hvordan kan din oppfattelse av barnet påvirke barnets atferd?

## Kompetanse og samarbeid

Hvordan opplever du at utdanningen din har bidratt til forståelser om utagerende atferd hos barn?

Hvilke rutiner har barnehagen for å følge opp barn med utagerende atferd?

Samarbeides det innad i barnehagen om dersom barn i barnehagen viser utagerende atferd over tid? – Hvilken betydning har et slikt samarbeid for deg?

Har barnehagen en felles forståelse om hvordan barn med utagerende atferd kan hjelpes?

Har barnehagen rutiner for å opprettholde og oppdatere kunnskap?

Har barnehagen rutiner for samarbeid med foreldre angående barn som viser utagerende atferd?

## Framtiden

Hva mener du barnehagelærere trenger å vite mer om for å kunne hjelpe barn med utagerende atferd?

## Oppsummering

Oppsummere funnene.

Forsikre meg om at jeg har forstått barnehagelærer riktig.

Spør om informanten ønsker å legge til noe.



Cecilie Evertsen  
Postboks 8600 Forus  
4036 STAVANGER

Vår dato: 19.12.2017

Vår ref: 57733 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

## Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

<i>57733</i>	<i>Barnehagelæreres erfaringer og forståelser av utagerende atferd</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Cecilie Evertsen</i>
<i>Student</i>	<i>Linn Falkgjerdet</i>

### Vurdering

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

### Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

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

### Veiledning

#### Krav til informert samtykke

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

Informasjon må minst omfatte:

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

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



- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

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

#### **Forskningsetiske retningslinjer**

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

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

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

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

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

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

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

### **Gjelder dette ditt prosjekt?**

#### **Dersom du skal bruke databehandler**

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

#### **Hvis utvalget har taushetsplikt**

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

#### **Dersom du forsker på egen arbeidsplass**

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

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

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Sri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / [Sri.Myklebust@nsd.no](mailto:Sri.Myklebust@nsd.no)