



Universitetet  
i Stavanger

**DET HUMANISTISKE FAKULTET**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2012 Åpen
Forfatter: Renate Larsen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: <i>"Hva gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn? – Et individ og systemperspektiv"</i> Engelsk tittel: <i>"What is being done in practice for early intervention in kindergarten when it comes to reactive aggressive children? – An individual and system perspective"</i>	
Emneord: Tidlig intervensjon, aggresjon, håndtering	Sidetall: 67 + vedlegg/annet: 81  Stavanger, 12.05.2012

## Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av to travle, men også læringsrike år på Master i Spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger. Det har vært både spennende og utfordrende gjennom hele studiet, men ser at jeg uten tvil ikke ville vært dette foruten.

Tidlig intervensjon i forhold til forebygging og håndtering av aggresjonsvansker er ofte en del av hverdagen til foreldre og førskolelærere både på hjemmebane og i barnehagen. Min faglige bakgrunn er en treårig bachelorgrad i førskolelærer utdanning, som også ble tatt ved Universitet i Stavanger.

I forkant av studiestart på masterstudiet hadde jeg lite, eller ingen teoretisk kunnskap om tidlig intervensjon eller aggresjonsproblematikk. I løpet av de to årene på masterstudiet har jeg sett viktigheten av å ha faglig kompetanse i forhold til forebygging og håndtering av aggresjon. Ut ifra tidligere praksisperioder har jeg selv opplevd at håndtering av aggressive barn har vært utfordrende og vanskelig.

De siste to årene har gitt meg masse ny kunnskap om blant annet aggresjon, og synes dette har vært blant de mest interessante temaene fra undervisningen. Oppgavens tema er ikke valgt av rene tilfeldigheter, men på bakgrunn av min interesse for atferdsproblematikk og håndtering.

Først og fremst ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby for oppmuntring, konstruktive tilbakemeldinger og engasjement.

Takk til mine informanter for at dere tok dere tiden til å delta i dette prosjektet i en veldig så travel hverdag. Tusen takk!

Sist, men ikke minst ønsker jeg å rette en stor takk til mine foreldre. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre dette masterstudiet.

Stavanger, 05.05.2012

Renate Larsen.

## Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan fire pedagogiske ledere fra fire forskjellige barnehager legger til rette for tidlig intervensjon i forhold til reaktivt aggresjon i barnehagen, både på et individ og systemnivå. Tidlig intervensjon har vært fremtredende de siste årene, og av den grunn er det interessant å se på hva som blir gjort i praksis i forhold til forebygging og igangsetting av tiltak så snart barna viser tendenser til problematisk atferd. Aggresjon ser ut til å være et økende helseproblem blant dagens barn og unge, og er dermed et stort problem som blir viktig å ta tak i (Nordahl & Manger, 2005).

Barnehagen er et sted der det er mulig å komme inn tidlig for å forebygge aggresjonsvansker, samt å gjøre noe med problemet når det oppstår. Tremblay (2004) hevder at de fleste barn lærer å håndtere aggresjonen i førskolealder, men dessverre er det mange barn som ikke mestrer dette. Dersom forebyggende intervensjoner blir iverksatt både individ – og systemnivå på et tidlig tidspunkt vil det være større sannsynlighet for at barnet lykkes, desto yngre barnet er. På bakgrunn av dette lyder problemstillingen følgende; **Hva gjøres i praksis for tidlig intervensjon i forhold til reaktivt aggressive barn i barnehagen. Et individ – og system perspektiv.**

De pedagogiske ledernes forståelse og kompetanse om tidlig intervensjon og aggresjonsproblematikk vil gjerne ha en betydning for hvordan tidlig intervensjon implementeres i barnehagen, og hvordan håndtering av reaktiv aggresjon blir utført. I forhold til masteroppgavens problemstilling står også håndtering sentralt fordi den tidlige intervensjonen er selve håndteringen. Systemrettet arbeid, det autoritative lederperspektivet, relasjoners betydning og viktigheten av sosial kompetanse er viktige momenter som må ligge til grunn for en vellykket håndtering av reaktivt aggressive barn (Nordahl & Manger, 2005), (Ogden, 2009) og (Pianta, 1999).

Studien er gjennomført med et kvalitativt intervju som forskningsmetode, da det ønskes å få en økt forståelse og innsikt i informantenes erfaringer og forståelse om problemstillingen (Thagaard, 2009). Når det gjelder innsamling av datamateriale ble det brukt et semistrukturert intervju. Utvalget består av fire pedagogiske ledere fra fire forskjellige barnehager.

Det viser seg at informantene baserer mye av sin kunnskap om tidlig intervensjon og reaktiv aggresjon på uformell kunnskap som de har tilegnet seg gjennom praksis. Intersubjektiviteten er høy når det gjelder uformell kompetanse, men fraværende når det gjelder formell kunnskap.

## Innholdsfortegnelse

<b>DET HUMANISTISKE FAKULTET .....</b>	<b>1</b>
<b>MASTEROPPGAVE .....</b>	<b>1</b>
<b>Forord.....</b>	<b>2</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>6</b>
1.1 Oppgavens struktur.....	7
<b>2.0 Teori.....</b>	<b>8</b>
2.1 Tidlig intervensjon.....	8
2.2 Aggresjonsbegrepet .....	10
2.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon .....	12
2.4 Risikofaktorer og beskyttende faktorer. ....	16
2.6 Håndtering av aggresjon .....	18
2.6.1 Systemperspektiv .....	18
2.6.2 Intersubjektivitet.....	21
2.6.3 Autoritativt perspektiv.....	23
2.6.4 Relasjoner.....	25
2.6.5 Sosial kompetanse .....	26
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>29</b>
3.1 Beskrivelse av forskningsmetode .....	30
3.2 Valg av måleinstrument.....	31
3.3 Gjennomføring av intervju .....	33
3.3.1 Intervjuguide .....	34
3.3.2 Utvalg.....	35
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	36
3.3.4 Tolkning og analyse av data.....	37
3.4 Troverdighet .....	38

3.5 Mulige feilkilder .....	41
3.6 Etikk og personvern.....	41
<b>4.0 Presentasjon og drøfting av datamaterialet.....</b>	<b>44</b>
4.1 Tidlig intervensjon.....	44
4.2 Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette .....	49
4.3 Håndtering av aggressiv atferd. ....	53
4.4 Systemrettet arbeid .....	63
<b>5.0 Konklusjon.....</b>	<b>67</b>
5.1 Videre forskning .....	70
Litteraturliste .....	71

## 1.0 Innledning

Tidlig innsats i barnehage og skole har fått bemerkelsesverdig oppmerksomhet i offentlige dokumenter de siste årene. I 2006-2007 ble stortingsmelding. Nr.16 offentliggjort; ...*og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.* Hovedmålet er at barnehage og skole så tidlig som mulig skal hjelpe, stimulere, veilede og motivere barna til å strekke seg lengst mulig for å utnytte sitt læringspotensial, og dette skal bli gjort uavhengig av hvilken bakgrunn de har.

*«Regjeringen mener at barnehagen er den viktigste forebyggende arenaen utenfor hjemmet for barn i førskolealder. Tiltak for barn som har behov for særskilt oppfølging og tilrettelegging, bør derfor primært tilbys i barnehagen. Barnehagen er en pedagogisk virksomhet som vil bidra til å gi barnet gode utviklingsmuligheter i et trygt fellesskap sammen med andre barn og voksne» (St. meld. nr 16, 2006-2007, p. 69).*

Budskapet ser med andre ord ut til å være at forebygging skal være en del av barnehagehverdagen og at tiltak skal settes i gang så snart problemene kommer til syne. Regjeringen setter fokuset på at tidlig innsats er nødvendig for alle typer vansker, og at innsatsen helst bør starte i barnehagen, fordi de yngste barna har størst endringspotensiale.

Aggresjon ser ut til å ha blitt et stort helseproblem blant barn og unge. Aggresjon er ikke bare en forløper til mentale helseproblemer, men i tillegg kan aggressive barn være i risiko for å utvikle rusproblemer og kriminalitet i senere alder (Farrington & Loeber, 1998). Tremblay (2004) hevder at aggresjon forekommer ganske tidlig. I forhold til en undersøkelse han gjennomførte ble det vist at barn har høyest aggresjonsnivå i treårs alderen. Videre hevder han at aggresjonen må avlæres og/eller omlæres. Dette viser at tidlig intervensjon er minst like viktig for å hindre utvikling av aggresjon, på lik linje med andre vansker. Tidlig intervensjon dreier seg i hovedsak om forebygging og eventuelle tiltak for å hindre eller endre problematisk atferd, og av den grunn kan en si at håndteringen av aggresjon i praksis er den tidlige intervensjonen (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & Roland, 2011)

Håndtering av aggresjon kan for mange være utfordrende i en hektisk barnehage hverdag (P. Roland, 2010). Berkowitz (1993) hevder at dersom man har kunnskap om menneskelig psykologi, kan det bidra til å redusere aggresjon. For å kunne håndtere aggresjon må en vite noe om hva aggresjon er, dens forekomst, hvordan aggresjon kan komme til utløp og deretter hvordan den kan forebygges og håndteres. I tillegg bør det være en form for bevissthet om tidlig intervensjon, da forebygging og håndtering av aggresjon er den tidlige intervensjonen i barnehagen.

For å skille mellom aggresjonstyper blir ofte proaktiv og reaktiv aggresjon brukt. På grunn av masteroppgavens omfang ble det kun lagt vekt på én av aggresjonstypene, og valget falt på reaktiv aggresjon. Bakgrunnen for dette er at reaktiv aggresjon ser ut til å være et tydelig problem i barnehagen og forårsaker gjerne urolighet på de aktuelle avdelingene.

Denne oppgaven tar utgangspunkt i anerkjent teori for å blant annet forklare aggresjonsbegrepet, risikofaktorer og beskyttende faktorer for utvikling av aggresjon og hvordan en kan forebygge og håndtere aggresjonsproblematikk.

Formålet med denne oppgaven er å se på hvordan de ansatte i de representative barnehagene arbeider med tidlig intervensjon i forhold til reaktivt aggressive barn på både individ og systemnivå. Informantenes meninger, kunnskap og opplevelser om tidlig intervensjon, aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette, håndtering av aggresjon og systemrettet arbeid står sentralt i forhold til oppgavens formål.

Med tanke på viktigheten av tidlig intervensjon i forhold til aggressiv atferd hos barn og unge vil denne oppgaven få følgende problemstilling:

## **Hva gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn? – Et individ og system perspektiv**

### **1.1 Oppgavens struktur**

Oppgaven starter med en teoridel der betydningen og viktigheten av tidlig intervensjon vil bli presentert først. Deretter vil aggresjonsbegrepet defineres, og ulike årsaker til at aggresjon utvikles. Videre vil risikofaktorer og beskyttende faktorer som kan bidra til at aggresjon utvikles eller ei nevnes, og avslutningsvis i teoridelen vil viktige aspekter i forhold til håndtering av aggresjon bli tatt opp.

Kapittelet om metode kommer i del to der oppgavens forskningsmetode, valg av måleinstrument og selve gjennomføringen beskrives.

I den tredje og siste hoveddelen vil presentasjon og drøfting av intervjuene bli presentert. Oppgavens konklusjon, og behov for videre forskning vil komme frem til slutt.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil studiens teoretiske grunnlag bli presentert. Viktigheten og betydningen av tidlig intervensjon beskrives først. Aggresjonsbegrepet presenteres og defineres, deretter gjennomgås aggresjonsteorien for å skille proaktiv og reaktiv aggresjon. Risikofaktorer og beskyttende faktorer for utvikling av aggresjon vil deretter bli presentert. Siste hoveddel i teorikapitlet består av håndtering av aggresjon der systemrettet arbeid, autoritativt lederperspektiv, relasjoner og sosial kompetanse vil bli forklart i forhold til hvilken effekt dette kan ha når det gjelder tidlig intervensjon i forhold til aggresjonsproblematikk.

### 2.1 Tidlig intervensjon

Barnehage og skole får en stadig større betydning for barn og unges utvikling. Barna bruker store deler av sin oppvekst på disse pedagogiske arenaene. Av den grunn blir det viktig med forebyggende arbeid som fremmer god helse og en positiv sosial og personlig utvikling både i barnehage og skole. Det kan være for sent å iverksette tiltak når barnet viser en negativ utvikling eller en problematisk atferd (Nordahl, 2006). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring hevder også at tiltak bør iverksettes tidlig for blant annet å forebygge problemer eller vansker som kan forekomme senere (Dyb, 2010).

Barnehagen er en plass hvor en kan intervensjon tidlig. Dersom personalet er bevisste på hva tidlig intervensjon er og hvilken betydning det har, vil det muligens bli lagt fokus på det. Av den grunn vil det være interessant å få vite noe om hva som gjøres i praksis i forhold til tidlig intervensjon når det gjelder reaktivt aggressive barn, både på et individ – og systemnivå.

I dag kan vi finne kunnskap som forteller oss at det er sammenheng mellom atferdsvansker og læringsutbytte når det gjelder både faglige og sosiale ferdigheter. Atferdsvansker beskriver utagerende problematferd hos barn og unge, der i blant er aggresjonsproblematikk en type for utagerende problematferd (Ogden, 2009). Videre er det også slik at barn med høy sosial kompetanse tydelig har bedre faglige og sosiale prestasjoner enn barn med lavere sosial kompetanse. Dette forteller oss noe om viktigheten av tidlig forebyggende arbeid i forhold til barnas sosiale og personlige utvikling.

Tidlig intervensjon har fått bemerkelsesverdig vektlegging i offentlige dokumenter som setter rammer for arbeid i barnehage og skole. I St.meld.nr 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, legges det blant annet vekt på viktigheten av tidlig innsats.



Det må oppfattes som både innsats på et så tidlig tidspunkt som mulig, og at en tar fatt i problemet eller vanskene så snart de oppstår. Tidlig intervensjon dreier seg om å igangsette handlinger på et tidlig tidspunkt for å hindre eller minske skade, i tillegg til å endre uheldig utvikling (St. meld. nr 16, 2006-2007).

Den tidligste intervensjonen en kan iverksette er forebygging som danner beskyttende faktorer mot det en vil unngå (Midthassel, et al., 2011). Tremblay, et al., (2004) hevder også at det ser ut til at de fleste barn lærer seg å håndtere fysisk aggresjon i førskolealderen. Derfor vil det være viktig å igangsette forebyggende intervensjoner på dette tidlige tidspunktet, slik at de som har uheldige forutsetninger får tidlig hjelp og støtte. Når man iverksetter hjelp vil det være større sannsynlighet for at barnet lykkes desto yngre barnet er. I tillegg ser det ut til at de forebyggende tiltakene som er rettet mot læringsmiljøet på et tidlig tidspunkt gir en positiv virkning (Anderson & Bushman, 2002).

Det har vist seg at barn som har aggresjonsvansker, deriblant reaktiv aggresjon, kan få alvorlige konsekvenser av dette både i ungdomsårene og i voksen alder. Barn som tidlig viser høy aggressiv atferd kan være i faresonen for å ende opp som kriminelle. Dersom det blir satt i gang tidlige intervensjoner kan dette ha en forebyggende effekt mot kriminalitet både blant unge og voksne (Farrington & Loeber, 1998).

Tidlig intervensjon har vært fremtredende i mange år, men det ser ut til å være utfordringer når det gjelder å implementere dette i praksis. I følge et foredrag som er publisert av utdanningsforbundet ser det ut til at noen barnehager i liten grad oppdager eller reagerer på psykiske problemer hos barna, men at problemene i større grad blir oppdaget når barnet har vansker med å tilpasse seg skolesituasjonen (Utdanningsforbundet, 2011).

Tidligere undersøkelser (2000 – 2001) viser også at det har vært en antydning til en «vente å se» holdning i skolen istedenfor å intervenere tidlig i barnets læring og utviklingsløp. Til tross for dette ser det ut til at denne type praksis er delvis redusert siden den gang (Nordahl, 2006). I dag rettes det mye oppmerksomhet mot problemområdet, og dette fører gjerne til at pedagoger og andre fagfolk er mer bevisste på å ta tak i problemer eller vansker så snart de oppstår, kontra det å vente og se (St. meld. nr 16, 2006-2007).

## 2.2 Aggresjonsbegrepet

Aggresjon ser ut til å være et stort helseproblem blant barn og unge. Ikke er bare aggresjon en forløper til mentale helseproblemer, men i tillegg kan aggressive barn risikere å utvikle rusproblemer, utføre voldelige og kriminelle handlinger (Richard E Tremblay, et al., 2004). Aggresjon er et fenomen som har blitt forsket på i mange år av ulike forskere og det viser seg at forskere er delvis enige om hvordan aggresjon kan defineres. Berkowitz (1993) definerer det slik:

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

Selve aggresjonsbegrepet kan ha ulike betydninger siden det benyttes både i forskning og i dagligdagsspråket. Dette medfører at vi ikke til en hver tid kan være sikre på hva som egentlig menes når et individ beskrives som aggressivt. Aggresjon blir ofte assosiert med eksempelvis sinne, frustrasjon og irritasjon. Dette sees ofte på som negativt, men i enkelte tilfeller kan en også høre at aggresjon brukes i positive settinger. Som for eksempel at jentene på det norske håndball landslaget er pågående og aggressive i angrep. Aggresjon kan derfor ha både positiv og negativ betydning i ulike situasjoner (Bjørkly, 2001). Berkowitz (1993) hevder at det blir gjort mer og mer forskning for å finne en definisjon som kan bli mer allment akseptert slik at aggresjonsbegrepet kan benyttes i situasjoner der felles forståelse gjerne er nødvendig.

Aronson & Aronson (2007) definerer aggresjon slik:

*«Aggressive action as intentional behaviour aimed at causing either physical or psychological pain»* (Aronson & Aronson, 2007, p. 254).

En påstand om at aggresjon har en intensjon om å skade andre vil i enkelte sammenhenger være vanskelig å benytte seg av dersom eksempelvis et barn på avdelingen skulle være så uheldig å dunke borti noen i en leksituasjon slik at det andre barnet skader seg. Dette eksemplet viser at det er mulig å skade andre fysisk uten å ha en intensjon bak handlingen. Det viser også at det kan være vanskelig og finne en passende definisjon for aggresjonsbegrepet som kan gi oss en felles og konkret forklaring.

Også Anderson & Bushman (2002) definerer aggresjonsbegrepet ved å si at det er en handling der individet har intensjon om å skade andre;

*«Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm»* (Anderson & Bushman, 2002, p. 28).

Vi kan se at disse tre definisjonene er relativt like, og at det er enighet om at aggresjon er handlinger som har til intensjon å skade noe eller noen psykisk eller fysisk. Siden det foreligger mange forskjellige definisjoner av aggresjon er det skillelinjer mellom definisjonene som baserer seg på å klassifisere aggresjon som fenomen. I følge Bjørkly (2001) kan vi skille mellom tre aggresjonsteoretiske perspektiv; Instinktteorier, driftsteorier og læringsteorier.

Instinktbaserte aggresjonsdefinisjoner hevder at aggresjon ser ut til å være et medfødt fenomen. Man kan ikke unngå dette aggresjonsinstinktet, men aggresjonens utforming og uttrykksmåte kan påvirkes gjennom nære relasjoner til medmennesker på den primære og sekundære sosialiseringarenaen. På grunnlag av dette kan samhandling mellom individer virke hemmende eller fremmende for aggresjonsinstinktet.

Driftsteoriene hevder at individer har et medfødt grunnlag for å videreutvikle aggressiv atferd. Nøkkelbegrepet i disse teoriene er *frustrasjon*, og at det ligger latent hos alle mennesker. Frustrasjon er emosjoner som alle har, og det finnes mange ulike måter for å uttrykke frustrasjon. Frustrasjon kan eksempelvis utløses ved aggressive handlinger som ofte har en intensjon om å skade andre ting eller mennesker (Bjørkly, 2001). Når en snakker om læringsteorier i forhold til aggresjon dreier det seg om at;

«Etablering og opprettholdelse av aggressiv atferd styres av de samme læringsprinsippene som gjelder for atferd» (Bjørkly, 2001, p. 66).

Dette kan forstås med at et barn som viser tendenser til aggressive handlinger trenger hjelp til å endre sitt atferdsmønster. Tremblay (2005) hevder også at barn er født aggressive, men at aggresjon er et fenomen som må avlæres eller omlæres. Dersom dette ikke blir gjort kan barnet gjerne videreutvikle sin aggressive atferd, og det vil sannsynligvis bli vanskeligere å endre atferdsmønstret desto eldre barnet blir. Dette viser også viktigheten av å intervensere tidlig dersom en ser at et barn er i faresonen for skjev utvikling. I disse situasjonene blir det viktig at man fremstår som positive rollemodeller fordi aggresjon kan tilegnes ved observasjon og deltakende observasjon (Bjørkly, 2001).

## 2.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon

Begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon har til dels fått større oppmerksomhet blant forskere, og begrepene kan benyttes for å skille aggresjonstyper. Likevel er det viktig å tenke over at det også er en sterk sammenheng mellom begrepene fordi det finnes handlinger som kan bestå av elementer fra begge aggresjonstypene (P. Roland, 2010).

Proaktivt aggressive individer har ofte et mål om å oppnå sosiale belønninger som for eksempel makt eller tilhørighet (ibid). Roland & Idsøe (2001) definerer proaktiv aggresjon slik;

«*Proactive aggressiveness is the tendency to attack someone to achieve some material or social reward*» (E. Roland & Idsøe, 2001, p. 447).

Proaktivt aggressive kan kjennetegnes gjerne ved at de viser lite irritabilitet, men de er svært organiserte. Selv om de er aggressive kan de være hyggelige, og dette kommer gjerne av at de ofte er svært sosialt kompetente og spiller med de riktige kortene for å oppnå sosiale belønninger. Dette innebærer også at de er villige til å skade andre for å oppnå det de ønsker. Proaktivt aggressive kan på bakgrunn av dette oppfattes som «kaldblodige» (Dodge, 1991).

I følge Anderson & Bushman (2002) og Roland & Idsøe (2001) kan proaktiv aggresjon også omtales som *instrumental aggression*. Dette fordi denne atferden benyttes slik at aggresjon fungerer som et instrument for å oppnå et *outcome* (utbytte) som individet vil ha. Personen trenger nødvendigvis ikke påføre fysisk eller psykisk skade for å oppnå det han eller hun ønsker, men dersom det blir nødvendig er det stor sannsynlighet for at det skjer. Det er også viktig å avklare forskjellen på emosjoner som oppstår i forhold til reaktiv og proaktiv aggresjon. De dominerende emosjonene hos proaktivt aggressive er gjerne en følelse av tilfredsstillelse når de ydmyker andre, og videre oppnår en slags maktfølelse (ibid).

Berkowitz (1993) poengterer at den som utfører en aggressiv handling mot noen er fullstendig bevisst på at ofret ikke synes dette er behagelig. Av den grunn viser det også at vedkommende som utfører denne handlingen kan få en tilfredsstillende følelse av makt og dominans fordi offeret gjerne viser tegn til at det føler seg utilpass.

Hos de reaktivt aggressive er det ofte frustrasjon og sinne som står sentralt. Der barnet gjerne opplever en tilfredsstillende emosjon ved å være avslappet etter et raseriutbrudd (E. Roland & Idsøe, 2001).

«*The concept of reactive aggression has its roots in the frustration – anger theory of aggression*» (Vitaro & Brengden, 2005, p. 178).

Anderson & Bushman (2002) betegner også reaktiv aggresjon som *hostile aggression*. De hevder at *hostile aggression* historisk sett innebærer å være impulsiv, utføre uplanlagte aggressive handlinger som er drevet av sinne og det ultimate målet er å danne skade. Dette oppstår i mange tilfeller som en reaksjon på opplevd provokasjon. Reaktiv aggresjon blir også kategorisert under driftsteorier, da disse som tidligere nevnt hevder at nøkkelbegrepet i disse teoriene er frustrasjon.

Tremblay, Hartrup & Archer (2005) hevder at det i hovedsak er frustrasjon som er drivkraften bak reaktiv aggresjon i tillegg til opplevd provokasjon og/eller trusler. Frustrasjonen kan defineres som en hindring. Når et individ blir hindret i å nå et mål, blir vedkommende frustrert og sinne er en emosjon som ofte kommer til uttrykk i slike sammenhenger (E. Roland, 2007). Det hevdes også at bak aggresjonens handling ligger det som regel et mål, og hovedmålet for reaktivt aggressive individer er å utføre en aggressiv handling rettet mot frustrasjon eller provokasjonskilden og skade den (Vitaro & Brengden, 2005).

De reaktivt aggressive barna kan ofte oppfattes som «varmblodige», voldsomme, defensive og truende. Samtidig kan de også virke ganske rolige og avslappet etter det har oppført seg aggressivt. Dette kommer gjerne av at barnet har fått gitt uttrykk for sin frustrasjon gjennom å utføre en eller flere aggressive handlinger mot frustrasjonskilden. Reaktivt aggressive barn kan også ha en tendens til å oppleve provokasjon, altså at de feiltolker hendelser og/eller situasjoner som er ment positive (Dodge, 1991).

Ros fra pedagogen kan eksempelvis oppfattes som kritikk fra et reaktivt aggressivt barns perspektiv. Når en arbeider med aggressive barn og andre barn generelt, er det viktig at en viser barnet anerkjennelse og bekreftelse på det de gjør og foretar seg (Midthassel, et al., 2011). En klapp på skulderen, positive kommentarer på det barnet gjør eller så enkelt som et smil eller et nikk kan oppleves som bekreftelse. For reaktivt aggressive barn kan dette ofte mistolkes, og det oppleves som provokasjoner selv om det er ment godt fra den voksnes side.

For mennesker er det viktig å føle seg akseptert av sine medmennesker, både av voksne og barn. Det er vist at reaktivt aggressive barn ofte kan ha vansker med å tilpasse seg andre barn og/eller voksne, og i tillegg blir disse barna minst akseptert blant sine jevnaldrende (Ogden, 2009). Sosial kompetanse hos reaktivt aggressive barn ser ut til å være en del lavere i forhold

til andre normalutviklede barn. Dette kommer gjerne av at reaktivt aggressive barn kan miste sin sosiale trening da de har vansker for å samhandle med andre barn og voksne (Vitaro & Brengden, 2005). Årsaken til dette kan være at de jevnaldrende opplever reaktivt aggressive barn som uberegnelige og føler gjerne av den grunn at det er vanskelig å forholde seg til dem, da de ofte utfører plutselige aggressive handlinger.

Opplevelser og erfaringer som barn gjør i relasjon med jevnaldrende har en stor betydning for sosial, emosjonell og kognitiv utvikling. Dersom barn opplever utestenging av sine jevnaldrende vil ofte konsekvensene av dette være lav sosial status, sosial isolasjon, dårlig selvbilde og ikke minst tristhet (Midthassel, et al., 2011).

Reaktivt aggressive barn er dessverre ofte utsatt for utestenging og kan dermed bli lette ofre for plagere og mobbere (Vitaro & Brengden, 2005). Barn som er utsatt for utestenging kan ha dårlig selvbilde og blir av den grunn sett på som svake, og kan derfor bli plageofre for andre barn som har et behov om å plage andre for å tilfredsstille seg selv (E. Roland, 2007).

Likheten mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er at begge typene aggresjon handler om å skade noen eller noe. En av ulikhetene ligger i at de reaktivt aggressive blir eller oppfatter at de blir plaget av andre eller lett kan provoseres, mens de proaktive plager andre og truer andre for å få viljen sin (Dodge, 1991).

Vitaro & Brengden (2005) diskuterer blant annet spørsmålet om når reaktive og proaktive aggresjonsvansker forekommer. Det rapporteres om at reaktivt aggressivitet oppstår rundt 4 års alderen og proaktiv aggressivitet oppstår rundt 6-7 års alderen. Disse tallene er blitt hentet fra en undersøkelse som har blitt sendt ut til mødre som har barn med aggresjonsvansker. Det fastslås ikke at proaktiv aggresjon kommer mye senere enn reaktiv aggresjon, men at det gjerne kan være vanskeligere å kartlegge proaktiv aggressiv atferd i så tidlig alder.

Tremblay, et al., (2004) gjennomførte en studie om fysisk aggresjon i førskolealder, og ser vi at deres funn ikke helt samsvarer med Vitaro & Brengdens (2005) funn. Resultatene til Tremblay et al., (2004) viste at barna som deltok hadde høyest aggresjonsnivå da de var 3,5 år, og hele 14% av barna som deltok i undersøkelsen viste fysisk aggresjon på et høyt nivå. I den sistnevnte artikkelen blir det ikke diskutert hvorvidt disse barna kunne vært reaktivt eller proaktivt aggressive eller ei. Siden samtlige av barna viser et høyt aggresjonsnivå, kan de kanskje vise klare tendenser til reaktiv aggresjon på grunnlag av utagerende atferd?

Problemstillinger som dette gjør det gjerne vanskelig å trekke klare konklusjoner om hvor tidlig reaktiv og proaktiv aggresjon kan oppstå eller kartlegges. Det vil uansett ikke være feil å drive forebyggende arbeid i forhold til aggresjonsproblematikk, og dette gjelder for alle barna på avdelingen. Den tidligste intervensjonen en kan sette i gang er som tidligere nevnt forebygging (Midthassel, et al., 2011). I forhold til forebygging av utvikling av aggresjon i barnehagen kan trening av sosial kompetanse, relasjonsbygging og autoritative voksne være gode alternativ.

## **Biologi**

Som tidligere nevnt har forskere vært uenige om hvorvidt aggresjon er et medfødt instinktivt fenomen, eller om den type atferd må læres. I forhold til tidligere forskning kan det se ut til at mennesker er genetisk programmert for aggressiv atferd, men det ser ut til at det kan være vanskelig å fastslå hvor aggresjon hos mennesker kommer fra (Aronson & Aronson, 2007). Det har blitt påvist at intelligens og emosjonalitet (temperament) har høyere sammenheng med genetikk enn andre personlighetsfaktorer (Tetzchner, 2001).

Det har også blitt bekreftet at det er visse hormoner som viser seg å påvirke aggresjon. I forhold til testing på dyr, har det vist seg at innsprøytning av testosteron har resultert i at dyr blir mer aggressive. I tillegg viser det seg at mennesker som har utført kriminelle handlinger som omfatter vold, har et høyere testosteronnivå enn de som eksempelvis er fengslet for svindel og underslag (Aronson & Aronson, 2007).

Genetikken har en viss betydning for hvordan vi utvikler oss personlig, men at den ikke er en avgjørende faktor. Tetzchner (2001) hevder at i en del undersøkelser blir det genetiske anslått til å være cirka 40%, mens andre mener prosentandelen er betydelig mye mindre.

Omgivelsene derimot ser ut til å ha en generelt større betydning for hvordan barna utvikler seg, både i positiv og negativ retning.

## **Miljø**

Årsaker til at noen barn utvikler aggresjonsvansker kan være mange. Blant forskere diskuteres det mulige faktorer som kan være avgjørende for om barnet utvikler aggresjon eller ei. Som tidligere nevnt kan det se ut til at aggresjon er et medfødt fenomen, men er ikke avgjørende for barnets utviklingsløp. Miljøet og omgivelsene rundt barnet vil i de fleste tilfeller være avgjørende for barnets fremtid, både på godt og vondt (ibid).

Foreldre og pedagoger er omsorgspersoner som legger grunnlaget for barnas oppvekstmiljø og opptre som rollemodeller der barna observerer og tilegner seg erfaringer og kunnskaper om det vi foretar oss.

*«Foreldre påvirker barn gjennom at barna observerer den måten de handler på, gjennom den måten de stimulerer og utfordrer barna på, og gjennom hvordan de oppmuntrer, avviser og hjelper barna til å løse utfordringer de møter, på ulike måter» (Tetzchner, 2001, p. 430).*

Sitatet er et godt eksempel på at dersom barn eksempelvis opplever en forsømmende voksen over tid, kan det medføre at barnet utvikler reaktiv aggressivitet. Barn som føler seg ignorert eller oversett kan gjerne utvikle reaktiv aggresjon på grunn av mangel på varme, grenser og kontroll. Eksemplet viser også at dersom barn opplever oppmuntring og støtte kan det ha en forebyggende effekt for å utvikle aggressivitet selv om barnet kanskje er genetisk anlagt for å utvikle aggresjon. Oppdragelse og miljø spiller en vesentlig rolle for utvikling av aggresjon, og barn kan utsettes for ulike faktorer som er med på å bidra til aggresjon, eller faktorer som kan virke beskyttende mot aggresjon (Nordahl & Manger, 2005).

De fleste barn begynner i barnehagen ved tidlig alder, og av den grunn har barnehagen en viktig oppgave der de skal bidra til å forme barna i en positiv retning. Hva som gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn, er også viktig i forhold til å gi barna et godt utgangspunkt for en videre positiv utvikling.

#### **2.4 Risikofaktorer og beskyttende faktorer.**

Berkowitz (1993) hevder at dårlige familieforhold er den største årsaken til aggresjon blant barn. Lite varme og bekreftelse fra foreldrene, hard, uberegnelig og disiplinert oppdragelse er typiske risikofaktorer for utvikling av aggresjon. Vold og overgrep er noen av de største risikofaktorene for utvikling av aggresjon.

Familieforholdene gjelder blant annet biologiske forhold, foreldres oppdragelsesstil, foreldre som involverer seg lite i hva barna foretar seg, samlivsproblemer blant foreldrene, foreldrenes bakgrunn, lav sosioøkonomisk status og dårlig helse hos foreldre (Farrington & Loeber, 1998).

Vi ser at de fleste risikofaktorene ligger hos barnas foreldre, og dette forteller oss noe om hvor stor innvirkning foreldrenes bakgrunn og personlighet faktisk har på barna. Som tidligere nevnt gjennomførte Tremblay, et.al., (2004) en undersøkelse om fysisk aggresjon i barnets første leveår.



Her fant de også foreldre med lav utdanning/inntekt, dårlige oppdragelsesstiler, tidlig graviditet og bruk av tobakk under graviditeten var betydelige risikofaktorer for at barn utvikler aggresjon.

Barn tåler mye, men noen barn har bedre kapasitet til å beherske og tilpasse seg negative livshendelser enn andre (Berkowitz, 1993). De voksne som arbeider rundt et barn som gjerne har det vanskelig spiller en stor rolle for hvordan barnet utvikler seg videre, både i positiv og negativ retning (Drugli, 2008b).

Dersom et sårbart og et risikoutsatt barn tilpasser seg positivt i barnehagen og dette utviklingsmiljøet klarer å tilfredsstille barnets behov, kan barnehagen fungere som en beskyttelsesfaktor og bidra til en positiv utvikling. På en annen side kan barnehagen også bidra til å forsterke et negativt utviklingsløp hos barnet. Dette gjelder gjerne når barnet ikke føler seg trygg og tilpass i barnehagen blant både voksne og barn (ibid). Et eksempel som dette viser oss viktigheten av å opptre som støttende omsorgspersoner i barnehagen og hvilke resultater dette kan gi for barnet som er risikoutsatt.

I de fleste barnehager har vel pedagoger og assistenter et ønske om å gjøre det som er best til barnas fordel. Dersom en har barn på avdelingen som kanskje kan være i risikozonen for å utvikle aggresjon vil det være viktig å få igangsatt eventuelle tiltak så fort som mulig. Forebyggende faktorer på avdelingen kan gjerne være varme og positive relasjoner til jevnaldrende og voksne. Positive relasjoner med voksne og andre barn er nødvendig for at barnet skal kunne føle seg trygg (Nordahl & Manger, 2005).

I noen tilfeller må det legges til rette for trening av sosial kompetanse og læring av gode relasjoner, noe som de voksne er ansvarlige for (Pianta, 1999). Hvordan voksenpersoner opptrer, spiller også en vesentlig rolle, og det er viktig at de står frem som positive rollemodeller for barn. I tillegg kan de ansatte i barnehagen kan også veilede foreldre om gode oppdragelsesstrategier dersom noen skulle ha vansker med dette. Forskning hevder at dersom det er beskyttende faktorer i familien, i barnehagen eller skolen og blant venner vil dette virke forebyggende mot aggresjon hos barn (Farrington & Loeber, 1998).

## 2.6 Håndtering av aggresjon

Aggresjon er et problemområde som ofte er vanskelig å håndtere for både voksne og barn (P. Roland, 2010). Som tidligere nevnt er fokuset for studien hva gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn, både på et individ og systemnivå.

Barn som utøver aggresjon skaper ofte problemer hjemme og på avdelingen både blant andre barn og gjerne mellom de ansatte. Dette skaper ofte utfordringer for det aggressive barnet, barnegruppen, fagpersoner og foreldre som ferdes med barnet til daglig.

Aggresjonsvansker har ofte negativ påvirkning på læring og utvikling på ulike nivå, både når det gjelder for aggressive barn og de andre barna på avdelingen. Voksne som arbeider med disse barna opplever ofte dette som vanskelig, og en grunn til dette kan gjerne være manglende kompetanse for hvordan man håndterer barn med aggresjon. Videre vil dette gjerne få konsekvenser for andre barn på avdelingen (ibid).

Når en skal håndtere aggressive barn er det noen prinsipper som er viktige å tenke på og kunne noe om. Systemrettet arbeid, samarbeid, kompetanse, dialog, oppdragerstil, relasjoners betydning og viktigheten av sosial kompetanse er viktige momenter i forhold til forebygging av aggresjon.

### 2.6.1 Systemperspektiv

#### **Systemperspektiv**

Når en arbeider med barn med reaktiv aggressivitet er det viktig å se på miljøet og systemet rundt barna. En må ha en forståelse om at både voksne og barn inngår i ulike systemer som står i forhold og påvirker hverandre. Dersom en skal ha forebyggende arbeid i forhold til barn og unges psykososiale utvikling vil det være viktig å forstå hvordan sosiale systemer er bygd opp og hvilke faktorer som kan spille inn (Midthassel, et al., 2011). For å illustrere dette kan vi blant annet se på Bronfenbrenners økologiske modell som gir forståelsen av barnets oppvekst og sosiale utvikling (Ogden, 2009). Foreldresamarbeid, kompetanse om problemområdet og intersubjektivitet er også viktig for kvaliteten på det systemrettede arbeidet.

## Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner er kanskje den som har understreket mest at barnets utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der en tar oppvekstmiljøet, de biologiske faktorene og den psykiske utviklingen i betraktning samtidig. Bronfenbrenner hevder også at det viktig å ta barnets sosiale miljø i betraktning og ikke bare barnet som individ (Imsen, 2005). Når førskolelærere og assistenter i barnehagen skal forebygge eller sette i gang tiltak for reaktivt aggressive barn i barnehagen vil det være viktig å se på helheten av barnets sosiale system. Dette vil gjerne bidra til å se sammenhenger mellom de ulike miljøene og hvordan de påvirker hverandre.

*«Bronfenbrenner oppfattar miljön som en serie sammanhängande strukturer, der den ena rymms inuti den andra» (Bø et al., 1985, p. 20).*

For å visualisere det økologiske perspektivet presenterte Bronfenbrenner en modell av oppdragelsesmiljøet for hvordan nære og fjerne miljøer kan påvirke hverandre, og hvordan disse nivåene kan påvirke barnets utvikling. På det innerste analysenivået finner vi *mikrosystemet*. På dette nivået dreier det seg om barnets nærmiljø og det miljøet som barnet har direkte kontakt med og gjerne nære har relasjoner til. Her dreier det seg om familie, barnehagen, venner og naboer. Det neste nivået i modellen kalles for *mesosystemet*, og i dette feltet studeres sammenhengen mellom mikrosystemene. Dersom et barn eksempelvis har det vondt hjemme vil det i de fleste tilfeller ha betydning for hvordan barnet har det eller opptrer i barnehagen (Bø, et al., 1985).

Det tredje nivået i modellen betegnes som *eksosystemet*, og her dreier det seg om miljøstrukturer som ikke involverer barnet direkte. Dersom eksempelvis mor har veldig mye å gjøre på jobben kan dette resultere i at hun er utslitt når hun kommer hjem, og dermed ikke er i stand til å gi barnet oppmerksomhet, varme eller støtte. Dette vil videre gi konsekvenser for barnet fordi det kan føle seg oversett eller tilsidesatt, og i det lange løp kan dette gi alvorlige konsekvenser for barnet. På det øverste og siste nivået finner vi *makrosystemet*, og her dreier det seg om kulturelle og subkulturelle mønstre som påvirker barnet i utvikling. Her kan vi i hovedsak snakke om tradisjoner, politikk, normer og sosial organisering. Barnehagen har for eksempel en rammeplan de er pålagt fra staten og følge, og dette bidrar i de fleste tilfeller for hvordan førskolelærere og assistenter arbeider i barnehagen (Imsen, 2005).

## **Samarbeid**

Når en arbeider med barn som har reaktiv aggresjonsvansker er samarbeid kolleger imellom og samarbeid med barnas foreldre viktig. Når en skal intervensjon tidlig i forhold til reaktivt aggressive barn vil dette gjerne håndteres bedre dersom pedagoger og assistenter føler seg trygge (P. Roland, 2010). Trygghet kan skapes ved at kollegene opptrer som lagspillere der hvor de støtter og oppmuntrer hverandre. Når en av de voksne på avdelingen forsøker å håndtere barnet på best mulig måte, må han/hun også få anerkjennelse av sine medarbeidere selv om resultatet ikke ble helt som ønsket. Samtidig må de dele erfaringer, tanker og ideer med sine lagspillere slik at dette gjerne kan reflekteres rundt i fellesskap.

Dersom de voksne på avdelingen i barnehagen ikke deler sine utfordringer med hverandre vil det gjerne føre til at den som skal håndtere barnet i ulike situasjoner, vil ha færre strategier enn de ville hatt dersom ulike metoder hadde blitt diskutert og reflektert rundt i plenum. I tillegg vil gjerne de voksne som forsøker å iverksette tidlig intervensjon ha lett for å benytte seg av de samme tingene som de alltid har gjort. Når en reflekterer i plenum vil det ofte være enklere å få et innblikk i hva en muligens gjør feil eller hvordan en kan gjøre det annerledes. Når en utveksler erfaringer vil en kunne oppdage nye muligheter og strategier som kan prøves ut vil det i mange sammenhenger ha en positiv effekt for den tidlige intervensjonen dersom en har flere strategier å benytte seg av i praksis (Nordahl, 2006).

I forhold til arbeid med tidlig intervensjon for reaktiv aggresjon er foreldrene viktige støttespillere og informanter. Foreldre kjenner ofte barnet sitt bedre enn noen andre både på godt og vondt, og kan i sammenheng med dette sitte med nyttig informasjon som kan bidra til at intervensjonene gir en mer positiv effekt. Måten en samarbeider med foreldrene på spiller en vesentlig rolle for kvaliteten av det. Dersom man øker foreldreinvolvering i barnehagen i form av hyppigere kontakt er ikke dette nødvendigvis betegnelsen på et godt samarbeid mellom barnehagen og foreldrene (Nordahl & Manger, 2005).

Når en skal ha et samarbeid med foreldre er det viktig at foreldrene møtes som likeverdige deltakere og foreldrene bør sees på som en ressurs for sine barns oppvekst og oppdragelse. Sentrale strategier for foreldresamarbeid er blant annet å fokusere på det som er positivt. De ansatte i barnehagen må være påpasselige med å fortelle/kontakte foreldrene om de positive situasjonene, og ikke til en hver tid ta kontakt når det gjelder negative hendelser (ibid).

Et annet viktig spekter for samarbeid med foreldrene er at en ikke skal fordele skyld. Det er ikke lett å være foreldre til barn som til stadighet skaper problemer for andre voksne og barn, og dermed har foreldre lett for å gå i forsvarsposisjon ovenfor sitt barn. Videre kan dette føre til at det blir mer krangling eller konflikter mellom foreldre og de andre voksne som arbeider med barnet. Konflikter gjør det gjerne vanskelig når en skal samarbeide om eventuelle tiltak rettet for å hjelpe barnet. Når problemer skal tas opp kan det være en fordel å bruke tiden på eventuelle løsninger istedenfor å bruke tid på selve problemet.

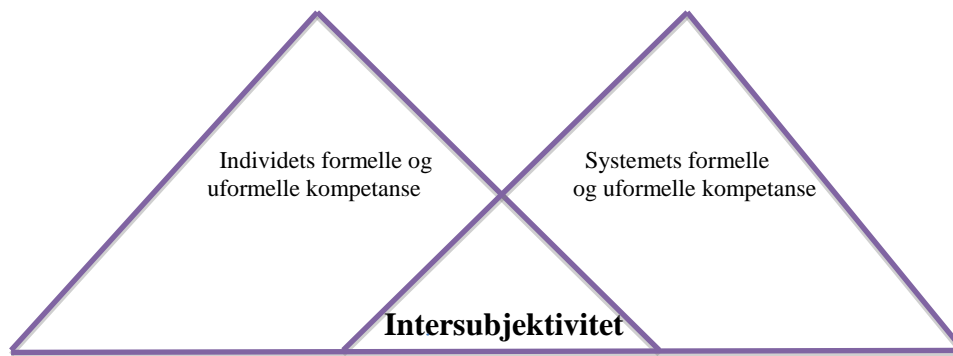
I mange sammenhenger diskuterer pedagoger og foreldre barnets atferd i barnehagen. I forhold til problematferd blir det ofte brukt mye tid på å diskutere hva som er galt og/eller uønsket atferd fra barnet. Istedenfor vil det gjerne være mer hensiktsmessig for barnet dersom en heller diskuterer ulike situasjoner der barnet utløser aggresjon. Hva er det som trigger barnet, og hva er det som gjør at aggresjonen utløses? Videre ut fra dette kan en finne eventuelle løsninger og prøve ulike tiltak i problemsituasjonene (Nordahl, 2006).

### **2.6.2 Intersubjektivitet**

Forståelse for aggresjon og ulike aggresjonsbegreper kan som tidligere nevnt ha forskjellige betydninger for mennesker i ulike sammenhenger. Når en skal forebygge eller igangsette tiltak i barnehagen mot reaktiv aggresjon er det viktig at det er en felles forståelse for hva begrepet innebærer og hvordan det eventuelt kan håndteres. Intersubjektivitet dreier seg om å ha en felles forståelse for et fenomen.

I barnehagen kommer en oppi mange ulike situasjoner, og da kan det ofte føles betryggende å samtale med andre for blant annet hjelp, støtte og gjerne en bedre forståelse av hvordan og hvorfor ting skjer. Når assistenter og pedagoger skal håndtere reaktivt aggressive barn kan det kanskje føles ubehagelig og dette kan komme av manglende kompetanse på problemområdet.

Dersom de ansatte diskuterer og reflekterer rundt dette i et fellesskap kan det gjerne bidra til bedre forståelse for hvorfor situasjonene oppstår og hvordan tidlig intervensjon eventuelt kan iverksettes.



Figur 1: Fritt gjengitt av Røkenes & Hanssen (2002)

Intersubjektivitet dreier seg om å dele opplevelser gjennom dialog i fellesskap. Hvis det for eksempel er opplevelser som skjer på avdelingen i barnehagen kan gjerne pedagogisk leder og assistent dele dette i fellesskap. Hvordan hver av dem tolker opplevelsen kommer an på tidligere erfaringer, kultur og faglig kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002). I de totale opplevelsesfelt har vedkommende både formell og uformell kunnskap om det som eventuelt skal diskuteres. I forhold til den gjengitte figuren ser vi at den er delt inn i individets og systemets opplevelsesfelt. Det individuelle opplevelsesfeltet omhandler pedagogenes formelle og uformelle kompetanse, og systemets opplevelsesfelt dreier seg om den formelle og uformelle kompetanse som systemet som er rundt barnehagen har. Intersubjektiviteten vil være den felles forståelsen som deltakerne har om tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon.

Intersubjektivitet kan bidra til å hjelpe mennesker med å bli mer bevisst og reflektert på egen forståelse og egne handlinger. Gjennom dialog med andre blir vi mer oppmerksomme på oss selv og ser oss selv gjennom andre. Når en skal hjelpe barn med aggresjonsvansker på best mulig måte er det viktig at de som omgås barnet har en felles forståelse av aggresjon og hvordan en eventuelt kan iverksette tidlig intervensjon.

Fenomenologien i et intersubjektivt fellesskap blir også viktig. Dette innebærer at de som samhandler gjerne må være i stand til å forstå opplevelser og sette seg selv inn i andres perspektiv. Dersom en eksempelvis ønsker å hjelpe et barn med å håndtere eller forstå sin aggresjon vil det gjerne være viktig at den eller de voksne rundt barnet har en forståelse for hvordan barnet har det, og gjerne hvorfor barnet handler som det gjør (Berkowitz, 1993).

Barn assimilerer situasjoner med tidligere erfaringer og hendelser så hvordan voksenpersoner handler rundt barnet vil bli viktig for hvordan opplever dem, både på godt og vondt (Røkenes & Hanssen, 2002).

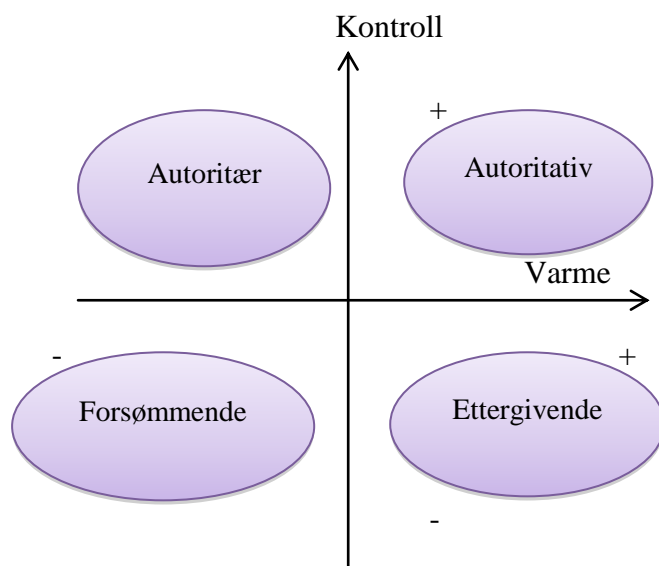
Dialog og kommunikasjon er viktig når voksenpersoner skal tilrettelegge for tidlig intervensjon rettet mot barn som har eller viser tendenser til reaktiv aggresjon i barnehagen, og i tillegg vil gjerne effekten blir bedre dersom de voksne samkjører og handler på samme måte i forhold til barnet (P. Roland, 2010). Når to individer kommuniserer med hverandre kan det være språk, gester og emosjoner som kommer til uttrykk og dette bidrar til å få ut tanker og meninger. Kommunikasjon spiller en viktig rolle for utvikling av blant annet tanker, ideer, kunnskap og erfaringer (Bråten, Thurmann-Moe, Øzerk, & Dale, 1996).

Intersubjektivitet vil i mange tilfeller være nyttig i forhold til evaluering av eventuelle tiltak eller metoder for forebygging. Dette vil gjerne gi en større og positiv effekt fordi evaluering bidrar til at flere synspunkter, tanker, meninger og kunnskap kommer til syne. Når dette blir gjort i et fellesskap kan det muligens være enklere å se om hvorvidt tiltakene eller forebyggingen har en positiv effekt eller ei. Dersom det blir enighet om at intervensjonene har liten eller ingen effekt kan det bidra til at barnehagen raskere skaffer hjelp fra andre instanser som gjerne har mer kunnskap og erfaring på problemområdet (Drugli, 2008a).

### **2.6.3 Autoritativt perspektiv**

Når det gjelder oppdragelse og voksenrollen hos foreldre og pedagoger fremstår varme og kontroll som to sentrale faktorer. Som tidligere nevnt spiller oppdragelse og miljø en vesentlig rolle for utvikling av aggresjon. Varme og kontroll kan i de fleste tilfeller virke beskyttende i forhold til aggresjonsproblematikk. Når en snakker om varme, dreier det seg i hovedsak om positive relasjoner mellom barn og voksen.

Kontroll er i denne sammenhengen et uttrykk for hvilken grad den voksne opptrer tydelig, setter grenser og forventninger til barna. Det har imidlertid blitt påvist at pedagoger som utfører autoritativ lederstil på avdelingen eller i klasserommet, har en forebyggende effekt mot utvikling av atferdsvansker hos barn og unge (Nordahl & Manger, 2005). For å visualisere hvordan varme og kontroll fungerer i et system, kan vi sette inn de fire vanlige oppdragerstiler: autoritativ, ettergivende, forsømmende og autoritær (ibid).



Figur 2: Gjengitt av Nordahl & Manger (2005).

En *autoritativ* voksen har høy grad av evne til å styre eller ha kontroll på det barna foretar seg. Dette fordi han eller hun fremstår som en autoritet. Samtidig som den voksne er en fungerende autoritet for barna, vil vedkommende også være i stand til å danne eller vedlikeholde varme og støttende relasjoner til barna. Dette gjelder også for barn med utfordrende atferd hjemme og/eller i barnehagen. Voksne og pedagoger som utfører en slik lederstil vil ofte ha positiv innvirkning på barns atferd og kompetanseutvikling.

Barn som opplever grensesetting kombinert med varme vil føle trygghet i tillegg til at det gir barnet forutsigbarhet. Når pedagoger skal håndtere aggressive barn er det viktig å jobbe langt ute på kontrollaksen der en arbeider med grensesetting, forutsigbarhet og struktur. Samtidig er det viktig å ligge langt ute på relasjonsaksen fordi barnet har behov bekreftelse og anerkjennelse. En kombinasjon av varme og kontroll ser ut til å gi en positiv effekt i forhold til arbeid med barn som har problematisk atferd, og i tillegg vil gjerne mye varme bidra til at det vil være lettere å lykkes med grensesettingen ovenfor barnet (P. Roland, 2010).

En *ettergivende* voksen er varm og har nære relasjoner til barnet, men den voksne setter få eller ingen grenser for barnet. Mangel på grensesetting ovenfor barn resulterer ofte i at voksne har ingen eller liten mulighet til å endre barnets atferd. Dersom en forsøker å sette grenser og lage regler kan barnet gjerne utløse aggressivitet, noe som videre kan resultere i at den voksne gir etter.



En *forsømmende* voksen viser lite varme og lite kontroll. Barn som vokser opp i slike uheldige vilkår vil sannsynligvis få konsekvenser av dette på grunn av manglende bekreftelse, anerkjennelse eller grenser. En forsømmende voksen vil også være en klar risikofaktor for utvikling av aggresjon i tillegg til at denne type oppdragelsesstil kan betraktes som omsorgssvikt.

En *autoritær* voksen viser lite nærhet og varme til barnet, men høy grad av kontroll. En autoritær voksen fokuserer lite på relasjonsbygging og må derfor bruke makt for å oppnå kontroll. Barnet kan virke veldig strukturert og lydige når den autoritære voksne er tilstede, men når barnet ferdes andre steder kan det ofte vise aggressivitet (Nordahl & Manger, 2005).

#### 2.6.4 Relasjoner

Det er vist klare sammenhenger mellom høy forekomst av problematferd og lavt sosialt kompetansenivå (Nordahl & Manger, 2005). Reaktivt aggressive barn i barnehagen vil sannsynligvis trenge hjelp av voksenpersoner for å danne relasjoner til sine jevnaldrende og relasjoner til andre voksne. For at dette skal være mulig må de voksne ha et innblikk i hvor viktig positive relasjoner er, og hvordan en kan hjelpe med barn med å danne eller opprettholde relasjoner til sine jevnaldrende.

De fleste pedagoger har et ønske om å danne positive relasjoner med alle barna på avdelingen. Ofte vil ikke dette være like enkelt som en kanskje hadde håpet på. Noen barn, der i blant reaktivt aggressive barn, kan virke forstyrrende i barnegruppen, noen trekker seg unna og andre er urolige og vil ikke gjøre det de blir bedt om. Dette kan resultere i at de voksnes frustrasjon vekkes, og som videre kan bidra til at de voksne reagerer med sinne, kritikk eller straff i slike sammenhenger. Dersom dette skjer vil det gjerne også skape forstyrrelser i barnegruppen. Her blir det viktig å presisere at det er forståelig at de voksne kan reagere slik som de gjør, men det vil ikke være til noe hjelp for barnet. For å kunne hjelpe aggressive barn må de voksne klare å bryte både negative følelser og negative samspillsirkler (Drugli, 2008b).

Relasjoner mellom voksne og barn spiller en vesentlig rolle for den sosiale utviklingen både i barnehage og skole. Voksne former og danner et grunnlag for hvordan barnet eksempelvis tilpasser seg eller oppfører seg hjemme eller i barnehagen. Barn og voksen relasjonen spiller også en viktig rolle med tanke på utvikling av ferdigheter for samspill med jevnaldrende. Her dreier det seg blant annet om emosjonell utvikling, selvregulering og selvtillit. Nordahl et.al., (2005) og Pianta (1999) hevder at når det dannes relasjoner mellom barn og voksne, er det den voksne som har ansvar for relasjonen.

I tillegg er det hans eller hennes oppgave å danne positive relasjoner slik at barnet eksempelvis lærer hvordan han eller hun kan danne positive relasjoner til sine jevnaldrende. Det er også blitt påvist at positive relasjoner mellom voksne og barn i barnehage og skole er en beskyttende effekt for barn som kan være utsatt for å utvikle atferdsvansker (ibid).

For å fremme positive relasjoner er det visse forutsetninger som må være til stede på avdelingen. Først og fremst vil det være viktig å se barnet som individ. Når en viser barnet at en er interessert i barnets eventuelle hobbyer, spesielle interesser og personlighet, forteller vi barnet at vi er interessert i individet og ikke bare «en i mengden». Anerkjennelse av barnet som person, positiv bekreftelse på positive handlinger og når barnet mestrer noe er det viktig med bekreftelse. Tillit er også et viktig element for å lykkes med å danne positive relasjoner til et barn. Ved å skape tillit må en vise at en er tilstede for barnet, vise omsorg og være støttende (ibid).

I tillegg til å fremme positive relasjoner, vil god sosial kompetanse gjerne føre til at barnet blir i stand til å fungere og samarbeide i sammensatte grupper av ulike individer. Barnet vil gjerne unngå å utøve atferd som er til skade for andre og seg selv (Drugli, 2008a).

### 2.6.5 Sosial kompetanse

Begrepet sosial kompetanse refererer til en spesiell side ved en persons kompetanse. Sosial kompetanse kan også være vanskelig å definere og knytte det til ett bestemt innhold. Grunnen til at begrepet kan være vanskelig å definere er fordi sosial kompetanse er situasjonsavhengig og personavhengig. En egenskap som vurderes som verdifull for en person i en bestemt situasjon, kan i noen tilfeller bli betraktet som en negativ egenskap av andre personer eller i en annen situasjon. Miljøet og kulturen vil også virke styrkende på hvordan sosial kompetanse blir definert, der noe er individuelt og noe er rammet inn i en kulturell kontekst (Pape, 2001).

Det eksisterer mange ulike definisjoner på sosial kompetanse. Begrepet kan se ut til å være normativt på samme måte som aggresjonsbegrepet og kan oppfattes ulikt, i ulike sammenhenger og av ulike mennesker. Ogden (2009) definerer begrepet slik;

*«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap» (Ogden, 2009, p. 207)*

Pape (2001) definerer sosial kompetanse på noenlunde samme måte som Ogden (2009), men er også inne på at miljøet spiller en vesentlig rolle for hvorvidt barnet utvikler sosial kompetanse.

*«Sosial kompetanse dreier seg om holdninger, ferdigheter, motivasjon og kunnskaper. Det handler også om hvilke miljømessige rammer som ligger til grunn for barnets utvikling av kompetanse» (Pape, 2001, p. 49).*

Gjennom oppveksten støter barn på ulike utfordringer som gjerne skal mestres, og her kan forventninger fra andre gjerne være en av dem. I førskolealder settes det ofte forventninger om at barn skal lære å kontrollere sin egen atferd. Her dreier det seg om ulike sosiale ferdighetsdimensjoner som empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet.

Empati dreier seg i hovedsak om å ha evnen til å leve seg inn i andres situasjoner. For å kunne etablere nære relasjoner til jevnaldrende eller andre voksne er empati vesentlig. Empati er situasjonsbestemt og en stabil egenskap, av den grunn kan empati endres og utvikles.

Samarbeidsferdigheter innebærer at barna lærer å vente på tur, dele med andre, hjelpe andre, høre etter når de får beskjed og å gjennomføre aktiviteter uten å protestere, og dette gjelder i samspill med både voksne og jevnaldrende.

Selvhevdelse er å kunne be om hjelp, presentere seg selv og å gi reaksjoner på andres handlinger. Dersom barn har evnen til hensiktsmessig selvhevdelse vil de ha større sannsynlighet for å lykkes med å delta aktivt i sosiale miljø og fellesskap.

Selvkontroll bidrar til å regulere forholdet mellom følelser og atferd. Det dreier seg om å ha evne til å tilpasse seg et fellesskap og å ta hensyn til andre. Ansvarlighet er blant annet å vise respekt for egne og andres eiendeler og arbeid, og dette utvikles av at man får medbestemmelse og at man tar konsekvensene av det (Jahnsen, Ertesvåg, & Westrheim, 2009).

Barn som er reaktivt aggressive ser ut til å kunne ha vansker på alle disse fem områdene, og av den grunn vil det gjerne være vanskelig å skaffe seg gode venner. Barnas viktigste utviklingsoppgaver dreier seg om å skaffe seg og holde på venner, følge normer og regler og om å prestere og lykkes i skole og barnehage, og for å kunne mestre dette på et greit plan må barna gjerne ha kompetanse innenfor ferdighetsdimensjonene (Ogden, 2009).

Barn med reaktiv aggresjon har ofte vansker med problemløsningsstrategier når de støter på sosiale konflikter. Normalutviklede barn vil gjerne forhandle, foreslå løsninger og ordne opp etter seg, mens reaktivt aggressive barn kan ha en tendens til å hyle, gråte, slå eller stikke av. Dette kan videre føre til at det oppstår nye konflikter på grunn av at den første konflikten ikke ble ordnet opp i. Grunnen til at barn med atferdsvansker bruker ugunstige problemløsningsstrategier kan komme av manglende ferdigheter for hvordan man løser problemer i sosiale sammenhenger (Drugli, 2008a).

De fleste barn vil i lære seg sosiale ferdigheter gjennom omgivelser og oppvekstmiljøet, men dessverre gjelder ikke dette for alle. Utagerende og aggressive barn har ofte vansker med å samhandle med sine jevnaldrende på grunn av manglende sosial kompetanse. Barn som ikke lykkes med gode vennerelasjoner kan blant annet bli utsatt for tilpasningsproblemer i skolen og ungdomskriminalitet (Ogden, 2009).

Utdanningsdirektoratet (2009) hevder også at sosiale ferdigheter og sosial kompetanse kan læres på lik linje som annen kunnskap. Dersom man fokuserer på konkrete sosiale ferdigheter der man avgrensner oppgavene, kan det gi pedagoger klare og konkrete mål å jobbe mot. Har man konkrete mål om hva som forventes av barna, kan det hjelpe barna til å forstå hvilken type atferd som er passende i ulike situasjoner.

### 3.0 Metode

I dette kapitlet vil forskningsmetoden som skal benyttes for å finne svar på forskningsspørsmålet presenteres. Metode har fått en viktig posisjon i samfunnsvitenskapen, og metode betyr i hovedsak å følge en bestemt *vei til et mål*, og forskere kan benytte seg av ulike forskningsmetoder for å nå målet, altså å besvare ulike forskningsspørsmål (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). I hovedsak dreier metode seg om hvordan en skal gå frem for å samle den informasjonen en søker, analyse av informasjonen og tolkning av datamaterialet.

*«Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene»* (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010, p. 29).

Forskningsmetode kan deles inn i kvantitativ og kvalitativ metode. Skillet mellom metodene dreier seg om hvordan data registreres og analyseres. I de fleste tilfeller benyttes det tekst i kvalitative metoder, og tall i kvantitative metoder.

Kvalitativ metode undersøker hvilken mening hendelser har for de som opplever det, og hvordan de kan bli fortolket av andre, i tillegg brukes det ofte til å undersøke sosialt samspill og sosiale prosesser. Utvalget for kvalitative studier blir ofte gjort strategisk der det er få informanter og dermed ikke et representativt utvalg for populasjonen de tilhører. I svært få tilfeller er det mulig å generalisere resultatene man har kommet frem til i funnene fordi utvalget som tidligere nevnt er relativt lite (Johannessen, et al., 2010), (Kvale, et al., 2009), (Silverman, 2011) og (Robson, 2002).

Kvantitativ metode søker ofte å finne sammenhenger mellom et fenomen og dets forekomst. Utvalget for disse studiene er ofte store og helt tilfeldig. I motsetning til kvalitativ metode, vil resultatene i kvantitative studier oftere være generaliserbare. Utvalget er betraktelig mye større, og derfor vil det være mulig å trekke en konklusjon om at resultatet gjelder for den utvalgte populasjonen. I mange tilfeller vil det være mulig å benytte seg av begge metodene samtidig for å styrke studiens troverdighet (ibid).

Målet for dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt og finne ut;

**Hva som gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn? – Et individ og system perspektiv.**

Det er problemstillingen og omfanget som velger hvilken forskningsmetode en skal benytte seg av (ibid). For å finne svar på dette forskningsspørsmålet ville det gjerne vært mulig å benytte seg av en kvantitativ og/eller kvalitativ metode, men på grunn av oppgavens omfang vil ikke begge metodene være mulig å benytte seg av. Jeg ønsker å komme i direkte kontakt med informantene og har av den grunn valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode. I forhold til forskningsspørsmålet søker jeg å forstå hvordan en gruppe individer opplever fenomenet i praksis. Målet er å få frem informantenes opplevelse av tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon, på et individ og systemnivå. I tillegg vil jeg se på hvorvidt informantenes opplevelser stemmer overens med oppgavens teoretiske forankring.

### 3.1 Beskrivelse av forskningsmetode

Kvalitativ forskningsmetode dreier seg om å utforske mennesker i virkelige settinger der en har direkte kontakt med dem. Det er også viktig at forskeren er åpen og lytter til det deltakerne sier og gjør, og videre løfter deres perspektiv opp og frem (Kvale, et al., 2009). Den kvalitative forskeren stiller gjerne ofte spørsmål om hva et fenomen betyr, og hva det handler om mens den kvantitative forskeren stiller spørsmål om et fenomens forekomst og dets sammenhenger (Postholm, 2010). I forhold til kvalitative forskningsspørsmål er det interessant å finne ut *hva* som blir gjort i praksis, og *hvordan* det blir utført. Hyppighet og mengde kunne gjerne også vært interessant å sett på, men på grunn av masteroppgavens begrensninger vil det ikke være mulig å gjøre begge deler.

Når en skal samle inn data finnes det utallige måter å gjøre det på, og når en skal gjøre det kan en benytte seg av kvalitative forskningsdesigner. Det dreier seg om hvordan data skal samles inn og hvordan en på best mulig måte kan jobbe seg frem til et mål, altså presentere funn. Kort sagt kan en si at et forskningsdesign handler om å beskrive prosjektets hvem, hva, hvor og hvordan (Thagaard, 2009). Forskeren må beskrive alle fasene som ligger i forskningsprosessen, og et godt etablert forskningsdesign hjelper oss å finne en god struktur samtidig som det letter arbeidet. Dette forskningsprosjektet er inspirert av et fenomenologisk forskningsdesign.

*«Som kvalitativ design betyr fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med, og forståelse av, et fenomen» (Johannessen, et al., 2010, p. 82).*

Målet er å få en økt forståelse og innsikt i andre menneskers erfaringer og forståelse. De viktigste stegene i et fenomenologisk design er; forberedelse, datainnsamling og analyse/rapportering.

I forberedelsesfasen ble det formulert en problemstilling som søkte å finne forståelse for meningen bak det som gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn, både på et individ og system nivå. For å finne meningen bak dette vil en mulighet være å be informanter om å beskrive sine erfaringer. Når forskeren skal sette i gang med datainnsamling bør gjerne han eller hun hente informasjon fra mennesker som har erfaring med det som skal studeres, og dette blir i mange tilfeller gjort i form av intervju.

Når det gjelder analyse og rapportering transkriberes intervjuene ut i sin helhet for å danne grunnlaget for analysen som består av flere steg. Til å begynne med danner forskeren seg et helhetsinntrykk, og videre ut fra dette henter han eller hun ut deler av transkripsjonene som ser ut til å ha en vesentlig betydning sett fra informantens side. Når en transkriberer intervjuer er det viktig med nøyaktighet i transkripsjonene slik at informantens utsagn kommer klart og tydelig frem (Johannessen, et al., 2010).

Gjennom analyseprosessen er det også viktig at forskeren bruker data flittig og går tilbake i intervjuene flere ganger for sammenligning og tolkning, slik at han eller hun ikke utelater viktige data. Dersom man gjentatte ganger går tilbake i datamaterialet vil det gjerne være en mulighet for at en kan finne viktig informasjon eller sammenhenger som man tidligere ikke hadde bemerket seg (ibid).

### **3.2 Valg av måleinstrument**

Når det gjelder valg av måleinstrument er det flere metoder en kan benytte seg av for å innhente den informasjonen en søker. Før en velger måleinstrument blir det viktig å tenke over hva en ønsker å finne og hvordan en på best mulig måte kan finne det en søker. Blant de vanligste metodene innenfor kvalitativ forskning finner vi observasjon, intervju og tekst – og bildeanalyse (ibid).

Dersom en velger å benytte seg av intervju som forskningsmetode i et forskningsprosjekt, stilles det kriterier som bør være tilstede dersom intervju skal være passende. Studier der en søker å finne ut av deltakernes mening om et bestemt fenomen og individuelle historier fra gjerne en bestemt gruppe. I forhold til denne oppgaven vil jeg påstå at intervju er den beste metoden å benytte seg av for å finne ut hvordan tidlig intervensjon gjøres i praksis i forhold til reaktiv aggresjon i barnehagen. Det er imidlertid vanlig å kombinere flere metoder, som for eksempel intervju og observasjon for å få et klarere bilde av funn i tillegg til at studien gjerne ville blitt mer pålitelig dersom intervju og observasjon stemte overens (Robson, 2002). På grunn av oppgavens omfang og tidsbegrensninger ble ikke dette gjort.

«Intervju innebærer at forskeren benytter samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema» (Widerberg, 2001, p. 16).

Typisk for intervju som forskningsmetode innebærer at forskeren stiller spørsmål og får svar fra menneskene som blir intervjuet. Intervju blir ofte brukt i sosial forskning og der kan man skille mellom strukturert, semistrukturert og ustrukturerte intervju (Robson, 2002). Disse vil jeg komme tilbake til i kapittel 3.3.3 *Gjennomføring av intervju*.

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap sosialt, der intervjuene gjennomføres verbalt der forsker og informant møtes eller har en samtale per telefon. Det kvalitative intervjuet er best egnet til å få innsikt i informantens egne erfaringer, tanker, meninger og følelser. Det finnes ulike måter å gjennomføre intervjuer på. Eksempelvis kan et intervju ha en klar struktur der en bruker faste spørsmål og svarkategorier, men det kan også være delvis strukturert der man gjerne har satt opp noen spørsmål på forhånd, men at en i tillegg kan endre/ legge til oppfølgingsspørsmål underveis (Thagaard, 2009).

I forkant og underveis i et forskningsprosjekt vil en ofte støte på utfordringer som kan være vanskelige og krevende. Valg av metode, forholde seg objektiv, valg av teori, intervjusituasjonen, studiens troverdighet, analyse og tolkning kan være eksempler på utfordringer som kan være vanskelig og krevende i forskningsprosjekter, og i følge Kvale & Brinkmann (2009) er det vanlig å støte på denne type utfordringer i forkant og underveis i et forskningsprosjekt. Av den grunn kan *Intervjuundersøkelsens syv stadier* virke som hjelpemiddel for en uerfaren forsker. Ved å følge disse stegene kan dette bidra til at forskeren får hjelp til å beherske eventuelle problemer slik at han eller hun fortsatt kan bevare sitt engasjement og entusiasme gjennom hele undersøkelsen.

1. **Tematisering.** Her bør forskeren formulere formålet med forskningsprosjektet, i tillegg til at en selv beskriver hvordan ens egen oppfatning er i forhold til fenomenet som skal forskes på. Formålet med dette forskningsprosjektet er som tidligere nevnt å finne ut hva som gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn, på et individ og systemnivå. Tidlig intervensjon har fått bemerkelsesverdig oppmerksomhet i offentlige dokumenter de siste årene og av den grunn vil det være interessant å få et lite innblikk i hvordan dette oppleves i praksis, og gjerne i forhold til reaktiv aggresjon.
2. **Planlegging.** Før intervjuarbeidets start ble det innhentet relevant teori for å belyse problemstillingen i tillegg til at metoddelen ble utarbeidet.



3. **Intervjuing.** Intervjuene utføres på grunnlag av en intervjuguide som er delt inn i fire forskningstemaer med tilleggsspørsmål. Når det gjelder selve gjennomføringen av intervjuene bør forskeren være reflektert i forhold til den kunnskapen han eller hun søker, samtidig som en er reflektert over mellommenneskelige relasjoner.
4. **Transkribering.** Intervjumaterialet klargjøres for analyse, transkribering fra tale til skrift.
5. **Analysering.** Empiriske data analyseres og tolkes. På bakgrunn av forskningsprosjektets formål og emneområde velges analysemetoden som er best egnet for intervjuene.
6. **Verifisering.** Undersøkelse av intervjufunnenes generaliserbarhet, validitet og pålitelighet.
7. **Rapportering.** Funnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til de etiske sidene og resulterer i et lesbart produkt.

Det er også viktig å poengtere at det ikke finnes standardprosedyrer eller regler for utførelse av forskningsintervju, men disse syv stadiene gir et overblikk over forskningsintervjuenes helhet (Kvale, et al., 2009).

### 3.3 Gjennomføring av intervju

*«The interview is a flexible and adaptable way of finding things out. The human use of language is fascinating both as a behaviour in its own right, and for the virtually unique window that opens on what lies behind our actions»* (Robson, 2002, p. 272)

Kvalitative forskningsprosjekt omfatter ofte personlige temaer og informanten trenger gjerne å føle fortrolighet før han eller hun vil åpne seg, og rekkefølgen på temaene kan være avgjørende for hvordan intervjuet forløper (ibid).

Intervju oppleves ofte som en vanlig samtale om et bestemt fenomen, og det er intervjuerens oppgave å få informantene til å snakke åpent og fritt om det utvalgte temaet. Så hvordan intervjueren legger opp intervjuet og oppfører seg vil være avgjørende for om man lykkes eller ei (Robson, 2002).

De første minuttene av et intervju har en avgjørende betydning, og det blir derfor viktig at den som intervjuer, gir umiddelbart et uttrykk for respekt og interesse. Thagaard (2009) hevder at det kan være en fordel å starte intervjuet med spørsmål som kan bidra til at informanten føler seg komfortabel og trygg.

I noen tilfeller kan informanten gjerne være litt nervøs i forkant eller i begynnelsen av et intervju. For å få praten i gang og dempe nervøsiteten kan det være en fordel å benytte seg av generelle spørsmål om bakgrunn, yrkeserfaring og utdanning. Etter hvert som en opparbeider tillit til forskeren kan mer emosjonelle spørsmål introduseres. Spørsmål der forskeren ønsker reflekterte svar. Forskeren har et ansvar om å skape en tillitsfull atmosfære i starten av intervjuet, i tillegg til at han eller hun har ansvar for å nedtone det emosjonelle nivået mot slutten.

Grunner til at informanter kan være nervøse i forhold til intervju kan være mange, men i noen tilfeller kan informanten være usikker på hva det innebærer å delta i et intervju, eller at vedkommende er redd for at det kommer spørsmål som en ikke vil eller kan svare på. Dette forteller oss også noe om viktigheten av å informere informantene grundig i forkant av et intervju, spesielt når det gjelder muligheten for å trekke seg, oppbevaring av data og respekt for informantens privatliv

### 3.3.1 Intervjuguide

I de aller fleste studier der intervju blir brukt som metode, vil det være et behov for å utarbeide en intervjuguide og dette gjelder spesielt for semistrukturerte intervju.

Intervjuguiden inneholder sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. Å utarbeide en intervjuguide er ofte en krevende prosess fordi studiens problemstilling skal gjøres om til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Alle temaene og spørsmålene som inngår i intervjuguiden skal ha relevans for forskningsspørsmålet som stilles. Når spørsmålene skal utarbeides må det arbeides grundig. Den informasjonen man får fra informantene er datamaterialet for studien, og bør av den grunn være så fyldig som mulig. Det gjelder å klare å finne spørsmål som bidrar til at informantene åpner seg og forteller sine opplevelser med egne ord (Dalen, 2011)

Intervjuguiden inneholder også forslag til rekkefølgen av temaene som intervjueren ønsker å finne informasjon om. Forhåndsstruktur er et godt argument for å unngå at en samler inn for mye overflødig informasjon. Mengder med overflødig informasjon kan resultere i at effekten og analysens kraft reduseres betraktelig (Ryen, 2002).

De ulike forskningstemaene i intervjuguiden vil bli tatt opp i en bestemt rekkefølge slik at det foreligger en god struktur. Under forskningstemaene vil jeg skrive inn forslag til spørsmål som jeg kan bruke under intervjuet (Vedlegg 4).

Forskningsprosjektets teoridel ligger tett inntil intervjuguidens temaer og presenteres slik;

1. Aggresjonsbegrepet og forståelse av dette
2. Tidlig intervensjon
3. Håndtering av aggressiv atferd
4. Systemrettet arbeid

Grunnen til at jeg ønsker å starte med aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette, er fordi aggresjon er et normativt begrep. Begrepet kan som tidligere nevnt ha ulike betydning i forskjellige sammenhenger. Det er viktig å få en begrepsavklaring før en går videre på spørsmålene om tidlig intervensjon slik at vi kan være sikre på at intervjuer og informant snakker om det samme (Robson, 2002). Oppgavens problemstilling søker å finne ut av hva som gjøres i praksis for til tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon på individ – og systemnivå, og av den grunn er det viktig at informantene er innforstått med hva begrepet innebærer.

Tidlig intervensjon er også et begrep som bør avklares slik at informant og intervjuer har en felles forståelse for hva det innebærer. Tidlig intervensjon er selve håndteringen som informantene utfører i praksis i forhold til de reaktivt aggressive barna. Derfor falt det naturlig å strukturere intervjuet med begrepsavklaringene først, og deretter spørre om konkrete metoder for håndtering som blir utført i praksis.

Før forskeren kan bevege seg inn i forskningsfeltet må han eller hun først og fremst søke om tillatelse for å oppsøke aktuelle informanter. Tidlig i prosjektets start kontaktet jeg Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) der jeg fylte ut nødvendige skjema, som gjaldt blant annet studiens formål, metode for innsamling av data, datamaterialets innhold og prosjektets varighet. Noen uker senere fikk jeg klarsignal for prosjektet, og det var bare å sette i gang (Vedlegg 1).

### **3.3.2 Utvalg**

I kvantitative undersøkelser trekkes som regel utvalget helt tilfeldig. I følge Johannessen, et al., (2010) er det i kvalitative undersøkelser ikke vanlig å trekke et utvalg helt tilfeldig, og det er som regel lite aktuelt. Vi søker informasjon om et bestemt fenomen, og for å få den informasjonen vi ønsker må vi foreta et strategisk utvalg av informanter. Informantene burde gjerne ha en oppfatning om hva fenomenet dreier seg om. I forhold til dette forskningsprosjektet ville det vært lite hensiktsmessig å kontakte kassadamen på Kiwi, kontra

det å kontakte førskolelærere som bør ha kunnskap om tidlig intervensjon, og i tillegg ha kunnskap om barn og aggressivitet.

*«Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker igjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen»* (Johannessen, et al., 2010, p. 106).

Kriteriene for å delta i dette forskningsprosjektet er at informantene har en relevant treårig utdanning ved universitet eller høyskole og i tillegg være pedagogiske ledere på en av avdelingene i de utvalgte barnehagene.

Jeg ønsker å rekruttere informantene fra ulike barnehager slik at det kan være muligheter for å finne større forskjeller og/eller likheter i forholdt til tidlig intervensjon, forståelsen av aggresjonsbegrepet, håndtering av reaktiv aggresjon og systemrettet arbeid. Utvalget for dette prosjektet består av fire pedagogiske ledere med relevant utdanning, og de er ansatte i fire forskjellige barnehager. På grunn av forskningsprosjektets omfang og tidsramme ble det ikke rekruttert flere informanter.

For å rekruttere informanter som kunne tenke seg å delta i prosjektet valgte jeg ut tilfeldige barnehager der jeg sendte ut et informasjonsskriv som sa noe om studiens innhold og formål, samt en forespørsel om deltakelse (Vedlegg 2).

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Personlige egenskaper og innlærte ferdigheter er avgjørende for å være en god intervjuer. Dersom man er en sosial person som viser interesse for andre mennesker, er vennlig og har en god evne til å lytte har man et godt utgangspunkt (Widerberg, 2001).

Det finnes ulike måter å dokumentere et intervju på, og blant de vanligste metodene for å gjøre det er å benytte seg av lydopptak, video eller notater. Det vil være så å si umulig å klare å huske alt som blir sagt i løpet av en intervjusamtale (Johannessen, et al., 2010). I forbindelse med denne undersøkelsen ble det brukt diktafon på alle intervjuene. Diktafon er et praktisk hjelpemiddel en kan benytte seg av under et intervju, fordi den registrerer ordbruk, tonefall og eventuelle pauser, og i tillegg kan en også gå tilbake til lydopptakene å høre på dem om igjen. Når en bruker diktafon under et intervju vil det gi forskeren muligheten til å bruke sin fulle oppmerksomhet på informanten, intervjuets emne og dynamikk. (Kvale, et al., 2009).

Strukturen for intervjuene i dette forskningsprosjektet er delvis strukturert, eller også kalt semistrukturert. Dette innebærer at det foreligger en overordnet intervjuguide som har utgangspunktet for intervjuet. Rekkefølgen på spørsmål og temaer kan variere, og forskeren kan bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen, et al., 2010). Når en benytter seg av et semistrukturert intervju vil det være en fordel å ha noen spørsmål klare på forhånd, men samtidig la det være litt åpent slik at en kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det er informasjon som kan være uklar (Postholm, 2010).

I forkant av intervjuene ble det som tidligere nevnt, utarbeidet en intervjuguide der det ble satt opp overordnede kategorier som henger tett sammen med oppgavens teoridel. I følge Ryen (2002) og Robson (2002) ser det ut til at det semistrukturerte intervjuet er mest utbredt, og dette kjennetegnes ved at man på forhånd setter opp hovedspørsmål, kategorier eller tema uten at en fastlegger detaljer for rekkefølgen av spørsmål og spørsmålsformuleringer.

Det beregnes at intervjuene skal vare i underkant av en time, men til hver av informantene vil jeg sette av en hel time slik at det er mulighet for oppfølgingsspørsmål. Det er viktig at en ikke forhaster seg gjennom et intervju. Informanten bør få muligheten til å ha litt ekstra betenkningstid før han eller hun svarer slik at informasjon ikke blir utelatt.

### **3.3.4 Tolkning og analyse av data**

Analyse og tolkning av data setter i gang så snart forskeren trer inn i forskningsfeltet, og den varer gjennom hele forskningsprosessen (Postholm, 2010).

Som tidligere nevnt består studiens datamateriale av intervju, og når data er samlet inn må det analyseres og tolkes. Analysering av kvalitative data består i å bearbeide tekst, og for å få intervjuene i et tekstformat må man transkribere lydopptakene. Å transkribere betyr å transformere, man skifter fra en form til en annen. Transkribering av intervjuer betyr at en oversetter talespråk til skriftspråk. Vi benytter oss av transkribering for å få intervjusamtalene mer strukturerte og de blir mer egnet for analyse. Når datamaterialet blir strukturert i tekstform er det enklere å få en helhetlig oversikt over empirien, og strukturering av datamaterialet er i seg selv en start på analysen (Kvale, et al., 2009).

Når data skal analyseres vil det bli gjort i en form av fenomenologisk analyse. Dette innebærer at forskeren må redusere og kategorisere datamaterialet til mindre enheter, slik at materialet blir lettere å håndtere. Hensikten bak fenomenologiske prosjekter er å finne den underliggende meningen av en opplevelse eller en erfaring (Postholm, 2010).

For å kategorisere og kode datamaterialet kan en gjerne benytte seg av eksempelvis Nvivo, som er et program der en transkriberer og kategoriserer data som er relevant for problemstillingen.

Silverman (2011) hevder at kategorisering av datamateriale vil gjøre arbeidet enklere, og i tillegg vil man kanskje se sammenhenger mellom data som man kanskje ville oversett hvis man ikke hadde kategorisert dem. I forhold til denne studien vil datamaterialet bli kategorisert i samsvar med intervjuguidens forskningstemaer. Presentasjon og drøfting av empirien vil også bli delt inn deretter, så en kan på en måte si at datamaterialet som jeg etter hvert vil få, allerede er delt inn i kategorier. Dersom det i etterkant av intervjuene viser seg at dette ikke lar seg gjøre, vil jeg sannsynligvis benytte meg av Nvivo for å identifisere andre alternative kategorier.

Når det gjelder analyse kan det benyttes ulike metoder for å lette arbeidet. For dette forskningsprosjektet fokuseres det på hva gjøres i praksis for tidlig intervensjon i forhold til rekativt aggressive barn på individ – og systemnivå. Som tidligere nevnt har jeg delt inn intervjuguiden inn i fire temaer og analysen vil ta utgangspunkt i disse, der jeg benytter meg av innsamlet data og belyser dette med relevant teori.

Dette vil gjerne bidra til at analysedelen vil få en strukturert oppbygning. Gjennom analysedelen vil sitater fra intervjuene bli presentert slik at leseren kan få et inntrykk av intervjuinnholdet og interaksjonen som fant sted under intervjuet.

### 3.4 Troverdighet

*«Innenfor samfunnsvitenskapen diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet»*

(Kvale, et al., 2009, p. 246).

Å tolke resultater av et kvalitativt prosjekt innebærer å reflektere over empiriens meningsinnhold. Hvordan tolkningen av empirien skjer kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, mens på den andre siden kan det knyttes til de tendensene og sammenhengene som forskeren vurderer under analysen. Når vi snakker om kvaliteten av en analyse kan vi si noe om studiens troverdighet (Thagaard, 2009)

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet. Dersom et forskningsprosjekt gir oss et inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte kan vi si at studien har reliabilitet. Hvis eksempelvis flere forskere benytter seg av samme metode og likt

oppsett under et forskningsprosjekt, og i tillegg finner like resultater kan man også si at resultatet er pålitelig (Silverman, 2011).

For å styrke studiens reliabilitet må forskeren gjøre rede for hvordan empirien har blitt utviklet gjennom forskningsprosessen, slik at leseren kan få vurdere om hvorvidt det har blitt gjort på en tillitsfull måte eller ei (Thagaard, 2009).

I dette studiet vil det som tidligere nevnt bli brukt et semistrukturert intervju der ulike spørsmål og ulik vektlegging gjerne vil forekomme. Av den grunn vil det gjerne bli vanskelig for andre å gjennomføre det samme, og i tillegg få samme resultat. Svarene ville ikke blitt identiske, selv om man kanskje ville funnet samsvar og likhetstrekk.

For å styrke reliabiliteten i slike prosjekt vil det gjerne være en fordel å unngå ledende spørsmål, men at en heller stiller åpne spørsmål der informanten kan reflektere over svar eller komme med sine egne forklaringer og tolkninger av et fenomen. Sett fra en annen side, kan vi kanskje si at det stilles ledende spørsmål i mange intervju. Forskeren vet på forhånd hva han eller hun søker og dermed blir gjerne spørsmålene formulert i en retning av det forskeren ønsker å finne.

Validitet kan defineres som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke (Kvale, et al., 2009). Silverman (2011) betegner også validitet som sannhet. I oppgavens innledning er det informert om min tilknytning til fenomenet som skal studeres. Dette valget ble gjort bevisst slik at leseren får en mulighet til å vurdere i hvilken grad min bakgrunn kan ha påvirket tolkningen av resultatene. Dalen (2011) hevder at forskeren bør informere om sin bakgrunn i forhold til forskningsprosjektet slik at en kritisk leser kan ta det i betraktning når det gjelder prosjektets validitet.

Når vi snakker om studiens validitet kan vi spørre oss selv om vi måler det vi tror vi måler? (Robson, 2002). I forhold til denne studien må forskeren spørre seg selv gjennom hele prosessen; måler dette noe i forholdt til hva som gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn, på et individ og systemnivå?

Forskeren burde gå gjennom grunnlaget for egne tolkninger med et kritisk øye. Hvordan en selv oppfatter miljøet som studeres vil ofte ha en betydning for tolkningen av data. Dersom forskeren er knyttet til fenomenet eller er utenforstående, vil ha en betydning for den forståelsen han eller hun utvikler gjennom prosjektet.

Av den grunn burde forskeren være så nøytral som mulig slik at informantenes oppfatninger og tolkninger av et fenomen kommer til syne (Thagaard, 2009).

For å styrke validiteten for denne masteroppgaven kunne det blitt brukt flere metoder for å bekrefte eller avkrefte det som vil bli sagt i intervjuene. Dersom tidsrammen for masteroppgaven hadde vært større, ville gjerne observasjon vært aktuell for å se om intervjuene stemte overens med det informantene utfører i praksis i forhold til tidlig intervensjon, håndtering av reaktiv aggresjon og systemrettet arbeid.

Når det gjelder begrepsvaliditeten for dette forskningsprosjektet kan en si at den er god. I teoridelen benyttes det teori fra internasjonale og anerkjente forskere for å avklare blant annet tidlig intervensjon, aggresjonsbegrepet og håndtering på både individ – og systemnivå.

Generalisering er også et kjent begrep innenfor samfunnsvitenskapen. Generalisering vil si at man konkluderer med at resultatet i et utvalg også er gjeldende for resten populasjonen (Johannessen, et al., 2010).

*«Generalizability refers to the extent with the findings of the enquiry are more generally applicable outside the specifics of the situation studied» (Robson, 2002, p. 93)*

Dersom dette prosjektet skulle vært generaliserbart ville resultatene vært gjeldende for populasjonen pedagogiske ledere. På grunn av prosjektets omfang og utvalg kan vi si at resultatene ikke vil være generaliserbare. I dette prosjektet er det kun fire informanter og det vil ikke være et representativt utvalg i forhold til antall førskolelærere som jobber i felten.

I resultatene vil kanskje samtlige førskolelærere kjenne seg igjen i ulike erfaringer som informantene deler, og dette kan kanskje bidra til at andre førskolelærere kan få nytte av eventuell ny kunnskap og kanskje benytte seg av dette på egen arbeidsplass. Robson (2002) hevder at dersom man er usikker på om resultatene er generaliserbare eller ei, vil det være mulig å utvide studien der en velger nye deltakere fra samme populasjon. Dersom disse resultatene også stemmer overens, kan en si at resultatet er generaliserbart.



### 3.5 Mulige feilkilder

I kvantitative og kvalitative forskningsprosjekt vil det ofte være mulige feilkilder. Når det gjelder grunnlaget for utvikling av teori i kvalitative studier, baseres det på fortolkninger av meningsinnholdet i datamaterialet. Utgangspunktet for tolkning av data er den forståelsen som forskeren utvikler av hvordan informanten forstår seg selv.

Forskeren tolker data ut fra sin faglige bakgrunn og dette kan resultere i at forståelsen av et fenomen kan komme frem annerledes enn det informanten egentlig ville få frem. Dette forteller oss også noe om hvor viktig det er med nøyaktighet i transkripsjonene slik at informantens forståelse for meningsinnholdet kommer klart og tydelig frem. Det er også viktig at forskeren forholder seg nøytral i forhold til tolkning av data selv om han eller hun ikke er enig i informantens utsagn.

Gjennom analysedelen må forskeren være objektiv, og ikke legge til egne synspunkter i det som informantene har formidlet. Objektivitet gjelder for øvrig også under selve intervjuet. Man må holde seg nøytral for å ikke påvirke informantens med egen tolkning av et fenomen (Thagaard, 2009).

I samfunnsvitenskapelig forskning stilles det også etiske krav til forskeren blant annet når det gjelder presentasjon av resultatene. Dette innebærer at offentliggjøring av funn skal være så nøyaktig og representativ som mulig. Når forskeren skal rapportere resultatene bør de kontrolleres og valideres så fullstendig som mulig (Kvale, et al., 2009).

### 3.6 Etikk og personvern

Ved å benytte seg av intervju som forskningsmetode vil en ofte treffe på etiske utfordringer. Valg av informanter, intervjusituasjonen og hvordan forskningsresultater legges frem er typiske utfordringer en kan støte på. Det er alltid forskeren som har det overordnede ansvar for å ivareta informantene gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2009).

Når en skal gjennomføre et forskningsprosjekt er det etiske prinsipper og juridiske retningslinjer en må forholde seg til. Når en benytter seg av intervju som en del av masteroppgaven, innebærer dette at deltakernes utsagn og beskrivelser vil bli offentliggjort. Ved bruk av intervju vil det være mulig å knytte innholdet til informantene som deltar i studien, og av den grunn er prosjektet meldepliktig. Som tidligere nevnt ble prosjektet meldt inn og godkjent av NSD (Norsk Vitenskapelig datatjeneste), (Vedlegg 1).

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer.

*«De forskningsetiske retningslinjene er utarbeidet for å hjelpe forskere og forskersamfunnet med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, bli bevisst normkonflikter, styrke godt skjønn og evnen til å treffe velbegrunnede valg mellom motstridende hensyn»*  
(NESH, 2005).

Retningslinjene omfatter tre typer hensyn som forskeren må tenke gjennom før han eller hun setter i gang. Informantenes rett til selvbestemmelse, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Når man rekrutterer informanter til et forskningsprosjekt skal informanten bestemme helt og holden over sin deltakelse, og vedkommende skal ha mulighet til å trekke seg når som helst. (Johannessen, et al., 2010).

Når det gjelder rekruttering av informanter skal det på forhånd sendes ut informert samtykke. Et informert samtykke betyr at informanten på forhånd skal informeres om alt som angår hennes eller hans deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011).

Deltakerne skal også informeres om studiens overordnede formål i tillegg vil informert samtykke innebære at man sikrer seg at informantene deltar frivillig, og det informeres om at de involverte kan trekke seg fra prosjektet når som helst uten at det ville gi negative konsekvenser (Vedlegg 3). Informantene bør også informeres om fortrolighet og om hvem som får tilgang til datamaterialet (Kvale, et al., 2009).

Konfidensialitet i et forskningsprosjekt innebærer at private data som kan identifisere informantene ikke skal avsløres. Forskeren må respektere deltakernes privatliv og informanten selv kan bestemme hvilken informasjon som skal offentliggjøres eller ikke. Når man deltar i et forskningsprosjekt vil disse dokumentene bli offentliggjort, og hvem som helst kan benytte seg av det og hente informasjon. I følge forvaltningsloven er all informasjon som kan tilbakeføres enkeltpersoner taushetsbelagt.

Dersom man utfører studier som inneholder personopplysninger må de formidles i anonymisert form. Når en samler inn data til ulike studier, skal det kun brukes til det som er formålet med prosjektet og ikke i andre sammenhenger (Johannessen, et al., 2010).

Informasjon som er blitt hentet inn i forhold til denne studien vil bli anonymisert, og makulert etter prosjektets slutt.

Ingen personopplysninger, navn på barnehage eller navn på eventuelle barn som blir nevnt i intervjuene ville komme frem i studien. De utvalgte sitatene som vil bli presentert i presentasjon og drøftingsdelen vil bli anonymisert. Anonymisering vil bli gjort på bakgrunn av informantenes ønske om personvern.

Studien kan gi konsekvenser for informantene dersom de ikke anonymiseres, og dette bidrar til en etisk side ved studien. Informasjonen som deltakerne formidler skal bevares anonymt slik at forskningsprosjektet ikke fører til negative konsekvenser for de involverte.

Forskeren må fokusere på det ansvaret han/hun har i forhold til deltakerne i prosjektet, og dermed ta stilling til etiske problemstillinger som gjerne oppstår underveis i studien (Kvale, et al., 2009).

## 4.0 Presentasjon og drøfting av datamaterialet

I denne delen av oppgave vil datamaterialet bli presentert og drøftet i forhold til studiens problemstilling og teoridel. Masteroppgavens problemstilling er som tidligere nevnt;

### **Hva gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn? – Et individ og system perspektiv**

I denne delen vil tidlig intervensjon presenteres først, etterfulgt av informantenes forståelse av aggresjonsbegrepet, håndtering av aggressiv atferd og systemrettet arbeid. Temaene presenteres i den rekkefølgen for å samsvare med teoridelens og intervjuguidens struktur. Som tidligere nevnt ble det under intervjuet først og fremst snakk om aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette. Ingen av informantene kunne fortelle noe om hva reaktiv aggresjon er, og derfor var det viktig med en begrepsavklaring tidlig i intervjuet.

Aggresjonsbegrepet ble avklart i første del av intervjuet slik at intervjuer og informant kunne være sikre på at de hadde en felles teoretisk forståelse om begrepet. Deretter ble tidlig intervensjon også tatt opp for å få en begrepsavklaring, etterfulgt av håndtering og systemrettet arbeid. Tidlig intervensjon er selve håndteringen av reaktiv aggresjon som de pedagogiske lederne utfører i praksis, både på individ og systemnivå.

Direkte sitater fra intervjuene vil også bli presentert for å representere funn. Som tidligere nevnt består studiens utvalg av fire pedagogiske ledere som representerer hver sin avdeling i fire forskjellige barnehager, og alle har en treårig relevant utdanning ved høyskole eller universitet.

### 4.1 Tidlig intervensjon

Informantene hadde ulike tanker om hva tidlig intervensjon innebærer, og informant 3 sier noe om viktigheten av forebygging.

*«Informant 3: Då tenke eg fysst og fremst på forebygging! Koss en kan gjørr det for å forebygga aggressivitet og aggresjon[...] Asså, eg tenke at me som voksne må ver gode rollemodeller som vise koss me ska ver når me e samen med andre. Åså må der ver klare grenser på ka som e greit å gjørr og sei te kverandre»*

Forebygging er den tidligste intervensjonen en kan iverksette og den kan i mange tilfeller være avgjørende for barnets videre utvikling (Midthassel, et al., 2011). Informant 3 sier noe om hvordan en kan forebygge aggresjon. Her nevnes blant annet viktigheten av at de voksne

fremstår som gode rollemodeller. Aggresjon kan tilegnes via observasjon, og av den grunn bør de voksne fremstå som positive rollemodeller når de er sammen med barna på avdelingen (Bjørkly, 2001).

*«Informant 2: Asså at me tar tag i di tingå me observere, og det e viktig å dokumentera»*

*«Informant 4: Det eg tenke[...] e jo at barnehagen e ein plass korr ein kan komma inn tidlig[...] Å når me observere at noge e gale må vi åg dokumentera det. Itte det må ein finna metoder for å hjelpa barnet»*

*«Informant 1: Det e rett og slett å gripa tag i ting me ser, og i tillegg gjørr någe med det»*

Informant 1, 2 og 4 er også inne på å igangsette tiltak så tidlig som mulig i tillegg til at viktigheten av observasjon og dokumentasjon påpekes.

Informantene er inne på noe viktig når det gjelder observasjon av barn, nemlig dokumentasjon. Dersom en dokumenterer enkelthendelser vil det gjerne være enklere å finne eventuelle mønstre som videre kan bidra til å gi oss en forståelse av hva som er galt. Dersom et barn på avdelingen viser tendenser til reaktiv aggresjon, kan dokumentasjon gjerne bidra til at de som arbeider med barnet finner et mønster som viser til hvilke situasjoner som trigger barnet, og videre ut fra dette kan det bli enklere å utarbeide tiltak for det aggressive barnet. I tillegg vil gjerne tiltakene ha en større effekt dersom en vet hva som trigger barnet (P. Roland, 2010). Bronfenbrenners økologiske perspektiv sier også noe om viktigheten av å se sammenhengen mellom barnets samhandlinger med jevnaldrende, og de ulike situasjonene barnet befinner seg i (Bø, et al., 1985).

Vi kan se at alle informantene er inne på hva tidlig intervensjon innebærer. Det er kun informant 3 som er inne på forebygging av skjevutvikling, mens de andre informantene ser ut til å være opptatte av å ta tak i problemet så snart en kan se tendenser til utvikling i feil retning.

Under intervjuet ble det også spurt om hvilken betydning tidlig intervensjon har for hver enkelt informant. Det var kun en av informantene som kunne forklare hvilken betydning tidlig intervensjon hadde og hvorfor.

*«Informant 3: For meg og min avdeling har det mōje å sei, spesielt når det gjelde forebygging og håndtering av aggressive ongar[...] Så me jobbe mōje me adle ongene i forhold til sosial kompetanse og det å ver i kverdagen generelt.»*

Denne informanten skiller seg litt ut fordi vedkommende er opptatt av å inkludere alle barna i forebyggingen av aggresjon. Dette kan gjerne også fortelle oss noe om hvordan denne barnehagen forebygger og håndterer aggressivitet. Informanten forteller ikke noe om hvorfor tidlig intervensjon er viktig for hans/hennes avdeling, men i følge Stortingsmelding nr.16 (2006-2007) bør en inkludere alle i barn i aktiv forebygging for eventuell skjevutvikling. Bakgrunnen for informantens oppfatning av tidlig intervensjon kan kanskje være påvirket av systemet rundt barnehagen.

*«Informant 2: Det e merr det at me tar tag i problemene når dei eventuelt sko oppstå»*

Det kan se ut til at de andre informantene er mer opptatt av å ta tak i problemet etter det har oppstått, eller når barnet viser tendenser til utvikling av aggresjon. Det kan være ulike grunner til dette, men siden ingen av de andre nevner forebygging kan det kanskje være et tegn på at de ikke er klar over dens viktigheten av forebygging.

Under intervjuet ble det også spurt om barnehagen hadde forebyggende tiltak mot reaktiv aggresjon, både på individ og systemnivå.

*«Informant 1: Asså, me har jo steg for steg og ongane e veldig glad i det[...] det e jo det sosiala som e det viktigaste for ongane, for uten det så komme di ikkje langt»*

*«Informant 3: På avdeligen jobbe me jo bevisst med sosial kompetanse nesten hver dag[...] Åså bruke me programmet steg for steg, for å lære ongane å sette ord på følelsene sine og koss dei kan uttrykkes»*

To av barnehagene benytter seg av *steg for steg* som er et program for utvikling av barns sosiale kompetanse.

Noen barn har dessverre vansker med å tilegne seg sosialkompetanse, og av den grunn vil det gjerne være til hjelp for de voksne å la seg inspirere av programmer som *steg for steg*, for å hjelpe barna med trening av sosial kompetanse. Ogden (2009) og Drugli (2008a) hevder at trening av sosial kompetanse et viktig moment for tidlig intervensjon i forhold til aggresjonsproblematikk, og at barn som har gode sosiale ferdigheter er mindre utsatt for å utvikle aggresjonsvansker.

*«Informant 2: Ongane ska føla trygghet og må få veiledning på di tingå som me ser at de slide med»*

*«Informant 4: Me som voksne må bruga tid på å støtta og veileda de som trenge det mest.. Han eine slide litt sosialt, så han trenge ofte litt veiledning på koss han ska kommunisera me dei andre ongene»*

To av de andre informantene er også inne på at de voksne i barnehagen må få barna til å føle seg trygge og i tillegg gi veiledning på ulike områder som barna kan ha vansker med, deriblant situasjoner som oppstår mellom jevnaldrende.

Informant 1 og 3 ser ut til å være opptatt av trening av sosial kompetanse og viktigheten av dette, men et viktig moment i forhold til sosial kompetanse vil være positive relasjoner og relasjonsbygging. Den ene informanten nevner noe om hvor viktig det er at barna føler seg trygge blant de voksne i barnehagen. Positive relasjoner barna imellom og mellom voksne og barn er avgjørende for at barnet skal kunne føle seg trygg (Pianta, 1999).

I tillegg sier denne informanten noe om at de voksne må opptre som veiledere. Dersom den voksne danner positive relasjoner til barnet vil muligens han eller hun ha et bedre utgangspunkt for å danne positive relasjoner til andre voksne og sine jevnaldrende (Nordahl & Manger, 2005). Barnet er avhengig av å kunne danne positive relasjoner til sine jevnaldrende og andre voksne for å ha muligheten til å tilegne seg sosial kompetanse.

Når det gjelder forebyggende tiltak på systemnivå kan vi se at samtlige av informantene svarer ganske likt.

*«Informant 2: Me samkjøre avdelingane[...] asså sånn at personalet e samkjørte og i tillegg har me go kontakt med foreldrene, styrar og eventuelle instanser.. Det viktigste e at me jobbe samene og bler enige om koss ting ska gjøres, sånn at alle på huset vett koss me ska jobba med ongene»*

Denne informanten er gjerne inne på, og muligens har forstått viktigheten av at når forebygging og tiltak for reaktivt aggressive barn skal iverksettes bør alle som omgås barnet være samkjørte og jobbe mot samme mål og gjøre det likt for best mulig resultat (Ogden, 2009). Dersom intersubjektiviteten er av høy grad når det gjelder både formell og uformell kunnskap vil det ofte bidra til at samkjøringen blir mer tilfredsstillende for de involverte, da det foreligger en felles forståelse for målet de ønsker å oppnå (Røkenes & Hanssen, 2002).

Når de voksne i barnehagen arbeider likt vil dette bidra til å gi barna forutsigbarhet, som igjen fører til trygghet. I tillegg sier informantene noe om ett tett samarbeid med foreldrene, som også er viktige støttespillere i forhold til utarbeiding av tiltak (Ogden, 2009).

*«Informant 3: I forhold til system så har me asså[...] me går jo på kurs og me snakke me kverandre.. som i arbeidermøter og avdelingsmøter der me snakke om ulige opplevelser, vanskelige situasjoner og praksisfortellinger»*

*«Informant 4: Me diskutere jo møje koss me ska gå frem og koss me ska gjørr det, me dele litt på kunnskapen te kverandre kan du sei»*

Disse informantene forteller oss noe om hvordan de viderefører og benytter hverandres kunnskap og erfaringer i forhold til forebygging av reaktiv aggresjon på systemnivå. Når de voksne på avdelingen og resten av barnehagen diskuterer og deler hendelser i plenum vil det ofte kunne gi ett innblikk i eventuelle feil som blir gjort og muligens vil en få tips om hvordan noe kan gjøres annerledes (Drugli, 2008a). På en annen side kan også det også komme frem tiltak som gir positiv effekt for barna. Utveksling av erfaringer kan ofte bidra til at en oppdager nye strategier og muligheter som gjerne kan prøves ut (Ogden, 2009).

For å avslutte temaet om tidlig intervensjon ble det spurt om hvorvidt informantene hadde kjennskap til stortingsmelding nr.16 (...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring). Alle informantene mente at de hadde hørt om den, men ingen av dem kunne si noe om hva den handler om. Informantene har allikevel vært innom viktige momenter som også er innenfor stortingsmeldingen. Blant annet det å drive aktiv forebygging i barnehagens hverdag, som for eksempel trening av sosial kompetanse (St. meld. nr 16, 2006-2007). I tillegg var de fleste ganske klare på at en måtte ta tak i problemet og sette inn tiltak så snart barn viser tegn til unormal utvikling.

Ut i fra informantenes utsagn i forhold til tidlig intervensjon i barnehagen kan det se ut som om at mye av kunnskapen er uformell. Graden av intersubjektivitet ser ut til å være ganske høy når det gjelder den uformelle kunnskapen. En av informantene nevnte at de deler på hverandres kunnskap, og dette kan bety at bakgrunnen for denne kunnskapen gjerne er erfaringer som de selv har tilegnet seg og videre deler med de andre ansatte. Når det gjelder intersubjektivitet i forhold til formell kunnskap, ser den ut til å være fraværende.



De pedagogiske lederne ser ikke ut til ha en felles pedagogisk plattform med sine medarbeidere i barnehagen, og dette fører i mange tilfeller til at intervensjoner ikke lykkes i like stor grad som de sannsynligvis ville gjort dersom det forelå intersubjektivitet i forhold til formell kompetanse blant de ansatte.

Tidlig intervensjon betyr i hovedsak å forebygge eventuell skjev utvikling på ulike områder, og dersom en eksempelvis oppdager at et barn er på vei inn i feil utviklingsmønster er det viktig å få satt i gang tiltak så fort som mulig. Jo tidligere tiltakene blir igangsatt, desto større sjans er det for barnet å lykkes (P. Roland, 2010).

Tidlig intervensjon har som tidligere nevnt vært fremtredende de siste årene, men det ser likevel ut som om det kan være ulike utfordringer i forhold til å implementere dette i en hektisk barnehage hverdag. Det kan være mange ulike grunner til at implementeringen av tidlig intervensjon kan være vanskelig og av den grunn var det interessant å starte med hva informantene selv la i begrepet tidlig intervensjon.

Informantene forteller mye om hva de gjør i praksis for tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon, altså hvordan de håndterer problemområdet. På individnivå nevnes blant annet trening av sosial kompetanse, gi barna trygghet, observasjon og dokumentasjon på eventuell utvikling av reaktiv aggresjon og det er tydelig at informantene ser på dette som viktig. På systemnivå kommer det også frem at det forekommer samarbeid mellom avdelingene, med styrer, med foreldre og med andre faglige etater i forbindelse med å forebygging og håndtering av ulike situasjoner.

#### **4.2 Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette**

Som tidligere nevnt kan aggresjonsbegrepet ha ulik betydning i ulike sammenhenger, og av den grunn var det interessant å finne ut av hva informantene legger i begrepet.

*«Informant 1: Når eg tenke på aggresjon, så sammenligne eg det med frustrasjon. Når du ser barnet låse seg, det vett ikkje koss det ska takla visse situasjoner. Dette får gjerne utløp i aggresjon mot seg sjøl, andre, både voksne og barn[...] Eg føle at aggresjon og frustrasjon henge veldig tett saman»*

Denne informanten er inne på et viktig punkt i forhold til definisjonen av aggresjonsbegrepet. Drivkraften bak aggresjon, spesielt reaktiv aggresjon, er frustrasjon eller opplevd provokasjon (Vitaro & Brengden, 2005). Informanten nevner at aggresjonen kan komme til uttrykk mot seg selv og/eller andre barn og voksne, men ingenting om at intensjonen er å skade noen

andre. Blant de anerkjente aggresjonsdefinisjonene hevdes det at aggresjon er en handling der intensjonen er å skade noe eller noen andre (Berkowitz, 1993), (Aronson & Aronson, 2007) og (Anderson & Bushman, 2002).

*«Informant 2: Det e så mangt[...] Det kan ver det utagerende som du ser veldig tydeligt og det går gjerna utøve materielle ting, unger eller voksne»*

En av de andre informantene er også inne på at når barna er aggressive kan det komme til uttrykk mot andre mennesker eller materielle ting, men ingenting om selve intensjonen bak aggresjon.

Informanten sier også noe om at aggresjon kan være mye, og ifølge Bjørkly (2001) kan aggresjonsbegrepet brukes i mange ulike sammenhenger. Av den grunn kan det gjerne være litt diffust hos mennesker hvilken teoretisk betydning aggresjon har. Alle informantene ser på aggresjon som noe negativt der utagerende atferd og sinne blir nevnt flere ganger. I mange tilfeller er aggresjon utagerende og sinne er en emosjon som ofte oppstår i forbindelse med aggresjon (Anderson & Bushman, 2002). En av informantene nevner så vidt at aggresjon også til tider kan være skjult, og vanskelig å legge merke til. Informanten tenker muligens på proaktiv aggresjon, men dette ble ikke gått nærmere inn på, da studiens problemstilling tar i utgangspunkt i tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon.

Reaktiv og proaktiv aggresjon benyttes for å kunne skille aggresjonstyper. Aggresjonstypene kan oppfattes som ulike, samtidig som det ofte kan være en klar sammenheng mellom dem (E. Roland & Idsøe, 2001).

Tidlig i intervjuet ble informantene bedt om å utdype hva de selv legger i begrepet reaktiv aggresjon. Ingen av dem som deltok i undersøkelsen kunne si noe om hva begrepet innebar. Etter å ha definert begrepet var det en av informantene som sa;

*Informant 1: Dette har eg barn med.. Det har pågått ganske lenge og barnet vise klare tendenser på det du seie nå. Han bler plutselig sinte av dei merkeligste ting[...]*

Som tidligere nevnt var det to av informantene som sa at observasjon og dokumentasjon er en viktig del av tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon, gjerne for å finne frem til hva det er som trigger barnet til å utløse aggresjon. Dersom vi ser på siste setningen i utsagnet ovenfor ser vi at informanten opplever at barnet blir sint for de *merkeligste ting*.

Dersom denne informanten hadde benyttet seg av observasjon og dokumentasjon ville han/hun kanskje funnet ut av *hva* som er årsaken til at barnet utløser aggresjon. Hva er det som skjer i forkant av raseriutbruddet? Når skjer det, er det i forbindelse med gruppeaktiviteter? Hvem er barnet i relasjon med når det blir sint? Hadde pedagogene hatt svar på disse spørsmålene kunne det gjerne bidratt til at intervensjonen blir mer tilfredsstillende for det reaktivt aggressive barnets behov (P. Roland, 2010).

Reaktivt aggressive barn kan som tidligere nevnt ofte oppfattes som impulsive, der de utfører uplanlagte aggressive handlinger. Sinne er ofte en emosjon som kan komme til syne når de aggressive handlingene skjer, og dette kan ofte komme på bakgrunn av opplevd provokasjon og/eller frustrasjon (Anderson & Bushman, 2002).

Årsaker til aggresjonsvansker utvikles kan være mange, og av den grunn er det interessant å høre lite om hva informantene tenker om årsaker til at noen barn utvikler aggresjonsvansker, og andre ikke.

*«Informant 1: Åh, det e så møje, det komme an på kvert enkelt barn. Aggresjon kan vel gjerna oppstå med språkvansker, og det handle jo om det sosiala, asså, forstår barnet dei sosiala kodene? E barna trygge? Kan det ver någe hemma som gjørr det? [...] Kvert enkelt barn har kver sin historie for dette»*

Informanten hevder at aggresjon kan utvikles av mange ulike grunner. Det kan se ut til at vedkommende er inne på at alle barn er ulike og har ulike forutsetninger for å utvikle aggresjonsvansker. Berkowitz (1993) hevder at dårlige familie forhold er den største årsaken til at barn og unge utvikler aggresjon. I tillegg sier han også noe om at barn tåler mye og at det skal ganske mye til før barn utvikler aggresjon. Alle barn har ulike forutsetninger for utvikling av reaktiv aggresjon, og noen barn tåler mer enn andre (Drugli, 2008b). Informanten kommer med flere viktige poeng som kan være med på å bidra til skjevutvikling.

Informanten nevner også at det kan være momenter hjemme som gjør at barnet utagerer som det gjør. Som tidligere nevnt kan blant annet vold og overgrep være sentrale grunner til at barn viser aggresjon. Og dersom barn viser klare tendenser til aggresjon bør de voksne som arbeider med barnet ha en innsikt i hvorfor noen barn viser aggresjon, og andre ikke.

Det kan se ut til at informanten ser at det er en sammenheng mellom miljøet rundt barnet og utvikling av reaktiv aggresjon. Informanten er i tillegg inne på årsaker til at aggresjon kan utvikles. Når informanten refererer til «*det sosiala*», dreier det seg sannsynligvis om sosial

kompetanse. Barn som opplever alvorlig omsorgssvikt og mangel på trygge relasjoner er mer utsatt for å utvikle aggresjonsvansker, kontra barn som ikke opplever det (Berkowitz, 1993). Reaktivt aggressive barna oppleves gjerne som sinte eller overfølsomme og av den grunn skjer det ofte at barnet feiltolker situasjoner og reagerer med sinne.

*«Informant 3: Eg tenke jo at det e sånn at di ikkje har heilt kjennskap te følelsene sine då, at di ikkje klare å sette ord på det når di e sinte, redde og frustrerte[...] I tillegg så tenke eg at det kan ver litt i forhold til bakgrunnen ongene har, asså ting di har opplevd hemma eller i barnehagen[...] Så eg tenke jo at det går på samspel, opplevelser og ikkje minst oppveksten[...] asså, arv og miljø»*

Denne informanten er den eneste som sier noe om at barn kan uttrykke seg aggressivt fordi det kan føle redsel. De andre informantene presiserer flere ganger hvor viktig det er at barna føler trygghet i barnehagen, og at dersom de ikke gjør det kan det være et element som utløser aggressive handlinger. Dersom barnet føler seg utrygt vil kanskje aggresjon være en måte å uttrykke sin redsel på. Barnet vil selvfølgelig være redde når dersom de i verste fall opplever omsorgssvikt hjemme i tillegg til at barnet kanskje ikke har gode relasjoner til andre voksne eller barn.

Vedkommende er også inne på at arv og miljø kan være en grunn til at aggresjon utvikles hos barn. Alle mennesker er genetisk anlagt forskjellig, og det er miljøet som er med på å bidra til at eventuelle vansker utvikles eller ei. Miljøet som barnet ferdes i vil helt klart være avgjørende for videre utvikling.

Urie Bronfenbrenner understreker at barns utvikling må forstås i en helhetlig sammenheng, der oppvekstmiljø, biologiske forhold og psykisk utvikling i betraktning samtidig. Når ansatte i barnehagen skal forebygge og igangsette tiltak for reaktivt aggressive barn, vil det være viktig å se på helheten av barnets sosiale system. Dette vil muligens bidra til å se sammenhenger mellom miljøene der barnet ferdes, og hvordan disse miljøene påvirker hverandre (Imsen, 2005)

*«Informant 2: Årsaker til at ongene utvikle aggresjon? Ja, ka ska eg sei.. asså mangel på riktig måte å få ut frustrasjonen på, dei mangle rett og slett redskapen te å takla sinnet sitt»*

Informanten hevder at barn som utvikler aggressivitet gjerne mangler evne til å håndtere frustrasjon. Trembley (2005) hevder at barn er født aggressive og at aggresjonen må avlæres og omlæres på et så tidlig tidspunkt som mulig.

Dersom de voksne i barnehagen oppdager at barn har vansker med å håndtere frustrasjon bør de gjerne hjelpe barnet med å finne alternative løsninger for å håndtere sinne og frustrasjon.

### 4.3 Håndtering av aggressiv atferd.

I forhold til hva som blir gjort i praksis for tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon blir håndtering en viktig del. Tidlig intervensjon handler som tidligere nevnt om forebygging og tiltak på et tidlig tidspunkt i barnas utviklingsløp (Midthassel, et al., 2011). Håndtering handler om hva som blir gjort når eventuell problematisk atferd oppstår og av den grunn kan vi se at tidlig intervensjon og håndtering av reaktiv aggresjon henger tett sammen.

Når det gjelder tidlig intervensjon for aggressiv atferd er det visse retningslinjer som kan følges. For å lykkes med håndtering ser det ut til at blant annet systemrettet arbeid, autrotative voksne, trening av sosial kompetanse, positive relasjoner og relasjonsbygging kan gi en positiv effekt (Nordahl & Manger, 2005) og (Ogden, 2009). I forhold til håndtering til aggressiv atferd er det interessant å finne ut av hvordan de utvalgte barnehagene jobber mot barn som viser tendenser til dette.

*«Informant 1: Fyst av alt må me bli kjent med barnet[...] Du kan sitte me ein fasit på kordan du ska håndtera det, men det har ingenting å sei hvis du ikkje ser koss den enkelte tingen fungere for akkurat dette barnet»*

Informanten sier noe om at alle barn er forskjellige og at hvert enkelt barn trenger individuell tilpasning i forhold til håndtering. Det ser ut til at informanten ser viktigheten av at en blir kjent med barnet. Pianta (1999) hevder at det viktigste en gjør i forhold til å danne relasjoner med barnet, er å se barnet som individ.

Dersom en kjenner barnet godt vil en sannsynligvis finne ut av hvilke situasjoner som trigger barnet til å utløse aggresjon, og kan dermed prøve å legge til rette slik at disse situasjonene kan unngås dersom det er mulig. Kjenner man barnet godt vil man også gjerne ha en innsikt i barnets bakgrunn. Dersom en eksempelvis vet at dette barnet har opplevd negative livshendelser kan gjerne de voksne i barnehagen bruke litt ekstra tid på gi barnet varme, i kombinasjon med grensesetting. Jo mer varme en viser barnet, desto større sjanse vil det være for å lykkes med grensesettingen (Nordahl & Manger, 2005).

*«Informant 1: Eg bruke møyje tid på å ta barnet til siden, og la barnet roa seg ned mens eg sitte der[...] Eg vente te barnet har roa seg åså snakke me om ka som skjedde, åså seie eg alltid; eg ser at du e sinte, og det e greit, men me må snakka[...] Og det har vist seg å ver*

*veldig effektivt for det eina barnet, nå har det gått ifra fem raseriutbrudd te dagen te gjerna to i ugå»*

*«Informant 3: Eg pleie å la barnet få roa seg litt ned for å få ut någe følelser, samtidigt som eg e dor me han eller hu»*

Flere av informantene hevder at det ser ut til å hjelpe dersom de tar barnet vekk fra situasjonen og lar barnet få roe seg ned. I tillegg sier de at en dialog med barnet er viktig etter at barnets raseriutbrudd er over.

Det første sitatet viser gjerne at i denne barnehagen er de funnet en metode for å hjelpe dette barnet med å takle sine raseriutbrudd. Informanten nevnte ikke noe mer om de kombinerer flere tiltak.

*«Informant 2: Me har en plan der me snakke med foreldrane og dei som ska ha tett oppfølging med barnet. Det ska ver en klare plan på koss me jobbe med han eller hu[...] Så hvis me får ein vikar ein dag, så kan vikaren åg konna lesa om koss me arbeide med barnet, og ka barnet slide me»*

Denne informanten er inne på tett samarbeid med familie i forhold til oppfølging av barn med aggresjonsvansker. Samarbeid med foreldre er kjempe viktig i når det gjelder oppfølging og håndtering av barn med aggresjonsvansker. Foreldrene er som regel de som kjenner barnet sitt best, og sitter derfor ofte med nyttig informasjon. Når det utarbeides tiltak for barna er det også viktig at det er en dialog mellom foreldrene og fagpersonene som omgås barnet slik at tiltak kan bli fulgt opp i både barnehage og hjem (Nordahl, 2006).

Informanten sier også noe om at det bør være en klar plan på hvordan man skal arbeide for å hjelpe barnet på best mulig måte, og dette ser ut til å eksistere i informantens barnehage. Dersom de voksne i barnehagen handler på lik måte i forhold til håndtering av reaktiv aggresjon vil dette gjerne bidra til å gi barnet forutsigbarhet. Dersom det er klare rammer for hva som er greit og ikke, vil dette oppleves betryggende for barna (Nordahl & Manger, 2005).

I barnehagen kommer det ofte inn vikarer og informanten nevner noe om å informere vikarene dersom det skulle være barn på avdelingen med aggresjonsvansker. Dette kan gjerne virke betryggende for vikarene dersom de får informasjon om hva som eventuelt er problemet hos ett eller flere barn i tillegg til at vikarene kan få retningslinjer for hvordan håndtering foregår.

I forbindelse med håndtering av reaktiv aggressiv atferd i barnehagen var det også interessant å høre om informantene hadde noen konkrete tiltak som de selv har opplevd å ha fungert eller ikke.

*«Informant 1: Det å ta barnet til sie å seie; nå oppføre du deg! Åså går den voksne vidare. Dette ser eg jo at det fynke ikkje! Når du gjør det sånn, e det de voksne si feil at ongane reagere som de gjørr, det du som voksen som ska gå foran som ett godt eksempel»*

*«Man skal heller snakka rolig te de, som vanlige mennesker.. Snakk til de sånn som du ville blitt snakt til hvis du va sinte og frustrerte»*

Informanten gir klart uttrykk for at dersom andre voksne selv reagerer med sinne mot barn som gjerne har hatt et raseriutbrudd ikke fungerer til barnets fordel. Vedkommende presiserer også at dersom en skal ha en mulighet for å nå frem til barnet må en snakke rolig samtidig som man forsøker å se situasjonen fra barnets perspektiv. Dersom man setter seg selv i barnets situasjon vil dette gjerne bidra til at den voksne får en bedre forståelse av hvorfor barnet reagerer som det gjør.

*«Informant 2: Av egen erfaring så e du nøtt te å ver rolige! Det ser eg på som veldig viktig.. Du må ta den tiå det trengje nå du fysst e oppi situasjonen [...] Bruka møyje tid på det, det e vel det viktigaste»*

Denne informanten sier også noe om å opptre som rolig når sitasjonen oppstår, og i tillegg må en bruke den tiden det tar. Informanten er kanskje innforstått med at tidlig intervensjon for reaktiv aggresjon må arbeides med over tid. Som tidligere nevnt må aggresjonen avlæres eller omlæres og denne prosessen er tidskrevende (P. Roland, 2010). Den ene dagen kan en føle at en har kommet igjennom hos barnet, mens neste dag kan man være på begynnelsen igjen.

*«Informant 3: Nja, ein har jo prøvd litt av kvert! Man må jo prøva og feila[...] Eg har faktisk åg prøvd den der; du kan sitta ute i gangen, så kan du komma inn når du e klar. Dette ser eg jo heilt tydelig at det ikkje har fungert någe særilig»*

Informanten hevder at det er viktig å prøve og feile før en finner frem til tiltak som kan virke tilfredsstillende. Det vil ofte være en fordel å diskutere hva som blir gjort og hvordan det har de eventuelle tiltakene har fungert for barnet i plenum med barnets foreldre, og de andre voksne som skal jobbe med barnet. Dersom en diskuterer dette i ett fellesskap vil det være en mulighet for at en lettere kan oppfatte hvorfor noen tiltak fungerer og andre ikke.

Alle mennesker har ulike oppfatninger i tillegg til at man kan sitte med ulik kunnskap og kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002).

Kommunikasjon og dialog er viktig når voksne skal legge til rette for forebygging og tiltak rettet mot barn som har eller viser tendenser til reaktiv aggresjon i barnehage og/eller hjem. Effektiviteten av de eventuelle tiltakene vil gjerne bli bedre dersom de voksne i barnehagen og foreldrene handler likt i forhold til barnet (Bråten, et al., 1996). utfordringer i forhold til samarbeid mellom hjemmet og barnehagen kan gjerne være skillet mellom formell og uformell kunnskap. I mange tilfeller vil det gjerne være behov for hjelp fra andre instanser som kan bidra til øke foreldre og pedagogenes faglige kunnskap i forhold til problemområdet. Dersom det eksisterer en felles pedagogisk plattform på individ og systemnivå vil en gjerne ha et bedre utgangspunkt for å lykkes med aktuelle intervensjoner.

Når det skal utarbeides tiltak for reaktivt aggressive barn er det som tidligere nevnt viktig å ta hensyn til individuelle forskjeller. Barn er ulike og har av den grunn ulike behov (Drugli, 2008a). Informanten sier noe om at en må prøve og feile før en kan finne en løsning som fungerer tilfredsstillende, men i tillegg blir det gjerne viktig å tenke over at noe som fungerer for ett barn trenger nødvendigvis ikke funke for et annet. Et viktig aspekt i forhold til håndtering av aggressive barn er at en må ha kunnskap om hva aggresjon er og dens forekomst. Dersom man er innforstått med dette vil sannsynligvis håndteringen bli bedre både for barnet, og den voksne (P. Roland, 2010).

Både informant 1 og 3 sier noe om at det å sette barnet på gangen alene eller å kjeft på barnet for så å gå derfra ikke fungerer. Dersom voksne gjentatte ganger viser sinne ovenfor barnet eller lar barnet sitte alene vil det ikke bidra til å danne eller vedlikeholde positive relasjoner mellom barnet og den voksne. Relasjoner har som tidligere nevnt en stor betydning for at barn skal kunne føle seg trygge i ulike situasjoner, og dermed spiller positive relasjoner en vesentlig rolle for barnets atferd (Pianta, 1999).

*«Informant 3: Å det med å prata seg ihel og i lange banar om ka det va barnet gjorde gale føle eg heller ikkje ha fungert någe særlig[ ...] De aller fleste ongar vett jo at de har gjort någe gale, og då kan me heller spørre om ka det va så skjedde. Eg opplevde ein onge som alltid pleide å se te meg; Blodet bruse i meg, men eg klare ikkje stoppa [...] Håve seie eg ska stoppa, men kroppen vil ikkje»*



*«I forbindelse med dette har me jobbd møje me følelsar, og det tror eg har hjelpe. Me snakke med barnet og dei følelsane som va der når han eller hu blei sinte, ka blei ein sinte for og koss kjentes det? Åsså jobbe me med følelser i samling med adle ongane, og dette føle eg ha hjelpe»*

Informanten kommer med et utsagn fra et barn som vedkommende har arbeidet med tidligere. Det kan se ut til at barnet beskriver en atferd som er lik definisjonen på reaktiv aggresjon. Anderson & Bushman (2002) betegner reaktiv aggresjon som *hostile aggression*. Dette innebærer å være impulsiv, utføre uplanlagte aggressive handlinger som er drevet av sinne som kan oppstå som en reaksjon på opplevd provokasjon.

Frustrasjon er i hovedsak drivkraften bak reaktiv aggresjon og kan defineres som en hindring i å nå et mål (Richard Ernest Tremblay, et al., 2005). Bak aggresjonens handling ligger det som regel et mål, og hovedmålet for reaktivt aggressive individer er å utføre en aggressiv handling rettet mot provokasjon eller frustrasjonskilden (Vitaro & Brengden, 2005)

Informanten sier noe om at det ikke alltid vil være gunstig å snakke om hva barnet konkret har gjort galt. I forhold til utsagnet fra barnet kan dette se ut til å gi en overenstemmelse. Barnet vet selv at det har gjort noe galt, men klarer ikke å stoppe før han eller hun har fått gitt utløp for sin frustrasjon. Denne informanten nevner igjen at det er viktig å trene på sosial kompetanse med alle barna, og ikke bare barnet med vansker. Dette ble også nevnt tidligere i samtalen om tidlig intervensjons betydning for de pedagogiske lederne.

*«Informant 4: Eg har tro på mindre barnegrupper. Det e ett av de tiltakene eg tror fungerer. Fordi då har du bedre sjans til å se barnet, te å følga dei opp når du får ein får mindre voksne, mindre ongane og mindre areal. Ein kunne kanskje fått inn ein ekstra, men ikkje merr. Eg har jobbd på avdelinger kor det har våre mange ekstra åg då opplevde eg at det blei brukt voldsomt møje tid på voksensnakk, og fokuset faller vekk fra ongane[...]*»

Informant 4 har en klar mening om at mindre barnegrupper er et tiltak som gjerne vil fungere dersom en har barn med aggresjonsvansker på avdelingen. Vedkommende har opplevd at mindre barnegrupper kan bidra til en bedre håndtering reaktiv aggresjon.

*«Me har jo ein som me lure litt på, og e føle det hjelpe for han og ver i mindre grupper»*

En grunn til at dette kan oppleves som bedre for barnet og de voksne på avdelingen er at det blir en mindre gruppe med barn å forholde seg til. Dersom det er færre barn og voksne vil det gjerne være enklere for den voksne å ta seg tid til hvert og enkelt barn, der de gjerne snakker om barnets interesser, eventuelle hobbyer og personlighet. For å fremme positive relasjoner er det som tidligere nevnt, visse forutsetninger som må være til stede. Først og fremst vil det være viktig å se barnet som individ, vi må vise at vi er interesserte slik at han eller hun ikke bare føler seg som «en i mengden» (Pianta, 1999).

Ulempen med å være i mindre barnegrupper med færre voksne kan gjerne være at dersom det skulle oppstå en konflikt, eller at det reaktivt aggressive barnet får et raseriutbrudd må den voksne håndtere dette alene. I slike tilfeller kan det kanskje være flere barn som trenger trøst eller støtte.

Når det gjelder utarbeiding av tiltak for reaktivt aggressive barn er det interessant å vite noe om hva informantene ansees som viktig i denne sammenheng.

*«Informant 1: At hvert ett barn e forskjelligt! Ein plan som funke med ett bar, funke sannsynligvis ikkje på det nesta. Du må bli kjent med ongane og ta deg tid. Sett deg inn i koss dette barnet egentlig har det, og prøva å finna udav koffår han e så frustrerte»*

Informantene er også her, inne på individuelle forskjeller, foreldresamarbeid og hensyn til barnegruppen.

Informant 1 sier noe om individuelle forskjeller for hvordan tiltak fungerer. I tillegg vil det være viktig å finne frustrasjonskildene som trigger barnet til aggresjon. Dersom man bidrar til å redusere frustrasjonskilder vil dette være til hjelp for barnet (P. Roland, 2010).

*«Informant 2: Det e jo spesielt dette med å ha foreldrene på laget, og dei som e tettast oppi som ska ver med å utarbeida di planene sånn at det kan utførast både hemma og i barnehagen. Men planene ska ikkje dekke øve kverandre, du kan ha ein konkrete ting du jobbe me, åså kan du heller bygga vidare på det ittekvert[...] Sånn at du gjørr en ting skikkeligt istedenfor å gjørr mangel ting halvveis»*

Informanten er inne på flere viktige ting. Foreldresamarbeid er viktig i forhold til utarbeiding av tiltak for reaktivt aggressive barn. Når samarbeider med foreldre er det viktig at en møter foreldrene som likeverdige deltakere. En sentral strategi for foreldresamarbeid er blant annet å fokusere på det som er positivt å arbeide videre ut fra det.

Dersom man skal fokusere på det negative blir det ofte brukt mye tid på diskusjoner istedenfor å fokusere på å hjelpe barnet. Når barnehagen kontakter hjemmet er det viktig at positive hendelser også formidles, og ikke bare det negative (Nordahl & Manger, 2005).

*«Informant 3: Eg syns det e viktig å ta hensyn te begge parter. Asså, det aggressive barnet og dei andre ongene på avdeligen [...] Sånn at det aggressive barnet eventuelt ikkje ska detta ud av barnegruppå. Me må leggja til rette sånn at dette barnet blir akseptert av de andre»*

Denne informanten er den eneste som nevner noe om barnegruppen og viktigheten av at det reaktivt aggressive barnet blir akseptert av sine jevnaldrende.

Det har som tidligere nevnt blitt vist at reaktivt aggressive barn kan ha vansker med å tilpasse seg jevnaldrende, og dette kommer gjerne av at disse barna kan ha relativt lav sosial kompetanse (Ogden, 2009). En av årsakene til dette er at reaktivt aggressive barn mister sin sosiale trening fordi de har vansker for å samhandle med andre barn. Jevnaldrende kan oppleve de reaktivt aggressive barna som uberegnelige, og synes av den grunn at det er vanskelig å forholde seg til dem når de plutselig utfører aggressive handlinger rettet mot dem selv eller andre (Vitaro & Brengden, 2005)

Når det gjelder håndtering av reaktivt aggressive barn i barnehagen vil det også være vesentlig å spørre etter hva informantene opplever som vanskelig eller utfordrende i forhold til dette.

*«Informant 2: Nå har eg kjent det såpass møje på kroppen sjøl at eg syns det går veldig greit, men dor e heilt sikkert andre som kave seg opp mer når de først havne oppi ein sånn situasjon, men eg for min del e veldig rolige[...]*»

Informanten hevder at han/hun ikke opplever noen utfordringer i forhold til håndteringen og dette tror vedkommende kommer av at han/hun er en rolig person. Det vil nok være flere momenter som spiller inn for at han/hun ikke opplever problemer med håndtering.

Informanten har antakeligvis helt rett i at det hjelper å være rolig, men i tillegg har gjerne han/hun gode relasjoner til barna i barnehagen i tillegg til at han/hun har klare grenser. Dette gir som tidligere nevnt barna forutsigbarhet og trygghet for barna (Nordahl & Manger, 2005).

*«Informant 4: Eh, ja. Det e travelt å jobba i barnehage! Eg har 20 ongar på avdelingen. Å når du ikkje alltid få med deg alt som skjer og du e gjerna litt oppkava sjøl og du ser bare akkurat den eina, då kan du fort bli sinte sjøl asså[...] Asså, du får den der; NÅ E DET*

*NÅKK! Istedenfor å ta den rolige liksom. For det e jo det ein vil, men det skjer jo at me åg bler sinte og det syns eg e vanskelig»*

Den situasjonen som informanten beskriver noe av det samme som Drugli (2008b). De aller fleste som jobber i barnehagen har forhåpentligvis et ønske om å danne positive relasjoner til alle barna på avdelingen, men i mange situasjoner kan dette by på større utfordringer enn det en først hadde tenkt. Reaktivt aggressive barn kan virke forstyrrende i barnegruppen, der de er urolige eller gjør ikke det de blir bedt om. Resultatet av dette kan være at de voksnes frustrasjon vekkes, og videre reagerer sinne, kritikk eller straff.

Det kan være forståelig at de voksne reagerer slik som de gjør, men det vil ikke være til noe hjelp for barnet. Dersom det gjentatte ganger at det samme barnet for kjeft kan det resultere i at barnet blir sett på som syndebukk blant jevnaldrende og andre voksne i barnehagen. Dette kan videre gi alvorlige konsekvenser for videre utvikling av positive relasjoner. Så for å kunne hjelpe reaktivt aggressive barn må de voksne klare å bryte negative følelser som de kanskje har knyttet til barnet (ibid).

Informanten sier ingenting om at dette er et mønster som går igjen eller om det ofte er samme barn som får kjeft, men siden vedkommende nevner dette i forbindelse med håndtering av reaktiv aggresjon kan det kanskje tyde på at dette skjer nå og da.

*«Informant 1: Foreldrene! Nogen av foreldrene e veldig samarbeidsvillige, mens andre e leie fordi det gjerna e vondt å se at barnet dis ikkje e som adle andre[...] Så det syns eg e det vanskeligste!»*

Foreldresamarbeid har blitt nevnt en del ganger tidligere i oppgaven og hvor viktig det er i forhold til å sette i gang tiltak for reaktivt aggressive barn. Samarbeid med foreldrene er også like viktig når det gjelder håndtering. Informanten er inne på at foreldrene er leie og frustrerte over at deres barn ikke har en atferd som de andre barna.

Det kan ikke være lett å være foreldre til barn som stadig skaper problemer for andre barn og voksne. Disse foreldrene kan naturlig nok, ofte gå i forsvarsposisjon ovenfor barnet sitt. En videre konsekvens av dette kan føre til konflikter mellom foreldrene, og de andre som arbeider med barnet. Når problemer skal tas opp vil det være en fordel å bruke tiden på eventuelle løsninger istedenfor å bruke tid på selve problemet.

Det vil være mer hensiktsmessig for barnet dersom en heller diskuterer ulike situasjoner som er med på å bidra til at barnet utløser aggresjon, slik at en videre kan forsøke å finne eventuelle løsninger for å unngå situasjonene som trigger barnet (Nordahl & Manger, 2005).

Når det gjelder håndtering av reaktiv aggresjon i barnehagen vil det gjerne være interessant å vite noe om informantene ser utfordringer blant sine medarbeidere.

*«Informant 3: Ja, det gjør eg absolutt! Det går jo på. Eehm. Me e jo ei avdeling med både unge og godt voksne folk. Så det gjør jo at det går på livserfaringer og holdninger å sann. Spesielt i forhold te dette me sinte ongar. Det å få det «jekka ner» den måden me snakke te ongane og koss me håndtere ting, og ikkje minst koss holdningar me har te ongar generelt, e jo absolutt ein utfordring! Det e kje liga lett å integrera ting hos alle. Nogen vil jo lære møje nytt mens andre kanskje ikkje e så interesert i det. Någen har jo sin måte de har gjort det på i adle år og som dei syns funke liksom[...] Så hos dei e det kje liga lett»*

Informant 3 ser at det foreligger en del utfordringer på avdelingen når det gjelder håndtering av reaktivt aggressive barn.

Informanten er inne på hvilke holdninger medarbeiderne har til barna på avdelingen, og i tillegg at alder ser ut til å virke inn på hvordan de opptrer i forhold til håndtering av aggressive barn. Informanten sier ingenting om hvorvidt medarbeiderne har relevant faglig bakgrunn eller ei, men utfra det vedkommende forteller kan det se ut til at de ikke har det.

Når informanten sier at det ikke er «*liga lett å integrera ting hos alle*» kan dette gjerne være et tegn på at informanten og samtlige av medarbeiderne har liten grad intersubjektivitet både når det gjelder den formelle og uformelle kunnskapen på dette området. Informanten som pedagogisk leder på avdelingen har en teoretisk bakgrunn, noe som medarbeiderne gjerne ikke har. Dersom man har relevant faglig kompetanse vil det være lettere å forstå hvorfor eksempelvis reaktivt aggressive barn handler som de gjør (P. Roland, 2010)

Som tidligere nevnt dreier intersubjektivitet seg om å dele opplevelser gjennom en dialog i fellesskap, og hvordan deltakerne tolker opplevelsene kommer an på tidligere erfaringer, kultur og faglig kompetanse (Røkenes & Hanssen, 2002).

*«Informant 3: Eg prøvde jo å leggja frem her for ikkje så lenge siden at hvis ein onge kanskje har ein dårlige dag å e møje sinte, så kan det kanskje ver at han eller hu har behov for litt voksen kontakt. Så då tenkte eg at på dei dagane så kunne ongen gjerna få ver litt me di*

*voksne, kor an e me på kjøkkene eller ein tur på kopirommet og sånne ting då[...] Å dette sko jo då på ein måte opplevas som ein positive og kjekke ting for barnet då.. Så kom det fra hu eina; Oi, ska det ver kjekt??»*

Informant 3 kom også med et konkret eksempel på hva han/hun spesielt opplevde som utfordrende. Dette viser intersubjektiviteten er fraværende når det gjelder formell og/eller uformell kompetanse. Medarbeideren forstår ikke hvorfor dette barnet skulle synes det var betryggende med litt ekstra voksenkontakt. Som tidligere nevnt kan aggressive barn ha litt ekstra behov for varme, der en kan vedlikeholde den positive relasjonen man forhåpentligvis har til barnet (Nordahl & Manger, 2005).

I denne situasjonen er det tydelig at medarbeideren ikke er innforstått med viktigheten av å opprettholde positive relasjoner, og vet sannsynligvis ikke at dersom barn føler seg oversett eller tilsidesatt kan bidra til at barnets aggresjon forverres. Intersubjektivitet kan eksempelvis bidra til at medarbeideren blir mer bevisst og reflektert over egne handlinger. Gjennom dialog kan vi bli mer oppmerksomme på oss selv (ibid).

*«Informant 4: Der e någen som alltid e positive åså e der någen så alltid ser itte det negative og alltid fokusere på det. Så me har prøve å redefinera det eine barnet me har på avdelingen, sånn at alle ska gå å se itte positive ting og ikkje bare det negative. Det jobbe me veldig møyje me nå, for der e någen som bler syndebukken blant både ongene og dei våksne. Så å få alle de voksne te å se dette syns eg e ganske vanskelig»*

Denne informanten viser også at det er liten kompetanse om aggresjon på avdelingen. Intersubjektiviteten er også i dette tilfelle til dels fraværende. Den pedagogiske lederen på avdelingen har sin oppfatning av hvordan en bør se på barna, mens noen av medarbeiderne har en annen. Grunnen til dette vil være at den pedagogiske lederen har en teoretisk bakgrunn som medarbeiderne gjerne ikke har. Så i denne barnehagen kan det også se ut til at den formelle og uformelle kunnskapen er fraværende i visse sammenhenger når det gjelder håndteringen av reaktiv aggresjon.

Dette viser også hvor viktig faglig kompetanse er i forhold til arbeid med aggressive barn. Konsekvenser for barnet som «bler syndebukken» er at han eller hun gjerne mister nødvendig trening av sosial kompetanse blant sine jevnaldrende i tillegg til at andre voksne gjerne ikke hjelper til med relasjonsbygging dersom de ser på barnet som en syndebukk (Ogden, 2009)

Aggresjon må som tidligere nevnt avlæres eller omlæres (Richard Ernest Tremblay, et al., 2005), og for at dette skal være mulig må de som arbeider med barnet vite hva aggresjon er, hvordan det kan uttrykkes, dens bakgrunn og hvilke konsekvenser barnet kan få.

#### 4.4 Systemrettet arbeid

I forhold til systemrettet arbeid var det interessant å vite noe om informantene har noen form for rutiner for samarbeid for tidlig intervensjon rettet mot reaktivt aggressive barn.

*«Informant 1: Ja, me pleie å ta det opp på avdelingsmøter..fysst ble me adle godt kjente me barnet, så satte me små delmål om kossen ska me gjør dette. Så kver 14 dag tar me det opp åså diskutere me om at det fungere og hvis det ikkje fungere, men medarbeiderne mine forstår ikkje alltid koffår me ska snakka om han kver gång. Me sette små mål som me jobbe me, å me tar det opp åså går me tebage å ser på ka me har gjort tidligare»*

Informanten forteller oss at sammen på avdelingen setter de sammen delmål som de evaluerer hver 14 dag. Evaluering av eventuelle tiltak vil gjerne gi en større positiv effekt fordi evaluering bidrar ofte til at flere synspunkter, tanker, meninger og ulik kunnskap kommer til syne. Når dette blir gjort i et fellesskap vil det i mange tilfeller være enklere å se om tiltakene har en positiv effekt eller ei (Drugli, 2008a).

Informanten sier også noe om at medarbeiderne har vansker med å forstå hvorfor tiltakene må tas opp til evaluering så ofte. Her ser vi igjen at intersubjektiviteten er lav, fordi den pedagogiske lederen vet hvorfor det er viktig med evaluering, i motsetning til sine medarbeidere.

*«Informant 4: Ja, me har ped leder møte kver uga åså har me jo fagmøde, me e jo tri barnehager så me treffes for å ta opp ting som me syns e vanskelig og ting så me lure på. På disse møtene har me någe me kalle for "runden", og her får alle sagt någe hvis dor e någe ein trenge hjelp te, lure på eller syns e vanskelig»*

Informanten går ikke inn på konkrete eksempler på hva som kan oppleves som vanskelig i ulike situasjoner, men det er tidligere vist at voksne som håndterer reaktivt aggressive barn i mange tilfeller kan oppleve dette som vanskelig (P. Roland, 2010).

En grunn til at tidlig intervensjon ofte kan oppleves som vanskelig er fordi man ikke har tilstrekkelig kompetanse om problemområdet som skal håndteres.

Når man snakker om ting en opplever som vanskelig vil det være positivt å kunne gi uttrykk for det slik at man kanskje kan få hjelp ifra andre som har mer kunnskap om det en er usikker på (Nordahl & Manger, 2005) og (Røkenes & Hanssen, 2002).

Informant 3 er også inne på at de kan ta opp ting de synes er vanskelig på pedagogiske leder møter, men i tillegg er han/hun inne på et annet viktig aspekt.

*«Informant 3: Hvis dor e situasjoner me ikkje helt vett koss me ska håndtera, så diskutere me det.. Asså koss me kan gjørr og koffår å sånne ting. Åså tar me det me oss ned på avdelingsmøddår sånn at alle bler inkludert»*

Informanten forteller at dersom det oppstår situasjoner på avdelingen som kan oppleves vanskelige å håndtere er det mulighet for å diskutere dette med de andre ansatte. Her diskuteres blant annet hvordan de kan håndtere eventuelle situasjoner og i tillegg samtaler de om hvorfor håndteringen kan fungere. Når de voksne i barnehagen eksempelvis er bevisste på å fjerne frustrasjonskilder for reaktivt aggressive barn, vet de gjerne at det er frustrasjonskildene som trigger til aggresjon. Dersom man har kunnskap om aggresjon og dens forekomst vil håndteringen ofte bli enklere, og mer effektiv (P. Roland, 2010).

Flere av informantene ser ut til å føle at rutinene for samarbeid innad i barnehagen er tilfredsstillende. I mange tilfeller oppstår det gjerne problemer i barnehagen som de ansatte ikke har tilstrekkelig nok kunnskap om problemets forekomst eller håndtering, og i slike tilfeller må en ofte samarbeid med andre etater.

*«Informant 2: Me har samarbeid med andre etater sånn at me kan ringa dei eller oppsøga dei hvis dor sko ver någe»*

Dette samsvarer også med:

*«Informant 3: Asså når dor e situasjoner kor me trenge hjelp så har me jo samarbeid med blant aent barnevernstjenesten og PPT»*

*«Informant 4: : Ja. du har jo PPT og ressurscenter og sånn[...]*

*«Informant 1: Ja, me samarbeide jo me PPT hvis dor sko ver någe»*

Alle barnehagene ser ut til å ha samarbeid med andre etater i forhold til aggressive barn, i tillegg ser det ut til at alle har klare rammer for hvordan de går frem dersom det skal skrives bekymringsmeldinger til Barnevernstjenesten eller PPT.



*«Informant 2: Det ska ble gjort på ein skikkelige måte sånn at foreldrene ikkje plutselig får et brev om at nå har me kontakta PPT å sånn å sånn[...]*»

Fremgangsmåtene er også noenlunde like. Dersom det skulle være et barn på avdelingen som viser tendenser til skjev utvikling skal bekymringsmeldingen foretas sammen med styrer. Det er kun en av informantene som sier noe om at foreldrene bør kontaktes før bekymringsmeldingen sendes til PPT eller Barnevernstjenesten.

I forhold til systemrettet arbeid var det også interessant å vite om informantene opplever at det er lagt til rette for kompetanseheving om tidlig intervensjon og reaktiv aggresjon blant de ansatte i barnehagen.

*«Informant 1: Nei[...] me har pedledermøte 1,5 time i ugå så me liksom ska få te någe fagligt, men det forsvinne i så møje tull som ikkje har med ongene å gjørr, men di gångane det blir fagligt så bler veldig møje sagt, men veldig lite bler gjort. Me får masse mailer og sånn, men me får ikkje den gode dialogen og diskusjonane. Det savne eg[...]*»

Informanten gir klart uttrykk for at det ikke er lagt til rette for å heve hverandres kompetanse i barnehagen. Når vedkommende refererer til den gode dialogen og diskusjonene dreier det seg gjerne om praksisfortellinger, hendelser eller ting de selv synes er vanskelig. De voksne som arbeider i barnehagen har også et behov for å føle seg trygge på arbeidsplassen (Nordahl & Manger, 2005).

I barnehagen møter man mange ulike situasjoner som kan oppleves som vanskelige, og da kan det ofte føles betryggende å snakke med andre for å få hjelp, støtte og gjerne en bedre forståelse for hvorfor enkelte situasjoner inntreffer. Diskusjon og refleksjon i fellesskap vil gjerne bidra til en bedre forståelse for hvorfor situasjonene oppstår og hvordan de eventuelt kan håndteres (Nordahl & Manger, 2005), (P. Roland, 2010) og (Drugli, 2008a).

Trygghet blant kollegaene kan skapes ved at de opptrer som støttende og oppmuntrede lagspillere. Dersom eksempelvis en av de pedagogiske lederne kan få bruke litt av tiden på et pedagogisk ledermøte til å diskutere hvordan han/hun kan gjøre en bedre jobb for tidlig intervensjon. Selv om pedagogen driver godt forebyggende arbeid i forhold til reaktiv aggresjon, trenger kanskje han eller hun å få bekreftelse og anerkjennelse på at vedkommende gjør noe riktig. Refleksjoner, tanker, ideer og erfaringer er gode elementer for diskusjon i et fellesskap, og i tillegg kan det gi pedagogene muligheten til å gjøre noe som er bra, bedre (Nordahl & Manger, 2005).

*«Informant 2: Det er klart at gjerne ikke er på akkurat det området, men uansett kan jeg jobbe med så vil jeg på ett eller annet tidspunkt komme inn på denne problematikken, men jeg har ikke spesifikke kurs akkurat for denne problematikken»*

*«Informant 3: Ja, det synes jeg så absolutt [...] Adle i barnehagen skal delta på minst ett kurs i året. Nå har jeg hatt mer fokus på; jeg har jeg bruk for dette kurset likevel [...]»*

Intervjuer: [...] men har dere hatt kurs i forhold til aggressive barn i barnehagen? eventuelt hvordan dere kan drive aktiv forebygging, eller ta tak i problemet så snart det oppstår?

*«Informant 3: Nei [...] det har jeg vel kanskje ikke.*

*«Informant 4: Jeg har fagmøter og pedagogiske møter der jeg har ulike temaer, men jeg har ennå ikke tatt opp aggresjon asså, så derfor har jeg heller ikke hatt noe om hvordan jeg kan forebygga det [...]»*

Disse informantene hevder at det er tilrettelagt for kompetanseheving, men ikke i forhold til aggressiv atferd blant barn i sine representative barnehager.

For å tilegne seg kunnskap om aggresjon, dens forekomst, hvordan den kan uttrykkes og hvordan den kan forebygges og oppdages vil det være en fordel å oppsøke kurs eller lignende, dersom de som arbeider med aggressive barn ikke har dette med i sin utdanning. Vi har tidligere sett på hvor viktig tidlig intervensjon, håndtering og kunnskap om aggresjon og dens betydning er.

## 5.0 Konklusjon

Problemstillingen for denne masteroppgaven er:

**Hva gjøres i praksis i for tidlig intervensjon i forhold til reaktivt aggressive barn i barnehagen? – Et individ og system perspektiv.**

Empirien for forskningsprosjektet er basert på fire intervjuer fra fire forskjellige pedagogiske ledere, i fire forskjellige barnehager.

I forhold til problemstillingen var det interessant å finne ut noe om hva de pedagogiske lederne gjør i praksis for tidlig intervensjon. Når det gjelder begrepsavklaringen for tidlig intervensjon ser det ut til av informantene har liten formell kunnskap på dette feltet, men er innom mange gode momenter i forhold til tidlig intervensjon. Informantene er inne på alle punktene som definerer tidlig intervensjon og det de ser på som viktig i forhold til reaktiv aggresjon, både på individ og systemnivå. Informantene nevner at de ser på forebygging og det å ta tak i problemet med en gang som viktig.

Når det gjelder aggresjonsbegrepet viste det seg at ingen av informantene oppfattet aggresjon som en atferd, men som en emosjon som kan være et uttrykk for frustrasjon eller redsel. Ingen av informantene nevner noe om at intensjonen bak aggresjon er å skade noe eller noen andre. Anerkjente forskere som Berkowitz (1993), Aronson & Aronson (2007) og Anderson & Bushman (2002) vektlegger intensjonen bak aggresjon.

Berkowiz (1993) hevder at dersom en arbeider med aggressive mennesker bør det foreligge en felles forståelse av aggresjonsbegrepet, og for at håndtering av aggresjon skal gi en positiv effekt bør man ha kunnskap om aggresjonens helhet. Informantene kommer også her frem med mange gode måter å håndtere aggressivitet, men det ser ut til at håndteringen blir gjort på bakgrunn av tidligere erfaringer, og ikke gjort på et teoretisk grunnlag. Dersom man ikke har teoretisk forankring i eksempelvis aggresjon vil man sannsynligvis heller ikke ha en felles forståelse for hva begrepet innebærer og hvordan det kan håndteres (Berkowitz, 1993) og (P. Roland, 2010)

Når det gjelder systemrettet arbeid for tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon ser det ut til at alle barnehagene har en form for samarbeid med andre instanser, der de kan oppsøke hjelp og støtte dersom det er noe de opplever som vanskelig og gjerne trenger veiledning til.

Innad i de representative barnehagene ser også ut til å være samarbeid mellom avdelinger, der de tar opp ting de opplever som vanskelig i barnehagehverdagen.

Det kommer frem at de pedagogiske lederne har fagmøter og ledermøter relativt ofte. Dette kan være med på å bidra til endring i eksempelvis håndtering av reaktivt aggressive barn i barnehagen, men det ser ut til at dette blir gjort på bakgrunn av uformell kompetanse. Den formelle kompetansen om tidlig intervensjon i forhold til reaktiv aggresjon i barnehagen ser ut til å være fraværende både på individnivå og systemnivå.

... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring ble vektlagt i Stortingsmelding nr.16 i 2006 - 2007. Regjeringen presiserer at de har et ønske om å forbedre utdanningssystemets evne til å møte hvert enkelt barns behov, og tilrettelegge opplæringen deretter. Tidlig innsats skal være nøkkelbegrepet for å få til individuell tilpasning, og dette innebærer at førskolelærere skal gripe inn tidlig når barn viser tendenser til skjevutvikling i tillegg til at problemene må avdekkes (St. meld. nr 16, 2006-2007).

Regjeringen kommer i mange sammenhenger med pålegg som skal implementeres i barnehagesektoren, men hvordan legger regjeringen så til rette for at det eksempelvis skal være mulig å arbeide aktivt med tidlig intervensjon i barnehagen?

En av informantene hevder at de har et mål om at alle som jobber i barnehagen skal være på minst ett kurs i løpet av ett år, noe jeg ser på som alt for lite fordi det ikke er tilstrekkelig til å dekke problemområdene som forekommer i barnehagen. En annen informant forteller at de har fagmøter der de har ulike temaer, men at aggresjonsproblematikk har enda ikke blitt vektlagt. Hvor skal de ansatte i barnehagen få sin formelle kunnskap om tidlig intervensjon, aggresjon, dens forekomst og håndtering av aggresjon både på individ – og systemnivå dersom det ikke er muligheter for kompetanseheving?

På de fleste områdene ser det ut til at informantene har resonert seg frem til mye god uformell kunnskap gjennom aktivt bruk av hverandres erfaringer og opplevelser. Derfor ser det ut til at graden av intersubjektivitet både på individ og systemnivå er relativt høy når det gjelder uformell kunnskap, men at den er fullstendig fraværende på den formelle kunnskapen om tidlig intervensjon, aggresjon og håndtering av reaktiv aggresjon.

Utvalget for denne studien er ikke representativt, og funnene kan dermed ikke generaliseres. Jeg ønsker likevel å presisere utvalget for denne studien ikke er noe utenom det vanlige, og det kommer klart og tydelig frem at alle informantene i liten grad viser formell kunnskap om tidlig intervensjon, aggresjon og reaktiv aggresjon.

Informantene ser ut til å jobbe så godt de kan, og å løse problemer med den uformelle kunnskapen de har tilegnet seg gjennom praksis og hverandre. Grad av intersubjektivitet har vist seg og stå meget sentralt i forhold til denne studiens funn. Intersubjektiviteten er høy på uformell kunnskap, men bekymrende lav på den formelle.

Vi har gjennom denne oppgaven sett hvor viktig tidlig intervensjon er i forhold til utvikling av aggresjonsproblematikk. Forebygging kan bidra til å hindre skjevutvikling, og dersom problemet allerede har utviklet seg er det viktig å få satt i gang tiltak på et så tidlig tidspunkt som mulig. Jo yngre barna er, desto enklere er det å endre deres atferd og for at dette skal være mulig må de voksne som arbeider i barnehagen ha kompetanse innenfor problemområdet/ene (Richard Ernest Tremblay, et al., 2005), (P. Roland, 2010) og (Berkowitz, 1993).

Voksne som arbeider i barnehagen burde få muligheten til å tilegne seg tilstrekkelig med formell kunnskap for å kunne legge til rette og å hjelpe alle barn på avdelingen. Barn som kommer med følgende utsagn burde få muligheten til hjelp for å endre sitt eget atferdsmønster. En av informantene hadde en gang et barn på avdelingen som sa;

*«Blodet bruse i meg, men eg klare ikkje stoppa... Håve seie eg ska stoppa, men kroppen vil ikkje...»*

## 5.1 Videre forskning

For videre forskning kunne man kanskje foretatt en kvantitativ undersøkelse for å gjøre utvalget større og dermed finne generaliserbare funn. For å utvide studien kunne en gjerne foretatt intervju med styrerne i barnehagene for å undersøke hvordan de vektlegger kompetanseheving blant sine ansatte.

Blant resultatet i denne studien kom det frem at det er manglende formell kompetanse om tidlig intervensjon og aggresjonsproblematikk. I forhold til dette kunne det gjerne vært aktuelt å kombinert intervju og observasjon for å se om det eventuelt var forskjeller i forkant og etterkant av et kompetansehevingskurs.

Et viktig aspekt ved studiens funn er graden av intersubjektivitet i forhold til formell og uformell kompetanse. En nærmere undersøkelse av intersubjektiviteten blant de ansatte i en eller flere barnehager der en brukte intervju og observasjon som metode kunne gjerne vært interessant. Kanskje for å få et mer konkret bilde av intersubjektivitetens viktighet.

I forhold til tidlig intervensjon kunne det vært interessant å sett på hvilke ressurser regjeringen bidrar med for å få en vellykket implementering av sine pålegg i barnehagene. I forbindelse med dette studiet kunne man kanskje tatt utgangspunkt i Stortingsmelding nr.16 ... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring.

## Litteraturliste

- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human Agression. *Annual Rewiew of Psychology*, Department of Psychology, Iowa State University, 27 - 51.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforl.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Bø, I., Andersson, B.-E., Bronfenbrenner, U., Bø, I. B., Gunnarsson, L., Hautamäki, A., . . . Rasmussen, L. (1985). *Barn i miljø: oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng*. [Oslo]: Cappelen.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I *Childhood aggression, Pepler, Debra and Rubin, Kenneth*. (Lawrence Erlbaum publishers.).
- Drugli, M. B. (2008a). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Drugli, M. B. (2008b). *Barn som vekker bekymring*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dyb, H. (2010). Tidlig innsats gir resultater. Retrieved from <http://www.nova.no/id/22235.0>
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (1998). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Jahnsen, H., Ertesvåg, S., & Westrheim, K. T. (2009). *Utvikling av sosial kompetanse*. Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Kristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2011). *Tidlig intervensjon og et systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2005, 22.03.2010). Forskningsetiske retningslinjer Retrieved 22.03.2012, from <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2006). *Forebyggende innsatser i skolen: rapport fra forskergrupper oppnevnt av Utdanningsdirektoratet og Sosial- og helsedirektoratet om problematferd, rusforebyggende arbeid, læreren som leder og implementeringsstrategier*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pape, K. (2001). *Læreren - pedagog eller omsorgsarbeider?: sosial kompetanse i skolen*. Oslo: Kommuneforl.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.



- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive Behavior* 27, 446-462.
- Roland, P. (2010). *Respekt: problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger,.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforl.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Silverman, D. (2011). *Qualitative research: issues of theory, method and practice*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- St. meld. nr 16. (2006-2007). *... og ingen stod igjen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet.
- Tetzchner, S. v. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. E., Hartrup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guildford Press.
- Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Sèguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., . . . Japel, C. (2004). Physical Aggression During Early Childhood: Trajectories and Predictors. Retrieved from <http://www.pediatricsdigest.mobi/content/114/1/e43.full.pdf>
- Utdanningsforbundet. (2011). Hva menes med tidlig innsats? Hvorfor er det viktig og blir det noen gang for sent? . Retrieved from

<http://www.google.no/search?gcx=c&sourceid=chrome&ie=UTF-8&q=utfordring+tidlig+innsats>

Vitaro, F., & Brengden, M. (2005). Proactive and reactive aggression: Kap 9 in Trembley (2005). *Developmental origin of aggression*, 178 -197.

Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

## Vedlegg 1:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby  
Senter for atferdsforskning  
Universitetet i Stavanger  
Rektor N. Pedersensgt. 39  
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref:29125 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29125

*Hvilken betydning mener forskolelærer at tidlig intervensjon har for reaktivt aggressive barn?*

*Behandlingsansvarlig  
Daglig ansvarlig  
Student*

*Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder  
Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby  
Renate Larsen*

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektet endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

*Vigdis Namtvedt Kvalheim*

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Renate Larsen, Haukeligata 22, 4012 STAVANGER

*Kjersti Håvardstun*  
Kjersti Håvardstun

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



## Personvernombudet for forskning

Horisk samfunnsforskning og dataanalyse AS  
NORWEGIAN SCIENCE DATA SERVICES



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29125

Foreliggende prosjekt omfatter ansatte i barnehager. Personvernombudet legger til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere det enkelte barn og at taushetsplikten ikke er til hinder. Det opprettes ikke en koblingsnøkkel mellom opptak/transkripsjoner og informant/navn på barnehage.

Prosjektslutt er 18.05.12. Lydopptak og utskrifter slettes/makuleres.

## Vedlegg 2:

### FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I INTERVJU VEDRØRENDE FORSKNINGSPROSJEKT MED TEMA:

Tidlig intervensjon og reaktivt aggressive barn.

Mitt navn er Renate Larsen. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Stavanger, ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk. Denne våren skal jeg avslutte studiet ved å skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, med Liv Jorunn Byrkje-dal-Sørby fra Senter for Atferdsforskning, UiS som veileder. I forbindelse med dette sender jeg en forespørsel om deltakelse i ett intervju.

Masteroppgavens formål er å undersøke hva som gjøres i praksis for tidlig intervensjon i barnehagen når det gjelder reaktivt aggressive barn, både på et individ – og systemnivå. Jeg ønsker å intervju fire ansatte i fire ulike barnehager. Dette innebærer at jeg søker én informant i deres barnehage. Det er ønskelig å intervju førskolelærere som har bachelorgrad i førskolelærerutdanning. Dersom dette ikke lar seg gjøre, ønsker jeg å intervju den pedagogiske lederen på den aktuelle avdelingen.

Under intervjuet vil det bli brukt lydopptaker. Spørsmålene vil bli stilt med utgangspunkt i en intervjuguide og intervjuets varighet vil bli i underkant av en time

Informasjonen jeg er interessert i omhandler forståelse av aggressiv atferd, tidlig intervensjon og hva dere gjør i barnehagen når dere planlegger/iverksetter tiltak og/eller forebygging.

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert anonymt. Datamaterialet vil bli anonymisert og alle lydopptak slettes når oppgaven er ferdig i juni 2012. Ingen enkeltpersoner eller barnehager vil kunne bli gjenkjent i publikasjoner. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Deltagelsen er frivillig, og du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og lydopptak slettet.

Dersom du har noen spørsmål angående prosjektet kan du kontakte meg på:

Telefonnummer: 975 42 561 eller mail: r.larsen@stud.uis.no

Min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby kan treffes på Senter for Atferdsforskning på mail:  
liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no

Med vennlig hilsen

Renate Larsen.

### **Vedlegg 3:**

#### **Samtykkeerklæring:**

Samtykkeerklæring vedrørende deltagelse i intervju:

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i intervju med Renate Larsen i forbindelse med hennes forskningsprosjekt. Jeg har på forhånd mottatt en skriftlig redegjørelse av prosjektet.

Jeg er i tillegg informert om at jeg når som helst kan trekke meg fra deltakelse i intervjuet, uten å måtte oppgi noen årsak.

Sted/Dato:..... Navn:.....

## **Vedlegg 4:**

### INTERVJUGUIDE

#### 1. Bakgrunnsspørsmål

- a) Kjønn:
- b) Alder:
- c) Utdanning:
- d) Hvor lenge har du arbeidet i barnehage?

#### 2. Aggresjonsbegrepet og forståelsen av dette

- a) Hva legger du i begrepet aggresjon?
- b) Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
- c) Hva tanker du om årsaker til at noen barn utvikler aggressiv atferd?
- d) Hvordan opplever du din egen kompetanse på håndtering av barn med aggressiv atferd i barnehagen?

#### 3. Tidlig intervensjon

- a) Hva legger du i begrepet tidlig intervensjon?
- b) Hvilken betydning har tidlig intervensjon for deg i barnehagen?
- c) Har dere forebyggende tiltak mot reaktiv aggresjon i barnehagen på individ og systemnivå? Hvilke?
- d) Har du kjennskap til stortingsmelding nr 16 ("...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring")?

#### 4. Håndtering av aggressiv atferd

- a) Hvordan jobber dere i barnehagen mot barn som viser tendenser til aggressiv atferd?
- b) Har du noen tanker om hvilke tiltak som fungerer bedre enn andre? Kom gjerne med eksempler på tiltak som fungerer godt/tiltak som ikke har fungert.



c) Hva tenker du er viktig når det skal utarbeides tiltak rundt et barn med aggressiv atferd?

d) Hva opplever du som vanskelig i forhold til å håndtere barn med aggressiv atferd?

e) Hvilke utfordringer ser du i samspillet med kollegene dine i forhold til å håndtere aggressiv atferd hos barn?

## 5. Systemrettet arbeid

a) Har barnehagen noen rutiner for samarbeid som er rettet mot håndtering av aggressive barn?

b) Har barnehagen noe samarbeid med andre etater i forhold til håndtering av aggressiv atferd blant barn i barnehagen?

c) Har dere tiltakskjeder i barnehagen? Eksempelvis PPT (klare rammer på når og/eller hvordan en bør sende bekymringsmelding).

d) Blir det fra barnehagens side tilrettelagt for kompetanseheving om tidlig intervensjon og reaktiv aggresjon blant de ansatte i forhold til aggressiv atferd hos barn?