



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Master i Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2013

Åpen

Forfatter: Eli Christine Øwre

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Rune Giske

Tittel på masteroppgaven: *"Aggresjon i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse av pedagogiske lederes opplevelse av aggressiv atferd i barnehagen, sammenliknet med PPT."*

Engelsk tittel: *"Aggression in kindergarten. A qualitative research of preschool teachers experience of aggressive behavior in kindergarten, compared to the PPT."*

Emneord:

Aggresjon, tidlig intervensjon

Sidetall: 68

+ vedlegg/annet: 72

Stavanger, 08.05.2013

Førord

Det var nå jeg skulle sette punktum. Jeg skulle så gjerne...

Allerede da jeg begynte på Universitet i Stavanger som førskolelærerstudent, hadde jeg til hensikt å utdanne meg til spesialpedagog, og nå er også to år på mastergradstudiet i spesialpedagogikk fullført ved Universitetet i Stavanger. Jeg sitter igjen med verdifulle erfaringer og kunnskaper, og med en god innsikt i aggresjonsproblematikken.

For meg har denne prosessen pågått litt lenger enn det som var planlagt. Oppgaven skulle ha vært ferdigstilt våren 2011, men grunnet permisjon ble det våren 2013 i stedet. Det har vært en lang, spennende og svært lærerik prosess, som også har bydd på mange utfordringer. Men samtidig har jeg hatt et fantastisk nettverk rundt meg som hele tiden har kommet med oppmuntrende ord, og som fortjener min dypeste takknemlighet.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Rune Giske ved Institutt for allmennlærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Takk for dine konstruktive tilbakemeldinger, faglige innspill, og ikke minst for at du støttet meg under hele prosessen.

Jeg vil også rette en takk til Bjørg Klokk i PPT, som satte meg i kontakt med min informant.

Alle mine informanter – tusen takk for at dere tok dere tid til å dele av deres kunnskaper og erfaringer, til tross for deres travle hverdag.

Jeg vil avslutte med å takke min familie som til tider har blitt satt på vent, og mine barn som har måttet unnvære mamma både helger, ettermiddager og feriedager. Takk mor og far, for all hjelp. Takk Andreas, for at du hadde troen på meg.

Stavanger, Mai 2013

Eli Christine Øwre

Sammendrag

Gjennom media formidles det ofte at aggressiv atferd og mobbing er et økende problem i skolen. Det blir også ytret bekymringer av psykoterapeuter, som hevder at aggressiv atferd blant barn er et av de problemene som øker mest. Trembley påpeker at det er svært viktig å avlære og omlære aggressiv atferd allerede i to til fireårsalderen, og dette retter fokuset mot barnehagen og tidlig innsats.

Formålet med dette studiet var å undersøke hvordan aggressiv atferd oppleves i barnehagen, og i hvilken grad det oppleves som et problem. I den forbindelse ble også PPT kontaktet, for på den måten å kunne se på likheter og ulikheter i forhold til opplevelsesaspektet.

Problemstillingene lyder slik:

1. *"Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggressiv atferd i barnehagen, og i hvilken grad oppleves dette som et problem?"*
2. *"Hvilke erfaringer har PPT med aggressiv atferd i barnehagen, og i hvilken grad oppleves dette som et problem?"*

Det er gjennomført en eksplorerende studie med utgangspunkt i et kvalitativt forskningsdesign. Utvalget består av fire pedagogiske ledere fra ulike barnehager, og en representant fra PPT. Innhenting av datamaterialet er utført ved hjelp av semistrukturerte intervjuer, og alle intervjuer har i etterkant blitt transkribert. Datamaterialet blir presentert og tolket etter Kvale og Brinkmans fjerde trinn av intervjuanalysen, med utgangspunkt i de tre fortolkningskontekstene selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse.

Resultatene viser at det eksisterer delte meninger om hvor vidt aggressiv atferd i barnehagen oppleves som et problem. De fire pedagogiske lederne håndterer aggressiv atferd omtrent daglig, men opplever likevel ikke dette som et problem. PPT opplever daglig barn med store språklige og sosiale lærevansker, og tolker små barns aggressive atferd som svært bekymringsverdig. Faglige begreper blir ikke tatt i bruk ved beskrivelse av aggressiv atferd, verken av informanten fra PPT eller av de pedagogiske lederne, og dette peker på et behov for mer innsikt rundt fenomenet, for å lette arbeidet med identifisering og håndtering.

De kontekstuelle faktorene har blitt viet liten oppmerksomhet i tidligere studier, men det viser seg i denne sammenheng at de oppleves å ha stor innvirkning på forekomst av barns aggressive atferd.

Innholdsfortegnelse

DET HUMANISTISKE FAKULTET.....	1
MASTEROPPGAVE	1
Forord.....	2
Sammendrag	3
1.0 Innledning.....	6
1.1 Oppgavens formål	6
1.2 Oppgavens begrensninger.....	7
1.3 Oppgavens oppbygning.....	8
2.0 Teori Del 1: Aggresjonsteori	9
2.1 Hva er aggresjon?.....	9
2.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon – overlappende begreper?	12
2.2.1 Reaktiv aggresjon	13
2.2.2 Proaktiv aggresjon	14
2.2.3 Relasjonell aggresjon.....	15
2.2.4 Arv eller miljø?.....	17
3.0 Teori del 2: Hva forteller forskningslitteraturen om aggresjon?.....	19
3.1 Omfanget av aggresjon I barnehagen	19
3.2 Grunner til aggressiv atferd.....	21
3.3 Kjønnforskjeller.....	23
3.4 Oppsummering.....	25
4.0 Metode	27
4.1 Forskningsdesign	27
4.2 Case-studium	28
4.3 Det kvalitative forskningsintervju.....	29
4.4 Utvikling av intervjuguide.....	30
4.4.1 Kontakt med PPT	31
4.5 Utvalget	31
4.6 Innhenting av data.....	32
4.6.1 Registrering av data.....	33
4.6.2 Bearbeiding av data.....	33
4.7 Kvalitetsvurdering	34
4.7.1 Reliabilitet.....	35
4.7.2 Validitet	38

4.7.3 Generalisering	38
4.8 Feilkilder/ Ethiske refleksjoner	39
5. Resultater og drøfting	41
5.1 Tema1: Aggressiv atferd	41
5.1.1 Oppsummering	47
5.2 Tema 2: Samspill	48
5.2.1 Oppsummering	55
5.3 Tema 3: Karakteristika ved barnet	56
4.3.1 Oppsummering	60
5.4 Tema 4: Håndtering	60
5.4.1 Oppsummering	64
5.5 Tema 5: Voksenrollen	65
5.5.1 Oppsummering	69
6.0 Oppsummering og konklusjon	70
6.1 En felles terminologi?	70
6.2 Kontekstuelle faktorer	71
6.3 Opplevelse av aggressiv atferd	72
6.4 Kjønnforskjeller	73
6.4 Muligheter for videre undersøkelser	73
Litteraturliste	75
Vedlegg 1: NSD	77
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	78
Vedlegg 3: Intervjuguide - Pilotintervjuer	79
Vedlegg 4: Intervjuguide for informant i PPT	81
Vedlegg 5: Intervjuguide	82

1.0 Innledning

I følge psykoterapeuter er aggressiv atferd blant barn et av de problemene som øker mest, og i tillegg har aggresjon vist seg å være stabil over tid, dersom det ikke blir satt inn tiltak.

Longitudinelle studier har vist at barn i barnehagealder som viser svært aggressiv atferd også står i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker senere i livet (Davenport & Bourgeois, 2008), og dette trekker aggresjonsproblematikken inn i det spesialpedagogiske feltet. Andre longitudinelle undersøkelser har vist at aggressiv atferd er et av de sterkeste tegnene som kan forutsi fremtidig mistilpasning, og det viser til hvor viktig det er å identifisere aggressiv atferd på et tidlig tidspunkt, for å kunne identifisere barn som ligger i risikozonen for å utvikle ytterligere vansker (Crick & Casas, 1997). Spesialpedagogikken bruker begrepet komorbiditet om tilfeller der barn strever med mer enn én lidelse eller diagnose. Kan aggresjon være et uttrykk for andre problemer?

I tillegg tilsier forskning at aggresjonsproblematikken er mest fremtredende i to til fireårsalder (Tremblay, Hartup, & Archer, 2005), og som førskolelærer har jeg også selv erfart vanskene med aggressiv atferd i barnehagen. Media fremstiller ofte problemer med mobbing og aggressiv atferd i skolene. Men for å kunne håndtere barn med aggressiv atferd er det i følge Tremblay (2005) svært avgjørende at aggresjon blir avlært allerede i to til fireårsalder, og dette retter fokuset mot barnehagen og viktigheten av tidlig innsats.

Stortingsmelding nummer 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007) handler om tidlig innsats i barnehage og skole. Det påpekes at det har vært en tendens til å ”vente og se” om barnet modnes, i stedet for å intervensjonere tidlig i barnets utvikling og læring. Det uttales blant annet;

Et godt utgangspunkt ved skolestart øker sannsynligheten for å lykkes med videre skolegang, studier og arbeid. Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, p. 27).

Med dette som utgangspunkt ønsket jeg å gjennomføre et studium om aggresjon i barnehagen.

1.1 Oppgavens formål

Oppgavens formål var i dette prosjektet å undersøke hvilke opplevelser pedagogiske ledere har med barn som opptrer aggressivt, for å få et inntrykk av i hvilken grad dette oppleves som

et problem i barnehagens hverdag. Jeg har også forsøkt å finne ut hvilke situasjoner som oftest oppleves som utløsende for aggressiv atferd. Samtidig kunne det være interessant å vite noe om hvilke situasjoner det sjeldnere oppstår aggressiv atferd.

Ved å trekke inn en spesialpedagogisk instans som jobber med sterkt aggressive barn, vil dette kunne bidra til å sette aggresjonsproblematikken i et tydeligere perspektiv. PPT (Pedagogisk Psykologisk Tjeneste) har stor erfaring med barn med aggressive vansker og jobber med disse daglig. De er i kontakt med mange ulike barnehager fra hele kommunen, og med en spesialisert kompetanse står de i en sterkere posisjon til å kunne vurdere utfordringene og omfanget av aggresjonsproblematikken. Jeg antar at det i tillegg vil være nyttig for PPT å få vite mer om hvordan denne problematikken oppleves blant førskolelærere, samt få et innblikk i hvilken kompetanse førskolelærerne har på dette området. De ulike kontrastene vil kunne bidra til å gi supplerende informasjon rundt fenomenet.

Videre kan dette også medvirke til å kartlegge hva som eventuelt kan gjøres for å bedre kunne håndtere og forebygge aggressiv atferd, både i skole og barnehage, og dermed snu den negative sirkelen mange barn havner i. Dette vil øke potensialet til en bedre utviklingskurve for barn, og samtidig høyne mulighetene for et bedre liv.

1.2 Oppgavens begrensninger

Aggresjonsteoriene er mange, og disse forskningsspørsmålene kunne vært håndtert på flere ulike måter. En kan ikke se bort i fra at valg av annen teori kunne ha belyst andre fenomener innenfor tema, men jeg har i dette studium fremhevet de teoriene jeg anser som de mest gunstige for min problemstilling.

Samtidig har jeg også valgt å belyse hvordan PPT opplever barn med aggressiv atferd. Er det et økende problem? På grunn av oppgavens tidsramme har jeg i dette prosjekt kun hatt kontakt med én representant fra PPT. Dette kan i sin tur også ha påvirket min egen forståelse av PPT sitt syn på barn med aggressiv atferd.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgavens teori ønsker jeg å dele inn i to kapitler. I den første delen vil jeg presentere grunnleggende aggresjonsteori. I den andre delen ønsker jeg å kaste lys over hva forskningslitteraturen forteller om aggresjonsfenomenet i barnehagen.

I oppgavens første del presenterer jeg ulike aggresjonsteorier. Denne teorien kan hjelpe meg å belyse oppgavens problemstilling. Under kapitlet ”metode” fremstiller jeg selve prosessen, samt hvilket forskningsdesign som er tatt i bruk. I presentasjon av resultatene, drøfter jeg det innsamlede datamaterialet opp mot oppgavens teoretiske grunnlag, og for å understøtte mine funn presenterer jeg alle utsagn fra intervjuene underveis i teksten. Disse har jeg satt opp i kronologisk rekkefølge, og ordnet slik at det skal være mest mulig oversiktlig, og for at det skal bli enklere å sammenlikne de ulike informantene. Avslutningsvis presenterer jeg en oppsummering og konklusjon for studiet som helhet, samt muligheter for videre undersøkelser.

2.0 Teori Del 1: Aggresjonsteori

I dette kapitlet blir grunnleggende aggresjonsteori presentert. Jeg har valgt å dele dette kapitlet i to ulike hoveddeler, der den første delen vil inneholde en sammenfatning av de ulike aggresjonsteoriene, og siden vil jeg utdype reaktiv, proaktiv og relasjonell aggresjon. I den andre hoveddelen vil jeg presentere tre artikler med relevante studier basert på aggresjonsproblematikken blant barn i barnehage. Ved å søke i databaser som *Eric* og *APA Psycarticles* med søkeordene *aggression, preschool, reactive and proactive aggression, children, kindergarden* i ulike kombinasjoner, fant jeg frem til mange artikler innenfor feltet aggresjon. Ved kombinasjon av *children* og *aggression* i søkemotor *Eric*, ble resultatet på i overkant av 2600 artikler. Mange av artiklene var foretatt i skolen, noen var basert på ungdommer og voksne, de så på genetiske disposisjoner versus miljøpåvirkninger, sosiale kontekster og familien. Ved kombinasjon av *aggression* og *preschool*, ble antall artikler redusert til 331. Ved å spesifisere type aggresjon ved søket, ble antall artikler redusert ytterligere. Artiklene jeg presenterer i studien, ble valgt etter relevans og målgruppe, som i dette tilfellet består av barn i førskolealder (1-6 år). Jeg vil senere i studien argumentere for valg av de respektive artikler.

Den grunnleggende aggresjonsteorien og den valgte forskningslitteraturen skal sammen danne et grunnlag og en forståelse rundt det komplekse fenomenet aggresjon. Ulike forskere har mange ulike teorier, men det finnes også svært mange fellestrekk rundt disse teoriene.

2.1 Hva er aggresjon?

For å kunne ha en forutsetning for å forstå hva aggresjon er, bør en kjenne til betydningen av begrepet aggresjon. Og desto tydeligere denne definisjonen fremstår, desto lettere vil det bli å identifisere aggressive handlinger. Først da vil en ha en forutsetning for å identifisere aggressive handlinger, og senere sette inn tiltak for å endre den negative atferden.

Dersom vi anser aggresjon som urettmessig atferd, vil en mor som slår sitt barn bli betegnet som aggressiv. Men dersom en sympatiserer med kvinnen, kan en hevde at det kun dreier seg om grensesetting (Berkowitz, 1993). Hvordan denne situasjonen oppfattes, vil også kunne variere i ulike sosiale samfunn, ettersom det finnes mange ulike kulturer og syn på hvordan en bør oppdra sine barn.

Aggresjon kan også referere til andre ting enn urettmessig atferd. En elev som jobber svært målrettet, og som står på og ikke gir seg før han får det resultatet han vil ha, kan bli betegnet som aggressiv. En annen person som på eget initiativ oppsøker arbeidsplasser han kunne tenke seg å jobbe, kan bli betegnet som aggressiv i sin søken etter jobb. I begge disse situasjonene blir begrepet *aggressiv* betegnet som noe positivt. Men det å være aggressiv blir nok oftest forbundet med noe som ikke er sosialt akseptert.

Menneskers ulike oppfatninger av hva aggresjon er, gjør det enda vanskeligere å definere, og ikke minst forstå hva som menes når en person eller en atferd blir betegnet som aggressiv. Dette er Aronsons definisjon av aggresjon:

"Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression." (Aronson, 2011, pp. 254-255)

Aronson tolker aggresjon som en negativ handling der det ligger en intensjon bak. Handlingen vil like fullt være aggressiv om den ikke når målet, det er intensjonen bak handlingen som er viktig. Aronson deler aggressive handlinger inn i to kategorier; fysiske og verbale. Berkowitz deler også aggressive handlinger inn i to kategorier, men bruker henholdsvis betegnelsene fysisk og psykisk. Hans definisjon av aggresjon lyder slik:

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

Det som alle aggressive handlinger ser ut til å ha til felles, er hensikten med å bevisst skade eller ramme andre. Dollard og Miller utformet for over 60 år siden en klassisk analyse av effekten av frustrasjoner på aggressivitet, og hevdet at målet ved en aggressiv handling var å gjøre skade. Den anerkjente forskeren Baron formulerte den samme definisjonen, men gav en mer utdypet forklaring. Han definerte aggresjon som:

"Human aggression is any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior" (Anderson & Bushman, 2002, p. 28).

Det er denne definisjonen Anderson og Bushman (2002) støtter seg til. De ser på aggresjon som enhver handling der det ligger en intensjon bak å skade en person. Den som utøver handlingen må være sikker på at handlingen vil kunne skade personen handlingen er rettet mot, og denne personen må også oppfatte handlingen som uønsket, og dermed prøve å unngå denne handlingen. Det er også denne definisjonen jeg ønsker å støtte meg til i dette studium.

Når vi sammenlikner de ulike definisjonene, ser vi at både Berkowitz (1993), Anderson og Bushman (2002) og Aronson (2011) hevder at den bakenforliggende årsaken til aggresjon, består av en *intensjon* om å skade og forårsake smerte. Det spiller ingen rolle om målet blir oppnådd, handlingen vil likevel bli betegnet som aggressiv. Men er det tilstrekkelig kun å ta utgangspunkt i intensjonen bak handlingen, eller skal også *innholdet* i den aggressive handlingen tas i betraktning?

Aggresjonsbegrepet kan også forstås med utgangspunkt i Freuds *instinktteorier*, Dollards *driftsteorier*, eller Banduras *læringsteorier* (Bjørkly, 2001). Instinktteoriene kan deles i to nærliggende grener. Den ene tar utgangspunkt i Freuds psykoanalytiske teori, og den andre i den etologiske aggresjonsteorien til Lorenz. Begge psykoanalytikerne har en forståelse av aggresjon som en *medfødt* og *instinktiv disposisjon*, der aktivitet skyldes oppsamling av energi¹. Denne teorien ser jeg på som svært relevant i forhold til hvordan pedagoger tolker aggressiv atferd. En hører til stadighet utsagn om at barna må få *utløp* for all energien.

Driftsteorien tar utgangspunkt i at aggresjon i hovedsak er et *miljøutløst* fenomen. Miljøet aktiverer en drift av å ville skade andre personer. Den mest kjente driftsteorien er teorien til Dollard og medarbeiderne hans. Det er den såkalte frustrasjon-aggresjons-hypotesen der hovedinnholdet går ut på at frustrasjon alltid aktiverer aggresjon, og at aggresjon alltid er et resultat av frustrasjon (Tremblay, et al., 2005).

Den kognitive neoassosiasjonsteorien antar at tegn som oppstår i forkant av en negativ hendelse, blir assosiert med selve hendelsen og med de kognitive og emosjonelle reaksjonene som utløste selve hendelsen. Innenfor denne teorien er aggressive tanker, følelser og atferdsmessige tendenser knyttet sammen i hukommelsen (Collins & Loftus, 1975).

¹ Teorien møtte tidlig sterk motstand, men har fremdeles tilslutning i den ortodokse delen av fagmiljøet.

Berkowitz har lagt fram et forslag om at frustrasjon, provokasjoner, høye lyder, ukomfortable temperaturer og ubehagelige lukter påvirker oss negativt, og dette stimulerer ulike tanker, minner og fysiske reaksjoner som blir assosiert med tendenser til å bekjempe eller flykte. Assosiasjoner knyttet til å bekjempe, skaper følelser av sinne, mens assosiasjoner med flukt skaper følelser av frykt. Den kognitive neoassosiasjonsteorien kan innordnes Dollards frustrasjon-aggresjons hypotese, og gir oss en årsaksmodell til å forklare hvorfor negative hendelser øker aggressive tilbøyeligheter, eksempelvis via negativ påvirkning (Berkowitz, 1989).

I følge sosial læringsteori tilegner mennesker seg aggressive responser på samme måte som de lærer andre typer sosial atferd, enten ved erfaring eller ved å observere andre. Den aggressive atferden kan opprettholdes ved positiv forsterkning, negativ forsterkning eller av aggresjon som primær forsterker. Denne teorien er særlig nyttig til å forstå hvordan vi tilegner oss aggressiv atferd, og til å forklare instrumentell eller proaktiv aggresjon (Bandura, 1977).

I disse hovedteoriene finnes det store uoverensstemmelser i definisjon og beskrivelse av aggresjon. Dette har igjen bidratt til svært ulike empiriske funn, som kan være vanskelige å samle under ett og siden få en helhetlig forståelse av fenomenet aggresjon (Bjørkly, 2001).

2.2 Reaktiv og proaktiv aggresjon – overlappende begreper?

Aggresjon blir av ulike forskere kategorisert i ulike former for aggresjon. Den mest vanlige inndelingen er reaktiv og proaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001; Vitaro & Brendgen, 2005). Aronson (2011), og Anderson og Bushman (2002) støtter denne inndelingen, men har valgt å bruke betegnelse fiendtlig aggresjon og instrumentell aggresjon. I overensstemmelse med Anderson og Bushmans (2001) argumenter, gir også Hawley, Little og Rodkin (2007) uttrykk for at en aggressiv handling kan bestå av *både* en proaktiv og en reaktiv funksjon. Dette tyder på at det ikke alltid er like lett å skille de to ulike aggresjonsformene. Berkowitz (1993) opererer med fiendtlig og instrumentell aggresjon, men har i tillegg en tredje form – emosjonell aggresjon. Slik jeg tolker det, kan begrepet emosjonell aggresjon plasseres i omtrentlig samme kategori som relasjonell, ettersom jeg antar at det i en relasjon alltid vil være følelser involvert.

Det som synes å gå igjen er inndelingen av aggresjon i to ulike kategorier. Jeg har i tillegg til reaktiv og proaktiv aggresjon, valgt å trekke inn begrepet relasjonell aggresjon. Aggresjon forekommer svært ofte mellom mennesker som har en eller annen form for relasjon, og det er derfor jeg synes dette begrepet er så viktig. Relasjonell aggresjon kan være vanskelig å skille fra proaktiv aggresjon, og det vil også vise igjen i tolkningen av resultatene.

2.2.1 Reaktiv aggresjon

Studier viser (Trembley, Hartup & Archer, 2005) at det er rundt 2- til 4-årsalder vi er mest reaktivt aggressive i løpet av livet. De aller fleste barn lærer å handle alternativt etter hvert som de blir eldre, og denne læringsprosessen, som handler om å ta kontroll over egne handlinger for å unngå å handle aggressivt, fortsetter gjennom hele livet.

Longitudinelle undersøkelser av fysisk aggresjon fra slutten av barns første år, viser at det er en kontinuitet i aggressiv atferd. Hos spedbarn som ofte bruker fysisk aggressiv atferd (sparke, slå) for å nå sine mål, er det mest sannsynlig at de vil fortsette å benytte seg av slike handlingsmønstre gjennom barndommen (NICHD Early Child Care Center Network., 2004 i Tremblay, et al., 2005). Dette fremhever viktigheten av Trembleys (2005) uttalelse om at aggressiv atferd må omlæres og avlæres.

Reaktiv aggresjon blir vanligvis oppfattet som en impulsiv og tankeløs handling, som blir drevet av sinne og frustrasjon (Anderson & Bushman, 2002), og har et mål om å såre eller gjøre skade (Aronson, 2011). Forskere antar at det oppstår en hendelse som forårsaker frustrasjon i kort tid før den aggressive handlingen. Frustrasjonen forårsaker en negativ følelse, allment forstått som sinne. Sinne blir sett på som en nødvendig komponent i reaktiv aggresjon. Men selv om en hendelse leder til sinne og frustrasjon, er det ikke alltid denne frustrasjonen kommer til uttrykk i en aggressiv handling. Det *kan* føre til aggresjon, men ikke nødvendigvis (Roland & Idsøe, 2001).

I denne sammenheng er frustrasjon en av de viktigste årsakene til reaktiv aggresjon. Men hvordan oppstår frustrasjon? Dersom et menneske blir avbrutt eller forstyrret i å oppnå sitt mål, vil frustrasjonen som da oppstår øke sjansene for en aggressiv respons. Her vil ulike faktorer spille inn. Frustrasjonen vil øke når målet er nært mens du blir forstyrret, og den vil

øke enda mer dersom forstyrrelsen er uventet. Dersom målet er håndgripelig og innenfor rekkevidde, vil frustrasjonen gi ytterligere uttelling (Aronson, 2011).

Berkowitz (1993) understreker at det er viktig å skille mellom sinne og aggresjon. Aggresjon handler om *atferd* som bevisst har til hensikt å oppnå et mål; å påføre en annen person skade. Sinne derimot, har ikke nødvendigvis et spesielt mål, og refererer bare til visse *følelser*, og det er disse følelsene vi kaller sinne. Sinne er ofte et resultat av ubehagelige opplevelser, og gir seg ofte uttrykk i motoriske reaksjoner som eksempelvis en knyttet neve, frynende øyebryn, og utspilte nesebor. Sinne er muligens også påvirket av tanker og minner som oppstår i øyeblikket. Men det som er viktig å bemerke seg, er at sinne ikke direkte fører til aggresjon, men ofte kommer i følge med tilbøyeligheten til å angripe andre. Det er derimot ikke alltid en aggressiv person er sint. Aggressive handlinger kan også utføres impulsivt, uten at personen bevisst er sint. Da er gjerne aggresjonen utløst av interne oppfordringer som ikke er direkte knyttet til situasjonen.

Det typiske reaktivt aggressive barnet kjennetegnes ofte ved at det har et hissig temperament, det har en lav frustrasjonsterskel og blir lett provosert (Dodge, 1991). Barn som er svært reaktivt aggressive, ser ut til å ha en tolkningsfeil ved at de ofte tolker handlinger negativt, og gjerne også overtolker slik at til og med positiv hendelser kan bli tolket negativt (Vitaro & Brendgen, 2005). Dette har stor betydning for barnets kommunikasjonsprosesser, som fører til at barnet opplever negative erfaringer i sosialisering med andre barn. Dette fører til at det reaktivt aggressive barnet i liten grad blir akseptert av jevnaldrende (Ogden, 2004), og er mer utsatt for å bli et mobbeoffer.

2.2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon blir også kalt instrumentell aggresjon, ettersom denne atferden blir sett på som et redskap for å nå målet som den aggressive personen ønsker å oppnå (Berkowitz, 1993 i Roland & Idsøe, 2001). I denne atferden ligger det en intensjon om å skade en person for å oppnå et gode (Aronson, 2011), og i denne situasjonen er det å skade personen, middelet for å nå målet. Men det er ikke sikkert at den som angriper ønsker å skade den andre personen, men det kan være at dette er nødvendig for å få tak i den andre personens eiendeler. En viktig forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er å se på hvilke følelser som er involvert. I proaktiv aggresjon er tilfredsstillelse den dominerende følelsen (Roland & Idsøe, 2001). Det

kommer oftest av å dominere eller ydmyke offeret. Denne situasjonen fungerer som en stimulus for ”angriper”, som oppnår en positiv følelse av makt over ”offeret”. Denne typen positiv følelse kan oppstå både når angriper utfører handlingen alene, ved å ydmyke offeret, eller ved å utføre handlingen sammen med en eller flere andre. Når det er flere angripere, har de lett for å bli enige i fellesskap om offerets mangler og dårlige egenskaper, noe som vil føre til økt tilhørighet i gruppen (ibid). Denne typen handlinger vil også kunne klassifiseres som mobbing, men dette temaet har jeg bevisst valgt å utelate, ettersom det er et tema som favner svært bredt.

Målet som driver den proaktive aggresjonen ser ut til å være enten makt eller tilhørighet. Undersøkelser har vist at hos gutter ser ut til at maktrelatert proaktiv atferd er mest vanlig, mens hos jenter er det tilhørighet som oftest er målet med den proaktivt aggressive atferden (Holter, 1982; Maccoby and Jacklin, 1975, 1980 i Roland & Idsøe, 2001).

Både proaktivt og reaktivt aggressive barn har til felles at de volder skade mot en annen person eller et objekt. Det som skiller dem er at de har fått tillagt ulike verdier. Det har vist seg at proaktivt aggressive barn har vært tillagt en positiv verdi ved aggressiv atferd. Samtidig har reaktivt aggressive barn blitt karakterisert som fiendtlige og tillagt negative fordommer i forbindelse med sosiale settinger. Proaktiv aggresjon blir ofte positivt forbundet med lederskap og en humoristisk sans, mens reaktiv aggresjon ofte forbindes med skading av jevnaldrende, sinne og slåsskamper, oppmerksomhetsproblemer, impulsivitet og forstyrrende atferd. Proaktivt aggressive blir også koblet til aksept av jevnaldrende, mens reaktivt aggressive barn blir forbundet med avvising (Poulin & Boivin, 2000).

2.2.3 Relasjonell aggresjon

Ettersom det fremdeles eksisterer en uenighet blant forskere i forhold til ulike begreper innen aggresjonsteoriene, etterlyses en felles terminologi. Forskerne påpeker at det ikke er heldig å bruke for mange teoretiske begreper for samme type atferd, da de ulike begrepene er ment til å beskrive ulike kombinasjoner av atferd. Sosial aggresjon er et begrep som blir for bredt, og indirekte aggresjon blir for snevert, derfor har forfatterne (Merrel, Buchanan, & Tran, 2006) valgt å bruke begrepet relasjonell aggresjon

Begrepet relasjonell aggresjon henviser til en atferd som skader andre ved å ramme deres forhold, følelser av å bli akseptert, og inkludering i grupper og vennskap (Crick et. al., 1999 i Merrel, et al., 2006). Interessen for relasjonell aggresjon har utviklet seg kraftig de siste årene på bakgrunn av mangfoldige studier, og det er tydelig at lærere og pedagoger har et behov for å bedre kunne forstå dette begrepet.

Crick og Grotpeter (1995 i Merrel, et al., 2006) mente at relasjonell aggresjon bestod av å manipulere forhold til å få kontroll over et annet barn, eller ramme et annet barn ved å skade hans eller hennes vennskap og/eller følelser. Archer (Tremblay, et al., 2005), uttrykte at relasjonell aggresjon kunne uttrykkes både som direkte eller indirekte, der den direkte aggresjonen lett kunne observeres og bli konfrontert, mens den indirekte ville opptre mer i det skjulte og ikke ville være like lett å avsløre.

Nyere undersøkelser har identifisert relasjonell aggresjon som en aggresjonstype mest karakteristisk for jenter (Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988 i Crick & Casas, 1997). I motsetning til fysisk aggresjon som rammer andre med fysisk skade, vil relasjonell aggresjon ramme andre i deres relasjoner til andre barn, eksempelvis ved å utelate andre eller spre rykter om dem. Jenter ser gjerne på relasjonell aggresjon som like sårende som fysisk aggresjon, men gutter ser på fysisk aggresjon som mest sårende (Galen & Underwood, 1997 i Merrel, et al., 2006).

Barn som er sosialt kunnskapsrike har en instinktiv bevissthet om hva slags oppførsel som vil kunne påvirke den sosiale strukturen i en gruppe, og bruke det til sin egen fordel. Tendenser til slik atferd har til og med blitt observert hos førskolebarn, og dette viser at til og med ganske små barn forstår konseptet sosial makt så godt at de kan manipulere, eller i hvert fall prøve å manipulere, sin egen sosiale status. La Fontana (2005 i Crick & Casas, 1997; Hawley, et al., 2007) hevder at barn som virkelig nyter godene ved høy status og sosial makt, klarer å se bort i fra at de kanskje blir mislikt av jevnaldrende, og særlig når målene deres er mer statusorientert enn tilhørighetsrelatert.

Skillelinjene mellom proaktiv og relasjonell aggresjon er ikke veldig tydelige. Men det som kanskje er det særegne trekket til relasjonell aggresjon, er i første omgang at det foregår i allerede etablerte relasjoner, og for det andre at målet er sosial status. Mens de proaktivt

aggressive barn ofte er populære blant jevnaldrende, er derimot relasjonelt aggressive barn mislikt blant de andre barna.

Barn som blir utsatt for relasjonell aggresjon, opplever i stor grad mer psykisk stress enn andre barn, i form av depresjon og angst. Men relasjonell aggresjon kan også være skadelig for barna som utøver denne typen aggresjon. Det er rapportert en signifikant sterkere forekomst av ensomhet, depresjon og negative selvbilder (Crick & Grotpeter, 1996 i Crick & Casas, 1997), knyttet til utøvelse av relasjonell aggresjon. Relasjonell aggresjon kobles også til eksisterende og fremtidig avvisning fra jevnaldrende, og dette inkluderer både gutter og jenter.

Tidlig kartlegging og identifisering av barns sosiale vanskeligheter, som for eksempel aggressive atferdsmønstre, er et viktig element i forebyggende arbeid og i behandlingen av barn med atferdsproblemer. Forskning på relasjonell aggresjon vil kunne skaffe viktig informasjon om utviklingen av denne typen atferd.

2.2.4 Arv eller miljø?

Vitenskapsmenn, filosofer og andre forskere var tidligere svært uenige om aggresjon var et medfødt instinkt, eller om det var en lært atferd. Thomas Hobbes (1651 i Aronson, 2011) mente at mennesket var aggressivt av instinkt, og påpekte at det var samfunnets lover og regler som bidro til å holde menneskene under kontroll. I motsetning til Hobbes, mente Jean-Jacques Rousseau (1762 i Aronson, 2011) at mennesket er født som et rolig og harmonisk vesen, og at det er samfunnets restriksjoner som tvinger oss til å bli fiendtlige og aggressive. Det fantes også forskere som trodde at mennesker var naturlig født som mordere, samt at deres ønske til å ødelegge var unikt blant levende vesener (Aronson, 2011).

På 1900-tallet ble Hobbes syn på aggresjon utdypet av Sigmund Freud. Freud trodde at aggressiv energi på en eller annen måte måtte få et utløp, ellers ville det fortsette å bygge seg opp til det punkt at det ville gjøre oss syke. Her mente han at samfunnet hadde en essensiell funksjon i å regulere dette instinktet, og hjelpe folk til å snu denne ødeleggende energien til en akseptabel og nyttig atferd (Bjørkly, 2001).

I våre dager vet vi at aggresjon er et resultat av både en genetisk anlagt disposisjon og en sosialt tillært atferd. Men det viktigste er at vi kan påvirke atferden ved å regulere sosiale faktorer, slik at den aggressive atferden kan reduseres (Aronson, 2011).

Blant forskere eksisterer det en felles enighet om at barns foreldre og hjemmemiljøet har den sterkeste påvirkningen på barns atferd og utvikling. Til tross for at en streng oppdragelse med negative holdninger overfor barnet vil kunne påvirke barnets atferd i negativ retning, samt kunne forutsi atferdsproblemer, vil mangelen på varme, kjærlighet og trygghet overfor barnet ha en enda større påvirkning på utvikling av aggressiv atferd (Davenport & Bourgeois, 2008).

Dette viser hvilken påvirkningskraft vi har i barnehagen. Ved å sørge for at barnet opplever trygghet og varme relasjoner, og ved å sette inn de rette tiltakene, vil vi ha muligheten til å kunne avlære og omlære barns aggressive atferd, og gi dem alternative handlingsmåter.

3.0 Teori del 2: Hva forteller forskningslitteraturen om aggresjon?

I denne delen av teorien har jeg valgt å trekke inn tre studier som er utført på barn i barnehagealder (1-6 år). Det finnes svært mange studier som ser på fenomenet aggresjon blant barn, men flesteparten av studiene involverer skolebarn. Av det begrensede utvalget studier som er foretatt på førskolebarn, har jeg prøvd å trekke ut de som er mest hensiktsmessige for min studie. De er også ment å være et supplement til den første delen av teorien.

Ved kombinasjon av *children* og *aggression* i søkemotor *Eric*, ble resultatet på i overkant av 2600 artikler. Ved å søke mer spesifikt med *reactive and proactive aggression* og *kindergarten*, ble resultatet bare 4 artikler. Denne artikkelen var en av dem: "Do early difficult and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?" Artikkelen ble valgt ettersom det var den som skilte seg ut som mest hensiktsmessig for mitt studium. Søket etter de to andre artiklene, ble foretatt på liknende måte.

Ved søk i Psycharticles med søkeordene *relational aggression* og *children*, ble resultatet 20 artikler. Valget falt på artikkelen: " *Relational and overt aggression in preschool*".

Ved å søke på *physical aggression, children* og *gender differences* i *Eric*, dukket det opp en liste på 138 artikler, og blant dem var: " *Gender differences in physical aggression: a prospective population-based survey of children before and after 2 years of age*".

Disse studiene påviser aggressiv atferd i barnehagealder, ser på kjønnsforskjeller, og drøfter både mulige årsaker og forebyggende arbeid. Jeg vil presentere studiene hver for seg, og siden runde av kapittelet med en oppsummering.

3.1 Omfanget av aggresjon i barnehagen

Artikkelen " *Relational and overt aggression in preschool*" ble valgt fordi den studerer forekomst av aggresjon i 3-5-årsalder, og fremhever hvor viktig det er med tidlig innsats.

Studien er utført av Crick og Casas (1997), og målet med studien var å påvise relasjonell aggresjon hos svært unge barn, samt bruke disse resultatene til å diskutere blant annet koblingen mellom relasjonell aggresjon og psykisk og sosial tilpasning. Resultatene viste at

relasjonell aggresjon oppstår i relativt ung alder, og at denne typen aggresjon skiller seg ut fra den mer tydelige, fysiske aggresjonstypen.

Denne studien ble foretatt i en barnehage fremfor skole, ettersom barnehagen har større tilgang til barnas sosiale samspill, samt flere voksne til å observere dette samspillet, og dette ville også gi mer presise og valide resultater.

Resultatene i studien viste at relasjonell aggresjon forekommer allerede i tre til femårsalder. Relasjonell aggresjon blir også koblet til sosiale og psykiske problemer hos barn i barnehagen. De barna som ble identifisert som aggressive, var enten fysisk aggressive eller relasjonelt aggressive, men ingen var begge deler. Det forekommer overlapping mellom disse formene for aggresjon, men det er svært uvanlig for små barn på tre til fire år (Ibid).

65 barn deltok i denne studien, 31 av dem var 3,5 til 4,5 år (16 gutter og 15 jenter), og 34 barn mellom 4,5 og 5,5 år (18 gutter og 16 jenter). Til datainnsamling ble det tatt i bruk et standardisert skjema som tidligere var brukt i en studie utført på barneskolen, som gikk ut på å vurdere barnas sosiale atferd. Skjemaet ble tilpasset målgruppen i barnehagealder, og ble fylt ut av de voksne som hadde ansvar for disse barna. De voksne ble instruert både muntlig og skriftlig for hvordan de skulle fylle ut skjemaene, og fylte ut ett skjema for hvert barn. Dette gjorde de voksne sammen, for å sikre at svarene ble mest mulig korrekt. Dette sikrer at resultatene av studien blir mer reliable. Det ble også foretatt 15 minutters intervjuer av barna, der de ved hjelp av bilder skulle peke ut eksempelvis tre av barna som pleier å slå og dytte andre barn. Siden ble alle resultatene summert og standardisert innenfor barnegruppen.

Som i skolen, viser det seg også i barnehagen å forekomme kjønnsforskjeller i forhold til de to typene aggresjon. Jenter ble observert som mer relasjonelt aggressive enn gutter, og funnene stemmer overens med resultater fra studier i skolen. Både relasjonell og fysisk aggresjon ble funnet signifikant med sterk forekomst av avvisning fra jevnaldrende. Relasjonelt aggressiv atferd vil kunne forutsi avvisning fra jevnaldrende for begge kjønn, muligens fordi denne type atferd gjør andre barn urolige og oppskaket, eller fordi slik oppførsel begrenser utvalget av potensielle lekekamerater (Ibid).

Både fysisk og relasjonelt aggressive barn viser mindre prososial atferd som å hjelpe og dele med andre, hos både jenter og gutter. Dette kan indikere at barna muligens mangler noen

sosiale ferdigheter, i tillegg til deres lave terskler for ubehagelig oppførsel (Crick & Casas, 1997).

Resultatene indikerer at vurdering av relasjonell aggresjon vil kunne spille en viktig rolle for å tidlig kunne avdekke barns vansker med tilpasning. På bakgrunn av det begrensede utvalget i denne studien, vil det også være viktig å gjennomføre flere studier på dette feltet, særlig med tanke på longitudinelle studier som vil kunne se på virkningen av relasjonell aggresjon over tid.

3.2 Grunner til aggressiv atferd

I 2006 ble det utført en studie som hadde til hensikt å teste om streng oppdragelse og negative følelser (lett provosert temperament) i løpet av småbarnsalder, kunne forutsi reaktiv og proaktiv aggresjon ved seksårsalder (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006). Studien bærer overskriften: “Do early difficult and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression?”

Det er en longitudinell studie som ble basert på 1516 gutter og jenter i Quebec i Canada. Barna ble valgt ved en randomisert utvelgelse på grunnlag av sosioøkonomiske og geografiske strata av barn født i 1997-98 i en provins i Quebec. Et annet kriterium for å være med i studien, var rangering fra mor eller lærer av reaktiv og proaktiv aggresjon ved 1,5-årsalder. Det ble samlet inn rangeringer av barnets negative følelser fra både mor og far da barna var 1,5 år. Begge foreldre måtte også rangere sin oppdragerstil. Til slutt ble reaktivt og proaktivt aggressiv atferd rangert av både barnets lærer og mor ved 6-årsalder.

Men hvordan er det mulig å rangere negative følelser og streng oppdragelse? Streng oppdragelse er noe hver og en av oss vil ha en forutsetning for å tolke svært forskjellig. Det vil baseres på hvordan en selv ble oppdratt som barn, og hva en selv har høstet av erfaringer gjennom hele livet. Religion og ulike kulturer kan også påvirke opplevelsen av begrepet streng oppdragelse. Det vil oppfattes ulikt alt etter hvilken tro og kultur en vokser opp med, og hvor sterkt denne troen og kulturen er forankret i hvert menneske. En handling noen mennesker vil oppfatte som streng oppdragelse, vil andre ikke oppfatte som strengt i det hele tatt, og det gjør at dette begrepet blir ganske relativt. Dette vil i sin tur kunne påvirke påliteligheten ved denne studien.

Studien har som nevnt ovenfor flere styrker, og de støtter seg også til anerkjente forskere innen blant annet aggresjonsteori og sosial læringsteori, der de viser til ulike årsaksforklarende modeller. I tillegg støtter de seg til tidligere forskning på feltet. Men alle studier har også sine svakheter, og det har også denne. Det ble kun hentet ut data ved ett tidspunkt for å vurdere reaktiv og proaktiv aggresjon. Det burde kanskje ha vært vurdert å hente ut informasjon fra et annet tidspunkt i tillegg. Det er også vanlig at reaktivt aggressiv atferd avtar fra 3-årsalder og oppover, men dette er heller ikke tatt med i vurderingen av resultatene. Studien viser heller ikke hvordan de knytter streng oppdragelse til negative følelser ved 1,5-årsalder, til senere reaktivt aggressiv atferd.

Resultatene i studien viste at streng oppdragelse kunne forutsi både reaktiv og proaktiv aggresjon, men det var derimot ingen sammenheng mellom negative følelser og streng oppdragelse. Funnene fra studien viser at fiendtlige eller voldelige omgivelser i familien bidrar til å utvikle eller opprettholde reaktivt aggressiv atferd, og dette stemmer overens med tidligere forskning. Men studien viser også til nye funn som tilsier at fiendtlige eller voldelige familieforhold også kan utvikle eller opprettholde proaktivt aggressiv atferd, om enn i noe svakere grad enn for reaktivt aggressiv atferd. Funnene avslører også at både genetisk disposisjon samt oppvekstmiljø påvirker et barns atferd.

Det ble også forventet å være kjønnsforskjeller knyttet til streng oppdragelse og negative følelser. Sammenliknet med jenter, er gutter mer utsatt for aggresjon og mer sårbare for streng oppdragelse, og dermed vil også gutter være mer disponert for å bli reaktivt aggressive. (Vitaro, et al., 2006). I tillegg vil også koblingen mellom et vanskelig temperament og reaktiv aggresjon være sterkere for gutter, ettersom jenter er mer påvirket av de sosiale normene til å undertrykke følelsene og temperamentet (Ibid). Dette stemte godt med resultatene i studien som indikerte at gutter var signifikant mer representert i forbindelse med reaktiv aggresjon, (Crick & Casas, 1997) streng oppdragelse og negative følelser. Streng oppdragelse ble assosiert både med proaktiv og reaktiv aggresjon, mens negative følelser kun ble assosiert med reaktiv aggresjon. Studien indikerte også at det var flest gutter som var reaktivt aggressive, men det så ikke ut til å være noen kjønnsforskjeller i forhold til proaktiv aggresjon (Ibid). Men de observerte kjønnsforskjellene kan like gjerne være et resultat av genetisk disposisjon eller ulike sosiale erfaringer. Biologisk sett kan gutter være mer disponert enn jenter til å reagere aggressivt når de blir provosert eller truet, ettersom de er mer impulsive og

føler seg mindre bundet av de mulige konsekvensene som vil være en følge av den valgte atferden (Cambell, 2006 i Vitaro, et al., 2006).

Resultatene i studien viser også at det ikke finnes en sammenheng mellom verken kjønn og negative følelser, eller kjønn og streng oppdragelse, og motsier dermed tidligere forskning på dette. En mulig forklaring kan være at gutters reaktive handlinger er mer allment godkjent enn jenters, av både foreldre, lærere og medelever. Fra gammelt av sitter kanskje fremdeles holdningene at gutter skal være sterke og fysiske, mens jenter skal være lydige og snille. Disse holdningene kan gjøre at det blir mer tolerert at gutter er reaktive, men ikke jenter.

I motsetning til studiens forventninger ble ikke kjønn koblet til verken negative følelser eller streng oppdragelse, i forhold til å kunne forutsi reaktiv aggresjon. I forhold til proaktiv aggresjon viste funnene ingen forskjell på gutter og jenter, men jenter ser ut til å være mer relasjonelt aggressive, og gutter mer fysisk aggressive.

Avsluttende konklusjon for studien er at negative følelser og streng oppdragelse i barns andre leveår kan forutsi senere reaktivt, men *ikke* proaktivt aggressiv atferd.

3.3 Kjønnforskjeller

Flere forskere hevder at kjønnforskjeller først oppstår etter 2-årsalder, og fortsetter å eskalere i takt med alderen. Det hevdes at dette kommer av eksisterende veletablerte og kjønnsrelaterte sosialiseringprosesser (Tremblay, et al., 2007). Til tross for at vi nå skal befinne oss i et samfunn som er likestilt overfor begge kjønn, sitter nok holdningene i oss litt underbevisst fremdeles. Vi har ulike forventninger til hvordan jenter og gutters oppførsel bør være, og dette preger også håndteringen av barns atferd. Vi venter kanskje litt lenger, og vurderer situasjonen før vi griper inn når det er gutter involvert, mens dersom det er jenter dette gjelder griper vi inn umiddelbart.

Det hevdes også at jenter er mer tilpasningsdyktige ettersom de tidligere utvikler språklige ferdigheter, samt bedre evner til empati og prososial atferd. Og dette er en av årsakene til at kjønnforskjellene vil øke over tid (Ibid). Andre forskere som støtter seg til biologiske disposisjoner, hevder at kjønnforskjeller innenfor aggressiv atferd oppstår svært tidlig i livet, faktisk før disse sosialiseringssessene oppstår og kan påvirke dem. Men hvor tidlig er det

mulig å oppdage disse kjønnsforskjellene (Ibid)? Det er vanlig at toddlere av og til er fysisk aggressive, men det er svært få som gjør dette så hyppig at det ser ut til å danne et negativt mønster. Dersom dette er tilfellet kan det eskalere til mer atferdsproblemer i barne- og ungdomsårene (Caspi, Elder & Bem, 1987; Stevenson & Goodman, 2001 i Tremblay, et al., 2007). Men det eksisterer observasjonsundersøkelser som påstår at evnen til å bruke fysisk aggresjon på et strategisk vis, oppstår rundt 1-årsalder (Tremblay, et al., 2007).

Her vil jeg trekke inn artikkelen: *"Gender differences in physical aggression: a prospective population-based survey of children before and after 2 years of age"*. Dette er en longitudinell studie, og formålet med studien var å teste for a) kjønnsforskjeller ved fysisk aggresjon blant 17 måneder gamle barn og b) eventuelle endringer i disse resultatene mellom 17 og 29-månedersalder. Resultatene viste store forskjeller i forhold til fysisk aggresjon hos gutter(5%) og jenter (1%) ved 17 måneder, men disse resultatene viste ingen endringer ved 29-måneders alder. Jeg stiller meg undrende til om det er for få målinger til å kunne vise til endringer. Det kunne ha vært både ett eller to målingspunkt til, eksempelvis ved 3- og 4-årsalder. Kunne studien da ha gitt oss noen andre resultater?

Populasjonen bestod av 2940 spedbarn. Utvelgelsen ble foretatt av Det statistiske institutt i Québec. Det ble tatt utgangspunkt i barn født mellom oktober 1997 og juli 1998, og mødre som bodde i Québec i Canada. Barn som bodde nord i Québec, Cree territoriet, Inuitt territoriet og Indianerreservater, samt graviditeter som ikke hadde fått termindato, ble ekskludert fra utvalget.

Datainnsamlingen ble foretatt ved intervjuer av den som kjente barnet best, i 99% av tilfellene, barnets biologiske mor. Intervjuene var basert på et spørreskjema fra QLSCD. Da barnet var 17 måneder ble det samlet inn informasjon om barnets atferd, og registrert med poengskår fra 1 til 3, og det samme ble gjort da barnet var 29 måneder gammel.

Resultatene i studien viste at for hver jente som var fysisk aggressiv, var det 5 gutter som var fysisk aggressive. Og disse resultatene stemmer overens med tidligere studier utført på barn i alderen 4-18 år (Lahey et. al., 1999 i Tremblay, et al., 2007). Dette er et stort aldersspenn, men det er en sammenfatning av flere ulike studier foretatt både i barnehagen og i skolen.

Fysisk aggresjon ser ut til å vise større kjønnsforskjeller enn andre former for aggresjon. Dersom det hadde vært like mange gutter som jenter som var fysisk aggressive jevnlig, ville denne atferden bli redusert med 67 % blant barn på 1 ½ år. Men studien viser også at svært aggressive jenter har større sannsynlighet for å gjøre denne atferden til et mønster, enn det gutter har (Tremblay, et al., 2007). En alternativ forklaring er at vi tolker atferden forskjellig, avhengig av om det er en gutt eller jente. Det kan være at vi ubevisst prøver å nedtone alvorret når det gutter er involvert, mens når det kommer til jenter, eller begge kjønn, overdriver vi. Andre forskere hevder at aggressive barn simpelthen ikke har lært å være ikke-aggressive, og at atferden deres representerer en type atferd som er vanlig for yngre barn.

3.4 Oppsummering

Relasjonell aggresjon viser seg å oppstå i svært ung alder, og blir påvist allerede ved 3- til 5-årsalder. Denne atferden ser ut til å være typisk for jenter. Reaktiv aggresjon ser ut til å forekomme så tidlig som 1,5-årsalder, og forekommer mest blant gutter. Men dette kan være en følge av at gutter er mer utsatt for aggressiv atferd og mer sårbare for streng oppdragelse, og derfor er mer disponert til å bli reaktivt aggressive. Både reaktiv og relasjonell aggresjon ser ut til å kunne forutsi avvisning fra jevnaldrende, og manglende sosiale ferdigheter kan være årsaken. Dette trekker frem viktigheten av tidlig innsats allerede i barnehagealder.

Nest etter hjemmet, er det svært ofte barnehagen som i stor grad kan påvirke barna. Svært mange barn tilbringer mesteparten av ukedagene i barnehagen, og det er barnehagen som har rollen som barnas andre trygge base (Abrahamsen & Mørkeseth, 2001). Pedagogene har et kontinuerlig ansvar for å følge opp, stimulere og hjelpe hvert enkelt barn med tanke på å kunne utvikle seg, og lære å fungere i samsvar med samfunnet rundt seg, tilegne seg nye kunnskaper og utvikle seg fysisk og psykisk ”nomalt”. De voksne har et særlig ansvar til å bidra til at barnet utvikler seg til sitt eget beste.

Forskningslitteraturen har riktignok avdekket kjønnsforskjeller innen aggressiv atferd, men biologiske faktorer er det svært vanskelig å gjøre noe med som pedagogisk leder. Men litteraturen har i liten grad vært opptatt av i hvilke situasjoner og omgivelser/kontekster aggressiv atferd oppstår.

Med dette i tankene, blir problemstillingen min som følgende:

Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggressiv atferd i barnehagen, og i hvilken grad oppleves aggresjon som et problem?

Innenfor det spesialpedagogiske feltet på dette fenomenet, er PPT den instansen som håndterer de alvorligste tilfellene. De har også oversikten over i hvilken grad aggresjonsproblematikken er gjeldende i barnehagene, og det ble derfor naturlig for meg å ta kontakt for å undersøke hvordan de opplever aggresjon blant små barn. Dette resulterte i et påfølgende forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har PPT med aggressiv atferd i barnehagen, og i hvilken grad oppleves aggresjon som et problem?

4.0 Metode

Forskningsmetode blir i Ringdal (2013) sin bok omtalt som framgangsmåter og teknikker som blir tatt i bruk for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger. Det er vanlig å dele forskningsmetoder inn i to hovedkategorier, henholdsvis kvantitative og kvalitative forskningsmetoder. En kvalitativ forskningsstrategi er som oftest induktiv, og baseres på rik og dyp informasjon fra et lite utvalg informanter. En forsker som benytter seg av en kvalitativ forskningsstrategi får et nært forhold til sine informanter, og søker etter mening og formålsforklaringer (Ibid). Kvalitativ forskning har som mål å utvikle forståelsen av fenomener basert på personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011).

Det naturlige valget for meg falt derfor på en kvalitativ metode, ettersom det vil være den mest gunstige metoden for å løse mine problemstillinger. Videre vil det være prematurt å legge til rette for en hypotesetestende studie, derfor vil jeg ta utgangspunkt i en eksplorerende studie.

4.1 Forskningsdesign

Kvalitativ kommer av det latinske ordet *qualis* som betyr *hvordan*. Den kvalitative forskningen har til hensikt å fange opp grunnstrukturer, sammenhenger og tendenser til utvikling i et mindre materiale, som blir undersøkt svært intensivt (Lorensen, 2006). Dette eksplorerende og deskriptive fokuset har igjen konsekvenser for forskningsdesignet. Desto færre informanter man har, desto større krav stilles det til disse informantene om at de har opplevd de fenomener som man forsker på. Det blir derfor nødvendig å ta i bruk et strategisk utvalg, fremfor et randomisert (Ibid).

I denne oppgaven er målet å utvikle en bedre forståelse rundt pedagogiske lederes opplevelse av, og erfaring med barn med aggressiv atferd. Jeg ønsker også å få svar på i hvilken grad aggressiv atferd oppleves som et problem i barnehagen. For å støtte opp om dette spørsmålet har jeg valgt å trekke inn PPT. Jeg vil undersøke hvilke erfaringer PPT har med aggressiv atferd i barnehagen, og hvor vidt de opplever aggresjon som et problem. Derfor har det også falt seg naturlig å benytte en kvalitativ strategi med intervju som forskningsmetode, ettersom det kvalitative forskningsintervju fokuserer på opplevelsesdimensjonen i stedet for bare en beskrivelse av disse forholdene (Dalen, 2011). Det som er viktig i denne studien er å få informantene til å fortelle om sine opplevelser og erfaringer, men dette forutsetter kjennskap

til hvilke områder som er viktige å fokusere på (Ringdal, 2013). Jeg fant det derfor hensiktsmessig å gjennomføre noen pilotintervjuer for å få bedre innsikt i hvordan pedagogiske ledere stiller seg i forhold til aggresjonsbegrepet, og hvilke opplevelser de har med denne typen atferd i barnehagen. Dette gav meg også muligheten til å justere på intervjuguiden, slik at irrelevante spørsmål kunne strykes, og nye spørsmål ble tilføyd. Det gav meg også en fordel som intervjuer, ettersom jeg nå opparbeidet meg erfaring og ble mer sikker i min rolle som intervjuer.

Ringdal (2007 i Thagaard, 2009) omtaler et design som en plan eller skisse for hvordan undersøkelsen kan legges opp. Dette innebærer en beskrivelse av hvordan forskeren tenker å gjennomføre prosjektet, hva undersøkelsen skal fokusere på, hvem som skal være informanter, samt hvor og hvordan den skal gjennomføres (Thagaard, 2009).

4.2 Case-studium

Case-studium kjennetegnes ved undersøkelser som er ute etter å studere mye informasjon om få enheter eller cases (Ibid). Det er en type studie der hovedfokus er rettet mot den personen, gruppen, organisasjonen eller settingen en tar utgangspunkt i. Det er en strategi for å utføre forskning som involverer en empirisk undersøkelse av et utvalgt, midlertidig fenomen som er tatt ut ifra en dagligdags situasjon, med bruk av flere informasjonskilder (Robson, 2013).

Case-studier har eksistert i en årrekke, og blir tatt i bruk innenfor et bredt spekter av felter. Denne veletablerte forskningsstrategien rommer mange ulike metoder for datainnsamling. Et case-studium kan inneholde kvantitative data, men som regel er det alltid kvalitative data som blir samlet inn. Det finnes heller ingen faste metoder for innsamling av data, en kan basere studien på både dokumenter, opptak, intervju, observasjon og fysiske gjenstander (Robson, 2013). Det er nettopp det at designet er så fleksibelt, som gjør at det passer så godt inn i min eksplorerende studie.

Et case oppstår alltid i en fysisk og sosial sammenheng, og vi kan ikke studere et case utenfor den gitte settingen slik kvalitative forskere ofte gjør. Caset kan bestå av nesten hva som helst, men vi kan kategorisere dem i ulike typer case-studier. Denne typen studium beskriver og analyserer relasjoner og aktiviteter (Robson, 2013).

Et individuelt case-studium har til hensikt å skape en detaljert redegjørelse av en person, med fokus på kontekstuelle faktorer, oppfatninger og holdninger til et kjent utfall, for eksempel stoffmisbruk eller status som innvandrer. Studien blir brukt til å utforske mulige årsaker, faktorer, prosesser, og opplevelser som bidrar til dette resultatet. Det er også mulig å bruke en samling flere individuelle case-studier samlet i en studie, der utvalget har en del fellestrekk som kan studeres (Ibid). Det er dette utgangspunktet jeg har funnet mest hensiktsmessig for min studie.

4.3 Det kvalitative forskningsintervju

Det kvalitative intervjuet blir av Ryen (2002 i Thagaard, 2009) antatt som den mest brukte metoden innen kvalitativ forskning, og det søker etter å forstå verden fra intervjupersonenes side. Samtalen er en grunnleggende form for menneskelig samspill, og det er gjennom samtalen vi utveksler følelser, opplevelser og holdninger, og lærer å kjenne andre mennesker. Målet ved et intervju er å fortolke den intervjuedes livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg fant det derfor mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode for innsamling av data, ettersom jeg ønsker å få innsikt i pedagogiske lederes erfaringer og opplevelser av barn som strever med sinne og frustrasjon.

Som forsker i dette studiet, synes jeg det er relevant for oppgaven at jeg deler noen opplysninger om min bakgrunn. Jeg er utdannet førskolelærer og jobber på en småbarnsavdeling (1-3 år) som pedagogisk leder. Tidligere har jeg jobbet på en avdeling med fire og femåringer. I tillegg er jeg mor til to barn på henholdsvis fire og ti år. Min bakgrunn viser at jeg har kjennskap til konteksten, og det er også relevant i forhold til å forstå hva mine informanter prøver å formidle.

Med forankring i teori, har jeg utarbeidet en intervjuguide som jeg kommer til å bruke som utgangspunkt for samtalen, men stiller meg likevel åpen for at informanten kan komme inn på andre områder som er aktuelle for studiet. Jeg vil også ha muligheten til å komme med tilleggsspørsmål, for på den måten å ha muligheten til å kunne følge opp informantens svar ytterligere. Det er dette som kalles et semi-strukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2009).

4.4 Utvikling av intervjuguide

Den endelige intervjuguiden (Se vedlegg nr.5) er konstruert med utgangspunkt i både teori, pilotintervjuene og samtalen med PPT. Dette resulterte i en plan basert på et interaksjonistisk samspill mellom miljø og genetiske disposisjoner.

Ved å ta utgangspunkt i aggresjonsteori og tidligere forskning i barnehager, satte jeg sammen noen tema som så ut til å gå igjen i litteraturen. Det jeg prøvde å få tak i, var om de ulike barnehagene var kjent med de teoretiske begrepene innenfor aggresjonsteorien, og om aggresjon var et problem i barnehagen. Jeg var også interessert i å vite hvordan de håndterte ulik aggressiv atferd, og hvilke tanker de hadde om hvordan en kan jobbe forebyggende mot denne atferden.

Dalen (2011) sier at det alltid må gjennomføres et prøveintervju i en kvalitativ intervjustudie, med så tilnærmet like informanter som mulig. Hensikten er selvsagt å prøve ut intervjuguiden, men like fullt for forskeren å tre inn i intervjurollen. Jeg ville derfor henvende meg til barnehager og gjennomføre tre intervjuer med ulike styrere eller pedagogiske ledere. Ved å søke på internett, fant jeg en liste over barnehager i det området jeg ønsket. Dette utgangspunktet baserte jeg på tilgjengelighet, ettersom jeg ikke hadde til hensikt å bruke så altfor mye tid på reise til og fra. Jeg tok kontakt ved å henvende meg til styrer via telefon i fem ulike barnehager, og fikk positiv respons fra tre av dem. To av dem ville helst ha mulighet til å lese igjennom spørsmålene (Se vedlegg nr.3), i forkant av det avtalte intervjuet, mens den tredje tok det hele på sparket. Dette så imidlertid ikke ut til å ha noen innvirkning på dataene, men jeg kan ikke se bort ifra at det finnes en mulighet for at jeg kunne ha fått enda bedre innsikt i informantens tanker og erfaringer. Alle fikk tilbud om å få intervjuguiden tilsendt på forhånd, men min aller første informant takket nei. Det som jeg opplevde skilte disse tre samtaler, var at det ble det en bedre flyt i samtaler med de to informantene som hadde fått intervjuguiden tilsendt på forhånd. De siste to samtaler var også betydelig lengre enn den første. Men dette kan selvsagt også være et resultat av min rolle som intervjuer, og at jeg følte større grad av beherskelse og trygghet i rollen desto flere samtaler jeg gjennomførte.

Etter å ha skrevet sammendrag fra pilotintervjuene, og gått nøye gjennom materialet, fant jeg det nødvendig å søke informasjon fra en annen kilde som muligens kunne fortelle meg litt om hvilke problemer som går igjen, og hvordan barns aggressive atferd oppleves i barnehagene.

4.4.1 Kontakt med PPT

Via min veileder fikk jeg opprettet kontakt med en rådgiver i PPT, og avtalt en dag for samtale. Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide (Se vedlegg nr.4), men så snart første spørsmål var stilt, startet min informant å fortelle om hvordan de jobber og tenker i forhold til barn som blir henvist til PPT. For å unngå å avbryte informanten, unnlot jeg å stille flere spørsmål slik at hun fikk snakke fritt.

Etter transkribering og nøye gjennomgang av intervjuet, gjennomgikk intervjuguiden flere runder med omstrukturering av både emner og spørsmål. Jeg anså det som svært viktig å få til en god struktur av tema og spørsmål, med det som ville fremstå som den mest naturlige rekkefølgen for å få en god flyt i samtalen. Men like fullt for å få informanten til gradvis å kunne åpne seg, stole på meg, og dele av sine tanker og opplevelser. Det som jeg i utgangspunktet ikke hadde sett på som noen spesiell utfordring, resulterte til tider både i frustrasjon og irritasjon av å stå fast. Men ved hjelp av, og støtte fra min veileder, kom jeg videre med arbeidet og intervjuguiden (Se vedlegg nr.5) ble ferdigstilt. Nå var jeg klar til å ta kontakt med mulige informanter og samle inn datamaterialet.

4.5 Utvalget

Med tanke på utvalget, var jeg interessert i å komme i kontakt med informanter med faglig kompetanse i form av førskolelærerutdanning, samtidig som at de tilbrakte mye tid sammen med barna. I tillegg til et minimumskrav på to års erfaring i barnehage, ville dette gi informantene et felles utgangspunkt for å kunne besvare spørsmålene. Ved å kjenne til det pedagogiske feltet og dets fagspråk, var det også en større sannsynlighet for at de hadde litt kjennskap til aggresjonsteoriene. Derfor falt valget naturlig nok på pedagogiske ledere i ulike barnehager.

Etter avtale med styrer i de respektive barnehagene, overlot jeg til dem å vurdere hvem som kunne være aktuelle som informanter. Og ettersom informantene har blitt valgt ut fra erfaring og kompetanse med barn som strever med sinne og frustrasjon, kan en si at utvalget er strategisk (Ringdal, 2013).

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervjuer både kvinner og menn, for deretter å kunne sammenlikne og se om kvinner og menn muligens opplever og håndterer ulike situasjoner

med barn forskjellig, men ettersom informantene ble valgt av styrer, og mitt respektive utvalg kun bestod av kvinner, lot dette seg vanskelig gjøre. Jeg ønsket også å komme i kontakt med barnehager som har et stort fokus på fysisk aktivitet og som er mye ute, for å se om dette vil utgjøre en forskjell. Grunnet oppgavens omfang, så jeg meg nødt til å begrense utvalget. Ettersom intervjuene strakte seg over et større tidsrom enn beregnet, påvirket også dette min begrensning i utvalget. Jeg hadde i utgangspunktet sett for meg at jeg skulle gjennomføre seks intervjuer, men fikk gjennomført fem. Jeg var også så uheldig å miste det ene opptaket, og stod da igjen med fire informanter. Jeg anså det ikke som nødvendig å gjennomføre flere intervjuer, ettersom alle intervjuene så ut til å ha visse fellestrekk som gikk igjen.

4.6 Innhenting av data

Jeg tok kontakt med barnehagene via telefon, der jeg presenterte hvem jeg var og hvorfor jeg ringte. Jeg fikk positiv tilbakemelding fra samtlige styrere, som ønsket meg velkommen i deres barnehage. Umiddelbart etter avsluttet samtale sendte jeg av gårde både intervjuguide (Se vedlegg nr.5) og informasjonsskriv (Se vedlegg nr.2) til styrer som avtalt. Etter erfaring fra mine pilotintervjuer, anså jeg det som viktig at informantene fikk tid til å lese gjennom spørsmålene på forhånd, slik at de fikk tid til å forberede seg litt til intervjuet. Det var ikke min hensikt at de skulle skrive ned svarene på forhånd, men mer at tankeprosessene kunne kretse litt rundt disse temaene i noen dager før intervjuet. Dette kunne gjerne føre til at det ble hentet frem informasjon som de kanskje ikke hadde kommet på, dersom de ble presentert for spørsmålene for første gang i intervjusituasjonen. Jeg ville også prøve å skape en bedre flyt i samtalen, ved å unngå for mange pauser.

Jeg ble i ettertid kontaktet av styrer som formidlet hvilken pedagogiske leder styrer anså som en aktuell kandidat, og som hadde sagt seg villig til å delta i studien. Jeg avtalte deretter direkte med mine informanter hvilket tidspunkt som passet best for dem å gjennomføre intervjuene.

Det ble gjennomført 5 intervjuer i løpet av 2 uker. To av intervjuene hadde et forløp på ca en time, mens tre av intervjuene på rundt en halvtime. De ble alle foretatt på et kontor eller møterom i mars 2011. Silverman (2006) peker på hvor viktig det er å skape en tillitsfull relasjon i en intervjusituasjon. Jeg prøvde som best jeg kunne å opptre som imøtekommende og ydmyk, og gav tydelig uttrykk for at jeg var takknemlig for at de stilte opp. Jeg prøvde

også å ufarliggjøre intervjusituasjonen ved å forsikre dem om at det kun var jeg som skulle behandle innsamlede data, og at alt ble anonymisert og slettet i etterkant. Alle intervjuene fulgte intervjuguiden kronologisk, men enkelte ganger ble det også stilt tilleggsspørsmål i forhold til ulike situasjoner som ble skildret av informantene. Disse er for øvrig ikke presentert i resultatene.

4.6.1 Registrering av data

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. I ett av intervjuene oppdaget jeg i etterkant at jeg hadde fått tekniske problemer, og mistet nesten hele intervjuet. Jeg hadde tatt notater underveis, men ikke så utfyllende at jeg syntes jeg kunne basere hele intervjuet på dem, og derfor valgte jeg å utelate dette intervjuet fra studien. Samme dag som intervjuene ble gjennomført, utarbeidet jeg en transkribering av samtalene ved hjelp av programmet Nvivo 8. Disse transkriberingene danner et eget hefte på totalt 52 sider. Det er disse tekstene analysen vil basere seg på. Som Kvale og Brinkman (2009) presiserer er det lettere å analysere samtalene når de er strukturert i et tekstdokument.

Ved et intervju foregår det en samtale som utvikler seg mellom to voksne som er fysisk til stede. Ved en transkripsjon skal denne samtalen oversettes fra et muntlig språk til et skriftspråk, og denne oppgaven innebærer mange vurderinger underveis (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved transkribering har jeg forsøkt å gjengi samtalen så nøyaktig som mulig, med alle pauser og ”eh”. Disse pausene har jeg valgt å utelate i oppgaven, for å få en bedre flyt i setningene, og slik at det skal være lettere for leseren å oppfatte informantenes mening.

Presentasjon av resultatene og analysen, blir strukturert i samme rekkefølge som intervjuguiden. For hvert spørsmål, vil alle respondentenes svar presenteres umiddelbart, og analysen vil følge i etterkant. Hvert tema vil avrundes med en kort oppsummering, før neste tema blir presentert. Jeg vil trekke ut og drøfte det jeg anser som mest oppsiktsvekkende og relevant for studien i sin helhet.

4.6.2 Bearbeiding av data

Etter fire intervjuer og 42 sider transkribering, ble alle data samlet i ett dokument, der jeg under hvert stilte spørsmål satte opp alle de fire svarene. Dette opplevde jeg som en god strategi for å få oversikten, og det lettet arbeidet med å sammenlikne mine informanter og

analysere resultatene. Hvert svar ble etter hvert vurdert og jeg trakk ut det som jeg følte var det viktigste. Dette ble deretter omformulert i litt kortere setninger for å klargjøre poengene, beskrevet som meningsfortetting av Kvale og Brinkmann (2009).

I stedet for å trekke ut enkelte sitater fra intervjuene, har jeg valgt å benytte meg av et annet design. For å fange opp kontekstens betydning, har jeg valgt å presentere alle intervjuene i sin helhet, som nevnt ovenfor. Pedagogiske ledere har ingen muligheter til å påvirke barns genetiske disposisjoner, men har derimot store muligheter til å påvirke konteksten i barnehagen. Jeg er også opptatt av å fremme referansene og bredden i datamaterialet, slik at leseren selv kan se på likheter og ulikheter i intervjuene.

Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2009) fjerde trinn av intervjuanalysen, tolker jeg de transkriberte intervjuene med utgangspunkt i de tre fortolkningskontekstene selvforståelse, kritisk forståelse og teoretisk forståelse. I et eget kapittel vil jeg både presentere og tolke det innsamlede datamaterialet. Informantenes egen forståelse skal hentes frem, og jeg vil fortløpende presentere nye perspektiver på fenomenet. Dette vil presenteres i samme rekkefølge som intervjuets forløp. Det vil struktureres under fem ulike tema, og etter hvert tema vil det følge en liten oppsummering for å samle de viktigste punktene, samt holde tråden i oppgaven.

4.7 Kvalitetsvurdering

Reliabilitet, validitet og generalisering er begreper som har utviklet seg innen kvantitativ forskning, men i følge blant annet Widerberg (2001) er ikke disse begrepene særlig egnet til kvalitativ forskning. Validitet skal måle hvor gyldige resultatene er, eller med andre ord om forskeren måler det han tror han måler (Robson, 2013). Reliabilitet søker etter hvor eksakte målingene er, ved å utføre de samme målingene med det samme måleinstrument.

Thagaard (2009) har valgt å erstatte reliabilitet, validitet og generalisering, med begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet, ettersom hun mener dette fremhever særpregene til den kvalitative metoden. Men som Ringdal (2013) påpeker vil de kvantitative begrepene likevel være nyttige. Han fremhever at det som går tapt ved å ta i bruk andre begreper, er referansen til godt innarbeidede og generelle begreper som vurderer dataenes kvalitet. Jeg

valgte derfor å forholde meg til de kvantitative termer, til tross for at denne studien er basert på et kvalitativt design.

4.7.1 Reliabilitet

I fortolkning og vurdering av en studie, er det viktig å se på studiens troverdighet, eller reliabilitet. Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, og hvordan forskeren gjør rede for hvordan data utvikles, og dette innebærer at forskeren skiller mellom det innsamlede datamaterialet, og egne vurderinger av disse dataene (Thagaard, 2009). Leseren skal kunne se på studien med kritiske øyne, og selv kunne vurdere om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte.

Ettersom det i denne studien ble tatt i bruk intervju som metode, var det viktig for meg å få god kontakt med mine informanter. Jeg ville at de skulle ha fortrolighet til meg, så jeg forsøkte i beste velgående å opptre ydmykt, men samtidig profesjonelt. Mine informanter og jeg hadde også en felles plattform i form av førskolelærerutdanningen, og dette kan ha hatt sine påvirkninger på intervjusituasjonen. I følge Thagaard (Ibid) kan forskerens kjennskap til miljøet som studeres, både være en styrke og en begrensning. På den ene siden kan forskeren lettere forstå informantenes situasjon, men på den annen side er det lettere å overse nyanser som ikke samsvarer med forskerens egne erfaringer. Det er også lettere å snakke med mennesker som snakker samme fagspråket, men også her finnes det fallgruver. Før hvert intervju forsøkte jeg å stille med ”blanke ark”, slik at jeg ikke skulle ha forutinntatte meninger før intervjuet en gang hadde startet. Ettersom alle intervjuene blir transkribert rett etter at intervjuet er gjennomført, samt at det kun var jeg som behandlet datamaterialet, bidrar dette til å styrke studiens reliabilitet og sikre kvalitet.

På den annen side vil transkribering av et intervju også kunne påvirke tolkningen av budskapet. Måten en transkriberer på kan være svært individuell, og dette skriftspråket skal kunne gjengi informantenes mening. Ved å lytte til intervjuet flere ganger, og transkribere det like etter intervjuet ble foretatt, vil dette også bidra til å støtte opp om reliabiliteten.

Som Kvale og Brinkmann (2009) presiserer vil det i en intervjusituasjon alltid eksistere en usymmetrisk maktrelasjon. Samtalen blir en form for enveisdialog der forskeren stiller spørsmålene og styrer samtalen, mens informanten svarer. Forskningsintervjuet fungerer som

et instrument der hensikten er å innhente datamaterialet, men dersom dagsorden for intervjuet er helt eller delvis skjult, kan det være fare for at intervjuet fremstår som en manipulerende dialog. I tillegg er det også forskeren selv som tolker innholdet i samtalen. Som en reaksjon på forskerens dominerende rolle, kan det tenkes at informantene oppretter en slags motkontroll ved å holde tilbake informasjon (Ibid), eller svare det blir oppfattet som ”pedagogisk riktig”. Med dette i tankene vil jeg vil likevel påstå at intervjuene fortonet seg med respekt og åpenhet, og svarene informantene gav virket svært oppriktige og ærlige.

Intervjuene som ble gjennomført var semistrukturerte, det vil si at jeg på forhånd hadde laget en intervjuguide som var utgangspunktet for samtalene, men samtidig var det mulighet for å stille tilleggsspørsmål. Dette ble gjerne gjort for å være sikker på at vi begge hadde samme forståelse av både spørsmål og svar. Slike spørsmål vil også bidra til å støtte opp om troverdigheten ved intervjuene (Ibid).

Etter gjennomføring av mine pilotintervjuer, opplevde jeg ved transkribering at jeg ved flere anledninger hadde vært så ivrig at jeg hadde avbrutt informantene. Det så derimot ikke ut til å ha påvirket intervjuene i noen grad, men det ble tatt til etterretning, slik at jeg vet de neste intervjuene var flinkere til å lytte, og hadde også klart å sette ned tempoet på samtalen. Dette fikk meg til å slappe mer av, og jeg vil anta at dette også fikk meg til å fremstå som mer profesjonell.

Ved innsamling av datamaterialet, kunne det ha styrket studiets reliabilitet ved å benytte flere metoder, såkalt metodetriangulering (Dalen, 2011). I tillegg til intervju, kunne forsker ha foretatt observasjoner i feltet, for siden å drøfte alle data opp mot relevant teori. Grunnet studiets tidsbegrensninger ble ikke dette vurdert som en mulighet.

I kapittelet der jeg presenterer datamaterialet og foretar en analyse, har jeg valgt å presentere alle svarene under hvert spørsmål. Dette bidrar til å støtte opp om studiens reliabilitet, da alle informantenes svar kommer helt tydelig frem i teksten. Dette gjør det også mulig for leseren selv å vurdere studiens reliabilitet. Det kommer også tydelig frem i teksten hva som er primærdata, og hva som er mine vurderinger av materialet.

Silverman (2006) argumenterer for at vi kan styrke studiens pålitelighet ved å gjøre forskningsprosessen gjennomiktig. Med det menes at vi gir en detaljert beskrivelse av hele

prosessen ved å synliggjøre det teoretiske grunnlaget, forskningsstrategier og analysemetoder etter hvert. Det er dette jeg ser på som en del av den røde tråden i studien, og som samler prosessen til en helhet. Det har hele tiden vært meg bevisst at mine tanker, valg og vurderinger skal komme tydelig til uttrykk gjennom hele teksten.

Ringdal (2013) skriver om kvantitativ analyse, og sier at reliabilitet handler om at gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultat. Kvale og Brinkman (2009) gir uttrykk for det samme ved å stille spørsmålet: Kan et resultat gjenproduseres på andre tidspunkter av andre forskere? På det spørsmålet ønsker jeg i denne sammenheng å svare litt tvetydig. Jeg tror det vil være fullt mulig for en annen forsker å gjennomføre intervjuer med min intervjuguide, og få tilnærmet like resultater. Samtidig har hver og en av oss sin egen hermeneutiske forståelse, som også vil påvirke vår tolkning av det innsamlede datamaterialet.

Gjennom denne studien har jeg søkt etter svar på hvordan pedagogiske ledere opplever aggressiv atferd i barnehagen. Jeg har også prøvd å få tak i PPT sine opplevelser rundt dette fenomenet. Ettersom jeg kun har én informant fra PPT, hadde det utvilsomt styrket studiens reliabilitet ved å få snakke med flere representanter fra denne instansen, gjerne også fra andre byer. Det kunne også ha vært interessant å gjennomføre observasjoner i ulike barnehager, for deretter å sammenlikne det med de andre resultatene, og foretatt en triangulering. Ville observasjonene vært koherent med resultatene fra intervjuene? Eller ville observasjonene representert et resultat mer i retning av PPT sine opplevelser av aggresjon i barnehagen?

Intervjuguiden ble utviklet i første omgang på bakgrunn av teori. Etter å ha gjennomført pilotintervjuene ble det klart at intervjuguiden måtte gjennomgå en endring, både med hensyn til begrepsbruken og med tanke på hvilke spørsmål som ble stilt. I etterkant av denne studien, ser jeg at intervjuguiden kunne ha gjennomgått enda en modifisering, men det er vel det som så forsiktig kan kalles forskning? En lærer stadig mer, og underveis kommer stadig nye endringer og en ny forståelse av datamaterialet. Jeg vil likevel påstå at intervjuguiden er å regne for pålitelig nok til å besvare forskningsspørsmålene.

4.7.2 Validitet

“Validity is another word for truth” (Silverman, 2006, p. 34)

Validitet sier noe om gyldigheten til fortolkningene av det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2009). Hvilken posisjon har forskeren til miljøet som undersøkes? Har forskeren allerede relasjoner til dette feltet, eller er feltet helt ukjent? Finnes det andre studier som kan bekrefte denne studiens resultater? Dette er spørsmål som har betydning for tolkningen forskeren kommer frem til. Validitet handler grovt sett om i hvilken grad forskeren undersøker det som er ment å undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2009).

Innledningsvis i denne studien informeres det om min bakgrunn og tilknytning til forskningsprosjektet. Dette gir leseren en mulighet til selv å bedømme om min bakgrunn kan ha påvirket min egen forståelse og tolkning av resultatene. I følge Dalen (2011) er dette viktig å ta i betraktning i forhold til validiteten av studien, og dette bør være synlig slik at en kritisk leser selv kan foreta disse vurderingene.

“Måler du det du tror du måler?” (Kerlinger, 1979 i Kvale & Brinkmann, 2009, p. 250).

Jeg som forsker må stadig stille meg spørsmålet underveis i studien om jeg evner å hente inn og tolke det materialet jeg har sagt jeg skal undersøke. Klarer jeg å få tak i og formidle hvordan barn med aggressiv atferd beskrives i barnehagen, og om det finnes grunn til bekymring?

4.7.3 Generalisering

I kvantitativ forskning benyttes termen generalisering, og statistisk generalisering krever store utvalg og vil sjelden være aktuelt i kvalitative undersøkelser (Ringdal, 2013). Med utgangspunkt i denne studiens utvalg, som kun er basert på fire informanter, vil ikke resultatene være generaliserbare for resten av populasjonen.

Ved kvalitativ forskning søker vi etter en forståelse av det fenomenet som undersøkes. Kan forståelsen som utvikles innenfor et prosjekt også være relevant i andre situasjoner? En av de viktigste målsettingene ved en studie er at tolkningen skal ha relevans også utenfor prosjektets rammer (Thagaard, 2009), også forstått som overførbarhet.

Utvalget i denne studien består av et relativt lite antall informanter. Utvalget er foretatt strategisk, men jeg vil likevel påstå at tolkningen av resultatene vil være relevant for andre. Hvorvidt disse resultatene vil være gjeldende for resten av populasjonen (her forstått som alle pedagogiske ledere med førskolelærerutdanning), kan jeg ikke konkludere med, men jeg vil påstå at samtlige førskolelærere vil kunne kjenne seg igjen i store deler av informantenes erfaringer. På denne måten får de muligheten til å se disse erfaringene på en ny måte, og samtidig tilegne seg mer kunnskap rundt fenomenet aggresjon. Dette kan videre gi dem verdifull informasjon som kan vise seg å være svært nyttig i arbeidet med barn.

4.8 Feilkilder/ Ethiske refleksjoner

I denne kvalitative studien der intervju benyttes som metode, vil det straks dukke opp flere etiske refleksjoner. Alle informanter og alt datamaterialet skal behandles konfidensielt, og det skal ikke være mulig å spore opp de ulike informantene på bakgrunn av materialet som blir presentert i studien (Ringdal, 2013).

Alle intervjuer er utført etter de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og & Kalleberg, 2006). De inneholder 15 punkter som handler om beskyttelse av personer i forskning. Disse retningslinjene skal samtidig hjelpe forskere med å reflektere over sine etiske oppfatninger og holdninger, og bli bevisst ulike normkonflikter (Ibid). Jeg har utarbeidet et informasjonsskriv som informerer om studien, samt innhentet informert samtykke fra alle mine informanter. I forkant av prosjektet ble det lagt inn en søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), som er personvernombud for universitetene. Ettersom studien behandler sensitive data som det kan være mulig å knytte til informanten, har prosjektet meldeplikt til NSD. De vurderer om prosjektet trenger konsesjon, eller om det bare kan meldes til Datatilsynet (Ringdal, 2013). Først da godkjenningen av prosjektet ble mottatt, ble prosjektet satt i gang.

Jeg har vært nøye med å forholde meg til de retningslinjer som foreligger. De respektive barnehager og førskolelærere som har bidratt i denne studien, vil selvsagt forholdes anonyme. Det finnes heller ingen særskilte utsagn fra informantene som kan spores tilbake til enkeltpersoner eller stedsnavn. Alt innsamlet datamateriale er bearbeidet og anonymisert, og

intervjuer og kontaktinformasjon er slettet. Informantene ble også informert om dette på forhånd, samtidig som de fikk beskjed om at de når som helst kunne trekke seg fra studien.

Det finnes mange etiske dilemmaer som forsker må ta stilling til. I følge Thagaard (2009) kan forskerens perspektiv være annerledes enn den forståelsen informantene har av seg selv. Forskeren har en annen hermeneutisk forståelse enn informantene, og har et annet utgangspunkt for å kunne forstå og tolke situasjoner. Kvale og Brinkmann (2009) viser at hermeneutisk fortolkning søker etter å nå frem til gyldige fortolkninger av tekstens mening. Slik forstått kan det hende jeg har tolket informantenes svar annerledes enn det de selv ville ha gjort. Har jeg klart å formidle det de selv opplevde å ha gitt uttrykk for? Det vil være en vurderingssak basert på hvem som er leseren, og hvilken hermeneutisk meningsfortolkning leseren har.

5. Resultater og drøfting

Med utgangspunkt i intervjuguiden, vil jeg i dette kapittelet presentere resultatene. Etter hvert som resultatene blir presentert, vil jeg også drøfte materialet og knytte det opp mot teori. Her vil jeg også ha muligheten til å trekke inn resultatene fra samtalen med PPT. For hvert tema vil det følge en kort oppsummering, før neste tema blir presentert.

5.1 Tema1: Aggressiv atferd

Innledningsvis ønsket jeg at informantene skulle beskrive aggressiv atferd i barnehagen, men uten å bruke verken reaktiv, proaktiv eller relasjonell aggresjon, eller andre faglige begreper. Dette valget baserte jeg på erfaring fra pilotintervjuene, der informantene ganske raskt avfeide at det i det hele tatt eksisterte aggresjon i barnehagen. De gav også uttrykk for at aggresjon var et begrep de ikke koblet til verken barn eller barnehage, ettersom det gav assosiasjoner til svært voldsomme handlinger. Jeg valgte derfor å ordlegge meg slik mine første informanter gjorde, da jeg skulle formulere spørsmålene. Med mitt innledende faglige spørsmål, hadde jeg til hensikt å få mine informanter til å beskrive aggressiv atferd i barnehagen, men uten å bruke begrepet *aggresjon*.

Grunnspørsmål 1. Hvordan opplever du at barn gir uttrykk for sinne og frustrasjon?

- | | |
|------------|---|
| R1: | Det kan være alt i fra sparking, slåing, skriking. Og det at de bare <i>må</i> være borti andre unger, for å få det ut. |
| R2: | Noen blir jo veldig høyrøstet og språklig sinte, og andre blir mer fysisk. |
| R3: | Noen reagerer fysisk, noen reagerer ved å dytte eller slå. Noen kan lukke seg inne, trekke seg vekk fra andre. De kan reagere med verbale utbrudd. Noe kan være rettet mot andre, noe kan og bare være litt sånn ut i løse luften. |
| R4: | Det er stor forskjell på liten og stor avdeling. Akkurat her nå, når jeg er på liten avdeling, så er det jo mye frustrasjon på grunn av språk. De blir ikke innsluttet i det hele tatt, det er heller motsatt tror jeg, at de blir veldig fornærmet og skrikende og kan bli sinte og litt sånn morsk i blikket. Mens på stor avdeling blir de hissige og de kan knytte hendene og trampe og sånn. |

Informantene opplever, i samsvar med Anderson og Bushman (2002), at barn ofte gir uttrykk for sinne og frustrasjon på en mer utagerende og fysisk måte, noe som kan henviser til den reaktive formen for aggresjon. Informant R3 trekker også frem at atferden kan være rettet mot

andre, noe som forsterker antagelsen om at det er en reaktiv form for aggresjon som trekkes frem.

R1 antyder at det er noe som *må ut*. I følge instinktteorien til Freud skyldes aktivitet oppsamling av energi (Freud, 1920 i Bjørkly, 2001). Kan det hende at informanten ser på aggresjon som oppsamling av energi?

Videre prøvde jeg å stille et spørsmål som kunne antyde om det finnes et mønster på aggressiv atferd, og om aggresjon er et problem i barnehagen.

Grunnspørsmål 2. Er dette utfordringer dere opplever daglig?

- R1:** Ikke helt hver dag. Det er stor forskjell på dagene. Noen dager så kan det være mer enn 1 episode. Men det forekommer ukentlig.
- R2:** Jeg kan ikke si at det er store utfordringer hver dag, for det er det ikke. Det kan være i perioder når du jobber med et barn med spesielle problemer i forhold til sinne, da kan det være utfordringer hver dag.
- R3:** Ja.
- R4:** Ikke noe særlig her på liten avdeling. Det er ofte de enkle situasjonene her som at noen har tatt leken min. Det går mye på språket her oppe. Turtaking og sånn går veldig lett, fordi at de er jo så vanedyr de små i forhold til de på stor, hvor de prøver litt mer ut og sånne ting. Men de er lite utagerende her på liten avdeling.

Kun en av mine informanter gir uttrykk for at dette er et daglig problem, mens de andre peker på at det gjør seg gjeldende periodevis. Men hva er det som skiller disse periodene fra de roligere periodene? Kan det tilfeldigvis være når noen av personalet mangler, eller i perioder som av de voksne preges av stress, som eksempelvis oppstart på nytt barnehageår, eller juletider? Til tross for at den problemfylte atferden gjør seg gjeldende periodevis, gir informantene uttrykk for at det ikke oppleves som et stort problem. Dette står i kontrast til informanten fra PPT som har en helt annen opplevelse av dette. Hun uttaler:

”Det er jo de som debuterer tidlig som har de dårligste prognosene.[...]Så vi blir jo veldig bekymret for aggressive barn.”

Det som kan være en av årsakene til denne kontrasten, er at PPT kun mottar henvendelser fra de barnehagene som virkelig strever med barn som har atferdsvansker. Dette vil naturligvis

forsterke hennes inntrykk om at barn som strever med aggressiv atferd er et økende problem. I barnehagene oppleves kanskje spørsmålet en anelse personlig, ettersom det vil vise tilbake til deres arbeid og håndtering av barna. Dersom de da hadde gitt uttrykk for at det var et stort problem, ville dette muligens kunne gjenspeile at de er lite kompetente, at de ikke gjør jobben sin godt nok, eller at de rett og slett gjør en dårlig jobb. Men med fire ulike informanter, kommer også fire ulike tolkninger av uttrykket ”stort problem”. Hvor mange tilfeller av aggressiv atferd må til før informantene vil kalle det et stort problem?

Respondent 4 uttaler at det ikke forekommer noe særlig aggressiv atferd på liten avdeling, men samtidig antyder hun at det er i situasjoner der eksempelvis et barn har tatt leken til et annet barn, eller når språket kommer til kort, at barna reagerer fysisk. Dette svaret tolker jeg som litt selvmotsigende. Hun avfeier først at det forekommer noe særlig aggressiv atferd, men i neste setning forklarer hun i hvilke situasjoner slike hendelser oppstår. I følge Trembley (2005) er det helt vanlig for barn rundt treårsalder å være reaktivt aggressive, og det er svært sjelden en finner tilfeller der barn i denne alderen ikke viser aggressiv atferd. Kan det hende at denne typen atferd er så normal på småbarnsavdelingen, at informanten ikke alltid registrerer det som negativ atferd?

Etter gjennomføring av pilotintervjuene, satt jeg igjen med et inntrykk av at det var enkelte settinger som oftere enn andre predikerte aggressiv atferd. Dette var typisk situasjoner som krevde en del selvkontroll hos barna, og der det var forventet at barna forholdt seg i ro.

Grunnspørsmål 3. Hvilke erfaringer har du med barns atferd når de må stå i kø, og sitte stille i samling eller ved bordet?

- | | |
|------------|---|
| R1: | Jeg føler at dagsformen spiller en veldig stor rolle. Noen ganger kan det fungere helt fint, mens andre dager bare <i>må</i> de være borti, eller de bare <i>må</i> si noe. |
| R2: | Det er en utfordring. I samling så er det viktig å komme fort i gang, slik at det ikke sklir ut og har en framdrift i samlingen. Det med å stå i kø er vanskelig for dem hvis det er noe som skal skje, og at du krever at de skal stå lenge. De må jo stå i kø for å vaske hender, når de skal inn, før de får frukten, så de får jo god trening med det. Likevel er det hele tiden vanskelig for mange. |
| R3: | For noen så kan det være veldig utfordrende, spesielt det med å vente på tur når de står i kø. De mister fokus og klarer ikke helt å bevare roen i de situasjonene, men for andre så er ikke det noe problem. |
| R4: | I samlinger så må du fenge dem. Her på liten avdeling må du fenge dem <i>virkelig</i> for at de skal være med. Mens på stor avdeling så handler det om at du kjenner til hva de er interessert i. |

Det fremkommer tydelig fra alle informantene at situasjoner som er preget av det å forholde seg i ro, være stille og vente på tur, er en utfordring. I slike situasjoner kan ikke barna i like stor grad selv velge hva de vil gjøre, eller hvordan de skal bruke kroppen. Det å forholde seg helt rolig for barn som aller helst vil være aktive, kan skape situasjoner preget av sinne og frustrasjon, som igjen gir seg uttrykk i aggressive handlinger.

I forhold til selvkontroll er det viktig å lære å vente på tur, men er det nødvendig å stå i kø både når de skal vaske hender, gå på do, når de skal inn og når de får frukt? Dersom gruppen består av 18 barn, blir det lenge å vente for hver gang. Kan det legges til rette slik at ventetiden reduseres?

Det er naturlig for barn å være aktive, og vi vet at det er vanskelig å måtte forholde seg i ro. Men er det slik at aggressiv atferd oppstår lettere i styrte aktiviteter enn i fri lek?

Grunnspørsmål 4. Hvilke erfaringer har du med barns atferd i frilek, og i voksenstyrte aktiviteter inne?

- | | |
|------------|--|
| R1: | Det kommer an på dagsformen. Noen dager så ser du at de har den fine leken, mens andre dager så blir det på en måte krasj. Men i frileken så kan en få disse episodene, i og med at vi ikke har full oversikt. |
| R2: | Da kan det lett være at de som er både sinte og eller store, kan få dominere ganske mye hvis du ikke går inn og styrer litt. Og samtidig når vi har søskengrupper, så er det litt sånn at de små lærer av de store. |
| R3: | Noen har vansker med å innordne seg i leken. Dette med lekekompetanse, å kunne lekekodene, og å ta roller, det kan være utfordrende. Noen har gjerne en plan for leken, hvordan den skal gjennomføres, og hvis ikke den planen følges så blir det vanskelig, og da kan det gå utover de andre. Jeg ser også at hvis det blir en for stor gruppe, så kan det være utfordrende for noen, det blir for mange å forholde seg til, for mye som skjer rundt. I hvert fall hvis de har behov for å styre, og ha kontroll i leken. |
| R4: | De er lite utagerende i frileken også. Her på liten avdeling så hører de kanskje litt mer etter enn de gjør på stor avdeling, for på stor avdeling har de mest sannsynlig gjort det før. |

Her blir det trukket frem veldig mye forskjellig av informantene. R1 peker igjen på dagsformen som årsak til god lek, eller lek som ender i uheldige situasjoner, og trekker også frem at det er en større sjanse for aggressiv atferd i lek der voksne ikke har kontroll. Hva er årsaken til at voksne ikke har kontroll? Ordrett uttaler informanten av de voksne ikke har oversikten. Men hva er årsaken til at de voksne ikke har oversikten? Skyldes det for dårlig

samarbeid og fordeling av oppgaver? Eller skyldes det redusert bemanning? Hva skal til for å få oversikten?

To av informantene peker på det som kan se ut til å være barn med proaktivt aggressiv atferd, som vil ha makt og kontroll over leken, og hvor viktig det er av og til å gå inn i barns lek for å styre den i riktig retning, og være gode rollemodeller for dem. I følge Bandura (Bandura, Ross, & Ross, 1961) lærer barn i et sosiokulturelt miljø, og da er det viktig at dette miljøet ikke er preget av negativ atferd og dårlige rollemodeller. En autoritativ voksen² skal kunne tre inn i rollen som en god rollemodell, og med kjærlige grenser kunne bygge opp barnas sosiale kompetanse. Dette kan tyde på at informantene ser på aggressiv atferd som en sosialt tillært atferd.

Men de antyder at det lettere oppstår aggressiv atferd i fri lek der voksne ikke er til stede, og der barna ikke kjenner grensene for passende eller upassende oppførsel, eller er usikre på lekekodene. Dette fremhever viktigheten av å ha trygge voksne til stede, voksne som kan veilede underveis i leken, og som fungerer som støttespillere for dem som trenger det - som et *støttende stillas*, som Bruner (1986) kaller det.

Som nevnt tidligere, oppstår det lettere uroligheter i situasjoner der barna må forholde seg i ro, og da spesielt med tanke på å stå i kø. Men vil slik uro oppstå dersom barna får muligheten til å utfolde seg fysisk?

Grunnspørsmål 5. Hvordan oppleves barns atferd ute på barnehagens lekeområde, og ute på tur?

- | | |
|------------|---|
| R1: | Det er veldig stor forskjell på dagene, noen dager blir det mer knuffing ute. Så det har ikke noe å si om det er ute eller inne, det kommer mer an på hvordan barnet har det. Hvor mange voksne som er på jobb, spiller også inn på atferden. På tur har det i grunnen gått veldig greit. Det er nok litt mer strukturert, og så koser de seg jo enormt de som er på tur, de synes jo det er kjekt. |
| R2: | Da er det ofte lite konflikter, for da er det god plass. |
| R3: | Vi har jo større plass da, og da får de spredt seg over et større område, og generelt så er det litt mindre konflikter ute. Fordi at da er de ikke sånn oppi hverandre, de skal ikke ha de samme tingene, og de blir |

² En autoritativ voksen har en høy grad av evne til å ha kontroll over det barn og unge foretar seg. Samtidig vil denne voksne kunne etablere en varm og støttende relasjon til dem, også til barn som viser problematferd (Nordahl, Manger, Sørli, & Tveit, 2005).

ikke gående å dunke borti hverandre.

R4: Helt annerledes enn inne. De får jo utfolde seg på en helt annen måte. De som *kan* bli frustrerte, og som er veldig aktive inne, de legger du nesten ikke merke til ute, fordi at det er større rom og det er mer plass å bevege seg på.

Informant R1 trekker nok en gang frem dagsformen, fremfor om miljøet rundt barna kan ha noen innvirkning på deres atferd. Informanten opplever ingen forskjell i barns atferd ute, i forhold til inne. Likevel påpeker hun selvmotsigende at når barna er på tur, opplever hun mindre aggressiv atferd.

De andre informantene derimot, stiller seg helt annerledes til dette spørsmålet. Deres opplevelse av barns atferd er at det observeres betraktelig mindre konflikter og aggressiv atferd ute, og det pekes særlig på det faktum at barna da har et mye større område å bevege seg på. Med utgangspunkt i dette, kan det tenkes at barna har for liten plass inne?

Det kan tyde på at noen situasjoner er mer utsatt for aggressiv atferd enn andre. Dette var også inntrykket jeg fikk av mine pilotintervjuer. Men skyldes det måten spørsmålene ble stilt på, eller har disse fire informantene samme inntrykk?

Grunnspørsmål 6. Er det noen situasjoner du opplever som mer stressende enn andre?

R1: Jeg tenker spesielt når andre foreldre henter ungene sine. Hvis du har en episode som foregår der du kanskje har tatt ungen vekk, og du har skrik, og veldig utagering, da kjenner jeg jo at det er ikke så koselig at alle foreldre går på en måte forbi. Du går jo inn på et rom, men du føler likevel at alle hører det.

R2: Hvis det er litt mangel på personalet, og dårlig plass. Du har på en måte ingen plass å gå vekk med gjerne et barn eller to som trenger det.

R3: Overgangssituasjoner.

R4: Overgangssituasjoner. Spesielt fra ryddetid og til samling. Ved ryddetid så roper vi for eksempel: Ryddetid! Og da er jo alle ungene helt i hundre, og rydder og.. eller de som føler for det. Aktiviteter og sånn, det går helt fint. Men akkurat overgangssituasjoner kan være stress.

Den ene informanten gir uttrykk for at hun finner det vanskelig å håndtere aggressive barn i påsyn eller gehør av andre foreldre. Det er tydelig at hun opplever mer stress i situasjoner der hennes egne valg og handlinger overfor barna kan bli vurdert av andre foreldre. Kan det være

at hun ikke er fullt så sikker i sine handlingsvalg? Dersom pedagogen hadde informert foreldrene om dette i forkant, ville det muligens ha vært lettere å gjennomføre. Det kan enkelt gjøres på foreldremøte ved å meddele at slike situasjoner har vi valgt å håndtere slik. Da vil foreldrene ha en forståelse for hvorfor den voksne handler som hun gjør, og de får også muligheten til å benytte seg av samme metode hjemme, hvilket også vil gjøre situasjonen mer forutsigbar for barnet.

To av informantene trekker begge frem overgangssituasjoner som mest stressende. Sett at barna er inne i en god lek, så er det ikke lett å avbryte den fine leken og innstille dem på en helt annen aktivitet som de ikke har valgt selv. Men kan disse overgangssituasjonene markeres på en annen måte, som kanskje kan gjøre overgangen mykere og mer naturlig?

5.1.1 Oppsummering

Ved beskrivelse av sinne og frustrasjon, er det først og fremst den reaktive formen for aggresjon som blir referert til. Dette kan tyde på at informantene har en manglende kjennskap til begrepet aggresjon. Aggressiv atferd blir heller ikke oppfattet som et stort problem, til tross for at det hos enkelte er noe som opptrer daglig. Dette står også i kontrast til PPT, som opplever små barns aggressivitet som bekymringsverdig. Situasjoner der barna behøver stor grad av selvkontroll, slik som å stå i kø og sitte i ro, er mer utsatt for uro og aggressiv atferd. Det kommer også tydelig frem at overgangssituasjoner er sårbare for at det kan oppstå aggressive hendelser. I slike situasjoner vil det alltid være forbedringsmuligheter.

Voksenteiteten viser seg å ha en innvirkning på barns atferd. Informantene opplever at dersom det er voksne til stede, er det mindre sannsynlig at det oppstår aggressive tendenser. Størrelsen på området har også en effekt på barns atferd. De opplever at det forekommer mindre aggressiv atferd ute enn inne.

I forhold til barns atferd vil det alltid være viktig å vurdere hvordan et barn samspiller med andre barn og voksne.

”Tidligere erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap. [...] Barn blir utfordret gjennom samhandling til å kunne mestre balansen mellom selvhevdelse og

å se andres behov. Sosial kompetanse er vesentlig for å motvirke utvikling av problematferd som diskriminering og mobbing. Barnehagen har en samfunnsoppgave i tidlig forebygging på dette området” (Kunnskapsdepartementet, 2011, pp. 34-35)

5.2 Tema 2: Samspill

I forhold til å kunne observere og vurdere barns samspill, er det viktig å få tak i hvilke situasjoner og signaler som vekker bekymring hos mine informanter.

Grunnspørsmål 1. Hva slags atferd opplever du gir grunn til bekymring i samspillsituasjoner blant barn, eller mellom barn-voksen?

- | |
|--|
| <p>R1: Jeg tenker jo når det er fysisk, at når det går på sparking, slåing, dytting, klyping, spyting, det er jo ikke ting du ønsker å se blant unger. Og hvis du skal dra inn mobbing, så er kanskje det noe du ikke oppdager med en gang. Du ser en fin lek, men plutselig så ser du at den styrer jo alt. At kanskje andre unger får skylden for ting. Ledertyper er gjerne typisk slik, men jeg vil jo ikke si at alle er slik heller.</p> <p>R2: Hvis det mangler ting på det empatiske, så føler jeg ofte at det henger sammen med at de ser dårlig de andre. For da blir det jo ofte vanskelig å forstå hvorfor det er en annen sin tur til å gjøre ting først. Så det med empati jobber vi ganske mye med i forhold til det med å hjelpe hverandre.</p> <p>R3: Hvis et barn er veldig rigid i måten en skal samarbeide med andre på, eller ikke klarer å samarbeide i det hele tatt, og hvis en skal løse alle konflikter fysisk, hvis impuls kontrollen er veldig lav. Hvis en alltid skal reagere fysisk og ikke klarer å finne andre måter å bli enige på.</p> <p>R4: Her på liten avdeling så er det lite bekymring hvis språkforståelsen er bra. Hvis ikke de har språkforståelsen, da lyser det noen røde lys. Og hvis de gjentatte ganger gjør ulovlige ting, og at de ikke skjønner at de gjør noe galt. Hvis det er mangel på empati, eller hvis de ikke klarer å lese den andre ungens ansikt. Og det gjelder jo for både 1 -åring til 3-åring her oppe.</p> |
|--|

Informant R1 gir en beskrivelse rundt både reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon og mobbing. Hun antyder at slik atferd ofte forekommer blant ledertyper, men at det ikke nødvendigvis alltid er slik. Dette kan tyde på å være delvis koherent med Aronsons (2011) teori rundt proaktiv aggresjon, der en bevisst utfører en negativ handling mot et annet barn for å oppnå noe positivt, og ofte innebærer dette målet enten makt eller tilhørighet.

To av informantene uttrykker hvor viktig det er at barna evner å være empatiske, og peker på mangel av empati som et faresignal. Dette er koherent med Gresham og Elliot (1990 i Nordahl, et al., 2005) som ser på empati som en av de viktigste underliggende dimensjonene for sosial kompetanse.

Manglende impulskontroll og dårlig språkforståelse er viktige signaler som vekker bekymring hos både førskolelærerne, og informanten fra PPT. Det er tydelig at førskolelærerne har kompetanse på emnet, og dette gjør dem sterkere rustet til å fange opp barna som strever på disse områdene. Informanten fra PPT kommer med en klar beskrivelse av barn med språklige eller sosiale forståelsesvansker:

”De forstår ikke verden, og får ikke oversikt over tingene. Og så blir de svært ofte veldig sinte og aggressive - de er jo frustrerte.”

Videre ville det være interessant å få tak i hva de har observert av aggressiv atferd i barnehagen, men fremdeles uten å bruke begrepet *aggressiv*.

Grunnspørsmål 2. Hva har blitt observert av bekymringsfulle samspillsituasjoner?

- R1:** Når frustrasjonen går utover andre unger. Hvis du ser slåing og klyping og sparking.
- R2:** At noen slår hardt av ren frustrasjon, men særlig hvis denne personen ikke bryr seg om at han gjør skade. Og dersom du har en aggressiv unge og i tillegg et barn uten særlig selvhevdelse, da kan jo den aggressive gjøre veldig mye rart med den andre ungen. Hvis det er noen som du merker ikke har de sperrene - det er jo ikke greit å slå uansett, men noen kjenner ikke sine egne krefter, de bare dryler til.
- R3:** Det er mye fysisk da, mye utagering. Og dette med stort behov for å ha systemer og kontroll, og ikke kunne gi og ta. At en alltid skal være den som styrer i et samspill.
- R4:** (Glemt å stille dette spørsmålet her)

Samtlige av informantene har observert situasjoner der frustrasjon går fysisk utover andre barn, og ser på dette som bekymringsfull atferd. Dette vil jeg beskrive som reaktiv aggresjon, som beskrevet av Aronson (2011).

Informant R3 peker på barn som har et sterkt behov for alltid å ha kontroll over leken, som bekymringsfulle samspill, der barnet ikke er i stand til å gi, men bare skal ta. Samspillet er veldig dominerende, og kan gjerne kobles til begrepet proaktiv aggresjon som beskrives av Berkowitz (1993).

De situasjonene som bekymrer informantene mest, ser ut til å være det som forskere vil betegne som reaktiv, proaktiv og relasjonell aggresjon. Dette kan tyde på at det eksisterer et

behov for mer kunnskap rundt emnet. Med en teoretisk innsikt i aggresjonsbegrepet, vil informantene ha en større forutsetning for både å gjenkjenne og håndtere aggressiv atferd.

Et barn som opptrer reaktivt aggressivt én gang, vil ikke være grunnlag for bekymring hos de voksne. Dersom denne typen atferd derimot stadig gjentar seg og danner et handlingsmønster, vil det betegnes som bekymringsfull atferd.

Grunnspørsmål 3. Er det noen av barna som til stadighet gir uttrykk for sinne og frustrasjon, på det viset at det har dannet et atferdsmønster?

- R1:** Ja, jeg vil jo si at det er noen unger som gir uttrykk for sinne og frustrasjon, og det er nok en form for atferdsmønster, men samtidig så kan det skje i ulike settinger.
- R2:** Ja, det er jo det. Og noen av dem trenger gjerne å lære strategier for hvordan de kan gjøre i stedet for. Det blir gjerne et mønster, og så klarer de gjerne ikke å komme ut av det selv, og det er gjerne ikke de som er sterkest sosialt. De syns gjerne ikke det er lettest å komme inn og si fint god morgen. De liksom kommer gjerne litt sånn sidelengs inn og bare syns det er like greit.
- R3:** Ja, det er det.
- R4:** Ja. Her oppe så har vi ett barn. Det er ikke noen diagnose eller sånn, men vi skjønner det barnet rett og slett ikke. Det er ikke sånn spesifikt mønster, men du vet når han blir sint, og du vet når han blir glad, men det gir han uttrykk for på forskjellige måter.

Det blir helt klart observert tendenser til negative atferdsmønstre blant barn, og dette blir bekreftet av alle informantene. En av dem peker på viktigheten av å gi dem strategier for å håndtere ulike situasjoner, slik at disse negative atferdsmønstrene kan brytes. Det er ikke lett for et barn å klare på egen hånd, de trenger gode rollemodeller som kan vise dem handlingsalternativer. Barna selv kan ikke klandres for deres oppførsel dersom de ikke kjenner til noe annet. Barn lærer i de ulike miljøene de befinner seg, som familie, barnehage og blant venner, og lærer av de personene som omgir dem. Bronfenbrenner (1980) kaller det læring i et sosiokulturelt miljø.

Dette forsterker også antakelsen om at det eksisterer et behov for mer informasjon om aggressiv atferd for bedre å kunne gjenkjenne, identifisere og håndtere disse situasjonene, og hjelpe barna med å avlære denne typen reaksjonsmønstre. For dersom vi skal klare å snu utviklingen av aggressiv atferd, må en først hjelpe barna å avlære slik atferd, for deretter å gi dem nye strategier for håndtering av frustrasjon og sinne (Tremblay, et al., 2005).

”Barnehagelivet består av komplekse samspill mellom mennesker. [...] Tidlige erfaringer med jevnaldrende har stor betydning for barns samspillsferdigheter og gjør barnehagen til en viktig arena for sosial utvikling, læring og etablering av vennskap”

(Kunnskapsdepartementet, 2011, pp. 31,34)

I samspill mellom barn er et av målene å bygge gode relasjoner, og relasjonsbygging er essensielt for å kunne samspille med, og forstå andre mennesker.

Grunnspørsmål 4. Hvordan vil du beskrive dette barnets samspill med andre barn?

- | | |
|------------|---|
| R1: | Det varierer enormt. En stund så kan de se ut som de er verdens beste venner, og i neste øyeblikk er det full krasj. Det er ikke noe mønster, men du ser jo kanskje at det er de samme ungene ting går utover. |
| R2: | Det er forskjellig, men ofte så syns jeg at noen kan ha veldig mye å komme med utenom. Selv om de kan plutselig bli sinte, kan de likevel være flinke til å leke – de kan ha en sterk rolle i leken. Når de nærmer seg skolealder, og de andre ser at de har et atferdsmønster som er annerledes enn andres, så vil jo de andre reagere. |
| R3: | I mindre tilretteklagte grupper, og ved aktiviteter som de er interessert i, da kan det fungere godt. Da ser vi at de finner roen og de deler begeistring over det vi holder på med sammen med de andre. Men klarer de å dele andres begeistring, eller er det deres egen begeistring som skal deles? Men det er også basert litt på dagsform. Det er ikke så forutsigbart som vi gjerne skulle ønske at det kunne ha vært. |
| R4: | Han har jo dette med herjelek, han kan avbryte leken, det er hans lekekoder på en måte. Men egentlig, så har han faktisk ikke samspill. |

R1 er litt selvmotsigende i sin uttalelse. Hun påpeker hvor stor rolle dagsformen har på barnas atferd, og påpeker at det ikke er et mønster. Men samtidig uttaler hun at det er de samme barna som blir rammet av den negative atferden, og det vil jeg beskrive som et atferdsmønster. Det bekrefter også at aggressiv atferd har en hensikt i å ramme relasjoner, henvist til som relasjonell aggresjon (Merrel, et al., 2006).

Samspill med andre barn blir oppfattet som varierende. Barna kan fungere godt i andre aktiviteter, til tross for at de har et problem med sinne og frustrasjon. Det blir særlig trukket frem at samspillet fungerer bedre i aktiviteter i mindre grupper, og da spesielt med tanke på aktiviteter som barnet fatter interesse for. Det vil helt klart være lettere å forholde seg til en

liten gruppe barn, enn en hel avdeling. Det gjør det lettere for den enkelte å konsentrere seg, og det blir kanskje ikke så mange avbrytelser og innskytelser fra de andre barna i gruppen.

En av informantene viser til et barn på hennes avdeling som hun uttaler ikke har samspill med andre barn i det hele tatt. Barnets samspill består kun av avbrytelse av andres lek. Det kan tenkes at barna har andre vansker det strever med, men samtidig vil jeg tolke atferden som et tydelig forsøk på samspill, et forsøk på å være med i leken. Det er her de voksne må være til stede og hjelpe barnet inn i leken.

For at barn skal ha tillit til de voksne, er det avgjørende at de har gode relasjoner. Og kvaliteten på relasjonen mellom et barn og en voksen, ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. Gode relasjoner ser ut til å virke forebyggende på atferdsproblemer (Nordahl, et al., 2005). Dette leder meg til neste spørsmål.

Grunnspørsmål 5. Hvordan vil du beskrive dette barnets samspill med voksne?

- R1:** Stort sett så er samspillet bra. Det er typisk i episoder, for eksempel når du har tatt ungen vekk fra en situasjon, da vil jo ungen reagere, men i neste øyeblikk kommer de og spør på om hjelp og er på en måte bestevenner. Da er episoden glemt.
- R2:** De er ganske krevende barn. Det kan jo være så krevende at vi i perioder må dele på ansvaret.
- R3:** De har behov for mye mer voksenkontakt, både i form av dette med støtte og anerkjennelse, og det de gjør og det de sier krever ganske mye oppmerksomhet. De ønsker å fortelle og snakke, og vil gjerne ha en voksen for seg selv. Samspillene glir lettere med en voksen som forstår behovene deres, enn når de skal spille med barn, som gjerne ikke klarer å tolke dem.
- R4:** På hans egne premisser. Da må det være noe som opptar ham, enten en bok, eller et kjøretøy, eller å snakke om mamma, og da er det han som tar kontakt. Vi prøver jo selvfølgelig også å ta kontakt, men da er det jo ofte ting som skal gjøres, aktiviteter eller noe sån.

En av informantene gir uttrykk for at hun opplever at barna som strever med sinne og frustrasjon har mer behov for voksenkontakt og oppmerksomhet enn de andre, og samspillet fungerer bedre med de voksne ettersom de lettere kan tolke barnets handlinger og måter å uttrykke seg på. Det kan kanskje tyde på at disse barna er mer usikre på seg selv, de trenger positiv oppmerksomhet og søker anerkjennelse og støtte hos de voksne.

R4 peker på at samspill mellom barnet og de voksne er basert på barnets premisser, kun når barnet selv tar kontakt. Kanskje de voksne kan bli flinkere til å ta kontakt i situasjoner der barnet mestrer, og på den måten løfte barnet og gjøre ham attraktiv for de andre. Ved å sette av tid til barnet, gjerne i form av *banking time* (Pianta, 1999), bygges en sterkere og mer positiv relasjon mellom den voksne og barnet. Dette vil sannsynligvis øke barnets tillit til den voksne, og den voksne vil ha større innflytelse på barnet, og på den måten ha lettere for å veilede og hjelpe barnet inn i lek med de andre barna.

Det er svært mange barn som også liker en mer fysisk lek, såkalt tumlelek. Vil denne formen for lek lettere predikere en aggressiv atferd, eller virker den motsatt ved at barna lærer å kjenne sine egne krefter, og tydeliggjør andre barns grenser?

Grunnspørsmål 6. Hvilke erfaringer har du med barn som opptrer svært fysisk, der de gjerne knuffer borti hverandre, kaster hverandre i bakken, svinger hverandre rundt eller jager etter hverandre?

- | | |
|------------|--|
| R1: | Der tenker jeg at det er veldig aktive unger som har behov for å få ut sin aktivitet, men det kommer jo veldig an på hvilken grad det er i. |
| R2: | Det som er vanskelig er når det er så store problemer at det går utover det som du tenker er innenfor normalen. For de krever mye, og det tar jo ofte et år før du klarer å få hjelp. Men hvis det er snakk om litt mindre ting, så må jobbe med det og prøve å stoppe det underveis. |
| R3: | Det er noe som vi opplever ganske ofte. For noen så kan dette være en lek, den typiske bråkeleken av gutter i 5-6 årsalderen. Men så er det noen som ikke klarer å stoppe, de ser ikke når leken er slutt. Og så kan de reagere negativt ved at voksne stopper leken, og prøver å få dem inn på noe annet. For det er bare på lek, og så ser jo vi at det er ingen kjekk lek lenger. |
| R4: | Vi har jo noen her oppe som ikke har skjønt helt enda at det faktisk finnes annen lek enn herjelek. Noen unger har det som eneste lek. Sånn er det, men så lenge de vet når de skal stoppe, så er det greit, og så lenge det andre barnet er med på det. |

Med dette spørsmålet hadde jeg til hensikt å hente ut deres opplevelser med barns tumlelek. Tumleken blir av informantene henviset til som både herjelek og bråkelek. De viser stor forståelse for denne typen lek, så lenge barna kjenner grensene for når leken blir for alvorlig og bør avsluttes. Det ser også ut til at de ser behovet for denne fysiske leken, og henviser spesielt til gutter, og særlig gutter i fem til seksårsalderen. Dette er koherent med forskning (Tremblay, et al., 2007) som tilsier at gutter er mer fysisk aggressive enn jenter, og det ser ut til at de oftere foretrekker denne formen for aktivitet enn jenter.

Informant R2 uttrykker hvor viktig det er for oss voksne å kjenne til hva som er innenfor normal atferd, og hva som går utenfor disse grensene, for å ha en forutsetning for å hjelpe barna og henviser videre dersom problemene blir for store til at vi kan håndtere dem selv.

Med en faglig innsikt i aggresjonsteori, vil kunnskapsnivået rundt fenomenet aggresjon heves, og være en støtte under observasjon og kartlegging av barns atferd. Ved å kombinere praktisk erfaring med teoretisk innsikt, vil det lette pedagogiske lederes arbeid med identifisering av bekymringsfull aggressiv atferd. Sannsynligheten for at gode tiltak blir satt inn tidlig vil øke, og barnet vil få den hjelpen det trenger.

Grunnspørsmål 7. Hvilke tanker gjør du deg rundt slik atferd?

- R1:** Det er en naturlig del av utviklingen, i hvert fall for gutter. Men det kommer jo velig an på om de forstår at stopp betyr stopp, eller om de da bare fortsetter. Du ser litt hvor de plasserer hender og litt hvor mye energi de bruker. Noen er jo litt borti, men når de helst kommer i springfart og skal ta de andre, så tenker jeg at da går det litt over stokk og stein.
- R2:** Det er jo ofte gutter, og det virker som de har et veldig behov for den fysiske leken. På denne utlekeklassen så er det ikke så mye utfordringer heller. Det er tydelig at de har et behov for den leken i 5-6 årsalderen. Men de må forstå når de andre er med på det, og når nok er nok. De må kjenne grensene. De må få lov å knuffe, for ellers lærer de ikke å kjenne sin egen styrke og kraft.
- R3:** Hvis dette er noe som gjentar seg over tid, at de ikke klarer å stoppe, og dersom vi ikke får formidlet dette for barnet heller, ikke klarer å snakke om det, da kjenner jeg at da blir jeg litt bekymret.
- R4:** Jeg synes det er helt greit, så lenge de skjønner når de skal stoppe. Det kommer jo litt an på alder. Her oppe hos meg hvor de er 0-3, så er det jo ofte den herjeleken som er samspillet. Men på stor avdeling så er det litt annerledes, for da kan de ofte gi beskjed selv, det gjør de ikke her. Her stopper de hvis en begynner å gråte. For nede så kan de si: stopp.

Tre av informantene viser stor forståelse rundt tumlelek, og opplever at særlig gutter har et behov for denne typen lek. Men de påpeker også at det er viktig å kjenne grensene for hva som er tillatt, og når en skal stoppe. Det er tydelig at de minste ikke klarer å si *stopp* før det går galt, men de forstår at de må stoppe når noen gråter. De større barna må klare å lese kroppsspråket til de andre, lære å kjenne sin egen styrke og klare å si *stopp* når leken blir for alvorlig. En tilsynelatende *enkel* tumlelek krever i grunnen svært god sosial kompetanse, slik at ikke leken ender i at noen blir skadet.

Ved hjelp og støtte av de voksne, kan barna lettere lære å forstå tumlelekens lekekoder og regler, for å unngå at leken blir til alvor. Kan dette gjøres ved at de voksne er deltagende i tumleleken?

Grunnspørsmål 8. Hender det at du leker svært fysisk med barna, der du gjerne tumler rundt på gulvet med dem, kaster dem opp i luften, eller lekeslås?

- R1:** Litt, tenker jeg, at du snur de av og til på hodet og.. Det er ikke sånn kjempevoldsomt, men litt.
- R2:** Ja, det gjør vi, men ikke såå mye etter så mange år. Det er jo på en måte å delta i leken med dem. Men nye assistenter og studenter er litt mer der.
- R3:** Litt sånn tumling er det jo, men jeg passer meg veldig for å gå inn i mer slåss-retta lek. Det har jeg ikke lyst å oppmuntre til.
- R4:** Kommer helt an på hvilket barn det er, men jeg har jo selvfølgelig gjort det. Men du må kjenne dem godt sånn at du vet hvor grensene går, det er i hvert fall sikkert.

Det ser ikke ut til at denne formen for lek forekommer så ofte, eller at den er prioritert av de voksne. Alle bekrefter at de deltar i tumlelek med barna, men fremhever at de da er svært forsiktige, og at en bør kjenne barna godt for å vite hvor grensene deres går. En av informantene understreker at hun ikke ønsker å oppmuntre til ”slåss-retta” lek, og gav et inntrykk av at tumlelek var en lek som snarest mulig ble avledet eller stoppet.

Informantene ser helt klart barnas behov for å delta i tumlelek og for å være fysisk aktive, men finner kanskje ikke voksnes deltakelse fullt så viktig. Kan dette være en medvirkende årsak til at barna i mindre grad forstår de sosiale spillereglene? Kunne de voksnes deltagelse ha bidratt til å gi barna en bedre forståelse rundt tumleleken, og lært dem hvilke regler de har å forholde seg til, samt lært dem å kjenne sin egen styrke, eller vil denne formen for lek bare oppfordre til aggressiv atferd?

5.2.1 Oppsummering

Informanter trekker frem lav impuls kontroll, dårlig språkforståelse og mangel på empati som bekymringsfull atferd, og dette stemmer overens med hva informanten fra PPT gir uttrykk for.

Ved bekymringsfulle samspillssituasjoner blir det lagt stor vekt på atferd som kan beskrives som reaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon nevnes kun av den ene informant. Samtlige av dem observerer negative atferdsmønstre, og etterlyser strategier til å håndtere aggressiv atferd på en annen måte. De opplever at barn som strever med denne typen atferd, fungerer best i mindre grupper, og spesielt med aktiviteter de selv er interessert i. Barn som strever med aggressiv atferd, ser også ut til å trenge mer voksenkontakt, da de søker støtte og anerkjennelse. Her er det viktig at de voksne tar styringen ved å legge til rette for å bygge opp gode relasjoner, eksempelvis ved bruk av *banking time*³.

Det blir vist forståelse for tumleleken, men de voksne deltar sjelden selv, og de oppfordrer aldri til denne formen for lek.

5.3 Tema 3: Karakteristika ved barnet

Som tidligere nevnt er aggresjon et resultat av både genetiske disposisjoner og miljøpåvirkninger. Kjenner de pedagogiske lederne til eventuelle biologiske faktorer som kan påvirke barnas aggressive atferd?

Grunnspørsmål 1. Barn som strever med sinne og frustrasjon - har barnet andre vansker, som eksempelvis ADHD, Asperger eller Autisme?

- | | |
|------------|---|
| R1: | Ikke noen diagnose. |
| R2: | Ved de store problemene, har de ofte det. Det er ikke alltid de får en diagnose mens de går her, men vi sender i hvert fall en bekymringsmelding til PPT. |
| R3: | Det er ingen som er utredet. Det er jo litt tidlig barnehagealder ennå, til det. |
| R4: | Nei, ikke påvist, men jeg tror jo at det er det. |

Ingen av informantene har opplevd at barn som strever med aggresjon har diagnoser på andre vansker, men en av dem har opplevd at de i senere tid, ved skolealder, har fått en diagnose. En annen uttaler at hun har store mistanker om at et barn på hennes avdeling har andre vansker.

³ For å styrke relasjonen mellom et barn og en voksen, anbefaler Pianta (1999) det han kaller *banking time*. Det innebærer at man setter av 10-15 minutter tid med barnet, basert på barnets interesser og premisser, der barnet får den voksnes fulle oppmerksomhet.

Men som en annen av informantene uttaler, er det en lang prosess barnet må igjennom før det eventuelt kan settes en diagnose.

Min tolkning av informantenes opplevelse av aggressiv atferd, er at denne atferden blir sett på som en vanske som må endres, mens informanten fra PPT ser på aggresjon kun som et uttrykk for andre vansker barnet strever med. Informanten uttaler:

”Vi tenker gjerne på manglende impulskontroll, konsentrasjon og oppmerksomhet – ADHD, ikke sant, og så er det dette med vold i nære relasjoner, og så dette med sosiale eller språklige forståelsesvansker”.

I denne uttalelsen blir det henvist til både genetiske disposisjoner og miljøpåvirkninger som årsaksforklaring, og de er begge viktige momenter i forståelse og håndtering av barns aggressive atferd.

Kan kroppskontroll og motorisk kompetanse påvirke barns atferd, i den forstand at mindre kontroll kan utløse mer frustrasjon, og dermed mer aggressiv atferd?

Grunnspørsmål 2. Hvordan opplever du barnets fin- og grovmotoriske kompetanse?

- | | |
|------------|--|
| R1: | Den ser jeg egentlig på som veldig god. Men der og har jo dagen mye å si. De kan sitte å perle og skrive bare de får roen til å gjøre det. Grovmotorisk og. De er på tur, springer og er veldig motoriske. |
| R2: | Det kan være veldig forskjellig, men hvis de blir veldig fort sinte, så er det gjerne ofte litt kroppslig også, at de ikke er så flinke. Jeg syns jo og at jeg har sett at de kan være veldig pertentlig flinke, men noen av dem er litt ”uryddige” i kroppen, de har ikke full kontroll, og dette utgjør også en frustrasjon for dem. |
| R3: | Aldersadekvat. Men hverken spesielt sterk grov-motorisk eller fin-motorisk. De skiller seg ikke ut på akkurat de områdene. |
| R4: | Han er veldig flink til å perle og pusle og sånne ting, men han syns ikke det er gøy, og har ikke ro, og da er ikke det noe vi gjør. Og på grovmotorisk, så er han jo superflink, bortsett fra at han går på tå. Han klatrer på tå, og han springer på tå, så han snufler jo en del. Men ellers er han kjempesterk grovmotorisk. |

Informant R2 trekker en parallell mellom barn som strever mye med sinne og dårlig kroppskontroll. Hun påpeker også at dårlig kroppskontroll kan utgjøre en frustrasjon for dem.

Informantens uttalelse har støtte i frustrasjon-aggresjons teorien til Berkowitz (1993), som mener at frustrasjon fører til aggresjon.

R4 påpeker at barnet hun jobber med som strever med aggresjon, mestrer godt både finmotoriske og grovmotoriske aktiviteter, men grovmotoriske aktiviteter blir også hos ham en prioritet. Samtidig påpeker hun at han ofte snubler, og jeg stiller meg da undrende til om motorikken er så bra. Det å gå og springe på tå er et tegn på at han ikke har kommet så langt i den fysiske utviklingen. Rundt toårsalder er det normalt at barn har en begynnende fotavvikling⁴, men det kan også tenkes at han er yngre.

Dårlig impuls kontroll er et av faresignalene både de pedagogiske lederne er opptatt av, i tillegg til informant fra PPT.

Grunnspørsmål 3. Opptrer barnet svært impulsivt, samtidig som det ofte trekker seg vekk?

- | |
|--|
| <p>R1: Spesielt ett barn. Hvis den personen ikke får lov til å styre lenger, kan han fort trekke seg tilbake.</p> <p>R2: Ja, for de kan jo være ganske utprøvende og så..</p> <p>R3: Ja, det gjør det. Det er de samme som går igjen, slik at det er et mønster i atferden.</p> <p>R4: Hvis det er høyt støynivå, slik det blir når vi har musikk, enten musikkamsling, eller vi har en cd og sånne ting, det trekker han seg unna. Det vil han ikke være med på. Da kan han sitte i et hjørne og bare se. Så det blir liksom hans hvilestund, på en måte.</p> |
|--|

Informantene opplever alle barn som opptrer slik, og det kan se ut til at det er et mønster i atferden på den måten at det er de samme barna som går igjen. Men jeg er usikker på om informantene har forstått hvilken type atferd jeg prøver å beskrive. Har jeg klart å tydeliggjøre spørsmålet godt nok? I så fall kan svarene tolkes slik at de alle opplever ett barn eller flere som har dårlig impuls kontroll, og som muligens kan være truende til å opptre aggressivt.

Ulike lidelser er ofte både miljøutløste og et resultat av gener. Det er ikke uvanlig at et barn som strever med aggressiv atferd har foreldre som strever med det samme, eller et barn som har ADHD-liknende problemer, slekter på noen i familien. Daglige utfordringer innad i

⁴ Med fotavvikling menes at hælen settes i underlaget og vekten ruller over på tærne (Moen, Jacobsen, Sivertsen, Davidsen, & Landsem, 2007).

familien påvirker også barna, og med kjennskap til eksempelvis skilsmisser kan pedagogiske ledere lettere kunne sette seg inn i barnas problemstillinger.

Grunnspørsmål 4. Kjenner du til barnets familieforhold?

- R1:** (Snakker om hvordan de ansatte i barnehagen håndterer et barn)
- R2:** Det gjør vi, men det er ikke sikkert at vi vet alt. Det kan være masse problemer, men jeg syns at noen ganger har det vært litt problemer med å ta det opp med foreldrene, spesielt hvis de fremstår som veldig perfekte utad, da vil de gjerne ikke se problemet. Jeg vet jo at det er forskjellig, men jeg kan ikke si at jeg ser noe system på det her.
- R3:** Nei, det er ikke akkurat det, men det kan være andre ting som for eksempel at en har flere søsken eller at en har en veldig travel jobb og sånn som det. For eksempel hvis de har småsøsken, det er det som gjør seg gjeldende hos oss.
- R4:** Han som jeg snakker om, han er vi ikke helt sikre på. Far hentet sist i november, og han snakker mye om pappa, men vi vet ikke mer. Og jeg har ikke spurt enda. Jeg vet at han er mye hos mormor og morfar, og mor. Og så har han tre eldre brødre.

Det kan se ut til at informantene bare delvis er kjent med barnas familieforhold. Det viser at mulighetene for å utvikle et enda bedre samarbeid med foreldrene er til stede. Og dersom en har bedre kjennskap til barnets miljø hjemme, kan en lettere sette seg inn i, og forstå hvorfor barnet valgte å handle som det gjorde.

Som tidligere nevnt eksisterer det en felles enighet om at barns foreldre og hjemmemiljøet har den sterkeste påvirkningen på barns atferd (Davenport & Bourgeois, 2008). Dette fastslår hvor viktig det er å skape et godt samarbeid mellom barnehagen og hjemmet. Dataene forteller om vansker i denne viktige kommunikasjonen mellom barnehagepersonalet og foreldrene, og dette peker i retning av de pedagogiske ledernes manglende ansvar. Opplevelsen av foreldrenes engasjement synes også å være varierende, men desto viktigere er det for pedagogisk leder å stadig forsøke å skape en god kommunikasjon og et godt samarbeid med barnets hjem. Ved å påpeke overfor foreldrene hvordan et godt samarbeid vil gagne deres barn, vil dette kanskje bidra til å øke deres engasjement, og vekke deres interesse for å utvikle en bedre kommunikasjon.

4.3.1 Oppsummering

Ulike karakteristika ved barnet kan ofte gi en delvis årsaksforklaring på barnets aggressive atferd. Noen av informantene har mistanke om diagnose, eller har opplevd at barn i senere tid har fått en diagnose. En av informantene trekker en parallell mellom kroppskontroll og sinne. Det jeg oppfatter at hun mener er at manglende kroppskontroll kan bygge opp frustrasjon, som kan komme til uttrykk gjennom aggressiv atferd.

Informantenes samarbeid med barnas foreldre synes å være mangelfullt. Samtidig er foreldrenes engasjement i barnehagen svært varierende. Som pedagogisk leder er en blant annet ansvarlig for å skape et godt samarbeid mellom barnehagen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2011), med den hensikt å legge best mulig til rette for barna i barnehagen.

5.4 Tema 4: Håndtering

I forhold til håndtering av aggressive barn, er det viktig å kjenne til de ulike aggresjonstypene for lettere å kunne identifisere og håndtere atferden. Informantene er svært tydelige på at det forekommer reaktivt aggressiv atferd i barnehagen, og at dette blir sett på som bekymringsfull atferd. Men hvordan håndterer de denne typen atferd?

Grunnspørsmål 1. Hvordan håndteres barn som ofte gir uttrykk for sterkt sinne, og som blir lett provosert?

R1: Vi tar ungen vekk, både for å skjerme ungen, men også de andre ungene. Vi bruker også time-out, der ungen skal sitte i ro på en stol. Etter at han på en måte har fått utagert, og har sittet i 5 minutter, da får han lov til å gå tilbake til situasjonen, slik at han får fullføre den, og får oppleve at han mestrer situasjonen.

R2: Vi voksne må ha snakket sammen sånn at vi håndterer barna på samme måte.

Det som er viktig er å få til noe positivt med dem slik at de ikke bare blir sett når de er sinte. Da må vi finne ut hva de har lyst til. De kan gjerne velge vekk enkelte aktiviteter, men andre ting kan de ikke velge bort, for de må samtidig bli stilt krav til.

Det er også viktig å være litt i forkant i forhold til situasjoner du vet kan oppstå.

Vi må også prøve å ha kontakt både med foreldrene og med ungene, og høre på hva de sier.

R3: I situasjoner hvor vi har erfaring med, og kan ane at her kan det skje noe, prøver vi å forberede dem på hva som skal skje og fortelle hva vi skal gjøre for noe. Vi prøver også å legge tilrette for at for eksempel de barna ikke står bakerst i køen når de skal vaske hender.

Vi har også en voksen som følger dem, i form av ekstraressurs eller en voksen på avdelingen. Du holder et ekstra øye med dem. For av og til så kan det være nok med et lite klapp på skulderen, at jeg ser deg og dette skal vi klare.

Men hvis vi ser at det har gått for langt og at det ikke nytter å snakke med barnet, må vi gjerne gå vekk fra situasjonen, både for å skjerme barnet, og for å skjerme resten av barnegruppen litt. Da sitter en voksen sammen med barnet til det har roet seg ned litt, til det går an å snakke litt om hva som har skjedd. Vi pleier ikke å spørre og snakke så mye mens det står på, men venter til det har roet seg ned litt.

R4: Da pleier vi å ta dem ut av situasjonen, ta dem vekk og snakke. Her oppe så har vi funnet ut at det er best. De er ikke så empatiske, holdt jeg på å si, at de kan lese så godt andres ansiktsuttrykk, selv om det er noe vi terper på.

Tre av informantene håndterer barn med sinneutbrudd på den måten at barnet tas vekk, barnet blir gitt tid til å utagere og roe seg ned, for deretter å bli snakket med og tatt med tilbake til situasjonen. Kun en av informantene påpeker at det hele tiden er en voksen sammen med barnet. De andre sier ikke noe om dette, men det kan være at de ser på dette som en selvfølge og derfor ikke ser det som en nødvendighet å opplyse om dette. Og på grunnlag av andre situasjoner informantene har snakket om, har jeg oppfattet det slik at barna alltid har en voksen med seg når de blir tatt ut av en situasjon.

Det ser ut til at pedagogene i stor grad tenker umiddelbart, i forhold til håndtering av reaktivt aggressiv atferd. Tre av pedagogene tar barna vekk fra situasjonen, som en slags ”time-out”, men hva skjer videre? Blir det fulgt opp ved et senere tidspunkt?

De gir også uttrykk for at de tenker forebyggende ved å forberede barna på hva som skal skje, og legge best mulig til rette for det enkelte barnet i situasjoner de vet det kan gå galt. Men kunne de hatt noen mer langsiktige planer for håndtering?

Det ser ut til at mine informanter har en klar formening om hvordan en skal håndtere reaktivt aggressiv atferd. Men hvordan håndterer de proaktivt aggressiv atferd?

Grunnspørsmål 2. Hvordan håndteres situasjoner der et barn stenger andre ute fra leken, eller snakker stygt om et annet barn til et tredje barn?

R1: Ta dem ut av situasjonen og snakke.

R2: Det er gjerne litt mer slik jenter gjør enn gutter. De gjør det litt mer finurlig, jenter, at de stenger ute og sånn. Du har ikke krøller, så du får ikke være med. Og da synes jeg det er veldig viktig at dersom foreldrene blir fortalt noe av barna av slike episoder, så må de ikke være redd for å si ifra til oss, for akkurat slike ting er ikke lette å få øye på i barnehagen. Dette sier jeg alltid på foreldremøter og foreldresamtaler. Det er viktig å ha god kontakt både med foreldrene og barna, og høre på hva de sier.

Men det å snakke stygt om, det må vi jo ta akkurat når vi hører det. Snakke om hvordan det er greit å snakke med hverandre.

R3: Vi prøver å sette fokus på hvordan vi vil at andre skal være mot oss. Så hvis det skjer noe slik, så pleier vi gjerne ta med oss begge barna og snakke med dem om at dette syns ikke vi er greit, og hvorfor. Og vi har såpass store barn, at de forstår dette veldig godt.

Men vi slår veldig ned på dette med utestengelse. Alle *må* ikke være med alle hele veien, men konkret utestenging og sånn, det er ikke greit. Men vi har ikke noen offentlig irettesettelse foran alle.

R4: Det er jo spesielt jentene da, de begynner faktisk litt tidlig her oppe. Du får ikke være med oss, du er ikke min bestevenn. Vi må snakke med dem og spille på deres følelser. Hva ville du følt hvis.. og skjønner du at hun ble lei?

To av informantene peker på dette som typisk atferd for jenter, og hevder at det ikke alltid er like lett å oppdage. Dette stemmer overens med forskning, der det viser seg at relasjonell aggresjon er mer karakteristisk for jenter (Crick & Casas, 1997). Og samtlige av informantene håndterer slik atferd på samme måte, ved å ta de involverte bort fra situasjonen og prate om det. De synejobber aktivt for å bygge opp barnas sosiale kompetanse.

Det interessante er at slik atferd til og med blir observert på småbarnsavdeling (1-3 år). Men kan det etter definisjonen kategoriseres som proaktivt aggressiv atferd, eller relasjonelt aggressiv atferd? Basert på intervjuene er det ikke lett å vite. Det hadde vært nyttig med svært detaljerte observasjoner, men til og med da er det ikke sikkert at det ville ha vært så enkelt å skille poaktiv og relasjonell aggresjon, ettersom skillelinjene mellom de to begrepene er så uklare.

Tumlelek blir sett på som en naturlig del av barnas lek. Men hvordan håndterer de slik atferd?

Grunnspørsmål 3. Hvordan håndteres situasjoner der barn knuffer borti hverandre, kaster hverandre i bakken, svinger hverandre rundt eller jager etter hverandre?

- R1:** Først så prøver du ofte å stoppe det med å si hva som er lurt å gjøre, og hvordan de kan gjøre ting annerledes. Hvis ting ikke roer seg, så er det jo lettere å ta ungen vekk, og snakke og høre hva som har skjedd.
- R2:** Noe knuffing må jo være greit, men de må kjenne grensene sine.
- R3:** Hvis vi ser at stemningen er god og at de har det kjekt, så prøver vi heller å gå inn for å få dem med på noe annet. Og hvis vi ser at dette ikke er greit, så sier vi ifra at den leken vil vi ikke ha. Vi ser det på ansiktsuttrykkene og måten de beveger seg på, når det begynner å bli litt for alvorlig.
- R4:** Det kommer jo litt an på om det er inne eller ute. Er det inne, så slår vi ned på det. Altså det er ikke lov. Hvis vi tar fram den madrassen (peker), så har de lov å herje litt og sånn, men ellers er det ute.

Det er bare en av informantene som umiddelbart vil prøve å endre leken eller få en slutt på den, uten å vurdere situasjonen først. På bakgrunn av hennes tidligere utsagn tror jeg hun tolker spørsmålet med utgangspunkt i en negativ stemning blant barna, ettersom hun tidligere har gitt uttrykk for at det er en naturlig del av utviklingen, og at en må tolke barnas kroppsspråk for å holde et øye med at barna selv forstår når leken er slutt.

Dette viser at alle informantene har en oppfatning av at denne typen lek er viktig for barna. Likevel kan det virke som om de prøver å unngå denne formen for lek, og prøver å avlede barna og oppfordre til å gjøre noe annet.

Grensesetting overfor barn er et fenomen pedagogiske ledere gjør kontinuerlig. Men hender det at de selv opplever situasjoner som utløser frustrasjon? Er de bevisst sin egen rolle i samhandling med andre barn og voksne?

Grunnspørsmål 4. Hvordan håndterer du situasjoner der du selv opplever frustrasjon i samspill med barn og andre voksne i barnehagen?

- R1:** Prøve å snakke med personen det gjelder. Snakke om hvorfor du reagerer som du reagerer. Ofte så kan det være en naturlig forklaring, eller de har kanskje ikke tenkt på det selv.
- R2:** Vi må jo snakke om det. I en barnehage så jobber vi veldig nært, så ting *må* på en måte fungere. Du må være raus, samtidig som du nesten må tenke at du bor i et kollektiv.
- Det som jeg føler er viktig er at vi voksne imellom har tid til å ha litt møter, der vi snakker om hvordan

vi vil ha det. Men også i forhold til unger, at vi får lov å snakke om hvordan vi oppfatter den ungen. For det er ikke alltid at alle takler alle like godt. Det er bra at vi er forskjellige, men det viktigste er å være bevisst på akkurat det.

R3: Jeg prøver veldig å holde meg rolig, og tenke at jeg er den voksne, og dette er min jobb. Noen ganger så må vi rett og slett gjøre det sånn at du sier ifra til de andre du jobber med, at akkurat nå så klarer ikke jeg å håndtere denne situasjonen sånn som jeg tror er best for barnet og for meg. Kan du overta?

R4: Du må jo snakke om det, du må jo være åpen og ærlig og forklare, spørre. Og så er det jo å få oppklaring tidligst mulig, sånn at du ikke går og irriterer deg over ting. Det gjelder jo både med unger og voksne. Og ikke holde igjen noen følelser, for det tror jeg ikke noen tjener noe på.

Det kommer veldig tydelig frem at det er noe som må tas opp så tidlig som mulig, og en må være åpen og ærlig, og jeg får inntrykk av at slike situasjoner ikke er helt ukjente. En jobber svært nært i en barnehage, og det er viktig å ha en åpen og tydelig kommunikasjon. En av informantene sammenlikner det med å bo i et kollektiv, og påpeker at det er viktig å være raus. En må også kunne støtte seg til de andre, og dersom det gjelder en situasjon med et barn, er det lov å innrømme at en ikke takler situasjonen så bra, og be om at en annen overtar. Vi er forskjellige, og det er det viktig å være bevisst på og benytte oss av. Vi må lære å kjenne våre styrker og svakheter for å kunne dra nytte av dem på en positiv måte.

5.4.1 Oppsummering

Uten å bruke fagspråk og begreper, har de formidlet det som jeg tolker som reaktivt aggressiv atferd, og jeg opplever av informantene har mye kunnskap rundt håndtering av slik atferd. I forhold til proaktivt aggressiv atferd, kommer det også tydelig frem at dette er noe som observeres, og som de jobber aktivt med. Det fremheves at proaktivt eller relasjonelt aggressiv atferd er typisk for jenter, og dette stemmer overens med resultater fra forskning. Informantenes handlingsmåter ser alle ut til å være svært umiddelbare, så jeg savner en mer langsiktig plan for håndtering.

Hvordan slike situasjoner håndteres, vil være et resultat av hvilke relasjoner de involverte har seg i mellom. Dette fremhever hvor viktig det er å bygge opp gode og trygge relasjoner både mellom barn, mellom barn og voksne, og mellom voksne arbeidskolleger. Det vil da være enklere å formidle informasjon og be om hjelp, om en trenger det. På samme måte som en

pedagogisk leder skal kjenne til barnas styrker og svakheter, bør de også kjenne til sine nærmeste kollegers styrker og svakheter.

5.5 Tema 5: Voksenrollen

”Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn og unge ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse. ..Voksne som har en god relasjon til barn og unge, ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn voksne som ikke har en slik relasjon” (Nordahl, et al., 2005, p. 210)

Dette peker på viktigheten av voksenrollen, og inngår også som en del av den autoritative lederstilen, som blir sett på som den mest fordelaktige i sammenheng med endring av barns atferd (Ibid). Dette legger grunnlaget for mine neste spørsmål, basert på voksenrollen.

Grunnspørsmål 1. Hva legger du i begrepet god grensesetting?

- R1:** At du er en trygg person, du er tydelig, klar og at du gjennomfører det du sier du skal gjennomføre. Ikke utsetter ting som du sier du skal gjøre, og så fullfører du det ikke. De vet hva de har å forholde seg til, ungene.
- R2:** Å være tydelig. I en barnehage og så syns jeg det er litt viktig at vi tenker gjennom hvilke grenser det er vi vil ha. Hvilke kamper er det vi vil ta, og hva er det som er viktig? Jeg syns ikke det trenger være så veldig strengt heller, men det vi har bestemt oss for, det må vi være tydelige på.
- R3:** At det er klare og tydelige grenser. At ungene vet hva de kan forvente av oss, og de vet hva som er lov, og hva som ikke er lov. Og at ting får konsekvenser, og at vi gjennomfører det vi sier. Vi velger jo kampene våre litt.
- Så mye varme og kjærlig grensesetting. Og måten vi snakker med barnet på, at vi ikke kjefter og roper ut ordre. Vi snakker *med* barnet, men er tydelige og bestemte, og vet at det er den voksne som bestemmer.
- R4:** At du setter grenser, men at du kan kanskje setter dem sammen med barnet, for barn vet ofte hva som er lov og ikke. Vi skal selvfølgelig ikke bestemme alt sammen, men jeg tror nok en del kan bestemmes sammen med barnet.

Tydelige grenser ser ut til å være det viktigste punktet her, og det som blir trukket frem av alle informantene, og det blir begrunnet med at miljøet skal være trygt og forutsigbart. Ved at de voksne velger sine kamper og er konsekvente i sine handlinger, vil barna også lettere kunne tilpasse seg ønsket atferd.

Det er kun en av informantene som trekker frem hvor viktig det er med mye varme og kjærlig grensesetting, og at vi ikke kjefter, men snakker *med* barnet og tydelig gir uttrykk for at det er den voksne som bestemmer. Dette gjenspeiler den teoretiske lederstilen som ofte blir henvist til som autoritativ (Aronson, 2011). Gode relasjoner med mye varme vil føre til at grensesettingen vil få større gjennomslag. Dette blir blant annet referert til av Nordahl (2005) som den beste måten å håndtere aggressive barn på, som består av mye varme og mye kontroll. Noen har til og med valgt å kalle det *den eneste* lederstilen som fungerer.

Ettersom tre av informantene ikke nevner etablering av gode relasjoner, er det muligens lett å tenke på en autoritativ form for lederstil. En av dem nevner derimot trygge voksne, og dette antar jeg er inneforstått med at de likevel har gode relasjoner i tankene. Som førskolelærer selv, har jeg også grunn til å anta at relasjonsbygging mellom voksne og barn i en barnehage er så grunnleggende, at de ikke ser noen grunn til å nevne det. Likevel ser jeg at grunnlaget for mer kompetanse innen tema, er til stede. Med kjennskap til aggresjonsteorien og det autoritative perspektivet, vil førskolelærerne bedre kunne legge til rette for et godt miljø for barna, et miljø som forebygger atferdsproblemer og særlig med tanke på aggressiv atferd.

Informanten fra PPT legger også stor vekt på oppdragerstil. Hun sier:

”Det er jo noen foreldre som gjerne ikke utøver vold, men som har en veldig hard oppdragelsesmåte, [...] en autoritær oppdragerstil. [...] Og de barna blir så avhengig av ytre kontroll hele tiden, de klarer ikke å få den der indre kontrollen, [...] de blir styrt av trusler. [...] Og blir de bare møtt med ytre kontroll, så kan de bli ganske aggressive. Men det kan jo fort eskalere til vold også.”

Dette støtter også opp om behovet for en kjærlig og varm grensesetter, en autoritativ oppdragerstil.

Grunnspørsmål 2. Hvilken betydning tillegger du samspill mellom barn-barn, og mellom barn-voksen?

R1: Det har jo enormt mye å si for ungene, at de er trygge på de voksne og på andre unger. At de er trygge på dem de skal være med hele dagen, og at de opplever at det er en god plass å være. Og dersom det er slik at de ikke føler seg trygge i barnehagen, så er det jo frustrerende.

- R2:** Det er kjempeviktig at det er gode samspill, og at vi voksne har god kontakt med alle.
- Barna skal være trygge, foreldrene skal være trygge, og vi skal kjenne dem. Vi har som mål på avdelingen å være veldig deltakende i det vi holder på med.
- R3:** Det er kjempeviktig å ha fokus på samspill, både for trivsel, for læring og for utvikling. Og hvis vi ser at det er noen som strever med det, så må vi gå inn og støtte dem. Vi må være gode rollemodeller for dem.
- R4:** Samspill *må* fungere for at du skal ha en grei dag. Og har man noen problemer, så må man ta det opp og snakke om det.

Informantene gir klart uttrykk for at samspill blant barn, og mellom barn og voksne *må* fungere. Det er en forutsetning for at barna skal være trygge, og trygghet er igjen en forutsetning for at barna skal lære, og for at de voksne skal kunne legge til rette for barnas utvikling. Dette kan relateres til tilknytningsteorien til Bowlby (2010) og Piantas (1999) beskrivelse av gode relasjoner. Her kommer det tydelig frem at informantene har kunnskap rundt emnet.

Grunnspørsmål 3. Hvordan jobber dere med grensesetting i forhold til barn som strever med sinne og frustrasjon?

- R1:** Tar dem vekk fra situasjonen, time-out, snakke.
- R2:** Det blir bare enda mer viktig å være tydelig, og gi beskjed. De kan gjerne bli forberedt på ting som vi vet kan bli vanskelige.
- R3:** Det er ekstra viktig at vi i personalet er samkjørte i hvordan vi møter barnet, og at de får oppleve de samme grensene hos alle. Sånn at det ikke blir usikkert, slik at de vet at de kan tøyne grensene hos noen. Men der er og det med å velge kampene litt. Så vi prøver å være positive, selv om vi setter klare grenser.
- R4:** Da har vi egne måter vi gjør ting på, og ut ifra foreldrene, for de er jo som regel like hjemme. Ta ut av situasjoner og forklare. En-til-en, spesielt med de små.

Informantene uttaler at grensesetting blir tydeliggjort ved å overholde grensene som er satt, og ved å kommunisere dette videre til barna. Grensene må overholdes og håndteres likt av alle voksne, slik at ikke barna blir usikre.

En av informantene uttaler at de samarbeider med foreldrene, slik at foreldrene og barnehagen håndterer situasjonene på samme måte. Og barn i alderen 1-3 år håndteres mye en-til-en, der

de blir tatt ut av situasjonen og snakket med. Men når informanten uttaler *egne måter*, så undrer jeg over om hun mener at hvert barn blir håndtert på forskjellig måte etter hva foreldrene til barnet ønsker, eller er det foreldregruppen som en helhet i samarbeid med barnehagen, hun mener?

To av informantene uttaler at barna blir tatt ut av situasjonen, og siden pratet med om hendelsen. Men jeg vil stille meg kritisk til om det *alltid* er det rette. I enkelte situasjoner ser jeg det som nødvendig, dersom barna er svært reaktivt aggressive, i andre situasjoner kan det være hensiktsmessig å gå i dialog med barna der og da, for på den måten å lære dem hvordan de kan løse det selv neste gang. Dette vil bidra til å utvikle deres sosiale kompetanse og gjøre dem bedre i stand til å løse konflikter selv.

Grunnspørsmål 4. Hvordan jobber dere med samspill i forhold til barn som strever med sinne og frustrasjon?

- | |
|--|
| <p>R1: Vi snakker med begge to, både den som kanskje har gjort noe som vi ser på som feil, og den som opplever at andre er stygge med dem. Vi har lekegrupper, og vi kan snakke om det i samling; hva vil det si å være en god venn?</p> <p>R2: Det blir bare enda mer viktig å være tydelig og gi beskjed. I forhold til grensesetting, så er det viktig for de ungene å bli forberedt på hva vi skal gjøre, og at <i>du</i> også skal være med. Forberedelse og tydelighet.</p> <p>R3: Der må vi ofte gå litt i rolle, være med og vise hvordan vi gjør det i leken. Og der også må vi spesielt tilrettelegge for mindre grupper, for da er det ikke så mange å forholde seg til.</p> <p>R4: Akkurat her på liten avdeling, og det med samspill, så må du som voksen være tydelig og du må ofte være <i>med</i> i lek. Om du ikke er deltakende, så må du i hvert fall være observerende og passe på at alle faktisk får lov å være med.</p> |
|--|

Alle informantene trekker frem tydelige grenser og samkjøring mellom de voksne, for å sikre forutsibarhet og trygghet. Men det jeg undrer meg litt over, er at ingen trekker frem varme og positiv oppmerksomhet.

Grunnspørsmål 5. Hvilke forventninger har du til deg selv som en trygg voksen?

- | |
|--|
| <p>R1: Å klare å være omsorgsfull.</p> <p>Du behandler jo ungene forskjellig, alt etter hvordan de er og hvordan de har det. Men at ungene opplever at du behandler alle likt. Det er også viktig at at du ser alle ungene på avdelingen, at de vet</p> |
|--|

hvor de har deg, og at du er en stabil og trygg person.

R2: Du må bry deg, og det må være ekte, da føler jeg at du har kommet et stykke.

Og du må ha respekt for dem, du må tenke på dem som små folk, og høre på hva de sier. Vi må jobbe for at det skal være trygt og godt, og at de skal ha tillit til oss. Det handler om å ta dem på alvor.

R3: At ungene skal vite hvor de har meg. At de skal være trygge. At de ikke skal være redd for hva de kan møte hvis de skal fortelle meg noe, eller hvis de er uheldige med et eller annet, eller hvis de gjør noe som de ikke skulle gjort heller. Jeg vil ikke at de skal være redd for meg.

R4: Det skal være trygt å komme til meg, og jeg skal være tilgjengelig. Det er jo til tider vanskelig, men jeg må være sikker på det jeg gjør. Jeg må også være ydmyk overfor foreldre og personalet dersom det er noe de vil ta opp. Og jeg må spør om hjelp hvis jeg trenger det, uten at jeg ser på det som et nederlag.

En trygg voksen for informantene, betyr en som er omsorgsfull og bryr seg om barna, og som er forutsigbar. En av informantene uttaler også at hun ønsker å være tilgjengelig. I denne sammenheng vil jeg oppfatte det som *følelsesmessig tilgjengelig* (Winnicott, 2006) som er et begrep som henviser til at en er ikke bare fysisk tilgjengelig for barnet, men også kognitivt følelsesmessig.

5.5.1 Oppsummering

Det som gjenspeiler god grensesetting hos informantene, ser ut til å være klare, tydelige grenser som skaper forutsigbarhet og trygghet hos barna. Det er bare en av informantene som trekker frem mye varme og kjærlig grensesetting, som er utgangspunktet til den autoritative lederstilen. De er enstemmige om at samspill mellom barn, og mellom barn og voksne er av stor betydning for å skape trygghet. Men en av informantene peker også på andre årsaker, som trivsel, læring og utvikling. I forhold til håndtering av barn med aggressiv atferd, håndterer alle slike situasjoner mer eller mindre likt. Barna blir tatt bort fra situasjonen, og siden snakket med, men det skjer ikke noe i etterkant av dette. Det gir meg et inntrykk av at de kun tenker umiddelbar håndtering, og jeg savner en mer langsiktig måte å tenke håndtering og forebygging på.

6.0 Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne masteroppgaven var å innhente mer informasjon om pedagogiske leders opplevelser med aggressiv atferd i barnehagen, henholdsvis reaktiv, proaktiv og relasjonell aggresjon. Det ble også innhentet informasjon fra en informant i PPT, angående barns aggressive atferd. I dette kapittelet vil jeg trekke ut det jeg anser som de viktigste resultatene fra studiet, og trekke konklusjoner til hvor vidt forskningsspørsmålene kan besvares.

I mediebildet trekkes det stadig frem en økende tendens til aggressiv atferd. Ved gjennomføring av tre pilotintervjuer, ble aggresjon avvist i barnehagene. Men i etterkant ble mediebildet forsterket av informasjon fra informanten i PPT, som påpekte at barn som har store aggresjonsvansker, har en relativt dårlig prognose dersom de ikke får den hjelpen de trenger. Aggresjonsteori støtter dette utsagnet. Trembley (2005) uttaler blant annet at aggressiv atferd er mest fremtredende i to til fireårsalder, og det er svært viktig at denne atferden avlæres og omlæres allerede da. Dette peker på betydningen av tidlig innsats, og legger mye av ansvaret på barnehagene. Dette ledet meg til følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke erfaringer har pedagogiske ledere med aggressiv atferd i barnehagen, og i hvilken grad oppleves aggresjon som et problem?**
- 2. Hvilke erfaringer har PPT med aggressiv atferd i barnehagen, og i hvilken grad oppleves aggresjon som et problem?**

6.1 En felles terminologi?

I forbindelse med pilotintervjuene ble det utviklet en intervjuguide (se vedlegg nr.3) basert på aggresjonsteori og faglige begreper, som blant annet reaktiv og proaktiv aggresjon. Hensikten var å undersøke hvilken kjennskap informantene hadde til aggresjonsteorien, i tillegg til om deres erfaringer kunne tilsi om aggresjon er et økende problem i barnehagen.

Aggresjon ble av informantene beskrevet som svært voldsomme handlinger, og som de hevdet ikke kunne knyttes til barns atferd. Ved beskrivelse av utfordrende situasjoner ble det referert til *sinne* og *utagerende atferd*, og situasjoner som kan tolkes som både reaktiv, proaktiv og relasjonell aggresjon.

I etterkant av pilotintervjuene ble det gjennomført en samtale med en informant i PPT. Det ble i forkant av samtalen utarbeidet en egen intervjuguide (se vedlegg nr.4). Informanten gav tydelig uttrykk for at barn med aggressiv atferd ble oppfattet som økende og bekymringsverdig. Det som derimot var oppsiktsvekkende, var at denne informanten heller ikke benyttet seg av faglige begreper innen aggresjonsteorien. Aggressiv atferd ble også her beskrevet som *utagerende atferd*.

Basert på erfaring av manglende bruk av fagterminologi, gjennomgikk den siste intervjuguiden radikale endringer (se vedlegg nr.5). Fagtermene ble erstattet med uttrykk tatt i bruk av både de pedagogiske lederne, samt informanten fra PPT.

Dette poengterer hvilken makt og påvirkning språket og fagtermer har for hvordan handlinger blir observert, oppfattet og tolket. Ulike menneskers hermeneutiske meningsfortolkning vil også påvirke utfallet av et resultat, som eksempelvis hvor vidt aggressiv atferd blir oppfattet som et problem. Vil en felles terminologi kunne skape et bedre samarbeid mellom ulike instanser, og skape en felles referanseramme?

6.2 Kontekstuelle faktorer

Som nevnt innledningsvis i studiet, er aggressiv atferd både et resultat av genetiske disposisjoner og et miljøutløst fenomen. Pedagogiske ledere kan ikke påvirke biologien, men ved å regulere sosiale faktorer, kan den aggressive atferden reduseres (Aronson, 2011).

De kontekstuelle faktorene skiller seg ut som særlig viktige, i forhold til forekomst av aggressiv atferd. Den aggressive atferden synes å endre i både intensitet og forekomst, etter hvilken kontekst barna befinner seg i. Det kommer tydelig frem at informantene opplever mindre aggressiv atferd når barna er ute, og dette begrunnes med at de har et større område å utfolde seg på. Informanten fra PPT påpeker noe av det samme, ettersom fokuset hennes rundt det aggressive barnet, ligger i den relasjonelle konteksten.

En av de viktige kontekstuelle faktorene som oppleves å påvirke atferden, er voksentettheten. Ved synlige voksne til stede, vil sannsynligheten for at det oppstår aggressiv atferd være mindre. Men dette kan også tenkes å være et resultat av at de voksne stadig er i forkant av situasjoner som kan oppstå. En stor del av det forebyggende arbeidet foregår ved å avverge

situasjoner før de oppstår, ved å observere og lese barnas kroppsspråk. Det blir derimot ikke gitt uttrykk for om personalet blir forberedt på ulike situasjoner. Her eksisterer et uutnyttet potensial til å arbeide forebyggende i forhold til både personalet og foreldre. Jeg vil derimot ikke anse det som tilstrekkelig kun å arbeide forebyggende, og etterlyser en mer langsiktig plan.

Overgangssituasjoner oppfattes som de mest utsatte situasjonene for aggressiv atferd. De bærer ofte preg av å stå i kø, men etter som dette er situasjoner som er sårbare for aggressiv atferd, burde det kanskje være mulig å tilrettelegge slik at ventetiden reduseres.

6.3 Opplevelse av aggressiv atferd

Det er tydelig at det forekommer aggressiv atferd mer eller mindre daglig i barnehagene. Det er gitt beskrivelser av atferd som kan tolkes som reaktiv, proaktiv og relasjonell aggresjon. I hvilken grad det er et problem, er vanskelig å konkludere med ettersom dette kan oppfattes svært relativt. Det som kan konkluderes, er at de pedagogiske lederne *ikke* opplever aggressiv atferd som et problem.

Dette står i kontrast til informanten fra PPT, som ser på aggressiv atferd som et faremoment, og særlig når det er små barn som handler aggressivt. Hun uttaler:

”De som debuterer tidlig, det er jo de som har de dårligste prognosene. [...] Så vi blir jo veldig bekymret for aggressive barn.”

I lys av at PPT er en rådgivende og sakkyndig instans som skal tilrettelegge for spesialpedagogisk hjelp, vil sannsynligvis dette forsterke opplevelsen av at aggressiv atferd er et problem. PPT er kun i samhandling med barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, mens pedagogisk leder skal identifisere og henvise de barna som trenger ekstern hjelp. Dette vil nok også i noen grad påvirke deres ulike syn på omfanget av barn som strever med aggressive atferd. Det eksisterer også en ulikhet i forhold til hvordan informantene tenker rundt, og håndterer barns aggressive atferd. De pedagogiske lederne setter inn tiltak mot den aggressive handlingen som fant sted, og håndterer slike episoder svært umiddelbart. Informanten fra PPT ser kun på aggresjon som *et uttrykk for en annen vanske* barnet har, og er interessert i å behandle *årsaken* som ligger bak handlingen.

Vi kan konkludere med at det foreligger et behov for mer kompetanse innen aggresjonsteori. Det vil bidra til å gi en dypere innsikt i aggressiv atferd, og det vil samtidig gjøre dem bedre i stand til å gjenkjenne, håndtere og arbeide forebyggende med denne typen atferd. Som Trembley (2005) poengterer er det viktig å jobbe med avlæring og omlæring allerede i to til fireårsalderen.

6.4 Kjønnforskjeller

I samsvar med tidligere undersøkelser, opplever informantene at reaktiv aggresjon oftere forekommer blant gutter (Tremblay, et al., 2007). Samtidig blir jenter oppfattet som mer relasjonelt aggressive (Crick & Casas, 1997). Hvor vidt det også kan være snakk om proaktiv aggresjon, kan ikke konkluderes, ettersom vi ikke kjenner til intensjonen bak handlingen. Om det kan være et resultat av forutinntatte holdninger om ulike kjønnsroller, må også tas i betraktning. Gutter er ofte mer fysisk aktive enn jenter, og foretrekker oftest en reaktivt aggressiv handling som redskap til å løse problemer. Dette bidrar også til å gjøre gutter mer synlige, og fører til antakelsen om at gutter er mest aggressive.

Jenter foretrekker oftest relasjonelt aggressiv atferd, og denne reaksjonsformen kan være vanskelig å få øye på. Dette medfører at jenters aggressive handlinger i mindre grad er synlige, og fører til en antakelse om at jenter er mindre aggressive. I kombinasjon med lav bemanning, vil dette skillet øke enda mer, ettersom gutters aggressive atferd er mer iøynefallende og i tillegg ofte høres på avstand. Våre holdninger overfor gutter gjør at det er mer sosialt akseptert at de opptrer reaktivt aggressivt. Kan dette oppfattes som kjønnsdiskriminerende?

6.4 Muligheter for videre undersøkelser

Som tidligere nevnt eksisterer det lite forskning på aggresjon i barnehage, og dette til tross for at det er i to til fireårsalder vi er mest aggressive i hele livet. Som førskolelærer selv, var jeg interessert i å undersøke dette fenomenet nærmere, og i mitt studium har jeg søkt å få en forståelse for hvordan aggressiv atferd oppleves i barnehagen.

For videre undersøkelser kunne det ha vært interessant å fortsette den kvalitative retningen, ved å foreta observasjoner i feltet. Dette kunne lagt et grunnlag for en triangulering av

datamaterialet, ved å sammenlikne datamaterialet fra intervjuene, observasjonene, samt tidligere undersøkelser. Det synes også å være et behov for å utforske mer omkring de kontekstuelle faktorene, og særlig med vekt på størrelsen på lekeområdet, voksentetthet, og overgangssituasjoner. Det eksisterer en klar sammenheng mellom de respektive kontekstuelle faktorene, og forekomst av aggressiv atferd i barnehagen.

Grunnet det begrensede utvalget av informanter, vil det ikke være grunnlag for generaliseringer. Men dersom det ble tatt i bruk en kvantitativ metode, som eksempelvis survey-forskning i form av en spørreundersøkelse, ville man lettere kunne nå ut til et stort antall informanter (Fuglseth & Skogen, 2006). Ved å favne om flere barnehager, vil det legge et grunnlag for generaliseringer av datamaterialet.

En av informantene gav uttrykk for at aggresjon er noe som *må ut*, og dette antyder, i tråd med instinktteorien (Freud, 1920 i Bjørkly, 2001), at aggresjon skyldes oppsamling av energi. Dette er et uttrykk som ofte blir brukt i beskrivelse av barns atferd i barnhagesammenheng, og som sikkert de fleste vil kunne kjenne seg igjen i. I den forbindelse kunne det ha vært interessant å se på eventuelle sammenhenger mellom fysisk aktivitet og aggressiv atferd. Vil mer fysisk aktivitet kunne redusere barns aggressive atferd?

Litteraturliste

- Abrahamsen, G., & Mørkeseth, E. I. (2001). *Samspill og læring i familiebarnehagen: barnehagepedagogikk i relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforl.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53: 27-51.
- Aronson, E. (2011). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63(3), 575-582.
- 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.
- Bowlby, J. (2010). *En trygg bas: kliniska tillämpningar av bindingsteorin*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bronfenbrenner, U. (1980). *Opvækst og miljø*. København: Gyldendal.
- Bruner, J. S. (1986). Actual minds, possible worlds. *Harvard University Press*.
- Crick, N. R., & Casas, J. F. (1997). Relational and overt aggression in preschool. *Developmental Psychology*, 33(4), 579-588.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Davenport, B. R., & Bourgeois, N. M. (2008). Play, aggression, the preschool child, and the family: a review of literature to guide empirically informed play therapy with aggressive preschool children. *International journal of play therapy*, 17(1), 2-23.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og, h., & Kalleberg, R. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. [Oslo]: Forskningsetiske komiteer.
- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 12): Lawrence Erlbaum.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaption: The bright side to bad behaviour*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kunnskapsdepartementet (2006-2007). Stortingsmelding nr.16. ...og ingen stod igjen. *Tidlig innsats for livslang læring*. Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*: Oslo Akademika AS.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lorensen, M. (2006). *Spørsmålet bestemmer metoden: forskningsmetoder i sykepleie og andre helsefag*. Oslo: Universitetsforl.
- Merrel, K. W., Buchanan, R., & Tran, O. K. (2006). Relational aggression in children and adolescents: a review with implications for school settings. *Psychology in the schools*, 43(3).

- Moen, E., Jacobsen, K. B., Sivertsen, A., Davidsen, S., & Landsem, I. (2007). *Skrutt for skritt: fysisk fostring/kroppspøving i barnehage og grunnskole*. Nesbru: Vett & viten.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Poulin, F., & Boivin, M. (2000). The role of proactive and reactive aggression in the formation and development of boys' friendships. *Developmental Psychology*, 36(2), 233-240.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Robson, C. (2013). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). *Aggression and bullying. Aggressive Behaviour*.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: methods for analyzing talk, text and interaction*. Los Angeles: SAGE.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. E., Baillargeon, R. H., Keenan, K., Wu, H.-X., Zoccolillo, M., Côte, S., et al. (2007). Gender differences in physical aggression: a prospective population-based survey of children before and after 2 years of age. *Developmental Psychology*, 43(1), 13-26.
- Tremblay, R. E., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do early difficult and harsh parenting differentially predict reactive and proactive aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 34(5), 681-691.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford press.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.
- Winnicott, D. W. (2006). *The family and individual development*. London: Routledge.

Vedlegg 1: NSD

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

Rune Giske
Institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk
Universitetet i Stavanger
4036 STAVANGER

Vår dato: 22.02.2011

Vår ref: 26122 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 24.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

26122	<i>Er det observert tendenser til proaktiv aggresjon i barnehagen, og i såfall hvilke råd gir spesialpedagogene for håndtering av slik atferd?</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Rune Giske
Student	Eli Christine Øvre

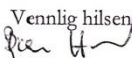
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Eli Christine Øvre, Hellestølveien 34, 4027 STAVANGER

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Mitt navn er Eli Christine Øwre, og jeg er student ved mastergradstudiet spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg er også utdannet førskolelærer, dette også ved Universitetet i Stavanger.

Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave, der jeg skriver om aggresjon i barnehagen. Jeg ønsker å se på hvordan denne typen atferd oppleves i barnehagen.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervjuere førskolelærere/pedagogiske ledere i ulike barnehager. Spørsmålene vil dreie seg om hvilke opplevelser de har av barn som strever med sinne og frustrasjon, hvordan barna gir uttrykk for disse følelsene og hvordan dette håndteres. Samtalen vil bli tatt opp på bånd, og vil ta alt i fra en halvtime til en time.

Det er frivillig å delta, og du kan trekke deg fra prosjektet når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data bli slettet. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Innsamlede opplysninger slettes når oppgaven er ferdig i slutten av juni 2011.

Ta gjerne kontakt med meg på telefonnummer 40 40 40 90 eller via e-postadresse: ec.owre@stud.uis.no dersom du har noen spørsmål.

Vennlig hilsen

Eli Christine Øwre

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien som omhandler aggresjon i barnehagen, og ønsker å delta i intervjuet.

Signatur:..... Dato:.....

Tlf:.....

Vedlegg 3: Intervjuguide - Pilotintervjuer

Bakgrunnsinformasjon

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som pedagogisk leder/førskolelærer?
3. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Struktur av barn og voksne

4. Hvordan er barna fordelt på huset?
5. Hva begrunner akkurat denne inndelingen?
6. Hva fungerer bra, og hvorfor?
7. Hva fungerer dårlig, og hvorfor?

Relasjoner

8. Hvilken betydning tillegger du bygging av relasjoner?
9. Hvilke faktorer mener du er viktige i bygging av relasjoner?
10. På hvilken måte jobber dere med dette i barnehagen?

Definisjon

11. Hva legger du i begrepet aggresjon?
12. Har du hørt om reaktiv aggresjon?
13. Har du hørt om proaktiv aggresjon?
14. Hva legger du i begrepet sinne?
(legge frem definisjoner på reaktiv og proaktiv, dersom de ikke vet hva det er)

Erfaring med aggresjon i barnehagen

15. Hva tror du utløser aggresjon?
16. Hva skjer når gutter gir uttrykk for aggresjon?
17. Hvem ”utøver” gutter aggresjon mot?
18. Hva skjer når jenter gir uttrykk for aggresjon?
19. Hvem ”utøver” jenter aggresjon mot?
20. Opplever du jenter eller gutter som mest aggressive?
21. I hvilken alder tror du vi kan identifisere aggresjon?

22. Når opplever du barn som mest aggressive?
23. Opplevs aggresjon som et problem i barnehagen? Hvorfor/hvorfor ikke?
24. Når blir aggresjon et problem?

Håndtering

25. Hva gjør du hvis et barn slår et annet?
26. Hva gjør du hvis et barn slår et annet barn, og det andre barnet tar igjen for første gang?
27. Hva gjør du hvis et barn stadig trekker seg vekk fra de andre, og forholder seg mest for seg selv?
28. Hva gjør du hvis et barn til stadighet blir holdt utenfor leken?
29. Dersom et barn til stadighet er aggressiv mot andre barn, hva gjør du da?
30. Hvordan tenker du vi best kan forebygge mot aggresjon?

Vedlegg 4: Intervjuguide for informant i PPT

Teoretiske begreper

- Kjennskap til begrepet aggresjon?
- Kjennskap til reaktiv og proaktiv aggresjon?
- Relasjonell aggresjon?
- Sinne?
- Hvilke begreper benyttes i samarbeid med barnehagene?
- Benyttes ulike begreper i de ulike barnehagene?
- Hvilke går eventuelt oftest igjen?
- Er begrepene dekkende for atferden?
- Hva kunne eventuelt vært et godt alternativ?
- Blir atferden ofte definert som sosiale og emosjonelle vansker i stedet for aggresjon?

Henvisning til PPT

- Hvor mange barn henvises med denne typen vansker?
- Er aggresjon et betydelig innslag?
- Er det en overvekt av jenter eller gutter som blir henvist i denne kategorien?
- Er det stor forskjell på barnehagene i fht. hvor mange som blir henvist?
- Hva tror du, i så tilfelle, er årsaken til det?
- Er det ofte enkle forklaringer på atferdsproblemene, eller er de mer dyptliggende?
- Hva er som oftest grunnlaget til henvisning basert på?
- Hender det at henvisning er basert på intuisjon? Evt. når, i hvilke situasjoner?

Tiltak

- Hvilke tiltak blir anbefalt?
- Hvilke tiltak ser ut til å ha best virkning/effekt?
- Hvem blir involvert i disse tiltakene?
- Gjør dette arbeidet at barnehagen raskere/lettere tar kontakt igjen ved samme type problem, ettersom de lettere identifiserer problemet?
- Eller er det slik at føler de seg kompetente til å håndtere det på egenhånd, ettersom de har vært igjennom dette før?

Vedlegg 5: Intervjuguide

Tema: Bakgrunn

Grunnspørsmål:

31. Hvilken utdanning har du?
32. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?
33. Hvor lenge har du jobbet i denne barnehagen?

Tema: Situasjoner

Grunnspørsmål:

1. Hvordan opplever du at barn gir uttrykk for sinne og frustrasjon?
2. Er dette utfordringer dere opplever daglig?
3. Hvilke erfaringer har du med barns atferd når de må stå i kø, og sitte stille i samling eller ved bordet?
4. Hvilke erfaringer har du med barns atferd i frilek, og i voksenstyrte aktiviteter inne?
5. Hvordan oppleves barns atferd ute på barnehagens lekeområde, og ute på tur?
6. Er det noen situasjoner du opplever som mer stressende enn andre?

Tema: Samspill

Grunnspørsmål:

1. Hva slags atferd opplever du gir grunn til bekymring i samspillsituasjoner blant barn, (eller mellom barn-voksen)?
2. Hva har blitt observert av bekymringsfulle samspillsituasjoner?
3. Er det noen av barna som til stadighet gir uttrykk for sinne og frustrasjon, på det viset at det har dannet et atferdsmønster?
4. Hvordan vil du beskrive dette barnets samspill med andre barn?
5. Hvordan vil du beskrive dette barnets samspill med voksne?
6. Hvilke erfaringer har du med barn som opptrer svært fysisk, der de gjerne knuffer borti hverandre, kaster hverandre i bakken, svinger hverandre rundt eller jager etter hverandre?
7. Hvilke tanker gjør du deg rundt slik atferd?
8. Hender det at du leker svært fysisk med barna, der du gjerne tumler rundt på gulvet med dem, kaster dem opp i luften, eller lekeslåss?

Tema: Karakteristika ved barnet

Grunnspørsmål:

1. Barn som strever med sinne og frustrasjon, har barnet andre vansker, som eksempelvis ADHD, Asperger eller Autisme?
2. Hvordan opplever du barnets fin- og grovmotoriske kompetanse?
3. Opptrer barnet svært impulsivt, samtidig som det ofte trekker seg vekk?
4. Kjenner du til barnets familieforhold?

Tema: Håndtering

Grunnspørsmål:

1. Hvordan håndteres barn som ofte gir uttrykk for sterkt sinne, og som blir lett provosert?
2. Hvordan håndteres situasjoner der et barn stenger andre ute fra leken, eller snakker stygt om et annet barn til et tredje barn?
3. Hvordan håndteres situasjoner der barn knuffer borti hverandre, kaster hverandre i bakken, svinger hverandre rundt eller jager etter hverandre?
4. Hvordan håndterer du situasjoner der du selv opplever frustrasjon i samspill med barn (og andre voksne i barnehagen)?

Tema: Voksenrollen

Grunnspørsmål:

1. Hva legger du i begrepet god grensesetting?
2. Hvilken betydning tillegger du samspill mellom barn-barn, og mellom barn-voksen?
3. Hvordan jobber dere med grensesetting i forhold til barn som strever med sinne og frustrasjon?
4. Hvordan jobber dere med samspill i forhold til barn som strever med sinne og frustrasjon?
5. Hvilke forventninger har du til deg selv som en trygg voksen?