



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2019 Åpen
Forfatter: Marian Aksland (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: « <i>Hvordan tilrettelegger pedagogen for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?</i> » Engelsk tittel: “ <i>How does the preschool teacher arrange for adapted requirements situations for children who show reactive aggression in kindergarten?</i> ”	
Emneord: Aggresjon, mestring, sosial kompetanse, tidlig innsats,	Antall ord: 38625 + vedlegg/annet: 41422 Stavanger, 06.06.2019

Forord

Arbeidsprosessen med denne masteroppgaven har gitt meg mye verdifull kunnskap, og en dypere forståelse og innsikt i aggresjonsproblematikken. Det å skulle utarbeide og gjennomføre et eget forskningsprosjekt, har vært både utfordrende og givende.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter som har avsatt tid til å dele sine erfaringer og kunnskaper, til tross for en travel hverdag. Gjennom samtalene med hver enkelt informant, har jeg fått i utbytte både nyskapende tankesett omkring sentrale tema, og interessante funn som har vært viktig for dette prosjektet.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, universitetslektor i fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora. Takk for gode, konstruktive, og ikke minst motiverende tilbakemeldinger og faglige innspill.

Etter å ha gjennomført denne masteroppgaven, sitter jeg igjen med verdifulle funn som har gitt meg økt kompetanse innenfor spesialpedagogikk og tema aggresjon. Jeg håper oppgaven også kan bidra til å øke kunnskapen hos andre lesere. Med dette håper jeg at det som har fremkommet av resultater i min forskning, kan bidra til økt forståelse, og kunnskap som kan overføres til praksis, innenfor pedagogisk arbeid med barn som viser reaktiv aggresjon.

Stavanger, juni 2019

Marian Aksland

Innholdsfortegnelse

Forside	1
Forord	2
Sammendrag	6
1.0 Innledning	7
1.1 Tema og aktualitet	7
1.2 Formål og problemstilling	8
1.3 Oppgavens oppbygning	9
2.0 Teori	10
2.1 Aggresjonsteori	10
2.1.1 Hva er aggresjon?	10
2.1.2 Proaktiv aggresjon	11
2.1.3 Reaktiv aggresjon	11
2.1.4 Social information processing model	13
2.1.5 Intensjonsbegrepet	14
2.2 Kravsituasjoner	15
2.2.1 Hva er en kravsituasjon?	15
2.2.2 Kravsituasjoner og aggressiv atferd	16
2.2.3 Mestring og krav	17
2.3 Relasjonsteori	18
2.3.1 Det autoritative perspektiv	18
2.3.2 Relasjoner og tilknytningsmønstre	19
2.3.3 Trygghets sirkelen	21
2.3.4 Relasjoner og krav	21
2.3.5 Hva kjennetegner en god relasjon?	23
2.4 Sosial kompetanse	24
2.4.1 Hva er sosial kompetanse?	24
2.4.2 Sosial kompetanse og aggressiv atferd	25
2.4.3 Sosial kompetanse og tidlig innsats	27
2.5 Personalsamarbeid	28
2.5.1 Kommunikasjon og relasjonskompetanse	28
2.5.2 Intersubjektivitet	30

3.0 Metode	32
3.1 Kvalitative og kvantitative metoder	32
3.2 Forskningsdesign	34
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	35
3.4 Planleggingsfasen og utvikling av intervjuguide	36
3.5 Utvalg av informanter	37
3.6 Gjennomføring av intervjuene	38
3.7 Transkripsjon	40
3.8 Analyse	40
3.9 Kvalitetsvurdering	41
3.9.1 Reliabilitet	41
3.9.2 Validitet	43
3.9.3 Overførbarhet/generalisering	45
3.10 Etikk	45
4.0 Resultater	47
4.1 Hvilken forståelse har informantene av begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon?	47
4.2 Hvilken forståelse og opplevelse har informantene om kravsituasjoner og mestring knyttet mot dette?	50
4.3 Hvilke arbeidsmetoder viser seg innenfor tema relasjonsbygging?	54
4.4 Hva legger informantene i begrepet sosial kompetanse? Og hvordan arbeides de med dette tema i forhold til reaktiv aggresjon?	58
4.5 Hva legger informantene i personalsamarbeid, og hvilke tiltak og arbeidsmetoder fremkommer?	62
5.0 Drøfting	68
5.1 Aggresjon og reaktiv aggresjon	68
5.1.1 Hvilken forståelse har informantene for begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon?	68
5.1.2 Intensjonsbegrepet	70
5.1.3 Hvordan blir årsakene og triggerfaktorene til den reaktive aggresjonen forstått og tatt hensyn til?	71
5.2 Krav og mestring	74
5.2.1 Hva er et krav?	74

5.2.2	Hva viser seg innenfor informantenes tilretteleggingsarbeid med fokus på kravsituasjoner?	75
5.2.3	Kognitive skift og mestring	77
5.2.4	Tilstrekkelige ressurser og tidlig innsats – en utfordring for tilrettelegging på ordinære avdelinger	81
5.3	Relasjoner	83
5.3.1	Hva blir vektlagt i en god voksen-barn relasjon?	83
5.3.2	Sensitivitet og tolkning av behov	84
5.3.3	Utfordringer innenfor relasjonsbygging med barn som viser reaktiv aggresjon?	85
5.3.4	Positiv kapital og anerkjennelse	86
5.4	Sosial kompetanse	87
5.4.1	Forståelse for begrepet, og forbindelse med reaktiv aggresjon	87
5.4.2	Hvordan tilrettelegges det for å styrke den sosiale kompetansen, med fokus på barn som viser reaktiv aggresjon?	89
5.4.3	Positiv fremstilling i gruppen som forebyggende tiltak	92
5.4.4	Tilretteleggingstiltak med utgangspunkt i den transaksjons-økologiske modell	93
5.5	Personalsamarbeid	94
5.5.1	Kommunikasjon	94
5.5.2	Synet på voksenrollen	95
5.5.3	Forklaringer og forståelse: Både for barnets atferd, og for de andre ansatte	95
5.5.4	Felles forståelse	96
5.5.5	Tilegnelse av positive holdninger i personalet	97
5.5.6	Ekstern støtte	98
6.0	Konklusjon	100
	Litteraturliste	104
	Vedlegg 1: Intervjuguide	106
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	108
	Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	112

Sammendrag

Tema for denne masteroppgaven er reaktiv aggresjon i barnehagen. Formålet med min studie har vært å undersøke hvordan ulike pedagoger tilrettelegger for barn som viser reaktiv aggresjon, med fokus på kravsituasjoner. Problemstillingen som ble utgangspunktet er: «*Hvordan tilrettelegger pedagogen for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?*» Jeg vil med denne studien, få en økt oppmerksomhet på hvordan den voksne i barnehagen på en best mulig måte kan møte barn som av ulike grunner viser reaktiv aggresjon, i situasjonene som ofte oppleves som vanskelige både for barnet og den voksne. Et mål med studien er å øke forståelsen for atferden barnet viser, og hvordan en kan sette inn tiltak, både for å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon på et tidlig stadie.

Studien ble gjennomført ved bruk av kvalitative semistrukturerte forskningsintervju. Utvalget mitt bestod av fire pedagoger, hvor to av disse jobbet på tilrettelagte avdelinger for barn med særskilte behov, og to jobbet på ordinær avdeling. Jeg ønsket å se på hvordan forskjellige tiltak som ble tatt i bruk på ulike typer avdeling, kunne være nyttige for *alle* barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen.

Funn fra min studie viser at aggressjonsbegrepet ofte blir forbundet med *utagerende* atferd. Informantene viser forståelse for årsaker, både individuelt og på systemnivå, til hvorfor den aggressive atferden finner sted. Her setter de fokus på at den voksne må være oppmerksom og var for det enkelte barns behov og evne til mestring for å forebygge reaktiv aggresjon. Et gjennomgående funn i studien er at samtlige informanter vektlegger *voksenrollen* som den mest avgjørende faktoren, både innenfor forebygging og håndtering av reaktiv aggresjon i barnehagen. Arbeid med å bygge opp sosial kompetanse som kreves for å mestre kravsituasjoner på en hensiktsmessig måte, ble også presentert som et viktig forebyggende tiltak. Et funn jeg anser som svært relevant i mitt forskningsprosjekt, er fokus på å integrere positive holdninger særlig rettet mot barna som viser reaktiv aggresjon. Da denne formen for atferd er preget av negative handlinger, trenger barnet å bli løftet frem for det positive det gjør, og egenskaper det har. Dette gjelder både i barnegruppen, og hos de voksne for å øke forståelsen og motivasjonen for arbeidet. I tillegg vil de øke barnets positive selvhverdelse og mestringstro i kravsituasjoner. En utfordring som ble pekt på i tilretteleggingsarbeidet på ordinær avdeling, var mangel på ressurser. Tidlig innsats for å forebygge, viser seg som et viktig funn. Ved å sette inn forebyggende tiltak på et tidlig stadie, kan en unngå sosial eksklusjon og at de negative handlingene får utviklet seg videre.

1.0 Innledning

1.1 tema og aktualitet

Aggresjon blir i følge Tremblay (2010) vurdert som et naturlig atferdsmønster hos barn opp til tre års alder. Dette er gjerne fysisk atferdsmønster preget av slag, biting eller spark. Gjennom sosialiseringprosesser er det nødvendig for alle mennesker å lære å regulere og begrense atferd knyttet til aggresjon, for å forhindre sosial eksklusjon (Tremblay, 2010). På bakgrunn av dette er aggresjon et tema som er høyt aktuelt å ta tak i, når det kommer til pedagogisk arbeid i barnehagen. Barn som viser aggressiv atferd i barnehagealder, står i fare for å utvikle sosiale og emosjonelle vansker senere i livet, dersom det ikke blir satt inn tiltak. Pedagoger i barnehagen har derfor en stor oppgave med å avdekke og avlære aggressiv atferd.

Tidlig innsats har i de siste årene fått et stadig økende fokus (Roland og Fandrem, 2013). Dette dreier seg om å avdekke, avhjelpe og forebygge psykososiale vansker hos barn tidligst mulig. Dette for å forhindre at vanskene får utviklet seg. Gjennom gode sosiale miljøer vil de fleste barn tilegne seg sosial akseptabel atferd. Likevel vil i følge Roland og Fandrem (2013) noen barn ha en utvikling hvor de negative handlingene fortsetter.

I Stortingsmelding (meld.st. nr. 21, 5.1) forklares det at tidlig innsats innebærer at barnehagene og skolene setter i verk tiltak for barn og elever med en gang det er behov, når som helst i barnehage- og skoleløpet. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det vektlegges at barn som møter utfordringer hvor det kreves ekstra tiltak, vil ha mest effekt av disse jo tidligere de iverksettes. Videre i meldingen (5.4.2: Styrket kunnskapsgrunnlag for bedre inkludering) står det at det er for lite kunnskap om og kjennskap til gode eksempler på lokal praksis for hjelp, støtte og inkludering for barn med behov for særskilte tiltak. Kompetanse og kapasitet til å avdekke og hjelpe barn i en tidlig alder er derfor avgjørende.

Ved å rette fokuset på aggresjonsproblematikken tidlig, vil en ikke bare lettere kunne hjelpe de barna som har vansker knyttet mot dette, men også legge grunnlag for forebygging for alle barn. I og med at barnehagebarn er i et stadie hvor normer for atferd skal læres, vil det være

nødvendig å rette fokus på hvordan en skal håndtere og arbeide i forhold til avlæring av den negative atferden.

Med utgangspunkt i dette har jeg gjennomført et forskningsprosjekt hvor jeg har studert hvordan pedagoger fra ulike barnehageavdelinger arbeider for å tilrettelegge for barn som viser reaktiv aggresjon.

1.2 Formål og problemstilling

Formålet med mitt forskningsprosjekt var å undersøke hvordan pedagoger i barnehagen arbeider for å tilrettelegge for barn som viser reaktiv aggresjon, med fokus på kravsituasjoner. Jeg ville se på hvilke tiltak, hjelpemidler og arbeidsmetoder som ble brukt for å tilrettelegge for mestring i disse situasjonene.

Et krav for utvalget mitt, var at de alle hadde erfaring med arbeid med barn som viser reaktiv aggresjon. Jeg ønsket i tillegg å se på variasjoner i forhold til hvilken *type* avdeling informantene jobbet på, og bakgrunnen deres. På grunn av dette var to av mine informanter pedagoger på tilrettelagte avdelinger for barn med spesielle behov, mens to av dem arbeidet på ordinær avdeling. Oppgavens fokus ligger ikke i å sammenligne funnene ut fra hvilken avdeling informantene jobber på, men å se på hvilket mangfold av tiltak og arbeidsmetoder som foreligger blant pedagoger med ulik bakgrunn, utdanning og arbeidspraksis. Jeg vil se på hvordan deres svar sammen kan belyse min problemstilling. Hensikten var å undersøke hvordan tiltakene som ble presentert kan virke for *alle* barn som viser reaktiv aggresjon i kravsituasjoner. Enten det dreier seg om helt normalfungerende barn på ordinær avdeling, eller barn med funksjonsnedsettelse. På grunn av dette har jeg valgt å ikke inkludere informantens bakgrunn eller type avdeling de arbeider på som en del av min problemstilling.

Ut i fra dette har jeg opparbeidet en problemstilling, som jeg ved mine forskningsfunn og teoretiske bakgrunn vil belyse i mitt forskningsprosjekt: «Hvordan tilrettelegger pedagogen for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?»

1.3 Oppgavens oppbygning

Jeg har gjennom hele oppgaven valgt å dele inn de ulike kapitlene i underkategorier, med utgangspunkt i de teoretiske temaene jeg har valgt å forholde meg til. Dette er temaene *agresjon, krav og mestring, relasjoner, sosial kompetanse* og *personalsamarbeid*. Temaene blir først og fremst presentert i en teoridel, hvor de blir redegjort gjennom ulike teoretiske perspektiv. Videre følger en metodedel. Her presenterer jeg valg av metode og begrunnelse for dette. Jeg forklarer også hva som inngår i kvalitativ forskning og intervju som metode, og beskriver hele prosessen i forskningsprosjektet. Det innebærer planleggingsfasen, gjennomføringen av intervjuene, analyse og tolkning, samt kvalitetsvurdering av forskningsfunnene. I resultatdelen presenterer jeg de viktigste funnene som har kommet frem av min analyse, som er av relevans for problemstillingen. I drøftingen ser jeg på hvordan funnene mine og de teoretiske grunnlaget sammen kan belyse og besvare mitt forskningsspørsmål. Til slutt vil jeg trekke en konklusjon hvor jeg presenterer mine hovedfunn løftet ut fra drøftingen.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere den grunnleggende teorien som er aktuell innenfor mitt forskningsspørsmål. Jeg har valgt å dele opp teorien i underkapitlene aggresjon, kravsituasjoner, relasjonsteori, sosial kompetanse og personalsamarbeid.

2.1 Aggresjonsteori

2.1.1 Hva er aggresjon?

Ulike forskere har ulike teorier og perspektiver på hva som inngår i begrepet aggresjon. Når jeg videre i oppgaven skal se på hva pedagoger gjør for å tilrettelegge tilpassede kravsituasjoner for barn som viser aggresjon i barnehagen, vil det være vesentlig å ha en forståelse av hva tidligere forskning og teoretiske perspektiv kan fortelle oss om begrepet. Vi skiller mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Jeg har valgt å holde fokuset på *reaktiv* aggresjon. De teoriene som blir presentert vil derfor i hovedsak være knyttet til denne formen for aggresjon.

Aronson (2011) definerer selve aggresjonsbegrepet som negative handlinger utført med en intensjon. Handlingen kan være fysisk eller verbal, og den blir sett på som aggressiv uansett om utføreren lykkes med handlingen eller ikke (Aronson, 2011, s. 254-255). Boivin, Vitaro, & Poulin, (2005) og Barker et al., (2008), referert i Tremblay (2010) forklarer aggresjon som en viktig komponent av alle menneskers atferdsmessige arv. Våre forfedre var avhengige av å bruke fysisk aggresjon på en hensiktsmessig måte, for blant annet å skaffe mat, forsvare seg selv, eller for å oppnå andre nødvendige goder. Likevel er det nødvendig for alle mennesker å lære å regulere og begrense atferd knyttet til aggresjon, for å forhindre sosial eksklusjon (Tremblay, 2010). Med utgangspunkt i denne teorien, kan vi forstå hvorfor tema aggresjon er aktuelt når det kommer til arbeid med barnehagebarn. Det er i de tidlige leveår en må lære seg og håndtere driftene som naturlig ligger i oss mennesker. Gjennom sosialiseringprosesser, må barn i barnehagen internalisere de sosiale normene som foreligger i de omgivelsene det omgir seg med. Ansatte i barnehager har derfor et viktig ansvar med å hjelpe og støtte barn i disse prosessene. Berkowitz (1993) mener at økt kunnskap om den menneskelige psykologi, kan bidra til reduksjon av aggressiv atferd. Ansatte i barnehager må derfor ha kunnskap og

forståelse for årsakene og mekanismene bak aggresjonen barn viser. Dersom vi vet mer om hva som får et barn til å utføre negative handlinger, og konsekvensene både for offeret og barnet som viser atferden, kan vi legge et godt grunnlag til hvordan vi kan minske slik atferd (Berkowitz, 1993, s. 3).

2.1.2 Proaktiv aggresjon

Med utgangspunkt i denne definisjonen kan aggresjon knyttes til et stort spekter av atferdsmønstre. Vi skiller i hovedsak mellom to former for aggresjon, reaktiv og proaktiv. Når vi snakker om proaktiv aggresjon, handler dette om negativ atferd rettet mot en eller flere individ, med en hensikt om å oppnå et materielt eller sosialt gode (Berkowitz, 1993, Dodge, 1991, referert i Roland, 2002). Denne typen aggresjon er basert på intensjonen som ligger bak de negative handlingene som utføres. Mobbing er et eksempel på atferd som i stor grad kan knyttes til proaktiv aggresjon (Roland, 2002). Mobberen går bevisst inn for å skade et annet menneske, for å selv oppnå et sosialt gode, som tilhørighet eller makt. Her vil handlingene som blir utført defineres som aggressive, uansett om de er skjulte, og har en ikke-fysisk eller utagerende form.. Når det kommer til de yngste barna i barnehagen, kan enkle, fysiske former for proaktiv aggresjon ofte vise seg. For eksempel å dytte borti et annet barn, for å selv få plass et sted, eller å ta en leke i fra en annen. Hos de eldre barna i barnehagen, kan en avdekke mer komplekse former for proaktiv aggresjon. Dersom et eller flere barn kontinuerlig og bevisst utfører negative handlinger mot et eller flere barn over lenger tid, og det foreligger ett ujevnt maktforhold mellom partene, kan vi si at det foreligger mobbing i barnehagen (Roland, 2002). I mitt forskningsprosjekt vil jeg i hovedsak ha fokus på den *reaktive* formen for aggresjon. Jeg vil derfor videre gå dypere inn på hva som legges i dette begrepet, og hva som er mekanismene bak atferd preget av denne type aggresjon.

2.1.3 Reaktiv aggresjon

Jeg vil i mitt forskningsprosjekt holde fokuset rettet mot den reaktive formen for aggresjon. Hva ligger i begrepet reaktiv aggresjon? Og hva skiller det fra den proaktive formen? I følge Roland og Idsøe (2001) er det to hovedfaktorer som skiller disse fra hverandre. Den ene er den sosiale konteksten eller situasjonen rundt atferden, og den andre er følelsene som ligger til grunn. Innenfor reaktiv aggresjon er det som regel en frustrerende eller triggende hendelse

som fremprovoserer den aggressive atferden. En slik hendelse blir sett på som nødvendig for at atferden skal kunne kategoriseres som reaktiv aggressiv, da aggresjonen er en reaksjon på noe (Roland, Idsøe, 2001). I tilfeller hvor reaktiv aggresjon finner sted, vil den triggende hendelsen føre til negative følelser i form av sinne (Roland, Idsøe, 2001). Disse følelsene kan komme til uttrykk i utagerende atferd som skriking, sparking eller andre fysiske handlinger rettet mot andre mennesker eller gjenstander. Atferden er ofte impulsiv og spontan som følge av sinne eller frustrasjon. Kort forklart av Roland og Idsøe (2001), kan vi si at reaktiv aggresjon er tendensen til å uttrykke negativ atferd når en er sint, mens proaktiv aggresjon er tendensen til å gå til angrep på noen for å selv oppnå et materielt eller sosialt gode. Roland og Idsøe (2001) forklarer at kjerneprinsippet i reaktiv aggresjon er at den triggende hendelsen følges av en sekvens bestående av frustrasjon – sinne – angrep. For barn som viser høy grad av reaktiv aggresjon, vil intensiteten i følelsene og den etterfølgende atferden være høy.

Tremblay (2010) presenterer en teori kalt *frustrasjon-aggresjons teorien* (Tremblay, 2010). Den forklares ved at reaktiv aggresjon er en medfødt drift som aktiveres ved frustrasjon. Frustrasjonen kan oppstå ved målblokkering, trusler, eller ikke oppnådde forventinger for eksempel. Individet tar en subjektiv vurdering av situasjonen, og utvikler en respons. Responsen kan være truende, eller et forsvar på en opplevd trussel. Med bakgrunn i konteksten og individets tilstand, vil den aggressive handlingen enten gå ut over enten den som gjorde de frustrert, eller noen andre i nærheten. Tremblay (2010) forklarer at for barn under tre år vil fysisk utagerende atferd være et naturlig handlingsvalg i situasjoner barnet er frustrert eller vil oppnå noe. Etersom barnet blir eldre, vil det i henhold til sosial læringsteori, som går ut på at individet lærer handlinger ved å tilpasse seg de sosiale interaksjonene det omgir seg med, tilegne seg atferd som er akseptabel og passende for en gitt situasjon (Tremblay, 2010). Han bruker begrepene *læring* og *omlæring* i sin forklaring på denne prosessen. En må lære seg den forventede atferden, samtidig som en må *omlære* den atferden som ikke ønskes. Med bakgrunn i denne teorien kan utagerende atferd som følge av reaktiv aggresjon hos barn forklares med at denne atferden for dem i et tidlig stadie fortsatt er en naturlig respons. Gjennom sosiale interaksjoner og observasjoner må det *omlære*, og internalisere mer akseptable og hensiktsmessige måter å takle frustrasjon på.

2.1.4 Social information processing model

Når vi skal skape forståelse for aggresjon kan vi ta utgangspunkt i Dodge et. al. (1994) sin SIP-modell (social information processing model). Denne modellen forklarer at aggressiv atferd er et resultat av flere her-og-nå mentale operasjoner, som blir koblet opp med den sosiale informasjonen som blir presentert. Modellen består av en ytre sirkel, som viser den kognitive handlingsprosessen hos barnet. Dodge (1994) forklarer denne prosessen som det som skjer her-og-nå, og at sekvensene må ses i sammenheng. Den består av seks steg. Det første er at det blir utsatt for en situasjon eller et signal i en sosial interaksjon som det avkoder. Signalene blir videre tolket. Barnet vurderer årsaksattribusjonen og intensjonen bak handlingen. Steg tre er at et mål for hva barnet ønsker å oppnå blir klargjort. I steg fire blir responsmuligheter konstruert og vurdert. I steg fem blir en beslutning tatt for hvordan barnet vil respondere. Her vurderes situasjonen blant annet av hvilke forventinger det har til utbytte av handlingen, samt egen mestringsevne til å nå målet. Til slutt blir atferden utført. I kjernen av modellen finner vi en database med fire faktorer som er med på å påvirke hvilke valg barnet tar under de seks stegene i SIP-modellens prosess. Denne består av en minnebank, tilegnede normer, sosiale skjema og sosial kompetanse (Dodge et al, 1994). Dodge (1994) forklarer at databasen representerer barnets tidligere erfaringer, og hvordan disse påvirker handlingsvalgene. Når vi skal skape forståelse for hvorfor et barn som viser mye reaktiv aggresjon handler som det gjør, er det viktig å være bevisst disse faktorene. Triggere for hva som utløser reaktiv aggresjon hos forskjellige barn, er knyttet mot faktorene i databasen. Det kan være rettet mot tidligere erfaringer innenfor relasjoner til andre voksne i barnets liv. Atferden vil også være preget av hvilke normer barnet har tilegnet seg i forhold til håndtering av sinne og aggresjon. Dette er også koblet til den tilegnede sosiale kompetansen. For eksempel om barnet har evnen til empati for andre, i en situasjon preget av sinne eller frustrasjon, og de skal vurdere en responsmulighet rettet mot et annet individ. Jeg vil senere komme tilbake til hva tidligere forskning utført av Dodge et al (2003) viser innenfor dette området. Når det kommer til barn i barnehagealder er det viktig at en vurderer barnets utviklings og modningsnivå knyttet til den aggressive atferden. En må vurdere hvilke normer barnet har lært eller omlært (Tremblay, 2010), og dermed tilegnet seg som en del av sin database. Når dette er kartlagt, kan en se på barnets erfaringer og sosiale skjema knyttet til andre viktige mennesker i livet, i vurderingen av den aggressive atferden.

2.1.5 Intensjonsbegrepet

Når det kommer til reaktiv aggresjon, vil det være vesentlig å se nærmere på intensjonsbegrepet. Aronson (2011) definerer all form for aggresjon som negative handlinger utført med en intensjon. Innenfor proaktiv aggresjon, er intensjonen å oppnå sosiale eller materielle goder, gjennom å utføre negative handlinger. Den eller de som blir utsatt for handlingen, blir instrumentet for å oppnå disse godene. Innenfor reaktiv aggresjon er det derimot ikke alltid like tydelig *hva* som er intensjonen bak den negative handlingen som utføres. I mange tilfeller kan det tilsynelatende virke som om intensjonen bak atferden innenfor reaktiv aggresjon er å skade andre, seg selv eller gjenstander. Dette i form av utagerende handlinger som slåing, sparking eller kasting. I følge Berkowitz (2012) må vi skille mellom sinne og aggressiv atferd. Sinne er en følelse, og den produserer bare en beredskap, eller disposisjon til aggresjon. Ulike triggere eller stimuli vil ut i fra personens tidligere erfaringer og lærte atferd avgjøre om hvorvidt en handler aggressivt eller ikke (Berkowitz, 2012). Innenfor reaktiv aggresjon hvor sinne er en viktig komponent, viser studier at impulsive aggresjonsrelaterte handlinger ofte finner sted. Berkowitz (2012) konkluderer med at det finnes et motivasjonsaspekt til sinneopplevelsen. Han forklarer at opplevelsen av sinne ofte fører til at en føler seg mer aktiv og skjerpet. Pulsen stiger, og en føler seg varm og ansent. Som en følge av dette stiller han seg kritisk til motivasjonsaspektet om å skade et annet menneske når det dreier seg om atferd knyttet til reaktiv aggresjon. Han foreslår at motivasjonen eller intensjonen i den aggressivt orienterte handlingen, like gjerne kan dreie seg om spenningsutløsningen en oppnår av den fysisk utagerende atferden. Roland og Idsøe (2001) forklarer at den aggressive atferden ofte viser seg i form av skriking, slåing eller sparking mot personer eller gjenstander som befinner seg i nærheten. Dette kan være personen som utløste sinne eller frustrasjonen, men det kan like gjerne være tilfeldige offer eller gjenstander som er tilstede i situasjonen. Dette understreker aspektet om at spenningsutløsningen er en minst like stor intensjonsfaktor i sinneutbruddet som det å angripe et annet menneske.

Vi kan se på intensjonsbegrepet knyttet mot SIP-modellen (Dodge, 1994). I denne prosessen vil en triggende eller provoserende handling et barn blir utsatt for først og fremst tolkes av barnet. Barn som viser høy grad av reaktiv aggresjon har en tendens til å tolke innspill fra andre negativt (Card og Little, 2007, Crick og Dodge, 1994, referert i Roland, 2013, s. 86). Intensiteten i følelsene som er involvert er ofte høy hos slike barn, som igjen kan føre til at

situasjonen blir feiltolket og overdrevet (Roland og Idsøe, 2011). En minnebank preget av negative erfaringer vil også kunne påvirke tolkningen (Dodge, 2008). Videre vil en klargjøre seg et mål for hva en vil oppnå (Dodge, 1994). I en situasjon preget av frustrasjon og intens sinnefølelse, vil evnen til å tenke klart bli sterkt redusert (Roland og Idsøe, 2001). I prosessen hvor en velger en handlingsrespons og utfører den aggressive handlingen, vil derfor den kognitive evnen være redusert og i stor grad impulspreget. Med bakgrunn i denne teorien har vi derfor grunn til å stille oss kritiske til intensjonsaspektet om å skade andre, når det kommer til atferd forårsaket av reaktiv aggresjon.

Når det kommer til kravsituasjoner i barnehagen, vil dette hos barn som viser reaktiv aggresjon kunne være en situasjon hvor barnet tolker den voksnes innspill negativt. Slike situasjoner er ofte preget av en oppfordring fra den voksnes side, om at noe forventes av barnet. Dersom barnet har negative erfaringer til den forventede situasjonen, eller til situasjoner hvor en voksen forventer noe, kan det være en triggende handling til å vise reaktiv aggresjon. Som Roland og Idsøe (2011) påpeker, vil intensiteten i følelsene ofte være svært høy hos barn som viser reaktiv aggresjon. En oppfordring eller et krav fra en voksen, kan derfor oppleves angripende og negativt for barnet. Her må den voksne være særlig bevisst på hvilken bakgrunn og erfaring barnet har knyttet til slike situasjoner. For barna som viser høy grad av intensitet i følelsene, må en også være bevisst hvordan en ordlegger seg, og hvordan kravet blir presentert.

2.2 Kravsituasjoner

2.2.1 Hva er en kravsituasjon?

En kravsituasjon i barnehagen kan i følge Greene (2014) forklares som en situasjon hvor barnet bytter fra å gjøre én aktivitet eller oppgave til en annen, eller å skulle skifte fra én type omgivelse til en annen. *Hver oppgave eller omgivelse innebærer ulike normer og forventninger, og derfor også forskjellige tankesett* (Greene, 2014, s 28). En kravsituasjon vil dermed være en spesifikk situasjon bestående av bestemte normer og forventninger, eller krav, som barnet må forholde seg til. Det kan også være overgangen mellom en situasjon preget av et ganske fritt tankesett, til en annen med et strengere tankesett. Det kan derfor også være en *overgangssituasjon*. Greene (2014) hevder at en vesentlig ferdighet som kreves for å mestre

en kravssituasjon, er evnen til å gjøre et *kognitivt skifte*. Det vil si å bytte fra et tankesett til et annet. Ulike aktiviteter og situasjoner innebærer forskjellige tankesett. Et eksempel kan være en situasjon i barnehagen hvor en går fra frilek til ryddetid. Frileken er lystbetont og i stor grad preget av selvstyring. I motsetning til ryddetid, hvor en har oppgaver en blir fortalt og instruert til å utføre. Greene (2014, s. 29) forklarer at de barna som har vansker med å utføre kognitive skift, vil slite med en slik overgang. Dermed kan de opptre og handle som om det er frilek, lenge etter at ryddetiden har startet. En kravssituasjon er gjerne preget av flere normer og forventinger, i ulike grader. Felles for slike situasjoner er at det *kreves* noe av barnet. Det å fortelle et barn hva det skal gjøre, er et eksempel på en kravssituasjon. Situasjonen krever et skifte i det kognitive tankesettet. Spesielt om det som forventes er noe annet enn det det gjør eller er ment til å gjøre der og da (Greene 2014, s. 29). Det som i følge Greene (2014, s. 29) kan virke paradoksalt innenfor dette, er at det ofte er de barna som sliter med kognitive skift, som hyppigst blir fortalt hva de skal gjøre. Greene (2014) problematiserer dette, da han mener vi utsetter barnet for en handling det ikke enda har utviklet seg ferdighet til å mestre.

2.2.2 Kravssituasjoner og aggressiv atferd

Jeg vil se nærmere på hvordan kravssituasjoner kan kobles mot reaktiv aggressiv atferd hos barn. Dodge (2008) har drevet med forskning på indirekte konsekvenser som følge av et aggressivt atferdsmønster. Han har tatt utgangspunkt i SIP-modellen og dens mekanismer i undersøkelsene. Han holder særlig fokus på stegene *mål for utfall* og *valg av respons* i denne prosessen. Alle stegene i SIP-modellens «ytre sirkel», er preget av og påvirkes av den indre databasen. Forskning viser at barn som har et aggressivt handlingsmønster, tidligere har erfart å oppnå sine mål eller ønsker ved den aggressive atferden, i mye større grad enn barn med et ikke-aggressivt handlingsmønster (Perry, Perry og Rasmussen, 1986, referert i Dodge, 2008). Her er det minnebanken og erfaringene barnet besitter, som påvirker atferden. Dodge (2008) forklarer at et ønsket utfall hos et barn som viser mye reaktiv aggresjon, ofte kan dreie seg om hvordan en vil føle seg etter at målet er nådd. Altså en ønsket emosjonell tilstand. I en situasjon preget av sinne, vil det være naturlig å tenke at spenningsutløsning etter en aggressiv handling vil være målet.

Greene (2014, s. 25) stiller spørsmålet: *Når er det mest sannsynlig at utfordrende atferd hos barn i barnehagen oppstår?* Han følger dette opp med: *Når forventningene som stilles til*

barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Greene (2014, s. 25) forklarer videre at noen barn har *ferdighetene* til å «ta seg sammen» under situasjoner hvor egne grenser blir presset, mens andre ikke har dem. Denne ferdigheten er i følge Greene (2014) en evne som må læres på lik linje som andre evner en lærer i barnehagen. Hvis vi tar for oss innholdet i SIP-modellens database (Dodge, 1994), finner vi en komponent som kalles *tilegnede normer*. Hvis et barn ikke har tilegnet seg den eller de normene som forventes i en kravsituasjon, kan ikke vi forvente at barnet mestrer situasjonen. Resultatet i en slik situasjon kan bli at barnet blir frustrert, som igjen kan føre til atferd som følge av reaktiv aggresjon.

Dodge (2008) påpeker at mestringsstroen spiller en viktig rolle for hvilken respons barnet velger å ta i bruk i SIP-modellens prosess. Har barnet tidligere opplevd mestring eller å nå sine mål ved bruk av aggressiv atferd, vil det mest sannsynlig gjenta disse handlingene i liknende situasjoner. Hvis for eksempel et barn har blitt stilt ovenfor en kravsituasjon bestående av normer og forventninger det ikke har kapasitet til å mestre, vil det lete etter andre mulige responsalternativer. Med bakgrunn i denne teorien kan vi forstå at kravsituasjoner kan være en trigger eller utløsende faktor til reaktiv aggressiv atferd i barnehagen. Røkenes og Hansen (2006) påpeker at årsakene til barnets atferd også kan være biologiske eller genetiske i form av en diagnose eller temperament. Når det kommer til barn med funksjonsnedsettelse, må vi derfor ha i bakhodet at slike årsaker er avgjørende for hvordan disse barna handler. Den voksne må ha et helhetlig syn på barnets personlighet, bakgrunn, temperament, samt modningsnivå og når en skal vurdere hvordan ulike situasjoner kan virke riggende på reaktiv aggresjon.

2.2.3 Mestring og krav

Når vi er inne på temaet kravsituasjoner koblet opp mot reaktiv aggresjon i barnehagen, er *mestring* et viktig begrep og sette fokus på. Som tidligere beskrevet, kan atferd som følge av reaktiv aggresjon ofte være et resultat av ikke opplevd mestring i en situasjon hvor det stilles et eller flere krav (Greene, 2014, s 25). Greene (2014, s 24) legger vekt på at barn med sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utfordringer mangler viktige tenkeferdigheter. Det er *mangelfulle ferdigheter*, og ikke mangel på vilje som gjør at de handler på en måte som voksne finner utfordrende. I arbeidet med å hjelpe barn som viser mye reaktiv aggresjon til å oppnå mestring, vil det i følge Greene (2014, s 24) være vesentlig å endre tankegangen fra

«barn gjør det bra hvis de *vil*», til «barn gjør det bra hvis de *kan*». Ved førstnevnte holdningsmønster preges den voksnes handlinger av å motivere, belønne, eller straffe når oppførselen regnes som uakseptabel. Med den sistnevnte holdningen antar vi at barnet allerede er motivert til å mestre en oppgave, allerede skiller rett og galt i situasjonen, og allerede er straffet nok dersom det er manglende evner som hindrer det i å mestre oppgaven (Greene, 2014, s. 24). Denne holdningen hjelper oss å forstå barnets frustrasjon, og at denne er grunnlaget for eventuell utagerende aggressiv atferd. *Vi må finne ut hvilke tenkeferdigheter barnet mangler, slik at vi vet hvilke ferdigheter vi skal lære det.* (Greene, 2014, s 24).

Ollendick, King & Frary, 1989; Brand & O`Conner, 2004, referert i Havik (2016, s. 99) påpeker at frykt for å mislykkes og for kritikk kan være et resultat av for høye krav. Denne frykten vil øke dersom barnet i tillegg har liten tiltro til egne ferdigheter. For å unngå å skape frykt og engstelse i situasjoner det stilles krav til barnet, må pedagogen sette mål som kan nås for opplevelse av mestring og kontroll. Kravene som stilles bør tilpasses, og det bør gis positive tilbakemeldinger for det som mestres. Havik (2016, s 99) beskriver dette for et mestringsorientert læringsmiljø.

2.3 Relasjonsteori

2.3.1 Det autoritative perspektiv

Baumrind (1966) har utviklet en modell hvor hun presenterer ulike oppdragelsesstiler. Modellen fremstiller fire ulike former for oppdragelsesstiler, som har ulik grad av komponentene *kontroll* og *relasjon*. Disse to komponentene blir presentert i to akser, som i følge Baumrind (1966) i ulike kombinasjoner har en dynamisk virkning på hverandre. Stilene som blir presentert i modellen er *autoritær*, som vil si at en har utøver mye kontroll/stiller krav, men scorer lavt på relasjonsbygging. I den *ettergivende* stilen, scorer en høyt på relasjonsbygging, men lavt på kontroll/krav. Vi har også et *forsømmende* perspektiv. Her utøver en både lite kontroll og relasjonsbygging. Jeg vil videre holde fokuset på det *autoritative perspektivet*. Innenfor dette perspektivet skal en yte høyt både innen å vise varme og skape relasjoner, samt å utøve kontroll og stille passende krav. Det er denne stilen Baumrinds (1966) forskning har vist seg å være den mest ideelle innenfor oppdragelse. Hun påpeker at innenfor denne stilen, skal krav og grenser settes på en respektfull måte, etter

barnets modningsnivå og evner. Relasjonsbygging må være grunnleggende, og en må vise varme ovenfor barna. Pedagogen befinner seg i en kontinuerlig dynamikk mellom de to komponentene, og de må balanseres ut i fra relasjonen en har til det enkelte barn (Baumrind, 1966). En autoritativ voksenrolle skal i følge Baumrind (1966) finne en balanse i barnets opplevelse av glede og krav, samt frihet og ansvar. Baumrind (1966) understreker at metoder for å påvirke et barns atferd bør være direkte, i form av kognitiv appell eller makt. Dette fremfor indirekte metoder som omsorgsunngåelse eller å skape skyldfølelse. Kontrollutøvelsen mot barnet må alltid grunne i omsorg og varme ovenfor barnet (Baumrind, 1966). Barnet må aldri være i tvil om en trygg relasjon i grunnen, særlig i situasjoner hvor det kreves en straff eller konsekvens.

2.3.2 Relasjoner og tilknytningsmønstre

En trygg relasjon mellom barnet og den voksne er et avgjørende fundament for læringsarbeid og barnets velvære (Nordenbo et al, 2008, Pianta, 2000, referert i Øverland og Bru, 2016, s 56). Når vi skal bygge opp en god voksen-barn relasjon i barnehagen, er det i følge Drugli (2017, s. 21) vesentlig at den voksne gjør seg opp en forståelse av barnets tidligere tilknytningsprosesser. Særlig i tilfeller hvor en strever med relasjonen, for eksempel i tilfeller hvor barnet viser atferdsvansker i form av reaktiv aggresjon, kan forståelse av disse prosessene økte innsikten i hvorfor vanskene har oppstått (Drugli, 2017, s. 20-21). Drugli (2017, s. 43) forklarer at barnets temperament er en faktor som i stor grad synes å påvirke kvaliteten på relasjonen mellom den voksne og barnet. Barn med et positivt og enkelt temperament er de som med størst sannsynlighet vil etablere positive relasjoner til de voksne i skolen eller barnehagen (Myers og Pianta, 2008, referert i Drugli, 2017, s. 43). En vesentlig grunn for dette, er at de ofte selv bidrar positivt i samspillet med de voksne. De har i mer eller mindre grad kontroll over sine emosjoner, er sosiale og fleksible. De vil som oftest lettest tilpasse seg regler og rutiner, noe som i seg selv får de voksne til å gi disse barna positiv oppmerksomhet og respons (Drugli, 2017, s. 43). Positiv oppmerksomhet fra den voksnes side har vist seg å være en viktig faktor mot å fremme en god relasjon til barnet (Drugli, 2017, s. 43).

Når vi skal bygge relasjoner med barn som viser reaktiv aggressiv atferd i barnehagen, er det viktig å gjøre seg forstått deres tidligere tilknytningsprosesser og tilknytningsmønstre. Vi har

tidligere sett at aggressiv atferd kan forklares av flere årsaker, med henhold i SIP-modellen og dens mekanismer (Dodge, 1994). Aggressiv atferd kan i følge Drugli (2017) også ha bakgrunn i tidligere utrygg tilknytning hos nære omsorgspersoner. Kvaliteten på samspillet mellom barn og den nære omsorgspersonen avgjør hvilket mønster for tilknytning som etableres når barnet senere skal gå inn i nye relasjoner (Drugli, 2017, s. 23). Barn som viser et tilknytningsmønster preget av trygg tilknytning, vil ofte vise en forutsigbar atferd, hvor det søker trøst når det trengs, og stoler på den voksne. Det søker kontakt, samtidig som det er utforskende. Utrygge tilknytningsmønster kan vise seg i form av unnvikende atferd, ambivalent eller desorganisert tilknytningsatferd. Disse er i ulik grad preget av relasjoner hvor foreldrene enten har hatt en *forsømmende* foreldrestil (Baumrind, 1966), eller har vært uforutsigbare, insensitive, eller er en følge av omsorgssvikt (Drugli, 2017, s. 25). Når barnets nære relasjoner er preget av erfaringer basert på frykt, vil barnet frykte den de egentlig trenger støtte og trygghet fra. Mange barn med et slikt mønster kan bli sinte på nære omsorgspersoner, og vise aggressiv atferd i situasjoner en ønsker å bygge relasjon med dem (Drugli, 2017). Zachrisson (2010), referert i Drugli (2017, s. 25) forklarer at atferd preget av utrygge tilknytningsmønstre kan forstås som en mestringsstrategi fra barnets side. Når en har negative erfaringer fra nære omsorgspersoner, vil utrygg tilknytning kunne være det som får barnet til å føle seg trygg og beskyttet.

Basert på denne teorien, kan vi se at de barna som trenger en trygg relasjon mest, gjerne kan være de som gir minst uttrykk for nettopp dette. Det kan også være de som er det er mest utfordrende for den voksne å skape en relasjon til. Drugli (2017, s. 20) påpeker at en voksen-barn relasjon alltid vil være asymmetrisk, og at det derfor er den voksne som har ansvaret for relasjonens kvalitet. Som nevnt tidligere, vil vi som voksne ha lettere for å skape gode relasjoner med barn som selv bidrar positivt i samspillet. Barn som viser reaktiv aggresjon, kan derfor gjøre det ekstra utfordrende for den voksne i relasjonsbyggingen. En viktig faktor i dette arbeidet er derfor at den voksne bevisstgjør seg barnets bakgrunn og mekanismene som ligger til grunn for deres atferd. Slik kan en lettere bygge opp en trygg relasjon, som videre kan skape grunnlag for mestringsfølelse og positive assosiasjoner, i situasjoner hvor barnet tidligere har blitt møtt med liten tiltro eller likegyldighet.

2.3.3 Trygghetssirkelen

Trygghetssirkelen er et verktøy utviklet av Cooper, Hoffmann et al. (1999). Denne tar utgangspunkt i Bowlbys (1969/1997, referert i Jacobsen, 2016) tilknytningsteori om barnets behov for en trygg base for utforskning, og en sikker havn for trøst og omsorg. Sirkelen illustreres med to hender, som representerer barnets omsorgsperson som skal være en trygg base, og sikker havn. Ut fra hendene er det tegnet en sirkel, hvor den øvre delen representerer barnets behov i utforskning og læringssituasjoner. Den nedre delen representerer barnets behov når det trenger trøst og omsorg (Jacobsen, 2016, s. 136). I den øvre delen har barnet behov for at den voksne er støttende, fryder seg med det, passer på det, og hjelper det i sin læring og sine utforskningsprosesser. I den nedre delen er pedagogens oppgave å beskytte, trøste, vise godhet og organisere barnets følelser (Jacobsen, 2016, s. 136). En utfordring ved bruk av trygghetssirkelen, er at det ikke alltid er tydelig hvor i sirkelen barnet befinner seg emosjonelt. Trygge barn som har hatt omsorgspersoner som har vært sensitive, og lett har identifisert og respondert på barnets behov spesielt for trøst, vil sannsynligvis vise *tydelige* signaler på hvor de er i sirkelen (Jacobsen, 2016, s. 137). Utrygge barn som ikke tidligere har blitt respondert på av sensitive voksne, eller utviklet forsvarsmekanismer som gjør at de ikke uttrykker sine behov direkte, kan vise *villedende* signaler for hva de har behov for (Jacobsen, 2016, s. 137). Her er det viktig at den voksne er var for barnets atferdsmønster og tidligere omsorgshistorikk. Jacobsen (2016, s. 137) presiserer at villedende uttrykksformer hos utrygge barn ofte er mestringsstrategier i en ikke optimal omsorgssituasjon (Main & Hesse, 1990, referert i Jacobsen, 2016, s. 137).

2.3.4 Relasjoner og krav

Relasjoner og relasjonsbygging er en vesentlig faktor å ta hensyn til når vi skal arbeide mot å støtte barn som viser mye reaktiv aggresjon i kravsituasjoner. Som nevnt tidligere i Baumrinds (1966) teori om autoritativ voksenrolle, bør den voksne befinne seg i en kontinuerlig dynamikk mellom nettopp komponentene *relasjon* og *krav*. Dette vil i følge Baumrinds (1966) forskning hjelpe barnet i å oppleve mestring og glede, samt utvikle seg etter eget modningsnivå i trygge omgivelser. Hvordan kan vi i praksis finne balansen mellom disse komponentene, når vi har med å gjøre et barn som viser mye reaktiv aggresjon i kravsituasjoner? I følge Drugli (2017, s. 82) vil mye negativ og læringshemmende atferd i form av trass, sinne, kranling, uoppmerksomhet, hyperaktivitet og lignende hos barnet, ofte

utfordre voksen-barn relasjonen. Mange tidligere studier viser en nær sammenheng mellom negative relasjoner mellom barn og voksen, og atferdsvansker hos barnet (Drugli, 2017, s. 82). Drugli (2017, s. 82) forklarer at grunnen til at disse negative relasjonene oppstår, er at barn som viser negativ atferd i form av eksempelvis reaktiv aggresjon i barnehagen, lett kan vekke irritasjon og sinne hos den voksne. Fordi reaktiv aggresjon i form av utagerende atferd ofte går ut over en selv eller andre barn, må den voksne aktivt forholde seg til det barnet gjør. Atferden kan i mange tilfeller ikke overses, og må gjerne stoppes før noe går galt (Drugli, 2017, s. 83). I et slikt samspill har det lett for å bli et mønster der den voksne blir reaktiv i stedet for proaktiv i samspillet med barnet (Drugli, 2017, s. 83). Gerald Patterson (referert i Drugli 2017, s. 83) bruker begrepet *tvingende samspill* om en slik relasjon. Den voksne reagerer med negativ oppmerksomhet mot barnet i situasjoner hvor atferden ikke kan overses og må stoppes.

Patterson (referert i Drugli, 2017, s. 83) forklarer at det er den voksnes atferd som «lærer» barnet aggressive væremåter, ved å selv utøve u hensiktsmessig voksenatferd ovenfor det. Atferden virker som en forsterkning på barnets handlinger. Drugli (2017, s. 83) presiserer at et viktig tiltak for å endre en usunn relasjon, er å ta ansvar over egen atferd og holdning mot barnet. Dette kan i praksis utføres ved å være mer i forkant av den negative atferden. Når vi skal koble dette til kravsituasjoner og reaktiv aggresjon, dreier det seg ofte om ikke opplevd mestring fra barnets side. Utfordrende atferd hos barn har en tendens til å vise seg i situasjoner hvor de står ovenfor krav de ikke har kapasitet til å mestre (Greene, 2014, s. 25). Ved å være i forkant av slike situasjoner, kan den voksne få anledning til å senke kravene slik at de lettere kan mestres, og den negative situasjonen kan unngås. Innenfor Baumrinds (1966) teori om autoritativ voksenrolle, handler det om å opparbeide *kapital* i relasjonsaksen, som videre kan brukes i kravsituasjoner. I praksis betyr dette at dersom du har en god relasjon med et barn, tåler det å bli irettesatt og stilt flere krav til enn ellers.

Drugli (2017, s. 84) forklarer at det hos barn som viser mye negativ, utagerende atferd har en tendens til å bli en skjev balanse mellom positiv og negativ oppmerksomhet. Den voksne har lett for å gi negativ oppmerksomhet når barnet ikke viser forventet atferd eller er utagerende, men får sjelden oppmerksomhet når de gjør noe positivt eller følger beskjeder. Konsekvensen blir at relasjonen tappes for energi og kapital gjennom de negative interaksjonene. Webster-

Stratton (1999, referert i Drugli, 2017, s. 84) påpeker at det er viktig med bevissthet rundt dette, og et konkret tiltak kan være å kompensere med flere positive samspillepisoder for hver negativ. Drugli (2017, s. 109) presiserer at barn som viser reaktiv aggresjon, er barn som trenger at pedagogen bekrefter positiv atferd, og som lager avtaler eller belønningsplaner for å øke forekomsten av den ønskede atferden. De trenger også å kjenne konsekvensene av den negative atferden, og at grenser håndheves på en vennlig og konsekvent måte. Et nyttig tiltak i følge Drugli (2017) vil være å identifisere disse barnas interessefelt, og benytte dette i det pedagogiske arbeidet. Det å gi dem ansvar, la dem oppleve mestring, samt få anerkjennelse for dette, er noe disse barna vil dra nytte av (Drugli, 2017, s. 109).

2.3.5 Hva kjennetegner en god relasjon?

En positiv relasjon mellom barn og voksen kjennetegnes i følge Drugli (2017, s. 48) blant annet ved høy grad av støtte, nærhet, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom. Hun forklarer at i en god relasjon går samhandlingen bra, og man klarer forløpende å rydde opp og «reparere» misforståelser som eventuelt kan oppstå mellom partene (Drugli, 2017, s. 48). Vi finner flere vesentlige sentrale dimensjoner i gode relasjoner mellom barn og voksen. En av disse er anerkjennelse. Anerkjennelse forutsetter at partene i relasjonen står i et gjensidig, likeverdig forhold (Drugli, 2017, s. 49). Selv om barn og voksen har ulike roller med ulik grad av makt og ansvar, skal partene i forholdet være likeverdige subjekt. Tillit er i følge Drugli (2017, s. 51) en annen viktig komponent i en god relasjon mellom voksen og barn. Dette innebærer i følge Hargreaves (1996, referert i Drugli, 2017, s. 51) tiltro til et annet menneskes pålitelighet. For å bygge tillit, må en gi av seg selv. Her ligger det også en risiko for avvisning av den andre parten. Drugli (2017, s. 51) forklarer at en som pedagog kan oppleve likegyldighet eller avvisning fra et barn i forsøket på å bygge en relasjon og å få tillit fra det. Hun forklarer videre at i denne situasjonen, hvor en gjør seg sårbar for den andre, kan oppleve irritasjon og bli såret. Her er det viktig å gå tilbake og reflektere over det som er skjedd og hvorfor. Pedagogen må se på grunner til at barnet kan ha vansker med å bygge tillit til nye mennesker, og prøve å ikke ta det personlig (Drugli, 2017, s. 51). Det å være sensitiv overfor barnets signaler og atferd er nødvendig for at relasjonen skal bli god (Drugli, 2017, s. 52). Pedagogen må bli kjent med, og forstå barnet, for å videre fange opp hvilke signaler, behov og reaksjoner barnet formidler. Sensitivitet handler om å «se» individet for den det er (Drugli, 2017, s. 53).

2.4 Sosial kompetanse

2.4.1 Hva er sosial kompetanse?

Garbarino (1985, referert i Ogden og Sørli, 2001) hevder at målet for barns utvikling, og det de trenger for å være rustet til å møte livets små og store utfordringer, er *kompetanse*. Sosial kompetanse er i følge Ogden og Sørli (2001) et vidt begrep og vanskelig å gi en klar definisjon på. De støtter seg likevel på Garbarino sin forklaring:

"... et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som det er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes" (Garbarino, 1985, s. 80, referert i Ogden og Sørli, 2001).

I forhold til min problemstilling om hvordan pedagogen tilrettelegger for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon, er det hensiktsmessig å se på hva teorien legger i dette begrepet. Sosial kompetanse er som tidligere redegjort i SIP-modellen en viktig komponent innenfor barnets handlingsvalg i situasjoner hvor reaktiv aggresjon viser seg. Barnehagen er en arena hvor barn gjennom sin utvikling skal tilegne seg nødvendig sosial kompetanse for å fungere i positive samspill med andre. Det vil derfor være relevant for pedagogen og gjøre seg bevisst *hva* sosial kompetanse innebærer, og å møte det enkelte barn ut i fra deres nivå og tilegnede ferdigheter innenfor dette når en skal stille tilpassede krav barnet kan mestre.

Vi kan si at sosial kompetanse er en nødvendighet for å mestre ulike situasjoner et barn vil møte i sin utvikling. Felner, Lease og Philip (1990, referert i Ogden og Sørli, 2001) presenterer en modell de kaller *transaksjons-økologiske modellen*. Den handler om at sosial kompetanse defineres på tre nivå; person, transaksjon og resultatnivå. Personnivået innebærer basisferdigheter eller evner som perspektivtaking og sosial persepsjon. Transaksjonsnivået handler om at evnene barnet tar i bruk må være tilpasset den sosiale konteksten og miljøet det er en del av. Med andre ord betyr dette kompetent bruk av generelle ferdigheter i en gitt kontekst (Ogden, Sørli, 2001). Resultatnivået dreier seg om at individet forsøker å oppnå visse sosiale mål i den enkelte situasjon, for eksempel å bli akseptert eller overbevise en samtalepartner (Ogden, Sørli, 2001). Noen ganger kan målene kollidere med å dekke egne

behov, og å ta hensyn til andres behov. I ulike situasjoner må barn avveie mellom flere sosiale mål i en målvalgsprosess. Sosialt kompetente barn kjennetegnes med at de ofte lykkes med å koordinere ulike mål og oppnå størst mulig tilfredsstillelse av mål og behov, ut i fra omstendighetene (Dodge et al, 1989, s. 122, referert i Ogden og Sørli, 2001).

Ogden og Sørli (2001) presenterer den *sosiale kompetansekuben*. Denne angir kompetanse og ferdighetsdimensjoner, samt de ulike settingene som kompetansen anvendes i. Kuben presenteres med tre ulike kategorier, som tar for seg ulike forutsetninger som ligger til grunn innenfor sosial kompetanse. *Miljømessige* forutsetninger innebærer den sosiale innrammingen som finner sted i situasjonen. Det kan være hjemmet eller barnehagen, eller om det er snakk om interaksjon med voksne eller andre barn. Den sosiale kompetansekuben har delt disse forutsetningene i dimensjonene hjem, skole og fritid. Innholdskategorien handler om enkeltferdigheter. Når det kommer til enkeltferdigheter innen sosial kompetanse, presenterer Ogden og Sørli (2001) fem grunnleggende ferdigheter som er vesentlig å mestre. Dette er *selvkontroll, positiv selvhevdelse, samarbeid, ansvar og empati*. Den siste kategorien i kubene handler om *kompetanse*. Denne omfatter dimensjonene *kunnskaper, ferdigheter og holdninger og motivasjon*. Kunnskaper innenfor dette er kognitive ferdigheter og viten om hvordan en handler sosialt kompetent. Ferdigheter ses på som en kapasitet for mestring av sosialt kompetent arbeid. Det kan være å mestre sosial perspektivtenking eller kritisk tenkning (Ogden og Sørli, 2001). Motivasjon og holdninger innebærer det emosjonelle aspektet ved sosial kompetanse. Barn er ikke alltid motivert for å ta i bruk den sosiale kompetansen det har, og dette påvirker handlingsvalget. I følge Ogden og Sørli (2001) handler denne dimensjonen om barns forutsetninger for regulering av følelser som angst eller sinne. Her er de miljømessige betingelsene og tidligere erfaringer av stor betydning. Ferdigheter som er sosialt nyttige for barnet og som etterspørres i deres miljø, vil bli hyppigere tatt i bruk enn ferdigheter som ikke blir verdsatt eller har en funksjon for barnet (Ogden og Sørli, 2001).

2.4.2 Sosial kompetanse og aggressiv atferd

Hvordan kan vi koble sosial kompetanse med barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen? Ogden og Sørli (2001) hevder at aggresjon og utagering kan hemme sosial kompetent atferd. Denne formen for kompetanse er kontekstuell, med andre ord så knyttes den til normer og forventninger om sosialt verdsatt atferd i ulike miljøer. Den sosiale kompetansen bedømmes i

forhold til kriterier om hva som er ønskelig, akseptabelt, funksjonelt og effektivt (Ogden og Sørli, 2001). Aggressiv atferd som viser seg i kravsituasjoner, har vi sett at ofte er et uttrykk for frustrasjon over å ikke mestre en situasjon. Barnet har ikke opparbeidet ferdigheter til å møte forventningene eller internalisert normene det står ovenfor. Hvis vi tar utgangspunkt i de fem grunnleggende evnene som i følge Ogden og Sørli (2001) er grunnleggende innenfor sosial kompetanse, strider flere av disse imot atferden som ofte viser seg når et barn handler på grunnlag av reaktiv aggresjon. Dette gjelder spesielt selvkontroll, da denne formen for aggressiv atferd ofte er styrt av sterke impulser og mangel på emosjonsregulering. Samarbeid, ansvar og empati er også ferdigheter som ikke kommer til syne idet et barn viser utagerende aggressiv atferd. I en situasjon hvor et barn viser reaktiv aggressiv atferd, kan tilfellet være at barnet ikke er motivert for å utøve sin sosiale kompetanse. Dette kan i praksis bety at barnet i utgangspunktet vet hvordan det *burde* handle, men ikke har motivasjonen eller selvkontrollen der og da til å handle etter dette. Ogden og Sørli (2001) påpeker at tidligere erfaringer og miljømessige betingelser spiller en vesentlig rolle innenfor handlingsmotivasjonen. Tidligere erfaringer er en viktig del av barns minnebank i SIP-modellens database (Dodge, 1994), og påvirker handlingsvalget. Har barnet negative erfaringer med en gitt situasjon og ikke opplevd at det *prososiale* handlingsalternativet lønner seg, kan det handle på en mindre sosialt kompetent måte.

Dodge et al (2003) har forsket på sammenhengen mellom avvisning mellom barn, aggressivitet og antisosial atferd. Han forteller at forhold og kvalitet på relasjoner legger grunnlag for den sosiale læringen, og hvilken atferd en lærer å ta i bruk. Negative relasjoner og interaksjoner kan være en hindring i at barnet lærer sosiale ferdigheter, samt at det utvikler negative forventninger i fremtidige dannelser av relasjoner (Dodge, 2003). På denne måten kan avvisning ha en langtids uheldig virkning på barnet. Dodge (2003) hevder at det har vist seg at avvisning kan være en like kritisk erfaring i barnets liv, på samme måte som omsorgssvikt eller fysisk og psykisk misbruk. Dodge har utviklet en hypotese i sin studie om antisosial atferd hos barn kan grunnes i avvisning av andre barn og barnegrupper i tidlig barndom. Han stiller seg også kritisk til denne hypotesen, i og med at han også stiller spørsmålet om eventuelt barn langt tidligere enn voksne oppdager avvikende atferd hos andre barn, og derfor trekker seg unna. Med dette vil faktorene som leder et barn til å bli avvist, kun være et av flere personlighetstrekk som senere uansett ville ført til utvikling av antisosial atferd. Studier har vist at avvisning mellom barn medfører en provokasjonsstimulus, som videre har vist å være

en pådriver til økt reaktiv og proaktiv aggresjon (Dodge og Coie, 1987, referert i Dodge, 2003). Studier gjort av Kupersmidt og Coie et al. (1990, referert i Dodge, 2003) har vist at både tidlig avvising mellom barn og tidlig aggressiv atferd, uavhengig av hverandre har hatt en økende effekt i senere antisosial atferd. Andre studier, som Bierman og Wargo (1995, referert i Dodge, 2003) har gjort viser at antisosiale utfall viste seg oftere hos barn som både viser aggressiv atferd og som har blitt avvist, enn hos de som kun viste aggressiv atferd. Dodge (2003) fant i sin studie om kobling av antisosial atferd og avvising mellom barn noen vesentlige koblinger. Barn som i utgangspunktet har vesentlige mangler i sosial kompetanse og interaksjonsferdigheter, blir fort oppdaget av andre barn og videre avvist. Altså vil den antisosiale atferden i mange tilfeller lede til avvising. Den sosiale avvisingen får konsekvenser for barnets videre utvikling. Dersom barnet i første omgang ble avvist fordi det for eksempel viste mye aggressiv atferd, vil denne atferden kunne dyrkes som følge av frustrasjon over å bli avvist (Dodge, 2003). I tillegg vil mangel på sosiale interaksjoner som følge av avvisingen, hemme utviklingen av videre sosial kompetanse. Slik kan et barn som mangler sosial kompetanse og viser mye aggressiv atferd, kunne havne i en ond sirkel det kan være vanskelig å bryte ut av. Barnet mister tilgang til situasjoner hvor det ellers kunne ha opparbeidet sosial kompetanse, som videre kan virke som en styrkende faktor mot å hemme utviklingen av aggressiv atferd (Dodge, 2003).

2.4.3 Sosial kompetanse og tidlig innsats

Frønes (2008) forklarer sosial kompetanse som en forebyggende egenskap ved at den enkeltes strategier for mestring utvikles, og ved at miljøene utvikles kollektivt ved sosial kompetanseheving. I forhold til min problemstilling vil miljøet været barnehagen. Bedret sosial kompetanse hos barn med problematferd minsker deres interaksjonsproblemer ved økt kompetanse for handling, og ved økt evne til å forstå andres handlinger og perspektiv (Frønes, 2008). Frønes (2008) hevder at kompetanse er en ressurs, som kan refereres til som en form for kapital. Negativ kapital innebærer kapital som aktivt trekker i negative retninger. Dette kan bety at barn som har blitt ekskludert fra miljøer hvor det kan tilegne seg sosial kompetanse i barnehagen, i senere alder kan bli trukket mot miljøer som utvikler negativ sosial og kulturell kapital, for eksempel kriminelle gjenger. Betydningen av sosial kompetanse forsterkes ved utviklingen av samfunnets kulturelle og sosiale kompleksitet. Kravene til denne kompetansen økes. Frønes (2008) hevder at økt betydning av sosial kompetanse, øker risikoen for sosial eksklusjon, og dermed øker behovet for forebyggende innsats. For de ansatte i

barnehagen vil dette bety at tidlig innsats i fremming av sosial kompetanse er viktig som aldri før. Dette ville være av ekstra stor betydning for barn som viser reaktiv aggresjon, og dermed har lett for å bli ekskludert i utgangspunktet.

2.5 Personalsamarbeid

2.5.1 Kommunikasjon og relasjonskompetanse

I følge Røkenes og Hansen (2006) handler faglig kompetanse om fagpersonens evne til å forstå og forholde seg til de kravene som en blir møtt i yrkessammenheng. Som fagfolk stilles en ovenfor en del andre kommunikasjonsutfordringer og muligheter enn de vi møter i dagliglivet ellers. For å ivareta disse sidene ved yrkesutøvelsen trenger vi relasjonskompetanse (Røkenes og Hansen, 2006, s. 7). Denne kompetansen dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene en møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes og Hansen, 2006, s. 7). Handlingskompetanse er instrumentelle ferdigheter og kunnskap som gjør en i stand til å utføre yrkesrettede handlinger. Kombinasjonen av handlingskompetanse og relasjonskompetanse utgjør det Røkenes og Hansen beskriver som yrkeskompetanse (Røkenes og Hansen, 2006, s. 9). De påpeker at handling ikke kan skilles fra samhandling. Alle faglige eller yrkesrettede handlinger som utføres på arbeidsplassen, blir preget av kvaliteten på samhandlingene som finner sted. God relasjonskompetanse handler om å forstå seg selv og den andres opplevelse av en samhandling. De handler om å gå inn i en relasjon, legge til rette for god kommunikasjon, og forholde seg til at det som skjer er til det beste for den andre (Røkenes og Hansen, 2006, s. 8). Den andre må bli møtt som et selvstendig, handlende subjekt, og en må vise respekt for den andres integritet og rett til selvbestemmelse (Røkenes og Hansen, 2006, s. 8).

Barnehagen er en arena hvor yrkespersonen kontinuerlig befinner seg i samspill både med barn og andre ansatte. Her er det viktig at relasjonskompetansen er høy, slik at både barnas og kollegaers behov og integritet til enhver tid blir ivarettatt. Når personalet i barnehagen skal arbeide med å tilrettelegge for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon, kreves det høy grad av både handlings og relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å møte den andre som et subjekt og medmenneske, og vise hensyn til deres opplevelser,

ønsker og vilje. Under samarbeidet med andre ansatte i barnehagen, er dette vesentlig å ta hensyn til, for at de skal føle seg motivert og at deres arbeid, erfaringer og meninger betyr noe. Fagpersonene i barnehagen må også både vise og videreføre relasjonskompetansen ovenfor barna i barnehagen. De skal også ses på som meningsskapende individ og subjekt. I forhold til min problemstilling vil dette bety at barn som viser reaktiv aggresjon, ikke må bli redusert til et objekt som skal fikses på. En slik reduksjon ses på som en stor krenkelse for barnet. I tillegg kan det bli et hinder i å nå det ønskede målet, da mellommenneskelige og relasjonelle faktorer mellom barn og voksen ofte spiller en stor rolle for hvorvidt et barn viser reaktiv aggresjon.

Når en skal arbeide for å skape tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon, må en som yrkesperson ikke overse handlingskompetansen innenfor samarbeidet med de andre ansatte. Det teoretiske aspektet og fagkunnskapene barnehagelæreren sitter på, må alltid være et viktig grunnlag for arbeidet som blir gjort med barna. Dette er særlig viktig når en skal tilrettelegge for barn som viser reaktiv aggresjon. Her vil det være viktig at den som har den grunnleggende kunnskapen om aggresjon løfter fram dette, og bruker det til å begrunne handlingsforslag.

Røkenes og Hansen (2006, s. 10) forklarer at menneskelig atferd kan være både meningsfulle handlinger og atferd uten bestemt mening. Vi er både subjekter og objekter. Subjekter samhandler og forstår hverandre, mens objekter påvirker hverandre gjennom årsak-virkning sammenhenger. Å forstå handler om å leve seg inn i hvordan andre opplever verden, og om å avdekke hvilke motiver eller hensikter andre mennesker handler ut ifra (Røkenes og Hansen, 2006, s. 10). Atferd som kan virke meningsløs for noen, kan gi mening om du forstår sammenhengen den kommer fra, samt perspektivet til den som utfører den. I arbeid med mennesker er forklaring og forståelse nødvendig å ivareta. Dette er særlig viktig når det kommer til barn som viser reaktiv aggresjon. Årsakene til barnets handlinger kan være biologiske eller genetiske i form av en diagnose eller temperament. Det kan være traumer eller omsorgssvikt i tidlige leveår. Slike årsaker gir oss en forklaring på barnas handlinger. Vi må likevel gå inn med en forståelse for at møtet med slike barn skal fungere. Vi må forstå at barnets virkelighetsopplevelse er annerledes enn vår egen. Den aggressive atferden trenger

ikke å komme av et ønske om å skade oss, men barnet har for eksempel utviklet forsvarsmekanismer som følge av manglende omsorg.

Denne måten å forstå andre mennesker på må også en fagperson ta i bruk i samarbeid og kommunikasjon med de andre ansatte i barnehagen. Hver av de ansatte stiller med ulike bakgrunn, kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaring. Alt dette er med på å forme dem som person, samt påvirke hvordan de utfører arbeidet i barnehagen. Å vise *Forståelse* for hver enkelt ansatt sitt utgangspunkt og perspektiv, viser høy grad av relasjonskompetanse. Røkenes og Hansen (2006, s. 13) forklarer at det å oppleve selvbestemmelse og kontroll som viktig for livskvalitet og helse og motivasjon. I barnehagen vil de være viktig at yrkespersonen finner en balanse mellom å formidle og utføre sin handlingskompetanse som er basert på utdanning og teori, samt å løfte frem og kombinere den kompetansen og erfaringen de andre ansatte sitter på.

2.5.2 Intersubjektivitet

Intersubjektivitet eller felles forståelse handler om et opplevelsesfellesskap som oppstår mellom to eller flere mennesker (Røkenes og Hansen, 2006). Det betyr å dele eller gjøre felles psykologiske tilstander eller opplevelser. Røkenes og Hansen (2006, s. 43) vektlegger at holdningen innenfor det intersubjektive møtet skal være preget av likeverdige mennesker. De forklarer at i en samhandling vil den totale opplevelsen av situasjonen alltid være noe ulik mellom menneskene som deltar i samhandlingen. Det vil si at en vil oppleve situasjonen noe forskjellig, ut ifra den enkeltes personlighet, bakgrunn, erfaringer, holdninger og syn. Hvor forskjellig to mennesker opplever en delt situasjon, henger sammen med hvor godt menneskene er kjent med den andres spesifikke og personlige bakgrunn. Det er i dialog med andre det intersubjektive fellesskapet oppstår, og opplevelsen av et delt opplevelsesfelt i en samhandling øker (Røkenes og Hansen, 2006). Når vi skal jobbe med barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen, kreves det at de ansatte har opparbeidet seg intersubjektivitet seg imellom. Dette vil si at alle ansatte må ha en felles forståelse for barnets aggresjon og handlinger, og for hvordan de som voksne skal agere i disse handlingene.

Når det kommer til min problemstilling, vil dette innebære at de ansatte i barnehagen stiller med de samme holdningene eller tankemønstre, forventninger, og måter og reagere og handle, i konkrete situasjoner hvor det skal stilles krav til barnet/barna som viser reaktiv aggresjon. For å oppnå dette er kommunikasjon vesentlig. I kommunikasjon blir den indre psykologiske tilstanden hos partene gjort tilgjengelig for hverandre (Røkenes og Hansen, 2006, s 45). Vi blir i tillegg innenfor prosessen av en dialog oppmerksomme på oss selv, og oss selv gjennom den andre. Kommunikasjonen gir rom for reaksjoner. Vi både møter og forstår, samtidig som vi kan reflektere kritisk i sammen over for eksempel en konkret situasjon. Røkenes og Hansen (2006, s 45) forklarer at psykologiske tilstander ikke bare blir synliggjort og delt i dialogen, men også at dialogen i seg selv gir rom for å skape slike delte psykologiske tilstander. Når vi skal jobbe med barn som viser reaktiv aggresjon, og særlig i bestemte situasjoner hvor det skal stilles krav, må de ansatte gi rom for å skape en felles forståelse for den eller de konkrete situasjonene det gjelder. Grunnen til at de er så viktig å gjøre dette i en likeverdig kommunikasjonsprosess, er at alle de ansatte må føle at de «er med» på handlingsplanen, og det som ligger til grunn for den. Dersom prosessen er preget av en likeverdig dialog, hvor alle får mulighet til å dele sine synspunkt og personlige opplevelser, vil det gi grunnlag for at opplevelsesfelleskapet øker. En fallgrube som kan finne sted når de ansatte skal snakke om handlingsplanen i en konkret kravsituasjon, kan være at fagpersonen kommer med handlingsforslag som i stor grad er basert på egen fagkunnskap og teori. For at en handlingsplan skal være hensiktsfull, må alle ha en forståelse for og føle at det er en mening med det som skal bli gjort. Dersom mengden delt opplevelse av gitte situasjoner blir stor ved hjelp av tett dialog, øker sannsynligheten for at de ansatte følger en handlingsplan og handler likt i de situasjonene det gjelder. Det dreier seg om å opparbeide et tankemønster som blir gjort tilgjengelig og felles for alle knyttet til de spesifikke situasjonene. Dette vil være særlig viktig i kravsituasjoner med barn som viser reaktiv aggresjon, som for mange kan være svært krevende i seg selv. Dersom holdninger og opplevelser kombinert med kunnskap i form av både utdanning og erfaring fra alle de ansatte kontinuerlig blir delt, vil en kunne forstå hva som ligger til grunn for at en situasjon blir vanskelig, eller hvilke triggere som foreligger når det kommer til et barns uttrykk av aggressiv atferd.

3.0 Metode

I følge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 18) beskrives forskningsmetode som de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmålene vi vil undersøke. Forskningsmetode kan også forklares som en fremgangsmåte vi bruker for å få kunnskap om noe (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 18). Jeg vil i denne delen av oppgaven komme nærmere innpå mitt metodevalg og begrunnelsen av valget. Jeg vil også beskrive prosessen fra planleggingsfasen, gjennomføring og analyse av datamaterialet.

3.1 Kvalitative og kvantitative metoder

Vi skiller mellom kvalitative og kvantitative metoder innenfor forskning. Metodene utfyller på mange måter hverandre, og de har begge sine sterke og svake sider (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21). Når det kommer til datainnsamling, analyse og tolkning av resultater, har kvantitative metoder forsøkt å «objektivisere» prosessene ved å holde en viss distanse mellom forsker og informantene (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21).

Datainnsamlingsmetoden er fast strukturert på forhånd, og gir en vid overflatekunnskap. Vi kan med dette si at studier utført ved bruk av kvantitative metoder, vil gi en stor men overfladisk mengde av materiale. I kvalitative metoder prioriteres i stor grad nærhet. Dette gjelder både i datainnsamlingsprosessen, samt under analysen og tolkningen (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 21). Noen av fordelene med kvalitative metoder, er at forskeren kan få tilgang til kunnskap man ellers vanskelig ville fått tak i (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 22). Dette er fordi forskeren selv spiller en viktig rolle under datainnsamlingsmetoden. Under eksempelvis et ustrukturert intervju kan forskeren bruke sin egen kunnskap til å stille oppfølgingsspørsmål, eller å la informanten slippe til med tilleggsinformasjon ved siden av de planlagte spørsmålene. Når det kommer til analysen av datamaterialet, skiller kvalitative metoder seg fra kvantitative ved at subjektive elementer fra forskeren får større plass.

Problemstillingen «*Hvordan legger pedagogen til rette for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?*» er mitt utgangspunkt for valg av metode. Jeg har i den anledning valgt å ta i bruk et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju. Jeg ønsker nærhet i datainnsamlingsprosessen, hvor både jeg og informanten kan bruke kunnskapen vår til å skape forståelse og forklaringer på fenomenene jeg vil utforske. Problemstillingen min er

eksplorerende i den forstand at jeg ønsker å utforske et fenomen jeg mangler kunnskap om, med et mål om økt forståelse og innsikt i dette. Jeg ønsker også på en hensiktsmessig måte å kunne inkludere subjektive elementer i analyseprosessen, hvor jeg kan koble min kunnskap mot informantenes, og videre trekke slutninger basert på dette. I følge Kleven og Hjordemaal (2018, s. 22) har kvalitative metoder sin største styrke i eksplorerende undersøkelser.

I følge Ringdal (2018, s. 24) vil kvantitative metoder gi beskrivelser av virkeligheten i tall og tabeller, og krever et stort antall informanter. Problemstillinger som ofte peker mot en kvantitativ forskningsstrategi, kan være undersøkelser som dreier seg om sammenhengen mellom to variabler, eller spørsmål om forklaringer på årsaker (Ringdal, 2017, s. 25). Det kunne vært mulig å ta i bruk en kvantitativ metode i mitt prosjekt hvor jeg for eksempel brukte spørre- eller avkryssningsskjema. Jeg kunne presentert to variabler, som *krav* og *aggresjon* i mitt tilfelle, og forsøkt å finne sammenhengen mellom hvordan disse påvirker hverandre innenfor pedagogers tilrettelegging og arbeidsmåter. Da ville jeg brukt et stort antall informanter, som skulle svart på en rekke enkle spørsmål knyttet mot disse tema. De måtte ha blitt presentert på en måte hvor de ble besvart i form av en verdi eller styrke, som igjen kunne bli presentert i tall eller skjema. For meg, var formålet med studien å få *beskrivelser*. Jeg ønsket å få en dypere innsikt i pedagogenes erfaringer og opplevelser av fenomenene. Et kvalitativt intervju er en utveksling av synspunkter mellom to personer, og kunnskapen blir konstruert vekselvis mellom aktørene som iscenesetter intervjuets kontekst, og konteksten bestemmer hva som blir sagt (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 22). Jeg ønsket å oppnå den nærheten og personlige relasjonen mellom informant og forsker som et kvalitativt forskningsintervju legger grunnlag for. Det ga meg muligheten til å selv være aktiv og deltakende i prosessen med å hente inn datamaterialet. Den personlige dimensjonen legger også til rette for dypere forklaringer på fenomen, og kan lettere besvare spørsmål hvor en vil ha svar på *hvordan* noe blir gjort, og ikke bare spørsmål hvor en ser etter årsaker eller *hvorfor* noe skjer eller blir gjort, som ofte kvantitative design legger grunnlag for. Slike forklaringer mener jeg på bakgrunn av min problemstilling, kommer best frem i interaksjon i form av en samtale.

3.2 Forskningsdesign

Et design eller et forskningsopplegg er forskerens plan eller skisse for undersøkelsen (Ringdal, 2018, s. 111). I et forskningsdesign inngår elementene først og fremst retningslinjer som omfatter *hva* undersøkelsen skal fokusere på, *hvem* som er aktuelle til å være informanter, *hvor* undersøkelsen skal foregå og *hvordan* den utføres (Thagaard, 2003, s. 46). Dette innebærer videre hva forskningsspørsmålet eller problemstillingen er, hvilket teoretisk perspektiv som ligger til grunn, hvem utvalget består av og hvordan disse blir valgt/trukket ut? Forskningsdesignet handler om hvilken forskningsmetode som blir brukt, og hvordan materialet videre analyseres (Thagaard, 2003). Thagaard (2003, s. 47) forklarer at innenfor kvalitativ forskning er det vesentlig at prosjektets design gir grunnlag for fleksibilitet. Forskeren må under prosjektets løp konstant vurdere om dataene som samles inn er relevante for den spesifikke problemstillingen, og om det gir svar på det en vil finne utav.

I mitt forskningsprosjekt er målet å oppnå en dypere forståelse for hvordan pedagoger tilrettelegger og forholder seg til barn som viser mye reaktiv aggresjon i kravsituasjoner i barnehagen. Dette er en detaljert og spesifikk problemstilling. For å få et resultat som er relevant for forskningen, kreves det derfor et forskningsdesign som går i dybden på ulike aspekter ved spørsmålet. Jeg ønsker å få et resultat som etter intensiv analyse vil gi meg muligheten til å fange opp tendenser, erfaringer og sammenhenger som kan besvare forskningsspørsmålet. I og med at jeg vil studere pedagogers erfaringer og opplevelser knyttet til barn som viser reaktiv aggresjon, vil jeg ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju som design for mitt prosjekt. Intervjuet som metode er koblet til fenomenologien.

«Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2003, s. 36). Det vil si at det er erfaringer av fenomen som skal studeres. Thagaard (2003) forklarer at menneskelig erfaring ikke kan observeres uten å kommunisere med informanten. Et kvalitativt forskningsdesign består ofte av få, dybdebaserte undersøkelser. Det vil derfor i mitt prosjekt være viktig at informantene er nøye utvalgt. Informantene må kunne gi tilstrekkelig med materiale av det som er relevant for forskningen. I min studie vil det på grunnlag av dette være hensiktsmessig å gjennomføre et strategisk utvalg, fremfor et tilfeldig. For å oppnå et resultat som er relevant for forskningen, må informantene ha erfaring og kompetanse innenfor feltet. Under arbeidet med utvalg, må dette derfor undersøkes på forhånd.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale og Brinkmann (2018, s. 42) å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv.

Strukturen baserer seg på en vanlig samtale, men som et profesjonelt intervju involverer det i tillegg en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 43). Et kvalitativt forskningsintervju blir i følge Gilje og Grimen (2011) ofte forklart som et dybdeintervju. I motsetning til store kvantitative spørreundersøkelser bestående av mange informanter, dreier disse seg om et lite utvalg informanter med stor grad av nærhet. Spørsmålene som blir stilt kjennetegnes ved at de er detaljerte og tilpasset informantens bakgrunn og kunnskap, de gir rom for åpne svar samt improvisasjon fra intervjuerens side (Gilje og Grimen, 2011). Kvale og Brinkmann (2018, s. 156) vektlegger at forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, hvor kunnskap skapes i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Det semistrukturerte livsverdensintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene.

I følge Gilje og Grimen (2011) kan vi koble det å fortolke, og å skape forståelse av meningsfulle fenomener til en *hermeneutisk* tilnærming. En slik tilnærming handler om hva forståelse og tolkning av meningsfulle fenomen er, hvordan vi forstår dem, og hvilke problemer fortolkningen av disse kan by på. I mitt forskningsprosjekt vil jeg som utgangspunkt ta i bruk et semistrukturert forskningsintervju. Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2018, s. 44) en intervjuform som fokuserer på den intervjuedes opplevelse av temaet. Intervjuerens spørsmål introduserer gjerne et tema, etterfulgt av spørsmål som åpner for frie svar. Påfølgende spørsmål kan være en videreføring av informantens svar, men holder det spesifikke tema i sentrum. Et semistrukturert intervju består av en intervjuguide som utgangspunkt for samtalen, men det stiller seg åpent for at informanten kan komme innpå andre aktuelle områder. Det stiller seg også åpent for intervjueren til å komme med tilleggsspørsmål til det som blir sagt. (Kvale og Brinkmann, 2018). Jeg har utarbeidet en intervjuguide med forankring i relevant teori, som belyser min problemstilling. Jeg vil ut i fra denne ta i bruk en semistrukturert form under utførelsen av intervjuene.

3.4 Planleggingsfasen og utvikling av intervjuguide

I forkant av gjennomføringen av mine forskningsintervju, utviklet jeg en intervjuguide som skulle være utgangspunkt for samtale (Se vedlegg). Intervjuguiden er konstruert med utgangspunkt i den relevante teorien, og aspekter som kan belyse mitt forskningsspørsmål. Jeg valgte å bygge opp intervjuguiden ved å dele spørsmålene inn i de ulike teoretiske kategoriene som er presentert i teoridelen. På denne måten forsikret jeg meg om at hele det teoretiske grunnlaget som jeg har tatt utgangspunkt i blir dekket under samtalen. Jeg valgte i tillegg å inkludere noen spørsmål angående relevant bakgrunnsinformasjon tilknyttet de ulike informantene. Dette inkluderte utdanning, hvor lenge de har vært i jobb, og hvor lenge de har jobbet på den spesifikke arbeidsplassen. Dette var for å studere sammenhenger og forskjeller mellom barnehagelærere og spesialpedagoger eller om de evt. har noen form for relevant tilleggsutdanning som kan gi utslag i resultatet. Jeg ville også se på hvilken rolle mengde og type erfaring ville ha for svarene jeg fikk av informantene. Under de ulike teoretiske kategoriene, ble det utformet spørsmål hvor jeg ville ha svar på hvorvidt informantene var kjent med de ulike begrepene knyttet til teorien, samt hvilken forståelse og holdninger som var knyttet mot disse. Spørsmålene dreiet seg også om konkrete strategier eller arbeidsmåter som ble brukt innenfor håndtering og forebygging av reaktiv aggressiv atferd.

Under utviklingen av intervjuguiden er det flere ting en må være bevisst på for at resultatet skal bli vellykket. Som lagt vekt på tidligere, er det kvalitative forskningsintervju en metode som bærer preg av en form og struktur tilsvarende en normal samtale (Kvale og Brinkmann, 2018). *Hvordan* spørsmålene blir formulert og presentert, kan derfor være av stor betydning for hva som blir svart. Kvale (2005) legger vekt på at intervju preget av ledende spørsmål, lett kan gi ugyldige svar. Dette vil si at svarene informantene gir, ikke egentlig er deres personlige meninger, men svar intervjueren hovedsakelig har «lagt i munnen» på informanten (Kvale, 2005). Dette kan skje dersom intervjueren allerede har gjort seg en mening eller har et sterkt ønske om hva resultatet skal bli. Under utviklingen av min intervjuguide ønsket jeg å tilrettelegge for å unngå dette. Det ble gjort ved å formulere så objektive spørsmål som mulig. Jeg formulerte også spørsmålene på en måte slik at de gir rom for alle slags meninger og tanker. Det er viktig at ingen svar skal virke mer innlysende enn andre, eller at jeg som intervjuer ønsker å oppnå et spesifikt svar fra informantene.

3.5 Utvalg av informanter

Under planleggingsfasen av et kvalitativt forskningsintervju, er det i følge Kvale (2005) flere faktorer en må være bevisst på og tenke gjennom på forhånd, skal man oppnå et vellykket resultat av gjennomføringen. Antallet informanter er en faktor som spiller en betydelig rolle i kvalitative undersøkelser. I og med at disse ofte dreier seg om få, dybdebaserte samtaler, kan et problem være at overførbarheten eller generaliseringsevnen i resultatet svekkes. Jeg kommer nærmere innpå disse begrepene når jeg senere drøfter kvalitetsvurdering av resultatet. På en annen side forklarer Kvale (2005) at det kan være en fallgrube at vi velger for mange informanter. Når vi tar i bruk kvalitative intervju, ønsker vi med bakgrunn i en fenomenologisk tilnærming å komme mest mulig i dybden på informantenes opplevelser og meninger om fenomen. Ved bruk av for mange informanter, kan en konsekvens bli at mengden av datamateriale går på bekostning av at de enkelte intervjuenes innhold blir tolket systematisk og forsvarlig. Det legges bedre til rette for å trekke allmenne sammenhenger mellom informantenes svar, når vi klarer å gå dypere innpå disse. I mitt forskningsprosjekt ville det ut i fra dette være hensiktsmessig å holde fokuset på detaljerte svar fra et lite utvalg informanter. Dette på grunnlag av at jeg har valgt å gå i dybden på en ganske smal problemstilling. Jeg ønsket likevel å studere sammenhenger hos informantene, på tross av noe forskjellig bakgrunn i form av utdanning og erfaring. Dette krever at jeg har et representativt utvalg som kan dekke disse ulikhetene. For mitt prosjekt var derfor 4 informanter passende.

I følge Ringdal (2018, s. 207) er det nyttig å tenke over måten et utvalg blir trukket på. Mennesker er forskjellige, og stiller med ulike erfaringer og meninger. Det er hensiktsmessig at utvalget er representativt for den populasjonen det er trukket fra. I og med at min problemstilling belyser hvordan pedagogen arbeider med tilrettelegging i kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon, var det avgjørende at informantene hadde erfaring med arbeid med barn som viser reaktiv aggresjon. Jeg ønsket i tillegg å sammenligne informantenes bakgrunn og utdanning ved å intervjuer både pedagoger og spesialpedagoger. For å få til dette, måtte jeg i utvalgsprosessen ta i bruk et delvis strukturert utvalg (Ringdal, 2018). Jeg tok først og fremst kontakt med flere tilrettelagte avdelinger for barn med særskilte behov i Stavanger, da jeg vet at en ofte arbeider med barn som viser reaktiv aggresjon på slike avdelinger, og det jobber minst en spesialpedagog der. Her benyttet jeg meg av et *strategisk utvalg*, det vil si at jeg tok kontakt med eventuelle kandidater jeg trodde ville ha egenskaper

og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til å belyse problemstillingen min (Thagaard, 2003). Videre i prosessen benyttet jeg meg av *tilgjengelighetsutvalg* (Thagaard, 2003). Dette innebar at jeg benyttet meg av de informantene som jeg fikk svar av, og som hadde mulighet til å delta. Da jeg skulle finne informanter fra vanlige barnehageavdelinger, tok jeg i bruk tilfeldigheitsutvalg (Ringdal, 2018). Jeg tok kontakt med tilfeldige barnehager, hvor jeg presiserte at kandidaten måtte ha erfaring i arbeid med barn som viser reaktiv aggresjon. Så lenge dette kravet var oppfylt, var det dem som hadde mulighet og kapasitet til å snarest mulig gjennomføre intervju som ble valgt. Jeg hadde totalt fire informanter. Informant A og B arbeidet på tilrettelagt avdeling for barn med særskilte behov, hvor informant A er utdannet spesialpedagog, mens informant B er barnehagelærer med spesialpedagogikk i grunnutdanningen. Informant C og D arbeidet som barnehagelærere på ordinære avdelinger. Informant C har bachelor i barnevern, i tillegg til barnehagepedagogikk og småbarnspedagogikk. Informant D er utdannet barnehagelærer.

3.6 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene hadde jeg sendt både et informasjonsskriv om deltakelsen i studie, og intervjuguiden. Jeg valgte å sende intervjuguiden på forhånd slik at informantene skulle få anledning til å forberede seg til samtalen, og for å gjøre dem ekstra trygge på hva intervjuet ville dreie seg om. På forhånd sendte jeg samtykkebrev med informasjon om forskningsprosjektet. Denne ble underskrevet før intervjuene startet. Under gjennomføringen av intervjuene passet jeg på å være bevisst på *hva* det var jeg ville innhente svar på, samtidig som jeg stilte meg åpen til informantenes tolkning av spørsmålene. På bakgrunn av dette, og på grunn av at jeg valgte å ta i bruk metoden semi-strukturert intervju, ble det stilt noen tillegg og oppfølgingsspørsmål der jeg ønsket en dypere oppklaring, eller der svarene sporet vekk fra det jeg ønsket å holde fokus på. I følge Kvale og Brinkmann (2018) er det mange flere ting en må ta hensyn til når en velger å stille oppfølgende spørsmål. *Beslutninger om hvilke av de mange dimensjonene hos en intervjuperson som skal forfølges, krever at intervjueren har øre for og kunnskap om intervjutemaet, sensitivitet ovenfor intervjuets sosiale relasjon, og at intervjueren vet hva han eller hun vil snakke om* (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 170). Dette var noe jeg var bevisst på under gjennomføringene. Jeg lyttet aktivt til alt informantene hadde å si, og stilte oppfølgende spørsmål som var knyttet mot de dimensjonene av historiene eller synspunktene til informanten som jeg ønsker å vite mer om og som var mest relevant for min

forskning. Jeg hadde mitt teoretiske grunnlag og kompetanse for forskningen i bakhodet. Der det var naturlig og passet inn i samtalen, prøvde jeg å inkludere disse aspektene i form av tilleggsspørsmål, dersom jeg følte de ikke ble dekket av svarene på de oppsatte spørsmålene. En ting jeg var opptatt av under gjennomføringen av mine intervju, var at jeg ikke skulle stille for ledende spørsmål. Jeg ønsket at mine spørsmål skulle være åpne. Jeg var interessert i informantenes tolkninger og ønsket med utgangspunkt i fenomenologien, å forstå og skape mening i informantenes erfaringer og synspunkt. Likevel kan i følge Kvale og Brinkmann (2018, s. 201) ledende spørsmål være velegnet å anvende i kvalitative intervju hvis de blir brukt på en hensiktsmessig måte. De forklarer at slike spørsmål kan brukes for å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 201). Jeg tok i bruk ledende spørsmål i situasjoner hvor informantene snakket om noe som jeg opplevde som et potensielt viktig funn for forskningen min, og ønsket et klarere eller mer utdypende svar rundt dette. Dersom informanten bygget videre på funnet på en måte som gjorde det mer oppklarende eller tydelig, virket denne spørremetoden styrkende fremfor reduserende på reliabiliteten på svaret. Kvale og Brinkmann (2018, s. 200) poengterer at ledende spørsmål på denne måten kan brukes som en måte å sjekke intervjuvarenes reliabilitet.

På grunn av at jeg tok i bruk en semi-strukturert intervjumetode, ble forskjellige typer intervju spørsmål tatt i bruk under de ulike gjennomføringene. Informantene var forskjellige i forhold til hvor utfyllende de svarte, hvorvidt de holdt seg til tema og de konkrete spørsmål som ble stilt, og om jeg fikk svar på det jeg ønsket. Kvale og Brinkmann (2018, s. 166) beskriver ulike former for intervju spørsmål en kan ta i bruk. Intervjuguiden bestod av de strukturerte spørsmålene. Jeg hadde med meg denne i papirformat både for meg selv og informantene, slik at vi begge hadde oversikt over intervjuets forløp. Denne gjorde det også lettere for meg å henvise til, om jeg følte informanten sporet av, eller et tema var ferdigbehandlet. Videre ble det stilt oppfølgings spørsmål der jeg ønsket mer utdypning. Jeg stilte også noen direkte spørsmål der jeg for eksempel etterspurte en konkret situasjon i hverdagen informantene kunne fortelle om, for en dypere forklaring eller eksemplifisering av et tema.

3.7 Transkripsjon

Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker. Til dette ble det brukt diktafon.

Transkriberingen ble gjennomført fortløpende i etterkant av hvert intervju. *I en transkripsjon blir samtalen mellom to mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig form* (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 204). Denne oppgaven krever en rekke vurderinger og beslutninger. Jeg valgte å transkribere direkte inn på et word dokument. Jeg brukte ingen ytterligere dataprogram som hjelpemiddel. En beslutning som i følge Kvale og Brinkmann (2018) må tas når en skal transkribere, er om uttalelsene transkriberes helt ordrett, eller om de omformes til en mer skriftlig form. Valget bør baseres på hva transkripsjonen skal brukes til. I mitt prosjekt er ikke hensikten å studere språket, eller gjøre en språklig analyse eller konversasjonsanalyse. Jeg var interessert i informantenes historier, meninger og opplevelser. Under min transkribering, omformulerte jeg det som ble sagt fra dialekt til bokmål. Dette er med på å bevare anonymiteten til informantene. Ellers transkriberte jeg så ordrett som mulig, det som hadde blitt sagt. Jeg valgte å unngå dimensjoner som pauser, intonasjonsmessige understrekinger og følelsesuttrykk.

3.8 Analyse

Formålet med intervjuanalysen er å avdekke meningen med det som blir sagt, og å få frem forutantakelsene som ligger bak (Kvale og Brinkmann, 2018). *Kvaliteten av analysen er avhengig av forskerens håndverksdyktighet, hans eller hennes kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet ovenfor det mediet han eller hun arbeider med – språket – og beherskelse av analyseverktøy.* (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 222).

Under mitt arbeid med analyse av datamaterialet, tok jeg i bruk analyseverktøyet koding. Koding vil si å kategorisere (Kvale og Brinkmann, 2018). Jeg satte opp kategorier basert på de ulike temaene som inngår i forskningsprosjektet mitt. Kategoriene jeg brukte var aggresjon, kravsituasjoner, relasjoner, sosial kompetanse og personalsamarbeid. Etter grundig lesing av utskriftene, kodet jeg relevante avsnitt eller utsagn, og plasserte de under kategoriene hvor de passet inn. På denne måten fikk jeg en god oversikt over de relevante funnene. Denne oversikten gjorde det mulig for meg å bryte ned materialet, luke vekk det som ikke var relevant, og å se funnene fra de forskjellige informantene i sammenheng satt opp mot

hverandre. Kodingen gjør at meningen i lange intervjuuttalelser reduseres til noen få, enkle kategorier. Dette fører til et godt grunnlag for det øvrige arbeidet med å drøfte funnene, se sammenhenger og finne forklaringer med henhold i teori.

For at analysen skal gjennomføres på en hensiktsmessig måte, er det avgjørende at jeg som forsker har god kunnskap om forskningstemaet og er klar på hva jeg er ute etter. En god forståelse av det teoretiske stoffet var viktig i mitt arbeid for å kunne dra mest mulig nytte av alt som ble sagt. Under analysen gikk jeg stadig tilbake til teorien, koblet sammen funnene med teoretiske aspekter innen et eller flere tema.

3.9 Kvalitetsvurdering

3.9.1 Reliabilitet

Reliabilitet betyr pålitelighet (Kleven og Hjordemaal, 2018, s. 98). De forklarer at god reliabilitet innebærer at datamaterialet i liten grad er påvirket av tilfeldige målefeil. Kvale og Brinkmann (2018, s. 276) hevder at reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Spørsmålet om reliabilitet gjennomgår både under selve intervjuet, i transkriberingen og analysen. Ringdal (2018) påpeker innenfor kvantitativ analyse, at reliabilitet handler om at gjentatte målinger med samme måleredskap gir det samme resultatet. Når jeg skal vurdere dette i min forskning, skal jeg stille meg spørsmålet om en annen forsker ville fått tilsvarende resultat som jeg fikk, ved å gjennomføre intervjuene ved bruk av den samme intervjuguiden? Innenfor kvalitative undersøkelser, og intervju som metode, vil vurderingen av reliabiliteten være mer kompleks enn dette. Kvale og Brinkmann påpeker (2018) at et intervju er en samtale og en forhandling av mening mellom forskeren og han eller hennes informanter. Det er en situasjon hvor funnene konstrueres i samhandlingen, og i den delte kompetansen mellom både informanten og intervjueren. Med utgangspunkt i dette, kan vi si at reliabilitet innenfor forskning gjennomført med et kvalitativt forskningsintervju, ikke kan vurderes på samme måte som eksempelvis kvantitative undersøkelser. Kvale og Brinkmann (2018, s. 197) presenterer noen innvendinger mot kvaliteten på intervju produsert kunnskap, og hvordan disse kan forsvares og begrunnes. En innvending mot kvaliteten er at forskningsintervjuet ikke er en vitenskapelig metode, fordi det er personavhengig. Et forskningsintervju er fleksibelt, kontekstfølsomt og avhengig av den personlige relasjonen mellom intervjuer og intervju person (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 199). Med dette kan vi si at en annen forsker ved bruk av min intervjuguide, antageligvis ville fått andre resultater

under gjennomføringen av intervjuet enn meg. Ikke kun fordi det ble gjennomført av en annen person, men også på grunnlag av variasjoner i kontekst, situasjon, og relasjon mellom partene. Kvale og Brinkmann hevder at intervjuerens person, med sine bakgrunnskunnskaper og håndverksmessige dyktighet under gjennomføringen, er det primære forskningsredskapet til innhenting av kunnskap (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 199).

Intervjuteknikken er en faktor som en må være bevisst på at kan påvirke reliabiliteten. Jeg har tidligere beskrevet at jeg i planleggingsfasen og under arbeidet med intervjuguiden var opptatt av objektivitet i spørsmålene. Dette er desto enda viktigere under selve gjennomføringen, da jeg i tillegg kom med noen oppfølgingsspørsmål. Jeg var bevisst på at mine subjektive meninger ikke skulle skinne gjennom i noen av spørsmålene. Informanten skulle ikke føle at noen svar var mer riktige enn andre i forhold til hvordan spørsmålene ble stilt av meg.

Når det kommer til transkriberingens reliabilitet, handler det i følge Kvale og Brinkmann (2018) teknisk sett om to eller flere personer ville ha skrevet ned det samme i etterkant av et intervju. Likevel finnes det flere stiler å transkribere på. Jeg valgte å skrive ned så ordrett som mulig det som ble sagt under samtalene, med noen justeringer der det var veldig utydelig eller svært muntlig formulering. Jeg valgte bort noen unødvendige pauser og følelsesuttrykk som ikke var relevante. Jeg kunne også gjøre små justeringer i formuleringen dersom denne var svært muntlig og med dette gjorde det vanskelig å forstå hva informanten ville ha frem. Innenfor kvalitative forskningsintervju handler reliabilitet i følge Thagaard (2003) om at forskeren skiller mellom det innsamlede datamaterialet og ens egne vurderinger av disse dataene. I og med at forskerens bakgrunnskompentanse, opplevelser og erfaring alltid vil spille en rolle under analysen, er det viktig at en som forsker er bevisst dette. Når jeg skulle skape mening i mitt datamateriale, var jeg derfor opptatt av å være beskrivende og forklarende til hvorfor de ulike utsagnene var relevante for forskningen. Thagaard (2003) bruker uttrykket «gjennomsiktig undersøkelse». Dette innebærer at hele forskningen og prosessen er presentert og begrunnet. Det teoretiske grunnlaget, forskningsmetode samt analyse og forklaring av funn er synliggjort og utdypet. En slik måte å presentere forskningen på vil være styrkende på reliabiliteten.

3.9.2 Validitet

Validitet blir definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke (Kvale og Brinkmann, 2018). I samfunnsvitenskapen dreier det seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Thagaard (2003) forklarer at validitet er noe som sier noe om gyldigheten til fortolkningene av det innsamlede datamaterialet. I følge Kvale og Brinkmann (2018) er forskerens håndverksmessige dyktighet og troverdighet viktig. Dette baseres på han eller hennes tidligere forskning på området. Validitet handler derfor like mye om forskeren som person som selve forskningsmetoden. Som forsker må jeg kontinuerlig vurdere om jeg klarer å hente og tolke på en hensiktsmessig måte, det materialet jeg er ute etter. Jeg må ha mitt forskningsspørsmål i bakhodet gjennom hele forskningsprosessen.

Når en skal vurdere styrken på validiteten, må en undersøke eventuelle feilkilder (Kvale og Brinkmann, 2018). Dette har jeg gjort ved å kontinuerlig ha et kritisk syn på egne fortolkninger. Min egen forkunnskap om emnene som inngår i forskningen, er noe jeg har måttet være bevisst på, både under gjennomføringen og analysen av intervjuene. Jeg har måttet vurdere hvorvidt informantene faktisk har svart på det jeg ville ha frem til i spørsmålene. Bevissthet rundt dette kan motvirke en selektiv forståelse av det som har blitt sagt. En potensiell skjevhet som kan finne sted under tolkning av kvalitative intervju, er at en overtolker det som blir sagt, og finner funn som ikke egentlig er der. For å unngå dette, var jeg påpasselig med å stille oppfølgende spørsmål dersom noe potensielt relevant ble sagt, men på en uklar måte. På denne måten fikk jeg bekreftelser på det jeg tolket som et potensielt funn. Slik kan en unngå skjeve fortolkninger. *Å validere er å kontrollere* (Kvale og Brinkmann, 2018). Å stille oppfølgingsspørsmål, be om utdypninger, forklaringer eller bekreftelser var derfor en måte jeg tok i bruk for å styrke validiteten. Under tolkningen av materialet passet jeg på å forholde meg til det jeg ville ha svar på, og luket bort irrelevante utsagn. Jeg hadde til enhver tid det teoretiske grunnlaget og forskningsspørsmålet i bakhodet, under arbeidet med analysen.

Vi må under validitetsvurderingen av et forskningsprosjekt i følge Kvale og Brinkmann (2018) spørre oss om vi måler det vi tror vi måler? Jeg ønsket å få et dypere innblikk i pedagogers oppfatning av barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen, og tilrettelegging av kravsituasjoner tilpasset disse barna. Dette er i utgangspunktet et snevert forskningsspørsmål.

Min oppgave ble da å sørge for at alle komponentene og undertemaene som inngår i dette spørsmålet ble belyst under samtalene. Det ble gjort ved å passe på at vi fikk utdypet innholdet i de viktigste begrepene, slik at vi hadde en felles forståelse av disse. Intervjuguiden var også dekkende i den forstand at den var bygget opp med utgangspunkt i temaene i det teoretiske grunnlaget. En potensiell feilkilde jeg var oppmerksom på i mitt forskningsprosjekt, var at informantenes svar kan ha blitt påvirket av at de fikk tilsendt intervjuguiden i forkant. Jeg valgte å gjøre dette, da noen av mine spørsmål var ganske omfattende. Jeg vurderte at svarene ville bli mer gjennomtenkte og reflekterte om informantene fikk mulighet til å tenke over spørsmålene noen dager i forkant. Fallgruven ved å gjøre dette, er at jeg ikke nødvendigvis får informantens umiddelbare tanker eller meninger om et spørsmål i der-og-da situasjonen. De får mulighet til å undersøke og gjøre seg mer kjent om emner de kanskje ikke har like stor kunnskap om. Kanskje vil de gjøre svarene sine mest mulig appellerende til min forskning, og gjør forberedelser som fører til svar av en mer kunstig grad. Jeg vil ikke vurdere dette som en svekkende faktor på validiteten av mitt prosjekt. Jeg opplevde informantenes svar som personlige, og ofte knyttet med eksempler fra egen praksis. De var også utdypende i den grad at informantene nøye forklarte både arbeidsmetoder og tankemåter knyttet opp mot de aktuelle spørsmålene. Oppfølgende spørsmål fra meg, og dialogen oss imellom gjorde også at jeg opplevde at informantenes var basert på deres egen dyptliggende kompetanse om emnene.

Under de ulike intervjuene merket jeg at informantene ikke alltid besvarte det aktuelle spørsmålet som ble stilt, og at de gjerne kunne spore litt av. Likevel opplevde jeg å finne relevante funn i avsporingene, som kunne kobles til andre viktige spørsmål innenfor de ulike tema i bakgrunnsteorien. I og med at jeg valgte å ta i bruk en semistrukturert intervjuform, tillater dette at samtalen kan bære preg av spontane, men relevante avsporinger.

Intervjuguiden skal virke som en ramme rundt samtalen, og være grunnlag for det jeg vil ha svar på. Under analysen «brøt jeg ned» intervjuene, og søkte etter funn på tvers av under hvilket spørsmål de eventuelt fant sted. Det er likevel viktig å være bevisst på dette når en skal vurdere validiteten i resultatene. Dersom jeg mente et funn kunne kobles til en annen kategori enn der informanten presenterte dette, var jeg ekstra oppmerksom på å forstå hva informanten mente og ville ha frem med det spesifikke utsagnet. En feilkilde kan være at jeg som forsker legger mer i et funn enn det som er tilfellet, fordi jeg *ønsker* at det skal være et relevant funn.

3.9.3 Overførbarhet/generalisering

Generalisering eller overførbarhet handler om hvorvidt resultatene av en studie kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner. Vi snakker ofte om generalisering innenfor kvantitative undersøkelser. I følge Ringdal (2018) krever denne form for generalisering store utvalg, og er derfor sjelden relevant i kvalitative studier. En vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale og Brinkmann, 2018). Resultatet av min studie, er basert på et utvalg bestående av fire informanter. Resultatet vil derfor ikke kunne generaliseres til resten av populasjonen. Likevel hevder Kvale og Brinkmann (2018) at det finnes ulike former for generalisering. De poengterer at dersom man er interessert i generalisering, må vi spørre, ikke om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 290). I mitt forskningsprosjekt vil andre relevante situasjoner dreie seg om situasjoner hvor en står ovenfor barn som viser reaktiv aggresjon, med særlig fokus på tilrettelegging og krav. Jeg tror mange barnehagelærere vil kunne kjenne seg igjen i erfaringene som har blitt presentert i studien. Ved å løfte fokuset på holdninger og arbeidsmåter, samt på informantenes kompetanse og opplevelser knyttet mot et teoretisk grunnlag, kan dette åpne for muligheter til å få en ny og dypere forståelse for temaet. Kunnskapen kan på denne måten overføres til egen praksis, og hjelpe andre pedagoger i arbeidet med barn som viser reaktiv aggresjon.

3.10 Etikk

Forskningsetikk handler om de grunnleggende normene for hva som er moralsk riktig eller galt, når en driver med vitenskapelig praksis (Ringdal, 2018, s 57). Når jeg som forsker har gjennomført en kvalitativ studie, med forskningsintervju som metode, er det flere etiske refleksjoner jeg må ta stilling til.

Under hele forskningsprosjektet, fra planleggingsfasen, gjennomføringen, transkripsjonen og analysen, har jeg tatt hensyn til de de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH). Disse har som formål å fremme god og ansvarlig forskning, og er underordnet seks temaer knyttet til dette. I forkant av prosjektet la jeg inn

søknad hos personvernombudet NSD (Norsk, samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Da søknaden ble godkjent, ble forskningsprosjektet satt i gang.

De etiske sidene ved planleggingen omfatter å innhente informantenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser deltakelsen kan ha for informantene (Kvale og Brinkmann, 2018, s. 97). I forkant av intervjuene ble et informasjonsskriv tilsendt alle informantene. Dette inneholdt informasjon om prosjektet, hva det ville innebære å delta, at det var frivillig, anonymt, og at de til enhver tid hadde mulighet til å trekke seg fra prosjektet. Skrivet omfattet også prosjektets formål, om fortrolighet, og hvem som vil få tilgang til intervjuet eller annet materiale.

Konfidensialitet er et av punktene som inngår i NESH sine retningslinjer. Konfidensialitet i forskningen refererer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene som blir et resultat av deres deltakelse (Kaiser, 2012, referert i Kvale og Brinkmann, 2018, s. 106). I følge NESH sine retningslinjer er forskerens løfte til informanten om konfidensialitet, et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten. Konfidensialitetshensynet måtte vurderes under alle prosjektets faser. Under intervjusituasjonen måtte jeg vurdere situasjonens konsekvens for deltakerne, for eksempel om de opplevde stress måtte ikke dette avsløres under presentasjonen av resultatet. Under transkripsjonen foretok jeg en så lojal overføring av det muntlige materialet som mulig. Alle uttalelsene ble omskrevet til bokmål, for å sikre anonymitet. Under analyseprosessen måtte jeg vurdere hvor kritisk intervjuutsagnene skulle vurderes. Jeg var også opptatt av at utsagn som kunne kobles til sider ved informantenes identitet, eller ha en gjenkjenningsverdi av noen grad, ikke ble tatt med i studien. I etterkant av transkripsjonene ble alle lydopptak umiddelbart slettet.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene jeg gjort under mine intervju, som er av relevant betydning for mitt forskningsspørsmål: «Hvordan tilrettelegger pedagoger for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?». Jeg har gjennomført en grundig analyse av det transkriberte materialet, hvor jeg har sett på hvordan ulike mønster, forskjeller og likheter i informantenes svar kan brukes til å besvare forskningsspørsmålet. Jeg har valgt å presentere mine funn med samme struktur som i teoridelen, kategorisert i undertemaer. Temaene er *aggresjon*, med hovedfokus på reaktiv aggresjon, *kravsituasjoner*, med fokus på mestring knyttet mot dette, *relasjoner*, *sosial kompetanse* og *personalsamarbeid*.

4.1 Hva fremkommer blant informantenes forståelse av begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon?

Når det kommer til forståelsen av, og begrepsinnholdet i aggresjon og reaktiv aggresjon, viste informantene litt ulike tilnærminger til disse. Informant B og C kobler aggresjonsbegrepet umiddelbart mot *sinne*. Informant B, C og D er alle enige om at de forbinder begrepet med utagerende handlinger som spark, slag eller bitt. Informant B forklarer videre i sin definisjon av reaktiv aggresjon, at dette er sinne i møte med en frustrasjon eller provokasjon, som får utløp i en negativ handling. Informant C kobler begrepet reaktiv aggresjon mot den fysiske biten av aggresjonen. Det er reaksjonen eller utøvelsen som kommer i etterkant av sinne eller frustrasjon. Informant D forbinder reaktiv aggresjon med aggresjon som er veldig plutselig, og som opptrer fort og impulsivt. Noe trigger barnet, og det reagerer med plutselig sinne og utagerende atferd.

Informant A har en litt annen tilnærming til begrepet. I besvarelsen kobler hun begrepet mot sin nåværende arbeidspraksis, som er en tilrettelagt avdeling for barn med funksjonsnedsettelse. I den anledning velger hun å ikke bruke begrepet *aggresjon* når hun snakker om disse barna.

Ja, i forhold til denne avdelingen og denne jobben så er på en måte det et begrep vi ikke bruker. Fordi vi har sinte barn og frustrerte barn, men ikke begrepet aggresjon.

Våre barn er såpass psykisk utviklingshemmet at de har ikke det normale, eller det atferdsmønsteret vi vil definere på en annen avdeling, eller med mer funksjonsfriske barn. (Informant A)

Informant A hevder med dette at den negative atferden barna hun arbeider med til tider viser, ikke er tilstrekkelig for å dekke begrepet *aggresjon*. Dette utdypes videre ved at de ikke har forståelse for de de gjør, når de utfører en negativ handling. I spørsmålet om hva som ligger i begrepet *reaktiv* aggresjon, kobler hun dette med styrken på frustrasjonen. Denne frustrasjonen oppstår gjerne i overganger, eller når barnet ikke har *forstått* ordentlig hva som skal skje.

Når det kommer til *når* og *hvorfor* den reaktive aggresjonen oppstår, finnes det klare sammenhenger blant informantenes svar. Informant A forteller her at frustrasjonen gjerne oppstår når barna ikke klarer å organisere dagen sin. Når det skjer ting utenom de daglige rutinene. Hun peker spesielt på overgangssituasjoner, da særlig dersom de må forflytte seg til et annet sted som ikke umiddelbart er i nærheten.

Overgangssituasjoner blir også vektlagt hos informant D i forhold til *når* den reaktivt aggressive atferden viser seg.

overgangssituasjoner kan være en slik situasjon, der det kanskje blir litt venting, eller det er nye ting som skal skje. Det er ikke alltid de forstår hva som skal skje. For jeg har ganske mange flerspråklige barn på avdelingen. Så da, hvis de ikke har forstått beskjeden. (Informant D)

Både informant A og D mener at reaktiv aggresjon ofte er koblet til situasjoner hvor barnet ikke vet eller forstår hva som skal skje. Dette kan være på grunn av for eksempel manglende språkforståelse hos barn som er flerspråklige, eller barn som har en funksjonsnedsettelse. Informant B svarer at den reaktive aggresjonen ofte oppstår «når den voksne vil gjennomføre plan A». Dette utdypes hun med at den voksne da har en holdning som ikke er var for barnets signaler og dagsform, i forhold til hva du ønsker å gjennomføre med barnet den dagen.

At ikke du tar deg tid til å ta en rask skanning eller kartlegging av barnet. Hvordan har barnet det? Da kan du oppleve at barn blir aggressive for eksempel. Og også utover dagen. Hvis du har et hardt program du vil gjennomføre, så er det ikke alltid det går så greit. (Informant B)

Som informant A og D, peker informant C også på overgangssituasjoner som kritiske situasjoner hvor reaktiv aggresjon kan oppstå. Hun nevner spesielt situasjoner hvor barnet møter motgang eller blir stilt krav til, som ofte er tilfelle i overgangssituasjoner. Informant C hevder at uforutsigbarhet kan være en triggerfaktor mot reaktiv aggressiv atferd. Hun peker som informant A og C også på mangel på språkforståelse. Hun nevner faktorer som går på system og organisasjonsnivå, som fravær av faste ansatte eller endring i dagsplaner på grunn av mangel på kapasitet. Hun vektlegger trygghet som en grunnleggende forebyggende faktor for barn som viser reaktiv aggresjon. Når det blir mye uforutsigbarhet i hverdagen, svekkes trygghetsfølelsen for barna. Informant C kommenterer faktorer både på individ og på systemnivå når det kommer til årsakene til reaktiv aggresjon.

Individuelt kan det være ulike grunner, noen har større temperament, og kan slite med impuls kontroll og regulering. De har vansker med det. Håndtering av følelser. Det kan jo også være at de ikke har et godt nok språk, forståelse av følelsene sine og hvordan de skal håndtere de. Noen har det kanskje vondt hjemme, på hjemmebane, som gjør at de har mye sinne og frustrasjon i seg som kommer ut fysisk. (Informant C)

Informant D retter særlig fokus mot barnets tidligere erfaringer og opplevd livshistorie innenfor årsaker til barn som viser reaktiv aggresjon. Hun understreker at hva det enkelte barn opplever som en trigger, er veldig individuelt ut i fra barnet og deres erfaring.

Jeg tenker at det er veldig individuelt hva som kan være triggere. Det er alt etter hva en har opplevd og hva en har i bagasjen sin. Så det kan være bare et blick, et sukk eller himling med øynene. Hvordan jeg oppfører meg i forhold til barnet. De kan oppleve meg som trigger ved at jeg sier eller gjør en ting, helt ubevisst. (Informant D)

4.2 Hvilken forståelse og opplevelser har informantene om kravsituasjoner og mestring knyttet mot dette?

Informant A velger å sette begrepet kravsituasjon litt i anførselstegn. I og med at hun jobber med barn med funksjonsnedsettelse, vil disse ha andre krav enn barn med normalutvikling. Hun forklarer at kravsituasjoner er den daglige rutinen, med forskjellige situasjoner innenfor disse rammene hvor det tilrettelegges for læring.

... fordi hva er krav? Vi lytter til barnet. Vi har et mål for hver unge, men så er jo ungen med på å påvirke sin dag. Så kan det jo være da at akkurat den dagen har ikke barnet lyst å gå ut i det ulente terrenget, men vi gjør det jo selv om. Men da er det vi som må motivere, for at det skal bli kjekt. Så jeg vet ikke om det kan være en kravsituasjon, men vi har jo en del ting som disse ungene må gjøre, som en del av dagen for å komme videre i sin utvikling på alle utviklingsområder. (Informant A)

Informant A definerer begrepet krav som noe som kan variere fra dag til dag, fra situasjon til situasjon, ut i fra barnets nivå, utvikling, og tilstand. Det å lese en bok kan være gøy for barnet en dag, og oppleves krevende en annen. Hovedoppgaven er å prøve å gjøre aktivitetene interessante for barnet. Eller i det minste tilrettelegge for elementer som inngår i kravsituasjonen som skal virke motiverende og forsterkende. Informant B viser til arbeidet med pedagogiske planer, med mål og tiltak laget ut i fra sakkyndig rapport, i forbindelse med tema kravsituasjoner. Kravsituasjoner er ofte knyttet til å finne passende metoder for å nå disse målene. I den forbindelse forklarer hun at de ofte jobber ut i fra *Tioba* metoden. Dette går ut på at barnet sitter ved et bord, med en voksen foran og en bak. Den voksne foran styrer, ved å vise oppgaven som skal utføres. Den voksne bak hjelper og «sporer» bevegelsen til barnet. Oppgaven kan være å legge to like gjenstander oppå hverandre for eksempel. Informant B stiller seg litt kritisk til denne formen for læring, da den innebærer at barnet blir stilt ovenfor mange krav på en gang. Hun arbeider derfor oftere med mål og tiltak i situasjoner hvor barnet er komfortabelt, og gjerne i en naturlig leke-setting.

... Det å få bli stående, og ikke bare satt inn i en skolsk setting, det er også noe i forhold til krav. «Du skal sitte her!». Noen synes det er veldig krevende å bli satt på plass.

... For det har noe med at når du blir satt der, så er det krevende. Så det er så mye krav som vi egentlig ikke tenker på at er vanskelig for barnet. Så det handler om å tilpasse situasjonene i kravsituasjoner. (Informant B)

Informant C forbinder kravsituasjoner med den daglige rutinen i barnehagen. Dagens struktur, overganger mellom aktiviteter og andre gjøremål.

For du skal innordne deg i en gruppe, og det er jo planlagte aktiviteter, gjøremål, måltider. Vi har jo en struktur og et tidsskjema i løpet av dagen. Overganger mellom aktiviteter. Dette med av og påkledning, det er jo en kravsituasjon. «Du må prøve selv, men hvis det er vanskelig så skal jeg hjelpe deg». (Informant C)

I likhet med informant C forbinder informant D kravsituasjoner med dagligdagse gjøremål i hverdagen hvor de voksne har forventinger i større eller mindre grad til hva barna skal mestre i de ulike situasjonene.

Da tenker jeg på forskjellige ting vi forventer av ungene, og det går jo på alder og modning. Krav til at de skal kunne sitte ved bordet og spise, og kle seg, ja forskjellige ting. (Informant D)

Informant C og D opplever at det er i kravsituasjoner mesteparten av den reaktive aggresjonen hos barn viser seg. Informant C forteller at for noen barn kan det være vanskelig å ikke få styre disse situasjonene selv: «Mange barn som viser reaktiv aggresjon har et behov for å ha den kontrollen». Hun forklarer videre at en måte å gi dem litt mer kontroll, eller øke mestringsfølelsen i slike situasjoner, er blant annet å gi dem oversikten.

De skal være forberedt på aktiviteter. De skal få forberedelse i forkant av ryddetid for eksempel. Om at «snart kommer jeg og gir beskjed om at det er ryddetid» eller «når alarmen på mobilen ringer, da er det ryddetid». Det å ha forutsigbarhet, stabilitet, tydelighet. (Informant C)

Informant C forteller også at det å lage avtaler med barna, kan virke som et godt tiltak mot å mestre kravsituasjoner, og gi de mer kontroll i situasjonen. Det kan være å komme med kompromissløsninger som: «Nå går jeg og finner dressen din, så kommer jeg og henter deg igjen, så går vi ut i garderoben sammen». Hun forklarer at oppgaven blir mer overkommelig, og det blir et samarbeid mellom den voksne og barnet. Informant D forteller at den reaktive aggresjonen som viser seg i kravsituasjoner, ofte er en konsekvens av at barnet blir målblokkert.

Det er vel som oftest at når vi som voksne stiller krav, at det kommer aggresjon. Fordi det er målblokkerende for barnet, det er ikke det de ønsker. De vil ikke kle på seg og gå ut for eksempel. De hadde en helt annen plan. Så det er ofte i de situasjonene jeg føler det kommer masse aggresjon. (Informant D)

Som informant C forklarer hun at forberedelse i forkant av et krav er et viktig tiltak for å hindre at de føler seg målblokkert. Hun legger også vekt på måten ting blir sagt. Hun er bevisst på hvordan hun presenterer et krav, og hvordan hun snakker til barnet i denne situasjonen. Hun forteller også at en må vurdere hvilket nivå barnet er på, når en skal stille krav. Den voksne må hjelpe barnet i mestringen av kravet. En må være tilstede, og støtte det.

Jeg prøver å tenke på måten en sier det på. Prøver å være i forkant. Det er ikke alltid det går, for det er ikke alltid jeg vet hva som vil skje. Og også å være der. Være et støttende stillas. (Informant D)

Jeg tenker at vi må se på ikke bare alder, men også modning i forhold til om barnet kan mestre det en krever. Det er jo alt etter hva det er, men at en da må øve sammen med barnet. Si at det er påkledning, og det å få på seg dressen. (Informant D)

Informant A legger også vekt på å møte barnet på en verdig måte når en skal tilrettelegge for en kravsituasjon. Den voksne skal ikke stå i en ovenfor-og-ned posisjon mot barnet, men skape et samspill som fungerer på begges premisser. Her illustrert med et eksempel hvor hun forbereder et barn til å gå ut, ved bruk av en pekebok som språklig støtte.

Så har jeg en samtale, så sier jeg at det må vi vente med, det kan vi gjøre etterpå, men først skal vi gå ut. Så blar jeg videre tilbake i boken til «vi skal gå ut». Så kan vi sitte der og ha den samtalen, hvor hun sier nei og jeg sier jo. Og til slutt så pleier det å gå

veldig greit så går vi ut. Jeg sier ikke bare «jo det må vi gjøre og så går vi». Da har vi den samtalen, og det er den forberedelsen som hun trenger. (Informant A)

I forhold til mestring knyttet til barn som viser reaktiv aggresjon, forklarer informant B:

For oss så er det viktigste den voksnes forståelse, og kunne tolke barnet. Og bli kjent med barnet. Det er den viktigste biten. Og så er den andre å tenke at det ikke er barnet sin feil at det blir frustrert. (Informant B)

Informant A legger vekt på at mye av arbeidet innen tilrettelegging for mestring ligger hos den voksnes holdninger og ens tilnærming til barnet. Videre blant konkrete tilrettelegginger forteller hun at de bruker tegn til tale for å gjøre seg forstått. Alle handlinger og overganger blir vist i form av symboler og bilder. Hun forklarer at mye frustrasjon oppstår som følge av lav språklig forståelse, og at en derfor må bruke andre hjelpemidler i kommunikasjon med barnet. Dette legger grunnlag for mestring.

I forkant, forberede, symboler, vi ser på dagstavlen, så går vi mot døren mens vi holder symbolet oppe slik at de holder det kognitivt i tankene og ikke mister det på veien. Så går vi ut så sitter vi på benker og små stoler. Så bruker vi god tid. Viser på plansjer: «Nå skal vi kle på, for du skal gå ut, så da må du ha dress på». (Informant A)

Informant B svarer at en må møte barnets på deres interessefelt, og rose det en vil ha mer av. Hun forklarer at hun går aktivt inn og blir kjent med barnet, og forsøker derfra og møte det med utfordringer på deres nivå som det kan mestre. Hun legger vekt på at mestring ikke trenger å være knyttet mot et mål, men kan være noe så enkelt som et godt samspill under en lek med såpebobler. Hun poengterer at en må se hva barnet har behov for, og hva det har kapasitet til å mestre ut i fra sitt nivå.

Det kan være i systemet, at de ikke tåler å være i en så stor gruppe, at det blir for vanskelig. At du må på en måte, ikke ha den samlingsstunden med 17 andre barn. Akkurat det vil ikke det barnet klare. (Informant B)

... men det å tune seg inn, og være sensitiv. Lese, se og forstå. Og gjerne bestemme deg for, i stedet for å ha tre krav, så har du ett krav. (Informant B)

Innenfor tilretteleggingsarbeidet hevder både informant A og B at de er den voksnes ansvar å møte barnet i sine utfordringer. En må forstå hvor det er, mentalt og utviklingsmessig, og tilpasse situasjonene deretter.

Det er jo alt de jeg har sagt nå i forhold til tilrettelegging, og på en måte tenke selv som voksen. «Hvordan kan jeg tilrettelegge?» Hvordan kan jeg møte deg med dine utfordringer på en måte som jeg både ivaretar, etikk er jo utrolig viktig hos oss, at vi tenker. (Informant A)

For det handler om så masse. Og så er det noe med å forstå «Hvorfor strever barnet?» hva er årsakene? Er det at det ikke forstår? Har det ikke lært dette? Trenger det 10 000 repetisjoner for å klare å forstå? (Informant B)

4.3 Hvilke arbeidsmetoder viser seg hos informantene innenfor tema relasjonsbygging?

Informant A legger vekt på viktigheten av den voksnes holdninger i arbeidet med å bygge en god relasjon. I hennes arbeid, hvor barna har store funksjonsnedsettelse, er det ekstra viktig å ikke gå inn å overstyre, men å skape et *samarbeid*. Videre foreller hun at en må ta det forsiktig, ikke presse seg på, og la barna bli kjent i sitt tempo. Informant B sammenligner en god relasjon med en god ballpasning. «Det er et gjensidig og likeverdig samspill». Informant C vektlegger trygghet og nærhet i en god relasjon mellom voksen og barn. Det å vise glede rettet mot, og sammen med barnet. Å ha det morsomt sammen, og skape gode stunder sammen er grunnlaget for en god relasjon. Hun hevder at det er den voksne sitt ansvar å legge til rette for den gode relasjonen. Informant D kobler en god relasjon mot det å *se* barnet, og å se hvilke behov det har. Det at barnet søker den voksne, vil være sammen med den voksne og kan fortelle han/henne ting, mener hun kjennetegner en god relasjon mellom voksen og barn.

Når det kommer til hvordan en skaper en god relasjon, mener informant B som informant C, at dette er den voksnes ansvar. Strategier hun presenterer, er å finne barnets styrker og gjøre mer av dette. En må rose, bekrefte og se barnet.

Jeg hadde et barn for to år siden. Vi måtte gå mye ut. Det barnet lærte med symboler, bruke mye det. Satte ord på og bekrefta situasjonene. «Nå trenger du at meg og deg skal gå ut.» Så gikk vi ut og disset. Så merket jeg at kom det andre barn, så tok det seg opp. Så det å være i forkant, ta signalene på alvor. Det handler om å ha planene med seg i hodet, ha verktøyet med. Og så jobbe på barnets arena. (Informant B).

Som informant B, legger informant A vekt på å identifisere barnets interesser og styrker, og tilnærme seg disse i arbeidet med å bygge en god relasjon. Hun forklarer at hennes strategier er å ta det rolig, bruke god tid, og bli kjent med barnet på deres premisser. Ikke presse seg på.

Så gikk jeg gjennom aktivitetene, jeg lærte ungene å kjenne. Hva liker de å holde på med? Så fant jeg hva som var favoritten deres, så gikk jeg inn og var med i situasjonen der. (Informant A).

Informant A forteller også at hun må være veldig bevisst på hvordan en tilnærmer seg barn med funksjonsnedsettelse, ta disse har andre måter å ta kontakt og vise at de ønsker et samspill. Her må den voksne være var for barnets signaler.

For det er noen som gjerne viser litt med armen, men hvis du ikke kjenner ungen så legger du ikke merke til den bevegelsen for den er så liten. Så de er da du må gripe den, og si «å ja du skal få en klem». Så setter vi oss ned så får de en god klem. (Informant A)

Informant D forteller på lik linje med de andre at det å identifisere barnets interesser, og delta i disse, er en viktig strategi for å bygge en god relasjon. I tillegg til å vise at du er tilstede, og har sett barnet.

Jeg viser at jeg er der. Sier «hei» og «God morgen». Prøver å ta kontakt. Se litt hva barnet liker. Spille spill, pusle.. være der sammen. Spør om jeg skal være med. Prøver å få til tid til banking-time, om det er å lese bok, leke med biler eller dukkekroken. Og så være med på de aktivitetene. (Informant D)

Informant C påpeker innenfor arbeidet med å bygge en god relasjon, hvor viktig det er å stå i de ulike situasjonene. Når det dreier seg om barn som viser reaktiv aggresjon, er det særlig viktig å være bevisst ens egen rolle i situasjoner som kan oppleves vanskelige.

... men bare det å vise barnet «Jeg går ingen plass. Jeg er her for deg.» Det er ikke sånn at «Å, du er sint og slår, da går jeg». For det kan være litt «misque», at egentlig så trenger de den voksne, selv om de sier «Gå vekk! Jeg hater deg!». Det er da det gjelder «Men jeg går ingen plass, jeg er her for deg. Når du er klar for å snakke med meg så sitter jeg rett her». (Informant C)

Også informant D kommenterer det å være tilstede for barnet, og stå i vanskelige situasjoner som et viktig tiltak for å styrke relasjonen.

Og å være tilstede for ungene, hjelpe dem. Spesielt hvis de har et utbrudd, og hjelpe de og være tilstede for de: «Jeg er her sammen med deg, og skal hjelpe deg å bli rolig igjen». (Informant D)

Når det kommer til utfordringer innenfor relasjonsbygging, peker informant A på variasjoner i dagsform som en vesentlig faktor. Hun forteller at det til tider kan være et stort fravær fra noen barn som er lenge borte fra barnehagen grunnet sykdom. Da er det hennes oppgave å «lese» hvor barnet er i forhold til relasjonen. Noen ganger må de derfor starte litt på nytt. Informant B og C peker på flere av de samme utfordringene knyttet til utagerende atferd innenfor relasjonsbygging:

Det er krevende å bli sparket. Det er krevende å bli slått og bitt. Du må tenke at barnet gjør det ikke for å være ondt. Du må tenke at barnet gjør det i tråd med at det ikke har noen annen kontaktform. Det gjør det fordi det er det som «bare skjer». (Informant B)

Altså, ingen liker å bli slått. Ingen liker å få reaktiv aggresjon mot seg selv. Så vi voksne vi må jo regulere oss selv. Selv om du kanskje blir ganske frustrert i de situasjonene. Så det kan være ganske vanskelig. Så hvis du møter motstand. Du blir møtt med spark og reaktiv aggresjon generelt, så er det kanskje ikke den første ungen du har lyst å sette deg ved siden av. Det er jo da en må være, som de sier i trygghetssirkelen: «Større, sterkere, god». (Informant C)

Informant D peker på utfordringer knyttet til hvordan hennes rolle i relasjonen kan bli påvirket av å arbeide med barn som viser reaktiv aggresjon.

Det tar mye energi. Og utfordringen kjenner jeg er at når du er litt trøtt og sliten, at du klarer ikke å være helt der du ønsker å være. Så da kjefter du kanskje en gang eller to for mye, og da føler jeg av og til at du bryter relasjonen en har, så må en på en måte begynne litt på ny igjen. (Informant D)

I spørsmålet om hvilken rolle relasjonen spiller når en skal stille krav til et barn, er samtlige informanter enige om at den betyr mye. Informantene understreker at det er den voksne sitt ansvar. Både informant A og C nevner trygghetssirkelen som et nyttig redskap som det blir arbeidet ut i fra i deres hverdag i barnehagen. En utfordring med denne kan være å avdekke barnets emosjonelle ståsted. Begge informantene forteller at særlig med barn som viser reaktiv aggresjon, kan det oppstå misforståelser om hva barnet egentlig ønsker og trenger. Informant A påpeker at den voksne her må gjøre en tolkning av barnet, og videre skape kommunikasjon med det. Dette krever også følgelig at en går inn og blir kjent med det enkelte barn og deres tolkningsmønster.

... og utfordringen der er jo at det kan se ut som barnet er en annen plass i sirkelen enn de de gir uttrykk for. At det kan være sint og du opplever at det tar avstand, men så trenger det egentlig nærhet. (Informant A)

Så vi må jo tolke. Og mange ganger bommer vi. Men da er vi flinke til å sette oss ned å si «vet du hva, nå forsto ikke jeg». Så tar vi det på oss, og prøver å reparere den relasjonen sånn at vi kan komme videre. (Informant A)

Informant D peker ikke bare på styrken i relasjonen som viktig i en kravsituasjon, men også hvilken posisjon den voksne stiller seg i forhold til barnet. Hun vektlegger spesielt måten ting blir sagt.

Hvis du har en god relasjon til barnet så tåler det mer av deg enn hvis han eller hun ikke liker deg. For da har du en maktkamp egentlig. I stedet for at du kan snakke på en grei måte og at de vet at «ok, det går greit». De er med på det. I stedet for at vi bare sier «Du må». (Informant D)

4.4 Hva legger informantene i begrepet sosial kompetanse? Og hvordan arbeides det med dette tema i forhold til reaktiv aggresjon?

Informant A forklarer at på hennes avdeling, hvor barnas funksjonsevne er sterkt nedsatt, ligger den grunnleggende sosiale kompetansen i at barna blir kjent med hverandre, observerer hverandre, og blir glad i hverandre. I og med at barna ligger etter i utviklingen, må de fokusere på enkle aktiviteter, hvor ansvaret ligger hos den voksne. Hun nevner parallell-lek som et eksempel på en begynnende sosial interaksjon. Her forteller hun at det er den voksnes oppgave å være tilstede og fortolkende i situasjonen, slik at de kan støtte opp barna og hjelpe dem dersom de for eksempel gir uttrykk for at de vil bytte leker. Her gjelder det også å kjenne barna og deres individuelle signaler godt. Informant B forklarer begrepet sosial kompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre sosiale miljø. Det kan være samarbeid, empati, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. I likhet med informant A forklarer hun at en må tenke utviklingsnivå når en skal jobbe med sosial kompetanse. Enkelte barn på hennes avdeling kan være 6 år, men ha tilknytning til liten avdeling. Under spørsmålet om hvordan sosial kompetanse kan knyttes til reaktiv aggressiv atferd gir hun følgende svar:

Dette er vanskelig, særlig for barn på vår avdeling. For barn med autisme kan dette med å forstå empati være vanskelig. Det å forstå selvhevdelse og det å justere seg selv. De må ha noen voksne som hjelper de og lærer dem dette. (informant B)

Hun forklarer at utviklingsforstyrrelser eller diagnoser kan gjøre at et barn er på et lavere stadie mentalt enn det alderen tilsier. Dette gjør at det ikke er kognitivt modent til å forstå de sosiale kodene som kreves innen sosial kompetanse. Det å bli misforstått på dette kan føre til at barnet reagerer med å vise reaktiv aggresjon. Det er i følge informant B da den voksne som må gå inn og forstå hvor barnet er, og hjelpe det. Informant C forklarer sosial kompetanse som evnen til et positivt samspill med andre, både voksne og barn. Når det kommer til barn, legger hun spesielt vekt på hvor viktig dette er for å fungere i lek. I forhold til reaktiv aggresjon kobler hun den sosiale kompetansen, med vekt på impulskontroll og selvregulering, som en grunnleggende faktor mot det å «miste ansikt» foran de andre barna i gruppen.

I og med at de andre ungene ser når ungen står og kaster på ting, kanskje er voldelig mot andre unger eller voksne. Så de andre ungene kan bli redde. Jeg har hatt unger

som har sagt at de har vært redd for et annet barn, og da må du sette inn tiltak. Mangel på impuls kontroll og reguleringsvansker gjør det også vanskelig i leken. Så kanskje de andre ungene ikke vil leke med dette barnet? Fordi de forventer at det kommer til å ende i konflikt.

Informant D forbinder begrepet med det å kunne omgås andre, barn og voksne, på en ok måte. Hun kobler det med å ta kontakt med andre, og å ha evnen til å delta i positive samspill. Når det kommer til barn som viser reaktiv aggresjon, mener hun at det ofte kan være sammenhenger med denne formen for aggresjon, og huller i den sosiale kompetansen hos disse barna. Videre forteller hun at dette kan gjøre at de får problemer med innpass i lek hos de andre barna.

Jeg føler ofte at det er det som gjør det, at de har litt problemer med å komme inn i leken, eller kjenne til lekekodene. Så går de inn og bare river ned i stedet for å spørre på en ok måte: «Kan jeg være med?» eller finne seg en rolle for å være med.

(Informant D)

I likhet med informant C, kommenterer også informant D dette med å være bevisst på hvilke holdninger den reaktive aggresjonen et barn viser, skaper hos de andre barna i gruppen rettet mot barnet som viser aggresjonen. Hun understreker at de voksne her må hjelpe og beskytte barnet mot å «miste ansikt» i gruppen.

Og å prøve å ramme inn barnet, sånn at det ikke taper helt ansikt foran de andre ungene. Så heller ta de litt vekk fra situasjonen sånn at ikke alle trenger å se alltid når de blir sinte og lei seg. (Informant D)

Informant A forteller at den voksne må hjelpe barna med å danne et grunnlag for utviklingen av sosial kompetanse, ut i fra barnets nivå. I hennes arbeid handler det først og fremst om å sette ord eller bilder på følelser.

Så da må vi hjelpe dem. Og det gjør vi med symboler, og å sette ord på det. For det er normalt å bli sint. Når vi begynner å snakke om aggresjon, så er det noe som må veiledes vekk for du skal ha en mildere reaksjon. Du skal stoppe opp. Og vi hjelper

ungene ved å si «nå er du lei deg, nå er du glad, det er løye og morsomt». Så bruker vi tegn som er symboler for det. (Informant A)

Informant B påpeker også at ansvaret for å danne sosial kompetanse ligger hos den voksne. Hun peker som informant C på selvkontroll som en vesentlig komponent når det kommer til barn som viser reaktiv aggresjon. Den voksne må finne strategier som kan hjelpe barnet med dette. Dette kan være å få utløp i frustrasjonen, eller å «ramme dem inn».

Vi må hjelpe barnet til å stoppe eller få andre strategier. Et barn kan vi si til «Du kan trampe» så sier de «vil ikke trampe!». Da er det ikke det det har behov for. Men vi må lære at det er ikke greit å slå. Det er ikke greit å klore. «Jeg skjønner du er sint». Men vi må hjelpe barnet til å få en annen reaksjon. (Informant B)

Jeg har også en som selvskader seg mye, og dunker hodet. Så det å gå inn og stoppe, og ramme inn har hjulpet henne. Så en må på en måte se hvilken metode er det de svarer på? Du kan ta de med å si «Vet du hva? Nå skal meg og deg springe rundt barnehagen.» Det har jeg også gjort med noen. Altså det å få utløp, du skal ikke bare dempe de. (Informant B)

Innenfor tilrettelegging for utvikling av sosial kompetanse i gruppen, legger informant A stor vekt på tilrettelegging for gode, sosiale interaksjoner. Det å være sammen, og å få en gruppefølelse og tilhørighet hevder hun er viktig. Blant tiltak som gjennomføres nevner hun besøk fra og til andre avdelinger og ulike aktiviteter. Innenfor aktivitetene er det tilhørighet, gruppefølelsen og prosessen som står i fokus. Hun understreker at den voksne har et ansvar for å aktivisere og sosialisere alle barn, også de rolige som tilsynelatende har det «fint».

mange er så rolige og snille at de kunne bare satt seg ned på gulvet og bli sittende der passive for de har det egentlig veldig greit. (Informant A)

Informant B mener læring av hverandre i barnegruppen, kan være gunstig for å fremme sosial kompetanse. Det å bruke «rollemodeller» barna imellom. Barna observerer hvordan de andre er mot hverandre, og lærer på en god måte. Hun nevner lekegrupper på tvers av avdelingene hvor barna møter andre barn på et annet utviklingsnivå, som et tiltak knyttet mot dette. Arbeid

med sosiale historier for å fremme sosial kompetanse, blir nevnt som et viktig tiltak i informant B sitt arbeid, særlig i forbindelse med barn som viser reaktiv aggresjon.

For det å ha en favorittsykkel ute som alle vil sykle på, det å forstå at den sykkelen er alle barna sin, at «når du har sykla litt, så må du bytte.» Det å snakke om dette her, i fredstid, hjelper når du er oppe i situasjonen. (Informant B)

Informant B forklarer at når du står oppi en situasjon hvor barnet viser reaktiv aggresjon, befinner du deg i det hun kaller «*rød sone*.» Barnet er ikke mottakelig for forhandlinger. Å snakke om det i fredstid, hjelper barnet til å forstå situasjonen, både i forkant og etterkant av slike hendelser. Informant B påpeker at en må stadig repetere og være tålmodig: «*Du gjentar det du har snakket om i fredstid i treningsrommet, også når det «koker». Så er det tilbake igjen, og snakke om det.*»

Informant C forteller at arbeid med sosial kompetanse er høyt prioritert over hva de arbeider med i barnehagen. Hovedfokuset i førskolegruppen er å styrke barnas evner knyttet mot dette tema. Det arbeides med å vente på tur, lytte til andre og å samarbeide. Det å dele i mindre lekegrupper er også et tiltak som blir brukt for å fremme sosial kompetanse i informant C sitt arbeid med dette. De voksne diskuterer og bestemmer gruppene ut i fra hvem som kan passe sammen i lek, utfylle hverandre og lære av hverandre i gruppen. På denne måten får også den voksne kommet tettere på barna, og får mulighet til å støtte opp under leken, og observere.

... så får vi sett på litt ulike lekekombinasjoner i forhold til ungene. Vi kan se at plutselig er det to unger som ikke pleier å leke sammen som leker kjempekjekt. Vi får observert litt lettere. Så tenker jeg også at det å ha den nærheten og varmen oppi dette, det er så viktig. (Informant C)

Når det kommer til enkeltbarn og sosial kompetanse, er informant C opptatt av at hvert enkelt barn skal fremstilles på en positiv måte i barnegruppen. Hun forklarer dette som vesentlig for innpass i lek, og for barnets selvbilde. Dette kommenterer hun er særlig viktig når det dreier seg om barn som viser reaktiv aggresjon. Tiltak rettet mot dette, er å bygge opp mestringsfølelse hos barnet, og fremheve de positive sidene ved det. Det kan være at den voksne er med og tar initiativ til en lek hvor barnet stilles i et positivt lys:

«Når vi skal ut, så kan jo du og meg gå å finne den store spaden, så skal vi se hvor digert sandslott vi klarer å bygge». «Klarer vi å lage så stort som deg? Jeg tror ikke vi klarer å lage så stort som meg?». Da når vi kommer ut og bygger dette sandslottet sammen, så kommer andre unger og henger seg på. Ungen får den mestringen på at JEG bygget dette sandslottet. «Kom å bli med meg». (Informant C)

Informant D forteller at de snakker mye sammen med barna om ulike temaer knyttet til sosial kompetanse. For eksempel «hva er venner?» Hun forteller at alle da vet veldig godt hva man skal eller ikke skal gjøre mot hverandre. Hun påpeker at det er i de daglige her-og-nå situasjonen en virkelig må jobbe. Av tiltak nevner hun å dele barna i mindre grupper, hvor personalet har tenkt gjennom kombinasjoner mellom barna som passer bra i lek. De voksne skaper rammer for leken. De har også viktige roller, i forhold til å støtte opp under leken. Enten ved å delta eller observere.

«Nei nå er det nok som leker i denne kroken». Det er kanskje bare to, men vi vet at de to kan klare å få til noe sammen. Hvis du får inn en til så ødelegger de. Så at vi er bevisste på hvor vi voksne plasserer oss i forhold til dette, og hvem av de som trenger ekstra støtte. At en jobber med dem. Enten om en er med i lek eller får de med i sammen med de andre på et eller annet. (Informant D)

4.5 Hva legger informantene i personalsamarbeid, og hvilke tiltak og arbeidsmetoder fremkommer?

Samtlige informanter er enige at innenfor personalsamarbeid er god kommunikasjon mellom de ansatte grunnleggende. Informant A forteller at de jobber mye etter rammeplanen og holder på å implementere den. I forhold til denne skal de ansatte evaluere seg selv, og dette blir gjort i gruppe. Informant C påpeker at kommunikasjon er noe personalgruppen har stort fokus på. Selv om kommunikasjonen og samarbeidet er godt, er dette et tema en alltid bør ha fokus på, og som alltid krever arbeid å opprettholde.

Informant D hevder også at kommunikasjonen i personalgruppen er viktig. Når det er snakk om tiltak knyttet til barn som viser reaktiv aggresjon, vektlegger hun at det å holde et positivt fokus på det eller de spesifikke barna det gjelder som viktig. Dette for å skape forståelse og

motivasjon for arbeidet. Hun sier også at det er viktig å ha et løsningsorientert perspektiv. En utfordring innenfor personalsamarbeidet kan være at det blir preget av en negativ tankegang.

Vi kommer av og til innpå sånne ting som «Hvis det barnet ikke hadde vært i barnehagen, hvis det ikke hadde gjort sånn, hvis det og det osv.» Så er det liksom, ja «hva kan vi gjøre med det?». Barnet kommer i barnehagen hver dag. Hvordan kan vi gjøre dagene best mulig? Se bort i fra det «Hvis at..» og heller snu det til hva vi kan gjøre når barnet er her i barnehagen. (Informant D)

Både informant A og B er opptatt av å ikke skulle snakke «over hodene» på barna innenfor personalsamarbeidet. Begge informantene er også opptatt av å bruke hverandre på avdelingen i hverdagen. Dette kan i følge informant A gjerne være korte tips: «Så kan noen komme med «se den prøvde jeg i går, prøv den, se om, det hjelper».

Informant B forklarer at det er viktig for personalgruppen å ta tak i ting med en gang, hvis det for eksempel handler om en situasjon som har oppstått som må snakkes om. Da forteller hun at de kan få hjelp av en ekstra voksen slik at dem det gjelder kan trekke seg bort og snakke. Hun forteller også at det er viktig å tenke i system innenfor personalarbeidet.

Det å bruke virksomhetslederen, for å sette ord på det som skjer. For det er krevende, og du må tenke system. Alle har ansvar for alle barna. Du skal vite det som skjer. (Informant B)

Informant D nevner også det å snakke om hvordan en skal handle i de ulike situasjonene. Både i forkant, og å reflektere i etterkant.

Vi snakker jo om hvordan vi skal gjøre det i de forskjellige situasjonene. Men så er jo ikke alle situasjoner like, så det går ikke alltid an å gjøre det helt likt. Så må du gjøre ting litt der-og-da. Men så snakker vi om det etterpå. Hvordan gikk dette? Var det lurt eller var det ikke lurt? (Informant D)

Informant C forteller at de har ukentlige avdelingsmøter hvor de går gjennom informasjon om barna. De har et system hvor de fordeler barna seg imellom. De ansatte har ansvar for å observere «sine» barn i forkant, så blir informasjonen om barna presentert og drøftet på

møtene. Informant A sier også at de har ukentlige møter hvor personalet på avdelingen samles, og snakker blant annet om barna. Hovedansvaret for de ulike barna er fordelt mellom de voksne. På disse møtene blir det snakket om hvor barna befinner seg, hva de strever med, utfordringer, og hva som bør jobbes med. Barna har hver sine permer, som alle de voksne til enhver tid har ansvar for å lese seg opp på.

Nede på avdelingen ligger det sånne klips-brett. På det brettet ligger det en bok som vi skriver inn i, som vi må oppdatere oss på hvis det er noe nytt som har skjedd. Og så ligger det også en ukeplan for barnet. Der står det hva ungen bør gå gjennom, hva må han gå gjennom, og så krysser vi av når vi har gjort det. Så hvis jeg overtar en unge eter lunsj, så går jeg bare på den klipsen og ser «hva har du gjort i formiddag?»
(Informant A)

Når det kommer til begrepet felles forståelse, sier informant B at det handler om enighet blant personalet. «Det er jo at en snakker om det, og at en er lyttende for «Hva tenker du om? I forhold til det?» Informant C mener felles forståelse handler om å drøfte ting sammen i personalgruppen. En må ha en felles enighet om hvordan gruppen skal arbeide med barna, særlig i forhold til de som viser reaktiv aggresjon. En viktig oppgave er å vurdere hva en skal prioritere.

Av og til må en sammen bli enig om hvilke situasjoner en skal prioritere, for vi kan ikke stå i alle situasjonene. At kanskje den viktigste situasjonen er når vi skal gå ut. At ungen skal mestre den overgangen fra måltidet og ut i garderoben, og så ut.
(Informant C)

Vi må ha en enighet, særlig om disse barna som viser reaktiv aggresjon, om hvordan vi skal håndtere det. At vi setter de samme grensene. Ungen blir møtt på samme måte. At vi som voksne er forutsigbare. (Informant C)

Informantene er enig om at felles forståelse handler om en felles refleksjon og videre enighet om hva det enkelte barn strever med eller har behov for. Kommunikasjon er viktig. Informant B mener det er viktig å ta hensyn til alle innspill, og det å være var for om hun har fått alle med seg på det de har kommet til enighet om. «At du forstår med hele deg.»

Informant D mener felles forståelse handler om at personalet har snakket om et bestemt tema, og kommet til en enighet om dette. Hun forteller også at i mange tilfeller *tror* hun personalet har kommet til en enighet om noe, men så viser det seg i realiteten at de ikke har det. Hun eksemplifiserer med enkle episoder hvor det de har diskutert ikke har vist seg i praksis.

Da har vi gjerne blitt enig om at vi skal gjøre sånn og sånn, og vi må ikke stille krav i de og de settingene, overse det osv. Så er det noen som går etter likevel, på alle småting. Og da har vi jo ikke en felles forståelse. (Informant D)

Informant D tror det ligger mye i forskjellene på kompetanse, utdanning og erfaring når det kommer til disse skjevhetene i forståelsen. Hun forteller som et eksempel at noen kanskje er veldig opptatt av at alt skal være likt for alle barna i gruppen. At noen har en holdning som tilsier «ingen må få lov til mer enn andre». Hun understreker at til tross for at dette er noe de har snakket mye om, er det vanskelig å få alle med. Spesielt peker hun på når det dreier seg om barn som viser reaktiv aggresjon, så vil det være forskjeller på hvilke krav og forventninger som skal stilles det enkelte barn, og det kan ikke alltid være likt.

Informant A og B peker på kompetanseheving og ekstern støtte som et godt tiltak i arbeidet med å skape felles forståelse. Informant B forklarer et tiltak hun har gjort i dette arbeidet, er å hente inn en ekstern aktør, som hun har med på avdelingsmøtet. Slik føler ikke noen at de blir snakket om bak ens rygg. Den faglige støtten hjelper henne også med å få de andre «med på laget». Dersom hennes tankegang føles riktig, men ikke støttes av personalet, vil en tredjeperson støtte opp under både det hun selv tenker er riktig, og de andre får mer tiltro til tankegangen.

Men det å sette ord på til en veileder, sånn oppfatter jeg situasjonen, hvordan oppfatter du den? Og da få en veileders tilbakemelding spå hva som er lurt, da er det en tredjeperson som støtter tankegangen. Det er noe med å ha faglig støtte, det er viktig. Ikke stå med det alene. (Informant B)

Informant B hevder også at det er viktig å analysere dagligdagse situasjoner, og særlig de som handler om barn med vansker av ulike slag. Det handler om å se på hele situasjonen, og finne faktorer som kan forklare hvorfor noe eventuelt ikke fungerer.

det er da det er viktig å ha kartleggingsverktøy. Å se på, er det bare med den ene personen? Og å stille åpne spørsmål: «oi, hva skjedde her egentlig? Fortell». Hva skjedde i forkant? Å få personen til å sette ord på det. Ikke komme med sånne belærende ord. (Informant B)

Informant B sier at holdninger, og den praktiske og teoretiske erfaringen alle i personalet har er variert, og vi må ha respekt for dette. «... og prøve å tenke at alle vil hjelpe barnet på best mulig måte.» Dersom tilnærmingen til et barn blir individuelt basert, blir det krevende. Hun tilføyer at en må våge å være ærlige, og å sette ord på det som kan være vanskelig. Informant C hevder at felles enighet og forståelse for arbeidet er knyttet til barnets opplevelse av forutsigbarhet. Innenfor tilrettelegging av enkeltbarn som har vansker av ulike slag, for eksempel et reaktivt aggresjonsmønster er dette helt grunnleggende å ivareta.

... og at vi må være samkjørte. Vi må ha en enighet, særlig om disse barna som viser reaktiv aggresjon, om hvordan vi skal håndtere det. At vi setter de samme grensene. Ungen blir møtt på samme måte. At vi som voksne er forutsigbare. (Informant C)

Når det kommer til generelle utfordringer innenfor tilrettelegging for barn som viser reaktiv aggresjon, både generelt på individnivå, personalsamarbeid og organisasjonsnivå, har informantene flere faktorer de nevner.

På individnivå tenker jeg den største utfordringen for barnet er den sosiale delen. Det å «miste ansikt», og hvor vanskelig det kan være å komme inn i lek med andre. Det å bli inkludert. Og det å håndtere egne følelser. Lære nye strategier. (Informant C)

Med tanke på personale, så er det det å ha nok personale. Ha ressurser. Får de sakkyndig vurdering får de kanskje 10-15 timer. Men ungen er lenger i barnehagen enn dette. Det å være tett nok på, for å forebygge. (Informant C)

Informant C viser til konsekvenser et barn kan oppleve sosialt som følge av reaktiv aggresjon. Hun nevner også utfordringer knyttet til organisering, nok personale, og ressurser til å støtte særlig de barna som har vansker, og krav på ekstra ressurser. Informant A peker på

utfordringer knyttet til å møte barna i deres utvikling på individnivå. Som informant C nevner hun også ressurser, og å samkjøre personalet.

i forhold til oss som har såpass svakt fungerende barn, så er det klart at utfordringene hos oss med frustrasjonen deres, er jo å tilpasse dagen. Både på individnivå, det å treffe utviklingen. Det krever mye av oss. Det å samkjøre personalet. Organisasjonsnivå det går jo på kommunen og de sin organisering, pengebruk, og samarbeidspartnerne våre. (Informant A)

Informant B nevner som informant A at det å skulle kartlegge barnet og tilpasse utfordringer etter deres behov som en utfordring på individnivå. Hun nevner på lik linje med de andre samarbeid som en mulig utfordring innenfor systemnivå, og at personalet har en felles forståelse. Informant D peker på individuelle utfordringer knyttet til hvordan barnet har det i barnehagen. At de voksne må arbeide for at de får gode opplevelser, når mye av iden kan være preget av sinne og frustrasjon. Hun peker også i forhold til personalet, at hun kan oppleve at de voksne blir slitne fysisk og psykisk av å handtere barn som viser reaktiv aggresjon. Dette kan gjøre at motivasjonen for arbeidet med disse barna, til tider er vanskelig å opprettholde i gruppen. Hun nevner også utfordringer innenfor foreldresamarbeid. Arbeidet blir vanskelig om en ikke har foreldrene med seg i tilretteleggingen.

på individ så er det jo det å kartlegge. Vi må jo ta utgangspunkt i barnet. Hva strever det med? Vi må sette av tid. Tenke felles. Og på det organisatoriske så er det å forplikte alle de rundt hva som skjer. Virksomhetsleder, det å dokumentere synergi, det å hele veien ha foreldrene med, og å hente inn PPT. (Informant B)

For barnet så er det jo at dagene i barnehagen trenger ikke alltid å være så gode. Det blir mye konflikter og sinne. I forhold til personalet så kan det være at en blir sliten både psykisk og fysisk, og kanskje også litt redd for å gå på jobb. (Informant D)

5.0 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet se på hvordan mine forskningsfunn sammen med det teoretiske grunnlaget, kan belyse min problemstilling: «Hvordan tilrettelegger pedagogen for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?» Jeg vil som i resultatdelen, presentere drøftingen i underkategoriene aggresjon/reaktiv aggresjon, krav/mestring, relasjoner, sosial kompetanse og personalsamarbeid.

5.1 Aggresjon og reaktiv aggresjon

5.1.1 Hvilken forståelse har informantene for begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon?

Informant B, C og D var alle enige om at aggresjonsbegrepet er knyttet til utagerende handlinger rettet mot andre individer, gjenstander eller seg selv. Aronson (2011) definerer selve aggresjonsbegrepet som negative handlinger utført med en intensjon. Denne definisjonen stemmer godt overens med informantenes oppfattelse av begrepet. Informantene legger likevel hovedsakelig vekt på *fysiske, synlige* negative handlinger i sine forklaringer. Her nevnes spark, slag eller bitt. I Aronsons definisjon kan handlingene være fysiske, verbale, synlige eller skjult. Informant B og C knytter også aggresjonsbegrepet mot *sinne*. Med dette kan vi se at informantenes umiddelbare oppfatning av begrepet aggresjon, i en vesentlig grad er koblet mot den typen vi definerer som *reaktiv* aggresjon. Roland og Idsøe (2001) definerer reaktiv aggresjon som negative handlinger, fremprovosert av en triggende hendelse. I tilfeller hvor reaktiv aggresjon finner sted, vil den triggende hendelsen føre til negative følelser i form av sinne. Disse følelsene kan komme til uttrykk i utagerende atferd som skriking, sparking eller andre fysiske handlinger rettet mot andre mennesker eller gjenstander (Roland, Idsøe, 2001).

Reaktiv aggresjon forklares av Roland og Idsøe (2001) som tendensen til å utrykke negativ atferd når en er sint, mens proaktiv aggresjon er tendensen til å gå til angrep på noen for å selv oppnå et materielt eller sosialt gode. Vi kan si at innenfor *proaktiv* aggresjon, er drivkraften for aggresjonen å oppnå en fordel for seg selv. Innenfor *reaktiv* aggresjon, er det følelsen av sinne som er drivkraften bak de aggressive handlingene. I og med at drivkraften som ligger til grunn bak reaktiv aggresjon, svært ofte er synlig, intens og eksploderende, vil kanskje denne

aggresjonsformen i størst grad vekke assosiasjoner til begrepet *aggresjon* hos informantene. Proaktiv aggresjon kan være skjult, og er ikke nødvendigvis preget av utagerende handlinger fysisk rettet mot andre. *Synligheten*, samt den utagerende biten av reaktiv aggresjon, gjør dette til en veldig tydelig form for aggresjon som ikke kan overses. Grunnen til at samtlige informanter umiddelbart forbinder aggresjonsbegrepet med aspekter knyttet til den reaktive formen, kan være fordi hverdagen deres er preget av arbeid med barn som viser denne formen for aggresjon. De negative handlingene utføres enten mot dem selv eller andre i barnehagen, og en må som voksen håndtere situasjonen umiddelbart.

Informant B definerer begrepet reaktiv aggresjon som sinne i møte med en frustrasjon eller provokasjon, som får utløp i en negativ handling. Informant C kobler begrepet reaktiv aggresjon mot den fysiske biten av aggresjonen. «Det er reaksjonen eller utøvelsen som kommer i etterkant av sinne eller frustrasjon.» Informant D forbinder reaktiv aggresjon med aggresjon som er veldig plutselig, og som opptrer fort og impulsivt. «Noe trigger barnet, og det reagerer med plutselig sinne og utagerende atferd.» Informantenes overnevnte utsagn kan vi koble mot Tremblays (2010) *frustrasjon-aggresjons teori*. Denne bygger på hvordan reaktiv aggresjon oppstår. Han forklarer at aggresjonen er en medfødt drift, som aktiveres ved frustrasjon. Denne kan oppstå ved målblokkeringer, eller noe som oppleves truende eller uforutsigbart. Etter en subjektiv vurdering av situasjonen, utvikler barnet en respons på frustrasjonen (Tremblay, 2010). Informant D viser til dette: «Fordi det er målblokkerende for barnet, det er ikke det de ønsker. De vil ikke kle på seg og gå ut for eksempel. De hadde en helt annen plan.» Informantene B, C og D har en tydelig felles forståelse av at reaktiv aggresjon er et resultat av sinne eller frustrasjon, som får utløp i impulsive, negative handlinger. Et funn som kan trekkes ut ifra dette, er at deres dype forståelse for begrepet, gir grunnlag for den videre håndteringen i tilretteleggingsarbeidet for barn som viser reaktiv aggresjon. Kunnskapen som informantene har om temaet, kan vi anta at danner et fundament for handlingskompetansen. Den sterke enigheten som også viser seg mellom informantenes begrepsforståelse, gjør at vi kan trekke en antakelse om at intersubjektiviteten i personalgruppen mest sannsynlig er høy innenfor handlingskompetansen knyttet mot barn som viser reaktiv aggresjon.

5.1.2 Intensjonsbegrepet

Informant A hadde en annen tilnærming til aggresjonsbegrepet enn de andre informantene. Hun valgte å ikke bruke begrepet *aggresjon* når hun snakket om barna på avdelingen hun jobber på. Dette forklarte hun med at barna på hennes avdeling er så funksjonshemmet, at atferden de viser ikke er tilstrekkelig for å dekke aggresjonsbegrepet. Hun valgte å heller ta i bruk begrepet *frustrasjon* i sin forklaring på deres atferd. Hvis vi ser på hva teorien forteller oss om hva aggresjon er, har vi tidligere definert at dette er negative handlinger med en intensjon (Aronson, 2011). Hva skiller da aggresjon fra frustrasjon? Som nevnt forklarer Tremblay (2010) aggresjon som en medfødt drift som aktiveres ved frustrasjon, i sin *frustrasjon-aggresjons teori*. Frustrasjonen er årsaken til den negative handlingen eller *aggresjonen*. I sin utdypning av tilnærmingen til aggresjonsbegrepet, forklarer informant A at hun opplever at barna blir *sinte*, men har ikke forståelse for det de gjør, når de utfører en negativ handling. Hun forklarer også at noen av barna er så funksjonsnedsett, at de ikke har evnen til å utføre en utagerende, fysisk handling når de er sinte. Eller så kan den fysiske handlingen være helt ukontrollert eller ubevisst.

Våre barn er såpass psykisk utviklingshemmet at de har ikke det normale, eller det atferdsmønsteret vi vil definere på en annen avdeling, eller med mer funksjonsfriske barn. (Informant A)

En viktig komponent i aggresjonsbegrepet, er *intensjon*. Informant A hevder at atferden barna på hennes arbeidspraksis viser, ikke kan kalles aggresjon fordi den mangler intensjonskomponenten. Dette forklarer hun fordi de ikke har forståelse for de handlingene de utfører når de er frustrerte. I følge Berkowitz (2012) er det et skille mellom sinne og aggressiv atferd. Ulike triggere eller stimuli vil ut i fra personens tidligere erfaringer og lærte atferd avgjøre om hvorvidt en handler aggressivt eller ikke (Berkowitz, 2012). Når det kommer til funksjonsnedsette barn er det lite sannsynlig at lærte normer er faktoren som gjør at barna ikke handler ut i fra frustrasjonen, da det kognitive nivået ikke er tilstrekkelig på grunn av diagnosen. Andre faktorer kan derimot tilsi at intensjonskomponenten ikke er tilstede hos disse barna, som mangel på forståelse av situasjonen, samt fysiske eller kognitive evner. Barna har ikke tilstrekkelig kognitive tankesett, til å kunne klargjøre seg et mål for sine handlinger som dreier seg om å skade noen eller noe.

Berkowitz (2012) foreslår at motivasjonen eller intensjonen i den aggressivt orienterte handlingen, ofte kan dreie seg om spenningsutløsningen en oppnår av den fysisk utagerende atferden. Med andre ord, påstår han at dette like gjerne kan være barnets motivasjon for den aggressive handlingen, fremfor intensjonen om å skade andre. Denne teorien blir forsterket av Roland og Idsøe (2001), da barn som viser reaktiv aggresjon ikke nødvendigvis går til angrep på den eller de som utløste den triggende hendelsen, men like gjerne tilfeldige «offer» eller gjenstander som befinner seg i nærheten av barnet. Med dette tatt i betraktning, kan vi kanskje stille oss kritiske til intensjonskomponenten hos alle barn som viser reaktiv aggresjon, og ikke bare de med en tydelig funksjonsnedsettelse. Tremblay (2010) mener at den negative atferden små barn utøver, er utrykk for at de enda ikke har lært andre mer hensiktsmessige og sosialt akseptable måter å håndtere situasjoner på. Små barn har heller ikke tilegnet evnen til å regulere følelser. Innenfor reaktiv aggresjon er handlingene styrt av impulser. Dette kan understreke at barn som viser reaktiv aggresjon i mange tilfeller, ikke har kapasitet til å bygge opp en intensjon for sine handlinger. Atferden er et resultat av sinne, mangel på impuls kontroll og ønske om spenningsutløsning. Med dette kan vi kanskje stille oss kritiske til definisjonen av aggresjonsbegrepet, særlig når det dreier seg om små barn i barnehagen. Kanskje skal vi, som informant A er inne på, forholde oss til begrepet *frustrasjon*? Aggresjon er negative handlinger. Reaktiv aggresjon er negative handlinger som følge av frustrasjon. Kanskje burde dette være tilstrekkelig for å dekke disse begrepene?

5.1.3 Hvordan blir årsakene og triggerfaktorene til den reaktive aggresjonen forstått og tatt hensyn til?

Hvilke årsaker som er av betydning for handlingsvalget, og mekanismene som ligger bak den aggressive atferden, kan forklares ut i fra Dodge (1994) sin SIP-modell. I følge denne er aggressiv atferd et resultat av flere her-og-nå mentale operasjoner. Barnet blir utsatt for en situasjon som det avkoder, tolker, gjør seg et mål, og handler. Hvordan situasjonen blir tolket, og hvilket mål og handling som blir valgt, er avhengig av barnets database. Den består av tidligere erfaringer, tilegnede normer, sosiale skjema og sosial kompetanse. Informant B peker på situasjoner hvor den voksne ikke har en holdning som er var for barnets signaler, som potensielt triggende på barn som viser reaktiv aggresjon. Hun eksemplifiserer med at den reaktive aggresjonen gjerne viser seg «når den voksne vil gjennomføre plan A». I sin forklaring av uttrykket presiserer hun at den voksne må gjøre en kartlegging av barnets dagsform og behov knyttet til den gitte situasjonen. Den voksne må lese barnet, og eventuelt

justere opplegget det har lyst å gjennomføre etter hva barnet har kapasitet til å mestre der og da. Med utgangspunkt i SIP-modellen kan vi si at den voksne i dette arbeidet først og fremst må være klar for hvordan barnet *avkoder* og *tolker* situasjonen det blir utsatt for. Barn som viser høy grad av reaktiv aggresjon har en tendens til å tolke innspill fra andre negativt (Card og Little, 2007, Crick og Dodge, 1994, referert i Roland et al 2013, s. 86). Den voksne må gjøre seg kjent med barnets tolkningsmønster, og være særlig bevisst på de barna som viser reaktiv aggresjon, da disse ofte kan ha et sensitivt tolkningsmønster. Informant B understreker dette med å forklare at det er den voksnes oppgave *å tune seg inn, og være sensitiv. Lese, se og forstå.*

Når det kommer til årsakene til hvorfor den reaktive aggresjonen oppstår, peker både informant C og D på barnets tidligere erfaringer og opplevd livshistorie som viktige faktorer. Informant C forteller at barnet kan ha det vondt på hjemmebane, og dermed ha sinne eller frustrasjon med seg derfra som får utløp i barnehagen. SIP-modellens indre kjerne, også kalt databasen, er grunnlaget for hvordan barnet velger å handle i her-og-nå situasjonen det blir eksponert for (Dodge, 1994). Databasen til barnet består blant annet av barnets tidligere erfaringer. Dersom et barn har negative erfaringer knyttet til en gitt situasjon, vil en triggende handling som gir barnet assosiasjoner til dette kunne utløse reaktiv aggresjon. Negative sosiale skjema i databasen, i form av negative relasjoner eller samspill knyttet til et eller flere individ, vil også påvirke situasjonen. Drugli (2017) påpeker i forhold til dette at aggressiv atferd kan ha bakgrunn i tidligere utrygg tilknytning hos nære omsorgspersoner. Databasen til det enkelte barn er på bakgrunn av dette svært individuell, noe informant D eksemplifiserer og viser forståelse for i sin forklaring.

Jeg tenker at det er veldig individuelt hva som kan være trigger. Det er alt etter hva en har opplevd og hva en har i bagasjen sin. Så det kan være bare et blikk, et sukk eller himling med øynene. Hvordan jeg oppfører meg i forhold til barnet. De kan oppleve meg som trigger ved at jeg sier eller gjør en ting, helt ubevisst. (Informant D)

Informant D forklarer tydelig i sin besvarelse på årsaker til at reaktiv aggresjon kan vise seg, og hvordan disse kan være knyttet til de ulike dimensjonene i barnets database. Impulskontroll og selvregulering er to grunnleggende ferdigheter som er vesentlig å mestre

innen sosial kompetanse (Ogden og Sørli, 2001). Det handler om hvilke normer som foreligger om hvordan en skal reagere og handle ut i fra det en føler.

Individuelt kan det være ulike grunner, noen har større temperament, og kan slite med impuls kontroll og regulering. De har vansker med det. Håndtering av følelser. Det kan jo også være at de ikke har et godt nok språk, forståelse av følelsene sine og hvordan de skal håndtere de. Noen har det kanskje vondt hjemme, på hjemmebane, som gjør at de har mye sinne og frustrasjon i seg som kommer ut fysisk. (Informant C)

Det er et tydelig funn at det er en enighet mellom informantene, om at reaktiv aggresjon er et utløp for frustrasjon som kan grunne i ulike faktorer på individ eller systemnivå. De mener videre at det er den voksne som må indentifisere disse faktorene hos det enkelte barn, slik at de kan være i forkant av det den enkelte kan oppleve som triggerne. En viktig oppgave er å møte barnet *individuell*. Trygghet og forutsigbarhet blir nevnt som viktige forebyggende tiltak for alle barn, særlig i kritiske situasjoner som overgangssituasjoner.

Et viktig funn som kan trekkes ut fra informantenes forståelse for aggresjonsbegrepet, er at deres kunnskap om årsakene og mekanismene som ligger bak atferden, danner et grunnlag for tilretteleggingsarbeidet. Alle informantene anser voksenrollen som helt avgjørende. Det er den voksne som har ansvaret for å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon. Med utgangspunkt i informantenes forståelse for aggresjonens årsaker, kan vi se at deres barnesyn spiller en viktig rolle. De viser et perspektiv om at den voksne må anerkjenne barnet, og være *sensitiv*. En må møte barnet ut fra modning og emosjonelt ståsted. En må lese barnet, og justere opplegget sitt deretter. Grunnlaget for håndtering er kunnskap. Som Berkowitz (1993) hevder, er nøkkelen til mindre aggresjon, økt kunnskap om menneskelig psykologi. Informantenes kunnskaper om hva som ligger bak aggresjonsbegrepet, viser at de har et fundament bak tilretteleggingsmetodene. De utfører ikke tiltak bare fordi de fungerer i praksis, men fordi det er til det beste for barnet, og ivaretar deres behov. Dette viser seg tydelig når de påpeker at den voksne må indentifisere barnets kapasitet for mestring i situasjoner hvor den aggressive atferden kan vise seg. Det kommer også sterkt til syne når intensjonskomponenten om å skade noen i begrepet blir stilt i et kritisk lys. Ved å ha en felles forståelse for teoretiske kjernebegrep innenfor aggresjon, legges det et godt grunnlag for den videre håndteringen. Ut i fra informantenes dype forståelse og kunnskaper om begrepet, kan vi også anta at

intersubjektiviteten i personalet er høy innenfor dette tema. Dette er også en viktig byggestein for å skape forutsigbarhet og stabilitet i tilretteleggingen.

5.2 Krav og mestring

5.2.1 Hva er et krav?

Når det kommer til spørsmålet om hva et krav er, svarer informant A at dette er noe som vil variere fra dag til dag, ut i fra de ulike situasjonene, i tillegg til barnets nivå, utvikling og tilstand. Hun stiller seg kritisk til nøyaktig *hva* en kravsituasjon kan være, nettopp fordi det finnes så store variasjoner på grunnlag av mange faktorer som i varierende grad påvirker hverandre. Greene (2014) definerer en kravsituasjon, som en situasjon der barnet bytter fra å gjøre én aktivitet eller oppgave til en annen. Han presiserer at hver oppgave eller omgivelse innebærer ulike normer eller tankesett. En kravsituasjon er derfor en spesifikk situasjon bestående av ulike normer og forventninger i forskjellig grad, som barnet må forholde seg til. Informant A forklarer at en spesifikk situasjon, som å lese en bok sammen med en voksen, kan oppleves ulikt for barnet fra dag til dag. En dag kan barnet være motivert for å lese denne boken, og situasjonen oppleves som lystbetont. En annen dag, kan barnet ønske å gjøre noe helt annet. Da vil boklesingssituasjonen kunne oppleves som en kravsituasjon for barnet. Normene og forventningene som finner sted i situasjonen, blir tydeligere og oppleves sterkere for barnet, når det må gjøre en innsats for å innfri disse. For eksempel vil normen om at en skal sitte stille på stolen når en leser bok, ikke føles som et krav dersom barnet ønsker å gjøre aktiviteten. Har barnet derimot lyst til å leke i bilkroken, vil det oppleves krevende og kanskje frustrerende å skulle sitte rolig. Da vil situasjonen kunne trigge reaktiv aggresjon. Dette er noe informant A er bevisst på i sitt tilretteleggingsarbeid: «Men da er det vi som må motivere, for at det skal bli kjekt.» På hennes avdeling, hvor barna er sterkt funksjonshemmet, foreligger en del krav og retningslinjer til hva barna trenger å jobbe med for å komme videre i sin utvikling. Hun legger dog vekt på i dette arbeidet at det er den voksnes oppgave og lese barnets dagsform, og ut i fra det vurdere hva det kan mestre og dra utbytte av den spesifikke dagen.

5.2.2 Hva viser seg innenfor informantenes tilretteleggingsarbeid med fokus på kravsituasjoner?

Informant B peker på *mengden* krav som blir stilt i en gitt situasjon, som vesentlig for å tilrettelegge for mestring. Hun forteller at den voksne kan ha lett for å glemme alle faktorene som kan oppleves krevende for barnet i en situasjon. Hun viser til et eksempel hvor en voksen og et barn skal jobbe med et mål ut i fra en pedagogisk plan. Den voksne kan kanskje ta barnet inn på et lukket rom, sette det på en stol ved et bord, og oppmuntre det til å løse en eller flere oppgaver. Her er det ikke bare et krav om å løse en enkel oppgave, men også til *hvor* og *hvordan* barnet skal sitte, kanskje krever den voksne også hvor barnet skal se, eller holde hendene. Greene (2014) forteller at utfordrende atferd hos barn i barnehagen har størst sannsynlighet for å oppstå i situasjoner hvor forventningene som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. I en slik situasjon som informant B nevner, er ikke bare *styrken* men også *mengden* krav faktorer som gjør at barnet kanskje ikke har kapasitet til å mestre forventningene det blir stilt ovenfor. Konsekvensen kan bli at barnet ikke mestrer en «enkel» oppgave, som det sannsynligvis ville ha mestret i en annen kontekst bestående av færre krav. Informant B forklarer at hun i hennes arbeid er opptatt av å «flette inn» kravsituasjonene i en kontekst hvor barnet er komfortabelt, og der det synes å være motivert for å møte et spesifikt krav.

... For det har noe med at når du blir satt der, så er det krevende. Så det er så mye krav som vi egentlig ikke tenker på at er vanskelig for barnet. Så det handler om å tilpasse situasjonene i kravsituasjoner. (Informant B)

Informant C og D forteller at de opplever at mye av den reaktive aggresjonen som viser seg hos barn i barnehagen, finner sted i kravsituasjoner. Informantene kobler disse situasjonene til daglige gjøremål hvor det *forventes* noe av barnet. Informant C kobler reaktiv aggresjon i kravsituasjoner, til det å miste styringen i disse situasjonene: «Mange barn som viser reaktiv aggresjon har et behov for å ha den kontrollen.»

De skal være forberedt på aktiviteter. De skal få forberedelse i forkant av ryddetid for eksempel. Om at «snart kommer jeg og gir beskjed om at det er ryddetid» eller «når alarmen på mobilen ringer, da er det ryddetid». Det å ha forutsigbarhet, stabilitet, tydelighet. (Informant C)

En årsak til at informant C og D kobler reaktiv aggresjon spesifikt til kravsituasjoner, kan være at det er en større risiko for at denne atferden kan vise seg på ordinære avdelinger. På tilrettelagde avdelinger er det kartlagt for personalet hvilke vansker og situasjoner barna med særskilte behov strever med. Dette stiller krav for tilretteleggingen for disse barna. I tillegg er det større kapasitet til å følge opp den enkelte, når gruppen består av færre barn. Dette gjelder alle barn i gruppen, ikke bare de med særskilt behov. På ordinær avdeling er det få voksne fordelt på en stor barnegruppe. I for eksempel en overgangssituasjon hvor barna skal kle seg og gå ut, kan det bli trangt om plassen, mye venting i tillegg til at de stilles krav om å kle på seg. Dette resulterer i mange krav på en gang, og de voksne har ikke kapasitet til å følge opp alle. Informant D sier: «overgangssituasjoner kan være en slik situasjon, der det kanskje blir litt venting, eller det er nye ting som skal skje».

Informant A, C og D påpeker alle at forberedelse i forkant av en kravsituasjon er et viktig tiltak for å mestre kravet. Informantene snakker også om hvor viktig det er å møte barnet i et likeverdig samspill når det kommer til mestring av kravsituasjoner. Mestringen skal være et samarbeid, og barnet skal bli støttet opp, og ikke sett på i en ovenfra-og-ned holdning. Informant A og D nevner spesielt i dette arbeidet at måten en ordlegger seg og presenterer et krav for barnet, som viktig innenfor tilretteleggingen. Informant C forklarer at en kan øke motivasjonen og mestringsfølelsen om en som voksen hjelper barnet, og møter det med kompromissløsninger dersom et krav blir for vanskelig i den gitte situasjonen. Atferd som følge av reaktiv aggresjon i en kravsituasjon kan i følge Greene (2014) ofte være et resultat av ikke opplevd mestring i en tidligere liknende situasjon. Han legger vekt på at den voksne bør ha en holdning mot disse barna om at barnet *ønsker* å mestre oppgaven, men mangler *ferdigheter*, og ikke vilje til å mestre den. I følge Greene (2014) vil et slikt tankemønster hjelpe oss å forstå barnets frustrasjon, og vi kan videre hjelpe det med å lære det ferdighetene som trengs for å oppnå mestring. Informantenes overnevnte tiltak, peker mot nettopp det å bygge opp et likeverdig samspill for å mestre krav. Informant B legger også vekt på den voksens forståelse og holdning knyttet til dette.

For oss så er det viktigste den voksnes forståelse, og kunne tolke barnet. Og bli kjent med barnet. Det er den viktigste biten. Og så er den andre å tenke at det ikke er barnet sin feil at det blir frustrert. (Informant B)

Det som informant B forklarer her, kan kobles til SIP-modellen (Dodge, 2008). Som nevnt vil alle handlingsvalg til et barn være påvirket av deres indre database. Har det tidligere opplevd å nå sine mål ved bruk av aggresjon, er det naturlig at det vil prøve dette igjen. Det å bli kjent med og forstå et barn, gjør at vi kan se hvor deres handlingsmekanismer kommer fra. Som Dodge (2008) forklarer vil et barn som møter en kravsituasjon bestående av normer og forventinger det ikke har kapasitet til å mestre, finne andre responsmuligheter. Dette kan være respons i form av reaktiv aggresjon. Med dette kan vi som informant B hevder, forstå at det ikke er barnets feil at det viser aggresjon i en kravsituasjon som ikke er tilpasset deres mestringsnivå. Barnet velger handlingsalternativ etter best mulig evne i situasjonen. Den voksne må i dette arbeidet identifisere barnets kapasitet, og hjelpe og støtte det derfra.

5.2.3 Kognitive skift og mestring

Et funn som kan trekkes på bakgrunn av informantenes svar, er at *overgangssituasjoner* er en fellesnevner for situasjoner hvor reaktiv aggresjon har størst tendens til å vise seg. Som informantene beskriver, er dette situasjoner preget av mange normer og krav som stilles ovenfor barnet på samme tid. Kapasiteten hos de voksne til å følge opp enkeltbarn, blir ofte svekket på grunn av stress og lite tid. Omgivelser preget av stress, mange krav samt skiftning av strukturer og kontekst, vil kunne overbelaste barnets kapasitet for mestring i situasjonen. Dersom en ikke har kapasitet til å forberede barnet i forkant av situasjonen, vil den i tillegg bli preget av uforutsigbarhet. Dette er som informantene påpeker risikofaktorer for barn som viser reaktiv aggresjon.

Greene (2014) hevder at en vesentlig ferdighet som kreves for å mestre en kravsituasjon, er evnen til å gjøre et *kognitivt skifte*. Dette innebærer at en må bytte fra et tankesett til et annet. I en kravsituasjon vil dette skifte ofte innebære å gå fra et fritt og lystbetont tankesett, til et annet, ofte preget av flere normer og forventinger. Greene problematiserer det faktumet at mange voksne som arbeider med barn, ikke er klar over at det å skulle gjøre et kognitivt skifte, er en ferdighet i seg selv som må læres. Når vi står ovenfor en situasjon hvor vi stiller krav til et barn, står ikke barnet kun ovenfor den bestemte forventingen som kravet tilsier, men også en forventning om å gjøre et kognitivt skifte. Informantene viser til flere tiltak som peker mot hvordan de hjelper barna til å gjennomføre disse skiftene i hverdagen. Det handler om å mykgjøre overganger mellom to situasjoner. Som nevnt ovenfor nevner flere av

informantene *forberedelse* i forkant av en overgangssituasjon eller endring av aktivitet.

Informant C nevner det å gi barna mer kontroll og oversikt over hverdagen, ved å fortelle hva som skal skje, la de ta del i enkelte bestemmelser eller valg. Informant D er også bevisst på dette i sitt arbeid:

Jeg prøver å tenke på måten en sier det på. Prøver å være i forkant. Det er ikke alltid det går, for det er ikke alltid jeg vet hva som vil skje. Og også å være der. Være et støttende stillas. (Informant D)

Informant A er særlig opptatt av dette i sitt arbeid. Hun forteller at i og med at hun jobber med barn med sterk funksjonsnedsettelse, så stiller dette vesentlige krav til hvordan informasjonen blir presentert for barna. Hun forklarer dette med et eksempel hvor hun skal hjelpe et barn med å gjøre et kognitivt skifte fra å være inne, til å kle på seg og dra ut.

Så har jeg en samtale, så sier jeg at det må vi vente med, det kan vi gjøre etterpå, men først skal vi gå ut. Så blar jeg videre tilbake i boken til «vi skal gå ut». Så kan vi sitte der og ha den samtalen, hvor hun sier nei og jeg sier jo. Og til slutt så pleier det å gå veldig greit så går vi ut. Jeg sier ikke bare «jo det må vi gjøre og så går vi». Da har vi den samtalen, og det er den forberedelsen som hun trenger. (Informant A)

Her beskriver informant A at de voksne bruker bildebøker som støtte til å forklare hva som skje i løpet av en dag. I det overnevnte eksempelet forteller hun om en situasjon hvor barnet ikke vil gå ut, men heller vil høre på musikk. Hun beskriver at hun i slike situasjoner tar seg god tid, og viser barnet tydelig hva som skal skje. Hun viser også forståelse for barnets ønske, og forklarer at det kan de gjøre senere.

I forkant, forberede, symboler, vi ser på dagstavlen, så går vi mot døren mens vi holder symbolet oppe slik at de holder det kognitivt i tankene og ikke mister det på veien. Så går vi ut så sitter vi på benker og små stoler. Så bruker vi god tid. Viser på plansjer: «Nå skal vi kle på, for du skal gå ut, så da må du ha dress på». (Informant A)

Ovenfor forklarer informant A tydelig hvordan hun konkret går inn for å veilede et barn i en overgangssituasjon som krever at det gjør et kognitivt skifte av tankesett fra en situasjon til en annen. Informant A viser at hun har forståelse for at barnet ennå ikke har utviklet ferdigheter til å mestre dette. Hun bruker derfor tilstrekkelige hjelpemidler, og støtter opp barnet i overgangen. Hjelpemidler som symboler, dagstavler og annen visuell støtte til språket, er som informant A tidligere har påpekt, viktige hjelpemidler i hverdagen når det kommer til å gi barna som er funksjonsnedsett forståelse og oversikt over hverdagen.

Samtlige informanter er enige i at overgangssituasjoner er situasjoner hvor reaktiv aggresjon ofte kan vise seg. Informant D viser til den målblokkeringen barn gjerne kan føle i situasjonen. Barnet har en annen plan i hodet, enn den som den voksne ønsker å gjennomføre. Kravet om å skifte aktivitet til noe det er mindre motivert for, samt å skulle mestre å skifte kognitivt tankesett (Greene, 2014) kan bli for overveldende for barnet, og det reagerer med å vise aggresjon. Informant C knytter den reaktive aggresjonen som kan vise seg her til det å skulle miste kontroll, eller oversikt over hva som skal skje. Informant A peker også særlig på overgangssituasjoner der barna må forflytte seg fra et sted til et annet som kritiske. Både informant A og D kommenterer at frustrasjon lett kan oppstå som følge av lav språklig forståelse i disse situasjonene. Her kan vi se at en sammenheng mellom de nevnte situasjonene informantene presenterer, er at de krever mye av barnet. Samtlige informanter er enig i at en må tilrettelegge ut i fra barnets utvikling og modningsnivå. Informant B påpeker at dette kan variere veldig, og er ikke nødvendigvis knyttet til alder. Om et barn viser reaktiv aggresjon i en kravsituasjon, er det noe det ikke mestrer eller forstår i situasjonen, og da må en sette inn tiltak.

Og så er det noe med å forstå «Hvorfor strever barnet?» hva er årsakene? Er det at det ikke forstår? Har det ikke lært dette? Trenger det 10 000 repetisjoner for å klare å forstå? (Informant B)

Et viktig funn er at *Forståelse* er en faktor informantene er enige om at er avgjørende for barnets mestring i en kravsituasjon. Det kan være mangel på språklig forståelse, eller at det kognitive modningsnivået er for lavt for å forstå hva en beskjed betyr. For å skape forutsigbarhet i situasjoner hvor nye ting skal skje, hevder informantene at en viktig oppgave hos den voksne er å sette inn tiltak som forsikrer at barnet forstår.

Som informant B påpeker, må vi identifisere hva det er barnet ikke mestrer eller forstår i situasjonen når vi skal tilpasse kravsituasjonene. Visuelle hjelpemidler og støtte til språket som informant A bruker i sitt arbeid med funksjonsnedsatte barn, kan være nyttige redskap også for barn med normalutvikling som viser reaktiv aggresjon. I følge Havik (2016) må pedagogen sette mål som kan nås for opplevelse av mestring og kontroll. Bilder og symboler kan hjelpe barnet med å øke forståelsen for hva som skal skje i en situasjon, og hva den voksne forventer. Slik kan en unngå misforståelser fra barnets side om hvilke forventninger den voksne stiller. Frykt for å mislykkes og for kritikk kan være et resultat av for høye krav (Bru et. Al, 2016). Et bilde eller symbol som blir brukt fast i en gitt kravsituasjon, kan være en trygghet for barnet. Da vet barnet hva som skal skje, og kan forholde seg til det eller de kravene som inngår i situasjonen. Hjelpemidler som dagstavler, piler eller plansjer blir også hyppig brukt i informant A sitt arbeid i støtten med kognitive skift. Som informant C påpeker, kan mangel på kontroll og oversikt i hverdagen være en risikofaktor når det kommer til barn som viser reaktiv aggresjon. Slike hjelpemidler vil derfor kunne hjelpe alle barn med å få en oversikt over dagen og dens struktur. Dette gjør det lettere å mestre dagens overganger og rutiner, og de kravene som finner sted her.

Samtlige tiltak informantene har nevnt innenfor tilrettelegging, er tiltak som bygger opp forutsigbarhet, oversikt og å imøtekomme barnet og dets behov. Informantene har hatt litt ulik vinkling i forhold til hva som har blitt lagt mest vekt på i tilretteleggingsarbeidet. Informant A og B arbeider på tilrettelagte avdelinger, hvor de må forholde seg til krav og mål knyttet til sakkyndig vurdering og pedagogiske planer. Dette gjør at de må være særlig bevisst i arbeidet med å tilpasse krav ut i fra hvilke mål, forutsetninger og modningsnivå de enkelte barna befinner seg på. Spesielt informant A har beskrevet konkrete tiltak og hjelpemidler hun må bruke i sin hverdag i arbeidet med funksjonsnedsatte barn. Jeg har likevel funnet flere likheter og sammenhenger mellom blant annet *når* informantene opplever at den reaktive aggresjonen viser seg. De er i stor grad enig om hvilke situasjoner som trigger frustrasjonen hos barna. Situasjoner preget av forventninger i forskjellig grad, samt overgangssituasjoner som krever at barnet skifter tankesett, er informantene enige om at kan trigge reaktiv aggresjon. Dette gjelder både barn med funksjonsnedsettelse og normalt fungerende barn.

5.2.4 Tilstrekkelige ressurser og tidlig innsats – en utfordring for tilrettelegging på ordinære avdelinger

Enkelte hverdagslige tiltak, som forberedelse, tilstedeværelse og forutsigbarhet er informantene enige om at er viktig i disse situasjonene. På grunnlag av det informantene har presentert, vil jeg mene at tiltak og hjelpemidler som i stor grad *må* bli tatt i bruk for barn med særskilte behov, også vil være hensiktsmessige for barn på ordinær avdeling. Av og til er ikke forberedelse i forkant av en overgangssituasjon i form av en muntlig beskjed nok. Som Informant D nevnte, er det ikke alltid barna får med seg eller forstår hva som blir sagt. Bilder, konkreter og symboler gir en bedre forståelse, oversikt og trygghet rundt det som skal skje. Dette vil derfor være nyttig for alle barn under tilretteleggingen for mestring av kravsituasjoner. I informant A sitt arbeid blir alle handlinger og overganger vist i form av bilder og symboler, og hun vektlegger at det blir brukt god tid i disse situasjonene. Ved å innføre slike tiltak til ordinære avdelinger, er det mulig at mange av faktorene som trigger reaktiv aggresjon kunne vært unngått. Det paradoksale her, er at det ofte ikke er gjennomførbart å ta seg like god tid, og å støtte opp hvert enkeltbarn i de mest kritiske situasjonene hvor den reaktive aggresjonen har størst tendens til å vise seg. Dette er gjerne i overgangssituasjoner som i utgangspunktet er preget av stress. De voksne har kanskje et tett dagsprogram de må forholde seg til. Det kan være sykdom blant personalet. En har ikke samme kapasitet og voksentetthet for å følge opp enkeltbarn i en travel hverdag på ordinær avdeling. Dette gir informant C uttrykk for når hun snakker om utfordringer i forhold til tilrettelegging. «... det å ha nok personale. Får de sakkyndig vurdering får de kanskje 10-15 timer. Men ungen er lenger i barnehagen enn dette. Det å være tett nok på, for å forebygge.» Hun viser en bevissthet om viktigheten om å følge opp og være tett på enkeltbarn, men at dette ofte er vanskelig å gjennomføre i praksis da ressursene ikke strekker til.

Tilstrekkelige ressurser henger sammen med tidlig innsats. Et funn vi kan trekke fra informant C, er hennes frustrasjon i forhold til å ha nok ressurser til å følge opp enkeltbarn som viser reaktiv aggresjon i kravsituasjoner. Frønes (2008) hevder at bedret sosial kompetanse hos barn med problematferd, minsker deres interaksjonsproblemer ved økt kompetanse for handling. Med dette mener han at sosial kompetanse er en ressurs barnet trenger for å mestre ulike situasjoner i livet. Kompetanse for handling vil også virke forebyggende på aggressiv atferd, da det innebærer at barnet har de evnene som kreves til å handle på mer hensiktsmessige måter. I og med at samfunnets krav for sosial kapital i form av kompetanse

øker, vil det være hensiktsmessig å sette inn mer ressurser i barnehagen for å forebygge sosial eksklusjon senere. Kort fortalt betyr dette at samfunnet vil tjene på å bruke mer ressurser på forebyggende tiltak i form av tidlig innsats i barnehagen, fremfor reparerende arbeid som konsekvens av eksklusjon i samfunnet. Informant C stiller seg kritisk på systemnivå, da hun eksempelvis poengterer at tiltaket en-til-en ressurs på et enkeltbarn noen timer i uken i praktisk ikke er nok for å gi barnet tilstrekkelig oppfølging. Frønes (2008) forsterker denne problematikken, da det på et økonomisk nivå viser seg å ikke være lønnsomt å holde igjen på disse ressursene i barnehagen. Tvert imot, vil samfunnet dra nytte av mennesker som er rustet til å møte samfunnet med den sosiale kapitalen som kreves i dag.

I forhold til prioritering av ressurser, handler ikke dette kun om å få inn mer ansatte. Det handler også om ressursen *tid*. Et funn jeg har gjort meg innenfor informantenes tilrettelegging for mestring, er at informantene har ulik kapasitet til å tilrettelegge og avse tid for det enkelte barn, ut ifra hvilken type avdeling de jobber på. For informant A og B som arbeider på tilrettelagte avdelinger, er det mer rom for å bruke god tid i overgangssituasjoner eller andre kravsituasjoner. Tettere voksenoppfølging gjør at en lettere kan tilrettelegge ut fra barnets behov. Informant B forteller at hun har hatt barn som har hatt behov for å gå mye ut i triggende situasjoner. Dette har vært mulig da hun har hatt mulighet til å kun forholde seg til dette barnet i den disse spesifikke situasjonene. Tid er en nødvendig ressurs for alle barn, for å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon. Når det kommer til kravsituasjoner, må en sette av tid til å lage eller få tak i bilder, symboler og andre hjelpemidler som kan virke forberedende på situasjonen. En må ha nok tid til å veilede de barna som sliter i kravsituasjoner, og kunne være tett på disse. En må også ha tid til å arbeide med andre forebyggende tiltak utenom her-og-nå situasjonene. Dette gjelder blant annet å fremme den sosiale kompetansen som kreves av barnet for å mestre kravsituasjoner uten å vise reaktiv aggresjon (Frønes, 2007). Avdelingene bør sette av tid til aktiviteter som kan fremme denne kompetansen både på gruppenivå, og med enkeltindivid som har spesifikke vansker med dette. Jeg kommer nærmere innpå tilrettelegging knyttet til sosial kompetanse under dette tema senere i drøftingen.

Kravene som stilles det enkelte barn bør tilpasses, og det bør gis positive tilbakemeldinger for det som mestres. Dette blir beskrevet som et mestringsorientert læringsmiljø (Havik, 2016).

Informant B legger vekt på at mestring ikke trenger å være knyttet mot et mål. Hun understreker viktigheten av positive tilbakemeldinger rettet mot barnet. Hun mener grunnlaget for mestring ligger i å se hva barnet har behov for til enhver tid, og hvilken kapasitet det har i øyeblikket. Noen ganger kan mestringsfølelsen kun være basert på det å delta i et trygt samspill med den voksne i lek, uten at det er et overordnet mål tilstede. Dette kan fortelle oss at det å tilpasse krav, i noen situasjoner kan bety at en velger å ikke ha et krav i det hele tatt.

5.3 Relasjoner

5.3.1 Hva blir vektlagt i en god voksen-barn relasjon?

Innenfor arbeidet med relasjonsbygging er samtlige informanter enig om at det er den voksne som har ansvaret for å skape, og opprettholde en god relasjon. Informant A peker på den voksnes holdninger innenfor relasjonsbygging med barn som har en funksjonsnedsettelse. Her er det viktig å vise respekt, og ikke «overstyre» barnet. Både informant A og B er opptatt av *samarbeid* som grunnlag for en god relasjon. Det skal være et likeverdig samspill. Høy grad av støtte, nærhet, omsorg, åpenhet, involvering og respekt partene imellom, mener Drugli (2017) er viktige komponenter i en god relasjon. Dette bekrefter informant C og D da de nevner trygghet, delt glede, og det å se barnets behov som viktige byggesteiner i en relasjon.

Drugli (2017) peker også på anerkjennelse som en viktig forutsetning for en god relasjon mellom voksen og barn. *Anerkjennelse forutsetter at partene i relasjonen står i et gjensidig, likeverdig forhold* (Drugli, 2017, s. 49). Selv om barn og voksen har ulike roller med ulik grad av makt og ansvar, skal partene i forholdet være likeverdige subjekt. Dette er noe informant A forklarer at hun er veldig bevisst på i sitt arbeid med funksjonsnedsatte barn. Hun forteller at her er maktforholdet veldig tydelig, og at en derfor må være veldig bevisst på å bruke god tid, se barnets behov og tilnærme seg på deres premisser. I og med at de har andre signaler og handlingsmønstre på grunn av svekkede fysiske og kognitive evner, må den voksne identifisere disse i arbeidet med å bygge en relasjon. Dette eksemplifiserer hun med en situasjon hvor et barn ønsker en klem. Barnet klarer så vidt å gjøre en liten bevegelse med armen for å vise dette. Den voksne må da ha blitt kjent med dette barnet, for å videre tolke ønsket og gi det en klem. «... men hvis du ikke kjenner ungen så legger du ikke merke til den bevegelsen for den er så liten. Så det er da du må gripe den.»

5.3.2 Sensitivitet og tolkning av behov

Det å være sensitiv ovenfor barns signaler og atferd og se behovet deres, er viktig innenfor relasjonsbygging med alle barn. Sensitivitet er et begrep som er gjennomgående innenfor samtlige informanters arbeid med relasjonsbygging. Hos funksjonsnedsatte barn er det veldig tydelig for oss at de har andre reaksjonsmønstre og signaler enn andre barn. Hos funksjonsfriske barn kan det være vanskeligere for den voksne og avdekke hvorfor et barn viser avvikende reaksjonsmønstre i form av reaktiv aggresjon. Vi har tidligere sett at mekanismene i SIP-modellen (Dodge, 1994) påvirker handlingsvalgene i situasjoner hvor reaktiv aggresjon oppstår. Med utgangspunkt i minnebanken og de sosiale skjemaene i barnets database, kan vi forstå at reaksjonsmønsteret kan være preget av barnets tidligere tilknytningsprosesser (Drugli, 2017). Dersom barnet har erfaringer med tidligere relasjoner preget av uforutsigbarhet, insensitivitet eller mangel på omsorg, kan det utvikle et utrygt tilknytningsmønster. Barn med et slikt mønster, kan som en mestringsstrategi gi uttrykk for at de ikke ønsker å inngå i en relasjon (Drugli, 2017). Dette kan vise seg i form av sinne og aggresjon.

... men bare det å vise barnet «Jeg går ingen plass. Jeg er her for deg.» Det er ikke sånn at «Å, du er sint og slår, da går jeg». For det kan være litt «misque», at egentlig så trenger de den voksne, selv om de sier «Gå vekk! Jeg hater deg!». Det er da det gjelder «Men jeg går ingen plass, jeg er her for deg. Når du er klar for å snakke med meg så sitter jeg rett her». (Informant C)

Informant C forklarer i eksempelet over hvor viktig det er å være tilstede, særlig for de barna som har et handlingsmønster preget av reaktiv aggresjon. Hun viser forståelse for at dette reaksjonsmønsteret kan være et rop om at nettopp dette barnet trenger støtte og nærhet fra den voksne, selv om det motsatte blir gitt uttrykk for. Både informant A og C nevner trygghetssirkelen (Cooper, Hoffmann et al. (1999), referert i Jacobsen, 2017) som et verktøy som blir brukt innenfor å identifisere barnets behov for støtte, utforskning eller omsorg og trygghet i ulike situasjoner. Informantene forteller at utfordringen i dette arbeidet ligger i å identifisere *villedende* signaler (Jacobsen, 2017), fra barn som viser avvikende handlingsmønster eller er preget av utrygge tilknytningsmønster. Informant A setter ord på dette: «Utfordringen der er jo at det kan se ut som barnet er en annen plass i sirkelen enn de

de gir uttrykk for. At det kan være sint og du opplever at det tar avstand, men så trenger det egentlig nærhet.»

5.3.3 Utfordringer innenfor relasjonsbygging med barn som viser reaktiv aggresjon

Hargreaves (1996, referert i Drugli, 2017, s. 51) forteller at for å bygge tillit i en relasjon, må en gi av seg selv. Her ligger det også en risiko for avvísning av den andre parten. Innenfor arbeidet med å bygge relasjon med barn som viser reaktiv aggresjon, påpeker informant C hvor viktig det er å stå i alle situasjoner, også de vanskelige. I en situasjon hvor et barn viser tydelige tegn til avvísning, kan årsaken være at det gjentatte ganger har opplevd avvísning i tidligere relasjoner, og ikke ønsker å stille seg i en sårbar posisjon for dette igjen. Her er det den voksne sitt ansvar og vise barnet at det står trygt i relasjonen. «Det er da det gjelder, men jeg går ingen plass, jeg er her for deg.» Dette er noe også informant D er bevisst på i sitt arbeid. «Spesielt hvis de har et utbrudd, og hjelpe de og være tilstede for de: «Jeg er her sammen med deg, og skal hjelpe deg å bli rolig igjen».

Både informant B og C mener at det kan være utfordrende å stå i situasjoner hvor barn viser reaktiv aggresjon. I forhold til relasjonsbygging, kan det være krevende psykisk å blant annet få rettet slag, spark eller avvísning mot en selv. Tillit er i følge Drugli (2017) en viktig komponent i en god relasjon. For å bygge tillit, må en gi av seg selv. Som informant B og C mener hun at en utfordring som pedagog kan være å oppleve avvísning og likegyldighet fra et barn, i forsøket med å bygge relasjon og få tillit. I en situasjon hvor en gjør seg sårbar for en annen, er det alltid en risiko for å selv bli såret eller irritert. Her er det i følge informant B og C den voksne som har ansvaret for å regulere seg selv, selv om det kan være vanskelig. En voksen-barn relasjon vil alltid være asymmetrisk, og den voksne har ansvaret for relasjonens kvalitet (Drugli, 2017). Informant B forklarer: «Du må tenke at barnet gjør det ikke for å være ondt. Du må tenke at barnet gjør det i tråd med at det ikke har noen annen kontaktform. Det gjør det fordi det er det som «bare skjer». Det vil alltid være lettere å bygge en god relasjon med barn som selv bidrar positivt i samspillet (Drugli, 2017). Den voksne må derfor bevisstgjøre seg egne holdninger, og identifisere årsakene til at barn som viser reaktiv aggresjon handler som det gjør, eller har vansker med å bygge en relasjon. Som informant C setter ord på: «Det er jo da en må være, som de sier i trygghetssirkelen: «Større, sterkere, god».

5.3.4 Positiv kapital og anerkjennelse

Informantene er enige om at en god relasjon skal være preget av glede og positivitet.

Informant C presiserer: «Det å vise glede rettet mot, og sammen med barnet. Å ha det morsomt sammen, og skape gode stunder sammen er grunnlaget for en god relasjon.»

Informant D forteller: «Det at barnet søker den voksne, vil være sammen med den voksne og kan fortelle han/henne ting, mener hun kjennetegner en god relasjon mellom voksen og barn.»

Innenfor Baumrinds (1966) autoritative perspektiv, bør den voksne yte høyt både innen å vise varme ovenfor barnet, samt og utøve tilpasset mengde kontroll eller krav. En god og trygg relasjon er grunnlaget for forholdet mellom den voksne og barnet. Krav og grenser må settes ut i fra evner og modningsnivå. En holdning som gjennomgår blant informantenes svar på hvordan en går inn for å bygge en relasjon, er å møte barna på deres interessefelt, og å skape gode stunder sammen. En må ta del i aktiviteter, og bidra til positive samspill. Dette vil føre til opparbeiding av det Baumrind (1966) refererer til som positiv *kapital* innenfor relasjonsaksen i sin modell. Det betyr at et barn i større grad vil tåle å bli stilt krav til, dersom relasjonen er godt opparbeidet. Informant D setter direkte ord på dette:

Hvis du har en god relasjon til barnet så tåler det mer av deg enn hvis han eller hun ikke liker deg. For da har du en maktkamp egentlig. I stedet for at du kan snakke på en grei måte og at de vet at «ok, det går greit». De er med på det. I stedet for at vi bare sier «Du må». (Informant D)

Informant D viser med dette at det ikke kun er nødvendig med en god relasjon i en kravsituasjon, men også anerkjennelse. Dette viser hun med sin bevissthet om hvordan en bør ordlegge seg. som Drugli (2017) legger vekt på, skal forholdet mellom barnet og den voksne være preget av likeverd, til tross for at maktforholdet alltid vil være skjevt mellom voksen og barn. Også informant A peker på det å være ydmyk i arbeidet med relasjoner, og særlig når en står ovenfor kravsituasjoner. Dersom en har feiltolket barnets behov og hva det evner å mestre til en gitt situasjon, må en som voksen gå inn og ordne opp. Utsagnet nedenfor viser at arbeidet er sterkt preget av anerkjennelse.

Så vi må jo tolke. Og mange ganger bommer vi. Men da er vi flinke til å sette oss ned å si «vet du hva, nå forsto ikke jeg». Så tar vi det på oss, og prøver å reparere den relasjonen sånn at vi kan komme videre. (Informant A)

Som vi har vært inne på tidligere, vil ofte barn som viser reaktiv aggresjon, på mange måter kunne utfordre voksen-barn relasjonen. Drugli (2017) forklarer at negative mønster i relasjonen kan oppstå når barnet vekker irritasjon hos den voksne. Mønster som er preget av gjentatt negativ oppmerksomhet mot et barn som viser atferd som ikke kan overses, blir kalt et *tvingende samspill* (Patterson 1982, referert i Drugli, 2017). Samspillet blir preget av negativ oppmerksomhet fra den voksne fordi barnet viser atferd som den voksne må håndtere. Hvis vi kobler dette mot Baumrinds (1966) teori om positiv kapital i relasjonen, vil et slikt samspillsmønster etter hvert «tappe» relasjonen for kapital, og den blir svekket. Et slikt negativt mønster vil gjøre det desto vanskeligere for den voksne å både håndtere aggressiv atferd og å stille krav til barnet. Fokus på positive samspill, og å sørge for at det ikke blir en negativ balanse i forholdet, er et viktig tiltak mot dette, som informantene snakker om innenfor relasjonsbygging. Informant B legger spesielt vekt på dette med å være i forkant av de negative situasjonene, for å unngå denne skjeve balansen. Hun forteller et eksempel hvor hun arbeidet med et barn med spesielle behov. Hennes oppgave i relasjonen var å identifisere behovene, før det fikk utløp i negativ atferd. I dette arbeidet brukte hun mye symboler for å vise hva som skulle skje. Den voksne må kjenne barnet og deres handlingsmønster. En må alltid ha en plan i hodet for hva som kan skje, og være forberedt, i følge informant B.

Jeg hadde et barn for to år siden. Vi måtte gå mye ut. Det barnet lærte med symboler, bruke mye det. Satte ord på og bekrefta situasjonene. «Nå trenger du at meg og deg skal gå ut.» Så gikk vi ut og disset. Så merket jeg at kom det andre barn, så tok det seg opp. Så det å være i forkant, ta signalene på alvor. Det handler om å ha planene med seg i hodet, ha verktøyet med. Og så jobbe på barnets arena. (Informant B).

5.4 Sosial kompetanse

5.4.1 Forståelse for begrepet og forbindelse med reaktiv aggresjon

Informant B forklarer begrepet sosial kompetanse som et sett av ferdigheter, kunnskaper og holdninger som vi trenger for å mestre sosiale miljø. Denne forståelsen stemmer godt overens med Garbarino (1985, referert i Ogden og Sørli, 2001) sin forklaring av begrepet. Hun nevner eksempelvis ferdighetene samarbeid, empati, selvhevdelse, selvkontroll og ansvarlighet. Dette er i følge Ogden og Sørli (2001) de fem grunnleggende ferdighetene som blir presentert i den *sosiale kompetansekube*.

I forhold til tilrettelegging for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen, må en se på hvordan reaktiv aggressiv atferd kan være koblet til sosial kompetanse. Som vi tidligere har sett i Dodge (1994) sin teori om SIP-modellen, er sosial kompetanse en av komponentene innenfor baretts database, som avgjør hvordan det velger og evner å handle i en spesifikk situasjon. Ogden og Sørli (2001) hevder at denne formen for kompetanse er kontekstuell, og knyttes til normer og forventinger om sosialt verdsatt atferd i ulike miljøer. En kravsituasjon i barnehagen, er en situasjon hvor barnet blir møtt med en eller flere normer eller forventinger (Greene, 2014). Det stilles derfor en forventning til at barnet har den sosiale kompetansen som kreves for å møte disse normene på en akseptabel måte, når pedagogen presenterer et krav. I forhold til dette, forteller informant B at en må tenke modning og utviklingsnivå, når en skal vurdere hvilke krav et barn har kapasitet til å mestre. Særlig på hennes tilrettelagde avdeling, hvor noen barn har diagnoser eller utviklingsforstyrrelser, kan modningsnivået være noe helt annet enn hva alderen tilsier. Hun forklarer at den voksne må være flink til å kartlegge barnet, og identifisere hvilke ferdigheter det har tilegnet seg. Hun peker på at barn med utviklingsforstyrrelser, ofte har vansker med å tilegne seg ferdighetene som kreves innen sosial kompetanse, som empati, selvhevdelse og selvkontroll.

Greene (2014) forteller at aggressiv atferd kan vise seg hos barn når det blir møtt med høyere forventninger i en situasjon, enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte. Han forklarer at de barna som reagerer med aggresjon, ikke har tilegnet ferdigheten om å «ta seg sammen» under situasjoner hvor grensene blir presset. Denne ferdigheten handler om selvkontroll, som er en vesentlig ferdighet innen sosial kompetanse. Informant B forklarer at utfordringer knyttet til reaktiv aggresjon i kravsituasjoner, ofte handler om at barnet blir misforstått på hvilke evner det har til å mestre situasjonen. Dette gjelder både de kravene som stilles, men også den sosiale kompetansen som kreves for å håndtere egne følelser knyttet til forventningene det møter. Et funn som kan trekkes her, er at den voksne må vurdere alle faktorer som finner sted i en kravsituasjon som kan være hinder for barnets mestring. En må være bevisst på at dette ikke alltid kun er rettet mot kravet og situasjonen, men også den sosiale kompetansen barnet har. Barnets emosjonelle tilstand i en gitt situasjon, kan gjøre at det ikke mestrer en oppgave vi tidligere har sett at det *kan* mestre, fordi det ikke har tilegnet seg ferdigheten om å regulere følelsene sine.

Med utgangspunkt i Ogden og Sørliens (2001) sosiale kompetansekube, handler sosial kompetanse om både ferdigheter og kompetanse om hvordan en skal handle i et gitt miljø. I en kravsituasjon må barnet ha *ferdigheter* som selvkontroll for å regulere eventuelle negative følelser knyttet til normene det skal forholde seg til. Kompetansen dreier seg om barnets kunnskap om *hvordan* de handler på en sosialt verdsatt måte, samt motivasjonen og holdninger det har for hvordan det velger å handle. Sosial kompetente barn kjennetegnes ved at de ofte lykkes i å koordinere ulike mål og oppnå tilfredsstillelse av mål og behov ut fra omstendighetene (Dodge et al., 1989, referert i Ogden og Sørli, 2001). Et sosialt kompetent barn kan velge å innfri normene som finner sted for eksempel under «ryddetid», fordi motivasjonen går forbi normen om å rydde i seg selv. Barnet gjør de fordi de har utviklet et holdningsmønster tilsvarende hva som regnes for sosialt verdsatt atferd. Motivasjonen kan også være koblet til sosiale mål innen konteksten (Ogden, Sørli, 2001). Informant B peker med henhold i dette, på *kognitiv modenhet* som en viktig forutsetning for å mestre de sosiale kodene som kreves i ulike situasjoner. Denne er individuell, og den voksne har i følge henne ansvaret for å avdekke hvilket nivå det enkelte barn befinner seg på, når de står i situasjoner hvor det skal stilles krav.

5.4.2 Hvordan tilrettelegges det for å styrke den sosiale kompetansen, med fokus på barn som viser reaktiv aggresjon?

Informant A mener grunnlaget for den sosiale kompetansen ligger først og fremst i å sette ord på og bekrefte følelser: «For det er normalt å bli sint. Når vi begynner å snakke om aggresjon, så er det noe som må veiledes vekk for du skal ha en mildere reaksjon.» Informant B snakker også om mestringsstrategier for å håndtere følelser, innenfor arbeidet med sosial kompetanse. Innenfor temaet reaktiv aggresjon, dreier det seg hovedsakelig å finne strategier mot å tilegne ferdigheten *selvkontroll*: «Jeg skjønner du er sint». Men vi må hjelpe barnet til å få en annen reaksjon.» Tremblay (2010) forklarer at for barn under tre år, er fysisk utagerende atferd et naturlig handlingsvalg i situasjoner det er frustrert eller vil oppnå noe. Ettersom barnet blir eldre, vil de i henhold til sosial læringsteori, tilegne seg sosial akseptabel atferd i samspill med andre. Tremblay (2010) bruker begrepet *omlæring*. Barnet må i samspill med andre få hjelp til å finne alternative handlingsvalg for å takle frustrasjonen. Informant B er bevisst på at den voksne må støtte barnet i sine omlæringsprosesser. Hun forteller at innenfor dette arbeidet kan det være vanskelig å avdekke hva barnet har behov for, og hvordan en kan hjelpe barnet og takle sin frustrasjon på en måte som imøtekommer det. Hun nevner en situasjon

hvor hun står ovenfor et barn som viser frustrasjon i form av sinne. Hun prøver en strategi hvor hun foreslår at barnet kan trampe hardt i bakken. Barnet svarer «Vil ikke trampe!». Informant B fortsetter: «Da er det ikke det det har behov for. Men vi må lære at det er ikke greit å slå. Det er ikke greit å klore.» Vi har tidligere sett på intensjonsbegrepet innenfor reaktiv aggresjon. Berkowitz (2012) har foreslått at motivasjonen til å utføre den negative handlingen, like gjerne kan grunne i den spenningsutløsningen den utagerende handlingen medfører, som i det å skade andre. Her forklarer informant B med sitt eksempel at det på tross av dette, kan være utfordrende og identifisere nøyaktig *hvilken* strategi som møter barnets behov i situasjonen preget av sinne. Det er ikke så lett som å bare foreslå «å trampe i gulvet». Hun forteller om et annet barn som for å få utløp for reaktiv aggresjon utførte selvskading. Her måtte hun gå inn og stoppe barnet, og ramme det inn. «Så det å gå inn og stoppe, og ramme inn har hjulpet henne. Så en må på en måte se hvilken metode er det de svarer på?» En må se på hvilke strategier det enkelte barn svarer på. Den voksne må støtte barnet og vise forståelse for deres følelser. Videre må en holde fokus på å hjelpe og tilrettelegge for å tilegne grunnleggende ferdigheter og holdninger innenfor sosial kompetanse, om hva som aksepteres for hvordan en kan agere i forhold til andre og seg selv når en blir sint.

Et tiltak informant B beskriver innenfor arbeidet med å fremme sosial kompetanse, er å arbeide med sosiale historier i *fredstid*. Hun viser til et eksempel hvor et barn viser reaktiv aggresjon, da det ikke vil dele en spesiell sykkel med et annet barn. Hun forklarer at under selve situasjonen, er ikke barnet mottakelig for forhandlinger. Det å snakke om situasjonen i en annen kontekst, hevder informant B virker både forebyggende for nye tilfeller, og gir barnet større forståelse for situasjonen. Ogden og Sørli (2001) peker på motivasjon og det emosjonelle aspektet ved sosial kompetanse. Dette innebærer at barn ikke alltid er motivert for å ta i bruk den sosiale kompetansen de har, noe som påvirker handlingsvalget. Et barn kan vite i grunnen hva som er riktig i en situasjon, men har ikke motivasjonen eller selvreguleringen i her-og-nå situasjonen til å handle etter kompetansen. Dette er informant B bevisst på, da hun påpeker at arbeidet krever tålmodighet. «Du gjentar det du har snakket om i fredstid i treningsrommet, også når det «koker». Så er det tilbake igjen, og snakke om det.» Informant D nevner også tiltaket å snakke om ulike temaer og problemstillinger knyttet til sosial kompetanse, utenom her-og-nå situasjonene. Det kan være sosiale historier som blir diskutert i gruppen i samlingsstund. Her forteller hun at barna oftest vet hva som er «riktig», men ikke alltid handler ut i fra dette. For å øke motivasjonen til å handle etter den sosiale

kompetansen en besitter, må den voksne som også informant A peker på, jobbe med grunnlaget for den sosiale kompetansen. De grunnleggende ferdighetene samarbeid, ansvar og empati er vesentlige her. Informant A bruker i dette arbeidet bilder og symboler for å sette ord på følelser. Det å identifisere når en er lei seg, når en er glad, og hva som gjør en glad. Gjentakelser, repetisjon og tålmodighet er informantene enig om at er viktig innenfor dette.

På bakgrunn av det informantene forteller, kan vi se at et viktig funn innenfor tiltak som fremmer barnets sosiale kompetanse, er *tålmodighet* og *gjentakelser*. De viser forståelse for at integreringen av den sosiale kompetansen er noe som tar lang tid. En må være forberedt på at barna ikke alltid aktivt velger å ta i bruk de normene som forventes, eller som vi tror de har lært. Informantene kobler mangel på selvkontroll og impuls kontroll som evner barn som viser reaktiv aggresjon ofte mangler. Med dette kan vi forstå at når barnet ikke bruker den sosiale kompetansen vi tror det har, og som det har blitt arbeidet mye om i fredstid, mangler det kanskje evnen til å regulere følelsene som er tilstede. Ut i fra dette ser vi at informantene har en forståelse for at atferden et barn viser i en kravsituasjon preget av reaktiv aggresjon, dreier seg like mye om følelsene som ligger til grunn, som den sosiale kompetansen det har. Et annet funn innenfor dette er informantenes bevissthet om den voksnes oppgave med å identifisere modningsnivået til det enkelte barn, både emosjonelt og hva det evner og mestre av krav. En må finne finnemestringsstrategier med utgangspunkt i det enkelte barns behov.

Informant C forklarer begrepet som evnen til positivt samspill med andre. I forhold til reaktiv aggresjon, kobler hun dette med mangel på ferdighetene impuls kontroll og selvregulering. Hun knytter sosial kompetanse, med særlig fokus på de overnevnte ferdighetene som avgjørende for innpass og fungering i lek. Her peker hun spesifikt på risikoen for å «miste ansikt» foran de andre barna, dersom en ikke mestrer de grunnleggende ferdighetene innenfor sosial kompetanse. Dodge et al (2003) har forsket på sammenhengen mellom avvising mellom barn, aggressivitet og antisosial atferd. Innenfor forskningen har han funnet at alle de tre tendensene kan knyttes mot, og påvirkes av hverandre vekselvis. Avvising mellom barn kan være en faktor som leder til svekkelse av utviklingen av sosial kompetanse. Dette fordi barnet mister tilgang til interaksjoner hvor viktige ferdigheter vanligvis tilegnes. Antisosial atferd på sin side, kan også drive andre barn til å avvise barnet som viser denne atferden. Det å bli avvist medfører også ofte en provokasjonsstimulus, som får barnet til å vise aggressiv

atferd i frustrasjonen av å bli nektet tilgang i lek. Dette er noe informant C viser bevissthet rundt i sitt arbeid med å tilrettelegge for barn som viser reaktiv aggresjon:

I og med at de andre ungene ser når ungen står og kaster på ting, kanskje er voldelig mot andre unger eller voksne. Så de andre ungene kan bli redde. Jeg har hatt unger som har sagt at de har vært redd for et annet barn, og da må du sette inn tiltak.

(Informant C)

Hun forklarer at mangel på selvkontroll gjør det vanskelig for barnet å bli akseptert i leken. Av erfaringer har hun opplevd at de andre barna har en holdning eller forventning om at dette barnet ikke vil mestre leken og de sosiale normene som kreves. De ønsker derfor ikke at barnet får innpass i leken. Informant D er også opptatt av de andre barnas holdninger rettet mot et barn som viser reaktiv aggresjon. Hun nevner det å ramme inn og beskytte barnet mot å tape ansikt i barnegruppen. I henhold til Dodge (2003) sine forskningsfunn, vil dette være et viktig tiltak når det kommer til forebygging av en eventuell «ond sirkel» knyttet til avvising av andre barn og svekket sosial kompetanse.

5.4.3 Positiv fremstilling i gruppen som forebyggende tiltak

Tiltak informant C tar i bruk innenfor fremming av sosial kompetanse, er å sørge for at barna blir stilt i et positivt lys i gruppen. Her må en særlig være bevisst på de barna som viser reaktiv aggresjon, da disse har vist seg å kunne slite med innpass i lek (Dodge et al., 2003). Barn som viser reaktiv aggresjon viser en atferd sterkt preget av negative handlinger. Disse barna har derfor et ekstra behov for å bli løftet frem, og få tro på seg selv og egen mestring. I dette arbeidet forklarer hun at den voksne må bygge opp mestringsfølelse hos barnet, og fremheve de positive sidene ved det. Hun viser til et eksempel hvor den voksne er deltakende i leken, og bygger et stort sandslott sammen med barnet: «Da når vi kommer ut og bygger dette sandslottet sammen, så kommer andre unger og henger seg på. Ungen får den mestringen på at jeg bygget dette sandslottet. «Kom å bli med meg». Her viser informant C forståelse for at de barna som viser reaktiv aggresjon, i mange tilfeller har et ekstra behov for å stilles i et positivt lys. Dette tiltaket kan virke proaktivt når det kommer til å bygge positive holdninger hos de andre barna i gruppen. Det vil igjen gjøre det lettere for barnet å komme inn i leken med de andre, og utvikle sin sosiale kompetanse. Selve episoden informant C

nevner, skaper også rom for å underbygge barnets positive selvhevdelse og samarbeidsevner. Det å aktivt finne på aktiviteter som fremmer disse ferdighetene, er derfor et viktig tiltak for å bygge opp sosial kompetanse.

5.4.4 Tilretteleggingstiltak med utgangspunkt i den transaksjons-økologiske modell

Informant D forteller at hun opplever at barn som viser reaktiv aggresjon, ofte har «huller» i den sosiale kompetansen. Hun peker på mangel på forståelse av de sosiale normene som foreligger, for eksempel når det kommer til innpass i lek.

Jeg føler ofte at det er det som gjør det, at de har litt problemer med å komme inn i leken, eller kjenne til lekekodene. Så går de inn og bare river ned i stedet for å spørre på en ok måte: «Kan jeg være med?» eller finne seg en rolle for å være med.

(Informant D)

I forhold til Ogden og Sørli (2001) transaksjons-økologiske modell, krever sosial kompetanse evner på tre ulike nivå. Disse handler om personlige basisferdigheter, tilpasset en gitt kontekst, med bakgrunn i et bestemt sosialt mål i situasjonen. Noen ganger kan målene kollidere med å dekke egne behov, og å ta hensyn til andres behov (Ogden, Sørli, 2001). I situasjonen informant D nevner, har ikke barnet tilstrekkelige evner til å nå det sosiale målet med å få innpass i leken. Målet med å få innpass, kolliderer også med de andre barnas behov, når det tilnærmer seg på en måte som ødelegger leken. Dette viser at barnet ikke har personlige basisferdigheter som kreves i denne konteksten, som perspektivtaking og sosial persepsjon (Ogden, Sørli, 2001). Barnet har ikke de evnene eller kompetansen tilsvarende de andre barna, og den leken som finner sted. Informant D forklarer at den voksne må skape rammer for leken som er tilpasset de ulike barnas kompetanse og behov, for å unngå situasjoner som nevnt ovenfor. Konkrete tiltak kan være å dele barn i grupper, hvor de er bevisst på at barna som leker sammen kjenner til de lekekodene og har de evnene som trengs for å mestre leken. De voksne må være tett på og vise støtte. Informant C nevner også tilpassede lekegrupper, som en god forutsetning for å fremme sosial kompetanse. Hun nevner at personalet kontinuerlig ser på og vurderer ulike kombinasjoner blant barna i lek, for å legge til rette for gode, inkluderende samspill.

«Nei nå er det nok som leker i denne kroken». Det er kanskje bare to, men vi vet at de to kan klare å få til noe sammen. Hvis du får inn en til så ødelegger de. Så at vi er bevisste på hvor vi voksne plasserer oss i forhold til dette, og hvem av de som trenger ekstra støtte. At en jobber med dem. Enten om en er med i lek eller får de med i sammen med de andre på et eller annet. (Informant D)

5.5 Personalsamarbeid

5.5.1 kommunikasjon

Samtlige informanter er enige om at god kommunikasjon mellom de ansatte er nødvendig i arbeidet hvor en skal stille krav til barn som viser reaktiv aggresjon. For barnet vil det som vi har sett på tidligere, være viktig med forutsigbarhet og trygghet i disse situasjonene, for å oppnå mestring. Informant C hevder at felles enighet og forståelse for arbeidet er knyttet til barnets opplevelse av forutsigbarhet. Jo mer samkjørte og enige de ansatte er om hvordan de skal forholde seg til et bestemt barn i en bestemt situasjon, er avgjørende for hvordan barnet opplever situasjonen. I forhold til min problemstilling vil dette da bety at enighet om handling i en kravsituasjon, vil virke forebyggende på at barnet viser reaktiv aggresjon.

Røkenes og Hansen (2006) forteller at i kommunikasjon blir den indre psykologiske tilstanden hos partene gjort tilgjengelig for hverandre. Vi blir i tillegg innenfor prosessen av en dialog oppmerksomme på oss selv, og oss selv gjennom den andre. Dette betyr at god kommunikasjon i personalgruppen kan hjelpe oss å forstå ikke bare andres holdninger og tankemønstre, men også bli mer bevisst våre egne. I arbeidet med barn som viser reaktiv aggresjon, må vi være særlig bevisst på hvilke holdninger vi har knyttet til barnets atferd, og hvordan disse kommer til syne. Informant C og D har tidligere i forhold til tema sosial kompetanse, pekt på hvor viktig det er å stille særlig de barna som viser reaktiv aggresjon i et positivt lys for de andre i gruppen. Informant D kobler også dette som viktig også når det dreier seg om personalet. Det å stille barna i et positivt lys, er viktig for forståelsen og motivasjonen for arbeidet med barn som viser reaktiv aggresjon. En må ha et løsningsorientert perspektiv, og skape forståelse for hvorfor barnet handler som det gjør. Hun nevner at en utfordring innenfor tilrettelegging for barn som viser reaktiv aggresjon, at de voksne blir slitne fysisk og psykisk av å håndtere disse barna. I forhold til min problemstilling, viser dette

at holdningene den voksne har til barna som viser reaktiv aggresjon, er viktige både for den voksnes motivasjon og barnets opplevelse av den voksne. Et funn jeg har gjort på bakgrunn av informantenes svar, er at hovedutfordringen her ikke nødvendigvis ligger i *informantenes* syn, men det å skulle integrere positive holdninger til barna som viser reaktiv aggresjon i hele personalgruppen.

5.5.2 Synet på voksenrollen

Informantene har som presentert tidligere, vist forståelse for årsaker til hvorfor den reaktive aggresjonen kan oppstå. Dette har preget deres holdninger mot disse barna. Et gjennomgående funn som viser seg i informantenes uttalelser, er deres syn på *voksenrollen* innenfor arbeidet med tilrettelegging for barn som viser reaktiv aggresjon i kravsituasjoner. Samtlige informanter forteller at det er den voksne som står ansvarlig i relasjonen. Tiltakene som blir presentert, har til felles at de handler om å identifisere og kartlegge det enkelte barn og tilrettelegge ut i fra behov. Det legges stor vekt på *forståelse*, og å møte individet etter evner og modningsnivå. Dette gjelder både for barn med funksjonshemming, barn med særskilte behov, og barn fra ordinær avdeling uten formelle krav til tilrettelegging. Det som kan tolkes gjennom informantenes utsagn, er at ikke bare *tiltakene* er preget av en sensitiv voksenrolle, men *holdningene* som ligger til grunn. Informant A sier: «En må tenke selv, hvordan kan jeg tilrettelegge? Hvordan kan jeg møte deg med dine utfordringer på en måte som ivaretar? Etikket er viktig for oss, at vi tenker».

5.5.3 Forklaringer og forståelse: Både for barnets atferd, og for de andre ansatte

Røkenes og Hansen (2006, s. 10) forklarer at menneskelig atferd kan være både meningsfulle handlinger og atferd uten bestemt mening. Atferd som kan virke meningsløs for noen, kan gi mening om du forstår sammenhengen den kommer fra, samt perspektivet til den som utfører den. Informantene viser gjennom sine holdninger til barn som viser reaktiv aggresjon, at de har *forklaringer og forståelse* for barnets handlinger. Dette er i følge Røkenes og Hansen (2006) to nødvendige evner en må ha i arbeid med mennesker. Innenfor tema forklaringer for aggresjon, gjør informantene rede for ulike årsaker til at aggresjonen kan oppstå hos enkelte barn. Dette er likevel ikke tilstrekkelig for å møte disse barna på en fullverdig måte. En må ha *forståelse* for handlingene. Det går ut på at deres virkelighetsopplevelse er annerledes enn vår

egen. Vi må ha evnen til å se hvor handlingene kommer fra. Informant D viser til hva det enkelte barn har i sin «bagasje», og at dette kan være trigger til reaktiv aggresjon. Informant A stiller seg kritisk til intensjonsbiten i de negative handlingene. Spesielt i hennes praksis hvor hun arbeider med funksjonshemmede barn. Vi må likevel forstå at funksjonsfriske barn også kan ha en skjev virkelighetsoppfatning. Selv om dette ikke er like tilsynelatende og åpenbart. Vi må som informant B påpeke gjøre en tolkning av det enkelte barn. Hva er bakgrunnen deres? Hva ligger i mekanismene bak deres handlingsvalg?

Evnene forklaring og forståelse er viktig også innenfor personalsamarbeid, hvor pedagogen må forstå årsakene og vise forståelse for de andres ansattes tankesett knyttet til arbeidet. Partene må være preget av likeverd, selv om pedagogen står som leder og stiller med den formelle kompetansen i arbeidet. I arbeidet med tilrettelegging for barn som viser reaktiv aggresjon, vil det også være viktig å integrere forklaring og forståelse hos alle de ansatte for barna som viser reaktiv aggresjon. En felles forståelse for arbeidet, handler om et opplevelsesfellesskap som oppstår mellom to eller flere mennesker (Røkenes og Hansen, 2006). Røkenes og Hansen (2006) hevder at en situasjon alltid vil oppleves ulik i forhold til hvilke holdninger, bakgrunn og personlighet en besitter. For å oppnå intersubjektivitet må den enkeltes tankemønstre bli delt med alle i gruppen gjennom kommunikasjon. Pedagogen har hovedansvaret for å formidle sin fagkunnskap. Hun må likevel ta de andres perspektiver på alvor. Holdningen innenfor det intersubjektive møtet skal være preget av likeverdige mennesker (Røkenes og Hansen, 2006). Det gjelder å se hvilke styrker den enkelte har å bidra med, og ta dette i bruk på en hensiktsmessig måte.

5.5.4 Felles forståelse

Når det kommer til intersubjektivitet eller felles forståelse, er informantene enig i at dette er viktig i tilretteleggingsarbeidet for barn som viser reaktiv aggresjon. De er enig at det handler om felles refleksjon og enighet i personalet. Informant C peker på at en må drøfte ting i personalgruppen, og ha en enighet om hvordan en skal arbeide med barna. Hun mener en må prioritere hvilke områder eller situasjoner en skal ha fokus på om gangen. En må velge seg ut, gjerne en spesifikk situasjon hvor en har en klar enighet om grenser, og hvordan ungen blir møtt. Hun hevder at de voksne må være forutsigbare. Informant C og D forteller at et tiltak i tilretteleggingen er å snakke om situasjoner i etterkant. Her reflekteres det over hva som

skjedde, og det drøftes om hva som kan fungere videre. Informant B er opptatt av å ta tak i ting med en gang. Hun mener tillitt er viktig for at alle skal føle seg trygge i gruppen. Ingen skal gå bak ens rygg. I praksis kan hun for eksempel be om hjelp fra andre avdelinger til å passe barnegruppen, mens hun går ut med en annen voksen der-og-da og får ordet opp og snakket med en gang. Informant D mener en utfordring kan være at gruppen tilsynelatende har en felles forståelse for hvordan en skal håndtere en situasjon, men at dette ikke viser seg i praksis. Hun understreker at alle situasjoner er forskjellige, og at det ikke er mulig å gjøre alt likt. Men at en da må være flink til å ta det opp i etterkant og snakke om det. Dersom det som har blitt snakket om i plenum, ikke viser seg i praksis, er kanskje ikke de indre psykologiske tilstandene til den enkelte ansatte blitt tilstrekkelig delt i kommunikasjonen tidligere. Her må pedagogen som informant B setter ord på, stille åpne spørsmål og finne ut av en løsning i felleskap. Dersom alle ansatte har vært med på å skape en handlingsplan, vil motivasjonen og eierfølelsen øke. Da vil de være større sannsynlighet for at alle i praksis holder seg til planen.

Ett funn innenfor personalsamarbeid, er at informantene viser til viktigheten av å forholde seg til systemnivået i tilretteleggingsarbeidet. Alle forteller at de har ukentlige avdelingsmøter hvor informasjon om barna blir delt. Informant A bruker ulike verktøy som bøker og klipsbrett for å formidle informasjon om barna. De voksne har her ansvar for å oppdatere seg om de enkelte barn, eller å formidle om de er ny informasjon om et barn de andre bør vite. Det kan handle om dagsform, utfordringer eller noe det bør jobbe med. Dette er et tiltak som sikrer at de voksne handler likt i forhold til barna. De må forholde seg til et system. Informant B sier: «Alle har ansvar for alle barna. Du skal vite det som skjer». Hun nevner også kompetanseheving i personalet som et viktig tiltak. Det å øke kunnskapen hos alle i personalgruppen, vil bidra med en sterkere felles forståelse for arbeidet.

5.5.5 Tilegnelse av kunnskap og positive holdninger i personalet

Informant D forklarer at flere av de andre ansatte ofte kan vise et negativt tankemønster knyttet til et spesifikt barn, når det skal drøftes på for eksempel et møte.

Vi kommer av og til innpå sånne ting som «Hvis det barnet ikke hadde vært i barnehagen, hvis det ikke hadde gjort sånn, hvis det og det osv.» Så er det liksom, ja

«hva kan vi gjøre med det?». Barnet kommer i barnehagen hver dag. Hvordan kan vi gjøre dagene best mulig? (Informant D)

Informant D forteller at hennes oppgave i dette arbeidet er å tilgjengeliggjøre hennes kompetanse gjennom å dele den kunnskapen hun besitter. I disse prosessene kan vi koble inn Røkenes og Hansen (2006) sine begrep fagkompetanse og relasjonskompetanse. Faglig kompetanse handler om fagpersonens evne til å forstå og forholde seg til de kravene som en blir møtt i yrkessammenheng. Relasjonskompetansen dreier seg om å forstå og å samhandle med de menneskene en møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte (Røkenes og Hansen, 2006). Innenfor tilrettelegging for barn som viser reaktiv aggresjon, er pedagogen faglig overordnet i forhold til de andre ansatte, da hun har kompetansen og kunnskapen til å vite hvilke krav en står ovenfor i dette arbeidet. Hun må likevel bruke relasjonskompetansen for å kunne formidle og motivere de andre til å gjennomføre arbeidet på en mest mulig hensiktsmessig måte. Informant D tror skjevheter i forståelsen for tilretteleggingsarbeidet, ligger mye i de ansattes ulike bakgrunn og utdanning. Hver av de ansatte stiller med ulik bakgrunn, kunnskaper, ferdigheter, holdninger og erfaring. Alt dette er med på å forme dem som person, samt påvirke hvordan de utfører arbeidet i barnehagen. I barnehagen vil de være viktig at yrkespersonen finner en balanse mellom å formidle og utføre sin handlingskompetanse som er basert på utdanning og teori, samt å løfte frem og kombinere den kompetansen og erfaringen de andre ansatte sitter på (Røkenes og Hansen, 2006). Dette handler om å vise respekt for alle ansatte, og understreke at arbeidet som blir gjort skal være et samarbeid. Pedagogen må dermed balansere det å ivareta de ansatte, samt hva som hun mener vil være mest hensiktsmessig for barnet.

5.5.6 Ekstern støtte

Informant B forteller at det kan være utfordrende å skulle innføre en handlingsplan som hun på bakgrunn av sin kompetanse mener er best for barnet, men som hun ikke får medhold i fra de andre. Hun er opptatt av å bruke relasjonskompetansen i hennes arbeid. Hun mener at en viktig oppgave som pedagog er å tenke at «alle vil hjelpe barnet på best mulig måte». Et tiltak hun tar i bruk for å skape felles forståelse for en handlingsplan, er å analysere situasjoner. Når det kommer til å tilpasse kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon, må en se på og vurdere hele situasjonen. *Hvem er barnet med? Hva ble gjort? Hvilke situasjoner skjer det? En*

må kartlegge hele situasjonen og konteksten. God relasjonskompetanse handler om å forstå seg selv og den andres opplevelse av en samhandling. En må forholde seg til at det som skjer er til det beste for den andre (Røkenes og Hansen, 2006). Informant B peker på ærlighet som en viktig faktor i god kommunikasjon. I en situasjon hvor en skal kartlegge og utarbeide en handlingsplan for et barn som viser reaktiv aggresjon, må en derfor forstå hvordan den andre kan reagere på hvordan han eller hun blir møtt. Dette forklarer informant B ved at hun prøver å få de andre ansatte til å sette ord på situasjonene som ikke fungerer, og at hun selv er ydmyk. «Å få personen til å sette ord på det. Ikke komme med sånne belærende ord».

Et annet tiltak informant B nevner innenfor personalsamarbeid, er å bruke ekstern støtte. Dette kan være en tredjeperson som hun har med på et avdelingsmøte, for å øke tiltroen til en handlingsplan i personalgruppen. Dette tiltaket hjelper henne i tilfeller hvor hun har en tankegang som føles riktig i forhold til tilretteleggingen for barnet, men som ikke blir støttet opp av de andre. En ekstern tredjeperson kan da forsterke både hennes egen tiltro til hva som er riktig, men også hjelpe de andre i å øke den faglige forståelsen for å gjennomføre denne handlingsplanen. Denne metoden synliggjør også informant B sin ydmykhet ovenfor de andre ansatte. Hun innfører ikke en handlingsplan før hun har fått «alle med». Dette handler dermed om å bygge opp intersubjektivitet for arbeidet. Alle skal få en dybdeforståelse for hvorfor en skal handle på den spesifikke måten. Hun bruker uttrykket: «At du forstår med hele deg».

6.0 Konklusjon

«Hvordan tilrettelegger pedagogen for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?» har vært problemstillingen for mitt forskningsprosjekt. For å belyse dette spørsmålet, valgte jeg å ta utgangspunkt i ulike teoretiske aspekter innenfor kategoriene aggresjon, krav/mestring, relasjonsbygging, sosial kompetanse og personalsamarbeid. Gjennom fire kvalitative forskningsintervju med pedagoger som jobber på ordinære og tilrettelagde barnehageavdelinger, har jeg latt informantenes erfaringer og kunnskaper, sammen med det teoretiske grunnlaget belyse mitt forskningsspørsmål. Med utgangspunkt i dette, har jeg gjort meg flere interessante og viktige funn, som kan trekkes ut i fra forskningen jeg har gjennomført.

Det jeg vil anse som det viktigste funnet jeg har gjort i mitt forskningsprosjekt, er hvordan informantenes kunnskaper, holdninger og forståelse preger deres tilretteleggingsarbeid for barn som viser reaktiv aggresjon. Berkowitz (1994) sier at økt kunnskap er nøkkelen til mindre aggresjon. Informantene i min studie viser en forståelse for at fokuset i tilretteleggingsarbeidet bør være på *voksenrollen*. Den voksne må tilegne seg kunnskap om når og hvorfor det enkelte barn viser reaktiv aggresjon, og møte det på en verdig måte når en skal tilrettelegge for tilpassede kravsituasjoner for disse barna.

Et viktig funn som er kommet frem i min forskning, er at tiltakene som blir presentert innenfor informantenes tilretteleggingsarbeid, grunner i et barnesyn hvor fokuset er rettet mot anerkjennelse, og å se individet som et likeverdig subjekt i samspillet mellom barn og voksen. Tilretteleggingen skal være et samarbeid, og et grunnlag av det enkelte barns kapasitet til mestring. I dette arbeidet har den voksne ansvaret for å bygge og vedlikeholde en trygg relasjon som ligger til grunn. Et viktig funn fra forskningsresultatene, som også forklares i Baumrinds (1966) autoritative perspektiv, er at en god relasjon mellom barn og voksen er grunnleggende i situasjoner hvor en skal stille krav. *Trygghet* og *forutsigbarhet* blir presentert som viktige faktorer for mestring av kravsituasjoner. Med utgangspunkt i dette kan vi se at tiltakene som viser seg i praksis, ikke bare er noe som bør bli gjort fordi de viser seg å fungere, men fordi de grunner i et fundament eller menneskesyn som handler om å ivareta barnet som individ og å se deres behov.

Et funn som viser seg gjennom informantenes svar er deres forståelse for at det ikke er barnets feil når det viser reaktiv aggresjon i kravsituasjoner. Informantene stiller seg kritisk til intensjonskomponenten i aggresjonsbegrepet. Barnets handlingsuttrykk er i følge dem ikke et ønske om å skade noen, men et utløp for frustrasjon i en situasjon hvor det ikke har kapasitet til mestring, eller tilegnede ferdigheter til å reagere på mer hensiktsmessige måter. I slike situasjoner blir barnet ofte stilt ovenfor mange krav og forventinger på en gang. Informantene peker spesielt på *overgangssituasjoner*. Aggresjonen som viser seg, er en individuell reaksjon på noe barnet opplever som triggende. Det kan grunne i erfaringer, lite mestringstro eller deres emosjonelle tilstand i situasjonen. Greene (2014) understreker i forhold til mestring av krav, at det handler om det enkeltes barns kapasitet til å møte de normene det blir stilt ovenfor i en bestemt kontekst. Reaktiv aggresjon som viser seg i kravsituasjoner handler ikke om mangel på *vilje*, men mangel på *evne* til mestring av situasjonen.

Tiltakene som blir presentert ut i fra tankesettet som har vist seg hos informantene, er forberedelser i forkant av kravsituasjonen, minske mengden og styrken på kravene, stille et krav om gangen, eller å lage avtaler med barna når det skal stilles krav. Hos informantene på tilrettelagt avdeling blir det i tillegg presentert hjelpemidler for å øke forståelsen og forutsigbarheten, samt å forberede i form av for eksempel bilder, symboler eller dagsplaner. *Samarbeid og likeverd* er stikkord som er gjennomgående i mine resultater for hvordan pedagogene imøtekommer barn som viser reaktiv aggresjon i kravsituasjoner. Dette er faktorer som Drugli (2017) peker på som viktige i en god voksen-barn relasjon. På systemnivå viser informantene til kompetanseheving i gruppen, og felles forståelse for arbeidet med barn som viser reaktiv aggresjon. Et funn som går igjen er at en må tenke likt og ha en felles handlingsplan for de situasjonene som er utfordrende. Andre systemrettene tiltak er fremming av sosial kompetanse i barnegruppen. Dette både for å forebygge og avlære reaktiv aggresjon. Et viktig funn innenfor sosial kompetanse, er tiltaket om å stille barn som viser reaktiv aggresjon i et positivt lys i gruppen, både blant barna og de voksne. Det handler om å danne positiv selvhevdelse og mestringstro, samt å flytte fokuset fra de negative handlingene reaktiv aggresjon bærer preg av.

Det finnes mange likheter blant tiltakene som viser seg hos informantene innenfor tilrettelegging for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon. Forskjeller

innenfor tilrettelegging viser seg mest i form av at pedagogene på tilrettelagde avdelinger har systemer og ressurser som gjør at forutsigbarheten og potensialet til mestring øker. I en situasjon hvor en ansatt på ordinær avdeling skal forberede et barn i forkant av en kravsituasjon, kan hun gjøre dette ved å gi barnet en muntlig beskjed. Hun har kanskje ikke tid til å forsikre seg om at beskjeden er forstått. På en tilrettelagt avdeling, blir denne forberedelsen underbygget ved bilder og symboler. Den ansatte har kanskje vist handlingsforløpet som skal skje bilde-for-bilde i en bok. Dette er både fordi det stilles større krav til oppfølging av barn som har særskilte behov, og at det er mer kapasitet og ressurser på tilrettelagde avdelinger. Det stilles også høyere krav til kompetanse hos personalet. På en avdeling tilrettelagt for barn med sterk funksjonsnedsettelse, vil det være helt nødvendig å ha bilder, symboler og dagstavler for hva som skal skje, for at barna skal forstå. Barn med sakkyndig vurdering på tilrettelagt avdeling, har krav på en-til-en oppfølging gjennom hele dagen. Kapasiteten til å bruke ressursen *god tid* i kravsituasjoner, er viktig for at barna skal oppnå mestring. Mangel på ressurser blir presentert som en utfordring i tilretteleggingsarbeidet for barn som viser reaktiv aggresjon på ordinær avdeling. Vi har sett at det er en sammenheng mellom aggressiv atferd og mangel på sosial kompetanse hos barn. Frønes (2008) forteller at barn som ikke får tilstrekkelig oppfølging til å tilegne seg den sosiale kompetansen som kreves for å mestre hverdagens utfordringer, kan slite med sosial eksklusjon senere. I stortingsmelding nr. 21 står det at barn som opplever utfordringer i barnehagen, vil ha mest utbytte av tiltak jo tidligere de iverksettes (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kanskje bør vi vurdere å sette inn tiltak som vi gjennom funn fra informant A og B har sett at fungerer på tilrettelagt avdeling, også til ordinære avdelinger?

Informantene påpeker at mange av utfordringene i deres arbeid med tilrettelegging for barn som viser reaktiv aggresjon, handler om å «se under overflaten» av den negative atferden en blir møtt med. En må ha kunnskap om mekanismene bak, og skape en forståelse i hele personalgruppen om at barnet oftest ikke har en intensjon om å skade oss. Med en slik tankegang blir det lettere både for den voksne å bygge en trygg relasjon, og for at barnet slipper den voksne inn og viser tillit. Dersom ansatte i barnehager, uavhengig av type avdeling, kan integrere de holdningene og barnesynet som har vist seg hos mine informanter, vil en stille med et godt grunnlag for den videre tilretteleggingen. Med dette vil jeg konkludere med at tiltak som tidlig innsats i form av forebyggende arbeid, fokus på voksenrollen, samt felles forståelse av teoretiske kjernebegrep er de viktigste funnene jeg har

gjort i min studie. Dersom dette ligger til grunn, vil jeg påstå at en står sterkere rustet til å håndtere agresjonsvansker hos alle barn. Når de systemrettede ressursene ikke strekker til, må en ha fokus på det en *kan* gjøre noe med, noe disse tiltakene viser seg å være.

Jeg vil avslutte oppgaven med noen sitater fra informant B og C, som beskriver hvordan en tankegang bør være preget i forhold til tilretteleggingsarbeidet for barn som viser reaktiv aggresjon, både individuelt i oss selv, og som personalgruppe.

Det er krevende å bli sparket. Det er krevende å bli slått og bitt. Du må tenke at barnet gjør det ikke for å være ondt. Du må tenke at barnet gjør det i tråd med at det ikke har noen annen kontaktform. Det gjør det fordi det er det som «bare skjer». (Informant B)

Altså, ingen liker å bli slått. Ingen liker å få reaktiv aggresjon mot seg selv. Så vi voksne vi må jo regulere oss selv. (Informant C)

Vi må ha en enighet, særlig om disse barna som viser reaktiv aggresjon, om hvordan vi skal håndtere det. At vi setter de samme grensene. Ungen blir møtt på samme måte. At vi som voksne er forutsigbare. (Informant C)

Litteraturliste

- Aronson, E. (2011). *The social animal* (4.utg.) New York: Worth Publ.
- Baumrind, D. (1966). *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*. *Child Development*, Vol.37(4), pp. 887-907
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill
- Berkowitz, L. (2012). *A Different View of Anger: The Cognitive-Neoassociation Conception of the Relation of Anger to Aggression*. *Aggressive Behavior*, Vol.38(4), pp.322-333
- Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland K. (red.) (2016) *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dodge, K. (1994) *A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment*. *Psychological Bulletin*, 1994, Vol.115(1), pp.74-101
- Dodge, K. (2003) *Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behaviour problems in children*. *Child development*, 2003, Vol.74(2), pp.374-93
- Dodge, K. (2008) *On the meaning of meaning when being mean: commentary on Berkowitz's "On the Consideration of Automatic as Well as Controlled Psychological Processes in Aggression"* *Aggressive Behavior*, March 2008, Vol.34(2), pp.133-135
- Drugli, M. B. (2017) *Relasjonen lærer og elev – Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Fandrem, H., Fuglestad, O.L. (red.), Løge I. R., Roland, P., Westergård, E. (2013). *Barn i utfordringer – Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. (2008) *Sosial kompetanse, samfunnsutvikling og sosialisering*. *Barn*, 2008, Vol.26, (1), pp.9-25
- Gilje og Grimen (2011) *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Greene, R.W. (2014) *Utenfor – Elever med atferdsutfordringer* (1.utg.) Oslo: Cappelen Damm.
- Kleven, T.A., Hjørdemaal, F.R. (2018) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017) *Lærelyst – Tidlig innsats og kvalitet i skolen* (meld.st. nr. 21, 5) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/>
- Kvale, S. (2005) *Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews*. *Nordisk pedagogik*, Vol.25, pp. 3-15.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2018) *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Ogden, T., Sørli, M.A. (2001) *Sosial kompetanse i et funksjonelt og empirisk perspektiv*. Nordisk Psykologi, Vol.53(3), pp.209-222
- Ringdal, K. (2018) *Enhet og mangfold – Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2002) *Aggression, depression, and bullying others*. Aggressive Behavior, 2002 May-Jun, Vol.28(3), pp.198-206
- Roland, E., Idsøe, T. (2001) *Aggression and bullying*. Aggressive Behavior, November 2001, Vol.27(6), pp.446-462
- Roland, E., Idsøe, T. (2011) *Aggressiveness and disobedience*. Scandinavian journal of educational research, 2011, Vol.55(1), pp.1-22
- Røkenes, O.H., Hansen, P.H. (2006) *Bære eller bryte – Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (2.utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitative metoder* (2.utg.) Fagbokforlaget: Bergen.
- Tremblay, R. E. (2010) *Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention*. The journal of child psychology and psychiatry, Vol.51(4), pp.341-367

Vedlegg 1: Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

Hvilken utdanning har du?:

Hvor lenge har du jobbet som barnehagelærer/spesialpedagog?:

Hvor lenge har du jobbet på denne arbeidsplassen?:

Aggresjon

1. Hva legger du i begrepet aggresjon?
2. Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
3. Hva tenker du ligger til grunn for barn som viser reaktiv aggresjon? Hva er årsakene?
4. Når opplever du barn som mest aggressive?
5. Hvilke strategier tenker du er viktige for å øke mestringsfølelsen hos barn som lett viser reaktiv aggresjon?
6. Hvilke faktorer på individ- og systemnivå tenker du kan være triggere til reaktiv aggressiv atferd for barn som viser mye av denne formen for atferd?
7. Hvilke faktorer kan virke dempende på atferden? (Forebyggende og i her-og-nå situasjonen)

Kravsituasjoner

8. Hva legger du i begrepet kravsituasjon i barnehagen?
9. Hvilke erfaringer har du knyttet til reaktiv aggresjon og kravsituasjoner i barnehagen?
10. Hva er dine tanker om mestring knyttet til kravsituasjoner i barnehagen?

11. Hva gjør du når du skal stille krav til et barn som har en tendens til å vise reaktiv aggresjon i slike situasjoner? Evt. Hva er du særlig bevisst på i dette arbeidet?

Relasjoner

12. Hva kjennetegner en god relasjon?

13. Hvordan går du inn for å bygge relasjon med barn som viser reaktiv aggresjon? Har du noen spesielle strategier i møte med disse barna?

14. Hvilke utfordringer opplever du innenfor relasjonsbygging med barn som viser mye reaktiv aggresjon?

15. Hvilken rolle spiller relasjonen når vi står ovenfor situasjoner hvor det skal stilles krav til barnet?

Sosial kompetanse

16. Hva legger du i begrepet sosial kompetanse?

17. Hvordan mener du sosial kompetanse er koblet til reaktiv aggressiv atferd?

18. Hvordan jobber du og personalet for å fremme sosial kompetanse i barnegruppen?
Som hel gruppe og individuelt

Personalsamarbeid

19. Hvordan arbeides det i personalgruppen når det skal tilrettelegges for barn som viser reaktiv aggresjon?

20. Hva legger du i begrepet felles forståelse?

21. Hva mener du er de største utfordringene innenfor arbeidet med barn som viser reaktiv aggresjon, på individ, personal og organisasjonsnivå?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet: Masteroppgave Spesialpedagogikk (MUTMAS-1 18H)

Forskningsspørsmål: Hvordan legger pedagogen til rette for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehagelærere eller spesialpedagoger tilrettelegger for barn som viser mye reaktiv aggresjon i kravsituasjoner i barnehagen. I dette skrivet vil jeg gi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk ved UIS. I den anledning vil jeg forske på hvordan barnehagelærere og spesialpedagoger tilrettelegger for barn som viser mye reaktiv aggresjon i barnehagen. Jeg vil ta i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode for forskningen. Her vil jeg stille en rekke ulike spørsmål, som belyser teoretiske begrep knyttet til aggresjon, relasjonsbygging og kravsituasjoner i barnehagen. Jeg vil spørre både om tanker og hvordan det praktiske arbeidet utføres.

Opplysningene vil ikke brukes til andre formål enn min masteroppgave.

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har valgt å bruke et delvis strukturert utvalg til studien. Jeg har tatt kontakt med ulike barnehager for å finne relevante kandidater. Relevante kandidater i mitt tilfelle er barnehagepersonale med barnehagelærerutdanning eller spesialpedagoger med erfaring innen barn med atferdsvansker i barnehage. I den anledning ville det for meg være relevant med pedagoger som jobber på tilrettelagt avdeling (STA). Jeg har derfor tatt kontakt med STA-avdelinger i Stavanger for å oppsøke kandidater til intervju. Jeg ønsket også at utvalget skulle bestå av noen pedagoger fra vanlig avdeling, for å kunne sammenligne disse. På grunn av at jeg ønsket å se på disse forskjellene, samt at utvalget måtte ha en viss erfaring med barn med atferdsvansker, krevde det at jeg undersøkte dette på forhånd.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Jeg vil stille en rekke spørsmål knyttet til teori som omhandler pedagogikk og reaktiv aggresjon. Hvis du deltar i prosjektet, innebærer det at du besvarer ca. 20 spørsmål muntlig. Dette vil kanskje ta 45 min. Det vil bli brukt

lydopptak under intervjuet. Spørreskjema inneholder spørsmål i kategoriene aggresjon, kravsituasjoner, relasjoner, sosial kompetanse og personalsamarbeid.

Jeg vil også be om noen personlige opplysninger, som utdanning, hva du jobber med og hvor lenge du har vært i denne jobben. Jeg vil ikke ta med arbeidsplass/avn på hvor du jobber, bare type jobb.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Ved behandlingsansvarlig institusjon vil kun veileder ha tilgang til materialet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptakene vil bli slettet når det er transkribert.

Deltakerne i mitt forskningsprosjekt vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Kun utdanning vil kunne vises.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 11.06.19. Da vil personopplysninger og eventuelle lydopptak være slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitet i Stavanger ved Marian Aksland, mail: marian.aksland@hotmail.com eller veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, mail: liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no.
- Vårt personvernombud: personvernombus@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/forsker:

Veileder:

Marian Aksland

Liv Jorun Byrkjedal-Sørby

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hvordan legger pedagogen til rette for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et kvalitativt intervju
- å besvare en rekke muntlige spørsmål hvor det vil bli brukt lydopptak.
- å oppgi noen personlige opplysninger som jobb, utdanning og hvor lenge du har jobbet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca.
11.06.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

5.6.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave Spesialpedagogikk (MUTMAS-I 18H) Tittel: Hvordan legger pedagogen til rette for tilpassede kravsituasjoner for barn som viser reaktiv aggresjon i barnehagen?

Referansenummer

881385

Registrert

18.01.2019 av Marian Akstrand - mar.akstrand@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

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

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marian Akstrand, marian.akstrand@hotmail.com, tlf: 99427295

Prosjektperiode

01.11.2018 - 11.06.2019

Status

10.03.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

10.03.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.03.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 11.06.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)