



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:	Vårsemesteret, 2012
Master i spesialpedagogikk	Åpen
Forfatter: June Sommerbakk (signatur forfatter)
Veileder: Pål Roland	
Tittel på masteroppgaven: « <i>Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen barn med reaktiv aggresjonsproblematikk?</i> »	
Engelsk tittel: « <i>How do pre-school teachers handle children with reactive aggression?</i> »	
Emneord: Reaktiv aggresjon, håndtering, tidlig intervensjon, tidlig intervensjon og barnehage.	Sidetall: 72 + vedlegg/annet: 7 Stavanger. 14.05.2012. dato/år

FORORD

Ved innlevering av denne masteroppgaven har jeg fullført to spennende og krevende år på masterstudiet i spesialpedagogikk, ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med denne studien har vært utfordrende og spennende, med både oppturer og nedturer. Gjennom arbeidet har jeg fått mye verdifull kunnskap omkring tematikken barn og aggresjonsproblematikk, noe jeg ikke ville vært foruten.

Først og fremst vil jeg takke pedagogene som tok seg til fra en travel hverdag til å delta på intervju. Denne studien kunne ikke vært gjennomført uten deres hjelp. Tusen takk.

Så vil jeg takke min fantastisk dyktige veileder, Pål Roland, ved sentret for atferdsforskning. Han vil jeg takke for motivasjon, konstruktiv kritikk og verdifulle tilbakemeldinger.

Ellers vil jeg takke familie og venner for deres tålmodighet de gangene jeg har vært nødt til å konsentrere meg om skrivingen.

En spesiell takk til min gode studievenninne, Eva, som har vært med på både oppturer og nedturer. Takk for at du gjennom hele prosessen har bidratt med ditt gode humør og har vært en uvurderlig god samtalepartner.

Sist men ikke mist, takk til Jostein, for at du alltid har tro på meg.

Stavanger 14.05.2012.

June Sommerbakk

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	5
1.0. INNLEDNING	7
1.1.Bakgrunn.	7
1.2. Studiens formål.....	8
1.2.Problemstillingen.....	8
1.3.Oppgavens struktur.....	8
2.0. TEORIDEL	10
2.1 Aggresjonsbegrepet.	10
2.2 Proaktiv og Reaktiv aggresjon	12
2.3. Proaktiv aggresjon.....	15
2.4 Reaktiv aggresjon.....	13
2.4.1. Bakgrunn for utvikling av aggressiv atferd.	14
2.5. Håndtering av aggressiv atferd.....	16
2.6 Det autoritative perspektivet	17
2.7 Tidlig intervensjon.	20
3.0. METODE	24
3.1 Innledning.....	24
3.2. Forskningsmetode	24
3.2.1Kvalitativ forskning.....	25
3.3. Intervju.	26
4.3. Gjennomføring av intervju og behandling av data.	29

4.4. Intervjuguide.	30
4.5. Innsamling av data.....	31
4.6 Bearbeiding av data.	33
4.7. Etske vurderinger.	35
4.8. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	37
4.9. Generalisering.	41
4.10. Feilkilder.	42
5.0. RESULTAT.....	44
5.1. Begrepsforståelse.....	44
5.2 Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.....	47
5.3 Tidlig innsats.	49
5.4 Det autoritative perspektivet.	52
6.0 DRØFTING.	57
6.1. Begrepsforståelse.....	57
6.2. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.....	59
6.3 Tidlig innsats.	61
6.4. Det autoritative perspektivet.....	63
7.0. KONKLUSJON.....	69
7.1. Begrepsforståelse.....	69
7.2. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.....	70
7.3. Tidlig innsats.	70
7.4. Det autoritative perspektivet.....	71
7.5. Videre forskning.....	72

SAMMENDRAG.

Formålet med denne masteroppgaven er å se på hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Med tanke på at studien er rettet mot barnehagen vil også tidlig innsats være en viktig del av fokuset (Farrington & Loeber, 1998; Loeber & Farrington, 2001; Tremblay, 2010). Aggressiv atferd er et kjent problem i skolen, men det er lite forskning på dette temaet innenfor barnehagesektoren. Det viser seg at pedagoger i barnehagen også har en utfordring når det kommer til håndtering av barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Forskning viser at barn som utøver aggressiv atferd i skolen, ofte har vist den samme atferden i barnehagen (Tremblay, Hartup, & Archer, 2005). Ut fra dette kom jeg fram til følgende problemstilling:

«Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk»?

Oppgavens teoretiske innhold er basert på generell aggresjonsteori (Anderson, 2002; Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; Tremblay, 2010), videre går jeg inn på distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon spesielt (Aronson & Aronson, 2007; Card & Little, 2006; Dodge, 1991; Hawley, Little, & Rodkin, 2007; Lazarus, 1991; Pepler & Rubin, 1991; P. Roland, 2011; Vitaro & Brendgen, 2005). I forhold til problemstillingen kommer det fram at studien er rettet mot reaktiv aggresjon, det vil derfor være hovedfokuset gjennom oppgaven. I forhold til håndtering er det autoritative perspektivet belyst (Nordahl, 2002, 2003; Pianta, 1999; P. Roland, 2011). I tillegg er det fokus på tidlig intervensjon (Alsaker, 2004; Farrington & Loeber, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2006-2007; Loeber & Farrington, 2001; Midthassel, 2011; Ogden, 2001; P. Roland & Størksen, 2011; Tremblay, et al., 2005).

Studien er basert på en kvalitativ metode. Det er benyttet et relativt strukturert intervju som instrument for innsamling av data. Utvalget bestod av pedagoger i barnehagen, med førskolelærerutdannelse. Det ble gjennomført 6 intervjuer, fordelt på tre ulike barnehager. Intervjuene ble utført på bakgrunn av Kvaales (2005) prinsipper for kvalitative intervju, se side 22.

Resultatene viser at pedagogene har en uklar og manglende forståelse for aggresjonsbegrepet generelt, og distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon spesielt. Ut fra denne manglende forståelsen ser vi at det kan føre til uklar håndtering. Det ser derfor ut som om det er et behov for kompetanseheving både innenfor barnehagesektoren og førskolelærerutdanningen. I forhold til det autoritative perspektivet viste det seg at de som hadde lang erfaring, i større grad, så sammenhengen mellom gode relasjoner og klare grenser. Mens de nyutdannede pedagogene hadde en manglende forståelse. Det viste seg at samtlige pedagoger uttrykte at det var viktig med tidlig intervensjon, men de manglet kompetanse til å sette i gang konstruktive tiltak.

Nøkkelord: Reaktiv aggresjon, håndtering, barnehage, tidlig intervensjon, det autoritative perspektivet.

1.0. INNLEDNING

1.1. Bakgrunn.

I de senere årene har det vært fokus på hvordan barn med utagerende atferd har en negativ innvirkning på læringsmiljøet og kan være læringshemmende for både seg selv og andre barn. Nordahl (2002, 2003) trekker fram at det er et vanlig problem i norske skoler. Nyere forskning viser at denne type atferd også er å finne i barnehagene. Barn som viser utagerende atferd i skolealder, har mest sannsynlig vist samme type atferd gjennom barnehageårene (Tremblay, 2010). Jeg har i min oppgave valgt å fokusere på aggresjonsperspektivet, og de barna som viser aggressiv atferd i barnehagealder. For å snevre det enda mer inn har jeg valgt å ha hovedfokus på barna som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det har vært en økning i oppmerksomheten rundt distinksjonene mellom reaktiv og proaktiv aggresjon (Card & Little, 2006; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Dette skillet er viktig for videre håndtering da de ulike aggresjonstypene krever ulike tiltak. Kunnskap er et viktig verktøy for håndtering av aggresjon. Aggresjon har vist seg å være stabil over tid og er vanskelig å behandle, det er derfor viktig at tiltakene settes inn så tidlig som mulig (Loeber & Farrington, 2001; Pepler & Rubin, 1991). Jeg har derfor valgt å se på hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I og med at fokuset er på barnehagen vil tidlig intervensjon bli en sentral del av oppgaven.

Både skolesystemet og barnehagesektoren har vært preget av en «vente og se» holdning (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Det har vært økende fokus på tidlig intervensjon og hvor viktig det er. Jeg har derfor valgt å se nærmere på hvordan pedagogene i barnehagen ser på denne problematikken og hvilket fokus de har. Berkowitz (1993) presiserer hvor viktig det er å ha den rette kunnskapen og begrepsapparatet for å kunne være i stand til å sette inn konstruktive tiltak. Studien kan være med på å øke fokuset på egen kompetanse og kanskje også refleksjon rundt egen praksis. Loeber og Farrington (2001) uttrykker at det aldri er for tidlig for intervensjon, «never too early». Deres teorier er i tråd med denne studiens fokus, som er rettet mot barnehagen.

1.2. Studiens formål.

Formålet med denne studien er å få et innblikk i hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Jeg vil se på om pedagogene vektlegger stortingsmelding 16- 2006»...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring». Der viktigheten av tidlig intervensjon vektlegges. Funnene kan være med på å øke refleksjonen rundt egen praksis. Både for pedagogene i barnehagen og meg som forsker. Ved å se tilbake på de ulike situasjonene kan det føre til at man ser situasjonen i et annet lys. Ved å reflektere rundt det med andre kollegaer kan det føre til økt sikkerhet i jobben.

1.2. Problemstillingen.

Studien vil bli gjennomført med følgende forskningsspørsmål:

«Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk"»?

Gjennom intervjuer, innhenting av empiri, vil funnene bli tolket opp mot problemstillingen, og teorien som er et grunnlag for oppgaven.

1.3. Oppgavens struktur.

I kapittel to presenteres teorien som blir benyttet i studien. Her vektlegges redegjørelsen for aggresjonsbegrepet og distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Denne distinksjonen mener mange er nødvendig for å forstå den aggressive atferden. I tillegg vil de ulike aggresjonstypene kreve ulik håndtering. Videre går jeg inn på håndtering og tidlig intervensjon. Det autoritative perspektivet trekkes fram, da det er en viktig form for håndtering.

I kapittel tre presenteres metodedelen. Her gjøres det rede for valg av metode og instrument, kvalitativ metode, og intervju som instrument. Så forklarer jeg framgangsmåten som ble brukt for å innhente empirien. Deretter ser jeg på ulike etiske utfordringer som er knyttet til en slik studie.

I kapittel fire presenteres empirien som ble hentet inn ved hjelp av intervju. Her var det seks pedagoger, fordelt på tre ulike barnehager som ble intervjuet.

I kapittel fem drøfter jeg funnene opp mot det teoretiske rammeverket som ble presentert i kapittel to.

I kapittel seks presenteres en oppsummering av funnene og forslag til videre forskning.

2.0. TEORIDEL.

2.1 Aggresjonsbegrepet.

Når det kommer til aggresjonsbegrepet er det mange ulike forskere som har varierende definisjoner. Jeg vil nå gjøre rede for en del av disse. Selv om der er mange forskjellige definisjoner kan en ut fra disse se at det er flere faktorer som går igjen. Aronson (2007) sier at aggresjon er en handling der intensjonen bak, er å skade eller påføre smerte. Denne handlingen kan være både fysisk og/eller verbal. Om personen lykkes med å skade eller påføre smerte er irrelevant, det er fortsatt aggresjon. Det er intensjonen bak handlingen som er viktig. Ifølge Aronson er aggresjon kort forklart en negativ handling der det ligger en intensjon bak. Dette kommer klart fram i hans definisjon, som er som følgende:

«Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression....The important thing is the intention» (Aronson & Aronson, 2007, pp. 254-255).

Anderson og Bushman (2002) påpeker at aggresjon er enhver form for atferd som er direkte rettet mot en person, der intensjonen er å skade. Personen som utfører handlingen må være overbevist om at handlingen skal kunne skade eller ødelegge for individet handlingen er rettet mot. I tillegg må individet handlingen er rettet mot oppfatte denne handlingen som uønsket, og prøve å unngå handlingen. I deres definisjon ser vi også at intensjonen for handlingen trekkes fram.

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

Berkowitz (1993) definisjon av aggresjon er tilnærmet lik definisjonene over. Han trekker fram at aggresjon er en hver form for atferd som har en intensjon om å skade et individ, enten det er fysisk eller psykisk.

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

Vi kan ut fra Berkowitz` definisjon se at han deler begrepet aggresjon inn i to ulike deler, avhengig av om intensjonen er å skade et individ fysisk eller psykisk.

I definisjonene ovenfor ser vi at det er flere faktorer som går igjen. Det vi ser er framtrødende i de fleste definisjoner på aggresjon er at det er en negativ handling der det ligger en intensjon bak. En annen faktor som er viktig å trekke fram, er at selv om individet ikke lykkes i å nå målet med sin handling, blir det likevel karakterisert som aggresjon. Det vi også kan trekke ut fra definisjonene ovenfor er at uhell som fører til skader ikke kan karakteriseres som aggresjon, nettopp fordi intensjonen bak handlingen ikke er til stede. Ulike forskere ser på aggresjonsbegrepet på ulike måter. Mange trekker fram i sine slutninger at aggresjonsbegrepet er flerdimensjonalt. Vi ser at Berkowitz trekker fram at man kan skille mellom fysisk og psykisk aggresjon. Videre ser vi at Aronson trekker fram et skille mellom fysisk og verbal aggresjon. Det kanskje mest kjente skillet i dag er proaktiv og reaktiv aggresjon. Det er dette skille jeg vil legge til grunn for min forståelse av aggresjonsbegrepet.

Aggresjonsbegrepet og små barn har lenge vært omdiskutert. Det er blitt trukket fram at intensjonen om å skade er nødvendig for at en skal kunne konkludere med at handlingen er aggressiv. Dette har satt en betydelig begrensning på studier om tidlig utvikling av aggressiv atferd. Det er derfor blitt antatt at små barn ikke er i stand til å ha en intensjon om å skade andre. Tremblay (2010) trekker fram at en kan se på ansiktet til spedbarn at de uttrykker sinne når de blir forhindret fra å aktivere en stimulerende leke, som de tidligere har lært å aktivere. Noen måneder senere når de har fått bedre kontroll på armer og bein, vil de begynne å slå og sparke når de ikke oppnår målene sine. Tidligere longitudinelle studier av fysisk aggresjon sent i det første leveåret viser at det er en kontinuitet i den fysiske aggresjonen framover. Når spedbarn viser stadig fysisk aggresjon er det sannsynlig at de vil vise fysisk aggresjon gjennom resten av barndommen. Intensjonsbegrepet er derfor komplisert når det kommer til små barn (Tremblay, 2010). Tremblay har et viktig poeng når han påpeker at negative handlinger må avlæres uansett om det er en intensjon eller ei.

Personer som omgås og jobber med barn kan synes det er vanskelig å se på barn som aggressive. På grunnlag av at de mener at ingen barn er «onde». Det er nettopp derfor det kan være en indre konflikt når de kommer til aggresjonsbegrepet, der intensjonen spiller en viktig rolle. For mange kan det derfor være vanskelig å forstå at barn kan være aggressive da de ikke skader noen med vilje. Det kan likevel være risikofylt å avskrive at barn kan være aggressive, med tanke på tidlig intervensjon og nytten av den. Det er derfor viktig at vi ikke bare setter i gang tiltak når barna har begynt på skolen, men tar tak i dette så tidlig som mulig, altså i barnehagen.

2.2 Proaktiv og Reaktiv aggresjon

Jeg har valgt å skille aggresjonsbegrepet i proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon. Dodge (1991) var en av de første til å skille mellom disse formene for aggresjon. Han uttaler følgende:

”The proactive boy is troubling to others, whereas the reactive is troubled by others”.

Ut fra dette sitatet kan vi skille mellom proaktiv og reaktiv aggresjon på følgende måte. Barnet som er proaktiv plager andre, mens barnet som er reaktiv blir plaget av andre. Proaktive og reaktive funksjoner av aggresjon kommer fra klare teoretiske perspektiver. Disse perspektivene antar at ulike sosial-kognitive prosesser er ansvarlige for utførelsen av den aggressive atferden (Dodge, 1991).

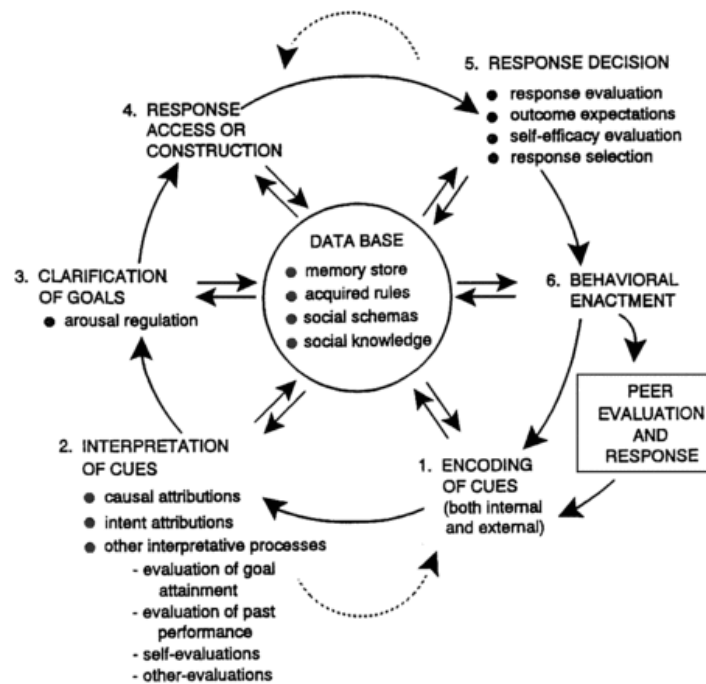
Vitaro og Brendgen (2005) trekker fram at det er en høy korrelasjon mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, omentrent 0,70. Det diskuteres derfor om disse kan brukes som to forskjellige begreper. Selv om det har vært en del tvetydige funn viser de fleste at proaktiv og reaktiv ikke ser ut til å score likt på atferd, personlige, sosiale, akademiske, og psykologiske nivåer. Dette styrker validiteten for at disse begrepene kan skilles. Disse funnen som skiller begrepene kan være nyttige både innenfor teoretiske rammer i tillegg til innenfor praktiske rammer (Hawley, et al., 2007). Et annet viktig punkt er at disse ulike typene for aggresjon gir ulike retningslinjer for tiltak.

Da min problemstilling har hovedfokus på reaktiv aggresjon vil det videre teoristoffet vektlegge reaktiv aggresjon. Jeg vil likevel kort forklare hva proaktiv aggresjon er, da distinksjonen mellom disse aggresjonstypene er viktig med tanke på håndtering. Jeg skal nå se nærmere på disse begrepene.

2.3. Reaktiv aggresjon

Som nevnt tidligere var Dodge (1991) en av de første til å skille mellom de ulike aggresjonstypene. Hans definisjon av reaktiv aggresjon er når en person som opplever frustrasjon eller provokasjon har en stabil tendens til å bli sint. Dette sinnet fører til negative handlinger. I sitatet ovenfor ble det trukket fram at en person som er reaktiv aggressiv ofte blir plaget av andre. En av grunnene til dette, er at reaktiv aggressive barn ofte feiltolker omgivelsene sine. De kan ha en tendens til å feiltolketolke et signal fra andre barn til noe fiendtlig eller negativt. De reagerer på andres handlinger fordi de føler seg truet. Slike barn har ofte veldig lav frustrasjonsterskel, og kan derfor oppfattes som varmlodige eller at det koker over for dem. For å forstå dette bedre kan man se på hvordan Lazarus (1991) forklarer reaksjonsmønsteret til en reaktiv aggressiv person. Han har kommet fram til tre punkter når det kommer til reaktiv aggressive personers reaksjonsmønster. Først opplever personen at han eller hun blir frustrert. Dette går videre over til sinne, før det til slutt ender i et angrep. Det er provokasjonen som styrer aggressiviteten. Om provokasjonen er reell eller ikke spiller ingen rolle for utfallet. Disse reaksjonene skjer ofte over veldig kort tid, og er noe som karakteriserer reaktiv aggressiv atferd (Dodge, 1991). Vi kan på grunnlag av dette påstå at denne formen for aggresjon er øyeblikksorientert, og i liten grad kan beskrives som beregnet og planlagt (P. Roland, 2011).

Reaktiv aggressive barns feiltolkninger kommer også fram i SIP-modellen til Crick og Dodge (1994). Her ser vi at de som er reaktiv aggressive går gjennom steg en, avkoding av signaler, og steg to, tolkning av signaler. Før de går inn i database og deretter handler. Forskning viser at reaktiv aggressiv ungdom har forutinntatthet, og mangler i disse sosiale informasjonsprosess momentene. Som for eksempel en forutinntatthet om fiendtlig tilskrivelse som denne modellen viser (Hawley, et al., 2007).



Figur 1. SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994).

Aronson (2007) bruker begrepet fiendtlig aggresjon for å beskrive denne formen for aggressiv atferd. Han trekker fram at fiendtlig aggresjon er en aggressiv handling som oppstår med rot i en følelse av sinne og der handlingens mål er å påføre smerte eller skade.

«Hostile aggression is an act of aggression stemming from a feeling of anger and aimed at inflicting pain or injury» (Aronson & Aronson, 2007, p. 202).

Card og Little (2006) beskriver reaktiv aggresjon som «varmblodig», eller forsvarende aggresjon. Deres definisjon er at dette er en type aggresjon som ofte er knyttet til sinne, og ofte en emosjonell feilregulering i møte med opplevd provokasjon eller frustrasjon (Hawley, et al., 2007).

2.3.1. Bakgrunn for utvikling av aggressiv atferd.

Det er uenigheter om hva som ligger bak aggressiv atferd. Det som diskuteres er hvorvidt aggresjon er medfødt, instinktivt eller tillært.

Aronson (2007) trekker fram at arv har mye å si når det kommer til utvikling av aggresjon. Han sier at arv kan ha en betydning i 50 prosent av tilfellene. Gendreau og Pérusse (2005)

trekker også fram at arv og genetikk kan være en årsaksforklaring i omkring 50 prosent av tilfellene der barn viser aggressiv atferd. Disse tallene er kommet fram på bakgrunn av tidligere studier der tvillinger og adopterte barn har vært i søkelyset. Ved å benytte seg av tvillinger og adopterte barn i studier kan en se på hvor mye arv og miljø kan påvirke utviklingen.

Nyere forskning viser at den genetiske påvirkningen, når det kommer til kriminalitet og antisosial atferd, må reduseres. Det antydes at arv og genetikk må modifiseres til 40 prosent. Med andre ord vil det ut fra disse studiene si at miljøet har sterkest påvirkning på utviklingen (60 prosent (Tremblay, et al., 2005)).

Ut fra den nyeste forskningen ser vi at miljøet rundt barnet spiller en viktig rolle for utviklingen av aggressiv atferd. Det er derfor viktig å få fram hvor avgjørende det er at barna møtes av kompetente voksne. Ved at de voksne i barnehagen griper inn og avlærer og omlærer den aggressive atferden, vil det styrke barnas forutsetninger for å klare seg på egen hånd i framtiden.

2.4. Proaktiv aggresjon

Dodge (1991) beskriver proaktiv aggresjon på følgende måte. Dersom et individ har en tendens til å bruke aggresjon for å oppnå materielle eller sosiale belønninger, kan de kategoriseres som proaktiv aggressive. Denne formen for aggresjon kan også kalles instrumentell aggresjon. Da brukes aggresjon som et instrument for å oppnå et mål.

Aronson (2007) bruker begrepet instrumentell aggresjon for å skille disse begrepene. Han forklarer at instrumentell aggresjon er en handling der det er en intensjon om å skade noen. Men skaden blir brukt som et verktøy for å nå et mål, og det er ikke selve skadingen som er i fokus.

“ In Instrumental aggression there is an intention to hurt the other person, but the hurting takes place as a mean to some goal other than causing pain ” (Aronson & Aronson, 2007, p. 255).

2.5. Håndtering av aggressiv atferd.

Aggresjon er en utfordring innenfor barnehagesektoren. Det er ikke bare barn med aggresjonsproblematikk som blir negativt påvirket av denne atferden, men også barna i miljøet rundt barnet. Pedagogene som jobber med barn som viser aggresjon, må ha riktig kompetanse for å håndtere de utfordrende situasjonene på best mulig måte. Dersom pedagogene ikke har den nødvendige kompetansen, kan de bli usikre på hvordan de skal håndtere situasjonen (Berkowitz, 1993). Kompetanse er derfor en av nøklene til forbedret håndtering. Forskning viser at det er en mangel på kompetanse innenfor dette området, og det er derfor et behov for kompetanseheving slik at barna får den oppfølging de behøver (P. Roland, 2011).

Tremblay (2010) trekker fram at dersom et barn viser aggressiv atferd, kan det indikere at den negative atferden vil øke med alderen. Han legger vekt på avlæring og omlæring. Med dette mener han at et barn som viser aggressiv atferd ikke bare må «straffes» for handlingen, men barnet må læres konstruktive handlingsalternativer. På denne måten får barnet ny kunnskap som kan være til hjelp når det kommer opp i en lignende situasjon i framtiden. Det vektlegges at effekten av avlæring og omlæring er størst dersom den gjennomføres i tidlig alder. Jo tidligere jo bedre.

For å få best mulig resultat av disse tiltakene, er det viktig at en ikke bare tenker på individnivået, men ser på hele bildet, ved hjelp av et systemperspektiv. For eksempel er det viktig å tenke på at det ikke bare er én av pedagogene i barnehagen som skal jobbe med barnet som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det er viktig at hele avdelingen involverer seg i arbeidet. På denne måten blir barnet møtt med de samme rammene gjennom hele barnehagedagen og ukene som kommer. Dette skaper en trygg ramme for barnet.

Innenfor skolen trekker Watkins og Wagner (2000) fram tre ulike nivåer som er viktige for at tiltakene som settes i gang skal fungere. Tiltak på skolenivå, klassenivå og individnivå. Jeg mener at en her kan trekke paralleller til barnehagen. Her trekkes viktigheten av å jobbe i et systemperspektiv fram. Ved å gjøre litt om på disse punktene kan en lage tre punkter som er relevant i barnehagen: tiltak på barnehagenivå, avdelingsnivå og individnivå. Dersom en bare jobber på et av disse nivåene kan en ikke forvente å oppnå de ønskede resultatene, det er viktig med en helhetlig innsats. Hvis man skal se nærmere på de tre ulike tiltakene som må

settes i gang barnehagen, kan man starte med barnehagenivået. Ved at barnehagen har et samarbeid med skolen angående de barna som skal gjennom den overgangen, kan føre til at denne overgangen blir lettere. Det er diskutert om barna som går fra barnehage til skole skal få starte skolegangen med «blank ark». Dette vil innebære at skolen ikke får informasjon om eventuelle utfordringer som barnet har hatt i barnehageårene, og at de skal få en ny start. Det som kan være problematisk med en slik overgang er at viktig arbeid som blir gjennomført i barnehagen ikke blir jobbet videre med i skolen. Det kan i enkelte situasjoner, der et aggressivt barn er involvert, bli som om arbeidet i barnehagen går tapt og de må starte på nytt på skolen.

I prosjektet «Dei utfordrende barna» (P. Roland, Fandrem, & Løge, 2011) trekkes det fram at det er blitt større fokus på dette systemperspektivet. Det trekkes fram at hele personalet er ansvarlige for å identifisere ressurser som kan bidra til og gjøre barnet klart for å begynne på skolen. Dette innebærer også skolen, hva trengs for å på best mulig måte være i stand ta imot barnet. Ved å jobbe på en slik systemrettet måte, løser en ikke bare saker i barnehagen, men forebygger videre problemer i skolen. I tillegg til at dette kan hjelpe de som skal jobbe med barnet, vil det også være positivt for barnet selv. Ved at barnet vet at den kommende læreren vet, vil eleven slippe mye energibruk for å gjemme seg eller for å overkompensere.

Innenfor avdelingsnivå er det viktig at alle på avdelingen er informert om hva som jobbes med, og hvilke metoder som benyttes. På denne måten skapes det en trygg ramme rundt barnet og han eller hun blir møtt med de samme rammene uansett hvilken voksen det er som er i de ulike situasjonene.

Innenfor individnivå er det viktig å tenke på at alle barn er forskjellige og at alle planer på individnivå må tilpasses akkurat det barnet som er i fokus. Her er det relasjonen mellom barn og voksen som er i fokus. Et perspektiv som er relevant når det kommer til aggresjon og relasjonsbygging, er det autoritative perspektivet.

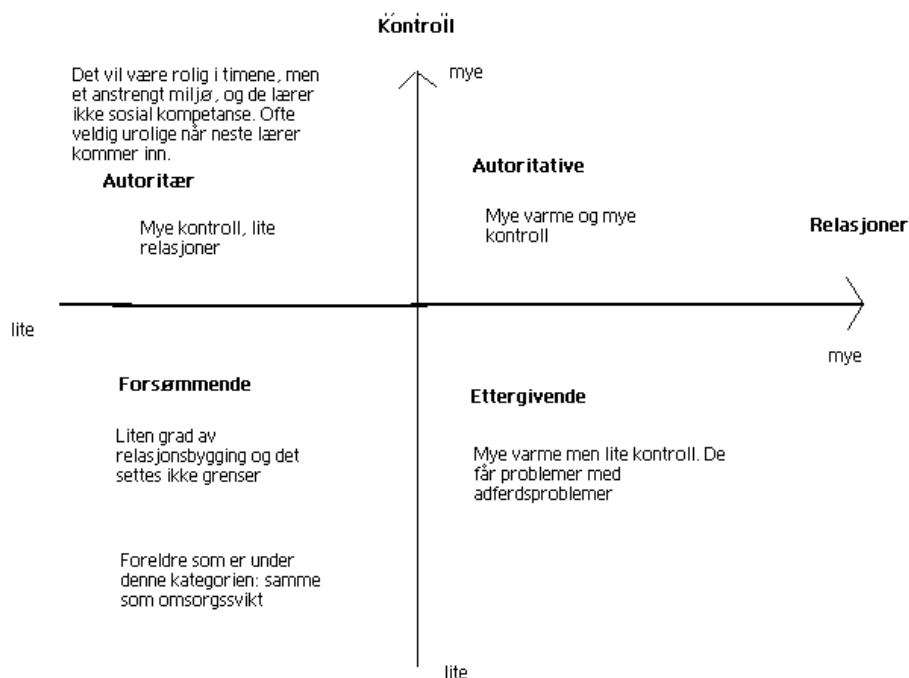
2.6 Det autoritative perspektivet

Når en arbeider med aggressive barn kan det autoritative perspektivet være til god hjelp. Det var Baumrind (1991) som først så på ulike foreldre og deres oppdragsstiler. Han mente det var fire ulike typer oppdragelsestiler. Autoritativ, autoritære, ettergivende og forsømmende.

Disse fire ulike typene ble etter hvert trukket inn i skolen og ble brukt til å beskrive ulike klasselederstiler av blant annen Nordahl (2002). Han deler dem inn etter hvor mye kontroll og relasjonsbygging de utfører:

1. **Den autoritative læreren.** – Denne læreren har fokus på mye kontroll, samtidig som det vektlegges å fokusere på varme og støtte i relasjonene til elevene. Han er engasjert og effektiv.
2. **Den ettergivende læreren.** – Denne type lærer har fokus på relasjonene til elevene. Disse preges av varme og støtte. Han har derimot lite kontroll i klasserommet. En slik ettergivende stil vil ha begrenset mulighet til å påvirke og endre barnas atferd.
3. **Den autoritære læreren.** – Denne typen lærer utøver svært mye kontroll. I tillegg er det lite fokus på varme og støttende relasjoner til elevene. På grunn av dette, vil denne type lærer ofte ha et klasserom som er preget av konfliktfylt lærer- elevrelasjoner.
4. **Den forsømmende læreren.** – Denne type lærer har verken mye kontroll eller varme og støttende relasjoner til sine elever.

Det autoritative perspektivet kan illustreres på følgende måte: en akse for kontroll og en akse for relasjonsbygging. Der det jobbes langt ute på både kontroll og relasjonsaksen.



Figur 2: Det autoritative perspektivet (Nordahl, 2002).

Nordahl (2003) trekker fram at en voksen som skal jobbe med et barn med alvorlige atferdsvansker, som for eksempel reaktiv aggresjonsproblematikk, må være personlig egnet. Personen må være innehaver av en god holdning og kunnskaper om årsaker til hvorfor denne tilstanden har oppstått. Han/hun må være i stand til å sette inn effektive og gode tiltak som kan forbedre slik atferd. Igjen trekkes det fram viktigheten av å jobbe i den vanskelige balansegangen som den autoritative leder jobber i. De må vise omsorg, samtidig som de setter klare grenser. De må balansere mellom det å stimulere og stille krav, og mellom det å legge opp til struktur, samtidig som det er en grad av frihet. I tillegg til at alle disse balansegangene må være på plass, spiller også det personlige en viktig rolle for at arbeidet skal bli vellykket. For at arbeidet skal bære frukter er det vesentlig at den vokse ikke tar det til seg, om barnet viser motstand. Selv om en ikke oppnår de resultater en ønsker på ønsket tid, er det vesentlig for arbeidet at man ikke reduserer omsorgen eller relasjonsbyggingen ovenfor barnet.

Roland (2011) påpeker at når en jobber med aggressive barn er det viktig å jobbe på begge aksene, både med kontroll og relasjoner. Det å jobbe med relasjonsbygging kan være gunstig for å komme i en posisjon til grensesetting. Relasjonsbyggingen blir vesentlig i arbeidet med aggressive barn. En metode for å bygge gode relasjoner er å bruke «Smalltalk» -situasjoner. Med dette menes det at den voksne benytter seg av muligheter til å snakke med barna, gjerne om deres interesseområder. Over tid kan slike samtaler føre til et tillitsforhold mellom voksen og barn, og det opparbeides etterhvert en form for sosial kapital. Ved å utnytte seg av slike situasjoner vil det føre til at barnet føler at det blir sett, noe som er viktig for dem.

Pianta (1999) trekker også fram viktigheten av gode relasjoner mellom voksne og barn. Han presenterer noe han kaller «banking-time». Dette går ut på at den voksne er sammen med barnet, bare de to. Vi kan kalle dette en form for alenetid. Det er viktig at dette ikke blir på den voksnes prinsipper, men på barnets egne premisser. Ved at den voksne genuint viser interesse for barnet vil det styrke barnets selvbilde. Slike situasjoner der de tilbringer tid sammen, vil etter hvert bygge seg opp til å bli en form for «positiv sosial kapital». Dette kan være nyttig når en skal jobbe videre med det aggressive barnet og endre det negative atferdsmønstret.

Pianta forklarer det slik:

” In banking time the teacher works with a consultant and implements a daily (if possible) regimen of between 5-15 minutes of individual time with a target child. The intervention is called Banking time because of the metaphor of saving up “positive experiences”. (Pianta, 1999:s,140).

Walker (2009) trekker fram at skolene ser ut til å mangle rammeverk som forklarer hvorfor gode relasjoner og grensesetting er viktig. Mange kan tenke at det er for strengt for små barn med så tydelige og klare regler. Det er viktig at kravene til barna samsvarer med barnas alder. Når barna blir eldre, øker kravene parallelt med alderen. Videre trekker hun fram den vanskelige balansegangen mellom klare grenser og gode relasjoner. Det kan være en utfordring å vite når man må være strengere med grensene og når man skal gi litt etter. I og med at ingen barn er like, vil denne balansegangen også variere med barna. Noen trenger tydeligere grenser enn andre. Mens noen igjen trenger mer på relasjonssiden. Poenget er at selv om man har kompetanse omkring det autoritative perspektivet, kan det likevel være en utfordring å føre det over til praksis.

2.7 Tidlig intervensjon.

Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, p. 27) påpeker viktigheten av tidlig innsats.

«Jo tidligere barn og unge får hjelp, desto større er sannsynligheten for at større og mer komplekse problemer avverges»

Videre i stortingsmeldingen vektlegges også viktigheten av at en ser på tidlig intervensjon i et systemperspektiv. Både innenfor barnehagen og skolen har det vært en tendens til en «vente og se» holdning, eller tanker om at dette bare er «trassalderen». Det er viktig å tenke på at når en jobber innenfor slike institusjoner er det en del av jobben å handle når det er noe som vekker uro.

«Regjeringen ønsker å forbedre utdanningssystemets evne til å møte den enkeltes behov gjennom å tilrettelegge opplæringen på en god måte. Tidlig innsats er en nøkkel i dette

arbeidet. Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007, p. 10).

Tremblay (2005) trekker fram at barn som ikke bruker fysisk aggresjon innen de når treårsalderen, er veldig sjeldne. Det er med andre ord en naturlig del av utviklingen. Videre nevner han at fysisk aggresjon, er den vanligste formen for aggresjon i barnehagealder. Det er når barna er i alderen to til fire år aggresjonen er høyest. En av grunnene til dette kan være at de har et manglende språk, og derfor uttrykker seg ved hjelp av slag og spark. Selv om denne formen for aggresjon viser seg å være en naturlig del av barnets utvikling, viser det seg at de fleste barn lærer seg å bruke alternative metoder i stedet for aggresjon etter hvert som de vokser opp. Det er ingen fasit på når barna lærer seg disse alternative metodene. Det er viktig å trekke fram at for enkelte barn er det vanskeligere og det vil ta lengre tid å lære seg disse metodene. Det er her vi som voksne kommer inn. Ved å være oppmerksomme på alle barna vi jobber med, kan vi hjelpe de som ser ut til å streve litt med denne overgangen. For selv om dette er vanlig, betyr ikke det at vi som voksne burde godta denne negative atferden. Vi kan derfor hjelpe dem til å få avlært og om-lært denne atferden (Tremblay, et al., 2005). Barn skal kunne omgås hverandre og samhandle på en positiv måte, noe samfunnet er avhengig av. Det er derfor nødvendig at denne aggressive atferden avlæres- og at barna i stedet lærer hensiktsmessige metoder å handle på (P. Roland & Størksen, 2011).

Når barna begynner på skolen, gjerne også ungdomskolen, blir disse problemene mer framtrepende. En av grunnene til at det har vært lite fokus på aggresjonsproblemer i barnehagen, er at forskningen har vært preget av sosial læring, og at «problemet oppstår i ungdomsårene» (adolescent onset) paradigmen. Media og det offentlige støtter også slike «sene» intervensjoner fordi ungdom som viser aggressiv atferd skaper mer uro enn et lite barn. Som et eksempel trekker Tremblay (2010) fram en sak fra Canada. Canadierne ble gjennom et tiår bombardert med informasjon om hvor viktig det var med tidlig intervensjon i de første årene av barnets liv. Selv med denne informasjonen fortsatte de å tro at problemet i hovedsak oppstår i ungdomsårene og at tiltakene måtte settes inn der.

Ogden (2001) viser til at det er flere studier som viser en systematisk sammenheng mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer, som for eksempel reaktiv aggresjon. Sosial kompetanse er en viktig del av arbeidet i barnehagen, og alle barnehager er lovpålagt å jobbe

med dette tema. I rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver står det blant annet følgende om sosial kompetanse:

«Sosial kompetanse handler om å kunne samhandle positivt med andre i ulike situasjoner. Denne kompetansen uttrykkes og tilegnes av barn i samspill med hverandre og med voksne. Den gjenspeiles i barns evne til å ta initiativ og til å opprettholde vennskap. Forståelse for sosiale forhold og prosesser og mestring av sosiale ferdigheter krever erfaring med og deltakelse i fellesskapet. Sosial kompetanse utvikles kontinuerlig gjennom handlinger og opplevelser. Dette skjer i alle situasjoner i løpet av dagen»(Kunnskapsdepartementet, 2006, p. 28).

Barn som har høy sosial kompetanse blir sjeldent sett på som problematiske, på den andre siden blir barn som har manglende sosial kompetanse ofte funnet i problembarn «båsen». En kan derfor se på arbeid med sosial kompetanse som et viktig forebyggende tiltak innenfor barnehager og skoler.

Alsaker (2004) påpeker at tidlig intervensjon er viktig. Forskning viser at det er like mye aggresjon i barnehagen som i skolen. Det er derfor like viktig å sette inn tiltak når barna går i barnehagen. Dersom en venter til de begynner på skolen, er det bare en måte å utsette problemene på. Hun trekker fram at forholdene i barnehagen er ideelle for å jobbe med tidlig intervensjon. Dette sier hun på grunn av at det er gode tilrettelagte forhold, da det er flere voksne per barn, enn for eksempel i skolen. I tillegg er barna mer fleksible for læring, og i denne alderen har større beundring for de voksne og er mer mottagelige.

Loeber og Farrington (1998; 2001) påpeker hvor viktig det er med tidlig intervensjon og tiltak. De påpeker at det aldri er for tidlig. Dersom det ikke settes inn tiltak tidlig nok, kan dette få konsekvenser når barna blir større. Jeg vil komme nærmere inn på disse konsekvensene senere i studien.

Med tanke på å jobbe innenfor et systemrettet perspektiv vil jeg støttet meg til prosjektet «Dei utfordrande barna» (*Dei utfordrande barna: 2005-2007 : sluttrapport frå prosjektet*, 2007). Her trekkes det fram viktigheten av å jobbe innenfor et systemperspektiv. Et viktig redskap for å hjelpe barna på best mulig måte er å forbedre relasjonene mellom de ulike mikronivåene

(Bronfenbrenner, 1979). Jeg tenker her særlig på samarbeidet mellom barnehage og skole
(Midthassel, 2011).

3.0. METODE.

3.1 Innledning

Som problemstillingen poengterer, er min interesse å finne ut hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, og hvordan de vektlegger tidlig intervensjon. Hvordan de opplever slike situasjoner, og deres egne erfaringer vil være det viktigste å få frem. Jeg vil med andre ord se hvordan deres hverdag i barnehagen er. Med denne problemstillingen er det flere måter jeg kunne valgt å gå fram på. Jeg kunne for eksempel ha observert en avdeling i flere ulike barnehager, eller gjennomført en spørreundersøkelse for å få et innblikk i deres hverdag. Med tanke på denne oppgavens fokus og tidsbegrensning valgte jeg å ha en kvalitativ metode, der et relativt strukturert intervju ble brukt som instrument.

Metodedelen er derfor inndelt på følgende måte:

1. Forskningsmetode.
2. Intervju.
3. Gjennomføring av intervju og behandling av data.
4. Ethiske vurderinger.
5. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.
6. Feilkilder.

Hvert punkt vil bli presentert med utgangspunkt i teori og vil bli kommentert i forhold til min egen studie.

3.2. Forskningsmetode

Ringdahl (2001) beskriver forskningsmetode på følgende vis:

”Framgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger”
(Ringdal, 2001, p. 17).

Ut fra dette kan vi si at forskningsmetoden gir oss som forskere et innblikk i hvordan vi skal tilnærme oss empirien. Når en skal forske på noe har en som regel et spørsmål eller en

hypotese. For å kunne belyse det vi lurer på, enten om det er et spørsmål eller en hypotese, er vi avhengig av å samle inn empiri. Empiri kan kort forklares som data fra virkeligheten (Jacobsen, 2003). For å få svar på de spørsmålene eller hypotesene vi har, er det en del valg vi må gjennom for hvordan vil ønsker å få våre spørsmål belyst. Metodevalget er med på å vise hvilke valg som er tatt, og en begrunnelse på hvorfor disse valgene ble tatt. Vi kan derfor si at metodevalget blir som en oppskrift på hvordan vi skal utføre undersøkelsen. Samtidig skal også metodevalget hjelpe oss til å stille kritiske spørsmål med hensyn til valg som tas, og hvilke konsekvenser disse valgene vil få (Ringdal, 2001). Slike kunnskaper om metode er viktig for forskere, fordi en må være i best mulig stand til å utføre arbeidet på en tilfredsstillende måte.

3.2.1 Kvalitativ forskning

Lund og Haugen (2006) trekker fram at en har bedre muligheter for å få en dypere innsikt og forståelse ved å bruke kvalitativ forskning, enn dersom man benytter seg av kvantitativ forskning. Dersom en som forsker er ute etter dybdeforståelse av et fenomen er kvalitativ metode den som er best egnet.

Thagaard (2003) vektlegger at en kvalitativ metode er nyttig dersom en ønsker å få en forståelse av ulike sosiale fenomener. For å få en forståelse av disse, benytter en seg gjerne av fylldige data om personer og situasjoner. En annen viktig del av den kvalitative metode, er at en gjerne vil ha tak i hvordan de personene en forsker på opplever de ulike situasjonene. Hvis en skal lykkes i det må en som forsker ha direkte kontakt med det en forsker på. Et godt utgangspunkt for å få fatt på hvordan personene opplever og tenker rundt egen handling, er samtaler. Selv om det er denne samtalen, kontakten, mellom forskeren og de som studeres som kjennetegner denne metoden, er det likevel teksten som blir empirien. Det er denne teksten som skaper grunnlaget for videre analyse.

En konsekvens av denne nære kontakten mellom forsker og de personene som inngår i undersøkelsene, er at dataen som kommer fram fortolkes. Som forsker vil en tolke de ulike prosessene som kommer fram i lys av konteksten de framstår i (Thagaard, 2003).

Et annet viktig punkt som er med på å kjennetegne den kvalitative metoden er tilnærmingen. Det er vanlig at en som forsker benytter seg av små utvalg for å gjennomføre studien. Som nevnt tidligere er et av hovedmålene i den kvalitative metoden å få en dypere innsikt og

forståelse av fenomener. Det er derfor ikke et mål å generalisere funnene, men å fordype seg innenfor et fenomen (Thagaard, 2003).

Denzin og Lincoln (2005) påpeker at det innenfor kvalitative studier er en helhet, meninger, og prosesser som en ikke kan få tak i gjennom kvantitative forskningens antall, mengder og hyppighet.

På bakgrunn av min problemstilling velger jeg å benytte meg av en kvalitativ metode. Siden jeg vil se nærmere på hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggressjonsproblematikk, vil det være mest hensynsmessig å gå i dybden på enkelte situasjoner. På denne måten kan jeg få fram hva personene i de ulike situasjonene tenkte, og reflekterer over egne handlinger. Jeg vil derfor bruke et lite utvalg, og heller gå dypere inn i hver situasjon. Da jeg er mer opptatt av å få fram helheter, meninger og prosesser falt det derfor naturlig å velge denne metoden.

3.3. Intervju.

Kvale (1997) beskriver et kvalitativt forskningsintervju på følgende måte:

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonens side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale, 1997, p. 17).

Thagaard (2003) trekker fram at samtalen er et godt utgangspunkt for å få et innblikk i personers tanker, refleksjoner og erfaringer. Kvale (1997) beskriver videre at man innenfor forskningsintervjuets struktur kan trekke paralleller til den dagligdagse samtalen. Det som er viktig å få fram, er at et forskningsintervju, i likhet med et profesjonelt intervju, er preget av en bestemt metode og spørreteknikk.

Robson (2002) trekker også fram intervju som en godt egnet metode når en skal få fram meninger bak ulike fenomen. Ved å bruke denne fleksible og tilpassingsvennlige metoden kan en få tak i mye viktig informasjon.

Det finnes ulike former for intervju. Den vanligste inndeling er strukturert, semistrukturert eller ustrukturert. Strukturen innfor intervjuene er synkende i overnevnte rekkefølge. I et strukturert intervju vil både spørsmål og svar være klare på forhånd. Den som blir intervjuet skal da typisk krysse av for ulike svaralternativer.

Kvale (1997) poengterer syv stadier for en intervjuundersøkelse. Han påpeker videre at ved å bygge opp intervjuene på denne måten, vil forskeren få en mer strukturert og systematisk forskningsprosess. De syv punktene viser intervjuprosessen fra idestadiet til den ferdige rapporten. Det er disse syv punktene intervjuene mine er bygget opp på. Jeg har valgt å benytte meg av Kvales metode da den er systematisk, velkjent og anerkjent. Kvale beskriver dem på følgende måte:

1. Tematisering.

Før en starter på selve intervjuet er det viktig å ha en klar tanke om hva formålet med intervjuet er. Deretter blir det viktig å få fram hvordan en oppfatter emnet. Det kan man gjøre ved å benytte seg av ulike hva og hvordan spørsmål. Når en har fått fram hvordan en oppfatter emnet, kan en velge en eller flere metoder. Metoden er enkelt forklart hvordan en utformer undersøkelsen.

I forhold til min oppgave kommer formålet fram i problemstillingen: «*Hvordan håndterer pedagogene i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?*» Metoden jeg vil benytte meg av, som nevnt tidligere, er en kvalitativ metode. Valget ble kvalitativ metode fordi jeg følte den var best egnet for å få svar på problemstillingen. I og med at en kvalitativ metode har fokuset på å gå i dybden, og er godt egnet til å se på sosiale fenomener.

2. Planlegging.

I denne fasen er det naturligvis planleggingen som står i fokus. Kvale (1997) trekker fram viktigheten av å ha en oversikt over alle syv stadiene før en tar fatt på selve intervjuene. Videre peker han på at planleggingsdelen er viktig for at en skal ha mulighet til å hente inn relevant og viktig kunnskap i henhold til problemstillingen. På denne måten unngår en å spørre informantene spørsmål som ikke har noen betydning for undersøkelsen. En kan derfor på en bedre måte holde fokuset på emnet. I planleggingsstadiet kan en også se på det moralske aspektet ved studien, og vurdere dem.

Sett i forhold til min studie, ble det i planleggingsfasen brukt mye tid på å finne relevant litteratur og plukke ut det jeg ville ha med. Etter jeg hadde kommet fram til hvilke teoretikere og teorier jeg ville benytte meg av, ble det skrevet ned på papiret til en teoridel. Ut fra denne teoridelen ble det utviklet en intervjuguide. Denne ble laget med bakgrunn i teorien, og spørsmålene ble utviklet for å være i tråd med tematikken i min problemstilling.

3. Intervjuing.

Intervjuguiden som ble utarbeidet i planleggingsfasen benyttes når informantene skal intervjues. Kvale (1997) trekker fram at det er viktig å tenke på kunnskapen en søker i forhold til de medmenneskelige relasjonene som oppstår når en utfører et intervju.

Intervjuene ble gjennomført med intervjuguiden som mal. Selve intervjuene ble gjennomført i februar og mars måned, 2012.

4. Transkribering.

I denne fasen klargjør forskeren det materialet som ble innhentet, gjennom intervju, til videre analysering. Transkribering er som regel at en gjør om muntlig tale til skriftlig tekst. For eksempel er det vanlig at en tar opp intervjuene på bånd for å ha muligheten til å gå tilbake å høre på intervjuet på nytt. Det er vanskelig å huske alt som blir sagt. Når man transkriberer, skriver en ned hele intervjuet til tekst.

I forhold til mine egne intervju ble de transkribert like etter de ble gjennomført. På denne måten var de fortsatt friskt i minne. I tillegg vil jeg bedre være i stand til å legge det intervjuet bak meg, og gi hele mitt fokus på neste intervju.

5. Analysering.

I denne fasen er det analysering av de empiriske funnene som er i fokus. Før selve analysen, må en finne ut av hvilken analysemetode en vil benytte seg av. Dette bestemmes ut fra studiens formål, emneområde og intervjumateriale.

I forhold til min oppgave vil de empiriske funnene bli drøftet i forhold til problemstillingen og teorien som er blitt presenter i teoridelen.

6. Verifisering.

I denne delen er hovedfokuset de empiriske funnene, og så å se på generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.

I forhold til generaliserbarhet er utvalget i min studie for lite til at funnene kan generaliseres. Når det kommer til reliabilitet og validitet er det her fokus på hvor troverdig studien er, i tillegg til å se på om problemstillingen er belyst i studien. Reliabilitet og validitet i forhold til denne studien vil jeg komme nærmere inn på senere.

7. Rapportering.

Kvale (1997) påpeker at funnene og metodebruken blir formidlet gjennom rapporteringen. Videre trekker han fram at rapporteringen skal formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier. I tillegg må funnene presenteres i et lesbart produkt. Det er også viktig at en tenker på og tar hensyn til de etiske sidene ved studien.

I forhold til denne oppgaven har det etiske blitt tatt hensyn til ved at prosjektet ble godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelige samfunnstjeneste. (Vedlegg 2) I tillegg til dette ble det også innhentet informert samtykke av informantene. Studiens formål blir klart og tydelig presentert. Informantene har også fått informasjon om at de kan trekke seg når som helst underveis, uten begrunnelse, dersom de ikke lenger skulle ønske å være en del av denne studien. All data som blir innhentet blir i tillegg anonymisert.

Ved å benytte seg av Kvalets syv punkter kan en bedre se på helheten av intervjuprosessen, og det vil i tillegg gi oss en ryddig og strukturert oversikt over hele prosessen. Kvale (1997) trekker også fram at disse syv punktene ikke bare må sees på hver for seg, men som en helhet. Det er et viktig samspill mellom alle disse syv fasene.

4.3. Gjennomføring av intervju og behandling av data.

Utvalg.

Thagaard (2003) definerer et utvalg som de gruppene forskeren bruker for å få informasjon i sin undersøkelse. Videre påpeker hun at utvalget i kvalitative intervjuer bør være relativt lite.

Med andre ord bør antall informanter ikke være flere enn at en kan gjennomføre dyptgående analyser av dataene som blir samlet inn. Ved at en benytter seg av et for stort utvalg kan en risikere og ikke bli dyptgående nok, noe som er et av hovedmålene til en kvalitativ metode.

Thagaard (2003) beskriver utvalget i en kvalitativ studie som strategiske. Det vil si at informantene blir valgt ut på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som viser seg å være hensiktsmessige i forhold til problemstillingen.

Sett i lys av min studie, har jeg valgt ut seks informanter fra tre ulike barnehager. Dette er et bevisst valg, slik at jeg kan gå i dybden av hvert intervju. Utvalget var også et strategisk utvalg da informantene måtte være utdannede førskolelærere. I tillegg valgte jeg å intervju førskolelærere som hadde lang erfaring i tillegg til førskolelærere som var relativt nyutdannede. På denne måten var både de med erfaring og de som var relativt nye, representert i utvalget.

4.4. Intervjuguide.

Thagaard (2003) beskriver en intervjuguide som et verktøy som hjelper forskeren å huske alle de områdene som skal belyses i løpet av intervjuet. Intervjuguiden bygges opp med fokus på tema, og rekkefølgen for hvilken informasjon som skal hentes inn kommer til uttrykk.

Kvale (1997) påpeker at intervjuguiden kan være forskjellige av karakter. For eksempel kan den være en grov skisse med temaer en ønsker å ta opp, eller den kan være en strukturert utformet liste over forhåndsplanlagte spørsmål.

Jeg har valgt å benytte meg av en relativ strukturert intervjuguide (se vedlegg 2). På denne måten kan jeg spørre relevante spørsmål i forhold til min problemstilling. I tillegg har jeg veldig liten erfaring med intervju, og ved hjelp av denne relativ strukturerte intervjuguiden hadde jeg noe å støtte meg til under hele intervjuet.

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen «*Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk*»? Spørsmålene er i tillegg utarbeidet tett opp mot anvendt teori som er presentert i teorikapitlet. Jeg plukket derfor ut følgende tema med tilhørende spørsmål.

1. Begrepet aggresjon.
2. Håndtering av reaktiv aggressive barn.
3. Tidlig innsats.
4. Det autoritative perspektivet.

4.5. Innsamling av data.

Kvale (1997) trekker fram at en som forsker får et godt innblikk i tematikken og informantenes synspunkter ved å samle inn data ved å bruke et intervju. Videre påpeker han at en slik «samtale» mellom mennesker naturligvis skaper en mellommenneskelig situasjon. Kunnskap og forståelse skapes mellom intervjuer og informant ved hjelp av dialog. Ved at intervjueren skaper et godt forhold til informanten vil han eller hun få optimal kunnskap ut av intervjuet. På denne måten vil man kunne få tak i informantens forståelse av temaet.

Thagaard (2003) presiserer at et kvalitativt intervju er avhengig av at informanten skal åpne seg for at intervjueren skal få best mulig informasjon om temaet han eller hun søker. En metode en kan bruke for å få informanten til å føle trygg er å starte med nøytrale temaer som for eksempel bakgrunnsspørsmål. Det er ikke alle som har blitt intervjuet før, og ved å starte med slike spørsmål kan det føre til at informanten blir beroliget. Etterhvert som tillitten øker kan en gå videre med mer krevende spørsmål som krever mer refleksjon (Thagaard, 2003).

Kvale (1997) peker på den emosjonelle siden ved intervjuer. Det er vanskelig å se vekk fra det emosjonelle når det kommer til en mellommenneskelig interaksjon. Som forsker er det viktig at en er bevisst på dette, slik at en kan finne en balansegang mellom det emosjonelle og kunnskapsinnhenting. På denne måten kan en unngå at dialogen blir «terapeutisk», samtidig som informanten får gi uttrykk for meninger og personlige uttalelser.

Både Kvale (1997) og Thaggard (2003) trekker fram en viktig faktor når det kommer til intervju, det asymmetriske forholdet mellom intervjuer og informant. Et intervju er preget av fortrolighet, men det er viktig å få fram at et intervju vil bære preg av ensidig fortrolighet. Siden det bare er informanten som svarer på spørsmål, vil det derfor bare være informanten som er åpen og fortrolig. Intervjueren bruker samtalen for å innhente informasjon. Dialogen

og relasjonen bærer derfor preg av at intervjueren styrer samtalen. Det er forskeren som bestemmer hvilke temaer som eventuelt skal utdypes.

Vi kan også se dette fra en annen vinkel. Informanten velger selv hvordan han eller hun vil svare på spørsmålene, og hvor åpen og fortrolig svarene skal være. Vi kan derfor si at intervjusituasjonen er preget av at intervjueren og informanten har innflytelse på hvilken retning intervjuet skal ta. Likevel kan man si at relasjonen er preget av asymmetri når det kommer til åpenhet og fortrolighet. Uansett hvordan man ser på det, er intervjueren der for å samle inn informasjon. Det er informanten som viser åpenhet og fortrolighet.

Kvale (1997) trekker fram tre viktige punkter som kan være et viktig hjelpemiddel i forhold til innhenting av data.

1. *Hva* – Hvilket tema ligger til grunn for studien. Det er viktig at forskeren har kunnskaper om tema før han starter intervjuet.
2. *Hvorfor* – Hvorfor skal en gjennomføre intervju, forskeren må ha et klart formål.
3. *Hvordan* – Hvilke teknikker kan man bruke for å innhente informasjon. Forskeren må ha kunnskap om ulike intervjumetoder. I tillegg må forskeren vite hvordan dataene skal analyseres, og hvordan funnene skal rapporteres og verifiseres.

I forhold til min studie ble alle informanter sendt et informasjonsskriv om studiens formål, tematikk (se vedlegg 3). Før intervjuet ble dette skrevet tatt fram og gått gjennom med informanten. På denne måten var studiens formål og tema tydeliggjort for informanten. Dersom informanten hadde noen spørsmål, kunne de benytte seg av denne introen til å spørre om det de måtte lure på.

Dette er i tråd med det Kvale (1997) kaller «briefing». Han definerer dette som en situasjon der informanten får informasjon om formål og tematikk. Det blir også informert om hjelpemidler som eventuelt skal benyttes.

I mine intervju ble det benyttet opptaker. Ved å bruke opptaker kunne jeg gi hele mitt fokus til intervjusituasjonen. I tillegg unngikk jeg å si informasjon jeg syntes var viktig. Jeg fikk med meg hele intervjuet, og kunne gå tilbake å høre på det dersom det var nødvendig. Ved å benytte meg av denne metoden ble det også mindre tolkninger av det informanten sa. Hvis jeg

var usikker på noe som ble sagt, kunne jeg finne tilbake til opptaket og få informasjonen presist gjentatt. På denne måten kunne jeg gjengi det informantene sa, i stedet for å gjengi det med mine ord og tolkninger. Det ble mer presist og pålitelig.

Kvale (1997) anbefaler at man avslutter et intervju med en «debriefing». Dette innebærer at man lar informantene komme med eventuell tilleggsinformasjon eller kommentarer til intervjuet.

Etter mine intervju la jeg inn en «debriefing». Det var en fin måte å avslutte intervjuene på, og informantene kunne komme med kommentarer til intervjuet eller eventuell tilleggsinformasjon.

4.6 Bearbeiding av data.

Kvale (1997) trekker frem at det i kvalitative studier er vanlig å benytte seg av opptaker når en utfører intervjuer, på denne måten kan man fokusere på emne og dynamikken i intervjuet. Videre poengterer han at det er viktig å tenke på at dataen en transkriberer ikke er håndfast data, men kunstig konstruksjon av muntlig tale til skriftlig tekst. Med andre ord vil det si at intervjuet kan inneholde viktig informasjon som ikke kommer ned på papiret. Som for eksempel kroppsspråk og det som blir sagt «mellom linjene». Det er viktig at en som forsker er klar over dette, og har det med seg i bakhodet underveis i denne prosessen. Skriftlig tekst er likevel bedre egnet til analyse.

Intervjuene i min studie ble tatt opp med opptaker. I tillegg ble det tatt notater underveis. Som nevnt ovenfor ble hvert intervju transkribert fortløpende etter hvert intervju.

Thagaard (2003) beskriver kvalitativ analyse som en fortløpende prosess, det innebærer alle beslutninger forskeren tar i løpet av datainnsamlingen. Hun beskriver videre analyseprosess som det arbeidet forskeren gjennomfører for å få en forståelse av datamaterialet. For å gjennomføre dette på best mulig måte må forskeren være bevisst sine valg. På denne måten kan forskeren underveis vurdere om de valg han eller hun har tatt gir gode nok resultater. For eksempel kan forskeren vurdere fortløpende om de valgte framgangsmåter gir optimal informasjon. Ved å være bevisst på denne prosessen, kan man som forskere se hvis de framgangsmåter en har valgt ikke gir optimal informasjon. En kan da endre framgangsmåte.

Thagaard (2003) trekker også fram et skille innen kvalitativ analyse. En kan enten se på hvordan informantene uttrykker seg, eller man kan se på innholdet teksten uttrykker. Diskursanalyse tar fokus på samtaler om forhåndsbestemte temaer. Ved å benytte seg av diskursanalyse kan en få innsikt i hvordan informantene forstår seg selv, og de ulike temaene som kommer fram i samtalen. Det som er viktig å tenke på når en benytter seg av diskursanalyse, er at det er informantens oppfatninger av sosiale fenomener som kommer fram i intervjuet. En konsekvens av dette er at en ikke kan karakterisere informantens utsagn som korrekte eller ukorrekte beskrivelser av virkeligheten. Informantens utsagn må da sees i lys av den konteksten de oppstår i, i dette tilfellet intervjuet.

Kvale (1997) trekker fram at en kan benytte seg av kategorisering for å få fram meningsinnholdet i en tekst. Han kaller denne prosessen for «kategorisering av mening». Thagaard (2007) hevder at denne prosessen med å utarbeide begreper til kategorier kan forklares som koding. Prosessen går ut på å se på innholdet i teksten, for så å kategorisere innholdet med begreper. Disse begrepene kalles kodeord. Ved å kode materialet kan man få en oversikt over hva teksten inneholder av informasjon. Det er viktig å få fram at denne kodeprosessen er forskerens forforståelse og tendenser i materialet, og at det er en interaksjon mellom dem. Dette vil si at organiseringen av materialet blir styrt av forskerens forforståelse. I tillegg til at forskeren utvikler en forståelse av meningsinnholdet på bakgrunn av inspeksjonen av dataene.

I forhold til min studie har jeg valgt å benytte meg av diskursanalyse. Datamaterialet vil bli analysert ved hjelp av Kvaless (1997) «kategorisering av mening» og ved hjelp av Thagaards (2003) kodeprosess. Jeg valgte denne metoden da jeg følte den var mest relevant i forhold til studiens formål. Analysen vil ta utgangspunkt i de punktene intervjuguiden er delt inn i. Disse punktene er igjen utarbeidet fra teoridelen. Ved å kategorisere på denne måten vil det gi et godt utgangspunkt for en god oversikt og videre analyse av datamaterialet. I den videre analysen vil jeg se om det er likhetstrekk i de ulike intervjuene, eller vesentlige forskjeller.

Når en forsker tolker og analyserer datamaterialet som er et produkt av intervjuer, er det viktig at en som forsker er bevisst på at informanten og intervjuerens holdninger, verdier og forforståelse vil kunne påvirke resultatet. Informanten vil svare på de ulike spørsmål han eller hun får ut fra sine egne holdninger og verdier. I tillegg vil forskeren tolke og analysere svarene ut fra sine egne holdninger og verdier. Det er viktig at forskeren er bevisst på dette og

tenker over det når tolkning og analysearbeider starter. Som forsker må en også ta høyde for at informanten svarer det han eller hun tror intervjueren vil høre. På denne måten er det ikke sikkert informanten svarer ut fra egne holdninger og verdier.

4.7. Etiske vurderinger.

Thagaard (2003) trekker fram viktigheten av at en som forsker må tenke på de etiske aspektene når en forsker. Personopplysningsloven ble innført i 2001. Siden da har alle prosjekter som inneholder sensitive opplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler meldeplikt. I tillegg er det tre etiske hovedpunkter en må tenke på når en forsker.

«Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet»

Informert samtykke

Thagaard (2003) poengterer at et hvert forskningsprosjekt må starte med deltakeren/enes informerte samtykke. Forskningsprosjekter som er avhengige av at mennesker deltar aktivt skal kun settes i gang dersom forskeren har deltakernes informerte og fri samtykke. I tillegg har deltakerne rett til å trekke seg hvis og når de måtte ønske det (NESH, 1993). Disse etiske retningslinjene er utarbeidet med tanke på personers råderett over eget liv, de skal ha kontroll på den informasjonen de deler om seg selv, som igjen deles med andre. I tillegg har de mennesker som deltar i et forskningsprosjekt rett til å vite formålet med prosjektet og hovedtrekkene i prosjektet.

I forhold til min studie ble informantene sendt en forespørsel om de kunne delta i et intervju. Ved denne forespørselen ble det lagt ved et informasjonsskriv som inneholdt en beskrivelse av prosjektets formål. I tillegg ble det lagt ved et skriv om informert samtykke. Før selve intervjuet ble startet ble informantene igjen minnet på om det, og det ble skriftlig skrevet under på en samtykkeerklæring (se vedlegg 4). Før intervjuet ble satt i gang ble informantene minnet på det som sto i informasjonsskrivet, at de kunne trekke seg fra prosjektet hvis og når de ville.

Konfidensialitet.

Thagaard (2003) trekker fram konfidensialitet som hovedpunkt nummer to når det kommer til forskerens etiske ansvar. Konfidensialitet innebærer i følge NESH (1993) at de mennesker som deltar i et forskningsprosjekt har krav på at informasjonen de bidrar med behandles konfidensielt. Det er viktig at forskeren er ansvarlig med informasjonen som kommer fram. Informasjonen skal ikke skade personene som deltar i forskningsprosjektet. Dette vil med andre ord si at forskeren er ansvarlig for at informantens identitet blir holdt skult (Thagaard, 2003).

Konfidensialitet innebærer også at informasjonen som kommer fra informanten ikke skal være allmenn tilgjengelig. Det vil med andre ord si at andre personer ikke skal ha tilgang til det innsamlede materialet (Thagaard, 2003).

I forhold til mitt studie ble det i intervjuguiden ikke laget spørsmål som krevde at informantene skulle oppgi personlige opplysninger. Materialet som ble utviklet med bakgrunn i intervjuene ble behandlet konfidensielt. Det var kun veileder og jeg som hadde tilgang til materialet. Ved prosjektets slutt, ble alle opptak slettet. I tillegg ble informantene anonymisert i forskningsrapporten, slik at eventuelle lesere ikke kunne gjenkjenne personer eller barnehager. Dette ble informantene informert om.

Konsekvens av deltakelse.

Thagaard (2003) trekker fram konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter som hovedpunkt nummer tre når det kommer til forskerens etiske ansvar. Med dette menes at de som deltar i forskningsprosjektet ikke skal utsettes for økt risiko for fysisk eller psykisk skade, eller belastninger som en konsekvens av deltakelsen. Forskeren skal handle ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. I tillegg må forskeren tenke på eventuelle konsekvenser studien kan ha for informantene som deltar i studien. Forskeren har også ansvar for at integriteten til informantene beskyttes, i tillegg til at forskningen ikke får negative konsekvenser.

Kvale (1997) trekker fram et en som forsker er i bedre stand til å ta konstruktive og reflekterte avgjørelser både på planleggingsstadiet og underveis, dersom en klar over og bevisst tenker

over de etiske utfordringene. I tillegg er det viktig å ha fokus på det etiske gjennom intervjuets syv punkter, som ble presentert tidligere i oppgaven (Thagaard, 2003).

Vi ser her at både Kvale (1997) og Thagaard (2003) poengterer hvor viktig det er å ha fokus på det etiske gjennom hele forskningsprosessen. Det er ikke i bare i spesielle situasjoner en må ha fokus på det etiske. Dersom en som forsker har kunnskap om dette, er det større sjanse for at de etiske prinsippene følges gjennom hele forskningsprosessen. Dersom en skulle komme opp i situasjoner som kan grense til det uetiske, kan en som forsker lettere oppfatte det og snu prosessen inn på en mer etisk retning, dersom en innehar denne viktige kunnskapen om de etiske prinsippene.

4.8. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

Thagaard (2003) fremhever at begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i utgangspunktet var knyttet til kvantitativ forskning. I de senere årene har det blitt mer vanlig å bruke begrepene bekreftbarhet, troverdighet og overførbarhet innenfor kvalitative studier. Da disse begrepene har en annen betydning innenfor kvalitativ forskning enn innen kvantitativ forskning. Jeg vil videre i oppgaven bruke disse begrepene synonymt, selv om det er visse forskjeller mellom dem. Jeg vil nå gå nærmere inn på hva disse begrepene betyr.

Reliabilitet.

Thagaard (2003) bruker begrepet troverdighet og trekker fram at en viktig del av kvalitative studier er deres troverdighet. Dette vil med andre ord si om de kritiske leserne blir overbevist om at forskingen er gjennomført på en tillitsvekkende måte. Når en skal se på troverdigheten kan en se på hvordan forskeren forklarer hvordan data utvikles i forskningsprosjektet. Et annet punkt en kan se nærmere på er om, og hvordan, forskeren skiller mellom egne vurderinger av informasjonen som er samlet inn, og selve informasjonen. Studiens troverdighet kan også knyttes til relasjonene mellom informantene og forskeren, og hvordan det redegjøres for denne relasjonen. I tillegg kan en se på om forskeren ser på betydningen av erfaringene i feltet og hvordan det påvirker datamaterialet. Troverdigheten vil også styrkes dersom det er flere forskere med i samme prosjekt.

Ringdal (2001) definerer reliabilitet som om gjentatte målinger gir samme resultat, med utgangspunkt i at det blir brukt samme måleinstrument. Vi kan med andre ord si at høy reliabilitet i en studie vil si at hvis en i én studie gjennomfører flere målinger, med samme måleinstrument, vil en få de samme resultatene.

I forhold til min studie har jeg benyttet meg av et kvalitativt intervju som instrument. Det vil derfor være vanskelig å forsikre seg om at studien har høy reliabilitet. Det å sikre en høy reliabilitet hadde vært lettere dersom jeg hadde benyttet meg av en kvantitativ metode. Som nevnt tidligere vil alltid både intervjueren og informanten påvirke intervjuet. Hvis en annen person hadde brukt samme intervjuguide som meg, er det ingen garanti for at det hadde gitt samme resultat. Det jeg har gjort for å forsøke å øke studiens troverdighet er at jeg har planlagt spørsmålene i intervjuguiden nøye, for å unngå at jeg stiller ledende spørsmål. I intervjusituasjonene har jeg også forsøkt å skape en åpen og tillitsfull setting slik at informantene forhåpentligvis følte at de kunne svare så ærlig som mulig. Dette for å unngå at de svarer det de tror jeg vil høre. Dersom jeg har stilt oppfølgingsspørsmål har jeg også brukt åpne, og ikke ledende spørsmål.

Ved å redegjøre for hvordan studien er gjennomført, underveis i oppgaven, og hvordan denne prosessen har gått fram vil det styrke reliabiliteten til studien.

Det som kan være en svakhet i forhold til reliabilitet er at det er kun jeg som har gjennomført intervjuene, og analysert materialet. Det kunne styrket reliabiliteten dersom det hadde vært flere forskere med på denne studien. Men med tidsmessige begrensinger og oppgavens omfang var ikke det et alternativ denne gang.

Validitet.

Thagaard (2003) benytter seg av begrepet bekreftbarhet. Her er det tolkningene som studien fører til som vurderes. I forhold til bekreftbarhet, er det viktig at forskeren forholder seg kritisk til de tolkninger som gjøres. Det er også viktig at forskeren ser på hvilket forhold han selv har til det miljøet studien gjennomføres i. Dette igjen har påvirkning på tolkningene. Vi kan for eksempel se at en forsker som kommer inn i et miljø som en utenforstående, vil ha andre tolkninger enn en forsker som kjenner miljøet.

Kvale (1997) beskriver at når man ser på en studies validitet er det fokus på om studien måler det den sier den skal måle. Videre trekker han tråder mellom validitetsbegrepet og kunnskap og sannhet. Når en ser nærmere på en studie og vurderer om den er gyldig eller ikke, og om forskeren har svart på problemstillingen, er det studiens validitet som er i fokus. Dersom en skal se på om en studies validitet kan en begynne med å se på problemstillingen. Så kan en se den i forhold til teorien som er benyttet for å belyse problemstillingen. Er det brukt tilstrekkelig med teori? Eller kanskje det er brukt overflødig teori? Stiller forskeren nok, eller tilstrekkelige spørsmål i forhold til problemstillingen? Videre kan en se på om resultatene en kommer fram til er svar på problemstillingen.

Lund mfl. (2002) og Lund (2006) trekker fram fire typer validitet i validitetssystemet:

1. Statisk validitet.
2. Indre validitet.
3. Begrepsvaliditet.
4. Ytre validitet.

Statisk validitet er hovedsakelig beregnet for kvantitativ forskning. Det blir reformulert i validitetssystemet og tilpasset kvalitativ forskning. Begrepet som brukes i denne sammenhengen er resultatvaliditet. Det handler da om at resultatet i undersøkelsen er systematisk, i tillegg til at det er av rimelig størrelsesorden.

I forhold til min studie er intervjuene gjennomført systematisk. På forhånd har jeg laget en relativt strukturert intervjuguide, der begrepene er hentet fra anerkjente teoretikere. Alle intervjuene har blitt gjennomført med de samme rammene, de er blitt tatt opp med en opptaker, transkribert og analysert. Studien har et rimelig stort omfang. De transkriberte intervjuene utgjør cirka 60 sider med materiale. Dette materielt er basert på seks intervju, fordelt på tre ulike barnehager.

Indre validitet går ut på i hvilken grad en kan trekke kausale slutninger i undersøkelsen. For å sikre indre validitet innenfor kvalitativ forskning kan man gi informantene spørsmål som handler om årsaksforhold.

I forhold til min studie har jeg ikke spurt spørsmål som omhandler årsaksforhold, så jeg kan ikke gjøre rede for den indre validiteten.

Begrepsvaliditet er fokuset på at det er samsvar mellom begrepene som er brukt, og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepene. I forhold til min studie har jeg benyttet meg av begreper som er forankret i anerkjente teoretikere. Utførelsen er i tråd med Kvaales (1997) systematiske metode for intervjuundersøkelser.

Ytre validitet går ut på i hvor stor grad en kan generalisere funnene. Innenfor kvantitativ forskning er målet å finne allmenngyldige regler. Innenfor kvalitativ forskning er man ikke så opptatt av å finne allmenngyldige regler, men å finne hvilke områder en kan ha nytte av kunnskapen. Fokuset er på at en hver situasjon og fenomen har en egen struktur og indre logikk.

I forhold til min studie kan ikke resultatene generaliseres. Likevel vil resultatene og kunnskapen som kommer fram av denne studien ha nytteverdi for pedagoger som befinner seg i lignende situasjoner.

Problemstillingen min var som følgende:

«Hvordan håndterer pedagogene i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?»

Oppgaven har som mål å finne ut hvordan akkurat denne gruppen håndterer reaktiv aggressive barn. Ut fra forskningsmetoden jeg har valgt, som er kvalitativ metode og kvalitativ intervju som instrument, vil det bare gi et innblikk i hvordan akkurat disse personene tenker og håndterer barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette vil være med på å svekke studiens reliabilitet. På en annen side vil denne metoden være et viktig hjelpemiddel for å svare på problemstillingen, noe jeg føler vil styrke validiteten.

4.9. Generalisering.

Thagaard (2003) bruker begrepet overførbarhet synonymt med generalisering. Overførbarhet kan forklares som om den kunnskapen og forståelsen som en får ut av en studie, kan være gjeldene og relevant i andre lignende situasjoner. En viktig faktor er at studier skal ha relevans utenom bare den ene studien. Forskeren må derfor argumentere for hvorfor studien har relevans også i andre situasjoner. En annen faktor som kan knyttes til overførbarhet er om leseren kjenner igjen situasjoner og føler kjennskap til de temaer og fenomener som presenteres i studien.

Kvale (1997) definerer generaliserbarhet som om funnene som kommer fram av en studie er gjeldene for andre enn de som deltok i studien. Videre trekker han fram at vi i hverdagen automatisk benytter oss av generalisering. Ut fra ulike situasjoner vi har opplevd, vil vi automatisk forvente omentrent likt resultat i en annen lignende situasjon. Vi danner oss forventninger ut fra tidligere erfaringer. Det er ulike måter å generalisere på. Jeg vil trekke fram to ulike måter som er relevante i forhold til min studie. Analytisk vurdering, og forsker og lesergeneralisering.

Kvale (1997) beskriver analytisk vurdering som en begrunnet vurdering av hvorvidt funnene i en studie kan være veiviser for hva som vil skje i en lignende situasjon. Ved hjelp av analyse av forskjeller og likheter mellom de to ulike situasjonene vurderes generaliserbarheten. Ved at forskeren presiserer funnene og argumenterer klar og tydelig for sine funn, blir det opp til leseren å vurdere generaliserbarheten.

Kvale (1997) beskriver forskergeneralisering som at det over lengre tid har vært forskeren som skal argumentere for studiens generaliserbarhet. Det kan vurderes om det er forskeren eller leseren som skal analysere studien for å så si noe om generaliseringen. Dersom leseren trekker slutninger ut fra en studie og benytter seg av dem i egne situasjoner, kan vi kalle det en lesergeneralisering.

I forhold til min studie er det vanskelig å generalisere funnene. Dette på grunnlag av det begrensede utvalget. Jeg vil derfor ikke påstå at denne studien vil beskrive hvordan flertallet

av pedagoger i barnehager håndterer barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Tatt i betraktning av det overnevnte, vil jeg likevel påstå at det vil si noe om generaliserbare trekk. For eksempel hvordan begrepsforståelsen til de ulike pedagogene er.

Selv om utvalget er lite, har den kvalitative tilnærmingen ført til grundig analyse og tolkninger av datamaterialet som kom fram gjennom intervjuene. I tillegg er datamaterialet analysert og tolket ut fra relevant teori. Ut fra dette kan man si at det i dette tilfellet er snakk om lesergeneralisering. Det blir mest opp til leserne å vurdere generaliserbarheten. I dette tilfellet vil det derfor være snakk om å øke leseres forståelse omkring dette temaet. De vil kanskje sitte igjen med ny kunnskap om aggresjon, og spesielt reaktiv aggresjon, og håndtering. Hvis leseren selv jobber med aggressive barn, kan kanskje denne studien bidra til at de tenker gjennom sine egne handlinger og reflekterer over hvordan de håndterer ulike situasjoner.

4.10. Feilkilder.

I all forskning er det viktig å være bevisste på eventuelle feilkilder som kan påvirke resultatet. Jeg vil nå trekke fram noen feilkilder som kan påvirke resultatet i forhold til min studie.

Intervjudelen kan være en viktig faktor i forhold til feilkilder. Både intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuet kan inneholde momenter som påvirker resultatet. Når det kommer til intervjuguiden kan dens utforming være et moment som kan trekkes fram. I og med at jeg aldri har gjennomført et intervju før, kan det være at spørsmålsformuleringen ikke er optimal. For eksempel kan det være tilfelle at spørsmålene er for lange, og ikke tydelige nok. Da kan svarene til informantene bli påvirket i negativ retning.

I forhold til informantene var det ingen av dem jeg hadde truffet på forhånd. Dette kan tenkes å være både positivt og negativt. På den ene siden vil det ikke være noen tidligere situasjoner som påvirker intervjuet i noen retning. Relasjonene mellom oss vil ikke påvirke intervjuet. Sett fra en annen vinkel kan man trekke fram at dersom jeg hadde kjent informantene ville kanskje intervjusituasjonen vært mer avslappet og de hadde gjerne åpnet seg mer for en de kjenner og føler seg trygg på. Jeg vil derfor trekke dette fram som en mulig feilkilde.

Når det kommer til registrering av data kan også det være en mulig feilkilde. Når muntlig tale blir gjort om til skreven tekst kan det være at mange viktige faktorer ved det muntlige språket faller bort. Ved å bruke opptaker blir det mulig å gå tilbake for å høre på hva informantene sa. På denne måten blir det deres beskrivelser nøyaktige, og ikke det jeg som forsker tror de sa, eller min tolkende mening om hva de tenkte.

5.0. RESULTAT.

Jeg vil i denne resultatdelen bygge opp strukturen på lik måte som i intervjuguiden.

Oppbyggingen vil derfor være som følgende:

1. Begrepsforståelse.
2. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.
3. Tidlig innsats.
4. Det autoritative perspektivet.

I denne delen vil jeg innenfor hvert tema forklare hvilke spørsmål informantene fikk. Ut fra svarene vil jeg trekke fram hovedtendensene, og eventuelle avvik. Til slutt vil jeg trekke fram ulike sitat som underbygger hovedtendensene, og eventuelle avvik.

Jeg har valgt å ta for meg resultatene før jeg går videre og drøfter resultatene opp mot teori i en egen drøftingsdel.

5.1. Begrepsforståelse.

Aggresjonsbegrepet.

Informantene ble bedt om å forklare hva de la i begrepet aggresjon. Når de kommer til begrepsforståelse viste det seg at informantene hadde manglende forståelse. Det som gikk igjen i nesten samtlige intervjuer var at de knyttet aggresjon til sinne og negative handlinger. Utsagnene nedenfor gir et innblikk i informantenes forståelse av aggresjon:

«Tenker på sinne, vold, å miste kontrollen, blir så sint at det kan komme slag og spark».

« Ja..... aggresjon, når jeg bare hører ordet så tenker jeg på sinne, at det i forhold til barn at kan slå og sparke og vise stor frustrasjon».

En av informantene hadde litt annen forståelse av aggresjonsbegrepet enn de andre. Hun trakk frem følgende:

«Litt hissige unger, litt sinte. Utagerende. Ofte blir det sett på som veldig negativt, men jeg ser på det av og til som positivt at du har litt aggresjon i deg. Det å kunne vise følelser. Ja....»

Reaktiv aggresjon.

Siden min studie i hovedsak dreier seg om reaktiv aggresjon ville jeg finne ut av hvilken forståelse informantene hadde omkring dette begrepet. Informantene ble derfor spurt om hva de la i begrepet reaktiv aggresjon. Det viste seg at ingen av informantene hadde hørt dette begrepet før. Det var likevel én av dem som prøvde seg på følgende forklaring:

«Det var jeg usikker på selv, hva som ligger i det. Så jeg vet ikke om det er ting som gjentar seg?»

Siden informantene viste uklarhet rundt betydningen av begrepet fikk de tildelt en kort definisjon (se vedlegg 5). Ved at informantene fikk denne definisjonen var de bedre rustet til å svare på de kommende spørsmålene.

Faktorer som kan bidra til reaktiv aggresjon.

Når informantene hadde fått et lite innblikk i hva reaktiv aggresjon var, spurte jeg om de kunne tenke seg til noen faktorer som kunne bidra til reaktiv aggresjon. Svarene som kom fram ut fra disse spørsmålene var varierende. Svarene varierte fra om informanten jobbet på liten eller stor avdeling. Vi ser her at hovedtendensen er at de som jobber på liten avdeling ofte ser reaktiv aggresjon i forhold til manglende språk. På stor avdeling blir det trukket fram at reaktiv aggresjon ofte ses i sammenheng med at barn mistolker signalene rundt seg.

En av informantene hadde en uttalelse som var avvikende fra de andre. Informanten trekker tråder til diagnoser i forhold til reaktiv aggresjon, at det er noe galt med barnet. I tillegg trekkes det fram at livssituasjoner kan være en faktor som kan bidra til reaktiv aggresjon.

Følgende sitater viser forskjellene:

«Jeg er jo på null til tre. Og ofte kan man se at det er en sammenheng mellom det å være sen med språk. Da kommer det ut på den måten fordi de ikke får ordlagt seg med språk. Når de ikke oppnår det de ønsker».

«De klarer ikke å gjør seg forstått med det verbale språket. Da fører det til typisk utagering, når de ikke klarer og gjør seg forstått og få frem det de mener, så blir det til at de bruker kroppen sin istedenfor».

«Jeg har sett mange barn. Da er det ikke alltid det skal så mye til. Ofte ser jeg at de misforstår ting rundt seg. De er veldig på vakt og det skal lite til for de tenker at andre vil de vondt, og da reagerer de med vold».

En av informantene hadde et svar som var litt avvikende fra de andre. Svaret lød som følgende:

«Ja, hmm, jeg har ikke hatt barn med ADHD på min avdeling selv(...) Han gikk bevisst inn for å skade andre. Så en sånn diagnose kan bli med på det. Også tenker jeg jo på altså, jeg tenker på at det er et eller anna med det barnet. At det er en diagnose, eller så tenker jeg at de gjerne ikke har det så bra i hjemmet. Eller i barnehagen, at mishandling, at de selv har opplevd å bli skadet, at det kan gjør at de selv har opplevd, at viss noen ble sinte så tyr de til vold også vil de selv gjør det».

Egen kompetanse.

Som oppfølgingsspørsmål til dette spurte jeg informantene om hva de tenkte om sin egen kompetanse i forhold til reaktiv aggresjon, og hvordan de mente utdanningen hadde ivaretatt kunnskap i forhold til dette temaet. Det som kom fram var at de fleste mente de hadde fått for lite kunnskap om dette gjennom utdanningen. De som mente de hadde tilstrekkelig kunnskap hadde fått det gjennom erfaring i jobben. Dette kommer fram i følgende sitater:

«Jeg har jo ikke, vi lærer jo ikke så veldig mye om det på førskolelærer. Jeg føler jeg er ganske lost i slike situasjoner om hvordan jeg skal gjøre det».

«Har ikke noe spesiell kompetanse på det, det går jo mer på erfaring ettersom man jobber. Jeg har ikke hatt noe spesielt om det».

«I forhold til erfaring så føler jeg på det jevne om aggresjon at jeg har en del kunnskap, og håndtering av barna så har jeg god kompetanse. Men akkurat reaktiv har jeg ikke vært noe særlig borte i. Og ikke hatt noe særlig om det i utdanninga».

5.2 Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.

Eksempler på reaktiv aggresjon.

I forhold til håndtering av reaktiv aggressiv atferd ble informantene spurt om de kunne komme med et eksempel de hadde opplevd. Det viste seg at alle informantene hadde opplevd barn som viste reaktiv aggressiv atferd. Dette var noen av eksemplene de kom med:

«Når jeg kom tilbake for permisjon for et år siden så viste han veldig mye aggresjon og frustrasjon. Han kunne bli sint og slå oss bare fordi han ikke ville kle seg».

«En av de første dagene mine der, så var det en ansatt som var gravid. Hun snakket til han når han gjorde noe han ikke skulle. Og han hentet en svært stor stein og gikk for og kaste den i magen den gravide, for han ville drepe babyen. Han løftet stenen og sa han skulle drepe babyen».

«Jeg har en på avdelingen som blir veldig knytta til en voksen, han tåler ikke at andre voksne snakker til han. Han biter unger da. Når ei på avdelingen sier noe til han så går han rundt og biter de andre ungene. Han tåler ikke så mye tilsnakk heller. Dette er en gutt som slår veldig mye».

Håndtering av reaktiv aggresjon

Etter at de hadde kommet med eksempler ble de bedt om å forklare hvordan disse situasjonene ble håndtert. Det er enkelte metoder for håndtering som går igjen. Spesielt det å fjerne barnet fra den negative situasjonen. Disse utsagnene representerer utsagnene til resten av informantene. Dette er de vanligste tiltakene i forhold til håndtering av slike situasjoner.

Det ser vi blant annet i følgende sitater:

«Det er hele tiden og snakke og prøve å sette ord på det. Og prøve og ikke bare kjeft og sende han videre. Men å heller snakke og gå i dybde og si hva er det han sliter med. Hva er det du sliter med? Og gjerne hjelpe han over i en annen setting, så at han ikke bare kan gå tilbake og fortsette med den aktiviteten som førte til dårlig oppførsel. Så da prøver vi gjerne å støtte han og finne på noe helt annet»

«Jeg synes at man skal ta ungen vekk fra situasjonen sånn at det ikke skjer igjen. Så kommer det jo også igjen på alderen, om du skal sette deg ned å forklare, eller om man bare skal ta ungen bort slik at han skjønner at det er akkurat den handlingen som er gal, så kan han komme inn i leken igjen når han har roet seg eller...».

«Vi fjerner barnet fra situasjonen. Vi prøver å ikke fokusere på den negative hendelsen, vi prøver å lære barnet andre måter å håndtere situasjonen på. Vi forfølger barnet og prøver å være i forkant, slik at vi kan lære andre måter å løse situasjonen på».

Hvordan tiltakene fungerer.

Informantene forteller hva de gjør for å håndtere slike situasjoner, og de blir spurt om de synes disse tiltakene fungerer. De fleste uttaler at tiltakene fungerer, det var bare en av informantene som skilte seg litt ut. Informanten forklarer at hendelsene gjentar seg.

Informantene uttalte blant annet:

«Ja, jeg synes de fungerer».

«Ja egentlig(...) Det skjer igjen og igjen. Så det funker ikke på alle»

Samarbeid med foreldrene.

Når informantene hadde fortalt om hvordan de ulike metodene fungerte ble samarbeidet med foreldrene trukket fram. De uttalte seg om hvordan samarbeidet med foreldrene var i situasjoner der barna viste reaktiv aggressjonsproblematikk. Det kom fram at de fleste

informantene hadde et godt samarbeid med foreldrene. Det var kun én av informantene som hadde et svar som skilte seg litt ut fra de andre. Informanten uttalte at samarbeidet med foreldre ikke alltid er like lett, og noen ganger kan det være en utfordring. Dette kommer fram i følgende sitater:

«Vi har en veldig åpen dialog i forhold til at vi snakker med foreldrene. I forbindelse med slag og biting så tar vi det opp med foreldrene når det har skjedd, og forteller hvordan vi på avdelingen jobber med det sånn at de at de kan ta det opp på hjemmebane dersom de ønsker å snakke om det med barna»

«Vi spør litt hva de gjør hjemme, så sier vi hva vi gjør her, så finner vi en balansegang. Sånn at han ikke får en ting å gjøre, så kommer han i barnehagen så er det noe helt annet».

Et svar som skilte seg litt ut fra de andre var følgende:

«Jeg har også opplevd at de stritter mer imot og tenker at gutter er gutter, er ikke alle litt sånn, faren er akkurat lik, da er det vanskelig. Det kan virke som om en må trø litt varsomt. Det er ikke alltid like lett for foreldrene».

5.3 Tidlig innsats.

Barnehagens rutiner for håndtering av reaktiv aggressiv atferd.

Når det kom til tidlig innsats skulle informantene uttale seg om barnehagen hadde noen rutiner for håndtering av aggressiv atferd. Det viste seg at ingen av barnehagene hadde noen faste rutiner. Dette kommer fram i følgende sitater:

«Nei, hvert fall ikke som jeg har hørt om».

«Ikke noe generelt»

«Ikke fastlagt. Vi snakker om enkeltbarna det gjelder på møter og sånn».

Forebygging.

Selv om ingen av barnehagene hadde noen faste rutiner for håndtering, ble dette fulgt opp og informantene ble spurt om hvordan barnehagen jobbet for å forebygge aggresjon i tidlig alder. Det kom fram at selv om barnehagen ikke hadde faste rutiner for håndtering, så ble det jobbet med forebygging på avdelingene. Det var kun en av informantene som svarte at hun ikke visste hvordan barnehagen jobbet med å forebygge aggresjon.

Det kom fram i følgende utsagn:

«Snakker på avdelingen, vi voksne er rollemodeller. De minste adopterer atferd. Det er klart hvis vi er veldig aggressive eller uansett atferd, så er det noe ungene hermer etter. Det viktigste for oss er å være så gode rollemodeller som mulig».

«Ja, vi gjør jo det. Vi har fokus på sosialkompetanse og ikke minst lek. Det å lære de å leke. Få de inn i barnegruppa, det er jo... og føle at alle har en venn, det begynner vi jo med helt fra de begynner i barnehagen.(...) Og det med å bruke primærkontakt, det at ungene har en voksen som de er trygg på, som de føler de kan gå til. Mener jeg og er svært viktig for at de skal føle seg trygge og at de ikke skal ha reaktiv aggresjon, for hvis de er mer knytta og folk og ting betyr noe for de så er det gjerne ikke så lett å ville skade de».

«Nei, det vet jeg ikke»

Samarbeid mellom barnehage og skole.

Når informantene skulle uttale seg om samarbeidet mellom barnehage og skole mente de fleste at det var et godt samarbeid. Selv om enkelte av informantene jobbet på liten avdeling hadde de innsikt hvordan overgangen mellom barnehage og skole foregikk. Med unntak av en som ikke visste hva som skjedde når barna skulle overføres fra barnehage til skole. Det kommer fram av følgende sitater:

«Vi har jo overføringsmøter med skolen for de vi mener vi trenger det. Så da tar jo jeg kontakt med skolen til de barna som har spesielle behov. Og der kommer jo det inn at hvis den type

adferd der vi forteller om barnet og hvilke situasjoner de gjerne burde unngå. Ikke bare fokus på og si alt det negative, men alt som funker for at barnet skal få det bra».

«Nå har ikke vi barn som er gamle nok til å begynne på skolen. Jeg er på liten avdeling og de eldste blir fire i år. Men jeg vet de har hatt overgangssamtaler. Så samarbeidet er godt. Hvis det er noe kan vi ta kontakt med dem eller de kan ta kontakt med oss. Så kan vi snakke litt om hvordan barna er».

«Fungert veldig bra her. Hvis det er barn med spesielle behov så har alltid barnehagen en samtale med foreldre og lærer i skolen».

Betydningen av tidlig innsats.

Som avslutning til delen om tidlig innsats ble informantens spurt om hvilken betydning de trodde tidlig innsats hadde i forhold til utvikling av reaktiv aggressiv atferd. Her uttalte samtlige at de trodde tidlig innsats var viktig for å forebygge reaktiv aggresjon. Dette kommer fram i følgende utsagn:

«Jeg tror det har alt og si. Jeg synes det er veldig viktig og gripe fatt i alt det en kan og så tidlig så mulig. For det er de første årene barna skal lære».

«Jo tidligere det blir gjort noe med det jo lettere blir det å snu atferden. Da må en være veldig obs som rollemodell, slik at en kan fange opp hva som trigger atferden og hva som skjedde i situasjonen. Jo yngre barna er, jo større sjans for å plukke opp de signalene og det å gjøre noe med det».

«Etter det jeg har lest er det veldig viktig. En ser ofte tegn. Når en har et barn på skolen har en gjerne sett tegnene i tidlig alder, kanskje allerede på liten avdeling. Det er noe som ikke helt stemmer. Men en tenker gjerne at en er så liten.. Det vil jo gjerne følge barnet».

5.4 Det autoritative perspektivet.

Grensesetting.

For å få en liten innsikt i hvordan informantene jobbet i forholdt til det autoritative perspektivet ble fokuset satt på grensesetting og relasjonsbygging. Jeg startet med å spørre informantene hvordan de jobbet med grensesetting. Det viste seg at samtlige hadde fokus på grensesetting i hverdagen i barnehagen, selv om de jobbet med dette på litt forskjellige måter. Det kommer fram i følgende utsagn:

«Det er jo det og ha felles grenser. At alle skal, altså du klare jo ikke få det heilt likt, men at vi skal være enige om rammene, og at ungene skal vite hva de har å forholde seg til og at de ikke skal være avhengige av om det er jeg eller du som skal være der».

«Vi er litt sånn på avdelingen at alle er enige om at det vi har blitt enige om på avdelingsmøte det skal skje når vi kommer ned. Men ofte når vi kommer ned så er det litt sånn åja nei det glemte jeg og åja. Det er litt sånn med grensesetting at det vi har blitt enig om må jobbes veldig mye med før det setter se».

«Aktive, bli enige om hvordan vi vil gjøre det. Det er også barn som trenger forskjellige grenser. Og blir enige om det. Det kan være vanskelig når en har forskjellig holdninger om hva en synes er greit og hvor mye en tåler. Vi prøver å bli enige å diskutere litt hva vi skal gjøre».

God grensesetting.

Det kom fram at alle informantene jobbet aktivt med grensesetting, et oppfølgingsspørsmål til det var at de skulle forklare hva de synes god grensesetting er. Her kom det fram mange eksempler. Informantene utalte følgende:

«Tydelig. Tydelige voksne som er konsekvente. Og holder seg til de reglene og det de har sagt».

«Det å være konsekvent. Sånn og sånn er det, og det skal ikke tøyes. Men å sette begrensninger bare for å sette begrensninger, en utfordring de gjerne vil ta. Da kan vi som voksne sette en grense bare fordi det er mest komfortabel for de. Men det er ingen god grunn for den grensen. Det er viktig å se det, det er ikke nødvendig å ha grenser bare for å ha dem. Men når en har grenser er det viktig å være konsekvent».

«Barnet forstår en grense. En er så tydelig. Trenger ikke å forklare det i hjel. Barnet vet hvor de har deg. De liker nesten bedre litt for strengt enn litt for slakt. Da vet de hele tiden hva de har å forholde seg til. De forstår hvorfor du setter grensene».

Relasjonsbygging.

I forhold til det autoritative perspektivet går grensesetting og relasjonsbygging hånd i hånd, det ble derfor naturlig å få et innblikk i hvordan informantene jobbet med relasjonsbygging. Det kom fram at de fleste hadde fokus på relasjonsbygging, det var kun en av informantene som uttalte at de ikke var så flinke på relasjonsbygging. Det kommer fram i følgende utsagn:

«Mye på gulvet med ungene og er støttespillere. De er så små så de er ikke helt inni lek sammen. Vi må være støttespillere. Vi er jo ikke inni leken, men de vet at vi er tilstede om det skulle være noe. Bygge opp tillitt, grenser som skal respekteres. De skal komme til oss for trøst og andre omsorgsbehov. De skal føre seg trygge på at deres behov blir ivaretatt».

«Vi er bevisste på det. Og er profesjonelle. Vi vil ha en god relasjon til barn»

Det var en et av utsagnene som skilte seg litt ut fra resten. En av informantene uttalte følgende:

«Der har vi faktisk vært ganske dårlige».

Betydningen av gode relasjoner.

Når informantene hadde uttalt seg om hvordan de jobbet med relasjonsbygging skulle de uttale seg om betydningen av gode relasjoner. Samtlige informanter trakk fram at de synes det var viktig med gode relasjoner til barn. De uttalte følgende:

«Ja det er viktig og ha gode relasjoner både med, ja, alle, både voksne og barn. Men det er ikke dermed sagt at du skal være den som gir etter hver gang, for at di på en måte skal synes du er grei. En må liksom være bestemt og i tillegg».

«Jeg synes det har veldig stor betydning. De er her ganske mange timer til dagen. De er nødt til å ha en voksen de stoler på for at de skal ha det greit i barnehagen. Ja, jeg synes egentlig det er noe av det viktigste. At ungene føler seg trygge på de voksne».

«Kjempemasse og bety. At de har en trygg voksen, at de kan føle seg trygg på minst en person. Det tror jeg har kjempemasse og si. Som voksen er du tryggheten, og den som skal gi omsorg, du er på en måte helten til ungene. Da er det viktig å skape en god relasjon. At du blir pålitelig på en måte for dem».

Sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging.

Innenfor det autoritative perspektivet er sammenhengen mellom god grensesetting og gode relasjoner veldig viktig. Informantene ble derfor spurt om de trodde det var en sammenheng mellom grensesetting og gode relasjoner. Her viste det seg at gruppen var litt delt. Ut fra utsagnene kan man se at noen av informantene så på det som lettere å sette grenser når en hadde en god relasjon til barnet, mens én av informantene synes det var vanskeligere å sette grenser når relasjonen var god.

Det kommer fram gjennom følgende sitater:

«Ja det komme jo igjen tilbake til det jeg har sagt at det er viktig fordi at har du gode relasjoner og ungene er trygg på deg. Så skjønner de og letter at grensene er for deres eget beste. Jo større de blir, hvis bare de føler at de bare får grenser, så får de jo ikke, i deres

øyner så får de gjerne ikke noen muligheter til å utvikle seg og være seg selv. Da vil jeg se for meg at de bare går inn for og heller gå mot grensen, i stedet for å heller vær på lag med den voksne, og se at det er noe som er til det beste for seg».

«Det går hånd i hånd. Hvis det er en dårlig relasjon i utgangspunktet Det er vanskelig å holde grenser, og det er en kjempeutfordring for barn å tøyne de grensene hvis det er gode relasjoner. Den som de har en litt dårlig relasjon med, er det ikke så viktig å holde grensene med den personen. De gode relasjonene må være på plass. Hvis du skal ha et gjensidig forhold hvis grenser skal bli respektert».

«Det er jo en viss sammenheng der. Jeg merker jo han gutten som jeg har snakket om, han har jo hatt meg litt rundt lillefingeren på grunn av at han har fått vært med meg på ting. Han grein når jeg gikk og man blir jo sjarmerte. Jeg merket veldig på meg selv at når jeg skulle sette grenser for han, når jeg hadde en så god relasjon til han ble det litt sånn oj... Det var litt vanskelig plutselig, men du må jo bare gjøre det. Du kan ikke behandle ungene ulikt når det gjelder grenser. Så jeg har opplevd det selv at det kan være vanskelig når du får veldig gode relasjoner til en unge. Så skal man plutselig begynne å sette grenser i tillegg».

«Nei, det er ikke så lett og svare på».

Felles forståelse av grensesetting.

Informantene ble spurt om de opplevde at personalet hadde en felles forståelse av grensesetting. Her viste det seg at det var variasjoner fra barnehage til barnehage. Det kom fram at personalgruppen hadde en felles forståelse, men noen synes det var vanskeligere å ha klare grenser med de «utfordrende barna». Noen uttalte at de ikke alltid hadde en felles forståelse, men de ble enige innad i avdelingen om hvor grensene skulle gå. En annen informant uttalte at de i liten grad hadde en felles forståelse av grensesetting innad i avdelingen. Variasjonene kommer fram gjennom følgende sitater:

«I stor grad har vi det. Men, som sagt, jeg ser at, altså når der er, altså feil og si det, men utfordrernes barn, men barn som skal teste ut og pushe grensen, så er det ikke alltid like lett for alle og følge det opp».

«I utgangspunktet er det jo ikke sikkert vi har det samme synet på det. Vi har snakket veldig masse om det. Det er en ting vi tar opptil flere ganger, og da blir vi jo enige om hvordan vi vil ha det og vi kommer fram til en løsning som alle er fornøyde med».

«Liten grad».

Felles forståelse av å bygge gode relasjoner.

Informantene skulle uttale seg om personalgruppen på avdelingen hadde en felles forståelse av å bygge gode relasjoner. Hovedtendensen var at samtlige uttalte at de hadde en god felles forståelse av relasjonsbygging innenfor avdelingen. Det kommer fram gjennom følgende sitater:

«Det synes jeg og vi har, og alle jeg jobber med er veldig dyktige på det».

«I veldig stor grad. Vi har samme syn på akkurat det».

«Det fungerer greit, Vi vet det når vi snakker om det, det som ligger i bunn er der, men om det alltid fungerer i praksis det er en annen ting».

Kompetanseheving.

Når det kom til barnehagens tilbud om kompetanseheving innenfor reaktiv aggresjon ser vi at det er ulike fokus i de ulike barnehagene. Vi kan se at det varierer i de ulike barnehagene. Det kommer fram gjennom følgende sitater:

«Det vet jeg faktisk ikke. Vi har ikke hørt noe om det».

«Det har vi jo faktisk, vi i ledergruppen har jo vært på tidlig innsats med han Øyvind Kvello. Så vi har vært på det, så kommer det folk fra tidlig innsats til barnehagen og observerer alle ungene».

«Lest bøker og snakket om det. I fjor når vi hadde et slikt barn så bruker vi tid på personalmøter».

6.0 DRØFTING.

I drøftingsdelen vil oppbyggingen ha samme tematisk struktur som intervjuguiden og resultatdelen. Inndelingen vil derfor være som følgende:

1. Begrepsforståelse.
2. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.
3. Tidlig innsats.
4. Det autoritative perspektivet.

I denne delen vil jeg presentere hovedtendenser og eventuelt avvik. Så vil jeg trekke inn teoretiske perspektiver og egne tolkninger. Som nevnt tidligere er min problemstilling: «Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?» Jeg vil derfor se på funnene i lys av min problemstilling.

6.1. Begrepsforståelse.

«Reaktiv aggresjon? Nei det har jeg ikke hørt om» (Sitat informant).

Aggresjon og reaktiv aggresjon.

Når en ser på begrepsforståelsen til informantene, ser vi at det er preget av uklarhet og mangel på forståelse. Som nevnt i resultatdelen var det ingen av informantene som hadde en klar forståelse av begrepet aggresjon. Sett i lys av teorien er det viktig at en som voksen har god begrepsforståelse, da en er avhengig av det for å sette i gang gode tiltak. Tremblay trekker fram at en må avlære og omlære aggressiv atferd (Tremblay, 2010; Tremblay, et al., 2005). For at vi kan være i stand til å avlære og omlære må vi ha kunnskap til å kunne se hvilken atferd som ikke er akseptabel, og sette i gang ulike tiltak. Det blir en vanskelig prosess dersom en ikke har tilstrekkelig begrepsforståelse (Berkowitz, 1993).

Selv om informantene ikke hadde en tydelig forståelse av aggresjonsbegrepet, viste det seg at de aller fleste assosierte aggresjon med sinne, frustrasjon og negative handlinger. Her kan vi trekke linjer til reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Det kan se ut som om informantene beskriver reaktiv aggresjon når de skal forklare aggresjonsbegrepet. Innledningsvis ble

forskjellen mellom ulike typer aggresjon beskrevet. Det er da intensjonen som er i fokus. Når det kommer til reaktiv aggresjon er intensjonen å skade (Aronson & Aronson, 2007; Dodge, 1991). Hensikten med proaktiv aggresjon er derimot å oppnå en belønning. Vi ser i resultatdelen at det kan se ut som om informantene beskriver reaktiv aggresjon når de skal beskrive aggresjon. Til tross for at ingen av dem har hørt om reaktiv aggresjon kan det se ut som om det er det de i hovedsak forbinder med aggressiv atferd. Siden informantene jobber i barnehage kan vi se denne forklaringen i lys av Tremblays teori om at reaktiv aggresjon er vanligst i barnehagealder (Tremblay, et al., 2005). Det kan derfor tenkes at de forklarer aggresjon på denne måten, fordi det er det de oftest ser i hverdagen. Det kan også tenkes at de mangler forståelse for begrepet proaktiv aggresjon. Det ser derfor ut som om det er et behov for kompetanse omkring aggresjonsbegrepet og distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon.

Det at de ansatte i barnehagen har en felles forståelse er viktig for håndtering av reaktiv aggresjon. Dersom de ansatte har en utydelig begrepsforståelse, vil det igjen føre til utydelig håndtering. Det kan derfor se ut som om de ansatte i barnehagene trenger en kompetanseheving både i forhold til aggresjon generelt og reaktiv aggresjon spesielt.

Faktorer som kan bidra til reaktiv aggresjon.

Det ble trukket fram forskjellige faktorer som kunne bidra til reaktiv aggresjon. I forhold til informantene som jobbet på småbarnsavdeling (0-3 år) trakk de ofte fram mangel på språk som en faktor som kunne bidra til reaktiv aggresjon. Det viste seg at i stedet for å bruke språket, ble det ofte benyttet slag og spark for å utrykke seg. At det er mye fysisk aggresjon på småbarnsavdeling er i tråd med det Tremblay (2005) påpeker i sin artikkel. Han trekker fram at aggresjon er en naturlig del av utviklingen, og at barn som ikke benytter seg av fysisk aggresjon før de når tre-årsalderen er sjeldne. Det at informantene trekker tråder til at barna benytter seg av slag og spark når de ikke har et godt nok utviklet språk, kan ses i lys av tidligere studier. Tremblay (2005) viser til tidligere studier, og trekker slutninger om at det viser seg at barn som har et svakt språk ofte kan vise aggressiv atferd.

Når informantene på stor avdeling (3-6 år) uttalte seg om faktorer som kunne bidra til reaktiv aggressiv atferd var det forskjellige faktorer som ble trukket fram. En av informantene trakk frem at en mulig faktor kunne være mishandling i hjemmet og andre ulike livssituasjoner. Vi

kan her trekke linjer til at aggresjon kan skyldes både genetiske faktorer og miljøet rundt barnet. Informantene uttalte at livssituasjoner, som jeg her velger å tolke som det samme som miljøpåvirkning, var de viktigste faktorene. Det ser vi er i tråd med forskning som peker på at miljøet har større betydning enn genene (Tremblay, et al., 2005).

En av informantene trekker fram at barn som reagerer aggressivt ofte feiltolker andres intensjoner. De tolker det dit hen at andre vil de vondt. De reagerer da med aggressive handlinger. Her kan vi trekke tråder til det Dodge (1991) uttaler om at reaktiv aggressive barn ofte har en lav frustrasjonsterskel og feiltolker signaler fra medmennesker. Informanten uttaler at det ikke alltid er en reell trussel, eller et reelt angrep barnet står ovenfor når det ender i en aggressiv handling. Det kommer også fram i Dodges teorier. Det spiller ingen rolle for utfallet om trusselen er reell eller ikke. Dette er karakteristisk for reaktiv aggresjon.

Egen kompetanse.

Når det kom til informantenes egen kompetanse kunne man se at informantene var delt i to, ut fra hvor lenge de hadde jobbet i barnehage. De som hadde jobbet lenge (over 7 år) mente de hadde god kompetanse. De uttalte at de hadde god kompetanse grunnet lang erfaring, og at utdanningen i liten grad hadde stått for denne kompetansen.

Informantene som var relativt nyutdannet, de som hadde jobbet omentrent 1- 2 år, mente de hadde for dårlig kompetanse. De uttalte at utdanningen hadde gitt for dårlig, og lite kunnskap om reaktiv aggresjon. Jeg stiller meg derfor spørrende til hvor lite kunnskap en får om aggresjon i førskolelærerutdanningen. Kunne det tenkes at pedagoger i barnehagen kunne vært i stand til å hjelpe flere barn dersom de hadde vært rikere på kunnskap? Kanskje hadde det vært mindre behov for ekstra ressurser dersom kunnskapen ble plassert i barnehagen? Implikasjoner for praksis blir at det er nødvendig med kompetansebygging for å få tydeligere begreper. Ved at pedagogene har tydelige begreper vil de få økt sikkerhet på kvaliteten i jobben de gjør.

6.2. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.

Alle informantene kom med eksempel på situasjoner de hadde opplevd der barn hadde vist reaktiv aggressiv atferd. De fortalte hvordan situasjonen ble håndtert, og det var enkelte

metoder som gikk igjen. Det å ta barnet vekk fra situasjonen kan nok virke som det fungerte akkurat der og da. Flere av informantene trakk fram at selv om det fungerer der og da, så skjer det om og om igjen. Ut fra teorien vet vi at i stedet for å «straffe» barnet ved å ta det vekk, må vi heller hjelpe barnet til å finne alternative måter å håndtere situasjonen på. Vi må lære barnet at reaktiv aggressiv atferd ikke er akseptabelt, altså avlære den negative atferden. I tillegg til det må vi lære barnet alternative metoder for håndtering, altså omlære. Som voksne må vi hjelpe barna med å finne konstruktive handlingsalternativer (Tremblay, et al., 2005).

En av informantene uttaler at de jobber på denne måten. Hun trekker fram at de prøver å være i forkant slik at de kan gripe inn før den negative situasjonen oppstår, og lære barnet andre måter å håndtere situasjonen på. Ut fra det hun sier, kan vi se at hun jobber i tråd med teorien. Likevel uttaler hun at de negative situasjonene oppstår igjen og igjen. Det er da viktig å tenke på at å avlære og omlære aggressiv atferd ikke er gjort på en dag eller to. Det er viktig at en tenker langsiktig og ikke gir opp, selv om en ikke ser øyeblikkelig forandring. Dette er i tråd med det Pepler (1991) sier som at aggresjon er resistent, og vanskelig å omlære.

Implikasjoner for praksis blir at det må være et større fokus på læringsdelen. Pedagogene må ikke bare ta barna vekk fra situasjonen, men bruke mer tid på å lære barna konstruktive handlingsalternativer.

Foreldresamarbeid.

Når det kommer til foreldresamarbeid, var hovedtendensen at de fleste hadde et godt samarbeid med foreldrene. De fokuserte på en åpen og god dialog med foreldrene. De uttalte at på denne måten kunne de samarbeide og lage like grenser både hjemme og i barnehagen. På denne måten kan barna forvente seg den samme grensesettingen på begge arena. I forhold til teorien skal dette være en viktig metode for å redusere reaktiv aggresjon. Ved at en forbedrer relasjonen mellom mikronivåene (meso), blir det en viktig ressurs i forhold til å hjelpe barna på best mulig måte (Bronfenbrenner, 1979).

6.3 Tidlig innsats.

Barnehagens rutiner for håndtering.

Det viste seg at barnehagene ikke hadde noen faste rutiner for håndtering av reaktiv aggressiv atferd. Ut fra det informantene sier kan det stilles spørsmålsteget til hvor mye de vektlegger tidlig intervensjon, siden barnehagene ikke har noen faste rutiner. Det kan tenkes at det er vanskeligere å iverksette tidlig intervensjon dersom det mangler klare rutiner. Ut fra tidligere presentert teori ser vi hvor viktig tidlig intervensjoner er. Desto tidligere dette blir håndtert, jo bedre er det. En kan aldri starte for tidlig (Pepler & Rubin, 1991).

Forebygging.

Selv om det kom fram at informantene var uklare på om barnehagen hadde noen faste rutiner for håndtering av reaktiv aggresjon, ble det uttalt at de jobbet med forebygging.

Hovedtendensene var at dette ble jobbet med avdelingsvis, og det var spesielt fokus på sosial kompetanse og det å være gode rollemodeller. Her kan vi trekke tråder til sammenhengen mellom sosial kompetanse og atferdsproblemer som reaktiv aggresjon. Informantene uttaler at de jobber med sosial kompetanse for å forebygge reaktiv aggresjon, det er i tråd med det Ogden (2001) trekker fram fra tidligere studier.

Samarbeid mellom barnehage og skole.

Samtlige informanter trakk fram at barnehagen hadde et godt samarbeid med skolen. Når barna skulle begynne på skolen hadde de god kommunikasjon. Dersom det var barn med spesielle behov ble det tatt opp på møtet med skolen. I tillegg ble det trukket fram at representanten fra barnehagen fortalte hva de jobbet med og hva som fungerte.

Ut fra informantenes uttalelser ser det ut som informantene vektlegger tidlig intervensjon. De jobber med barn som har spesielle behov, som de selv uttaler det, og finner ut hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Når barna da skal føres over til skolen, blir disse nyttige erfaringene videreført til personalet i skolen. Dette er i tråd med det Alsaker (2004) sier om aggresjon i barnehagen. Hun trekker fram at det er like mye aggresjon i barnehagen som i

skolen, og det beste utgangspunktet er å håndtere det tidligst mulig. Helst før de begynner på skolen.

Ved at barnehagen og skolen samarbeider på denne måten forbedrer det relasjonene mellom de ulike mikronivåene (meso) (Bronfenbrenner, 1979; Midthassel, 2011). Ved å jobbe på denne måten kan det tenkes at overgangen mellom barnehage og skole blir lettere for barna. Når lærerne i skolen vet at barnet trenger litt ekstra hjelp, og har fått nyttig informasjon fra barnehagen, kan skolehverdagen tilrettelegges på best mulig måte. Med det mener jeg at dersom barnehagen deler erfaringer om barnet som viser reaktiv aggressiv atferd, så vet læreren hvordan det kan håndteres på best mulig måte.

Dersom skolen ikke hadde fått denne viktige informasjonen, kan det tenkes at de måtte ha startet hele prosessen på nytt. Både med å finne ut hva som gjorde at barnet viste reaktiv aggressiv atferd, og finne metoder for håndtering. Det kan kanskje tenkes at barnet hadde vist progresjon i barnehagen, for så å starte på nytt i skolen. I helhet hadde muligens utviklingen stagnert. På den andre siden kan det være noen som tenker at barnet må få starte med «blanke ark» når det begynner på skolen. Læreren får da ingen informasjon om hvordan barnet har vært i barnehagen, og er derfor ikke forhåndsdømmende. Jeg stiller meg tvilende til at det er det beste for barnet, og den videre utviklingen.

Betydningen av tidlig intervensjon.

Samtlige av informantene uttalte at tidlig innsats var veldig viktig i forhold til forebygging av reaktiv aggresjon. Det ble trukket fram at jo tidligere en satte inn tiltak, jo lettere var det å snu atferden. Dette er i tråd med tidligere presentert teori om at jo tidligere en setter inn tiltak jo bedre er det (Alsaker, 2004; Kunnskapsdepartementet, 2006-2007; Loeber & Farrington, 2001; Tremblay, 2010). Ut fra dette ser vi at informantene synes det er veldig viktig å sette inn tidlige tiltak, men samtidig kan det se ut som om de ikke er helt klare på hvilke tiltak som må settes inn. Det blir vanskelig å sette i gang hensiktsmessige tiltak dersom man ikke har lært hva som fungerer i de ulike situasjonene. Implikasjoner for praksis blir her at dersom en går gjennom rutinene i barnehagen og baserer disse på kompetanse, vil det bli lettere for de ansatte å vite hvilke konkrete tiltak som må settes i gang. Ved at rutinene er basert på relevant teori vil de ansatte bli trygge på sine handlinger i situasjoner de i utgangspunktet kanskje synes er vanskelige å håndtere.

En av informantene trekker fram at når et barn viser reaktiv aggressiv atferd i skolen, så har det gjerne vært tegn til denne atferden da barnet gikk i barnehagen. Men personalet tenker gjerne at barnet er så lite, så man må vente og se. Her ser vi et eksempel på denne «vente og se» holdningen som har vært rådende over mange år, både i barnehager og skoler (P. Roland, et al., 2011). Hvis vi ser på stortingsmelding nummer 16 ser vi at vi ikke kan unne oss denne «vente og se» holdningen, vi er pålagt å handle (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). En forklaring kan kanskje være at det er en mangel på kompetanse som fører til denne uklarheten.

6.4. Det autoritative perspektivet.

Grensesetting.

Når informantene skulle uttale seg om hvordan de jobbet med grensesetting var alle klare på at det var viktig med felles grenser. Det som også viste seg var at de fleste var enige om hvilke grenser som skulle være gjeldende på avdelingen. Men det var ikke alltid det var like lett å få det til i praksis. Her kan vi se at avdelingene forsøker å jobbe i tråd med systemperspektivet innad i barnehagene, men at det er vanskelig å implementere. Ved at barna kan forvente seg felles grensesetting fra de voksne på avdelingen, blir rammene klare, og barna vet hva de kan forvente (P. Roland, et al., 2011). Ut fra dette kan vi si at det er positivt at de voksne på avdelingen har snakket om hvor grensene skal gå, og at de er enige i det. Det som viser seg muligens å være utfordringen, er og faktisk gjennomføre det en blir enige om. Det er når en har blitt enige om hvilke retningslinjer en skal gå ut fra, at den virkelige jobben begynner. Det kan kanskje tenkes at det er enkelt å bli enige med kollegaer om hvor grensen skal gå, men ikke fullt så enkelt når en står midt i en konflikt med et barn.

God grensesetting.

Da informantene skulle beskrive god grensesetting, uttalte nesten samtlige at det å være tydelig og konsekvent er viktig. Dette kan vi se i lys av det autoritative perspektivet, der klare og tydelige grenser er i fokus, og det er en viktig forutsetning for å lykkes. En skal da jobbe

langt ut på kontrollaksen. I tillegg til at en jobber langt ut på relasjonsaksen (Nordahl, 2002, 2003; P. Roland, 2011).

Relasjonsbygging.

Når det kom til relasjonsbygging svarte nesten alle informantene at det var viktig og at de jobbet mye med det. Dette er i tråd med det Pianta sier om at det er viktig med gode relasjoner mellom barn og voksne. Når den voksne viser genuin interesse for barnet vil det være med på å styrke barnets selvbilde (Pianta, 1999). I forhold til det autoritative perspektivet er det viktig å bygge gode relasjoner til barna (Nordahl, 2002, 2003; P. Roland, 2011; Walker, 2009).

Det er kun en av informantene som skiller seg ut og forklarer at de har vært dårlig med relasjonsbygging til barna. Sett i lys av både rammeplanen og Piantas teorier om relasjonsbygging mellom voksne og barn, er dårlig relasjonsbygging noe jeg stiller meg spørrende til. Dette er viktig arbeid, og grunnlaget for mye annet pedagogisk arbeid. Det er viktig at barna føler seg trygge på minst én voksen. Relasjonsbygging er noe som bør være en prioritet i alle barnehager. Sett i lys av det autoritative perspektivet kan en kanskje trekke tråder til at de har vansker med grensesetting fordi relasjonsbygging ikke er en prioritet i deres hverdag. Da vi ut fra teori om det autoritative perspektivet vet at relasjonsbygging og grensesetting går hånd i hånd (Nordahl, 2002, 2003; P. Roland, et al., 2011).

Betydningen av relasjonsbygging.

Informantene beskrev betydningen av god relasjonsbygging på forskjellige måter. Det som gikk igjen var at det hadde stor betydning fordi barna tilbrakte så stor del av dagene sine i barnehagen, og det var viktig at de følte seg trygge.

En av informantene uttalte at gode relasjoner ikke var synonymt med det å gi etter og gjøre det barna ville. Det ble trukket fram at en måtte være bestemt i tillegg. Denne uttalelsen er i tråd med det autoritative perspektivet. En god relasjon er ikke nødvendigvis bare å gjøre det barnet vil, men å sette grenser for barnets beste (Nordahl, 2002, 2003; Pianta, 1999; E. Roland, Vaaland, & Størksen, 2007; Walker, 2009).

Sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging.

Informantene skulle uttale seg om sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging. Her viste det seg at uttalelsene var todelt. Noen av informantene presiserte at grensesetting og relasjonsbygging gikk hånd i hånd. Det ble trukket fram at dersom en hadde en god relasjon til et barn var det lettere å sette grenser. I tillegg var det vanskeligere for barnet å tøyne grensene dersom han hadde en god relasjon med den voksne. Dette er i tråd med det autoritative perspektivet. Som pedagog må en jobbe langt ute på grenseaksen, og like langt ute på relasjonsaksen (Nordahl, 2002, 2003; P. Roland, 2011; Walker, 2009). Pedagogene som uttalte dette hadde jobbet over syv år i barnehage og hadde fått masse erfaring i løpet av disse årene.

En av pedagogene uttalte at det var en viss sammenheng. Hun mente det var vanskeligere å sette grenser for barna dersom relasjonen var god. Ut fra dette kan vi anta at informanten ikke har hørt om det autoritative perspektivet. Det kan tenkes at hun hadde handlet, og svart på en annen måte dersom hun hadde hatt mer kunnskap om sammenhengen mellom grensesetting og relasjonsbygging. Det kan også tenkes at det hadde vært lettere for henne å sette grenser for barna. Dette var en pedagog som var relativt nyutdannet.

En annen pedagog uttalte at hun ikke kunne svare på om det var noen sammenheng mellom grensesetting og relasjonsbygging. Dette var også en pedagog som var relativt nyutdannet.

Hvis vi sammenligner pedagogene som er nyutdannet med de som har jobbet lengre i barnehage, ser vi at de jobber på ulike måter. Ut fra de første uttalelsene kan man trekke linjer til det autoritative perspektivet. Det kan se ut som om de jobber i tråd med dette perspektivet. Det kan være at de ut fra erfaring har kommet fram til at klare grenser og gode relasjoner fungerer bra når man jobber med barn. Så selv om de ikke har hatt om det i utdanningen, eller har de konkrete begrepene, så jobbes det ut fra det autoritative perspektivet.

Det kan virke som om de nyutdannede pedagogene ikke jobber helt i tråd med dette perspektivet. Det kan kanskje tenkes at dersom denne kunnskapen hadde vært en del av utdanningen så hadde også de nyutdannede pedagogene vært bedre rustet til å håndtere vanskelig grensesettingssituasjoner. Så det kan kanskje tenkes at de hadde følt seg tryggere

dersom de hadde vært klar over den viktige sammenhengen mellom det å bygge gode relasjoner og det å sette grenser.

Felles forståelse av grensesetting.

Informantene skulle uttale seg om i hvilken grad personalgruppen på avdelingen hadde en felles forståelse av grensesetting. Her var det variasjoner i uttalelsene. Noen uttalte at de i stor grad hadde en felles forståelse av grensesetting. De poengterte at de ble enige og hvor grensene skulle gå og at alle skulle følge dem. Her ser vi at de innad i avdelingen tenker som et team, og at barna skal møte de samme grensene uansett hvilken voksen de snakker med. Dette skaper en trygg ramme for barna og de vet hva de kan forvente av de voksne. Vi kan si at de jobber innenfor systemperspektivet (P. Roland, et al., 2011).

En av informantene uttalte at de i stor grad hadde en felles forståelse av grensesetting. Likevel uttaler hun at det ikke alltid er like lett å sette grenser for de utfordrende barna, de som vil teste ut og strekke grensene. Her ser vi at de i hovedsak er enige om hvor grensene skal gå, men det oppleves vanskelig når det kommer til de utfordrende barna. Her kan vi trekke tråder til det autoritative perspektivet igjen (Nordahl, 2002, 2003). I denne uttalelsen ser vi den vanskelige balansegangen mellom det å bygge gode relasjoner og det å sette grenser. I enkelte tilfeller kan det virke som om de ansatte i barnehagene synes det er vanskeligere å sette grenser for de utfordrende barna. Det kan kanskje være fordi disse barna stadig prøver å teste ut og strekke grensene. De forsøker gjerne også å teste ut den voksne. For de voksne kan det være lettere og bare la barna få viljen sin. Det som muligens burde tenkes på i slike situasjoner, er at de barna som de voksne opplever som utfordrende, kanskje er de barna som trenger grensene mest. Som voksen i en barnehage er det viktig og ikke gi opp denne viktige «kampen» med barna. Selv om det er vanskelig for den voksne, må en hele tiden ha i bakhodet hva som er det beste for barna. Det er også viktig at en ikke gir opp selv om denne prosessen gjerne tar lang tid. Som Nordahl sier er det viktig og ikke gi opp, selv om man ikke oppnår de resultatene en ønsker på ønsket tid (Nordahl, 2003; P. Roland, 2011; P. Roland, et al., 2011).

En av informantene uttaler at de i liten grad har en felles forståelse av grensesetting. Det kan da tenkes at de har en del utfordringer på avdelingen. Ut fra teorien ser vi at det er en fordel

dersom avdelingen jobber innenfor et systemperspektiv. Det er viktig at hele avdelingen involverer seg i det pedagogiske arbeidet (Watkins & Wagner, 2000). Det kan kanskje tenkes at barnehagehverdagen hadde vært lagt opp på en annen måte, dersom pedagogen hadde hatt mer kunnskap om det autoritative perspektivet og systemperspektivet. Desto mer kunnskap en innehar som pedagog, jo tryggere blir en på hvilken vei som er den rette vei å gå. Det kan også tenkes at det blir lettere å veilede de andre på avdelingen hvis en er trygg på sin egen kompetanse (P. Roland, 2011).

Felles forståelse av relasjonsbygging.

Informantene uttalte seg om i hvilken grad de på avdelingen hadde en felles forståelse av relasjonsbygging. Her svarte samtlige at de hadde i stor grad hadde en felles forståelse av relasjonsbygging. Ut fra teorien ser vi viktigheten av gode relasjoner mellom voksne og barn (Nordahl, 2002, 2003; Pianta, 1999; P. Roland, 2011). Det er positivt at samtlige jobbet aktivt med relasjonsbygging og forstod hvor viktig det er. På en annen side kunne det kanskje vært enda bedre dersom pedagogene hadde hatt mer kompetanse. De kunne da ha sett det viktige forholdet mellom relasjonsbygging og grensesetting. Hvis de hadde hatt enda mer kompetanse rundt dette temaet så kunne det kanskje vært lettere for dem å jobbe med grensesetting.

En av informantene uttalte at de jobbet mye med relasjonsbygging. Utfordringen var at selv om de var enige om hvor viktig dette var, så var det ikke alltid like lett for alle å utføre dette i praksis. Her ser vi at det er viktig å være enige om hvordan man vil ha det på avdelingen. I tillegg er det kanskje enda viktigere at en som pedagog sørger for at det også blir utført i praksis. Det kan tenkes at dersom en er trygg på sin egen kompetanse, så vil det kanskje være lettere å jobbe med at teorien blir utført i praksis. Dersom en har god kompetanse vet en hvor viktig det er å jobbe med relasjoner. Det kan tenkes at det blir lettere å overtale de ansatte på avdelingen til å gjøre det samme.

Kompetanseheving.

Til slutt skulle informantene uttale seg om barnehagens tilbud om kompetanseheving innenfor reaktiv aggresjon. Ut fra uttalelsene ser vi at det varierer fra barnehage til barnehage. En av informantene hadde ikke hørt noe om kompetanseheving innad i barnehagen. Ut fra dette kan

det tenkes at de ansatte stiller svakere enn andre som hadde hatt kurs innenfor temaet. Det kan også tenkes at denne barnehagen ikke har hatt barn som har vist reaktiv aggresjon, og de vet derfor ikke hvor krevende det kan være og hvor viktig det er med riktig kompetanse. Dette er i tråd med tidligere forskning som viser at det er manglende kompetanse på dette området. Det er et behov for kompetanseheving slik at barna får den hjelp og støtte de trenger (P. Roland, et al., 2011).

En av informantene uttalte at de hadde vært på kurs med en anerkjent foreleser, og derfor hadde fått økt kompetanse på dette området. Hun uttalte at hun hadde kompetanse når det kom til reaktiv aggressive barn, og følte derfor at hun håndterte reaktiv aggresjon på en tilfredsstillende måte. Hun var trygg på sin egen kompetanse. Her ser vi hvor viktig det er at barnehagen har tilbud om kompetanseheving innenfor dette området. Dersom pedagogene har den rette kompetansen blir de tryggere på seg selv og sitt arbeid i barnehagen. Dersom pedagoger opplever at de har de rette redskapene til å håndtere reaktiv aggresjon, kan de føle seg trygge på at de kan hjelpe barna på best mulig måte. Slik kompetanseheving er veldig viktig, da kunnskap ofte er en av nøklene til bedre håndtering (P. Roland, et al., 2011). For å bli sikrere og finne en felles forståelse, bør barnehagene utvikle kompetanse på de overnevnte tema. Konsekvensene må være å jobbe med implementeringen av det autoritative perspektivet i refleksjonsgrupper i barnehagen. Det kan de ansatte veilede hverandre og diskutere situasjoner de er usikre på. Ved å ha en slik refleksjonsgruppe kan det føre til at de reflekterer over situasjoner de synes har vært vanskelig, og håndtere lignende situasjoner på en bedre måte i fremtiden.

7.0. KONKLUSJON.

Denne studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstilling:

«Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?»

Konklusjonsdelen vil bli bygges opp på samme måte som resultatdelen og drøftingsdelen. Jeg vil oppsummere funnene, og konsekvenser for funnene. I tillegg vil jeg også se på tema for videre forskning.

7.1. Begrepsforståelse.

Empirien viser at informantene bar preg av uklarhet når det kom til begrepsforståelsen. Både når det gjelder aggresjonsbegrepet og distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er det en mangel på forståelse. Hovedtendensene viser at de forklarer aggresjon med elementer som i stor grad kan knyttes til reaktiv aggresjon. En av grunnene til dette kan være at reaktiv aggresjon er den vanligste formen for aggresjon i barnehagen (Tremblay, 2010; Tremblay, et al., 2005). En annen grunn kan være at kunnskapen om proaktiv aggresjon er lite utbredt i Norge.

Hvis vi skal se begrepsforståelsen i forhold til problemstillingen: «hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn med reaktiv aggresjonsproblematikk?» kan vi trekke inn Berkowitz (1993). Han sier at dersom en er usikker på teorien og begrepsforståelsen kan det føre til usikre tiltak. I forhold til tiltak er det viktig at distinksjonen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er på plass, da de ulike aggresjonstypene krever ulike tiltak. Det kan derfor være vanskelig å legge opp metoder for håndtering dersom en ikke har tilstrekkelig med kompetanse. Ut fra dette kan vi se at det kanskje er en mulighet for at de barna som trenger hjelp kanskje ikke får den hjelpen de trenger. På bakgrunn av dette kan vi si at det er behov for en kompetanseheving innenfor barnehagesektoren og innenfor førskolelærerutdanningen.

7.2. Håndtering av reaktiv aggressiv atferd.

I forhold til håndtering av reaktiv aggressiv atferd kom informantene med eksempler på situasjoner der barn hadde vist slik atferd, og fortalte så hvordan dette ble håndtert.

Hovedtendensen her var at de fleste fjernet barnet fra situasjonen og uttalte at det fungerte der og da, men at det ofte skjedde igjen. I forhold til Tremblays teorier ser vi at barnet ikke bare må fjernes fra situasjonen, men det må læres alternative måter å handle på. Her snakker vi om avlæring og omlæring (Tremblay, 2010; Tremblay, et al., 2005). En av informantene uttalte at de prøvde å være i forkant av situasjoner, og prøvde å lære barna andre måter å håndtere situasjonen på. Selv om dette er i tråd med Tremblays teoretiske perspektiv, trekker hun fram at det gjentar seg gang på gang. Her er det viktig å trekke fram at avlæring og omlæring ikke skjer i løpet av en dag eller to. Det er en tidskrevende prosess. Det er viktig og ikke å gi opp selv om en ikke ser øyeblikkelige forandringer. Vi ser her at pedagogene forsøker å håndtere barn med reaktiv aggresjon, men det viser seg at de har manglende kompetanse. Dersom teoriforståelsen mangler er det vanskelig å sette i gang tiltak som fungerer (Berkowitz, 1993). Igjen kommer vi fram til at dersom pedagogene hadde hatt mer kompetanse hadde kanskje flere barn fått den hjelpen de trenger. Det viser seg at kompetanse er en av nøklene til forbedret håndtering.

7.3. Tidlig innsats.

Når det kommer til tidlig intervensjon viste det seg at ingen av barnehagene hadde faste rutiner for håndtering av barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det kan tenkes at det er vanskeligere for pedagogene å håndtere reaktiv aggressive barn og sette i gang tiltak dersom det mangler rutiner. Det kan settes spørsmålsteget ved slik manglende rutiner med tanke på hvor viktig tidlig intervensjon er (Pepler og Rubin, 1991). Til tross for at barnehagene manglet rutiner for håndtering uttalte informantene at de jobbet med forebygging avdelingsvis. De uttalte at de hadde spesielt fokus på sosial kompetanse. Dette er i tråd med det Ogden (2001) uttaler om sosial kompetanse og atferdsproblemer. Barn med sosial kompetanse viser sjeldnere atferdsproblemer som reaktiv aggresjon, sammenlignet med barn med lav sosial kompetanse. I tillegg til sosial kompetanse som et forbyggende verktøy, trekker også informantene fram at barnehagene har god kommunikasjon med skolene, når barna skal gjennom denne overgangen. Ved at relasjonen mellom disse mikronivåene forbedres vil det sannsynligvis være en fordel for barna (Bronfenbrenner, 1979; Midthassel,

2011). Samtlige av informantene uttalte at tidlig intervensjon var viktig og at jo tidligere tiltakene ble satt inn jo bedre var det for barna. Dette er i tråd med tidligere presentert teori (Alsaker, 2004; Loeber & Farrington, 2001; Tremblay, 2010)). Ut fra dette ser vi at informantene poengterer at det er viktig med tidlig intervensjon, men det kan se ut som om de er uklare på hvilke tiltak som må settes inn. Som tidligere ser vi at pedagogene viser til en manglende kunnskap. Vi ser også at de ser viktigheten av tidlig intervensjon, og at dersom de hadde hatt tilstrekkelig kunnskap, hadde kanskje barnehagehverdagen for barna med reaktiv aggresjonsproblematikk vært annerledes og bedre.

7.4. Det autoritative perspektivet.

Når det kommer til det autoritative perspektivet er det samspillet mellom klare og tydelige grenser og gode relasjoner som er i fokus (Nordahl, 2002, 2003; P. Roland, 2011).

Informantene uttalte at de var de synes det var viktig med god grensesetting, men at det var en utfordring å få det til i praksis. De presiserte at det var viktig med klare og tydelige grenser.

Dette er i tråd med teorien, men dersom det ikke utføres i praksis har pedagogene er utfordring.

I forhold til relasjonsbygging var hovedtendensen at informantene synes det var viktig. Dette er i tråd med det Pianta (1999) sier om hvor viktig det er å bygge gode relasjoner mellom voksne og barn. Når informantene skulle uttale seg om sammenhengen mellom grensesetting og gode relasjoner var informantene todelt. De som hadde mest erfaring fra barnehagen trakk fram at grensesetting og relasjonsbygging gikk hånd i hånd. Informantene som var relativt nyutdannet uttalte at det var vanskeligere å sette grenser dersom en hadde en god relasjon med barnet.

Det kan se ut som om de som har mer erfaring i større grad jobber i tråd med det autoritative perspektivet, mens de som er relativt nyutdannet ikke jobber helt i samme retning. Det kan da tenkes at dersom det autoritative perspektivet hadde vært en del av pensum i utdanningen, så kunne også de nyutdannede vært bedre rustet til å se sammenhengen mellom grensesetting og gode relasjoner. Hovedtendensene viser at de fleste informantene føler at de ikke har tilstrekkelig kompetanse når det kommer til barn som viser reaktiv aggresjon.

7.5. Videre forskning.

Dette har vært et interessant tema å jobbe med, og det er et stort behov for videre forskning. Som nevnt tidligere er dette en studie som baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode med et lite utvalg. En kan derfor ikke generalisere noen av funnene fra denne studien. Det kunne derfor vært spennende å forsket videre innenfor dette temaet. Ut fra denne studien viser det seg at det er et potensiale for kompetanseøkning innenfor håndtering av reaktiv aggresjon. Det kunne derfor vært spennende å se hvilke konsekvenser det hadde fått for barnehagehverdagen dersom personalet hadde fått en bedre forståelse for teorien, og om det hadde resultert i bedre håndtering av reaktiv aggresjon. Dersom en hadde hatt en større tidsramme kunne det vært interessant å se på hvilke konkrete tiltak som fungerer best i barnehagen, for eksempel gjennom observasjon. For å generalisere funnene kunne en også kombinert kvalitativ metode med kvantitativ metode. Dette hadde krevd en større tidsramme, men hadde styrket forskningen.

Litteratur.

- Alsaker, F. D. (2004). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, Pepler, D., & Rigby, K (Ed.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be*. Cambridge Cambridge University Press.
- Anderson, C. A. o. B., B.J. (2002). Human aggression. *Rev Psychol.*, 53, 27-51.
- Aronson, E., & Aronson, J. M. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11:1, 56-95.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta- analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioural Development.*, 30:5, 466-480.
- Crick, N., R., & Dodge, K., A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, Vol 115(1), 74-101.
- Dei utfordrande barna: 2005-2007 : sluttrapport frå prosjektet.* (2007). [Stavanger]: UiS/SAF.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Dodge, K., A. . (1991). The structure and function of reactive an proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: L. Erlbaum Associates.
- Farrington, D. P., & Loeber, R. (1998). *Serious & violent juvenile offenders: risk factors and successful interventions*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Gendreau, P. L., & Pèrusse, D. (2005). Genetics and the Development of aggression. In J. Archer, W. W. Hartup & R. E. Tremblay (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 223 - 242). New York: Guilford Press.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforl. Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Akademika AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St. meld. nr 16 - ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. . Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2001). *Child delinquents: Development, intervention and service needs*.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lund, T., & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. [Oslo]: Unipub.
- Midthassel, U. V. (2011). *Tidlig intervensjon*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen*. [Oslo]: Læringscenteret.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991, 1991). *The Development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N.J.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Robson, C. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roland, E., Vaaland, G. S., & Størksen, S. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna: et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats *Tidlig intervensjon* (pp. s. 125-146). [Oslo]: Universitetsforl.
- Roland, P., & Størksen, I. (2011). *Kanskje er det du som gjør meg glad igjen*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The "original sin" hypothesis, epigenetic and their consequences for prevention. *The Journal of Child psychology an psychiatry*, 51:4, 341-367.
- Tremblay, R., Hartup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. . In R. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*. (pp. 178-201). New York: Guilford Press.
- Walker, J. (2009). Authoritative calssrom management: How control and nurturance work together. *Routledge Taylor & Francis Group*, 48, 122-129.
- Watkins, C., & Wagner, P. (2000). *Improving school behaviour*. London: Chapman.

Figurliste:

Figur 1: SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994)	15
Figur 2: Det autoritative perspektivet (Nordahl, 2002).....	19

Vedlegg 1.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Pål Roland
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 25.01.2012

Vår ref:29112 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

29112
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Hvordan håndterer pedagoger i barnehagen reaktiv aggressive barn?
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Pål Roland
June Sommerbakk

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Vigdis Namsvædt Kvalheim
Vigdis Namsvædt Kvalheim

Kjersti Håvardstun
Kjersti Håvardstun

Kontaktperson: Kjersti Håvardstun tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: June Sommerbakk, Halfdan Kjerulfs vei 2, 4023 STAVANGER

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 29112

Foreliggende prosjekt omfatter ansatte i barnehager. Personvernombudet legger til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltbarn og at taushetsplikten ikke er til hinder.

Det opprettes ikke en koblingsnøkkel mellom transkripsjoner og informant/avn på barnehage.

Prosjektsslutt er 16.05.12. Lyddopptak og utskrifter slettes/makuleres.

Vedlegg 2.

Intervjuguide.

1. Bakgrunns spørsmål

- 1.a. Alder:
- 1.b. Kjønn:
- 1.c. Utdanning?
- 1.d. Hvor lenge har du jobbet i barnehage?

2. Aggresjonsbegrepet

- 2.a. Hva legger du i begrepet aggresjon?
- 2.b. Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?(gir ut definisjon etter å ha spurt spørsmålet)
- 2.c. Kan du se for deg noen faktorer som kan bidra til at barn blir reaktiv aggressive?
- 2.d. Hvordan synes du at din egen kompetanse er i forhold til barn som er reaktiv aggressive?
- 2.e. Hvordan synes du utdanningen har ivaretatt kunnskap i forhold til reaktiv aggresjon?

3. Håndtering av barn som viser reaktiv aggressiv atferd.

- 3.a. Kan du gi et eksempel på et tilfelle der et barn har vist reaktiv aggressiv atferd?
- 3.b. Hvordan dette ble håndtert?
- 3.c. Hva er de vanligste tiltakene som blir tatt i bruk ved reaktiv aggressiv atferd?
- 3.d. Hvordan opplever du at disse tiltakene fungerer?
- 3.e. Hvordan er samarbeidet med foreldrene i situasjoner der deres barn viser slik atferd?
- 3.f. Hvilken betydning mener du tidlig innsats har når det gjelder utvikling av reaktiv aggressiv atferd?

4. Tidlig innsats.

- 4.a. Har barnehagen noen rutiner for håndtering av barn som viser reaktiv aggressiv atferd? Gi eksempel.
- 4.b. Hvordan jobber dere i barnehagen for å forebygge aggresjon i tidlig alder.
- 4.c. Hvordan er samarbeidet mellom barnehage og skole for de barna som skal begynne på skolen og viser reaktiv aggressiv atferd?

5. Det autoritative perspektivet.

5.a. Hvordan jobber dere med grensesetting?

5.b. Hva legger du i begrepet god grensesetting?

5.c. Hvordan jobber dere med relasjonsbygging?

5.d. Hvilken betydning vil du si det har å bygge gode relasjoner til barna?

5.e. I hvilken grad vil du si det er en sammenheng mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?

5.f. I hvilken grad opplever du at personalgruppen på avdelingen har en felles forståelse av grensesetting

5.g. . I hvilken grad opplever du at personalgruppen på avdelingen har en felles forståelse av å bygge gode relasjoner?

5.h. I hvilken grad blir det fra barnehagens side tatt initiativ til kompetanseheving når det gjelder aggresjon og tidlig innsats?

Vedlegg 3.

Forespørsel om deltakelse i intervju vedrørende forskningsprosjekt med følgende tema: Håndtering av barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Mitt navn er June Sommerbakk, og er student ved institutt for allmennlærerutdanningen og spesialpedagogikk ved universitetet i Stavanger. Jeg skal denne våren skrive masteroppgave i spesialpedagogikk under veiledning av Pål Roland fra senter for atferdsforskning ved universitetet i Stavanger. I den forbindelse kommer herved en forespørsel om å delta i intervju.

Prosjektets formål er å se hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggressiv atferd. Siden dette prosjektet vil ta utgangspunkt i barnehager vil et annet formål være å se på hvordan tidlig intervensjon vektlegges. I følgende prosjekt vil jeg bygge min empiri på intervjuer fra seks pedagoger, fordelt på 3 barnehager. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og ta noter underveis. Hvert intervju vil ta omentrent en time, og vi vil sammen bli enige om tid og sted. Den informasjonen jeg er interessert i å innhente er hvordan pedagoger i barnehagen håndterer barn som viser reaktiv aggressiv atferd, og hvordan tidlig intervensjon vektlegges.

Data som innhentes gjennom intervjuene vil bli transkribert anonymt. Jeg er underlagt taushetsplikt og all data vil bli behandlet konfidensielt. Opptakene slettes når prosjektet avsluttes i juni 2012. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du skulle ha noen spørsmål, kan jeg kontaktes på mobil: 90 50 36 82. Eller mail: jt.sommerbakk @stud.uis.no. Pål Roland, min veileder, er å treffe ved senter for atferdsforskning på mail: pal.roland@uis.no

Det understrekes at deltakelsen er frivilling, du kan når som helst trekke tilbake samtykket uten å oppgi grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert og slettet.

Med vennlig hilsen

June Sommerbakk

Vedlegg 4.

Samtykkeerklæring

Jeg samtykker herved om å delta i intervju med June Sommerbakk i forbindelse med hennes masterprosjekt. Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet.

Dato:.....

Signatur:.....

Vedlegg 5.

Reaktiv aggresjon:

Reaktiv aggresjon er en aggressiv handling som har rot i frustrasjon eller sinne, intensjonen med handlingen er å påføre smerte eller skade (Aronson og Aronson, 2007).