

Aggresjon i barnehagen

En kvalitativ studie av barnehageansattes erfaringer med barns aggresjon

Vilde Scheen Kiese

Masteroppgave i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker
40 studiepoeng

Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet
UiO

Vår 2022



«Jeg kjenner at det krever mye av meg.»

Sammendrag

I studien ble en barnehagelærer og tre pedagogiske ledere intervjuet. Problemstillingen for studien er: *Hvilke erfaringer har barnehageansatte med aggresjon i barnehagen?* Problemstillingen er operasjonalisert i tre forskningsspørsmål: 1) Hva legger de i begrepene sinne og aggresjon, og hva slags kunnskap har de om begrepene? 2) Hvordan forebygger og håndterer de aggresjon? og 3) Hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet? Formålet med studien var å undersøke hvordan barnehageansatte arbeider med tematikken, hva slags kunnskap de har og hva som er utfordrende i arbeidet. Hensikten var å få økt kunnskap og innsikt, og komme med forslag til hva det trengs å forskes videre på.

Det er en kvalitativ studie med en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. For å undersøke problemstillingen er fire informanter intervjuet med et semi-strukturert intervju. Resultatene er analysert ved hjelp av temaanalyse og en abduktiv tilnærming.

Resultatene viser at det utøves både reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon i barnehagene, og at de ansatte til tider kan streve med å håndtere dette. Det kan tyde på at informantene har forståelse for sinne som en følelse, men lite teoretisk kunnskap om aggresjon og mangler en adekvat forståelse av begrepet aggresjon. Til tross for det, har de flere hensiktsmessige forebyggende metoder. Blant annet trekker informantene fram viktigheten av voksen-barn-relasjonen og å styrke barnas sosiale og emosjonelle kompetanse som viktige aspekter. De forteller at de håndterer aggresjonssituasjoner ved å støtte barnet i emosjonsregulering og ved å tone seg inn på barnets følelser. Likevel kommer det fram at informantene til tider kan opptre autoritære overfor barna, noe som følgelig gir dem dårlig samvittighet. Informantene trekker fram at lite bemanning i barnehagen er en utfordring. Studien drøfter hvordan manglende kompetanse kan medføre utfordringer i håndteringen aggresjonssituasjoner. Som et tiltak i møte med utfordringer har alle informantene trukket fram samarbeid med PPT, men systemperspektivet, herunder barnehage-hjem samarbeidet, blir utover det lite belyst.

Forord

To spennende år på Universitet i Oslo er nå over. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende, men også en lærerik og inspirerende prosess. Jeg sitter igjen med økt kunnskap som jeg vil ta med meg ut i arbeidslivet. Mange fortjener en takk for at oppgaven nå er leveringsklar.

Først og fremst ønsker jeg å takke informantene. Tusen takk for at dere tok dere tid til å delta i denne studien, og åpent delte deres erfaringer. Masteroppgaven hadde ikke vært mulig uten dere.

Jeg ønsker også å takke min veileder, Klara Øverland, for gode råd og konstruktive tilbakemeldinger igjennom alle disse ukene.

Takk til familie og venner som har støttet, heiet på og motivert meg.

Og til slutt, takk for to fine år sammen til gode studievenner!

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	7
1.1 BAKGRUNN	8
1.2 PROBLEMSTILLING OG AVGRENSNING	9
2. TEORI	10
2.1 SINNE OG AGGRESJON	10
2.1.1 HVA ER SINNE?	10
2.1.2 HVA ER AGGRESJON?	12
2.2 BARNES UTVIKLING	15
2.2.1 BARNES SOSIALE OG EMOSJONELLE UTVIKLING	16
2.3 SYSTEMTEORETISK PERSPEKTIV	19
2.4 AGGRESJON I BARNEHAGEN	20
2.4.1 TIDLIG INNSATS	21
2.4.2 BESKYTTENDE FAKTORER I BARNEHAGEN	21
3. METODE	26
3.1 KVALITATIV METODE	27
3.2 VITENSKAPSTEORETISK FORTOLKNINGSRAMME	27
3.2.1 FENOMENOLOGI	27
3.2.2 HERMENEUTIKK	28
3.3 SEMISTRUKTURERT INTERVJU	29
3.4 DATAINNSAMLING	31
3.4.1 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE	31
3.4.2 UTVALG	32
3.4.3 GJENNOMFØRING AV INTERVJU	33
3.5 BEHANDLING AV DATA OG ANALYSEPROSESSEN	34
3.5.1 TRANSKRIBERING	34
3.5.2 INTERVJUANALYSE	34
3.6 FORSKNINGSKVALITET	36
3.6.1 VALIDITET	36
3.6.2 RELIABILITET	37
3.6.3 GENERALISERING	38
3.7 FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	39
3.8 NSD	40
4. RESULTATER	41
4.1 BEGREPENE SINNE OG AGGRESJON	41
4.1.1 BEGREPET SINNE	41
4.1.2 BEGREPET AGGRESJON	41
4.1.3 SKILLE MELLOM SINNE OG AGGRESJON	42
4.1.4 KUNNSKAP OM SINNE OG AGGRESJON	42
4.2 PERSONALET'S HOLDNINGER	43

4.3 FOREBYGGING	43
4.3.1 VOKSENROLLEN	44
4.3.2 PROGRAMMER	44
4.3.3 SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE	45
4.4 HÅNDTERING AV SITUASJONER	45
4.4.1 FØLELSEMESSIG BEARBEIDING ETTER AGGRESJONSSITUASJONER	47
4.5 UTFORDRINGER	47
4.5.1 EGET STRESS OG DÅRLIG SAMVITTIGHET	47
4.5.2 BEMANNING	48
4.5.3 TILTAK I MØTE MED UTFORDRINGER	48
4.6 OPPSUMMERING AV RESULTATER	49
5. DRØFTING AV RESULTATER	50
5.1 BEGREPSFORSTÅELSE, KUNNSKAP OG HOLDNINGER	50
5.1.1 BEGREPSFORSTÅELSE SINNE OG AGGRESJON	50
5.1.2 HOLDNINGER TIL SINNE OG AGGRESJON	51
5.1.3 MANGEL PÅ BEGREPSAPPARAT	52
5.2 FOREBYGGING	53
5.2.1 VOKSENROLLEN	53
5.2.2 FOREBYGGENDE PROGRAMMER	55
5.2.3 SOSIAL OG EMOSJONELL KOMPETANSE	57
5.3 HÅNDTERING AV SITUASJONER	59
5.3.1 Å STOPPE AGGRESJONEN	59
5.3.2 FØLELSEMESSIG INNTONING OG EMOSJONSREGULERING	59
5.3.3 FØLELSEMESSIG BEARBEIDING ETTER AGGRESJONSSITUASJONER	61
5.4 UTFORDRINGER	62
5.4.1 KOMPETANSEN TIL PERSONALET	62
5.4.2 BEMANNING	63
5.4.3 TILTAK I MØTE MED UTFORDRINGER	64
6. KONKLUSJON	66
7. FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	68
REFERANSELISTE	69
8. VEDLEGG	75
8.1 VEDLEGG 1: PROSJEKTVURDERING FRA NSD	75
8.2 VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE	77
8.3 VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING	79

1. Innledning

Sinne er en følelse, og aggresjon er en handling. Det er forskjell på et barn som forteller eller viser at det er sint, og på et barn som slår, lugger og skader andre. Angold og Egger (2006) hevder at to- og treåringer har mest aggresjon, og tidligere forskning har vist at det eksisterer problemer med aggresjon i norske barnehager. Kunnskapsoversikten (Aaseth et al., 2021) viser blant annet at det er et aktuelt tema i barnehagen, og at aggressive handlinger må stoppes av personalet. Hvis slike handlinger ikke stoppes, kan det eskalere til gjentatt aggresjon; mobbing. De fleste barn som begynner i barnehage vil utvikle positiv samhandling med jevnaldrende, men det kan forekomme at samspillet blir preget av negative interaksjoner. Noen blir utsatt for krenkelser av andre barn, som for eksempel sparking og dytting (Martinsen, 2022). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*, heretter kalt rammeplanen, pålegger personalet å forebygge, stoppe og følge opp krenkelser og uheldige samspillsmønstre (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er viktig både for barnet som blir utsatt, og for barnet som utøver aggresjonen. Aggresjonsutøvelse i ung alder er en av de sterkeste predikatorene for utvikling av atferdsproblemer. Blant annet står disse barna i risiko for å utøve vold og kriminalitet i voksen alder (Berkowitz, 1993).

Barn med utfordrende atferd utgjør en stor del av de barna som blir henvist til hjelpeapparater (Drugli, 2013). Tremblay (2010) hevder at det ofte ikke blir satt inn tiltak mot aggresjon før i ungdomsalder, og understreker at effekten av omlæring er størst i tidlig alder. Dermed er det viktig at tiltak mot aggresjon settes inn allerede når barna går i barnehagen. Barnehagens betydning for barns utvikling har fått større oppmerksomhet de siste årene, og man har blitt mer opptatt av betydningen barnehagen har for å sette barna i stand til å møte krav som stilles for å bli en deltager i samfunnet (Østrem, 2018). Ifølge rammeplanen skal barnehagen være en forberedelse til at barna senere aktivt kan delta i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vansker som aggresjonsutøvelse oppstår ikke bare på grunn av individuelle trekk ved barnet. Barnehagen kan både være medvirkende og dempende (Drugli, 2013). Barnehagen har en betydelig påvirkningskraft når det gjelder barns utvikling (Kvelling, 2010b), og kan styrke barnas utvikling i riktig retning.

Gjennom rammeplanen er barnehagen pålagt å styrke barnas sosiale kompetanse, da det er en forutsetning for å kunne fungere godt med andre. Barna skal også få støtte i å reflektere over

sine egne og andres følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Evnen til å reflektere over egne og andres følelser er en del av barnas emosjonelle kompetanse (Denham et al., 2003). Å styrke barnas sosiale og emosjonelle kompetanse er nedfelt i rammeplanen, og et tiltak barnehagen kan bidra med for å dempe aggresjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Lunde & Lindbäck, 2020). Å arbeide med aggresjonsproblematikk krever kunnskap (Berkowitz, 1993), og god kvalitet på kompetansen til de ansatte i barnehagen kan være en beskyttende faktor for vanskelig atferd (Kvillo, 2010a). På dette grunnlaget ønsker jeg å sette fokus på aggresjon i barnehagen og undersøke barnehageansatte sine erfaringer med dette.

1.1 Bakgrunn

Det finnes mye forskning på sinne og aggresjon hos barn. Ahn og Stifter (2006) fant at to- og treåringer får mer respons av voksne på sine negative følelser enn hva fire- og femåringer gjør, og ifølge Nesdale og Pickering (2006) reagerer lærere som regel negativt på barns aggresjon. En studie i Sverige fant at ansatte står overfor flere oppgaver når de skal håndtere situasjoner med aggresjon. De må blant annet ivareta både enkeltbarnets og barnegruppas emosjonelle behov, og de må opprettholde aktivitetene som foregår. Dette gjøres ved å administrere, korrigere, kritisere eller instruere barnas oppførsel (Cekaite & Ekström, 2019).

Det kan være krevende for personalet å håndtere aggresjon. Det er en risiko for at sinne og aggresjon hos barn kan bli møtt med mer sinne fra de voksnes side (Drugli, 2014). Lazarus (et al., 2006) hevder at dersom en har lite kompetanse, lite trening og hvis man ikke blir møtt med anerkjennelse, kan det føre til økt stress på arbeidet. Dette kan resultere i at det blir mindre problembaserte løsninger, og at man reagerer med emosjoner, som for eksempel sinne. Med bakgrunn i forskningen, og erfaringer jeg selv har hatt fra å jobbe i barnehage, er det tydelig at å håndtere aggresjonssituasjoner kan være utfordrende og at det krever kompetanse. Derfor har jeg blitt interessert i barnehageansattes erfaringer med aggresjon hos barn, og ønsker å undersøke dette.

1.2 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen for denne studien er:

Hvilke erfaringer har barnehageansatte med aggresjon i barnehagen?

Videre er problemstillingen operasjonalisert i tre forskningsspørsmål:

- 1) *Hva legger de i begrepene sinne og aggresjon, og hva slags kunnskap har de om begrepene?*
- 2) *Hvordan forebygger og håndterer de aggresjon?*
- 3) *Hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet?*

På grunn av studiens omfang og tidsramme var en avgrensning nødvendig. Studien undersøker sinne og aggresjon, men hovedvekten er på aggresjon. Det er fordi aggresjon er en handling som kan skade barnet selv og andre, og fordi det er en risikofaktor for antisosial utvikling. I oppgaven har jeg valgt å avgrense til å undersøke hvordan barnehageansatte har erfart og jobber med barns aggresjon, og å stille informantene åpne spørsmål om temaet. Jeg har laget en intervjuguide, og har spesifikt valgt å ikke gå dypere i mobbing eller årsakssammenhenger. Intervjuguiden bruker aggresjon som begrep, og skiller ikke mellom ulike typer aggresjon (for eksempel reaktiv og proaktiv).

2. Teori

I dette kapitlet presenteres relevant teori som i senere kapitler blir brukt for å drøfte resultatene fra intervjuene i lys av problemstillingen. Kapitlet starter med å presentere teori om sinne og aggresjon. Fire ulike sinne-emosjoner blir omtalt, deretter blir reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon beskrevet. Risikofaktorer for aggresjonsutøvelse blir kort belyst før teori om barns utvikling blir presentert. Her er det barns sosiale og emosjonelle utvikling som er i fokus. Deretter blir det systemteoretiske perspektivet introdusert, med fokus på Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell og Sameroffs (2009) transaksjonsmodell. Til slutt blir det belyst hvordan barnehagen kan være en beskyttende faktor for å begrense innflytelsen av risikofaktorer for aggresjonsutøvelse.

2.1 Sinne og aggresjon

Sinne og aggresjon er to forskjellige ting. Mens sinne er en følelse, er aggresjon en adferd, noe som utøves (Enjaian et al., 2018). Berkowitz (1993) mener at det er hensiktsmessig å skille mellom sinne og aggresjon, og skiller disse med at aggresjon er en atferd som har et mål om å skade noen, og at sinne kun er en følelse uten noe mål. Sinne kan sees på som positivt, da det blant annet står bak sunne handlinger som selvhevdelse. Aggresjon kan sees på som negativt, da det kan være skadelig (Bjørkly, 2001).

Følelser og emosjoner er to begreper som vanligvis blir brukt om hverandre. Drugli (2017, s. 34) beskriver følelser som kroppslige uttrykk for hvordan man har det inni seg. Andersen (et al., 2010, s. 138) sin forståelse av begrepet emosjoner er at det referer til følelser og sinnsstemninger en har overfor både seg selv og andre. Ifølge Fallmyr (2020) kaller forskere følelser for emosjoner, og Kvello (2010b) hevder at begrepene er synonyme. I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Kvello (2010b). Jeg bruker følelser og emosjoner om hverandre, og tillegger de samme betydning.

2.1.1 Hva er sinne?

Sinne, sammen med glede, tristhet og frykt, er en av de fire grunnfølelsene. Sinne kan variere i styrke, og følelesspekteret strekker seg fra lett ergrelse til avsindig raseri (Isdal, 2000). Sinne

er en forsvarsreaksjon, og kan i mange sammenhenger være positivt, dersom trusselen er reell. McCurdy (mfl. 2006, sitert i Drugli, 2013) hevder at barn kan bli sinte for eksempel hvis de blir frustrerte, dersom de er trøtte, om de ikke får det som de vil eller hvis de har et ønske de forsøker å oppnå. Sinne sørger blant annet for at man kan sette grenser og å stå opp for seg selv (Hagen, 2021). Når man er sint skjer det ulike reaksjoner i kroppen, som at pusten og pulsen øker (Lunde & Lindbäck, 2020).

Ulike typer sinne

Psykologien skiller mellom ulike emosjoner. Sinne kan forekomme som en primær adaptiv emosjon, en sekundær reaksjon, en instrumentell emosjon eller maladaptivt sinne (Stiegler, 2015).

Sinne som primær adaptiv emosjon utløses ofte dersom man blir frustrert fordi man blir hindret i en målrettet adferd, opplever smerte, eller når noen trår over ens personlige grenser. Funksjonen er å varsle om at viktige behov står på spill og bli klargjort for å kunne håndtere trusselen (Stiegler, 2015). Et eksempel kan være et barn som bygger et sandlott i sandkassen, også ødelegger noen andre sandlottet. Barnet som får ødelagt sandlottet sitt, kan da oppleve det som en målblokkering, bli frustrert og dermed bli sint.

Sinne som sekundær reaksjon forekommer vanligvis som en beskyttelse mot å kjenne på følelser man ikke vil vise, ikke håndterer eller ikke liker. Et slikt sinne forekommer hyppig dersom man er trist eller skamfull (Stiegler, 2015). Et eksempel kan være et barn som uten å ha fått lov tar en kjeks, blir oppdaget og får tilsnakk. Barnet vil da kunne føle skam, men likevel uttrykke sinne. Sinnet vil da skjule skammen.

Sinne som instrumentell emosjon kan forekomme for å oppnå noe. Det kan være effektivt for å få andre til å trekke seg eller for å skape frykt. Det er ikke nødvendigvis en bevisst prosess, men kan oppleves belønnende for den som utøver det (Stiegler, 2015). Noen barn kan for eksempel ha lært at dersom de opptrer sinte, kan de slippe unna gjøremål som å rydde opp etter seg.

Sinne som primær maladaptiv følelse tilhører fortiden, men dukker opp i nåtid, fordi sinnet den gang ikke ble bearbeidet (Stiegler, 2015). For eksempel vil et barn som har blitt mobbet kunne bli trigget av situasjoner som ligner mobbingen, og reagere med et voldsomt sinne.

Stiegler (2015) hevder at maladaptivt sinne ofte kan komme til uttrykk som aggresjon.

2.1.2 Hva er aggresjon?

Aggresjon er et komplekst begrep og har mange ulike definisjoner og meninger. Dette gjelder både i hverdagspråket og i faglitteraturen. Det er derfor ikke alltid enkelt å vite hva som menes med at en person er aggressiv (Størksen et al., 2011). Bjørkly (2001) viser til Harre og Lamb som i 1983 fant over 250 definisjoner av begrepet aggresjon innenfor den psykologiske og biologiske faglitteraturen. En vanlig måte å definere aggresjon på, er at det er en handling som har til hensikt å skade noen andre, enten fysisk eller psykisk (Lunde & Lindbäck, 2020; P. Roland, 2014; Berkowitz, 1993). En av de mest brukte definisjonene er av aggresjonsforskeren Elliot Aronson. I den nyeste utgaven av *The Social Animal* definerer han, sammen med Joshua Aronson, aggresjon slik: “an intentional action aimed at doing harm or causing physical or psychological pain.” (Aronson & Aronson, 2018, s. 202). Ut ifra denne definisjonen kan man trekke slutning om at det må være en intensjon til stede, og at handlingen forårsaker enten fysisk eller psykisk smerte. Handlingen kan være enten fysisk eller psykisk. Fysisk aggresjon kan for eksempel være slåing, sparking, biting, dytting og kvelning (Tremblay, 2010). Psykisk aggresjon kan for eksempel være ryktespredning, utestenging og verbale utsagn (Lunde & Lindbäck, 2020; P. Roland, 2014). Som annen menneskelig atferd endrer aggresjonen seg med alderen (Hartup, 2005). Barn i barnehagen vil vise ulike former for aggresjon ut ifra alder (P. Roland, 2014). Ifølge Tremblay (2010) utøver barn mest fysisk aggresjon når de er mellom to og fire år gamle, og den reaktive aggresjonen er mest utbredt i barnehagealder.

I faglitteraturen skilles det mellom ulike typer aggresjon. Eksempler på dette er åpen- og skjult aggresjon, emosjonell- og instrumentell aggresjon og reaktiv- og proaktiv aggresjon. Reaktiv og proaktiv er de vanligste å skille mellom (Drugli, 2013; Berkowitz, 1993), og det er disse fokuset er på i denne oppgaven. Reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon er to hovedtyper som beskriver funksjonen til aggresjonsformene ut ifra motivene til den som utøver den (Øverland, 2001; P. Roland, 2014). Det er flere likhetstrekk enn forskjeller mellom hovedtypene, men de har ulike årsaker, og må derfor håndteres ulikt. Reaktiv aggresjon blir utløst av utrygghet, frustrasjon og provokasjoner, mens proaktiv aggresjon utløses av at personen ønsker å oppnå sosiale gevinster (Lunde & Lindbäck, 2020). Når det gjelder barn i barnehagen, kan det være

vanskelig å vite hva som utløser aggresjonen. Andre ganger kan det være ganske tydelig, for eksempel hvis et barn ønsker en leke og tar den leken fra et annet barn.

Reaktiv og proaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjons-aggresjons-teorien (Aronson & Aronson, 2018; Vitaro & Brendgen, 2005). Hovedteorien ble framsatt av Dollard (et al., 1939, sitert i Øverland, 2001), og tok utgangspunkt i at all aggresjonsutøvelse skyldes reaksjon på frustrasjon. Det ble imøtegått av forskere, som mente at frustrasjon ikke alltid utløser aggresjon. Teorien ble derfor revidert av Miller (1941, sitert i Øverland, 2001), som foreslo at frustrasjon noen ganger kan føre til aggresjon. I teorien er den sosiale konteksten medvirkende for aggresjonsutøvelsen. Størksen (et al., 2011, s. 147) forklarer reaktiv aggresjon som: “the stable tendency to perceive negative intentions in others, to get angry easily and to attack with an intention to hurt.” I frustrasjons-aggresjons-teorien er reaktiv aggresjon en respons som blir trigget av målblokkering, og aggresjonen blir ofte sett sammen med sterk emosjonell spenning som sinne (Vitaro & Brendgen, 2005; P. Roland, 2014). Aggresjonen er impulsiv, og kommer raskt etter at hendelsen vedkommende oppfattet som ubehagelig fant sted. Hovedmålet med reaktiv aggresjon er 1) å reagere på frustrasjonen og 2) å såre gjerningspersonen (Vitaro & Brendgen, 2005). Et eksempel på noe som kan utløse reaktiv aggresjon er grensesetting. Når personalet i barnehagen setter grenser for barna, kan barna oppleve det som en målblokkering og bli frustrert, og dermed reagere med reaktiv aggresjon (P. Roland, 2014). Kjentegn for barn med reaktiv aggresjon er blant annet uhensiktsmessige strategier for selvregulering og høy emosjonell beredskap (Lunde & Lindbäck, 2020). Det er flere negative faktorer knyttet til tilpasningen til barn som utøver reaktiv aggresjon. De har en større risiko for en negativ skoleutvikling, depresjoner og angst. I tillegg er reaktiv aggresjon en risikofaktor for å bli utestengt av jevnaldrende (P. Roland, 2014). Lunde & Lindbäck (2020) mener at reaktiv aggresjon antakelig er den aggresjonstypen som er enklest for en voksen i klasserommet å håndtere. Det er grunn til å tro at dette kan overføres til å gjelde også i barnehagen.

Proaktiv aggresjon har sine røtter i sosial læringsteori (Aronson & Aronson, 2018; Vitaro & Brendgen, 2005). Hovedteorien ble fremsatt av Bandura, og tar utgangspunkt i at all aggresjonsutøvelse har blitt tillært. Ifølge Bandura lærer barn aggresjon av rollemodeller, og dersom aggresjonen er belønnende så velger de gjerne bruk av aggresjon i senere situasjoner (Bandura, 1973, sitert i Øverland, 2001). Størksen (et al., 2011, s. 147) forklarer proaktiv aggresjon som “an unprovoked, aversive behaviour intended to harm or coerce another

person.” I motsetning til reaktiv aggresjon, er altså proaktiv aggresjon uprovosert. Pål Roland (2014) peker på at personer som utøver proaktiv aggresjon oppnår noe mer enn selve handlingen, og sammenligner handlingen med et instrument man bruker for å oppnå utbytte. Dermed blir begrepene proaktiv aggresjon og instrumentell aggresjon i de fleste sammenhenger brukt med overlappende meningsinnhold (P. Roland, 2014; Størksen et al., 2011). Berkowitz (1993) understreker at selv om intensjonen er å skade, er ikke alltid skaden hovedmålet. Å skade kan være aktuelt for å oppnå ønsket utbytte (Størksen et al., 2011). Hovedmålet kan dreie seg om sosial tilhørighet, makt eller å oppnå fordeler (Lunde & Lindbäck, 2020), og det er tanken på disse målene som setter i gang aggresjonen (Berkowitz, 1993). Et eksempel på proaktiv aggresjon er et barn som utestenger noen fra leken for selv å oppnå sosial tilhørighet. Den dominerende følelsen den som utøver aggresjon kjenner på er glede eller stimulering (Størksen et al., 2011). Kjennetegn for barn som utøver proaktiv aggresjon er at de har lite empati, og føler heller tilfredshet enn skyldfølelse over det de har gjort (Størksen et al., 2011). Barn som utøver proaktiv aggresjon står i risiko for å utvikle aggresjonen til mobbeatferd (P. Roland et al., 2016).

Intensjon hos små barn

Det er kjent at en betingelse for å kunne kalle en handling for aggresjon er intensjon; at den som utøver aggresjonen har til hensikt å skade en annen (Aronson & Aronson, 2018). Dersom en knytter dette til barn, blir intensjonsbegrepet tankevekkende. Barn i barnehagealder er så små at det kan være vanskelig å vite om de har en intensjon om å skade, eller om handlingen er en reaksjon på noe de syntes er vanskelig. For eksempel er reaktiv aggresjon, som er drevet av sinne, ofte ikke under kontroll (Tremblay, 2010).

Tremblay (2010) presiserer spørsmålet om barn virkelig forstår konsekvensene av aggresjonen. En kan ikke lett observere om noen har intensjoner om å skade en annen (Hartup, 2005). Med bakgrunn i den kognitive utviklingen til barn i barnehagealder, kan en ikke med sikkerhet si at handlingen utføres med hensikt om å skade andre (P. Roland, 2014). Barn er i en utviklingsprosess, og de er ikke nødvendigvis klar over konsekvensene av sine handlinger. Med bakgrunn i dette trekker Pål Roland (2014) fram at intensjonskriteriet er spesielt komplisert relatert til små barn. En kan imidlertid tenke seg at selv om barn ikke nødvendigvis forstår mulige konsekvenser av handlingen, kan de likevel ha en kortsiktig intensjon om å påføre andre smerte. Uavhengig av intensjonen, må atferden omlæres (Tremblay, 2010). Det er fordi barnet kan skade andre og seg selv.

Risikofaktorer for aggresjonsutøvelse

Det kan være ulike årsaker til at barn utøver aggresjon, både individuelle faktorer hos barnet så vel som faktorer i miljøet barnet er en del av. Dette blir kalt risikofaktorer, og de kan opptre alene eller sammen (Øverland, 2001). En risikofaktor er en faktor i barnet eller i barnets liv som øker sjansen for negativ utvikling (Drugli, 2013, s. 22). Risikofaktorer ved individet selv for aggresjonsutøvelse kan blant annet være hissig temperament, dårlig selvregulering, lite empati eller lav sosial kompetanse (Øverland, 2001; Lunde & Lindbäck, 2020; Nordahl et al., 2005; Aronson & Aronson, 2018). Risikofaktorer i familien for aggresjonsutøvelse kan blant annet være hard fysisk avstraffelse, seksuell misbruk, autoritær oppdragerstil, vold i hjemmet eller neglisjering i familien (Øverland, 2001; Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). Risikofaktorer i barnehagen for aggresjonsutøvelse kan blant annet være autoritære voksne, dårlig voksen-barn-relasjon, høyt aggresjonsnivå i barnegruppen, avvísninger eller mobbing (Nordahl et al., 2005; Drugli, 2013).

Risikofaktorene betyr *større* risiko for at barnet utøver aggresjon. Dersom et barn i barnehagen er utsatt for ulike individuelle og miljøbaserte risikofaktorer, må det tas på alvor og barnets utvikling må følges nøye (Drugli, 2013).

2.2 Barns utvikling

I barnehagealder tilegnes grunnleggende erfaringer som er vesentlige for den videre utviklingen (Lunde & Lindbäck, 2020). I de første leveårene til barn er høyre hjernehalvdel og den følelsesmessige utviklingen i sterk vekst (Schore & Schore, 2007). Barna lærer blant annet å kontrollere følelser og atferd (Angold & Egger, 2006). En av følelsene de lærer å kontrollere er sinne.

Ifølge Schaffer og Kipp (2014) utvikler barn følelsen sinne når de er mellom to og syv måneder, og de begynner å prate om følelser når de er mellom 18 og 24 måneder. Barn opplever følelser kraftigere enn voksne (Andersen et al., 2010), og mye av kommunikasjonen til barn skjer gjennom å uttrykke følelser. Drugli (2013) viser til forskning av Potegal (et al., 2003) som tilsier at det er helt normalt med ett raserianfall per dag hos barn i barnehagealder. Følelser både igangsetter og driver atferd (Drugli, 2014; Fallmyr, 2020). Jesper Juul (2014) hevder at en sunn og normal utvikling for barn innebærer slåing, dytting og biting. To- og

treåringer er den aldersgruppen med høyest nivå av aggresjon (Angold & Egger, 2006), og den fysiske aggresjonen er mest utbredt i alderen to til fire år (Tremblay, 2010). Det er altså helt normalt at barn i barnehagen blir sinte og at de utøver aggresjon. Likevel kan aggresjonen være skadelig for barnet selv og andre rundt, og en burde derfor minimere risikoen for aggresjonsutøvelse. Ulike beskyttelsesfaktorer kan lette risikofaktorene. En beskyttelsesfaktor «forstyrrer» sammenhengen mellom risikofaktorer og et negativt utviklingsløp, og kan medføre en positiv utvikling til tross for risikofaktorene (Masten, 2007, sitert i Drugli, 2013). Barnehagen kan etablere beskyttende faktorer hos barnet, for eksempel ved å styrke barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Barnehagen har en betydelig påvirkningskraft på barns utvikling, fordi barna tilbringer mange timer der i den alderen de lettest lar seg påvirke (Kvillo, 2010b). Barnehagealderen er kritisk for utviklingen av de sosiale og emosjonelle ferdighetene. Barna utvikler seg så impulsivitet og selvopptatthet etter hvert avtar, slik at de blir ansvarlige og integrerte barn i barnehagen. Dette legger grunnlaget for sosial og emosjonell kompetanse (Ogden, 2022).

2.2.1 Barns sosiale og emosjonelle utvikling

Lunde og Lindbäck (2020) hevder at sosial og emosjonell kompetanse muligens er de viktigste kompetanseområdene for å mestre livet. De begrunner det med at disse kompetansene er viktig for å kunne fungere i samspill, knytte kontakt med andre mennesker og for å ivareta selvstendighet. Videre skriver de at kompetansene er avgjørende for hvordan du lykkes videre i livet med skole, utdanning, arbeid og fritidsaktiviteter. Sosial og emosjonell kompetanse dreier seg ikke bare om å danne relasjoner og å fungere i et fellesskap, men også om å kunne regulere følelser (Lunde & Lindbäck, 2020).

Emosjonell kompetanse

Emosjonell kompetanse er barnas evne til å sette navn på, gjenkjenne og regulere følelser (Lunde & Lindbäck, 2020, s. 26). Denham (et al., 2003, s. 238) hevder at sosial og emosjonell kompetanse er nært relatert, men likevel kan skilles. De deler emosjonell kompetanse i tre: 1) hvordan barnet uttrykker følelser, 2) kunnskap om følelser og 3) emosjonsregulering. Den første handler om å vise flere positive enn negative følelser. Dersom et barn ofte viser negative følelser, spesielt sinne, er det normalt for andre barn å trekke seg unna. Den andre handler om kunnskap om følelser, herunder å kunne gjenkjenne følelser hos andre. Dersom barnet evner å gjenkjenne følelser hos andre det, er det større sjanse for å reagere prososialt i møte med

jevnaaldrende. Emosjonsregulering er det tredje viktige aspektet innenfor emosjonell kompetanse. Dersom uttrykket og opplevelsen av følelsene er «for mye» eller «for lite» til å møte forventninger og mål, er emosjonsregulering nødvendig. Disse tre komponentene innenfor emosjonell utvikling er ifølge Denham (et al., 2003) avgjørende faktorer for det videre livet til barna.

Barn som utøver reaktiv aggresjon har uhensiktsmessige strategier for selvregulering, herunder emosjonsregulering (Lunde & Lindbäck, 2020). Emosjonsregulering kan forklares som strategier en person har for å påvirke emosjonene hen har, når hen har dem og hvordan hen opplever og uttrykker dem (Gross, 1998, sitert i Andersen et al., 2010, s. 143). Dermed vil god emosjonsregulering være en beskyttende faktor for reaktiv aggresjonsutøvelse. Allerede i løpet av første leveår begynner barn å utvikle evnen til å selvregulere negative følelser, og denne evnen utvikles videre utover i ungdomsårene (Schaffer & Kipp, 2014). Emosjonsregulering er viktig både for å kunne lykkes i sosiale fellesskap og for å oppleve høy grad av livskvalitet, fordi det blant annet innebærer at man blir mindre styrt av andre (Kvello, 2010b). I første omgang lærer barnet å regulere følelsene sine i samspill med en omsorgsperson, eksempelvis mor eller far i hjemmet, eller en barnehageansatt. Dette blir kalt for ytre regulering (Kvello, 2010b). I neste omgang vil barnet kunne regulere følelsene sine på egenhånd, som vil si selvregulering (Drugli, 2017). Selvregulering og sosial kompetanse overlapper hverandre i stor grad, da begrepene innebærer barnets evne til å tilpasse sin atferd (Størksen, 2014).

Barn som utøver proaktiv aggresjon har ikke nødvendigvis som hovedmål å skade andre (Berkowitz, 1993), men det kan bli nødvendig for å oppnå ønsket utbytte (Størksen et al., 2011). Da økt kunnskap om følelser kan medføre at man reagerer prososialt i møte med jevnaldrende (Denham et al., 2003), kan kunnskap om følelser være en viktig komponent å utvikle for barn som utøver proaktiv aggresjon. I henhold til diskusjonen om intensjonskriteriet, om barn virkelig forstår konsekvensene av sine handlinger, kan en tenke seg til at økt kunnskap om andres følelser kan øke deres forståelse av hvilke konsekvenser deres handlinger har for andre. Dersom barna opparbeider seg kunnskap om hvordan deres handlinger kan påvirke andre følelsesmessig, kan det medføre at de i større grad tar denne kunnskapen med i vurderingen på hva de gjør for å oppnå sine mål. I og med at å skade noen ikke er hovedmålet med proaktiv aggresjon, kan den økte kunnskapen muligens fungere som

en beskyttelsesfaktor for aggresjonsutøvelsen. Hvis de derimot ikke har forståelse for hvordan deres handlinger påvirker andre følelsesmessig, vil de heller ikke ta det med i vurderingen.

Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er for mange synonymt med «god oppførsel» (Befring & Uthus, 2019, s. 501). Schaffer og Kipp (2014, s. 380) beskriver sosial kompetanse som «the ability to achieve personal goals in social interactions while continuing to maintain positive relationships with other». På tvers av ulike definisjoner er det enighet i at sosial kompetanse omhandler å kunne tilpasse seg sosiale forventinger og å kunne etablere positive sosiale relasjoner (Ogden, 2022). Nordahl (et al., 2005) hevder at det er et normativt begrep som binder atferd og kontekst sammen. Sosial kompetanse består ifølge Elliot og Gresham (2002) av fem ferdighetsdimensjoner. Dimensjonene er: 1) samarbeid, 2) selvkontroll, 3) selvhevdelse, 4) empati og 5) ansvarlighet. Samarbeid vil si å kunne hjelpe andre, dele, følge regler og beskjeder. Selvkontroll innebærer å kunne reagere egnet på erting, vente på tur og inngå kompromisser. Selvhevdelse omhandler å kunne reagere på andres handlemåte, å kunne presentere seg og å be om informasjon. I empati ligger blant annet respekt for andres følelser og synspunkter. I ansvarlighet er å ha respekt for andres eiendeler og arbeid sentralt, samt å kunne kommunisere med andre (Elliot & Gresham, 2002, s. 13).

Barn med proaktiv aggresjon kan ha god sosial kompetanse, og bruke denne kompetansen for å oppnå makt eller tilhørighet (E. Roland, 2014). Likevel er det flere aspekter ved den sosiale kompetansen som barn med proaktiv aggresjon kan ha nytte av å styrke. For eksempel empatidimensjonen, fordi økt empati vil kunne redusere aggresjon (Aronson & Aronson, 2018). Dersom barna opparbeider ferdigheter innenfor samarbeidsdimensjonen, vil det følgelig kunne redusere at de bryter regler for å oppnå sine mål. Også økte ferdigheter i ansvarlighetsdimensjonen vil kunne virke positivt inn, da respekt for andres eiendeler og arbeid kan medføre at de ikke ødelegger eller tar andres ting for selv å oppnå fordeler. Ved å styrke disse ferdighetsdimensjonene kan barnet i større grad klare å motstå fristelsene som driver den proaktive aggresjonen.

Noen avsnitt lengre opp ble det vist at barn med reaktiv aggresjon har uhensiktsmessige strategier for selvregulering, og at økt selvregulering vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor. Dermed vil også en styrket selvkontroll kunne fungere som en beskyttelsesfaktor, da det å kunne regulere følelsene sine er en del av selvkontroll.

Empatidimensjonen vil også være sentral for barn med reaktiv aggresjon, da økt empati kan føre til reduksjon i aggresjon (Aronson & Aronson, 2018). Selvhevdelsesdimensjonen vil barn med reaktiv aggresjon ha nytte av å styrke. Å opparbeide økte ferdigheter i evnen til å kunne reagere på andres handlemåte, uten å ta det ut i aggresjon, kan dempe den reaktive aggresjonen.

Drugli (2014) hevder at å ha en god sosial kompetanse er en av de viktigste individuelle beskyttelsesfaktorene man kan ha. Lamer (2010) viser til forskning som har funnet at høy sosial kompetanse viser seg å ha en klar sammenheng med lav forekomst atferdsproblemer. Tilsvarende hevder Nordahl (et al., 2005) at å ha lav sosial kompetanse som barn er en risikofaktor for å utvikle atferdsproblemer, herunder aggresjonsutøvelse. En styrket sosial kompetanse vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor mot aggresjonsutøvelse. Det vil være viktig for barnas nåtid og fremtid å styrke den sosiale kompetansen, med tanke på trivsel, helse og forebygging av diskriminering og mobbing (Størksen, 2014). For at barna skal utvikle sosial kompetanse, må de voksne jobbe målrettet (Lamer, 2010). Barnehagen kan være en viktig arena der barna utvikler sosial kompetanse.

2.3 Systemteoretisk perspektiv

Barn som utøver aggresjon får ofte merkelappen atferdsvansker (Drugli, 2013). En slik merkelapp indikerer at det tas utgangspunkt i individperspektivet. Individperspektivet har fått mye kritikk. En av grunnene er utgangspunktet; at en anser problemer primært til å ligge hos eller i barnet, framfor å ta kontekstuelle forhold som for eksempel barnehage med i betraktningen (Moen, 2019). Som presentert i tidligere kapittel kan risikofaktorer for aggresjonsutøvelse både være individuelle, men også miljømessige faktorer. I pedagogikken er en grunnleggende tanke at en person sin atferd er påvirket både av individet selv og av omgivelsene (Nordahl et al., 2005). Dette samspillet mellom individ og miljø kommer tydelig fram i Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori og i Arnold Sameroffs transaksjonsmodell (Bronfenbrenner, 1979; Sameroff, 2009).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori forklarer at menneskelig utvikling er et produkt av den gjensidige påvirkningen mellom individ og miljø. Bronfenbrenner mente at det er viktig å vektlegge både faktorer hos individet selv og faktorer i miljøet, særlig interaksjonen mellom individ og miljø. Bronfenbrenner tar utgangspunkt i fire kontekster ethvert individ inngår i;

mikro-, meso-, ekso- og makronivåer. Mikrosystemer viser til påvirkningene nærmest individet, som familie, barnehage og venner. Mesosystemer viser til relasjonen mellom påvirkningsfaktorer i mikrosystemet, som for eksempel barnehage-hjem-samarbeidet. Eksosystemer viser til faktorer individet ikke har direkte kontakt med, men som påvirker indirekte, for eksempel media og politikk. Makrosystemer viser til abstrakte faktorer og en felles forståelse av samfunn, som normer og verdier (Bronfenbrenner, 1979).

Sameroffs transaksjonsmodell viser hvordan barnets utvikling over tid blir påvirket av et gjensidig forhold mellom individuelle faktorer hos barnet og miljøfaktorer (Sameroff, 2009). Transaksjonsmodellen har blitt sentral i måten å forstå den psykososiale utviklingen til barn på. Barnet både påvirker og blir påvirket av omgivelsene rundt, og blir sett på som en sentral aktør i egen utvikling. Transaksjonsmodellen inkluderer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og dermed er den systemiske forståelsen av barns utvikling integrert (Drugli, 2013). I transaksjonsmodellen er risiko- og beskyttelsesfaktorer sentrale, og de påvirker hverandre gjensidig (Sameroff, 2009). Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan være motsatser, eksempelvis er lav sosial kompetanse en risikofaktor for negativ atferd, og høy sosial kompetanse er en beskyttelsesfaktor (Drugli, 2013).

For å forstå, forebygge og håndtere barn som utøver aggresjon, er det viktig med et systemteoretisk perspektiv, fordi barns utvikling er et resultat av samspillet mellom individet selv og miljøet rundt. Systemperspektivet viser viktigheten av å ta hensyn til alle de ulike kontekstene et individ befinner seg i, og sammenhengen mellom de ulike systemene, for å kunne forstå individet. Aggresjon kan skyldes faktorer knyttet til individet, til familien, til jevnaldningsgruppen, til barnehagen og til samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet. Systemperspektivet er fundamentalt for å forstå og håndtere aggresjonsproblematikk (Nordahl et al., 2005).

2.4 Aggresjon i barnehagen

Med bakgrunn i den systemteoretiske forståelsen, er det tydelig at barnehagen står i en unik posisjon til å kunne påvirke atferden til barn som utøver aggresjon. Da aggresjon som starter i ung alder er en risikofaktor for vedvarende vansker, mener Pål Roland (2014) det er innlysende at tiltak må starte i barnehagealder. Også Tremblay (2010) understreker viktigheten

av at jo tidligere tiltak settes inn, jo større nytte gjør de. Barnehagen kan gjennom forebygging og håndtering begrense innflytelsen av risikofaktorer i barnas liv (Befring, 2019).

2.4.1 Tidlig innsats

Barnehagen har mange ulike oppgaver overfor barna som går der. På den politiske arenaen har det å gi barn tidlig og nødvendig hjelp være løftet frem (Åmot & Ytterhus, 2019). De siste årene har man blitt mer opptatt av barnehagens forebyggende funksjon. En ser ofte at tiltak som er rettet mot barn i barnehagen, blir kalt for «tidlig innsats» (Østrem, 2018, s. 13). Tidlig innsats vil si at en iverksetter tiltak tidlig; enten i en ung alder, eller i en tidlig fase av en mulig problemutvikling (Befring, 2019). Gjennom tidlig innsats kan barnehagen redusere risikofaktorer for aggresjonsutøvelse og etablere beskyttelsesfaktorer. «Å forebygge» betyr å vedlikeholde og videreutvikle det som er løfterikt, og å iverksette tiltak mot risikofaktorer (Befring, 2019, s. 168). I den spesialpedagogiske sammenhengen er forebygging innsiktet på to ting. 1) Å beskytte barn og unge mot risikofaktorer og 2) å fremme deres livsmestrende kompetanse (Befring, 2019). For personalet stilles det store krav til barns aggresjon, både når det gjelder forebygging, håndtering og oppfølging av situasjoner. For at personalet skal kunne forebygge og håndtere aggresjonssituasjoner i barnehagen, er det i første omgang viktig at de har kunnskap om temaet (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2014).

2.4.2 Beskyttende faktorerer i barnehagen

I det følgende presenteres noe av det barnehagen kan gjøre for å etablere beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer kan, i likhet med risikofaktorer, være både individuelle faktorer hos barnet eller faktorer i miljøet barnet er en del av (Drugli, 2013). I det følgende trekkes personalets kompetanse, å styrke barnas sosiale kompetanse, å støtte barna i emosjonsregulering, voksen-barn-relasjonen, voksenstil og systemrettet arbeid fram som mulige beskyttelsesfaktorer i barnehagen.

Personalets kompetanse

Ifølge Berkowitz (1993) er første steg i å håndtere aggresjon å ha en presis definisjon av begrepet. De ansatte er nødt til å kjenne det teoretiske for både å kunne identifisere, og kunne vite noe om tiltak og forebygging. Kompetanseheving hos personalet vil medføre at de både

vet hva de skal se etter, og at de vet hvordan de skal gripe inn. At personalet har kunnskap og forståelse om temaet aggresjon er avgjørende for å kunne oppnå en forebyggende effekt (P. Roland, 2014). Dermed vil god kompetanse hos personalet kunne fungere som en beskyttelsesfaktor i barnehagen.

Styrke barnas sosiale kompetanse

Lav sosial kompetanse er en risikofaktor for aggresjonsutøvelse (Nordahl et al., 2005). Dermed vil en styrket sosial kompetanse kunne være en motsats og fungere som en beskyttelsesfaktor. Et forebyggende tiltak barnehagen kan gjøre er å fremme barnas sosiale kompetanse. Å støtte barnas utvikling av sosial kompetanse er også nedfelt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Selv om barn utvikler sosial kompetanse først og fremst gjennom det uformelle samspillet med andre i barnehagen, finnes det likevel flere eksempler på hvordan barnehagen systematisk kan jobbe for å styrke den sosiale kompetansen til barna. Eksempler på dette er gjennom formelle samtaler hvor ansatte og barnet prater om opplevelser i hverdagen og tanker og følelser knyttet til dette. Et annet eksempel er gjennom litteratur, da bøker kan være en åpner for å snakke om følelser og medfølelse. Et tredje eksempel er dramatisering og rollespill. Her får barna mulighet til å bygge opp sine empatiske evner gjennom å komme nær følelsene til rollene og situasjonene (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Støtte barna i emosjonsregulering

Siden sinne og frustrasjoner driver den reaktive aggresjonen, vil det være viktig å hjelpe disse barna i å regulere følelsene sine (P. Roland, 2014). God emosjonsregulering kan dermed sees på som en beskyttelsesfaktor. Det er nedfelt i rammeplanen at personalet skal støtte barna i å reflektere over egne følelser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Kvello (2010b, s. 63-64) hevder at dersom en ønsker å hjelpe barn til god emosjonsregulering, er fem dimensjoner viktige å vektlegge. Dimensjonene er 1) å oppdage barnets emosjoner, 2) å akseptere barnets emosjoner, 3) å benevne barnets emosjoner, 4) å forklare barnets emosjoner og 5) å veilede barnet i emosjonsregulering. Som tidligere nevnt lærer barna i første omgang å regulere følelsene sine i samspill med en omsorgsperson, før de vil kunne regulere følelsene sine på egenhånd (Drugli, 2017). Dermed må personalet støtte barna i å regulere følelsene sine, noe de kan gjøre ved å vektlegge de fem dimensjonene til Kvello (2010b). Dersom et barn opplever at omsorgspersonen ikke ser deres behov for støtte når de har det vanskelig, kan det medføre at barnet vil streve med selvregulering videre i barndommen (Drugli, 2014). Det understreker

viktigheten av at barnehageansatte bygger oppunder barnas selvregulering, spesielt i situasjoner der barnet har det vanskelig og blir sint eller utøver aggresjon.

Voksen-barn-relasjonen

Alle som arbeider i barnehage er forpliktet til å gi barna omsorg og å inngå i relasjoner til barna (Kunnskapsdepartementet, 2017). God relasjon mellom voksen og barn er en beskyttende faktor. Hvis barn med aggressiv atferd inngår i positive relasjoner til de voksne i barnehagen, kan dette dempe aggresjonen (Drugli, 2013). Ifølge Drugli (2017) er samspillet mellom personalet og barna det viktigste for at barna skal trives og ha det bra i barnehagen. For barnehagebarn er dette det viktigste som definerer deres barnehagekvalitet. Samspillet har innflytelse for barnas livskvalitet både her og nå, men legger også grunnlaget for barnets videre utvikling. Berit Bae (2007) mener at de voksne må møte barna som et individ som har rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Dersom de voksne ikke gjør det, kan det føre til ulike varianter av svekket selvfølelse og psykiske forstyrrelser. Også Brandtzæg (et al., 2013, s. 16) trekker fram at barns psykologiske utvikling blir preget av nærhet til trygge voksne. De sier det så enkelt som: «[...] uten gode, nære relasjoner, ingen sunn emosjonell utvikling, så omfattende er det.» Relasjonen mellom de voksne og barn er avgjørende i all samhandling (Nordahl et al., 2005).

Voksenstil

Varme og kontroll er to sentrale dimensjoner i oppdragelse av barn. Kontroll er uttrykk for den voksnes tydelighet og forventninger til barn, og varme er uttrykk for kvaliteten på relasjonen mellom barn og voksne (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). Forskning har identifisert fire oppdragerstiler når det gjelder barn (Baumrind, 1991, sitert i P. Roland, 2014).

Autoritative voksne har høy grad av varme og en støttende relasjon til barn, også til barn som viser utfordrende atferd, samtidig som den voksne har høy grad av evne til å styre det barn gjør. *Ettergivende* voksne innebærer også en varm og støttende relasjon til barn, men den voksne opprettholder ikke en høy grad av kontroll. *Autoritære* voksne viser lite varme og støtte i relasjon til barn, og den voksne må ofte bruke sin makt for å opprettholde kontroll. *Forsømmende* voksne innebærer at relasjonen til barn er preget av lite varme og støtte, og den voksne har lite kontroll (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009).

Den autoritative oppdragerstilen er den som gir mest positive sosiale resultater hos barna, og Pål Roland (2014) hevder det er helt avgjørende at de voksne i barnehagen opptrer som autoritative voksne for å forebygge aggresjon. Autoritative voksne i barnehagen vil altså kunne fungere som en beskyttelsesfaktor. Hvis de voksne derimot opptrer autoritære, vil det være en risikofaktor, og det kan øke aggresjon hos barn (P. Roland et al., 2016).

Systemrettet arbeid

Transaksjonsmodellen legger vekt på hvordan ulike faktorer gjensidig påvirker hverandre (Sameroff, 2009). I arbeidet med barn som utøver aggresjon, kan aggresjonen sjeldent løses uten et systemrettet arbeid. Med dette menes å iverksette tiltak i flere deler av de sosiale systemene som barnet omgis i (Nordahl et al., 2005).

Det er nedfelt i rammeplanen at barnehagen i samarbeid og forståelse med hjemmet skal ivareta barnas behov for omsorg og fremme læring som grunnlag for allsidig utvikling. Det er barnehagen som har ansvar for å legge til rette for foreldresamarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et godt barnehage-hjem samarbeid vil være spesielt nyttig for barn som utøver aggresjon, og kan fungere som en beskyttelsesfaktor. Et godt samarbeid kan endre utviklingen i positiv retning (Nordahl et al., 2005). Samarbeidet skal legge til rette for at foreldre og barnehagen jevnlig kan utveksle vurderinger knyttet til barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennom et godt foreldresamarbeid kan blant annet barnehagen og hjemmet bli enige om konsekvent grensesetting, og barnehagen kan avdekke dersom familieforholdene er en risikofaktor for barnet (Nordahl et al., 2005).

Sterke følelser som sinne og aggresjonsutøvelse, kan være et signal på at barn ikke har det bra sammen med omsorgspersonene sine. Dersom barnehagen avdekker at barnet lever under omsorgssvikt eller andre uakseptable forhold, som for eksempel vold eller seksuelt misbruk, er tverrfaglig samarbeid helt nødvendig. Personalet i barnehagen har opplysningsplikt til barnevernet dersom de har grunn til å tro at et barn blir utsatt for vold eller alvorlige mangler ved den daglige omsorgen (Barnehageloven, 2005, § 46). Tverrfaglig samarbeid kan også være et nyttig tiltak selv om familiesituasjonen ikke er en risikofaktor. I noen tilfeller vil barnehagen trenge hjelp fra kommunens PPT. Det er fordi barnehagen alene ikke alltid har kunnskapen eller ressursene som kreves for å håndtere den aggressive atferden (Nordahl et al., 2005). PPT har to oppgaver overfor barnehagen: 1) å foreta sakkyndige vurderinger og 2) å bistå barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, § 33).

Når barn viser aggresjon kan det være utfordrende for ansatte å arbeide med dette (P. Roland et al., 2016). Kollegialt samarbeid er et viktig tiltak fra barnehagens side i arbeidet med barn som utøver aggresjon. Pål Roland (2014) hevder at aggresjonsarbeidet må være konsistent, som oppnås ved at personalet er konsekvent. Det betyr at de ansatte er nødt til å opptre etter de samme prinsippene. Dette kaller Røkenes og Hanssen (2012) for intersubjektivitet. De sier at intersubjektivitet betyr: «å dele eller gjøres felles psykologiske tilstander eller opplevelser», og skriver at det er gjennom dialogen at intersubjektivt fellesskap oppstår (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 47). Et team i barnehagen vil ofte bestå av ulike faglige bakgrunner, og dermed er det viktig at de gjennom dialog og refleksjon blir enige om effektive tiltak og er konsistente i måten de håndterer aggresjonen. Intersubjektivitet hos personalet vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor for barna (Nordahl et al., 2005).

3. Metode

Dette kapitlet har til hensikt å gjøre rede for studiens metodiske tilnærming. Det er valgt en kvalitativ metode med semi-strukturert intervju. Det blir redegjort for valg av metode, gjennomførelse av studien, datainnsamling og analyse. Behandling av data, forskningskvalitet og forskningsetiske vurderinger vil også bli belyst.

Oppgaven er basert på en kvalitativ metode, fordi jeg ønsket å undersøke barnehageansattes subjektive erfaringer og ønsket en dypere refleksjon fra informantene enn hva kvantitative metoder vanligvis kan gi. Ved hjelp av kvalitativ metode ønsket jeg å la informantene reflektere omkring sine erfaringer, for deretter å kunne analysere disse og reflektere omkring deres opplever i lys av teori og tidligere forskning. Det er vanlig å skille mellom kvalitative og kvantitative metoder. Begge metodene bidrar til en forståelse av samfunnet på ulike måter. Begrunnelsen for å velge én metode har bakgrunn i at man mener den vil gi gode data for å belyse problemstillingen (Dalland, 2012). Kvantitative metoder gir data i form av målbare enheter, mens kvalitative metoder derimot ønsker å fange opp mening som ikke kan måles eller tallfestes (Thagaard, 2018).

Som forsker har jeg en viss forforståelse av forskningstemaet. Forforståelse innebærer at jeg har med meg noen erfaringer og måter å se verden på, som kan hjelpe til med å forstå informantenes erfaringer, samtidig som jeg må være bevisst på at det er informantenes meninger og opplevelser som er i sentrum og at det er disse som skal analyseres (Thagaard, 2018). Selv er jeg utdannet barnehagelærer, og har jobbet i barnehage i to år. Med bakgrunn i dette og forskning vet jeg at aggresjonsproblematikk kan være krevende å arbeide med i barnehagen. Forforståelsen gjør at jeg kjenner hverdagen i barnehager, som bidrar til en større forståelse av det informantene forteller om. Jeg har vært oppmerksom på at det ikke skal prege oppgaven, og følger derfor retningslinjer for kvalitative metoder. De vil jeg redegjøre for nå.

3.1 Kvalitativ metode

Målsettingen med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). I denne studien er fenomenet som skal undersøkes barnehageansattes erfaringer med aggresjon i barnehagen. En kvalitativ studie kan gi mye kunnskap om få enheter. Det vil si at en kan fordype seg i de fenomenene som blir studert (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) skriver at karakteristisk for kvalitativ forskning er at man søker en forståelse av sosiale fenomener, eksempelvis ved intervju. Videre understrekes det at intervju er den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning. Det er denne metoden studien har brukt for å undersøke problemstillingen. Gjennom et intervju får forskeren mulighet til å utvikle en forståelse av måten informantene reflekterer over og opplever situasjoner (Thagaard, 2018). Dermed vil intervju kunne gi innsikt i erfaringene barnehageansatte har, herunder hva de legger i begrepet sinne og aggresjon, hvordan de forebygger og håndterer aggresjon og hvilke utfordringer de møter i dette arbeidet. Informantene gis muligheten til å fortelle om hvordan de forstår sine erfaringer. Thagaard (2018) hevder at intervju er en svært velegnet metode dersom en ønsker å vite hvordan informantene både opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Bruk av intervju er i denne studien hensiktsmessig fordi formålet med et intervju er å få omfattende kunnskaper om synspunkter, perspektiver og opplevelser informantene har på temaene som blir pratet om (Thagaard, 2018). Med bakgrunn i dette anså jeg det som relevant å tilnærme meg et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv.

3.2 Vitenskapsteoretisk fortolkningsramme

Det er den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen som danner grunnlaget for forståelsen som blir utviklet i løpet av forskningsprosessen. I det følgende vil fenomenologi og hermeneutikk bli lagt fram.

3.2.1 Fenomenologi

Da kvalitative metoder er rettet mot at vi utvikler en forståelse av de fenomener vi studerer, kan kvalitative tilnærminger knyttes til fortolkende teorier som fenomenologi (Thagaard, 2018). Fenomenologien ble ifølge Kvale og Brinkmann (2015) grunnlagt av Edmund Husserl, rundt år 1900, og har videre blitt videreutviklet av en rekke andre, blant annet Martin

Heidegger, Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Ifølge Merleau-Ponty (1962, sitert i Kvale & Brinkmann, 2015), dreier et fenomenologisk perspektiv seg om å beskrive så presist og fullstendig som mulig. I fenomenologien sentrerer interessen rundt hvordan de personene vi studerer opplever verden, og den ytre verden kommer dermed i bakgrunnen (Kvale & Brinkmann, 2015). En fenomenologisk studie utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018), som i denne oppgaven er hver enkelt informant sin erfaring med aggresjon i barnehagen. En fenomenologisk orientert forsker er interessert i å illustrere hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden. I kvalitativ forskning er fenomenologi et begrep som peker på at forskeren har en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra hvordan informantene selv beskriver og opplever sin virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at jeg som forsker har etterstrebet å se verden gjennom informantenes øyne. For å undersøke hvordan informantene selv opplever og beskriver sin virkelighet, vil et semistrukturert intervju være hensiktsmessig. Det gir informantene mulighet til selv å formulere sine svar og beskrive med egne ord hvordan de opplever sin realitet. Videre, etter å ha innhentet svar fra hver enkelt person sin opplevelsesverden, vil en fenomenologisk orientert forsker legge fram de trekk som er felles. De felles erfaringene som informantene har, kan gi et grunnlag for å utvikle en mer generell forståelse av fenomenet (Thagaard, 2018). I resultatkapitlet blir fellestrekk fra informantene presentert.

3.2.2 Hermeneutikk

I motsetning til fenomenologien, som ønsker å forstå sosiale fenomener ut ifra hvordan informantene selv beskriver og opplever sin virkelighet, er hermeneutikken innsiktet på å fortolke andres handlinger ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn hva som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2018). «Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I et hermeneutisk perspektiv er altså fortolkning av mening sentralt. Formålet er således å få fatt i en gyldig og allmenn forståelse av hva teksten betyr (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en skal tolke intervjuer, kan transkripsjonen ses på som en dialog mellom forsker og tekst, hvor forskeren er opptatt av meningen teksten formidler. Målet er at forskeren oppnår en gyldig forståelse av meningsinnholdet i teksten (Thagaard, 2018). Thagaard (2018) hevder at all forståelse bygger på en forforståelse. Der en i fenomenologien har et ønske om at forskerens forhåndskunnskap blir satt i parentes, er forskerens forkunnskap sentralt i hermeneutikken (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard,

2018). I hermeneutikken er Geertz (1973, sitert i Thagaard, 2018) sentral, og mener at tolkningen som gjøres alltid vil bygge på en forforståelse, og at ideene til tolkningen alltid vil hentes fra annen litteratur, ikke ut fra dataene i seg selv.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til samtalesirkelen: forståelsen av den sosiale verden avhenger av samtaler, og forståelsen av samtalen av basert på forståelsen av den sosiale verden. Videre kan en snakke om enkel, dobbel og trippel hermeneutikk. Enkel hermeneutikk handler om intervjupersonene sin egen forståelse – deres selvfortolkninger. Deretter fortolker forskeren intervjupersonenes selvfortolkninger, altså intervjupersonenes utsagn. Dette blir kalt dobbel hermeneutikk. Trippel hermeneutikk forekommer dersom forskeren sender sine fortolkninger tilbake til intervjupersonene, slik at intervjupersonene kan modifisere sine opprinnelige fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Trippel hermeneutikk var ikke mulig i denne studien grunnet den korte tidsperioden. Studien er derfor basert på den doble hermeneutikken, som Thagaard (2018) kaller fortolkninger av annen grad. En slik tolkning er basert på at jeg tolker informantenes utsagn, og disse utsagnene er allerede tolket av informantene. Videre trekker jeg inn et nivå som gjenspeiler mine teoretiseringer. En slik tilnærming henger sammen med en abduktiv metode som denne studien benytter seg av, ved at det veksles mellom å tolke dataen i lys av eksisterende teori, og at teorien er utviklet på grunnlag av dataen (Thagaard, 2018).

I denne studien ønsker jeg å studere de ansattes erfaringer og tolke disse i en videre sammenheng opp imot teori og forskning på temaet.

3.3 Semistrukturert intervju

Intervju kan gi et godt grunnlag dersom en ønsker å få innsikt i personers erfaringer, følelser og tanker. Dette er fordi erfaringene som informantene forteller om, er forankret i hendelser i deres liv. Det medfører at utsagnene deres er preget av den forståelse de har av sine opplevelser (Thagaard, 2018). «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Sitatet hentet fra Kvale og Brinkmann illustrerer hensikten med intervju. Kvalitative forskningsintervjuer ønsker å få frem betydningen av folks erfaringer, å forstå verden sett fra informantenes side samt å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Med bakgrunn i dette er et kvalitativt

intervju hensiktsmessig for å undersøke studiens problemstilling: *Hvilke erfaringer har barnehageansatte med aggresjon i barnehagen?* med tilhørende forskningsspørsmål.

I pedagogikken har kvalitative intervjuer vært en vanlig forskningsmetode i årtier (Kvale & Brinkmann, 2015). Det finnes imidlertid ulike former for intervju. Denne studien er basert på et semistrukturert intervju, som er den mest vanlige formen for intervju i kvalitative studier (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju er «En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet.» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 357). Målet med et semistrukturert intervju er å innhente beskrivelser om den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Med et semistrukturert intervju er hovedtemaene fastlagt på forhånd, med tilhørende utformede forslag til spørsmål. Likevel blir samtalen til i løpet av intervjuet, og intervjueren trenger ikke å følge intervjuguiden til punkt og prikke. Dette bidrar til mer fleksibilitet, og medførte at jeg i større grad kunne følge opp informantenes utsagn.

I en kvalitativ intervjuundersøkelse er det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) syv faser. Fasene er 1) tematisering, 2) design, 3) intervjuet, 4) transkripsjon, 5) analyse, 6) verifikasjon og 7) rapportering. I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i disse syv fasene.

- 1) «**Tematisering.** Formuler formålet med undersøkelsen, og beskriv hvordan du oppfatter emnet som skal undersøkes, før intervjuarbeidet begynner. Du bør kartlegge undersøkelsens hvorfor- og hva-spørsmål før du stiller spørsmålet hvordan – det vil si, før du velger metoder.
- 2) **Planlegging.** Planlegg studien, og ta hensyn til alle syv stadier, før du tar fatt på intervjuarbeidet. Planlegg med henblikk på å innhente den kunnskapen du ønsker, og med tanke på studiens *moralske* implikasjoner.
- 3) **Intervjuing.** Utfør intervjuene på grunnlag av en intervjuguide, og med en reflektert tilnærming til kunnskapen som søkes og intervjuets kontekst, samt ta hensyn til intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.
- 4) **Transkribering.** Klargjør intervjumaterialet for analyse, noe som vanligvis medfører transkribering fra tale til skriftlig tekst.

- 5) **Analysering.** På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde, og i samsvar med intervjumaterialets natur, bestemmer du hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene.
- 6) **Verifisering.** Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er, og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke.
- 7) **Rapportering.** Undersøkelsesfunnene og metodebruken formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, tar hensyn til undersøkelses etiske sider, og resulterer i et lesbart produkt.»

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 137).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene blir besvart gjennom disse syv fasene. I tillegg til fase syv, som er rapportering, vil også resultatene bli drøftet i lys av problemstillingen.

3.4 Datainnsamling

I dette kapitlet redegjøres det for hvordan datainnsamlingen har foregått, herunder utforming av intervjuguiden, utvalget av informanter og gjennomførelse av intervjuene.

3.4.1 Utforming av intervjuguide

I et semistrukturert intervju vil forskeren lage en intervjuguide. Denne trenger ikke å følges slavisk. Thagaard (2018) hevder at man må planlegge godt når man utformer intervjuguiden, slik at en både stiller spørsmål om de sentrale temaene i prosjektet, og samtidig kan være fleksibel overfor informantens sine utsagn. Kvale og Brinkmann (2015) understreker viktigheten av at forskeren har kjennskap til det undersøkte teamet. Dette er for å kunne stille relevante spørsmål. Derfor brukte jeg de første ukene på å lese meg opp på temaet sinne og aggresjon, samt relevant forskning som er gjort tidligere. Deretter tilspisset jeg temaet for oppgaven. Dette ga et bedre grunnlag for å kunne utforme intervjuguiden. Intervjuguiden består av hovedspørsmål og underspørsmål. Hensikten er å stille hovedspørsmålene slik at informanten kan uttrykke seg fritt, og å stille underspørsmål dersom en ønsker mer konkrete svar. Thagaard (2018) poengterer at oppfølgingsspørsmål kan invitere informantene til å utdype både reaksjoner og følelsene sine, og at oppfølgingsspørsmålene blir brukt for å

oppmuntre informantene til å gi mer konkrete beskrivelser. Jeg har etterstrebet å utforme korte og enkle spørsmål som hovedspørsmål. Spørsmålene som stilles må være åpne, for at vi på denne måten kan oppmuntre informanten til å fortelle om sine egne synspunkter og erfaringer. På motsatt vis vil lukkede spørsmål eller ledende spørsmål kunne begrense informantens svaralternativer. Ledende spørsmål vil også kunne gjøre at informanten opplever en forventning om hvordan hen burde svare (Thagaard, 2018).

Hovedtema for intervjuguiden er sinne og aggresjon. Videre er den inndelt i fire underkategorier som baserer seg på; kunnskap om sinne og aggresjon, forebygging, håndtering av situasjoner og utfordringer. Intervjuguiden er vedlagt som vedlegg 2.

3.4.2 Utvalg

Jeg ønsket at informantene skulle komme fra ulike geografiske plasser, fordi jeg var interessert i hvordan det arbeides rundt omkring i Norge, ikke kun ett bestemt sted. Dermed har jeg brukt ulike rekrutteringsmetoder. Jeg startet rekrutteringsprosessen med å sende mail til en rekke barnehager (17 barnehager) rundt om i landet og spurte om de ønsket å delta i studien. Jeg fikk kun svar fra to barnehager, men disse svarene kom for sent, og i mellomtiden hadde jeg tydd til andre rekrutteringsmetoder. En av informantene er rekruttert gjennom LinkedIn, de tre andre er rekruttert gjennom bekjentskap. Gjennom bekjentskap er det en tidligere kollega, et bekjentskap fra bachelor-studiet og den tredje ble rekruttert ved hjelp av en jeg kjenner som jobber som styrer i barnehage. Gjennom LinkedIn ble i utgangspunktet tre informanter rekruttert, men to av disse frafalt noen dager før intervjuet skulle bli gjennomført. Dermed ente utvalget med fire informanter.

Informantene er innhentet gjennom strategisk utvelging. Strategisk utvelging vil si at man systematisk velger personer som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). I denne studien var kvalifikasjonskravet at vedkommende måtte arbeide som enten barnehagelærer eller pedagogisk leder i barnehage. Utover det var det ingen krav. I likhet med andre kvalitative studier, er temaet i denne studien nærgående, noe som kan gjøre det vanskelig å finne personer som ønsker å delta i studien. Å prate om utfordringer ved arbeidsoppgavene sine kan være sårt for noen. Det kan være grunnen til at mange av barnehagene jeg kontaktet på mail ikke svarte, og at to informanter frafalt. I

slike tilfeller må man benytte seg av en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg som er villige til å delta. Når rekrutteringen er basert på selvseleksjon, blir betegnelsen tilgjengelighetsutvalg brukt (Thagaard, 2018, s. 56). Denne studien er basert på tilgjengelighetsutvalg, og det er strategisk i form av at deltakerne har kvalifikasjoner som er relevant for problemstillingen. Framgangsmåten er basert på at de var tilgjengelig for meg.

Presentasjon av informanter

Etter frafall endte utvalget med fire personer der en av de jobber som barnehagelærer og tre av de jobber som pedagogisk leder. Det er fire kvinner.

- **Informant 1:** Helene er en kvinne på 40-45 år. Hun jobber som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling, og har jobbet i barnehage i 18 år.
- **Informant 2:** Karen er en kvinne på 20-25 år. Hun jobber som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling, og har jobbet i barnehage i to år.
- **Informant 3:** Lotte er en kvinne på 40-45 år. Hun jobber som pedagogisk leder på en storbarnsavdeling, og har jobbet i barnehage i 20 år.
- **Informant 4:** Ylva er en kvinne på 20-25 år. Hun jobber som barnehagelærer på en storbarnsavdeling, og har jobbet i barnehage i to år.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema i forkant av intervjuet. Deretter ble intervjuene gjennomført via den digitale tjenesten Zoom. De ble gjennomført digitalt fordi informantene er spredt på et vidt geografisk område. Intervjuene ble gjennomført med høy lyd på PC-høytalerne, og Nettskjemas diktafon-app lå ved siden av PC-en og tok opp lyden. Hvert intervju varte omkring 50 minutter, inkludert innledning og avslutning. Selve intervjusituasjonen startet med at jeg informerte om fritt samtykke og at de når som helst kan trekke seg. Videre ga jeg beskjed om at jeg kom til å stille dem spørsmål ut ifra en intervjuguide, men at de kunne snakke fritt og stille spørsmål dersom det er noe de ikke forstod. Jeg ga tydelig beskjed om at jeg ikke er ute etter noe fasit-svar, fordi jeg ønsket at informantene skulle svare så ærlig som mulig.

3.5 Behandling av data og analyseprosessen

Det finnes mange ulike måter å analysere og å tolke kvalitative data på (Johannesen et al., 2016). I dette kapitlet vil behandling av data og analyseprosessen bli beskrevet.

3.5.1 Transkribering

Dette delkapittelet tar for seg transformasjonen fra den muntlige intervjusamtalen til den skriftlige teksten. Det er denne prosedyren som gjør intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Etter transkripsjonen kan man betrakte det som grunnleggende empiriske data. Når forskeren selv transkriberer intervjuene hen har gjennomført, vil hen kunne huske de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og kan dermed begynne meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble transkribert innen det hadde gått 48 timer fra intervjuet fant sted. Jeg startet med å spille av intervjuet, og skrev ned notater om tanker jeg fikk underveis. Ved neste avspilling begynte jeg å transkribere. Etter den første transkripsjonen var ferdig, hørte jeg over intervjuet enda en gang, samtidig som jeg leste transkripsjonen. Dette gjorde at jeg enkelt oppdaget ord som manglet og fikk rettet opp i dette. Jeg transkriberte så nøyaktig som mulig.

3.5.2 Intervjuanalyse

Etter transkripsjonen startet analyseringsprosessen. Å analysere betyr å dele opp i elementer eller i biter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Studien har en temaanalytisk tilnærming, da denne gir mulighet for en utdypet forståelse av temaene (Thagaard, 2018). I første omgang ble notater fra transkripsjonsarbeidet lest igjennom. Deretter ble intervjuene skrevet ut i papirformat for videre analyse, da jeg syntes det er enklere å lese tekst som er skrevet ut, enn tekst som er på datamaskinen.

Temaanalyse

Ved det Thagaard (2018) kaller for en temaanalyse blir oppmerksomheten rettet mot temaer som er representert i prosjektet. Formålet med en slik analyse er å gå i dybden på de enkelte temaene, ved å sammenligne utsagn fra informantene på tvers. For å kunne utføre en slik

sammenligning må en først kode og klassifisere dataen. Kodingen og klassifiseringen i en temaanalyse gjøres gjennom koding av data og inndeling i kategorier (Thagaard, 2018). En klar fordel med å kode datamaterialet er at forskeren blir kjent med hver minste detalj i datamaterialet og får en nyttig oversikt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Å kode data er en den vanligste fremgangsmåten i kvalitative analyser, og anses av mange som det første steget i analysen (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Først leser forskeren gjennom utskriftene og koder avsnitt (Kvale & Brinkmann, 2015). I tråd med Thagaard (2018) skrev jeg kommentarer til de refleksjonene jeg gjorde om meningsinnholdet i teksten samtidig som dataen ble kodet. Dette er nyttig for det videre arbeidet med analysen. I en temaanalyse blir teksten inndelt i mer generelle, overordnede kategorier ved å gruppere sammen de temaene som har blitt kodet. Denne kategoriseringen er nyttig for å organisere data, og gir uttrykk for mønstre som kan fremheve sentrale perspektiver (Thagaard, 2018). Eksempler på koder som ble brukt er «snakke om følelser», «sette ord på følelser» og «gjenkjenne følelser». Disse ble senere slått sammen til kategorien «emosjonell kompetanse». Kvale & Brinkmann (2015) understreker at kategoriene kan være utviklet på forhånd, eller vokse frem underveis i analyseprosessen. I denne oppgaven startet jeg med kategoriene som intervjuguiden tok utgangspunkt i: begrepsforståelse og kunnskap, forebygging, håndtering av situasjoner og utfordringer. Underveis i analysearbeidet ble «holdninger» lagt til kategorien «kunnskap om sinne og aggresjon». Kategorien «emosjonell kompetanse» ble lagt under den overordnede kategorien «forebygging». Analyseprosessen medførte også at aggresjon ble tillagt større vekt enn sinne, fordi det var mest framtrædende i intervjuene.

Thagaard (2018) fremhever at kvalitativ forskning er preget av både induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive preges av at forskeren utvikler teoretiske perspektiver på grunnlag av analysen, og deduktive preges av at analysen tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver. Abduksjon står i en mellomposisjon mellom induksjon og deduksjon (Thagaard, 2018). Det vil si både at dataen er tolket i lys av eksisterende teori, og at teorien er utviklet på grunnlag av analysen (Thagaard, 2018). Denne studien har en abduktiv tilnærming. Et eksempel på hvordan teorien er utviklet på grunnlag av analysen, er at et interessant funn ble personalets holdninger. På bakgrunn av analysen ble jeg nødt til å lese teori om holdninger, og hvordan holdninger kan prege hvordan praksis kommer til uttrykk. Et eksempel på hvordan dataen er tolkes i lys av eksisterende teori er kodene om følelser. Her tolker jeg det til at

informantene prater om emosjonell kompetanse, selv om informantene selv ikke bruker det faglige begrepet.

3.6 Forskningskvalitet

I dette kapittelet vil studiens validitet, reliabilitet og generalisering diskuteres. Det er viktige diskusjoner som omhandler studiens kvalitet.

3.6.1 Validitet

Validitet handler i kvalitative data om hvorvidt de tolkningene og resultatene som forskeren er kommet fram til er gyldige (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) uttrykker at det dreier seg om forskeren har undersøkt det hen i utgangspunktet skulle undersøke. Validitet handler med andre ord om kvaliteten på forskningsarbeidet.

Validitet dreier seg om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015). Valget falt på semistrukturerte intervjuer, da dette ga informantene mulighet til selv å formulere svarene sine. Et tiltak for å øke validiteten under intervjusituasjonene var å stille oppfølgingsspørsmål underveis, dersom noe var uklart eller jeg ønsket utdypning. En vanlig kritikk mot validiteten i forskningsintervjuer er at de funnene forskeren kommer fram til ikke er valide, grunnet informantenes informasjon kan være usann (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er gjeldene også for denne studien, da en ikke kan vite om informantene har svart sant på spørsmålene. Jeg gjorde grep for å øke validiteten gjennom å trygge under intervjusituasjonen, blant annet ved å fortelle at jeg selv har gått barnehagelærer og jobbet i barnehage, og vet med dette hvor utfordrende det kan være å håndtere aggresjonssituasjoner. Hensikten var at informantene skulle føle at de kunne være ærlige. Et annet aspekt som kan øke graden av ærlighet til informantene er at de ble opplyst om at de ville bli anonymisert, og at de når som helst kunne trekke sitt samtykke.

Jeg har gått kritisk igjennom analyseprosessen som et tiltak for å øke validiteten (Thagaard, 2018). Jeg har gjengitt så nøyaktig som mulig hvordan datamaterialet er analysert, og beskrevet at det er anvendt en abduktiv metode. Thagaard (2018) understreker viktigheten av at det finnes dokumentasjon for enhver tolkning av dataene. Jeg har konsekvent valgt å ikke

trekke slutninger basert på sitater som ikke er presentert i resultatdelen for å kunne vise til dokumentasjon. Et ytterligere grep for å styrke validiteten jeg kunne anvendt er å ha en medforsker som var med på å analysere dataen med meg, da dette kunne medført mer valide tolkninger. For å styrke validitet er empiri og intervjuguiden vedlagt, og forskningsprosessen er forklart så grundig som mulig slik at leser kan følge den og analysegrunnlaget. Et aspekt som kan svekke validiteten i studien er at det ikke skilles mellom reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon under intervjuene. Dersom informantene på forhånd ble gitt definisjoner og eksempler på de ulike formene for aggresjon, kunne utfallet vært annerledes. Likevel er hensikten med studien å undersøke hvordan de arbeider med aggresjon i barnehagen, ikke hvordan de arbeider med en spesifikk type, og studien har dermed undersøkt problemstillingen. Et annet aspekt som kan svekke validiteten er at informantene forteller at de ikke har et tydelig skille mellom sinne og aggresjon. Dermed er det *informantenes forståelse* av aggresjon som blir undersøkt.

3.6.2 Reliabilitet

Vurdering av reliabilitet er knyttet til troverdighet. Det vil si om forskningen er utført på en tillitvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018). I utgangspunktet referer begrepet reliabilitet til om en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene dersom vedkommende hadde anvendt samme metode (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Et viktig aspekt er at forskeren er nødt til å argumentere for reliabilitet gjennom redegjøring av utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen. Hensikten er at forskeren kan overbevise om kvaliteten av forskningen. En kan øke reliabiliteten ved å være spesifikk og konkret gjennom beskrivelse av fremgangsmåtene som er benyttet (Thagaard, 2018).

En svakhet ved reliabiliteten, i likhet med validiteten, er at det ikke er en medforsker. Det er kun jeg som har gjennomført intervjuene, transkribert intervjuene og analysert intervjuene. Dersom det hadde vært flere forskere med på fremgangsmåten, kunne dette styrket reliabiliteten. At det kun er én forsker medfører at mine forkunnskaper kan ha preget prosessen, da alle vil tolke og analysere ulikt avhengig av ens bakgrunn. Seale (2007, sitert i Thagaard, 2018) hevder at dersom forskeren etterstreber å redegjøre for hva som er primærdata og hva som er forskerens egne fortolkninger, kan dette styrke reliabiliteten. Det har jeg gjort ved å ha et eget teorikapittel og resultatkapittel, og framstilt informantenes utsagn i tabeller.

Hensikten er å tydelig skille mellom teori, empiri og egne fortolkninger. Likevel, ved å benytte en abduktiv metode, er sluttproduktet preget av informantene, teorien og meg som forsker. Dette medfører at til tross for at jeg skiller mellom egen fortolkning og hva som er primærdata, vil det være vanskelig for noen andre å etterprøve studien og ende opp med de samme resultatene. Etterprøvbarhet av studien har imidlertid aldri vært et mål.

Thagaard (2018) hevder at relasjonen en har til deltakerne har betydning for utvikling av data. I utvalget er to av informantene bekjentskaper, noe som kan ha hatt betydning for resultatene. Dersom en annen forsker uten bekjentskap hadde intervjuet, kunne informantene ha ordlagt seg på en annen måte. Dette er imidlertid også gjeldende for de to informantene jeg ikke kjenner til. Det er vanskelig å forsikre seg om høy reliabilitet i denne studien i og med at jeg har benyttet meg av kvalitative intervjuer for å innhente data. Dersom en annen forsker hadde intervjuet, ville studien kunne fått andre resultater. Dette fordi informantene ikke nødvendigvis ville ordlagt seg på samme måte til en annen person. En annen forsker ville mest sannsynlig også ha stilt andre oppfølgingsspørsmål, som kunne gitt et annet utfall. Det jeg derimot har gjort som et forsøk på å styrke reliabiliteten er å stille åpne spørsmål, og unngå å stille ledende spørsmål. Informantene fikk tydelig beskjed om at jeg ønsket deres subjektive mening, og på ingen måte var ute etter noe fasit-svar. Det var for å motvirke at de etterstrebet å svare det de trodde jeg ønsket å høre.

3.6.3 Generalisering

Et vanlig spørsmål om intervjustudier er hvorvidt resultatene er generaliserbare. Dersom resultatene fra en intervjuundersøkelse blir vurdert som pålitelige og troverdige, er neste steg å spørre om de er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Generaliserbarhet i kvalitative studier omhandler om den tolkningen som er utviklet også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2018), det være seg om det kan overføres til å gjelde andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Kan resultatene i denne studien overføres til å gjelde andre ansatte i barnehager?

Utvalget studien er basert på er relevant i diskusjonen om studien kan generaliseres (Thagaard, 2018). Studien er basert på et selektivt tilgjengelighetsutvalg, og består av tre kvinnelige pedagogiske ledere og en kvinnelig barnehagelærer. Basert på at det finnes både mannlige og

kvinnelige ansatte i barnehage, er ikke utvalget representativt. Fire informanter er også et lite utvalg i forhold til antall pedagoger som arbeider i barnehage i Norge. Et lavt antall informanter påvirker generaliserbarheten (Kvale & Brinkmann, 2015). Et tredje aspekt med utvalget er at de representerer et avgrenset geografisk område på østlandet. Tilgjengelighetsutvalg er ikke et representativt utvalg, derfor kan ikke studien generaliseres. Likevel kan noen lesere kjenne seg igjen, og studien kan med det ha overføringsverdi for noen. Dermed kan studien være aktuell for noen barnehager, og kan også være grunnlag for videre undersøkelser.

3.7 Forskningsetiske vurderinger

Et forskningsintervju er preget av etiske problemer (Kvale & Brinkmann, 2015). Som forsker har man ansvar for alle personene som deltar i forskningen (NESH, 2021). I det følgende redegjøres det for noen av de forskningsetiske vurderingene knyttet til studien. Kvale og Brinkmann (2015) viser til fire områder som tradisjonelt blir diskutert i etiske retningslinjer for forskere: 1) informert samtykke, 2) fortrolighet, 3) konsekvenser og 4) forskerens rolle.

Som hovedregel skal forsker innhente samtykke av deltagerne, og dette skal være frivillig, informert og utvetydelig (NESH, 2021). Deltakerne ble spurt om de ønsket å delta i studien, og fikk tydelig beskjed om at dette var frivillig. De ble informert om hva det innebærer å delta gjennom et informasjonsskriv som ble delt ut i forkant av intervjuene. Der fikk de også informasjon om studiens overordnede formål. Etter å ha lest igjennom informasjonsskrivet samtykket deltagerne skriftlig, slik at samtykket er dokumenterbart. Både under oppstarten og avslutningen av intervjuet fikk informantene beskjed om at de når som helst kan trekke samtykket.

Fortrolighet er knyttet til konfidensialitet. Spesielt i kvalitative intervjuundersøkelser skal man sørge for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015). Da studien innebærer direkte sitater fra deltagerne, ble de lovet anonymitet. Et løfte om anonymitet innebærer at enkeltindividene ikke skal kunne identifiseres (NESH, 2021). Under forskningsprosessen ble deltagerne pseudonymisert. Det vil si at forbindelsen ble svekket ved at jeg satt på en koblingsnøkkel med informantens navn, og de lagrede lydopptakene i Nettskjema ble kalt «intervju (tall)». Når studien er ferdig, skal lydopptak slettes og koblingsnøkkelen skal

ødelegges. Et ytterligere tiltak for å sikre anonymitet er at deltagerne er gitt fiktive navn i studien, alderen er representert i en femårsbolck og barnehagen de jobber i er anonymisert.

Mulige konsekvenser er viktig å forholde seg til. Det dreier seg både om hvilke fordeler informantene kan forvente, og hvilke mulige skader det kan gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av intervjuet måtte det vurderes hvilke konsekvenser deltagerne ble utsatt for ved at jeg stilte dem spørsmål om utfordringer i arbeidet. Det ble vurdert at dersom jeg stilte et åpent spørsmål om hvilke utfordringer de opplever i arbeidet, kunne de selv avgjøre hvor dyptgående de ønsket å svare. At de fikk svare fritt og fortelle akkurat så mye som de selv ønsket, kan ha gitt informantene en følelse av å eie sin historie. Et positivt utfall for informantene ved å delta i studien er at de fikk reflektert over sin egen rolle. Det kan være med på å styrke deres senere arbeid. Flere av informantene fortalte dette på slutten av intervjuet, at de opplevde det som positivt og takket for å de fikk delta i studien.

Forskerens rolle er det siste aspektet til Kvale og Brinkmann (2015). Det dreier seg blant annet om krav til den vitenskapelige kvaliteten. I mitt arbeid har jeg etterstrebet å rapportere resultater så nøyaktig som mulig, samt å gjøre meg selv gjennomiktig ved å beskrive forskningsprosessen så detaljert som mulig.

3.8 NSD

Siden forskningsprosjektet samlet inn personopplysninger og lagret lydfiler av informantene, er prosjektet meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Meldingen innebar informasjon om prosjektet, hvordan datainnsamlingen skulle foregå og bli bearbeidet samt informasjon om utvalg. Meldingen ble sendt i januar 2022, og ble vurdert og godkjent i februar 2022. Prosjektvurderingen fra NSD er vedlagt som vedlegg 1.

4. Resultater

I det følgende blir resultatene fra intervjuene framstilt. Der deler av setningen er kuttet ut er det markert med «(...)».

4.1 Begrepene sinne og aggresjon

4.1.1 Begrepet sinne

Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet sinne.

Informant	Svar
Helene	<i>«Først og fremst er sinne en følelse. At det er en del av det som går inn i den følelsepakka.»</i>
Karen	<i>«Jeg tenker at sinne på en måte er en av de store første følelsene man har. Også at det kan være på en måte uttrykk for en annen følelse da, for eksempel at man er lei seg eller overrasket eller redd eller sånne ting da.»</i>
Lotte	<i>«Sinne er jo en følelse, og at den gjerne varslar et behov, og at, ja, denne følelsen gjerne bygger seg opp.»</i>
Ylva	<i>«Jeg legger en følelse hvor man ikke helt har kontroll. En mulighet for å uttrykke ting som skjer inni seg som man enten synes er urettferdig eller vanskelig å forholde seg til personlig.»</i>

Alle informantene trekker fram at sinne er en følelse. Lotte og Ylva fremhever at følelsen kommer fra et behov, og Karen nevner at det kan være uttrykk for en annen følelse.

4.1.2 Begrepet aggresjon

Informantene fikk spørsmål om hva de legger i begrepet aggresjon.

Informant	Svar
Helene	<i>«Jeg tenker sånn sinne er en følelse, aggresjon er mer en sånn hvordan sinne kommer til uttrykk på en måte da. Så blir aggresjonen, det er ofte forbundet med enten fysisk eller verbalt uttrykk av sinnefølelsen.»</i>
Karen	<i>«Jeg tenker jo det er litt sånn utøvelsen av følelsen sinne på en måte. Ja. Jeg tenker jo litt når den fysiske reaksjonen, at det kanskje går utover folk eller ting rundt dem da.»</i>

Lotte	«Sinne kan jo også være mer som er inni deg, mens aggresjon da tenker jeg vel mer på det vi ser kanskje utenpå kroppen.»
Ylva	«Sinne er kanskje mer tilstanden, mens aggresjonen er hva du gjør når du er sint, og hvordan du forholder deg til de følelsene.»

Informantene trekker fram at aggresjon stammer fra følelsen sinne, og er hvordan du handler når du er sint. Ingen av informantene nevner intensjonskriteriet eller bruker begrepene reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon.

4.1.3 Skille mellom sinne og aggresjon

Informantene fikk spørsmål om de skiller mellom sinne og aggresjon i barnehagen.

Informant	Svar
Helene	«På en måte skiller vi mellom aggresjon og sinne, men det er tett knyttet sammen altså.»
Karen	«Hvis man prater om følelser eller jobber med det, så skiller vi nok ikke på det. (...) Men vi kaller det sjelden aggresjon egentlig, vi bruker vel mest utøvelsen av følelsen som begrep.»
Lotte	«Noen ganger så kan det hende at det gjerne er litt sånn tråd, at det er litt samsvar mellom sinne og aggresjon.»
Ylva	«Vi gjør nok ikke det bevisst liksom.»

Informantene forteller at de ikke skiller mellom sinne og aggresjon, og at de forbinder det med hverandre. Karen trekker fram at aggresjon ikke er et begrep de vanligvis bruker.

4.1.4 Kunnskap om sinne og aggresjon

Informantene fikk spørsmål om hva de har lært om sinne og aggresjon hos barn i barnehagealder, og om de føler at de har nok kunnskap om det.

Informant	Svar
Helene	«Har vel egentlig bare lært at man må møte sinne som en følelse.» «Jeg opplever vel ikke at alle har det. Det gjør jeg ikke.»
Karen	«Jeg har lært at det kommer til uttrykk på mange ulike måter, og at ingen måte er feil, men at noen måter bør snus og begrenses med tanke på sikkerheten til barnet selv og de rundt.»

	<i>«På gruppenivå, ja. Vi ansatte har jo arbeidet mye med det for å ha den kunnskapen vi trenger i møte med barns følelser.»</i>
Lotte	<i>«At det er jo noe som plutselig ut av det blå bare kan komme veldig fort da, så det er jo det å på en måte finne ut hva er det som ligger bak.» «Både ja og nei. Noen ganger så ja, kanskje det kommer litt an på.»</i>
Ylva	<i>«Det er veldig lite teori og mye mer praksis.» «Jeg tror man aldri får nok kompetanse på det, fordi det er så individuelt, så jeg tror man aldri blir ferdig. Så jeg tenker det er jo noe man må ha kompetanseheving på.»</i>

Utsagnene viser at informantene ikke har lært mye om sinne og aggresjon. Det ser ut til at informantene har tilegnet seg kompetanse på hvordan de burde møte sinne og aggresjon gjennom sitt praktiske arbeid. Kun Karen mener at de har nok kunnskap om det, men trekker fram at det er på gruppenivå.

4.2 Personalets holdninger

Informantene fikk spørsmål om hvilken kultur de har i barnehagen for å vise sinne.

Informant	Svar
Helene	<i>«Jeg føler på en måte at vi voksne også har blitt mer bevisst på at sinne er en følelse som det er lov å ha.»</i>
Karen	<i>«Det er veldig lov å vise sinne. Den er egentlig ikke uønsket. Det er flere barn vi skulle ønske at stod mer opp for seg selv da og uttrykte sinne på den måten.»</i>
Lotte	<i>«Det vi er veldig opptatt av i barnehagen er jo at man skal møte barna med forståelsen og med respekt.»</i>
Ylva	<i>«Jeg mener jo at man faktisk skal uttrykke det, og at det er en uttrykksform.»</i>

Informantene forteller at sinne er en følelse som er lov å vise, og at de aksepterer følelsen. Det tyder på de har positive holdninger til at barn viser sinne.

4.3 Forebygging

Informantene fikk spørsmål om de arbeider forebyggende med sinne og aggresjon i barnehagen, og hvordan de arbeider med det.

4.3.1 Voksenrollen

I intervjuene fremkom det aspekter omkring voksenrollen.

Informant	Svar
Helene	«Man må på en måte kjenne barnet. (...) For alle barn har sin forskjellige bakgrunn, og dermed har de helt forskjellige toleransevinduer, og forskjellige grader av sinne i kroppen sin da.» «Det er liksom så enkel psykologi egentlig, altså, hvis vi har en god relasjon så er ting mye lettere.»
Karen	«Voksen-barn-relasjonen tror jeg har mye å si. Jeg tror at hvis du er en trygg voksen for det barnet, så tør barnet å vise alle sine følelser.» «Så vi er veldig samkjørte på at vi skal være tydelige og sette grenser og samtidig anerkjenne.»
Lotte	«Jeg tror det er veldig viktig at man bygger opp en god relasjon. De søker voksne som har varme, og som, ja, som de ser at vil være sammen med deg.» «Jo, trenger barnet trøst, omsorg, grensesetting, så kan man tilpasse hvordan man møter barna.»
Ylva	«Voksen-barn-relasjonen tror jeg har alt av betydning.» «Og at han skjønner at jeg er streng, men jeg er også veldig glad i han.»

Alle informantene trekker fram voksen-barn-relasjonen som viktig i det forebyggende arbeidet. De anerkjenner relasjonens betydning. Tre av informantene trekker fram grensesetting, og prater med dette om den autoritative voksenstilen. Kun Karen trekker fram at de skal være samkjørte, som handler om intersubjektivitet.

4.3.2 Programmer

Informantene trakk fram forebyggende programmer i sine svar.

Informant	Svar
Helene	«Så jobber vi aktivt med COS, Circle of Security, så det har vi som tema med jevne mellomrom, at vi har en sånn foreleser som kommer og kurser oss.»
Karen	«Også har vi ofte om følelser og grønne tanker og røde tanker som tema med ungene.»
Lotte	«Vi har hatt trygghetssirkelen, og der går man jo mye på følelser og hvordan møte, ja, hvordan være en god voksen eller hvordan møte barn sine ulike behov.»
Ylva	«Jeg vet at det har vært COS-kurs i forhold til trygghetssirkelen og sånn. (...) Det er jo der mange av rutinene har kommet fra.»

Tre av informantene nevner *Circle of Security* (trygghetssirkelen) som forebyggende arbeid. Karen nevner ikke COS, men nevner derimot *Grønne tanker – glade barn*.

4.3.3 Sosial og emosjonell kompetanse

Under intervjuene trakk informantene fram sosial og emosjonell kompetanse som forebyggende arbeid.

Informant	Svar
Helene	<p>«Vi har på en måte hatt følelser som sånt tema, alt ifra med bøker i samlingsstunder, med forskjellige spill, med forskjellige sånne temapakker som man har i barnehagene.»</p> <p>«Også lærer vi da barna å sette ord på de forskjellige følelsene, snakke om de, reflektere sammen om de, lære strategier for ulike måter man kan reagere på.»</p>
Karen	<p>«Også har vi med en del gode barnebøker om ulike temaer, blant annet ulike følelser.»</p> <p>«Vi har veldig mye samtaler rundt det i det dagligdagse. (...) Eller rose dem når de tør å vise følelsene sine – alle typer følelser.»</p>
Lotte	<p>«Vi har sånne grupper hvor man har litt ekstra fokus på for eksempel sosial kompetanse, der man har fokus på ulike sosiale ferdigheter.»</p> <p>«Være tett på og lese følelser, ikke sant, og sette ord på alle handlinger og barnas følelser.»</p>
Ylva	<p>«Vi leser mye bøker om det. (...) Hatt rollespill og spilt ut faktiske hendelser fra avdelinga fra dem.»</p> <p>«Vi snakker en del om det. (...) Og det å rett og slett, når vi fanger opp noe, snakke om hvordan det kjennes i magen og i hjertet. Så det er noe vi har fokus på gjennom hele dagen da.»</p>

Alle informantene forteller at de har fokus på sosial og emosjonell kompetanse i det forebyggende arbeidet. Det er kun Lotte som bruker begrepet sosial kompetanse. Informantene forteller ikke i detalj hvordan de arbeider.

4.4 Håndtering av situasjoner

Informantene fikk spørsmål om de kan fortelle om noen hendelser der barn har vist sinne og aggresjon.

Informant	Svar
Helene	«Egentlig en situasjon som går på å hjelpe eller leke med blir misoppfattet som nå ødelegger du leken min, og da kan han bli rasende og sparke i stykker all legoen til de andre og løpe ut av rommet.»
Karen	«Det kan jo for eksempel være ved overgangssituasjoner (...) og at barnet da ikke er ferdig med å leke og dermed ikke har lyst til å gå inn igjen.»
Lotte	«Det kan jo være alt fra småting som at man ikke får den sykkelen man vil ha, og da kan de plutselig bare ta den sykkelen (...) det kan ende i at de enten står og skriker eller så slår de hverandre.»
Ylva	«De er veldig glade i boltrelek, men det kan gå litt langt. (...) Så kan vi se konflikter hvor vi da kanskje ser usikkerhet hos den ene som da tar det ut i aggresjon.»

Informantene gir eksempler på ulike aggresjonssituasjoner. Lotte gir eksempel på å ta en sykkel, som kan knyttes til proaktiv aggresjon. De andre gir eksempler som kan knyttes til reaktiv aggresjon.

Som oppfølgingsspørsmål ble de spurt om hvordan de vanligvis løser slike situasjoner.

Informant	Svar
Helene	«Det er en sånn typisk situasjon der assistenten hans da gjerne tar han ut av situasjonen, (...) og så snakke med han og spørre hva som skjedde (...) og også at han blir gitt andre strategier for hvordan han kunne ha løst det.» «I starten tenkte jeg sånn gud bedre, hvordan kan man håndtere dette?» «Nå ble du, ikke sant, nå virket det som du var veldig sint, også prøver du liksom å dra inn litt sånn er det fordi du er sliten, er noe som har skjedd og slikt.»
Karen	«Veldig tydelig i språket og vise at jeg vil at du blir med inn og sånne ting. Som regel så fungerer det veldig bra. Andre ganger fungerer det ikke, og da prate mer og forklare hvorfor vi må gå inn og samtidig vise at vi forstår at de ikke har lyst.» «Vi pleier alltid å ha samtaler med barnet etter det har roet seg ned.»
Lotte	«Det er noe med at man kanskje først må ta hånd om de følelsene. Hvis de har blitt veldig sinte, så trenger de først en voksen som ser deg og som snakker med deg. (...) Og så trenger man kanskje en voksen som kanskje kommer med forslag.» «Sitte der og holde rundt han og bare la han få tid før vi prater.»
Ylva	«Det viktigste for meg når konflikter har skjedd er at barna opplever seg sett og hørt, og det er veldig viktig for meg å høre begge eller alle sider av en sak. (...) Noen ganger har jo et barn allerede gått ut i sinne, og da prater jeg jo først med den som står igjen, også går jeg og prater igjen med den som er i spiralen og, for da får samtidig den litt tid til å roe seg.» «Holdt han igjen litt i påkledning og vært en-til-en situasjoner og sagt du, hva kjente du på, også venter jeg på svar. Også kan jo jeg si når du gjorde sånn så kjente jeg det inni meg.»

De har til felles at de vanligvis løser situasjonene med å først ta hånd om følelsene til barna. De tar hånd om følelsene til barna med følelsesmessig inntoning og emosjonsregulering. En forteller at de gir barnet forslag til andre måter det kunne reagert på, og en forteller at de kommer med forslag til hvordan det kan løses. Informantene er ikke tydelige på hvordan de stopper aggresjonen, men Helene nevner at de tar barnet ut at situasjonen.

4.4.1 Følelsesmessig bearbeiding etter aggresjonssituasjoner

Under intervjuene kom det fram at de voksne kan unnskyldte seg overfor barnet for måten de håndterte situasjonen på.

Informant	Svar
Helene	<i>«Det skjer flere ganger at vi går og sier at nå merket du kanskje at jeg ble litt sint eller at jeg var streng, og unnskyld for det.»</i>
Karen	<i>«Hvis man for eksempel kjenner at man har vært litt streng, eller ungen reagerer fordi du var streng, så pleier vi å si unnskyld hvis vi opplever at det var for voldsomt da.»</i>
Ylva	<i>«Jeg har lagt meg flat foran barn og sagt vet du, beklager, det mente jeg ikke når jeg sa sånn. Jeg ble sint selv, og det er fint at vi får snakket om det, for det mente jeg ikke.»</i>

Tre av informantene forteller at de noen ganger må unnskyldte seg til barnet. De forteller at de selv kan bli sinte og dermed bli strenge.

4.5 Utfordringer

Informantene fikk spørsmål om hva som er utfordrende for dem i arbeidet.

4.5.1 Eget stress og dårlig samvittighet

Under intervjuene trakk informantene fram at de selv kan bli irriterte sinte på barna, og at det kan føre til at de drar hjem fra jobb med dårlig samvittighet.

Informant	Svar
Helene	«Jeg kan jo bli irritert selv og sint selv.» «Og da møter du deg selv litt i døra, også går du hjem og reflekterer litt over det, så syntes jeg det er skammelig.»
Karen	«Det er vanskelig å møte en annen sine følelser når man ikke er påkoblet selv da, det er litt sånn psykisk krevende.» «(...) Og at jeg har tråkket over en grense. Men akkurat der og da kjenner jeg på at jeg måtte gjøre det her, men jeg likte det ikke.»
Lotte	«(...) så blir man frustrert og sint selv og svarer barnet med sinne. Og det er jo ikke bra, ikke i det hele tatt.» «Det er jo dager man går hjem og er lei seg fordi man ikke klarte å møte barnet sånn det burde blitt møtt.»
Ylva	«Jeg kjenner at det krever mye av meg.» «(...) Mens andre ganger kan jeg dra hjem med en klump i magen. Jeg tar jo veldig mye av følelsene med hjem, så det er krevende det og på en måte.»

Tre av informantene forteller at det er krevende å møte barn som utøver aggresjon, og at de ikke alltid klarer å møte barna med anerkjennelse. I slike tilfeller får de dårlig samvittighet.

4.5.2 Bemanning

Alle informantene trakk fram bemanningen som en utfordring.

Informant	Svar
Helene	«I dagens barnehager så har man veldig lite bemanning i forhold til antall barn. (...) Det er liksom det siste man har lyst til å bruke tiden på.»
Karen	«(...) Det har hendt et par ganger at jeg må bære inn et gråtende barn fordi jeg som ansatt må være inne og jeg er bare en voksen ute.»
Lotte	«Det er jo mange situasjoner som kunne vært bedre dersom man er nok voksne.»
Ylva	«Men man kjenner jo at de dagene man er godt bemannet så har man jo mer overskudd til å ta det der og.»

Informantene forteller at dersom det hadde vært flere voksne på jobb så kunne situasjonene ha vært løst bedre.

4.5.3 Tiltak i møte med utfordringer

Hjelpeinstanser

Informantene fikk spørsmål om de har hatt hjelpeinstanser påkoblet grunnet barns aggresjon.

Informant	Svar
Helene	«Vi har hatt alt fra PPT, også har vi hatt BUP, og psykoterapeut (...) Også har vi hatt spesialpedagoger, fysioterapeuter og audiopedagoger. Ja, ganske store apparater når det først gjelder.»
Karen	«Vi har hjelpeapparater koblet på nå, men det er helt i starten da. Vi har drøftingsmøter med PPT som er inne hos oss nå, så har vi fått enda flere ting vi kan gjøre da. (...) Også har vi hatt foreldreveilederne som har vært inne og veiledet oss på personalmøter og planleggingsdager.»
Lotte	«Sånn opp igjennom så har det vel vært at vi har kontaktet PPT, men så har vi kontaktet veiledningssenteret bare for å få litt veiledning.»
Ylva	«Ikke på grunn av et barn, men jeg som nyutdannet har veiledning i kommunen, så jeg har jo på veiledning drøftet hvordan jeg kan møte det på en grei måte. (...) Så vi har ikke hatt hjelpeinstanser for å få hjelp til det, men jeg har selv oppsøkt og diskutert med PPT i forhold til hvordan vi kan få hjulpet de og de barna på best mulig måte.»

Informantene forteller at de alle har samarbeidet med hjelpeinstanser. Tre av dem presiserer at de har fått veiledning. PPT er en fellesnevner blant alle informantene.

4.6 Oppsummering av resultater

Informantene forteller at sinne er en følelse, og at aggresjon er hvordan du handler når du er sint. De forteller at de ikke skiller mellom sinne og aggresjon, og at de har positive holdninger til at barn får uttrykke sinne. De bruker ikke begrepene reaktiv aggresjon eller proaktiv aggresjon. De forteller at de ikke har lært mye om sinne og aggresjon, og kun én av informantene opplever at de har nok kunnskap om det. De forteller at de arbeider forebyggende med aggresjon. Voksenrollen, herunder voksen-barn-relasjonen og grensesetting, *Circle of Security*, *Grønne tanker – glade barn* og arbeid med sosial og emosjonell kompetanse blir trukket fram som forebyggende aspekter. Alle informantene kommer med eksempler på aggresjonssituasjoner i barnehagen. De håndterer aggresjonssituasjonene med emosjonsregulering og affektiv inntoning, og ved å ta barnet ut fra situasjonen. De er ikke tydelige på hvordan de stopper aggresjonen. Det kommer fram hos tre av informantene at de til tider unnskylder seg overfor barnet, fordi de under håndteringen selv ble sinte. En utfordring som ble trukket fram var bemanningen. De forteller at dersom de hadde vært flere voksne, så kunne situasjonene blitt løst bedre. Som et tiltak i møte med barn som viser mye sinne og aggresjon, har informantene til felles at de søker hjelp hos ulike hjelpeinstanser. En fellesnevner er PPT. I neste kapittel vil resultatene bli drøftet i lys av problemstillingen og relevant teori og forskning.

5. Drøfting av resultater

I dette kapitlet vil studiens problemstilling *Hvilke erfaringer har barnehageansatte med aggresjon i barnehagen?* med tilhørende forskningsspørsmål bli drøftet. Kapitlet har følgende inndeling: 1) begrepsforståelse, kunnskap og holdninger, 2) forebygging, 3) håndtering av situasjoner og 4) utfordringer.

5.1 Begrepsforståelse, kunnskap og holdninger

5.1.1 Begrepsforståelse sinne og aggresjon

Alle informantene forteller at sinne er en følelse. En av informantene nevner at det er en av de første følelsene man har, som stemmer overens med at sinne er en grunnfølelse (Fallmyr, 2020). To av informantene trekker fram at sinne varsler et behov og er en måte å uttrykke seg på. En av informantene gir eksempel på at man kan bli sint dersom man syntes noe er urettferdig. Dette er i tråd med sinne som en primær adaptiv emosjon, som kan utløses dersom noen trår over ens personlige grenser (Stiegler, 2015). Kun én av informantene nevner at sinne kan være uttrykk for en annen følelse, som er i tråd med sinne som sekundær reaksjon ifølge Stiegler (2015). Det tyder på at informantene har forståelse av sinne som en følelse.

I aggresjonsbegrepet legger informantene at aggresjon er en handling som stammer fra følelsen sinne. «(...) *aggresjon er mer en sånn hvordan sinne kommer til uttrykk.*» forklarer Helene. At aggresjonen stammer fra følelsen sinne er i tråd med reaktiv aggresjon, mens belønning knyttet til måloppnåelsen er mer gjeldende i proaktiv aggresjon (Størksen et al., 2011). Tre av informantene nevner at aggresjon er fysisk og kan ses på utsiden av kroppen. Én av informantene nevner at aggresjon også kan være verbalt. Karen forteller at de sjeldent bruker begrepet aggresjon, men at de kaller det «utøvelsen av følelsen». Informantene forteller også at de ikke har noe tydelig skille mellom sinne og aggresjon. Ifølge Berkowitz (1993) er det hensiktsmessig å skille mellom følelsen sinne og atferden aggresjon, fordi aggresjon har til hensikt å skade noen, men sinne er kun en følelse uten mål. Hagen (2021) understreker at å vite forskjellen på sinne og aggresjon er avgjørende for å kunne sette grenser uten å ødelegge barnets naturlige selvhevdelse.

Informantene gir ved at de ikke definerer begrepet presist, og ikke skiller mellom ulike former for aggresjon, uttrykk for at de har en manglende forståelse av begrepet. Dette ser en for eksempel ved at ingen av dem nevner intensjon, som er et viktig kriterium for å kunne kalle det aggresjon ifølge blant annet Aronson & Aronson (2018). Det er kun Karen som nevner at aggresjon kan gå utover folk rundt, men heller ikke hun nevner intensjonskriteriet. Berkowitz (1993) understreker viktigheten av å ha en klar og presis definisjon av begrepet aggresjon for å kunne ha en adekvat forståelse av det. Informantene nevner ikke at det finnes ulike former for aggresjon, og de skiller da heller ikke mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Det er hensiktsmessig å vite forskjellen på reaktiv og proaktiv, da det må håndteres på ulike måter (Lunde & Lindbäck, 2020). Det tyder på at informantene ikke har nok kunnskap, noe tre av informantene selv presiserer. Det er kun en av informantene som opplever at personalet har nok kunnskap, men forteller at det er på gruppenivå.

At informantene ikke har en klar forståelse av begrepet aggresjon kan stamme av at dette begrepet har mange ulike meninger, både i faglitteraturen så vel som i hverdagspråket. Størksen (et al., 2011) hevder dermed at å vite hva som menes med at er person er aggressiv, ikke alltid er lett. Det kan også stamme av at de ikke har lært noe teoretisk om aggresjon. Som Ylva forteller: *«Det er veldig lite teori og mye mer praksis.»* Uavhengig av årsaken er det nødvendig å utvikle kompetansen innen temaet, da dette vil gjøre personalet i bedre stand til å håndtere aggresjonen (P. Roland et al., 2016).

5.1.2 Holdninger til sinne og aggresjon

Informantene fikk spørsmål om hvilken kultur det er i barnehagen for å vise sinne. Alle fortalte at sinne er en følelse som er lov å vise i barnehagen, og Karen ønsket at flere barn stod mer opp for seg selv og uttrykte sinne. Dette tyder på at de har positive holdninger til at barn får uttrykke følelsen.

Hvilke holdninger en har kommer til uttrykk gjennom måten en forholder seg til andre mennesker. Synonymer for holdninger er blant annet tankesett, og vår tenkning om barn vil i stor grad styre hvordan vi handler. Dermed er det essensielt å ha et bevisst forhold til egne holdninger (Tholin, 2021). Holdningene til barnehagelærere er en del av den profesjonsetiske kompetansen deres. Tholin (2021) viser til Bergem (2014) som har identifisert noen

karakteristiske kjennetegn ved yrkesetisk kompetanse, herunder holdninger. Holdningskomponenten er meget sentral, og er grunnleggende for hvordan praksis kommer til uttrykk (Tholin, 2021). En holdning kan ikke observeres, men den kan gjenspeiles i hvordan man forholder seg til personer. Hvilke holdninger en har, øker sannsynligheten for at man i en bestemt situasjon vil handle på en bestemt måte (Bergem, 2014).

Rammeplanen pålegger personalet å ha respekt for barnets opplevelsesverden (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utsagnene til informantene viser at de har holdninger som er i tråd med styringsdokumentet. De sier at sinne er en følelse som barna skal få lov til å ha. At informantene har positive holdninger til at barna viser sinne, legger med andre ord et godt grunnlag for hvordan de møter denne følelsen hos barna. Lotte forteller «(...) møte barna med forståelsen og med respekt.» De positive holdningene kan medføre at personalet i større grad møter barna på følelsen. Det er viktig for barnas utvikling av selvregulering (Drugli, 2014), og en god selvregulering er en beskyttelsesfaktor mot aggresjonsutøvelse (P. Roland, 2014).

Det kan imidlertid være uheldig dersom informantene har positive holdninger til at barna viser aggresjon, spesielt mot andre barn. Aggresjon er noe som burde avlæres i ung alder (Tremblay, 2010). Dersom informantene har positive holdninger til aggresjon, kan en anta at de heller ikke avlærer aggresjonen. Informantene fikk ikke spørsmål om det, men da de er positive til at barn får uttrykke sinne, og de ikke har noe tydelig skille mellom sinne og aggresjon, kan det tyde på at i det minste noe aggresjon er godtatt i barnehagen.

5.1.3 Mangel på begrepsapparat

I likhet med at Karen forteller at de ikke bruker begrepet aggresjon, er det også andre relevante begreper som ikke blir nevnt under intervjuene. Det viser seg at informantene i liten grad benytter seg av faglige begreper, slik som reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, sosial kompetanse, emosjonell kompetanse, følelsesmessig inntoning, autoritativ oppdragerstil og emosjonsregulering.

Tholin (2021) hevder at barnehagelærere har behov for et begrepsapparat, slik at de kan samhandle om etiske problemstillinger i yrket sitt. Også Bergem (2014) understreker viktigheten av at barnehagelærere bruker faglige termer. Han forteller at yrkesspråket

uttrykker forståelsen en har for faktorer som betraktes som spesielt viktig i yrkesutøvelsen. Alle aspektene informantene forteller om under intervjuet knyttet til sinne og aggresjon er viktig i deres yrkesutøvelse. Bergem (2014) hevder at svakheter i yrkesspråket setter en alvorlig hindring for meningsfull kommunikasjon. Det kan med andre ord gå utover intersubjektiviteten, og kan dermed være skadelig for både forebyggingen og håndteringen av aggresjonssituasjoner (P. Roland, 2014).

Likevel kan det tenkes at informantene ikke brukte disse fagtermene da de var bekymret for at jeg ikke skulle forstå dem. En annen grunn kan være fordi de ønsket å beskrive innholdet i hva de gjorde, i stedet for å svare for eksempel «vi jobber for å styrke den emosjonelle kompetansen til barna». Uavhengig er det bekymringsverdig at de ikke bruker faglige termer, da det kan tyde på at de ikke har et bevisst forhold til det. Dette kan medføre dårligere kvalitet på arbeidet deres. Pål Roland (2014) mener det er helt avgjørende at ansatte i barnehager har kunnskap og forståelse om aggresjon for å kunne oppnå en forebyggende effekt.

5.2 Forebygging

Under intervjuene kom det fram at informantene har flere forebyggende tiltak rettet mot aggresjon i barnehagen. Voksenrollen, forebyggende programmer som *Circle of Security* og *Grønne tanker – glade barn*, samt utvikling av sosial og emosjonell kompetanse blir trukket fram.

5.2.1 Voksenrollen

Alle informantene trekker fram relasjonens betydning i det forebyggende arbeidet. «*Voksenbarn-relasjonen tror jeg har alt av betydning*» forteller Ylva. Relasjonen mellom barn og voksne i barnehagen er det den voksne som har ansvar for (Drugli, 2011), dermed er det viktig at informantene er bevisst viktigheten av relasjonen. Det er naturligvis ikke samme bånd mellom en ansatt og et barn, som det er mellom dette barnet og barnets foreldre. Båndet i barnehagen er ikke like sterkt, noe som gjør at kunnskap får større betydning (Brandtzæg et al., 2013). Spesielt barn med mye sinne og som utøver aggresjon står i risiko for at voksenbarn-relasjonen er preget av konflikt (Drugli, 2013). Dermed er det viktig at ansatte i barnehagen etterstreber en god relasjon, noe det virker som informantene er bevisst. Blant

annet er kvaliteten på relasjonen mellom barnet og den voksne av avgjørende betydning når det kommer til barnets evne til å regulere følelsene sine. Dersom relasjonen ikke er god, vil barnet ha vanskeligheter med å regulere sine følelser (Killén, 2012). Barn vil gradvis utvikle emosjonsregulering som følge av et positivt samspill med nære omsorgspersoner (Drugli, 2014). En god voksen-barn-relasjon vil dermed fungere som en beskyttelsesfaktor.

Et viktig aspekt ved voksenrollen som blir trukket fram er grensesetting. Tre av informantene nevner dette, og to av dem tillegger at det må gjøres med varme. «(...) *Sette grenser og samtidig anerkjenne.*» forteller Karen, og Ylva forteller: «*Og at han skjønner at jeg er streng, men jeg er også veldig glad i han.*» Informantene forteller her om autoritativ oppdragerstil, uten å bruke begrepet. En autoritativ oppdragerstil vil kunne påvirke barns utvikling og atferd i positiv forstand, og er den mest forebyggende voksenstilen når det kommer til aggresjon (Nordahl et al., 2005; Walker, 2009). Autoritative voksne vil dermed kunne fungere som en beskyttelsesfaktor. Til tross for at noen av informantene virker bevisst at grensesetting må gjøres med varme, opptrer informantene til tider mer autoritære overfor barna. Dette blir diskutert senere.

Kun én av informantene er inne på temaet intersubjektivitet. Karen forteller: «*Så er vi veldig samkjørte på at vi skal være tydelige (...).*» At personalet er samkjørte handler om intersubjektivitet. Det er viktig at de voksne har størst mulig felles forståelse når det gjelder aggresjonsproblematikk hos barna (P. Roland et al., 2016), som handler om at de er samkjørte slik Karen forklarer. Ifølge Berkowitz (1993) er en felles forståelse om hvordan aggresjon forstås et viktig første steg. En god felles forståelse er viktig både når det kommer til håndtering og forebygging (P. Roland et al., 2016). Da aggresjon kan være en utfordrende atferd å møte, og at atferden kan skade andre, er det viktig at personalet arbeider sammen for å avlære den. Eksempelvis er inkonsekvent grensesetting en risikofaktor for at barna utøver aggresjon (Patterson, 1986 i Øverland, 2001), og dersom personalet ikke er samkjørte kan inkonsekvent grensesetting forekomme. Hvis de derimot er samkjørte, vil det være større sannsynlighet for at de kan avlære atferden. At kun én av informantene nevner at de voksne er samkjørte som et forebyggende tiltak, kan tyde på at det kollegiale samarbeidet ikke er like fremtredende hos de andre informantene.

Det virker som informantene er bevisst at voksen-barn-relasjonen kan fungere som en beskyttende faktor for barn som utøver aggresjon, da alle anerkjenner relasjonen som viktig.

Autoritativ oppdragerstil blir trukket fram av to informanter, og grensesetting blir nevnt av en tredje. Likevel er det kun én informant som nevner intersubjektivitet. Det tyder på at de andre informantene ikke er bevisst viktigheten av at de ansatte må opptre konsistente og etter de samme prinsippene (P. Roland, 2014).

5.2.2 Forebyggende programmer

Circle of Security

Circle of Security blir på norsk kalt trygghetssirkelen. Tre av informantene sier at de har blitt kurset i denne, og Lotte forteller at: «(...) og der går man jo mye på (...) hvordan være en god voksen.» Informantene trekker fram at trygghetssirkelen er viktig i det forebyggende arbeidet med aggresjon.

For barn kommer trygghet foran alt, og trygghetssirkelen handler om nettopp dette. Den er bygget på forskning om tilknytning, og tar for seg hvordan grunnleggende behov henger sammen (Brandtzæg et al., 2013). Det ene behovet er tilknytning, som handler om barnets behov for beskyttelse og omsorg - *barnets avhengighet*, og det andre behovet er utforskning, som handler om barnets behov for å undersøke og mestre verden – *barnets selvstendighet*. Behovene er avhengig av hverandre. Når barnet utforsker verden kan det for eksempel bli sint, og da trer behovet for tilknytning og nærhet fram igjen (Brandtzæg et al., 2013). Noen av målene ved trygghetssirkelen er at det skal legge grunnlaget for sosial kompetanse og fremme emosjonsregulering (Circle of Security International, 2019). Som presentert i teorikapitlet, kan god emosjonsregulering og sosial kompetanse være en beskyttende faktorer, og dermed være forebyggende for aggresjonsutøvelse (Nordahl et al., 2005; P. Roland, 2014).

Ungsinn.no har evaluert *Circle of Security*, og oppsummerer med at tiltaket er godt teoretisk forankret. Resultatene fra en nordisk effektstudie viser likevel at det er usikkert hvilken virkning tiltaket faktisk har for å kunne fremme trygg tilknytning hos barn, da det ikke ble funnet en signifikant forskjell. Trygghetssirkelen er ikke evidensbasert, men bygger på god teoretisk forankring (Rye & Eng, 2021).

I trygghetssirkelen skal omsorgspersonen være større, sterkere og snill mot barna, for å beskytte dem og gi dem omsorg. Selv om informantene arbeider med bakgrunn i

trygghetssirkelen, kommer det fram under intervjuene at de ikke alltid handler i henhold til den. Det kommer til uttrykk blant annet da Helene fortalte: «*Jeg kan jo bli irritert selv og sint selv.*» Trygg tilknytning anses som en sentral beskyttelsesfaktor (Rye & Eng, 2021), men en kan stille spørsmål om hvorvidt voksne som selv blir sinte fremmer trygg tilknytning? Ifølge forskning kan barn bli utrygge når voksne reagerer med sinne, og det kan bidra til antisosial utvikling videre (Patterson, 1986 sitert i Øverland, 2001).

Grønne tanker – glade barn

Grønne tanker – glade barn blir av én informant trukket frem som en del av det forebyggende arbeidet med aggresjon i barnehagen. Det er et psykopedagogisk materiell, og hensikten er å stimulere barns tanke- og følelsesbevissthet (Raknes, 2014b). Materialet deler følelser inn i fargene grønn og rød, der rød prøver å gjøre folk trist, sint og lei seg. Den skal lære barn at alle kan bli sinte, og at sinne kan være bra. Den ønsker også å lære barna at det er lurt å løse problemer uten å bli sint, og at dersom en blir kjempesint for noe som «ikke er så ille», så kan de lære å bruke teknikker for å be om hjelp eller å roe seg ned isteden (Raknes, 2014a).

Å stimulere barns tanke- og følelsesbevissthet kan øke den emosjonelle kompetansen til barna. I henhold til Denham (et al., 2003) består emosjonell kompetanse av å uttrykke følelser, kunnskap om følelser og emosjonsregulering. At programmet ønsker å stimulere barns evne til å roe seg ned kan relateres til å uttrykke flere positive enn negative følelser og til emosjonsregulering. God emosjonsregulering kan fungere som en beskyttelsesfaktor mot aggresjonsutøvelse (P. Roland, 2014).

Ungsinn.no oppsummerer at tiltaket har god teoretisk og empirisk forankring gjennom kognitiv atferdsterapi, men at det ikke ligger noen studier hvor effekten av tiltakene er undersøkt. De understreker også at det er sannsynlig at tiltaket utøves svært ulikt i forskjellige barnehager, fordi det ikke er noen systemer som sikrer at tiltaket implementeres med god kvalitet, noe som kan ha betydning for effektene av tiltaket. De konkluderer likevel med at tiltaket kan fremme god psykisk helse og redusere vansker grunnet den gode teoretiske forankringen (Eng & Ulvlund, 2016).

Oppsummering av programmene

Ingen av programmene som informantene trekker fram er evidensbaserte for barnehage. Det er uklart hvorvidt disse programmene har tatt aggresjon spesifikt i disse barnehagene. Likevel konkluderer Ungsinn.no med at de bygger på god teoretisk forankring, og kan med dette likevel være gunstige programmer. Imidlertid er ingen av programmene spesifikt laget for forebygging av sinne og aggresjon. Et forebyggende program rettet mot aggresjon er for eksempel ART – *Agression Replacement Training*. Målet med dette programmet er å øke barns sosiale ferdigheter med en hensikt om å erstatte aggresjon. Ungsinn.no oppsummerer med at dette programmet har en grundig teoretisk forankring, og at det foreligger signifikante funn i økte sosiale ferdigheter og redusert problematferd (Rasmussen & Strøm, 2017). Dersom informantene har til hensikt å dempe aggresjonen hos barn, kunne det vært nyttig å implementere forebyggende programmer spesifikt rettet mot aggresjon. Likevel kan *Circle of Security* og *Grønne tanker – glade barn* styrke den sosiale og emosjonelle kompetansen til barna, og kan med det fungere som en beskyttelsesfaktor. Det er imidlertid viktig å påpeke at det kun er én informant som trekker fram *Grønne tanker – glade barn*, og det framkommer ikke i under intervjuene hvordan vedkommende opplever programmet.

5.2.3 Sosial og emosjonell kompetanse

Alle informantene nevnte tiltak som minner om arbeid med sosial og emosjonell kompetanse som forebyggende arbeid. Informantene forteller blant annet om at de har følelser som tema, leser bøker, spiller ulike spill, setter ord på handlinger, setter ord på barnas følelser, prater om hvordan følelsene kjennes og lærer barna ulike måter man kan reagere på. Ylva forteller at de har rollespill, og Lotte forteller konkret at de har grupper hvor de har ekstra fokus på sosial kompetanse.

I barnehagen har de ansatte en unik mulighet til å støtte barnet i å lære seg å forholde seg til egne og andres følelser. Det fordrer imidlertid et personale som vektlegger dette (Drugli, 2014). Alle informantene forteller at de arbeider med å sette ord på følelser og å snakke om følelser. Basert på dette, kan det virke som at informantene arbeider med den emosjonelle kompetansen til barna, selv om informantene selv ikke bruker dette begrepet. I henhold til Denham (et al., 2003) er det å gjenkjenne følelser en del av emosjonell kompetanse. Gjennom fokus på følelser og å benevne barnas følelser, kan barna tilegne seg kunnskap om de ulike

følelsene. I senere omgang vil dette kunne bidra til at de selv gjenkjenner hvilken følelse de har i kroppen, og at de gjenkjenner følelser hos andre. Drugli (2014) hevder at det ikke er mulig å forstå den emosjonelle utviklingen til barn isolert fra andre utviklingsområder. Videre skriver hun at den emosjonelle kompetansen er viktig for utviklingen av sosial kompetanse. Dermed er det flere anledninger personalet jobber parallelt med å styrke barnas sosiale og emosjonelle kompetanse. Ved at personalet oppdager barnets følelser og setter navn på dem, vil de også i henhold til Kvello (2010b) vektlegge dimensjoner som hjelper barn til god emosjonsregulering.

Emosjonsregulering går innunder selvkontroll som er en ferdighetsdimensjon i sosial kompetanse (Elliot & Gresham, 2002). Andre aspekter ved den sosiale kompetansen som blir trukket fram er blant annet skuespill, å lese bøker og formelle og uformelle samtaler om følelser. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2018) er dette systematiske måter å trene den sosiale kompetansen til barna på. Bøker kan være en døråpner for å snakke om følelser, og skuespill gir barna mulighet til å bygge opp empatiske evner. Jo mer empati man har, jo lavere en sannsynligheten for å utøve aggresjon (Aronson & Aronson, 2018). Barnehageansatte er spesielt sentrale for den sosiale utviklingen for små barn (Drugli, 2014). Til tross for at informantene nevner tiltak som minner om arbeid med sosial kompetanse, er det ikke nøye konkretisert hvordan de gjør dette. De har ingen eksempler på hvordan de arbeider med ferdighetsdimensjonene samarbeid, selvhevdelse og ansvarlighet. Barnehagen er en viktig forebyggende arena for sosial kompetanseopplæring (Ogden, 2022), men det fordrer imidlertid at personalet er bevisst begrepet og hva som inngår i dette.

I teoridelen ble det vist til hvordan å styrke barnas sosiale og emosjonelle kompetanse kan være en beskyttende faktor mot aggresjonsutøvelse. Dermed er det urovekkende at kun én informant benytter seg av begrepet sosial kompetanse, og at ingen av informantene benytter seg av begrepet emosjonell kompetanse. Det kan tyde på at sosial og emosjonell kompetanseopplæring ikke er tillagt stor vekt i det forebyggende arbeidet, og at de ikke er bevisst hvilken rolle det har i det forebyggende arbeidet. Videre vil håndtering av aggresjon bli tatt opp i forhold til resultater, analyse og teori.

5.3 Håndtering av situasjoner

Under intervjuene kommer det fram at det er ulike situasjoner som kan føre til at barna utøver aggresjon. Det blir trukket fram at en handling som går på å skulle hjelpe eller leke med blir misoppfattet, det kan være overgangssituasjoner hvor barn ikke føler seg ferdig med leken, det kan være å ikke få den sykkelen man vil ha og det kan være boltrelek. Det blir trukket fram eksempler på både reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Informantene har til felles at de håndterer aggresjonssituasjoner med å støtte barnet i emosjonsregulering og følelsesmessig inntoning. Et interessant funn er at kun én av informantene nevnte at første steg er å stoppe aggresjonen.

5.3.1 Å stoppe aggresjonen

Helene forteller at barnet som utøver aggresjon ofte blir tatt ut av situasjonen. Dette er en måte å stoppe aggresjonen på. De andre informantene forteller ikke at de stopper aggresjonen. Ifølge Pål Roland (et al., 2016) er det i første omgang viktig at atferden stoppes og at det forklares at atferden ikke er akseptert. Aggresjon er en risikofaktor for negativ utvikling, og spesielt barn med reaktiv aggresjon står i fare for å bli mislikt av jevnaldrende og kan dermed bli utestengt av de andre barna (P. Roland et al., 2016). En annen grunn til å stoppe atferden er at det kan virke skremmende for de som er rundt, barna kan skade andre eller barna kan skade seg selv. Det er flere måter de voksne kan stoppe aggresjonen på, blant annet gjennom å ta barnet ut av situasjonen slik Helene forklarer, eller å avlede dem. Konsekvensene av å ikke stoppe atferden kan medføre at barna heller ikke avlærer denne type atferd. Derfor er det viktig å i første omgang stoppe atferden før de toner seg inn på barnets følelser og støtter dem i emosjonsregulering.

5.3.2 Følelsesmessig inntoning og emosjonsregulering

Informantene møter barna med følelsesmessig inntoning. Lotte forteller: «*Det er noe med at man kanskje først må ta hånd om de følelsene.*» Følelsesmessig inntoning handler om å bli møtt på følelsen, ikke bare på atferden (Drugli, 2014). Ylva presiserer at det viktigste for henne er at barna føler seg sett og hørt. Følelsesmessig inntoning er helt sentralt for en positiv

følelsesmessig utvikling, og begrepet brukes for å beskrive at omsorgspersonen deler barnets følelser (Stern, 2004 sitert i Drugli, 2014). Å bli møtt med følelsesmessig inntoning er med på å legge grunnlaget for å senere kunne utvikle empati og sette seg inn i andres følelser (Hart, 2011, sitert i Drugli, 2014). Dersom barnets følelser ikke blir møtt med inntoning, vil det være vanskeligere for barnet å lære å regulere disse følelsene, og det kan medføre at følelsene blir forsterket (Drugli, 2014; Fallmyr, 2020).

I barnehagehverdagen oppstår det mange situasjoner der de ansatte kan styrke barnets evne til selv å regulere følelsene sine (Killén, 2012). Informantene har til felles at de vanligvis løser aggresjonssituasjoner med å støtte barnet i emosjonsregulering. Helene presiserer at hun benevner barnets følelser, og Ylva forteller at hun spør barnet hva de kjenner på, som er i tråd med Kvellos (2010b) dimensjoner for å hjelpe barn til god emosjonsregulering. Drugli (2014) hevder at man med tiden har blitt mer opptatt av betydningen omsorgspersoner har for regulering av barns følelser. Voksne i barnehagen er svært viktig når det kommer til å støtte barn i å bli dyktig til å regulere sine egne følelser (Andersen et al., 2010). Da barn enda ikke har forutsetningene for å regulere seg selv på en god nok måte, trenger barnet støtte til å regulere sine følelser. Dersom barnet får gode erfaringer med å regulere følelsene sine fra en omsorgsperson, vil det hjelpe barnet i å bli mer robust i møte med utfordringer, fordi barnet vil internalisere og tilpasse strategier som den voksne har brukt for å hjelpe barnet med regulering av følelser. Barnet vil etter hvert lære positive effekter av å klare å regulere sine følelser, eksempelvis ved å greie å la være å slå når man blir sint i leken. Med dette vil barnet også kunne utvikle mer fleksible strategier for å håndtere følelsene sine på hensiktsmessige måter i ulike sosiale situasjoner (Drugli, 2014).

To av informantene forteller også om barnas evne til selvregulering. Ylva forteller at: *«Også går jeg og prater igjen med den som er i spiralen og, for da får samtidig den litt tid til å roe seg.»* Dette tyder på at Ylva er bevisst at barnet har evnen til indre regulering, ved at hun forteller at barnet får tid til å roe seg ned på egenhånd. Også Lotte forteller: *(...) holde rundt han og bare la han få tid før vi prater.»* Å gi barnet tid tyder på at også Lotte er bevisst at barnet har evne til indre regulering.

To av informantene forteller at de gir barnet andre forslag til hvordan hun eller han kunne ha løst situasjonen. I en undersøkelse gjort av Forandringsfabrikken Kunnskapssenter (2022) med 722 barn i barnehagen er noen av hovedsvarene til barna at når barn er sinte ønsker de at de

voksne skal hjelpe dem med å finne en løsning. Ved at de gir barnet andre forslag, bygger de opp barnets evne til å kunne løse problemer på andre måter enn å utøve aggresjon. Å lære opp barna i problemløsningsferdigheter er spesielt positivt for barn som viser aggresjon (Nordahl et al., 2005).

Det tyder på at informantene griper inn ved aggresjonssituasjoner, for eksempel ved å ta barna ut av situasjonen, men at de ikke er bevisst viktigheten av å i første omgang stoppe atferden. Det kommer naturligvis an på alvorlighetsgrad, men dersom noen blir skadet så må atferden stoppes så raskt som mulig. De forteller også at de støtter barnet i emosjonsregulering, at de toner seg inn på barnets følelser og de kommer med forslag til hvordan barnet kunne ha reagert annerledes. Dette er viktig for at barnet senere skal lære å håndtere aggresjonen. Selv om informantene forteller at de vanligvis møter barna som utøver aggresjon med følelsesmessig inntoning, kommer det fram under intervjuene at de ikke alltid møter barna slik, og at de kan reagere med å selv bli sinte.

5.3.3 Følelsesmessig bearbeiding etter aggresjonssituasjoner

Informantene fikk spørsmål om hva som pleier å skje i etterkant av en aggresjonssituasjon. Da kom det fram at tre av informantene til tider beklager atferden sin overfor barna, fordi de selv har blitt sinte eller for strenge. Helene forteller: *«Det skjer flere ganger at vi går og sier at nå merket du kanskje at jeg ble litt sint eller at jeg var streng, og unnskyld for det.»* Også Karen og Ylva forteller at de beklager seg overfor barnet. Drugli (2014) hevder at barn som viser sinne og aggresjon ofte kan bli møtt med mer sinne fra den voksnes side. Det kan skape både små og store sår i relasjonen dersom dette skjer (Hagen, 2021). I undersøkelsen til Forandringsfabrikken Kunnskapssenter (2022) kom det fram at barna opplever at de voksne bruker strenge stemmer og kjefter på barna dersom barna blir sinte. Det er dermed, ifølge barna som deltok i undersøkelsen, vanlig at de voksne blir sinte. Når de voksne i barnehagen møter det sinte barnet med selv å bli sint, er dette en risikofaktor for at barnet senere utvikler atferdsvansker (Patterson, 1986, sitert i Øverland, 2001).

Det ser ut til at å møte barna med en autoritativ oppdragerstil kan være en utfordring i arbeidet deres, og at informantene til tider har en autoritær oppdragerstil overfor barna. Det vises ved at de forteller at de ikke makter å møte barna med varme og nærhet. En slik oppdragerstil er

en risikofaktor og vil kunne øke aggresjonen til barna (Nordahl et al., 2005). Barn med reaktiv aggresjonsproblematikk kan oppleve de voksnes grensesetting som målblokkering, og dermed reagere med negative handlinger. Dermed er det viktig at grensesettingen er preget av varme og en støttende holdning. Å opptre som autoritative er helt avgjørende dersom en skal forebygge aggresjon (P. Roland, 2014; P. Roland et al., 2016).

Karen forteller: «*Så pleier vi å si unnskyld hvis vi opplever at det var for voldsomt da.*» Det er interessant at hun nevner at de sier unnskyld dersom *de selv* opplever det som for voldsomt. Det kan dermed tenkes at det er mange ganger at barnet har opplevd det som for voldsomt, men at de voksne ikke har gjort det, og dermed blir det ikke sagt unnskyld. Berit Bae (2007) mener at de voksne må møte barna som et individ som har rettigheter i forhold til egne tanker og følelser. Dersom de voksne ikke gjør dette, kan det føre til ulike varianter av svekket selvfølelse og psykiske forstyrrelser. Også Brandtzæg (et al., 2013) trekker fram at barns psykologiske utvikling blir preget av nærhet til trygge voksne.

5.4 utfordringer

Informantene forteller at det er flere utfordringer knyttet til arbeidet med aggresjon i barnehagen. De forteller om strukturelle utfordringer ved bemanningen, og det kommer fram under intervjuene at de ikke har en klar begrepsforståelse av aggresjon eller adekvat kompetanse, noe som følgelig kan gi dem utfordringer. Bemanningen i barnehagen og kompetansen til personalet er to av de viktigste strukturelle faktorene for kvaliteten i barnehagen (Meld. St. 24 (2012-2013)).

5.4.1 Kompetansen til personalet

Som tidligere diskutert kommer det fram at personalet ikke har en god nok begrepsforståelse av aggresjon, noe som ifølge Berkowitz (1993) er første steg i å skulle håndtere aggresjon. Det blir også tydelig at de til tider kan opptre med en autoritær voksenstil overfor barna. I det følgende vil jeg diskutere hvordan mangel på kompetanse og det å opptre autoritært kan henge sammen.

Det er vel kjent at dersom en står overfor en utfordring og har tro på at man klarer å håndtere den, så vil trolig situasjonen bli oppfattet som mindre truende, og stressopplevelsen vil dempes (Lazarus et al., 2006; Bandura, 1997). Lazarus (et al., 2006) hevder at mestring, stress og følelser må sees i sammenheng, og at ens evne til å løse problemet avgjør om det medfører stress eller ikke. Bandura (1997) er kjent for begrepet «self-efficacy», som handler om mestringsforventning. Det går ut på at en bedømmer sine egne ferdigheter når en står overfor en situasjon, og med dette vurderer om man tror man kan mestre situasjonen eller ikke. Helene forteller at hun i starten tenkte: «*gud bedre, hvordan kan man håndtere dette?*». Det tyder på lav mestringsforventning. Dette vil følgelig kunne utløse stress, og medføre at man handler med følelser og ikke med en problembasert løsning (Lazarus et al., 2006). Dersom personalet handler med følelser, kan det være grunnen til at de opptrer autoritært og ikke behersker å møte barna med varme.

Da informantene fortalte om situasjoner hvor de har blitt sinte, fortalte de at de beklager atferden sin overfor barna, men at de likevel får dårlig samvittighet og tar med seg denne hjem. Dersom de ansatte går hjem med dårlig samvittighet, kan det tolkes dithen at de selv mener at de ikke mestret situasjonen. Det kan tenkes at dette videre vil kunne redusere deres mestringsforventning.

Informantene forteller også om andre utfordringer i arbeidet med sinne og aggresjon i barnehagen, og nevner her bemanningen. Dersom det er få ansatte på avdelingen, kan det være vanskeligere å mestre aggresjon hos barna, fordi dette skal følges opp.

5.4.2 Bemanning

Helene hevder at i dagens barnehager så er det lite bemanning i forhold til antall barn. Karen nevner at hun har måttet bære inn et gråtende barn med begrunnelsen at hun som ansatt var nødt til å være inne. Lotte peker på at det er mange situasjoner som kunne vært bedre håndtert dersom man er nok voksne, og Ylva forteller at dersom man er godt bemannet, så har man også mer overskudd til å møte barn som viser sinne og utøver aggresjon. Det kommer med andre ord fram at håndteringen av aggresjonssituasjoner blir preget av antall voksne på jobb.

Det er en negativ sammenheng mellom antall barn per voksen og barns utvikling. En lav grunnbemanning medfører at barna får mindre omsorg og respons (Meld. St. 24 (2012-2013)). I Norge har vi en bemanningsnorm som krever at barnehagene har en grunnbemanning som tilsvarer minst én ansatt per tre barn som er under tre år, og én ansatt per seks barn som er over tre år (Meld. St. 6 (2019-2020)). Dermed er barnehagene i Norge i utgangspunktet utstyrt med en god grunnbemanning sammenlignet med andre nordiske land. Til tross for bemanningsnormen, er ikke avdelingene fullt bemannet gjennom hele dagen. Ofte er det et vaktssystem som fordeler vaktene utover dagen, slik at ikke alle de voksne er på jobb samtidig. I tillegg er det mye møtevirksomhet i barnehagen, og de ansatte skal ha pause i løpet av dagen. Attpåtil kommer sykdom, og det er ikke alltid avdelingen får inn en vikar.

Barnehageloven (2005) § 26 sier at «Bemanningen må være tilstrekkelig til at personalet kan drive en tilfredsstillende pedagogisk virksomhet.» Det kan tyde på at de strukturelle utfordringene med bemanning og kompetanse iblant kan medføre at det er vanskelig å håndtere aggresjonssituasjonene. Med andre ord er det ikke alltid rammeplanens krav om å ivareta barnas behov for omsorg (Kunnskapsdepartementet, 2017) blir oppfylt tilstrekkelig. En kan stille spørsmål om hvorvidt en høyere bemanning hadde bedret håndteringen av situasjonene, eller om økt kunnskap kunne medført at flere beskyttelsesfaktorer ble etablert, som kunne redusert antallet aggresjonssituasjoner, slik at bemanningen ikke fremstod som en like stor utfordring.

5.4.3 Tiltak i møte med utfordringer

Når barnehagen opplever utfordringer i håndteringen av aggresjonsproblematikk, er det viktig at de ansatte har et helhetlig og analyserende perspektiv. Det kan være risikofaktorer i barnehagen som påvirker aggresjonen til barna, som for eksempel mobbing, autoritære voksne eller at barnet ikke har gode relasjoner med de voksne (Nordahl et al., 2005; Drugli, 2013). Personalet må dokumentere hvilke tiltak som er gjennomført for å hjelpe barnet i å mestre følelsene sine, og et barnehage-hjem samarbeid vil være viktig. Et godt barnehage-hjem samarbeid vil kunne fungere som en beskyttelsesfaktor, og kunne endre utviklingen i positiv retning. Barnehagen og hjemmet kan bli enig om en felles samarbeidsform for å møte problematikken (Nordahl et al., 2005). Gjennom barnehage-hjem samarbeidet kan også personalet oppfatte eventuell mistanke om uakseptable vilkår i hjemmet (Nordahl et al., 2005).

Seksuell misbruk, vold i hjemmet eller neglisjering i familien kan være årsaksforklaringer for aggresjonsutøvelsen (Øverland, 2001). Hvis personalet mistenker at barnet blir utsatt for vold eller seksuelt misbruk, må de etter opplysningsplikten melde ifra til barnevernet (Barnehageloven, 2005, § 46).

Dersom tiltakene barnehagen iverksetter ikke hjelper, vil tverrfaglig samarbeid være nødvendig. Barnehagen har ikke alltid kunnskapen eller ressursene som kreves for å håndtere den aggressive atferden (Nordahl et al., 2005). Informantene fortalte at de har hatt hjelpeinstanser påkoblet grunnet barns sinne og aggresjon. De forteller at de har hatt PPT, BUP, psykoterapeut, spesialpedagoger, fysioterapeuter, audiopedagoger, foreldreveilederne, veiledningssenteret og veiledning som nyutdannet som blir nevnt. Fellesnevneren er at alle har hatt samarbeid med PPT.

PPT har to oppgaver overfor barnehagen. 1) å foreta sakkyndige vurderinger og 2) å bistå barnehagen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, § 33, 2005). Da ingen av informantene nevnte at noen av barna har spesialpedagogisk vedtak, kan det tyde på at samarbeidet har vært knyttet til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Kompetanseveiledning som gjennomføres av PPT kan ha vesentlig stor betydning for det enkelte barnet (Tveit et al., 2019). Med bakgrunn i at alle har hatt PPT koblet på, og flere av informantene har hatt COS-opplæring, og én *Grønne tanker – glade barn*, kan en stille spørsmål om ikke personalet burde hatt bredere kompetanse på aggresjon enn det som fremkommer i denne studien på temaet.

Det er viktig å arbeide med denne tematikken i et systemperspektiv for å skape så god positiv utvikling for barna som mulig (Bronfenbrenner, 1979).

6. Konklusjon

Hovedfunnene fra denne studien er at alle informantene har erfaringer med sinne og aggresjon i barnehagen. Det tyder på at de har positive holdninger til at barna får uttrykke sinne, og at de har forståelse av sinne som en følelse, men at de har manglende begrepsforståelse og kunnskap rundt aggresjon. Blant annet skiller de ikke mellom reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Et interessant funn er at informantene ikke benytter seg av faglige begreper, noe som kan hindre meningsfull kommunikasjon og intersubjektivitet. Dette kan gjøre det vanskelig å forebygge og å mestre aggresjonsarbeidet.

Til tross for at de har manglende kunnskap om aggresjon, er det flere ting informantene gjør i det forebyggende arbeidet som kan virke som en beskyttende faktor for aggresjonsutøvelse for barna. Blant annet er alle fire informantene bevisst rundt viktigheten av å ha en god voksen-barn-relasjon, men kun to av dem forteller at de opptrer som autoritative voksne. Å styrke barnas sosiale og emosjonelle kompetanse er tiltak som de bruker i forebyggende arbeid. Dette er kjent for å være en beskyttelsesfaktor mot aggresjonsutøvelse hos barn. Mye av deres forebyggende arbeid er basert på programmene *Circle of Security* og *Grønne tanker – glade barn*. Ingen av disse programmene er evidensbasert for barnehage eller har en målsetning om å forebygge, redusere eller erstatte aggressiv adferd. Likevel kan programmene bygge oppunder barnas sosiale og emosjonelle kompetanse, og har en god teoretisk forankring.

Det tyder på at informantene opplever utfordringer i håndteringen av aggresjonssituasjoner. De forteller at de vanligvis løser situasjoner med følelsesmessig inntoning og å støtte barnet i emosjonsregulering, som vil være hjelpsomt for barnet. Gjennom intervjuene kommer det frem at personalet ikke alltid behersker å håndtere situasjonene på denne måten. De forteller om hendelser som har blitt løst med å bære et gråtende barn ut av situasjonen, eller at de voksne selv blir sinte på barna og dermed opptrer med en autoritær oppdragerstil. Autoritære voksne er en risikofaktor for aggresjonsutøvelse. Informantene forteller at lav bemanning er en utfordring, og at situasjonene kunne vært løst bedre dersom de var flere voksne til stede. Det kommer også fram at de antakelig ikke har nok kunnskap på temaet, og jeg har gjort rede for hvordan mangel på kompetanse og det å opptre autoritært kan henge sammen. Mangel på kompetanse kan føre til at de handler på emosjoner og ikke med en problembasert tilnærming.

Oppsummeringsvis kan det tyde på at informantene hadde hatt nytte av kompetanseheving, da den teoretiske forståelsesrammen rundt aggresjon ikke virker å være tilstrekkelig, noe flere av dem selv presiserer. Det kommer fram at sterke følelser som sinne og aggresjon kan være vanskelig å håndtere i barnehagen. Det tyder på at informantene til tider syntes det kan være vanskelig å mestre egne følelser i arbeidet, noe som kan gå utover barn og ansatte i barnehagen. Informantene belyste i liten grad at de kommuniserte eller drøftet aggresjonssituasjonene med foreldrene til barna. Systemperspektivet ble av informantene lite belyst, utover at de alle har vært i kontakt med hjelpeapparater for veiledning. Generelt vil det være viktig at aggresjon som tema løftes opp på et systemnivå, hvor det får et større fokus både på makroplan, med for eksempel kompetanseheving, og på mikroplan, hvor det for eksempel bør arbeides med årsakene og tiltak knyttet til det enkelte barnets aggresjon. Samtidig bør det være god kommunikasjon med foreldrene om tiltak. Ved at aggresjon løftes tydeligere inn i en utviklingsteoretisk forståelsesramme (Bronfenbrenner, 1979), kan det være med på å skape livsmestring for barn som strever med sinne og aggresjonsproblematikk.

7. Forslag til videre forskning

Aggresjonsutøvelse i ung alder er en risikofaktor for utøving av vold når man blir bedre. En nasjonal veiviser om vold peker på at vold er et omfattende samfunnsproblem (NKVTS, 2015). Da effekten av omlæring er størst i ung alder, og at tiltak burde settes inn så tidlig som mulig, kan en stille spørsmål barnehagelærerutdanningen lærer studentene nok om håndteringen av sinne og aggresjon. Lærer de nok på studiet om disse temaene for å kunne oppfylle rammeplanens krav om å forberede barna til aktiv deltagelse i samfunnet? Med økt kompetanse kan det tenkes at personalet kan dekke flere av barnas behov innenfor det allmennpedagogiske tilbudet. Dette kan medføre en reduksjon i antall barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, og det kan forebygge at barnas utvikling går i negativ retning.

Da denne studien ikke kan generaliseres, kunne det vært interessant å gjøre en større kvalitativ og kvantitativ studie som undersøker ansatte i barnehager sin kompetanse, og hvordan de bruker kompetansen til å forebygge og håndtere aggresjon. En ny studie burde imidlertid skille mellom reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon under intervjuene, og ikke behandle aggresjon som begrep slik denne studien gjorde. Dersom det framkommer i en større studie at ansatte i barnehager mangler relevant kunnskap rundt aggresjon, kunne det i neste omgang vært interessant å analysere *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*, og undersøke hvorvidt utdanningen gjør studentene i stand til å håndtere aggresjon hos barn i barnehagen.

Referanseliste

- Aaseth, H.M.S., Elvethon, E., Løkken, I.M., Nilsen, T.R. & Moser, T. (2021). *Mobbing i norske barnehager – en kunnskapsoversikt*. Nasjonalt kunnskapssenter for barnehager; Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/mobbing-i-norske-barnehager-en-kunnskapsoversikt>
- Ahn, H.J. & Stifter, C. (2006). Child Care Teachers' Response to Children's Emotional Expression. *Early Education and Development*, 17(2), 253–270.
https://doi.org/10.1207/s15566935eed1702_3
- Andersen, B.G., Pons, F. & Rosnay, M. (2010). Emosjonell kompetanse hos små barn. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: barn i utvikling* (s.136-160). Gyldendal Akademisk
- Angold, A. & Egger, H.L. (2006). Common emotional and behavioral disorders in preschool children: presentation, nosology, and epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 313–337. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2006.01618.x>
- Aronson, E. & Aronson, J. (2018). *The Social Animal*. (12. utg.). Worth Publishers
- Bae, B. (2007). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2019). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.168-195). Cappelen Damm Akademisk
- Befring, E. & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.500-522). Cappelen Damm Akademisk
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys. Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademisk
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It's Causes, Consequences and Control*. McGraw Hill

- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi. En analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Universitetsforlaget
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2013). *Se barnet innenfra: hvordan jobbe med tilknytning i barnehagen*. Kommuneforlaget
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press
- Cekaite, A. & Ekström, A. (2019). Emotion socialization in teacher-child interaction: Teachers' responses to children's negative emotions. *Frontiers in Psychology*, 10, 1546–1546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01546>
- Circle of Security International. (2019). *What is The Circle of Security? Developing Specific Relationship Capacities*. <https://www.circleofsecurityinternational.com/circle-of-security-model/what-is-the-circle-of-security/>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Leviatas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Queenan, P. (2003). Preschool Emotional Competence: Pathway to Social Competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Drugli, M.B. (2011). Å møte barn med tillit og respekt gjennom å “se” hele barnet. I V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreaunet & F. Søbstad (Red.), *Barnehagens grunnsteiner: formålet med barnehagen*. (2. utg., s.230-239). Universitetsforlaget
- Drugli, M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm AS
- Drugli, M.B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s.47-73). Fagbokforlaget
- Drugli, M.B. (2017). *Liten i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk
- Elliot, S.N. & Gresham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: en håndbok*. Kommuneforlaget

- Eng, H. & Ulvund, S.E. (2016). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Grønne tanker – glade barn. *Ungsinn*, 1:1. <http://www.ungsinn.no/wp-admin/post.php?post=3799&action=edit&message=6>
- Enjaian, B., Bell, A.B., Whitt, Z. & Dewall, N. (2018). Social-Cognitive Processes in the Development of Antisocial and Violent Behavior. I A.T. Vazonvi., D.J. Flannery & M. Delisi (Red.), *The Cambridge Handbook of Violent Behavior and Aggression* (2. utg., s.259-277). Cambridge University Press
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. (2. utg.). Universitetsforlaget AS
- Forandringsfabrikken Kunnskapscenter. (2022). *Trygt for oss: hvordan barnehagen må være fra 722 barn 2-5 år*. https://forandringsfabrikken.no/wp-content/uploads/2022/05/trygt-for-oss_nettsversjon_v4.pdf
- Hagen, A.H.V. (2021). *Sinte barn og sinte voksne. Slik forstår og håndterer du sinne*. Gyldendal
- Hartup, W.W. (2005). The Development of Aggression: Where Do We Stand? I R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer. *Developmental origins of aggression* (s.3-24). The Guildford Press
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Kommuneforlaget AS
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5. utg.). Abstrakt Forlag
- Juul, J. (2014). *Aggresjon! Et nytt og farlig tabu?* Pedagogisk forum
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen. Samspill og tilknytning*. Kommuneforlaget AS
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal
- Kvello, Ø. (2010a). Som ansatt i barnehagen setter man spor i barna. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: barn i utvikling* (s.15-26). Gyldendal Akademisk
- Kvello, Ø. (2010b). Personlighetsutviklingen: barnehagens rolle i den fascinerende dynamikken mellom samspill og biologi. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: barn i utvikling* (s.27-64). Gyldendal Akademisk

- Lamer, K. (2010). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 2: barn i utvikling* (s.229-255). Gyldendal Akademisk
- Lazarus, R.S., Folkman, S. & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: En ny syntese*. Akademisk Forlag
- Lunde, O. & Lindbäck, S. (2020). *Pedagogiske tiltak i skole og barnehage*. Infovest Forlag
- Martinsen, M.T. (25. mars, 2022). *Hvordan forstår vi begrepet mobbing i barnehagesammenheng?* Læringsmiljøseneteret
<https://www.uis.no/nb/laringsmiljosenteret/forskning/hva-er-begynnende-mobbeatferd#/>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 24 (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-24-20122013/id720200/>
- Moen, T. (2019). Fra en todelt til en helhetlig fortolkning av PPTs mandat. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot. (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s.34-44). Universitetsforlaget
- Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (2015). *Nasjonal veiviser ved vold og overgrep*. <https://dinutvei.no/vold-i-naere-relasjoner/hva-er-vold-definisjoner/>
- Nesdale, D. & Pickering, K. (2006). Teachers' Reactions to Children's Aggression. *Social Development*, 15(1), 109–127. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00332.x>
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Fagbokforlaget
- Ogden, T. (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. (2. utg.). Gyldendal
- Raknes, S. (2014a). *Grønne tanker – glade barn: barn 4-7 år*. Gyldendal Akademisk
- Raknes, S. (2014b). *Grønne tanker – glade barn: barn 4-7 år – en veileder*. Gyldendal Akademisk
- Rasmussen, L.M. & Strøm, H.K. (2017). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket ART – Aggression Replacement Training (2. utg.). *Ungsinn*, 1:1.
http://www.ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/kunnskapsoppsummering-og-klassifisering-av-tiltaket-art-aggressionreplacement-training-2-utg/
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi*. Universitetsforlaget

- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s.466-479). Fagbokforlaget
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L.-J. (2016). Alvorlige atferdsvansker: forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.156-175). Universitetsforlaget
- Rye, M. & Eng, H. (2021). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket Circle of Security (COS) International – Parenting (COS-P) (2. utg.). *Ungsinn* 1:1.
https://ungsinn.no/post_tiltak_arkiv/circle-of-security-cos-internationalparenting-cos-p-2-utg/
- Røkenes, O.H. & Hanssen, P.-H. (2012). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. (3. utg.) Fagbokforlaget
- Sameroff, A.J. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association
- Schore, J.R. & Schore, A.N. (2007). Modern Attachment Theory: The Central Role of Affect Regulation in Development and Treatment. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 9–20.
<https://doi.org/10.1007/s10615-007-0111-7>
- Schaffer, D.R. & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: International Edition*. (9. utg.). Cengage Learning
- Stiegler, J.R. (2015). *Emosjonsfokusert terapi*. Gyldendal Akademisk
- Størksen, I. (2014). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s.74-99). Fagbokforlaget
- Størksen, S. & Idsøe, T. & Roland, E. (2011). *Schoolyard corner society: relating membership to reactive and proactive aggressiveness*. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 16:2, 145-158, <https://doi.org/10.1080/13632752.2011.569398>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.) Fagbokforlaget
- Tholin, K.R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere*. (2. utg.) Fagbokforlaget
- Tremblay, R.E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341–367. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x>

- Tveit, A.D., Cameron, D.L. & Kovac, V.B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot. (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s.58-70). Universitetsforlaget
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A developmental Perspective. I R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer. *Developmental origins of aggression* (s. 178-201). Guilford Press
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into practice*, 48(2), 122-129.
<https://doi.org/10.1080/00405840902776392>
- Østrem, S. (2018). Barnehagen som velferdsordning, pedagogisk virksomhet og møtested. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s.11-30). Cappelen Damm Akademisk
- Øverland, K. (2001). *Antisosial atferd og risikofaktorer i familien*. Politihøgskolen
- Åmot, I. & Ytterhus, B. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.589-614). Cappelen Damm Akademisk

8. Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Prosjektvurdering fra NSD

Behandlingen av personopplysninger er vurdert av NSD. Vurderingen er:

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

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

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

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

8.2 Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuet blir innledet med informasjon om:

- Hvem jeg er, utdanning og lignende
- Temaet for masteroppgaven
- Informert samtykke og konfidensialitet
- Om intervjuguiden, estimert tidsbruk og at det er rom for utdypning og oppfølgingsspørsmål
- Spørre intervjupersonen om utdanning, arbeidserfaring og hvilken aldersgruppe hen jobber med nå

Begrepsforståelse og kunnskap

- Hva legger du i begrepet sinne?
- Hva legger du i begrepet aggresjon?
 - *Mulig oppfølgingsspørsmål: skiller dere mellom ulike typer aggresjon i barnehagen?*
- Skiller dere mellom sinne og aggresjon i barnehagen?
- Når tenker du at sinne blir aggresjon?
 - *Mulig oppfølgingsspørsmål:*
 - *Ulike alvorlighetsgrader av sinne/aggresjon?*
 - *Hjelpeinstanser?*
 - *Foreldresamarbeid?*
- Hvilken kultur har dere i form av regler og normer for å uttrykke sinne?
- Hva har dere lært om sinne og aggresjon hos barn i barnehagen?
 - *Mulig oppfølgingsspørsmål: Opplever du at dere har nok kunnskap om hvordan man møter sinte barn?*

Forebygging

- Hvordan arbeider dere forebyggende med sinne og aggresjon i barnehagen?
 - *Mulig oppfølgingsspørsmål:*
 - *Samarbeid med andre?*
 - *Sosial kompetanse?*
 - *Emosjonell kompetanse?*
 - *Følelser?*
 - *Voksenstil?*
- Observerer dere systematisk sinne og aggresjon i barnehagen?

Håndtering av situasjoner

- Kan du fortelle om noen episoder der barn har vist sinne og aggresjon i barnehagen?
 - *Mulige oppfølgingsspørsmål:*
 - *Foranledning?*
 - *Egne tanker og følelser?*
 - *Hvordan løste dere det?*
 - *Konsekvenser/hva skjer med barnehageansatte etter en slikt hendelse?*
 - *Barnas tanker og følelser?*
 - *Konsekvenser/hva skjer med barnet etter en slikt hendelse?*
 - *Hva skjer med de involverte partene i etterkant av en slikt hendelse?*
- Hvordan løser dere vanligvis slike situasjoner?

- *Mulige oppfølgingsspørsmål: Hva pleier å fungere?*
- *Hva pleier å ikke fungere?*
- *Hva er utfordrende for dere i slike situasjoner?*
- Nå har du fortalt hvordan dere vanligvis løser slike situasjoner i barnehagen i dag. Hva tenker du rundt det?
 - *Mulige oppfølgingsspørsmål: Hvordan tenker du at man burde møte det i framtiden?*
 - *Hva er forutsetningene for at det skal fungere?*
 - *Hva er utfordringene med å møte barn på den måten?*
 - *Har det hendt at dere i samråd med barn har diskutert hvordan man på best måte kan møte sinne?*
- Reagerer dere annerledes dersom et barn viser sinne overfor et annet barn, enn om et barn viser sinne overfor en av de barnehageansatte?
 - *Mulige oppfølgingsspørsmål: Hva gjør det med det andre barnet?*
 - *Snakkes det om i etterkant? På hvilken måte?*

Utfordringer

- Hvilke utfordringer opplever du i møte med sinte barn eller barn som viser aggresjon i barnehagen?
 - *Mulige oppfølgingsspørsmål:*
 - *Blir det pratet om hvordan å møte sinte barn og hvordan det føles for dere, på avdelingen? Samtaler med andre? Selvrefleksjon?*
 - *Hvordan påvirker dine følelser måten du håndterer barnas følelser/situasjonen på?*
 - *Har dere hatt noe kurs/opplæring/kompetanse/oppfølging rundt hvordan å reagere selv når du kjenner på sterke følelser?*
- Har det vært situasjoner hvor du og barnet har en samtale om dine egne følelser i etterkant av situasjoner?
- Har det vært situasjoner hvor du og barnet har hatt en samtale om barnets følelser i etterkant av en situasjon?

Til slutt: Er det noe som jeg ikke har nevnt, som du tenker er relevant og viktig å få med?

8.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Barnehageansattes erfaringer med sinne og aggresjon i barnehagen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan barnehageansatte opplever og håndterer situasjoner i barnehagen der barn blir sinte og viser aggresjon. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave der formålet med prosjektet er å undersøke hvordan barnehageansatte opplever og håndterer situasjoner i barnehagen der barn blir sinte og viser aggresjon. Jeg ønsker å undersøke dette fordi slike hendelser oppstår opptil flere ganger daglig. Jeg er interessert i å undersøke hvordan situasjoner der barn blir sinte og viser aggresjon utspiller seg og hvordan ansatte i barnehagen arbeider med dette. Slike hendelser kan være utfordrende for barnehageansatte, og jeg er dermed også interessert i hvilke personlige utfordringer de barnehageansatte møter, både ved å følge opp situasjonen, men også knyttet til egne følelser. Hensikten med studien er å få en dypere forståelse av barnehageansattes erfaringer med situasjoner i barnehagen der barn blir sinte og vise aggresjon.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber i en barnehage. Det er fem personer som får henvendelse om å delta i studien.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et personlig intervju som krever aktiv deltagelse. Jeg vil stille åpne spørsmål der du kan svare fritt. Intervjuet vil ta mellom 45-60 minutter. Du vil bli stilt spørsmål generelt om sinne og aggresjon hos barn, om du kan fortelle om utfordringer i å møte sinte barn og barn som viser aggresjon i barnehagen, og om hvordan det oppleves for deg. Jeg vil også stille noen bakgrunnsprosjekt spørsmål om deg; hvor lenge du har jobbet i barnehage, hvilken aldersgruppe du jobber med og om utdanning. Jeg ønsker å ta lydopptak av intervjuene samt noen notater underveis. Lydfilene vil bli lastet opp i Nettskjema, en sikker database som UiO bruker.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student, veileder og prosjektansvarlig som vil ha tilgang til dataen. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil jeg erstatte navnet ditt med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet blir lagret i Nettskjema, en sikker løsning for datainnsamling. For å ta lydopptak vil jeg bruke en diktafon-app som direkte laster lydopptaket inn i Nettskjema, og krypterer det fra telefonen. Det er kun i Nettskjema det er mulig å spille av lydopptaket. Veilederen for denne masteroppgaven er ansatt hos Universitet i Stavanger, og det vil dermed være én person fra Universitet i Stavanger som får tilgang til opplysningene samt to personer fra Universitet i Oslo. Som deltager i forskningsprosjektet vil du bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjonen. Loven om personvern blir fulgt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1.juni 2022. Alle personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Oslo har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Student: Vilde Scheen Kiese (vilde.kiese@outlook.com, 98871686)

Veileder: Klara Øverland (klara.overland@uis.no, 40608818)

Prosjektansvarlig: Gunnar Bjørnebekk (gunnar.bjornebekk@isp.uio.no, 22858067)

Vårt personvernombud: Roger Markgraf-Bye (personvernombud@uio.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Gunnar Bjørnebekk

Vilde Scheen Kiese

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Barnehageansattes erfaringer med sinne og aggresjon*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)