



Universitetet  
i Stavanger

## 1 DET HUMANISTISKE FAKULTET

# MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2009

Åpen

Forfatter: Camilla Idsøe Øxnevad

.....  
(signatur forfatter)

Faglig ansvarlig

Veileder: Erling Roland

Tittel på hovedoppgaven: Kontaktlæreres relasjonsbygging til reaktivt aggressive elever; deres forklaring og begrunnelse.

Engelsk tittel: Teachers enhancing of relationships with reactive aggressive students; their explanation and grounds.

Emneord:  
Relasjoner, attribusjon, aggresjon, autoritativ  
klasseledelse

Sidetall: ...61.....  
+ vedlegg/annet: ...3.....

Stavanger, 22.05.09

## **Forord**

Masteroppgaven i spesialpedagogikk ble påbegynt og gjennomført våren 2009 ved Universitetet i Stavanger. Veiledningene på oppgaven foregikk ved Senter for atferdsforskning. Det føles godt å endelig være i havn.

Jeg vil takke Erling Roland. Han har vært en klok og dyktig veileder med mange gode råd og ærlige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Veiledningen har vært konstruktiv og meget lærerik.

Jeg vil også takke rektorene som velvillig presenterte meg for kontaktlærerne som stilte seg disponible til intervju og var en del av oppgaven. Det er dere som har gjort denne masteroppgaven mulig å gjennomføre slik jeg ønsket. Tusen takk!

Så en personlig takk til familien min, med en ekstra takk til mor og far som på hver sin måte har vært en inspirasjonskilde gjennom masterstudiet og som har gitt meg muligheten til å erfare flere av skolens sider.

Stavanger 26.mai 2009

---

Camilla Idsøe Øxnevad

## Innholdsfortegnelse

|         |   |    |
|---------|---|----|
| 1       | Innledning.....   | 5  |
| 1.1     | Tema og bakgrunn for oppgaven .....                             | 5  |
| 2       | Valg og presentasjon av teori .....                             | 6  |
| 2.1     | Aggresjon .....   | 6  |
| 2.1.1   | Hva er aggresjon?.....  | 6  |
| 2.1.2   | To former for aggresjon .....                                   | 6  |
| 2.1.3   | Reaktiv aggresjon.....  | 8  |
| 2.2     | Relasjoner.....   | 10 |
| 2.2.1   | Relasjoner i et system.....                                     | 10 |
| 2.2.2   | Lærer-elev-relasjoner .....                                     | 12 |
| 2.2.2.1 | Gode relasjoner .....   | 13 |
| 2.2.2.2 | Hvordan etablere og opprettholde gode relasjoner?.....          | 13 |
| 2.2.3   | Relasjoner mellom lærer og reaktiv aggressiv elev .....         | 14 |
| 2.2.4   | Ledelse som et støtteapparat for å utvikle en god relasjon..... | 16 |
| 2.2.5   | Støtte.....   | 18 |
| 2.2.6   | Kontroll .....  | 19 |
| 2.3     | Attribusjon.....  | 20 |
| 2.3.1   | Hva er attribusjon? .....                                       | 20 |
| 2.3.2   | Indre og ytre faktorer.....                                     | 20 |
| 2.3.3   | Suksess og nederlag .....                                       | 21 |
| 2.3.3.1 | Mestring .....  | 21 |
| 2.3.4   | Lærerens forståelse av årsak.....                               | 22 |
| 3       | Problemstilling .....   | 23 |
| 4       | Metode.....   | 24 |
| 4.1     | Kvalitativ forskningsstrategi .....                             | 25 |
| 4.1.1   | Observasjon .....   | 25 |
| 4.1.2   | Intervju .....  | 25 |
| 4.1.3   | Tekst- og bildeanalyse.....                                     | 26 |
| 4.2     | Kvalitativt forskningsintervju .....                            | 26 |
| 4.3     | Data .....  | 28 |
| 4.4     | Prosessen frem mot intervjuene og gjennomførelsen av dem.....   | 28 |
| 4.5     | Utvalg .....  | 29 |
| 4.6     | Troverdighet .....  | 30 |
| 4.7     | Bekreftbarhet .....   | 30 |
| 4.8     | Overførbarhet .....   | 30 |
| 4.9     | Forskningsetikk .....   | 31 |
| 4.10    | Analysemetode .....   | 33 |
| 5       | Resultater.....   | 35 |
| 5.1     | Når krigen raser .....  | 35 |
| 5.1.1   | Før .....   | 35 |
| 5.1.1.1 | Relasjoner .....  | 35 |
| 5.1.1.2 | Stress .....  | 36 |
| 5.1.1.3 | Attribusjon.....  | 36 |
| 5.1.2   | Under .....   | 37 |
| 5.1.2.1 | Relasjoner .....  | 37 |
| 5.1.2.2 | Stress .....  | 37 |
| 5.1.3   | Etter .....   | 38 |
| 5.1.3.1 | Relasjoner .....  | 38 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 5.2   | Når freden råder .....                     | 39 |
| 5.2.1 | Relasjoner .....                           | 39 |
| 5.3   | Min elev er .....                          | 42 |
| 5.3.1 | Administrasjonen og de andre lærerne ..... | 44 |
| 6     | Analyse og drøfting .....                  | 45 |
| 6.1   | Når krigen raser .....                     | 45 |
| 6.1.1 | Før .....                                  | 45 |
| 6.1.2 | Under .....                                | 45 |
| 6.1.3 | Etter .....                                | 46 |
| 6.2   | Når freden råder .....                     | 47 |
| 6.3   | Min elev er .....                          | 48 |
| 6.4   | Administrasjonen og de andre lærerne ..... | 50 |
| 6.5   | Lærerens språk og egenrefleksjon .....     | 52 |
| 6.6   | Attribusjon i de ulike fasene .....        | 53 |
| 7     | Konklusjon .....                           | 56 |
| 8     | Kritiske punkter .....                     | 58 |
| 9     | Mulig videre forskning .....               | 59 |
| 10    | Sammendrag .....                           | 60 |
| 11    | Kilder .....                               | 61 |
| 12    | Vedlegg .....                              | 63 |
| 12.1  | Vedlegg 1; Infoskriv til skolene .....     | 63 |
| 12.2  | Vedlegg 2; Intervjuguide .....             | 65 |

## 2 Innledning

### 2.1 Tema og bakgrunn for oppgaven

Temaet for denne oppgaven er relasjonsbygning og attribusjon. Jeg hatt fokus på lærer-elev relasjonen og hvordan læreren attribuerer i arbeid med elever med reaktiv aggressiv atferd, enkelt forklart elever som blir fysisk aggressive. Hvordan arbeider kontaktlærer med relasjonen til reaktivt aggressive elever? Hvorfor velger kontaktlærer å arbeide eller ikke arbeide med relasjonene til reaktivt aggressive elever? Hvordan ser læreren på de ulike relasjonene i skolen som et system? Hvilket bil de kan vi danne oss av lærerens attribusjonsmønster knyttet til håndtering av en reaktiv aggressiv elev agering? Dette er noe av det jeg har sett på, med hovedvekt på attribusjonsmønstre hos kontaktlærer. Svarene i denne masteroppgaven kan gi en indikasjon på hvordan og ”hvorfor” og samtidig reflektere lærerens holdninger og kunnskap om reaktiv aggresjon.

Dette temaet har interessert meg gjennom studietiden min, da særlig fordi jeg selv har møtt problematikken gjennom min tid som student. Jeg har aldri vært fast ansatt på en skole, men har jobbet som vikar på en skole i Sandnes. Dette har gitt meg mulighet til å samle opp erfaringer og kanskje gitt meg et nytt synspunkt på reaktiv aggresjon og utfordringer og kunnskaper knyttet til temaet.

Denne oppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg har tatt utgangspunkt i kontaktlærere fra tre ulike skoler i Stavanger og Sandnes-regionen.

Aggresjon og atferdsproblematikk er et aktuelt tema, særlig innen pedagogikken og spesialpedagogikken. Den gir daglig utfordringer i skolen, og jeg har vært interessert i å høre hvordan ulike skoler og ulike kontaktlærere jobber i forhold til dette. Mitt teoretiske hovedfokus og primærfunn ligger innen attribusjon og ulike attribusjonsmønstre knyttet til nederlag og suksess hos lærere. Hvilke attribusjonsmønstre finner vi hos lærere som arbeider med reaktivt aggressive elever? I løpet av studiet er også sekundære funn vært interessante, og jeg har derfor valgt å knytte disse inn i oppgaven.

## 3 Valg og presentasjon av teori

### 3.1 Aggresjon

#### 3.1.1 Hva er aggresjon?

Aggressivitet er personlighetstrekket som ”gir en tendens til å vise aggresjon”(E. Roland, 2007). I det daglige kan det være en utfordring å sette en tydelig definisjon på aggresjon fordi begrepet brukes på ulike måter, og fordi aggresjon kan skje på ulike måter. Til tross for mulige stridigheter finner vi en fellesnevner, at aggresjonen skjer med mål om å få et ”outcome”. Et outcome vil si at en person er målrettet i handlingen for å få noe ut av situasjonen. Eksempelvis, hvis en føler seg angrepet så slår en tilbake. Slaget i seg selv gir utløp for redsel eller sinne som blir et outcome. (Aronson, 2004)

Til tross for uenigheter i det daglige, er aggresjon definert i teorien som ”en negativ handling med hensikt å skade”(Aronson, 2004). En negativ handling sees på som alle handlinger, både verbalt og/eller kroppslig, som får et negativt utfall. ”Med hensikt” er det som skiller aggresjon fra andre negative handlinger, fordi det da skilles mellom målrettet handling og handling som kan skje i uhell(Aronson, 2004).

#### 3.1.2 To former for aggresjon

Aggresjon kan deles inn i to ulike former; en fiendtlig aggresjon og en instrumentell aggresjon. Den fiendtlige aggresjonen er et resultat av seg selv, mens instrumentell aggresjon er målrettet og beregnende. Disse to formene kan knyttes til begrepene proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon. Mens den reaktive aggresjonen kan knyttes til fiendtlig aggresjon kan en si at proaktiv aggresjon er en del av den instrumentelle aggresjonen. Proaktiv aggresjon er det en kan kalle en kaldblodig aggresjon. Den er i rendyrket form en planlagt handling som er drevet av positive følelser og utsikter mot belønning i en eller annen form. Et eksempel på denne typen aggresjon kan være mobbing. En mobber har et mål med handlingen sin, og vet hva han kan si eller gjøre for å ”drite ut” for eksempel en medelev. Belønningen kan da for eksempel være makt(E. o. I. Roland, Thormod Idsøe, 2001). Ofte er proaktivt aggressive elever svært sosialt intelligente, og leser mennesker svært godt. Reaktiv aggresjon er derimot drevet av sinne. Denne aggresjonsformen er den varmblodige typen, hvor elever raskt kan gå fra å være rolig til svært aggressiv (Aronson, 2004).

Aggresjon kan være et resultat av frustrasjon(Aronson, 2004; E. Roland, 2007). Frustrasjon er definert som en hindring, at en person blir hindret i å nå sine mål. Når frustrasjonen øker, øker også den psykiske spenningen, noe som medfører til at personen opplever et psykisk ubehag som en kan kalle sinne eller raseri. Dette kan utløse aggresjon. Den negative handlingen kan enten rettes mot den eller det som om skapte hindringen eller mot en annen eller noe annet. Dersom aggresjonen rettes bort fra den som skapte hindringen, kalles dette forskjøvet aggresjon. Aggresjonen virker som et spenningsreducerende middel. Når spenningen reduseres kan dette føles som en belønning, og dette kan forklare hvorfor noen mennesker utøver aggresjon til tross for at det i omgivelsene kanskje ikke virker belønnende. Vi kan sammenligne denne prosessen med en trykkoker. Trykket øker når en blir sint. Aggresjonen reduserer trykket(Aronson, 2004; Ihlen, Koss, & Ihlen, 1997; E. Roland, 2007).

Når en skal studere aggresjon er det noen begreper som kan være fordelaktig å kunne noe om for å forstå problematikken hos elevene med aggressiv atferd; konformitet, legitimering og kognitiv dissonans. Konformitet betyr om du følger lover og regler eller ei(Aronson, 2004). Å være konform betyr det motsatt av antisosial atferd. Innen konformitet finner en tre hovedformer; compliance (ettergivenhet), identifikasjon og internaliserte normer. Dette handler mye om straff, belønning og konsekvenser. Identifikasjon handler om at elevene speiler seg i læreren, og en tar normer best på lang sikt når en liker grensesetteren(Imsen, 1998; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Når eleven derimot ikke liker læreren kan en tro det motsatte; når grensesetteren blir borte gjør også grensene det. Eleven identifiserer seg mye med læreren. Når eleven får mange negative utspill på skolen vil dette huskes og kobles til mot negative følelser. Prosessen kan forklares slike; A gir et utspill til B, og B gir en respons tilbake til A. Dette kan læreren ta utgangspunkt i når en skal takle aggressive elever ved å ha tydelige utspill og gi mye positivt tilbake. Internaliserte normer handler om elevens indre normsystem, som trer i kraft uansett hvor eleven er og hvem som er borte. Dette er også et argument for at den autoritative lærerrollen på lang sikt gir et best resultat (Aronson, 2004; Imsen, 1998; Nordahl, 2002).

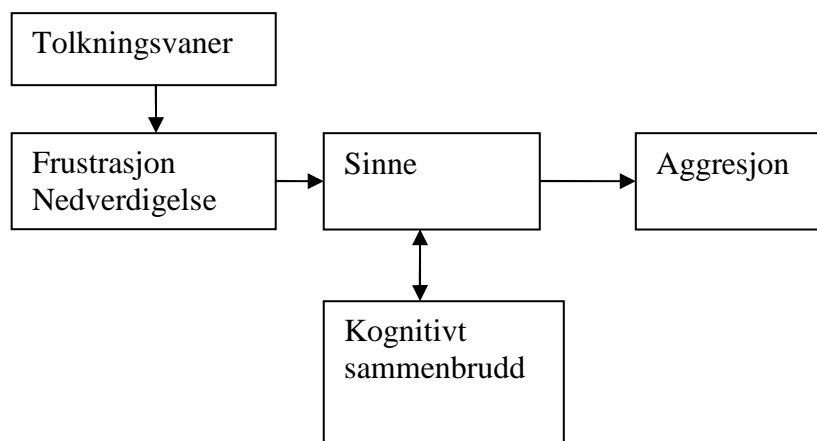
I aggresjonsteori er begrepet legitimering sentralt fordi dette er den aggressive personens måte å rettferdiggjøre aggresjonen sin(Aronson, 2004). Det betyr at aggressive handlinger kan medføre et legitimeringsbehov, et behov for å lovliggjøre aggresjonen og legitimering blir brukt som en forsvarsmekanisme. Når en skal gripe inn i situasjoner hvor elever med

aggressiv atferd har vært aggressive, må en derfor prøve å bearbeide legitimeringen, og ta utgangspunkt i det eleven gjorde i stedet for å se på hvorfor eleven var aggressiv (Aronson, 2004).

Kognitiv dissonans er et annet begrep som ligger sentralt i aggresjonsteorien. Elever som oppfører seg aggressivt kan oppleve spenning når de har to motstridende tanker. For eksempel for en reaktiv aggressiv elev kan tankene være ”Jeg slo en medelev” og ”Jeg er en snill person”. Tankene motstrider og kognitiv dissonans oppstår, noe som kan oppleves stressende eller frustrerende. Da vil det være naturlig å prøve å redusere spenningen og dette kan gjøres på to forskjellige måter; en kan endre tankene slik at de to tankene blir mer like eller en kan få nye tanker som skaper en slags bro mellom de to eksisterende tankene. Som lærer vil det her kanskje være lurt å jobbe mot at en elev får nye tanker slik at en kan skape ”en bro” mellom tanker som er motstridende og som skaper stress og frustrasjon hos en elev. (Aronson, 2004)

### 3.1.3 Reaktiv aggresjon

Figur 1; illustrerer reaktiv aggresjon



Figur 1. Reaktiv aggresjon(E. Roland, 2007; s.51)

Reaktiv aggresjon er den aggresjonsformen som blir trigget av frustrasjon eller nedverdiggelse. Alle kan bli frustrerte, men hvordan en reagerer handler ofre om hvordan en tolker omverden. Sammen med hvordan en tenker om løsningen kan tolkningsevnen vår bidra til å regulere sinnet vårt. Når sinnet ”tar en”, reduseres også evnen til å tenke. En kan få det som kalles et kognitivt sammenbrudd. Selve aggresjonen kan forekomme i ulike former, rettet mot



hindringen eller mot noe annet. Hvor frustrerende en opplever en hindring kan påvirkes av hvor sårbar en er som person. Noen kan la ting fare ganske fort, mens andre dweler ved enkeltepisoder og tar seg nær av bagateller. (Dodge, 1991; E. Roland, 2007)

Reaktivt aggressive elever kan reagere med frykt eller sinne i et angrep, og med et ønske om å beskytte seg mot noe som oppleves truende. Utenfra kan det kanskje se ut som om de er ute av kontroll. Etter et utbrudd angrer de fleste. Ikke nødvendigvis på grunn av at de ser hva de har gjort, men fordi de ser en konsekvens eller får en straff. De fleste vil også prøve å legitimerer aggresjonen sin. Det vil si at de prøver å distanserer seg selv ved å legge skylden for deres reaksjon til noen eller noe. (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991)

Noen former for aggresjon er sosialt akseptert i samfunnet. Hvis for eksempel en gutt blir slått og han reagerer med å slå tilbake er det ikke mange som reagerer på dette. Uakseptabel reaksjon kan være de reaksjonene som er en tydelig overreaksjon på noe som kan sees på som en bagatell, for eksempel når en gutt slår en annen gutt som et resultat av en kommentar.(Dodge, 1991)

Blant sine jevnaldrende har reaktivt aggressive elever en sterk tendens til å bli avvist, og kan kanskje gjenkjennes i skolegården som de ensomme ulvene(Bru, 1998). Hvorfor kan være vanskelig å si, men et moment kan være at andre er usikre på hvordan de skal samhandle og bygge relasjoner til disse elevene og en kan forstå at andre barn unngår elever som så altfor lett kan blir aggressive. Dessverre kan en ikke bare se på de andre når en stiller seg spørrende til hvorfor elever med reaktiv aggressiv atferd har svake relasjoner til andre. Vi vet at brorparten av disse barna har blitt avvist fra de tidlige leveårene(Dodge, 1991). Sannsynligvis spiller dette en stor rolle når en slik elev skal knytte relasjoner til menneskene rundt seg (Dodge, 1991).

Reaktiv aggresjon knyttes til frustrasjon og nedverdiggelse. Aggresjonen kan derfor utløses av blant annet angst og grensesetting. Jo mer fremtredende grensesetting, jo sterkere kan reaktive elever reagere. Det handler mye om at elevene overtolker lærerne og andres signaler på en negativ måte. Det som, av læreren, kan oppfattes som en enkel beskjed, kan for en reaktiv elev tolkes som om at ”–Denne læreren liker meg ikke i det hele tatt”(Berkowitz, 1993; Dodge, 1991).

Det er vist at reaktiv aggresjon kan knyttes til tidlig omsorgssvikt, avvising fra sine foreldre, særlig de fire første leveårene (Dodge, 1991). En utfordring kan være at elevene kjenner følelsene, men ikke husker situasjonene. Dette gjør det vanskelig å takle følelsene noe som kan medføre til at frustrasjonsnivået kan stige enda mer. Lasse Gustavson sa i et program på SVT at en må slukke det som brenner for å komme videre ([www.svt.se](http://www.svt.se)). Med dette mente han at for å komme seg videre i livet må det som plager personen takles. Det kan tenkes at mennesker med reaktiv aggresjon ikke har en slik mulighet når de ikke vet hvorfor de er frustrerte. Dette gjør blant annet at elevene har et sterkt behov for tilhørighet, selv om de avviser samfunnet. Når dette ikke tilfredsstilles utløses frustrasjon, altså en avvising trigger ny aggresjon. Derfor er det viktig med gode relasjoner slik at disse elevene opplever den tilhørigheten som de trenger. (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991)

## **3.2 Relasjoner**

### **3.2.1 Relasjoner i et system**

Bronfenbrenner har presentert en teori som viser hvordan en relasjon er en del av et system (Bø, 2000; Imsen, 1998). Han har vist oss flere systemer som avhengig og uavhengig påvirker eleven. (Bø, 2000; Imsen, 1998). Samtidig som en kan se på systemene hver for seg, kan det også være interessant å se helhetlig på dem. Det som skjer på en arena som eleven ikke er i direkte kontakt med, for eksempel eksosystemet, kan påvirke eleven. Et eksempel kan være hvis en bedrift går konkurs, og en av foreldrene til eleven er tilknyttet denne bedriften. Da kan dette påvirke hjemmeforholdene til eleven, i mikrosystemet (Imsen, 1998).

Mikrosystemet er et av systemene som påvirker eleven (Bø, 2000; Imsen, 1998). Det presenterer alle de primære sosialiseringarenaene, hvor familien blir sett på som den viktigste. I dagens samfunn kan også skolen være like viktig fordi barn bruker store deler av tiden sin på denne arenaen. I et mikromiljø er det, i følge Bronfenbrenner, tre komponenter som virker vekstfremmende for et barn; aktiviteter, roller og relasjoner (Bø, 2000). Jeg vil nå gå videre å snakke om relasjoner da det er dette som blir relevant for min studie.

Relasjoner dekker ”*de sosiale forhold og følelser som utvikles i det menneskelige samspill*” (Bø, 2000). Det vil si at relasjoner er hvordan en møter andre mennesker, hvilken

innstilling og oppfatning en har til dem, og hva andre mennesker betyr for deg. Relasjonen vil også bli påvirket av hvordan andre mennesker møter oss. For å kunne utvikle en relasjon kreves det interaksjon med andre mennesker, og relasjonene vil videre gi grunnlag for vår kommunikasjon og sosiale samhandling som vi har til samfunnet rundt oss. Minimumskravet for at en relasjon skal påvirke barnets utvikling er at barnet observerer en person og at personen gir barnet en tilbakemelding eller blir en del av samhandlingen. Da kan samhandlingen defineres som en dyade, som er den minste formen for relasjon og består av et forhold mellom to personer, og den har, ifølge Bronfenbrenner, en sentral posisjon som utviklingspotensial. (Bø, 2000; Nordahl, 2002)

Bronfenbrenner fremhever tre aspekter ved dyader; observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primærdyaden, men denne teoretiske delingen kan være vanskeligere å se i praksis. Observasjonsdyaden omhandler at en part A ser og observerer en part B, hvor part B reagerer på part A sin interesse, mens samhandlingsdyaden tar for seg når to personer gjør noe sammen. Begge disse dyadetyperne er med på å skape følelser mellom partene. Primærdyaden, som i denne oppgaven nok kan påstås å være den viktigste dyaden å se på, er topersonsgrupper som alltid påvirker hverandre, uavhengig om personene sammen eller fra hverandre. Det er disse typer dyader som kan påvirke spesielt på motivasjon for læring og for å påvirke barnets retning i utviklingen. Slike dyader kan ha stor støtte- og påvirkningseffekt. Personer som kan være i primærdyaden er for eksempel foreldre, venner og lærer. Det kan heves at læreren får en stadig større betydning for elevene fordi barn bruker mer til i pedagogiske institusjoner enn før, og dermed at denne dyaden er viktig for elevene. (Bø, 2000; Nordahl, 2002)

Det er tre ulike komponenter som en også kan trekke inn i forbindelse med relasjoner; gjensidighet, maktbalanse og følelser. *Gjensidighet* dreier seg om at den ene parten i en dyade gjør vil påvirke den andre parten og omvendt. Når et barns relasjon til en annen bærer preg av gjensidighet kan dette legge grunnlag for at barnet kan tilegne seg ferdigheter innen samhandling, men kan også stimulere til en kognitiv utvikling. *Makt* vil også påvirke relasjonene. Selv om en dyadisk prosess er vekselvis mellom to personer, trenger ikke partene være likestilte. Ofte er det slik at den ene parten har mer innflytelse. Her dreier makt seg om mer enn fysisk eller økonomisk makt, men også om kunnskap, modenhet og kompetanse. *Følelser* kan en også ta hensyn til her da relasjoner ikke bare omhandler relasjoner knyttet til positive følelser, men det kan også være negative, ambivalente eller asymmetriske følelser,

som for eksempel at den første parten liker den andre, mens den andre misliker den første (Bø, 2000)

### 3.2.2 Lærer-elev-relasjoner

Innenfor mikrosystemet finner vi ulike relasjoner som påvirker eleven, hvorav en av dem er kontakten med skolen. På skolen er det ulike relasjoner som spiller inn på eleven. Relasjoner mellom elever, mellom lærere, mellom lærer og administrasjon og mellom lærer og elev. Det er vist at støtte fra lederen oppleves av de aller fleste som viktigst (E. Roland, 1999). Det er disse relasjonene, med tyngde på lærer-elev-relasjonen som jeg er vil prøve å sette fokus på i denne oppgaven. Læreren er en av de voksne som vil ha en stor betydning for elevens utvikling og som, uavhengig av om læreren og eleven er sammen, kan være med å påvirke begge parter. Da kanskje særlig tenkt at læreren kan påvirke eleven. På grunn av dette kan en fastsette at lærer-elev-relasjonen er en primæradyade. Gjennom en god relasjon her kan en fremme motivasjon for læring og en kan lede eleven på en vei preget av positive erfaringer og opplevelser. Det kan også hevdes at kvaliteten på denne relasjonen er kan være avgjørende for utfallet av elevens atferd og læring. (Bø, 2000; Imsen, 1998; Pianta, 1999)

Det er læreren som en voksen som må ta ansvar for å bygge relasjoner til elevene sine. Relasjoner, hvordan en del av dette er ledelse, er avgjørende for om vedkommende lykkes i sin yrkesutøvelse. Det å være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, men krever en faglig pedagogisk tyngde for å ha ulike redskaper for å kunne samhandle med elevene. Kjernen i det å ha gode relasjoner til elevene handler om å kunne være menneske, å legge fra seg noen av rollene en spiller og sette seg inn i hvordan elevene opplever omverden (Nordahl, 2002). Symbolsk interaksjonisme kan gi en forståelse for betydningen av gode relasjoner. Samhandling som skjer mellom mennesker er det som gir forståelse, og atferd kan best forstås som et resultat av samhandling. Derfor blir det viktig med gode relasjoner for å få en god atferd. Innenfor den symbolske interaksjonismen trekkes begrepet *den signifikante andre* frem. Her kan en forstå begrepet som personer som elevene har nære relasjoner til som foreldre, lærere og jevnaldrende barn. *Den signifikante andre* kan forklare hvordan sosialisering foregår, og hvor viktige menneskene i livet vårt er, da særlig med hensyn til læring og utvikling. (Nordahl, 2002)

### **3.2.2.1 Gode relasjoner**

Relasjoner mellom lærer og elev vil kunne påvirke lærerens undervisning og elevens handling på skolen (Nordahl, 2002; Ogden, 1987; E. Roland, 2007). I interaksjonen mellom lærer og elev, hvor relasjonen står som et hovedmoment, finner en både samspill og motspill. Et positivt bilde av samspill går ut på at læreren forstår eleven og bruker interesser og erfaringer som eleven har når en underviser. Forholdet mellom lærer og elev kan også være med å påvirke elevens motivasjon til skolearbeidet. Men i interaksjonen finner en også motspill, blant annet i forhold til maktaspektet som er i skolen, og som en kan knytte til lærerens behov for styring og kontroll. Det trivielle blir når kontroll forveksles med kommando, noe som lett kan føre til dels unødvendige konflikter i klasserommet. Lærerens relasjon til eleven vil også påvirke hvordan eleven opplever det som undervises og skolen som helhet. Gode relasjoner kan da gi et bedre forhold til dette, i tillegg til å utvikle elevenes samspill til medelever. Det kan også se ut til at dette kan ha en motsatt effekt. Dersom lærer-elev relasjonen er negativ ladet kan dette gjøre at elevens syn på blant annet læring og skolen blir negativt.

### **3.2.2.2 Hvordan etablere og opprettholde gode relasjoner?**

En lærer kan utvikle seg i sin rolle.

Dette innebærer blant annet at læreren kan utvikle og skape gode relasjoner til elevene sine. Hvordan dette skal gjøres avhenger av hvordan elevene er, men en kan likevel sette opp noen prinsipper som de fleste lærere kan jobbe ut ifra. (Nordahl, 2002; E. Roland, 2007)

Utvikling av gode tillitsforhold er et av prinsippene. En kan hevde at et sentralt aspekt ved gode relasjoner er at det finnes et gjensidig tillitsforhold (Nordahl, 2002). Eleven har tillitt til læreren og læreren har tillitt til eleven. Det er viktig at en kan stole på hverandre og at en mener det en sier. Dette gjelder både når en lover noe, men også i forhold til grensesetting. Har en satt en grense, så må en holde på den grensen. Da kan eleven forstå at det en sier, det mener en.

For å kunne snakke med eleven vil en forutsetning ofte være å kjenne til og verdsette barns sosiale verden (Nordahl, 2002; E. Roland, 1999). Barn setter positive forhold til sine jevnaldrende høyt, og dette vil kunne prege deres atferd. En lærer som viser interesse for disse

elevrelasjonene, kan være oppmerksom på utvikling og korrigere og støtte etablering og opprettholdelse av disse relasjonene.

Å være i relasjon til en elev dreier seg også om å være i posisjon til eleven (Nordahl, 2002). Når en lærer er i posisjon til eleven handler det om å ha tilgang til eleven, at læreren kan lett snakke med eleven og stille rimelige krav til eleven. Da kan læreren stille forventinger til elevene. Gjennom å ha en god lærer-elev relasjon er det mye mulig at elevene oppfyller lærerens krav da de har noe å miste (Aronson, 2004). De kan gå glipp av god sosial relasjon. Hvordan en lærer skal finne denne posisjonen er nok litt avhengig av hvordan læreren møter eleven. Hvordan han tilnærmer seg eleven og om han verdsetter elevens verdier og interesser. Dette kan en oppnå ved å ta seg tid til å bli kjent med den enkelte elev og ikke gi opp når en møter motstand.

Læreren må også anerkjenne eleven (Nordahl, 2002). Å bli anerkjent kan sees på som et grunnleggende behov hos de fleste mennesker, og dette kan læreren bruke. Å støtte, rose, oppmuntre og gi positive tilbakemeldinger er viktig, både for lærere og elever. Dette kan også virke motsatt. De tilbakemeldingene til elevene som bærer lite preg av støtte og oppmuntring, kan virke negativt inn på elevene. Et viktig moment i å jobbe mot devaluering er å skille mellom elevens arbeid eller oppførsel og eleven som person. En kan for eksempel si at en ikke liker det som eleven gjør nå, men at en liker eleven som person.

Gode relasjoner handler også om å forstå hverandre og ha en felles forståelse, om å danne en intersubjektivitet (Bø & Schiefloe, 2007). Grad av enighet mellom lærer og elev betyr mye for styrken av relasjonen (Bø & Schiefloe, 2007). Relasjoner kan til stadighet bli utfordret av konteksten, og noen ganger kan relasjonen bli svekket eller oppløst. Av slike situasjoner kan en se hvor viktig det er, særlig fra lærerens side, med en tydelig og klar mellommenneskelig persepsjon og kommunikasjon blir for å opprettholde en god og varig relasjon. Det kan hevdes at intersubjektivitet er mer enn sosial kunst enn sosial ferdighet, fordi det å leve seg inn i en annens person situasjon kan være svært sårbart for motparten.

### **3.2.3 Relasjoner mellom lærer og reaktiv aggressiv elev**

Relasjoner kan brukes som et instrument for å jobbe preventivt i forhold til elever med atferdsvansker eller når en ønsker å endre uønsket atferd (Pianta, 1999). Særlig lærer-elev

relasjonen blir viktig på to ulike måter, både som en utviklings preventivt-orientert arbeidsmåte men også for å forbedre eksisterende relasjoner. Det argumenteres særlig for at en preventivt-orientert arbeidsmåte er ønsket fordi når elever har erfaringer kan allerede skjebnen deres være formet. Dette argumentet kan kanskje oppleves negativt fordi det i et komplisert system som utdanningssystemet kan være vanskelig å samkjøre arbeidet slik at alle klarer å jobbe preventivt. Hovedutfordringen vil jeg tørre å påstå er ressurser, både i forhold til kompetanse og økonomi. Uansett, en kan bruke argumentet om preventivt arbeid som et utgangspunkt og jobbe med dette som et mål innenfor den enkelte skole. Det optimale kunne ha vært om alle skolene hadde klart og jobbet preventivt, og at en har fokus på det, samtidig som en i tillegg jobber med å forbedre de eksisterende relasjonene, men at dette lar seg gjennomføre er kanskje en smule utopisk. (Pianta, 1999)

Relasjoner mellom barn og voksne er viktig og i dag settes det fokus på hvor viktig rolle skolen har både for å gi elever denne relasjonen men også for å regulere relasjoner. Lærerens relasjon til blant annet en reaktiv aggressiv elev kan fungere som en buffer og som en ressurs til utvikling. For mange av de reaktiv aggressive elevene kan en god relasjon til læreren forstyrre problemer og resultere i mindre negativ atferd. Teorien om sosial innflytelse har vist oss at elever tar grenser fra lærere som de liker (Aronson, 2004). Jo bedre lærer-elev relasjoner er, jo mer vil elevene følge grensene uavhengig av om læreren er tilstede eller ei. Derfor blir også mitt argument at en må sette av tid til at lærer, både kontaktlærer og spesialpedagog, får mulighet til å bygge relasjoner. Dette kan kanskje være en utfordring for kontaktlærer, men hvis dette hadde latt seg gjøre er min oppfatning at elever med reaktiv aggressiv atferd kanskje hadde fungert bedre inne i klassen i "vanlig" undervisning. (Aronson, 2004; Nordahl, 2002; Pianta, 1999)

Når en lærer jobber med et barn med en form for aggresjonsproblematikk som reaktiv aggresjon kan dette kanskje føre til at lærerens rolle blir overkontrollerende. For å skape andre relasjoner til denne eleven kan "banking time", videre kalt invisteringstid, være en måte å jobbe på, kanskje særlig når relasjonene mellom lærer og reaktiv aggressiv elev er preget av negativitet (Pianta, 1999). Hovedtanken bak denne arbeidsmetoden er at en skal være med barnet på barnets premisser, uten å være overkontrollerende. I løpet av tiden som er satt av er eleven lettere å arbeide med og blir sett på en mer positiv måte. Denne tiden med positiv interaksjon kan en kalle sosial kapital og "sette i en bank". Når læreren en annen gang går inn i grensesetting til denne eleven, kan den sosial kapitalen brukes. Poenget er å ikke gå i minus i

sosial kapital, men prøve å opprettholde og spare på en viss masse med positive situasjoner mellom lærer og elev. En lærer trenger ikke å sette av mer enn 5-15 minutter med sin elev. Det som kanskje noen lærere ser på som en utfordring med banking time er hvordan en skal ha tid til det. Lærere fletter dette gjerne inn i praktiske fag som gym eller kunst og håndverk eller annen fritid som for eksempel når klassen skal spise. Dersom en som lærer mener at det er umulig å sette av tid til enkeltelev så kan banking time legges inn i små grupper hvor elevene selv har valgt oppgaver som timer med frie aktiviteter eller spilltime. Annen fritid som når elevene går ut og inn av klasserommet kan en også utnytte. Ved å bruke ”smalltalk”, småsnakk med elevene om deres interesser og lignende, kan en også bruke litt tid på noe som interesserer barnet og dermed signalisere til eleven at en som lærer er interessert i eleven som person. Gjennom banking time kan en som lærer vise eleven at han/hun er verdifull, hjelpsom, trygg og verdsatt. (Pianta, 1999)

”Behavior management” kan oversettes til atferdsstyring og kan brukes for å støtte utvikling av positive relasjoner mellom lærer og elev, men for å få det positivt til må gjennomføringen bare prege av at systemet er gjennomtenkt og iverksatt på en ordentlig måte. For å få til dette på en positiv måte kan operant betingning<sup>1</sup> gi noen aspekter på interaksjon. Forventet og tolerert atferd kommuniseres tydelig til eleven for på denne måten å skape forutsibar, tilgjengelig og strukturert relasjon. For å takle atferd på en god måte bør en ha reaksjoner både på positiv og negativ atferd. En forsterkning av ønsket atferd kan en også bruke gjennom for eksempel banking time. I praksis bruker en belønning og straff for å signalisere når eleven oppfører seg som forventet og når han/hun bryter forventet atferd i en negativ retning. Når en bruker atferdsstyring signaliserer en lærer til seg selv at han/hun spiller en sterk rolle i å regulere elevens prestasjoner og øke følelsen av lærerens effekt. I situasjoner hvor lærere har mulighet til å gi belønning og straff har også læreren mulighet til å ta bort belønning, lage nye regler og endre hva som er forventet atferd. Dette bør en prøve å unngå da slike endringer vil undergrave den fundamentale kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev (Pianta, 1999).

### **3.2.4 Ledelse som et støtteapparat for å utvikle en god relasjon**

Lærerens ledelse av klasser blir kanskje sett på som den viktigste lederrollen på en skole.

Rollen som lærer kan en selv være med å påvirke, men den kan også bli påvirket av elevene.

---

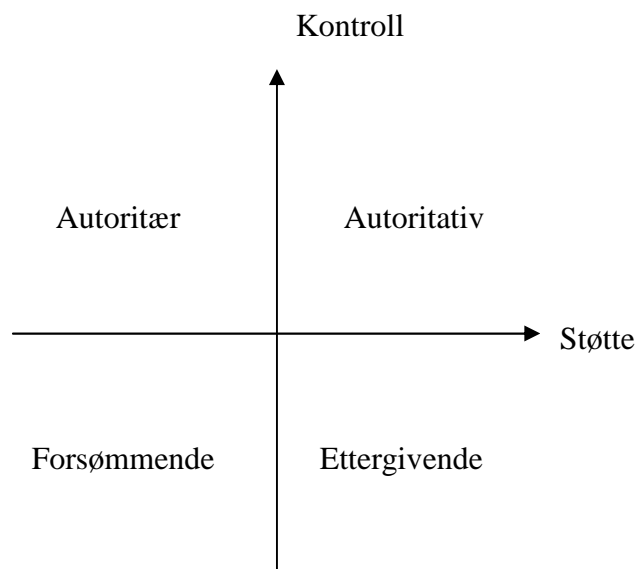
<sup>1</sup> Operant betingning; Skinners teori om hvordan endre atferd. Teorien går hovedsakelig ut på å gi belønning på forventet atferd og straff når eleven bryter forventet atferd på en negativ måte. (Imsen, 1998)



For å unngå en påvirkning som kan virke negativt kan det være en fordel å jobbe med klasseledelse. Det hevdes at begrepet er vanskelig å definere, delvis fordi det er vanskelig å observere og identifisere (Nordahl, 2002). Likevel, i denne oppgaven har jeg valgt å forstå klasseledelse som lærerens evne til å motivere elevene sine, skape et positivt klassemiljø og etablere arbeidsro. (Nordahl, 2002; E. Roland, 2007)

Klasseledelse dreier seg også om å være fleksibel, å ha en situasjonsbetinget ledelse. En klasse er et miljø som stadig er i endring, og en god klasseledelse dreier seg om å bruke sin intuisjon og fatte hensiktsmessige beslutninger raskt til enhver tid. For å få noen holdepunkter knyttet til dette kan en bruke dimensjonene kontroll og relasjonsbygging. (Nordahl, 2002; "svt,")

Figur 2; Klasseledelse definert av to dimensjoner



Figur2; (Bø & Schiefloe, 2007; Nordahl, 2002; E. Roland, 2007)

Denne figuren gir en oversikt over to dimensjoner som danner fire ulike ledestiler. Hvilken stil læreren bruker er kontekstavhengig, men likevel kan det hevdes at det er en fordel å utøve

autoritativ klasseledelse (E. Roland, 2007). Autoritativ klasseledelse handler om å bygge relasjoner og gi varme samtidig som en jobber med kontroll og struktur. En autoritativ leder er målrettet, og samtidig omsorgsfull. Ledelsen er basert på rasjonelle argumenter. Autoritativ ledelse handler også om initiativ som tjener elevene. Samtidig må en også være interessert i elevene, i deres behov og hvordan de har det. Når læreren lytter skaper en tillitt i relasjonen til eleven. En kan tenke at når jobber med autoritativ klasseledelse og elever med atferdsproblematikk så bruker en grensesetting og relasjonsbygging som to lodd på en salgs vektskål hvor grensesetting aldri skal være tyngre enn relasjonsbygging. På denne måten kan en lettere opprettholde en god relasjon mellom lærer og elever med atferdsproblematikk. (Nordahl, 2002; E. Roland, 2007)

Autoritativ klasseledelse er også behandlet i læreplaner i vår verden. (E. Roland, 2007) Dette dreier seg om at en både skal jobbe i forhold til et sosialt fellesskap, samtidig som en jobber med faglige mål. Når elevene merker faglig fremgang, øker selvfølelsen og deres motivasjon knyttet til læring. Når en jobber med et faglig fokus vil også atferden være en faktor. Elevene må regulere sin atferd for å kunne jobbe faglig, og dermed blir det satt noen krav til oppførsel i klasserommet. Hvordan faglig fokus kan påvirke klassen kunne en se på svensk tv høsten 2007 på programmet "Klass 9A". Her så vi hvordan motiverende og faglig dyktige lærere klarte å snu en klasse som var preget av lite motivasjon og mye uro, til å bli en svært motivert klasse som etter hvert ble rolige med faglig fremgang. (E. Roland, 2007; "svt,")

### **3.2.5 Støtte**

Men faglig fokus er ikke alt. Læreren må først og fremst være tydelig, ved å oppmuntre positiv atferd og ved å vise at negativ atferd ikke blir akseptert. En begrunnelse for at en skal ha fokus på begge deler er fordi at ved å oppmuntre til positiv atferd fremmer dette, samtidig som det ikke nødvendigvis er særlig effektivt på å få bort negativ atferd. Det samme gjelder andre veien. Negativ atferd må også få et fokus fordi dette sier noe om hva en ikke aksepterer, og gjør at det blir mindre av det, samtidig som det ikke fremmer positiv atferd. (E. Roland, 2007)

Å bygge gode relasjoner til en elev er å blant annet å vise omtanke. I hverdagen får alle muligheter til å vise omtanke. Når vi møter og forlater noen for eksempel. Virkningen av omtanke kommer når den andre part forstår det, og derfor må en vise det. Som lærer må en

gjøre det en kan for å vise at en bryr seg om elevene. Å vise omtanketrenger ikke å kreve mye tid. Av og til kreves det bare en omorganisering av allerede satte mønstre. For eksempel om morgenen kan læreren hilse på alle elevene i døren i stedet for å være førstemann inn i klasserommet. Da kan en få en personlig kontakt med hver enkelt elev. Omtanke vises ved generell oppmerksomhet, og særlig i situasjoner knyttet til sorg og glede. (E. Roland, 2007)

### **3.2.6 Kontroll**

Med en autoritativ klasseledelse trengs det støtte og anerkjennelse, men det kreves også kontroll. Dette kan en oppnå ved at elevene vet hva som forventes og følgene dersom forventningene brytes. Kontroll kan kanskje oppnås ved å ha tydelige grenser. En må vise hva som ikke aksepteres både faglig og sosialt (E. Roland, 2007). Eleven skal vite hva som kreves faglig og når han ikke jobber godt nok. Likt er det også for den sosiale atferden. Gjennom grensesetting kan en oppnå at elevene vet hva som kreves, og grensene kan være med på å gjøre skolehverdagen mer forutsigbar. Dette kan videre føre til mer ro i klassen. En utfordring med grenser er at det kan være vanskelig å kommunisere (E. Roland, 2007). Det er en hårfin balanse mellom å sette grenser og å være ufin mot elevene. Dette påvirkes blant annet av elevens tolkningsevne og relasjonen mellom lærer og elev. Er relasjon god vet eleven at læreren er glad i ham uansett om det blir satt grenser. (E. Roland, 2007)

En god regel å huske på i forhold til grenser er at en er kort og presis. Da viser læreren sin myndighet, evnen til å ta raske beslutninger, og en unngår å gå inn i diskusjon. Hvordan en henvender seg når en skal sette grensen kan også påvirke resultatet av grensesettingen. Mennesket er et sosialt og grupper gjør det sterkere og tryggere. Når læreren skal sette grenser kan der derfor være en fordel å hevende seg til den enkelte elev. Da unngår en å jobbe mot klassen men at en jobber med enkeltelever. Grensesettingen kan være så enkel som å nærme seg personen, bruke blikket eller stille seg nært eleven. Når læreren er klar og tydelig i sine grenser og viser til eleven at grensene står som de gjør kan dette virke relasjonsbyggende på en positiv måte fordi læreren da kan vise at han/hun er en trygg og stabil person og situasjoner kan bli mer forutsigbare for eleven. (E. Roland, 2007)

### **3.3 Attribusjon**

#### **3.3.1 Hva er attribusjon?**

Attribusjon handler om hvordan en selv eller andre tenker om hvorfor noe skjer (Försterling, 2001; Hollander & Hunt, 1976; Lillemyr, 2007); ”Eleven gjorde det dårlig fordi jeg kanskje ikke underviste på en god nok måte” eller ”Hun slo ham fordi hun var frustrert”. Hvis for eksempel en elev er aggressiv kan en spørre seg om eleven er aggressiv som person eller om eleven reagerer på press i situasjoner. Attribusjon skjer ubevisst og kan settes som et av de typiske trekkene ved et menneske. Attribusjonsteori handler altså om hvordan en forstår seg selv, men også om hvordan en forstår andre. Når en tar perspektivet til ”den andre” (Mead & Morris, 1934), vil en anta noe om for eksempel hvorfor den andre blir aggressiv. Dette er min hovedinteresse, og særlig hvorvidt læreren inkluderer seg selv som mulig årsak til at eleven er aggressiv eller rolig.

Attribusjonsteori omhandler to ulike tilfeller som skiller seg i forhold til hvor mye informasjon som er tilgjengelig for attributøren; i det ene tilfellet har attributøren tilgjengelig informasjon fra flere observasjoner mens i det andre tilfellet har attributøren tilgjengelig informasjon fra en observasjon. Med dette som utgangspunkt er det formet to sett av prinsipper som omhandler de to ulike tilfellene. Det første tilfellet lar attributøren observere og respondere til en observert effekt og dens mulige årsaker. I det andre tilfellet kreves det at attributøren responderer til et sett av vilkår presentert på et gitt tidspunkt. De to tilfellene presenterer ulike måter å systematisk analysere atferd på. Ved å skille de to tilfellene kan vi i større grad forutsi hvilke slutninger en person, her læreren, vil trekke og hvor sikkert personen er i disse. Forskning har vist at en attributør generelt bruker å sette sammen flere observasjoner for å trekke en slutning, men de gangene en trekker slutninger ofte basert på en observasjon, bruker en tidvis også flerobservasjoner som grunnlag for slutningen. (Hollander & Hunt, 1976)

#### **3.3.2 Indre og ytre faktorer**

Når en attribuerer kan en knytte sin forståelse til indre eller ytre faktorer (Lillemyr, 2007). Når personen forstår en hendelse som et resultat av seg selv kan dette kalles indre attribusjon.

Dersom personen forstår en hendelse som et resultat av konteksten, attribuerer en mot ytre faktorer.

### **3.3.3 Suksess og nederlag**

En persons opplevelse av en hendelse kan deles inn i suksess og nederlag. Attribusjonen til de to kategoriene kan være noe ulik. Mens opplevelsen av suksess knyttes mer mot indre faktorer, knyttes nederlag mer mot ytre faktorer(Lillemyr, 2007). Dette kan være en forsvarsmekanisme, særlig i nederlagssituasjoner. Det kan tenkes at lærerens attribusjonsmønster vil påvirke lærer-elev relasjonen.

#### **3.3.3.1 Mestring**

Følelsen av mestring og hvordan en takler situasjoner, påvirkes av våre attribusjonsmønstre(Bru, 1998; Lazarus, 2006). Mestring er en del av, og har en essensiell betydning for, menneskets følelsesprosess(Lazarus, 2006). Tidligere har en valgt å skille mellom følelser og mestring, men nå trekkes mestring inn i et overordnet følelsesbegrep sammen med motivasjon (individets mål), stress og følelse(Lazarus, 2006). Mestring er en del av følelsesprosessen fra start til slutt, noe som vil påvirke de situasjonene en opplever(Lazarus, 2006).

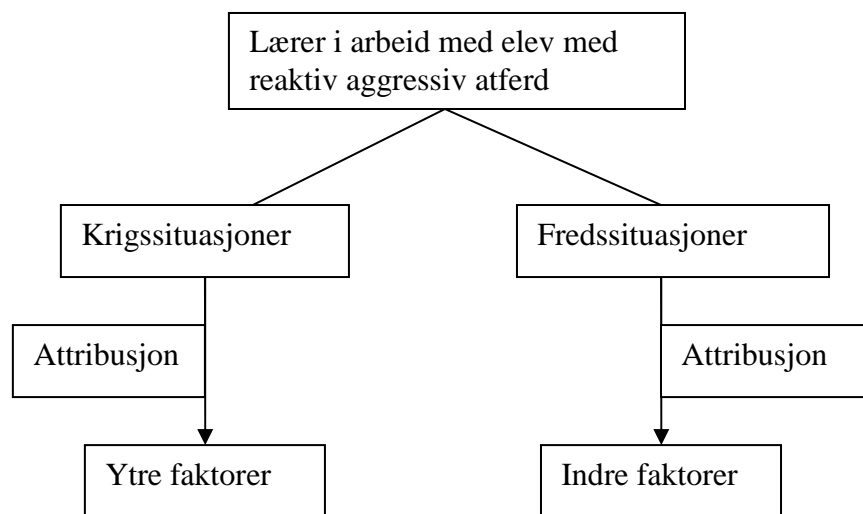
Mestring ”dreier seg om den måten man takler en stressende livsbetingelse på” (Lazarus, 2006; s.129)I det daglige brukes mestring på ulike måter og det er kanskje derfor vanskelig å finne en definisjon som kan tilfredsstille alle parter. På norsk er det vanskelig å trekke et skille på hva som er, og ikke er, mestring, mens på engelsk finner vi begrepene ”mastery” og ”coping”, som på hver sin måte dekker det norske ordet mestring. Mens mastery handler om å takle en episode slik at en lykkes på en positiv måte, er coping det å takle en tilskyndelse eller påvirkning på en slik måte at det kan ha et positivt eller et negativt utfall. Det som kanskje kan være en oversettelse av coping er ”å takle”. Vi kan takle situasjoner på positive og negative måter. (Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984)

Situasjoner hvor en lærer arbeider med en elev med reaktiv aggressiv atferd vil blant annet være en mestringssituasjon for læreren. Takler læreren denne type atferd og klarer han/hun å ha en slik elev i klassen? Når en lærer møter elever med en reaktiv aggressiv atferd kan en

oppleve stress ettersom disse elevene kan være uforutsigbare og til tider utfordrende å arbeide med. Kanskje er det slik at læreren attribuerer mot ytre faktorer i stressende situasjoner? Kan det også tenkes at noen situasjoner er så stressende at lærerens behov for å forklare aggressiv atferd legges bort for å tilfredsstille andre behov som for eksempel kontroll?

### 3.3.4 Lærerens forståelse av årsak

Figur 3; Forståelse av årsak



Figur 3: (Försterling, 2001; Hollander & Hunt, 1976; Lillemyr, 2007)

I oppgaven min har det vært spennende å se hvordan læreren forstår årsak til at reaktivt aggressive barn blir sinte. Tillegger læreren eleven egenskaper som årsaksforklaring eller ser læreren på andre elever eller seg selv som en trigger for aggresjonen? I oppgaven tenker jeg slik at krigs- og fredssituasjoner i lærerens hverdag kan utvikle ulike attribusjonsmønstre hos en lærer. Kan det tenkes at krigssituasjoner oppleves mer som et nederlag og fredssituasjoner mer som en suksess for læreren? Hvis dette er tilfellet vil dette igjen kunne vise igjen på lærerens attribusjonsmønster. Krigssituasjonen, nederlaget, vil forstås som et resultat av ytre faktorer som for eksempel eleven selv, medelever eller andre lærer. Fredstiden, suksessen, vil forklare mer av indre faktorer, altså læreren selv.

## 4 Problemstilling

Teorien ovenfor danner et bilde av mitt interesseområde i oppgaven. I dette blir relasjonsbygging et av elementene som må være på plass for å få dette til, og da særlig i arbeidet med barn med aggresjonsproblematikk som reaktiv aggressiv atferd. Det finnes mange måter å jobbe i forhold til relasjoner, men en kan si at det er to hovedkategorier; banking time og atferdsstyring som en lærer kan bruke.

Når en jobber med elever med reaktiv aggressiv atferd søker en som lærer gjerne forståelse for hvorfor de gjør som de gjør, og attribuerer for å få en forståelse av eleven. I dette arbeidet stiller jeg meg spørrende til når kontaktlæreren bruker attribusjon og hvordan kontaktlærer i dag jobber i forhold til relasjonsbygging når eleven er rolig og når eleven bli og er aggressiv. Teorien viser relasjonsbyggingens relevans til reaktivt aggressive elever, og en kan da stille seg spørrende til hvor mye tid en kontaktlærer har og velger å sette av tid til dette. Med dette som utgangspunkt blir min problemstilling;

*Hvordan forklarer og begrunner kontaktlærere relasjonsbygging overfor reaktive aggressive elever*

- *når eleven ikke er aggressiv?*
- *når aggresjonen bygger seg opp?*
- *når eleven viser aggresjon?*
- *etter episoden?*

I forhold til relasjoner og relasjonsbygging har jeg tatt utgangspunkt i to forhold; dyade-system og fredstid-krig. Her er målet å se hvordan læreren bygger tenker om relasjonsbygging til en reaktiv aggressiv elev. Er målet å skape en primærdyade til den enkelte elev og så jobbe videre med elevens atferd eller søker lærer også å ta utgangspunkt i eleven i et system hvor det en ser på dyadene mellom aktørene.

Når jeg ønsker å se på hendelsesforløpet til en aggressiv handling til en reaktiv aggressiv elev, er det for å kunne gripe tak i to elementer; Hvordan kan lærerens tanker og avgjørelser rundt en hendelse reflektere deres kunnskap om reaktiv aggresjon og hva skjer med lærerens attribusjonsmønster til den reaktivt aggressive eleven før, under og etter en hendelse.

## 5 Metode

En finner to forskningsstrategier; kvalitativ og kvantitativ(Ringdal, 2007). På 1970-tallet ble det hevdet at kvalitativ metode var mest passende til samfunnsforskning, men i dag er det mer vanlig å ta utgangspunkt i problemstilling og la den veie tungt når en skal velge forskningsstrategi(Ringdal, 2007). Innen forskning i dag kan en også se en blanding av de to strategiene, tirangulering, som et utslag av at de to strategiene kanskje er mer komplementære enn hva de er motsetninger (Ringdal, 2007).

Selv om en mener at forskningsstrategiene er komplementære, kan en se hovedforskjeller mellom disse(Ringdal, 2007). Mens kvantitativ forskningsstrategi bygger på at en ser på sosiale fenomen i et stort utvalg som kan vise stabilitet, mens kvalitativ strategi bygger på at den sosiale verden blir konstruert ut fra individers handling, som er i endring. Mens kvantitativ forskning er mer teoristyr av begrep (deduktiv) så er kvalitativ forskningsstrategi mer opptatt av å oppdage begrep og med dette som utgangspunkt lage teori. Mens kvantitativ forskning er mer opptatt av årsaker så er fokuset til kvalitativ forskning formålet og søken etter mening sentralt. En annen forskjell mellom de to forskningsstrategiene er forskerens avstand til utvalget. Mens forskere med kvantitativ strategi gjerne er fjernt fra utvalget sitt og har mange enheter, går kvalitativ forskningsstrategi nært utvalget og baserer seg på dyp og rik informasjon fra få enheter. Resultatene i et kvalitativt forskningsprosjekt presenteres som tekst, mens kvantitativ forskning presenterer sine resultater i form av datamatriser utarbeidet av statistiske analyseteknikker (Ringdal, 2007).

Når jeg skulle velge forskningsmetode tok jeg utgangspunkt i hva jeg ønsket å undersøke, problemstillingen min og tiden jeg hadde til rådighet. Jeg ønsket å se på kontaktlærernes refleksjoner omkring relasjonsbygging og reaktiv aggressiv atferd, og hvordan kontaktlærerne så seg selv i hverdagen sammen med en elev som hadde reaktiv aggressiv atferd. Når en velger å se på egenskaper og karakterer, i motsetning til antall som har disse egenskapene eller karakterene blir det naturlig å velge kvalitativ studie.  
(Kvale, 1997; Thagaard, 2003; Widerberg, 2001)



## **5.1 Kvalitativ forskningsstrategi**

Den kvalitative forskningsstrategien er en innholdssøkende forskningsstrategi som tar for seg spørsmål som "hva er det og hva handler det om"? (Widerberg, 2001) Kvalitativ forskning har et vitenskaplig grunnlag ut fra flere fortolkende teoretiske retninger blant annet fenomenologi<sup>2</sup> og hermeneutikk<sup>3</sup> som på hver sin måte preger hvordan kvalitativ forskning sees på.

Fortolkningen av et kvalitativt prosjekt kan forstås ut fra forskerens teoretiske utgangspunkt, men forståelsen kan også dannes gjennom tolkning av dataene (Thagaard, 2003). Samtidig er det et gjensidig forhold mellom dette. Det teoretiske utgangspunktet hos en forsker fører kanskje frem til forskningsområde, mens data utvider forskerens forståelse av det samme området (Thagaard, 2003; Widerberg, 2001).

Innen kvalitativ forskningsstrategi har en tre metoder; observasjon, intervju og tekst- og bildeanalyse (Thagaard, 2003; Widerberg, 2001). Metodene gir mulighet til å gå i dybden og se hva et fenomen er og hva fenomenet handler om.

### **5.1.1 Observasjon**

Observasjon innebærer at forskeren studerer og registrerer andre personers uttrykk gjennom kropp, språk og handling (Thagaard, 2003; Widerberg, 2001). Både forskeren og de forskeren observerer, kan ha ulike roller gjennom prosessen. En har tre former for observasjon som danner en slags ramme omkring denne metoden; deltakende -, informert - eller uinformert observasjon (Thagaard, 2003). Hver av disse formene danner et grunnlag for å få informasjon om personers handlinger og hvordan personene forholder seg til hverandre, og kan gi en forståelse av hvordan personer opplever situasjoner.

### **5.1.2 Intervju**

Intervju består av at forskeren bruker samtale for å få andre personers muntlige informasjon, fortellinger og forståelse om og rundt et gitt tema (Kvale, 1997). Det finnes ulike måter å konstruere intervjuet på noe jeg kommer tilbake på senere. Det er også mulig å intervju grupper av personer hvis det er hensiktsmessig for det forskeren ønsker å studere. Intervju er

---

<sup>2</sup> Fenomenologi; Tar utgangspunkt i opplevelsen av den subjektive verden og ønsker å forstå en dypere mening av personers erfaringer.

<sup>3</sup> Hermeneutikk; Viser betydningen av å se en dypere mening enn det som er åpenbart innlysende.

en metode som passer når en ønsker informasjon om hvordan personer ”opplever og forstår seg selv og sine omgivelser”(Thagaard, 2003) og har som mål å bruke informasjonen til fortolkning av fenomenene som blir beskrevet (Kvale, 1997; Widerberg, 2001).

### **5.1.3 Tekst- og bildeanalyse**

Når forskeren bruker denne metoden studerer en ikke levende vesener, men informantens uttrykk gjennom kropp og språk er som et slags stillbilde(Widerberg, 2001). Forskeren hører ikke stemmeleiet til informanten fra teksten og kanskje ikke hvem som har skrevet teksten. Når forskeren bruker bilder får en en synsopplevelse, men får ikke høre hva personen på bildet tenker eller sier. Forskjellen mellom tekst- og bildeanalyse og de to overstående metodene er likevel at her er materialet skapt på forhånd og forskeren har ikke mulighet til å påvirke det. Dermed blir forskeren, som leser og tolker, det viktigste verktøyet slik som i de andre metodene (Widerberg, 2001).

## **5.2 Kvalitativt forskningsintervju**

Med utgangspunkt i min problemstilling og slik de ulike metodene i kvalitativ forskningsstrategi er beskrevet overfor valgte jeg intervju som metode.

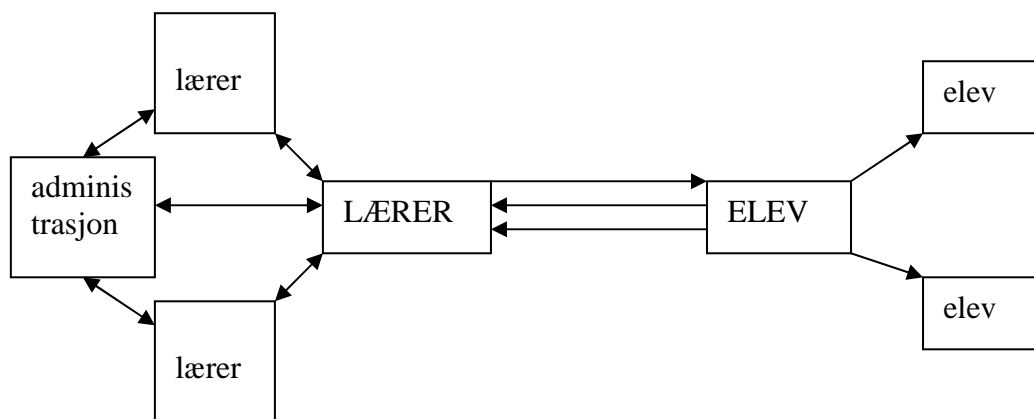
I en kvalitativ forskningsstrategi kan en bruke ulike former for intervju(Kvale, 1997; Thagaard, 2003). Det ene ytterpunktet er intervju som er preget av lite struktur, og som foregår mer som en samtale. På denne måten kan informanten bringe opp tema som kan være relevante. Det andre ytterpunktet er et svært strukturert intervju, hvor spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen på spørsmålene er mer eller mindre satt på forhånd. Her står informanten fritt til hvordan han/hun vil forme svarene sine, og gjennom svarene kan han/hun forme kriterier for svarene sine. Fordelen med et strukturert intervju er at svarene til informantene blir sammenlignbare, og metoden brukes derfor når sammenligninger er viktig. Den siste metoden, og kanskje den mest brukte metoden, i kvalitativ forskning er et delvis strukturert eller semistrukturert tilnærming(Kvale, 1997; Thagaard, 2003). I litteraturen kalles denne formen for det kvalitative forskningsintervju. Her er temaene fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av dem blir til i intervjuene. Her følger forskeren det informanten forteller, men passer også på å få med seg den informasjonen som trengs. Det er pekt på at fleksibilitet er

viktig slik at spørsmålene stilles etter informantens forutsetninger og intervjueren er klar for temaer som informanten bringer opp (Kvale, 1997; Thagaard, 2003).

Med overforstående teori som utgangspunkt valgte jeg et semistrukturert intervju som kunne gi meg mulighet for å sammenligne informantens svar, samtidig som temaene kom opp etter hvert som intervjuet foregikk. Utfordringen min med å velge denne metoden var det å være alert på det lærerne sa, og ikke minst hva de ikke sa. Jeg som intervjuer hadde et ansvar for å få med informasjon om de ulike temaene jeg ville innom, og følge opp dersom noe var uklart.

En annen utfordring jeg som intervjuer hadde, var å skape et bilde av helheten slik at jeg fikk den informasjonen som jeg trengte til å svare på problemstillingen min. I intervjuene ble det derfor brukt en modell for å ha en billedlig oversikt som jeg kunne forholde meg til.

Figur 4; Oversikt til bruk under intervju



Figur 4

Det jeg har prøvd å skissere overfor er hvordan jeg har tatt utgangspunkt i relasjoner mellom lærer og elev og vil se på dem i ulike settinger (tre piler mellom lærer og elev); når eleven er i krig, når eleven er i fred og hvordan læreren jobber når eleven ikke gjør noe som helst. Fra eleven går det også piler ut til medelever. Her tenkes det på hvordan elevens status er i elevgruppen og hvordan læreren tenker om elevens relasjoner til medelever. Fra læreren har jeg prøvd å vise at jeg er interessert i det nettverket mellom lærer og kolleger, både lærere og administrasjonen på skolen.

### **5.3 Data**

Datamaterial er de opplysninger som forskeren innhenter (Thagaard, 2003). I kvalitativ forskning kan dataene påvirkes av forskeren (Thagaard, 2003). En kan ikke si at data er noe som ligger ute i feltet, utenfor forskerens forståelse av fenomenet, men at data blir påvirket av forskeren og hans/hennes forståelse og måten forskeren betrakter omgivelsene på (Thagaard, 2003). Dette betyr at det som forskeren observerer og de utsagn som blir studert blir gjennom forskerens øyne forskningsdata.

Datamaterialet i denne oppgaven ble bestående av intervju av fem lærere fra tre forskjellige skoler. Allerede her har det da skjedd en ekskludering fordi en velger enkelte skoler, enkelte lærere og det har i tillegg vært opp til skolen selv hvilke lærere som skal bli med i dette utvalget. Utvalget har ikke vært tilfeldig på grunn av tidspresset som ligger i arbeidet med en masteroppgave. Metoden for å skaffe et utvalg og skape datamaterialet må være praktisk og tidsmessig gjennomførbar. Selv om det kunne vært spennende og selv valgt direkte ut lærere som var aktuelle med hensyn til hvordan de reaktivt aggressive elevene var, så jeg det slik at dette ikke var gjennomførbart. Det kunne også vært ønskelig å intervjuet flere lærere for å kanskje få et større bilde i datamaterialet.

### **5.4 Prosessen frem mot intervjuene og gjennomførelsen av dem**

Først tok jeg kontakt med ulike skoler for å høre om det var noen rektorer som var interessert i å koble meg opp mot kontaktlærere med en reaktiv aggressiv elev i sin klasse. Etter noen telefonsamtaler fikk jeg tre skoler med til sammen fem kontaktlærere som jeg kunne intervjuet. Dette kan ha påvirket resultatet mitt fordi lærerne kan være preget av hvordan det faglige og sosiale miljøet på skolen er. Samtidig var det først og fremst dyaden mellom lærer og elev jeg ville se på og jeg vurderte det derfor som mindre viktig at lærerne kom fra samme skole. I løpet av telefonsamtalen med rektorene fikk jeg beskrevet reaktivt aggressive elever slik at jeg til en viss grad kunne forsikre meg om at elevene hadde en reaktiv aggressiv atferd. Rektorene snakket så med kontaktlærerne som de kunne tenke seg at passet til beskrivelsen. Deretter har jeg hatt kontakt med noen av lærerne eller rektorene for å avtale intervjutider. Jeg møtte kontaktlærerne på deres skoler. Dette valget var bevisst fordi ved å møte kontaktlærer i sitt element kan en minske nervøsiteten hos intervjuobjektet.

Hvert av intervjuene ble tatt opp som lydfil på pc. Etterpå har jeg transkribert intervjuene. Her vil jeg påpeke at en kan transkriberingen være en start og del av analysen fordi når forfatteren lager et intervju til tekstfil, fra lydfil. Det ligger for eksempel mulighet for meg til å tolke lærerens stemmeleie. Hvert av intervjuene lå i snitt på ca 45 minutter. Et par av dem var noe lengre. Det ene intervjuet ble delt opp i to pga tidsmangel, og i intervjuet med lærer 5 så har jeg fått en skriftlig beskrivelse av eleven i ettertid da et spørsmål uteble under selve intervjuet. I intervjuet til lærer 2 har jeg i tillegg lagt til noe som ble sagt etter at selve intervjuet var ferdig, men dette er læreren klar over. Intervjuene var preget av samtale og det ble derfor naturlig for meg å tilføre dette da det hadde relevans for oppgaven.

## **5.5 Utvalg**

Utvalget i en undersøkelse er dem som forskeren ønsker å finne informasjon om (Thagaard, 2003). Mitt utvalg var kontaktlærere fordi det var deres kunnskap og erfaringer jeg var ute etter å få informasjon om. I kvalitativ forskning preges utvalgsformer av strategisk utvalg (Thagaard, 2003). Det betyr at vi velger informanter som ”har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen” (Thagaard, 2003). Når teori eller utviklingen av en teori styrer informantene kaller vi dette teoretisk utvelging (Thagaard, 2003). I kvalitativ metode kan tema være nærgående eller såre hos personer og dette bør en ta hensyn til når en er i samfunnsvitenskapen. Da kan en gjøre et tilgjengelighetsutvalg som er et strategisk utvalg, hvor en finner personer som er villige til å være med i forskningen og som i tillegg har de egenskapene eller kvalifikasjonene som forskeren ønsker å se på (Thagaard, 2003). Jeg valgte å bruke tilgjengelighetsutvalg ved å snakke med rektorer som var villige til å la sine lærere bli intervjuet og i tillegg at lærerne selv stilte frivillig opp. Mine informanter ble fem kontaktlærere, hvor hver av dem hadde en gutt med reaktiv aggressiv atferd i sin klasse. Alle kontaktlærerne jobber på barneskolen, men på ulike trinn (mellom andre og syvende trinn). Informantgruppen består av fire kvinner og en mann. Lærerne har ikke like lang erfaringstid i skolen. Alle lærerne har ulik utdanning. Tre av dem er allmennlærer, en er førskolelærer og spesialpedagog og en lærer har tatt fag og PPU (praktisk pedagogisk utdanning).

## **5.6 Troverdighet**

Troverdighet innen kvalitativ forskning er om ”forskningen utføres på en tillitsvekkende måte”(Thagaard, 2003). I denne oppgaven er forskningen i seg selv utført i håp om at det ikke skal settes spørsmålsteget til gjennomføringen av prosjektet. Lærerne har fått tilbud om å lese gjennom intervjuet for å bekrefte/avkrefte det som er skrevet. Fire av lærerne har benyttet seg av dette tilbudet og lest gjennom sitt eget intervju, uten å gi uttrykk for at transkriberingen er feil eller mangelfull. Grunnen til at de ikke har fått bekreftet tolkningen av dataene er fordi min tolkning er personlig og lærerne selv kan kanskje tolke svarene ulikt. For å øke troverdigheten til oppgaven kunne det for eksempel i ettertid vært mulig å tatt andre målinger på andre skoler kanskje i andre deler av landet, og sammenligne resultatene fra undersøkelsene med denne oppgavens resultat. Jo mer like svarene hadde vært, jo større troverdighet kunne denne oppgaven fått.

## **5.7 Bekreftbarhet**

I kvalitativ forskning knyttes begrepet bekræftbarhet til hvilken kvalitet en finner i tolkningen, og om forståelsen i det ene prosjektet kan støttes av andre prosjekter eller teorier(Thagaard, 2003). En spør om det er det slik at de tolkningene og konklusjonene som er gjort i denne oppgaven samstemmer med teorier og annen forskning? Så langt det har vært mulig har jeg brukt overforstående teori som et utgangspunkt og prøvd å tolke dataene ut fra denne teorien. Jeg har prøvd å legge mitt teoretiske utgangspunkt som grunnlag for de ulike tolkningene, og la personlige oppfatninger i mindre grad prege oppgaven.

## **5.8 Overførbarhet**

I begrepet overførbarhet legges det i kvalitativ forskning vekt på om de tolkningene og slutningene som er trukket i det ene prosjektet også kan brukes i andre sammenhenger(Thagaard, 2003). Er det slik at det som kontaktlærerne i denne oppgaven kan gjelde for alle kontaktlærer? Her finnes det noen begrensninger. Informantgruppen til denne oppgaven er svært liten i forhold til sitt utvalg. Det betyr at det kan finnes annen informasjon som kan tyde på annet enn det som er konkludert med i denne oppgaven. Informantgruppen burde kanskje vært større, men på grunn av tiden som er satt av til dette prosjektet hadde det da ikke vært mulig å gjennomføre studien. Mitt mål med oppgaven er ikke å slå i bordet med hvordan skolene i dag jobber i forhold til relasjonsbygging til elever med reaktiv aggressiv

atferd og hvordan lærere forstår atferd, men gjennom informantene og studien kan en kanskje indikere og signalisere hvordan det kan være på skoler. Dette gjør likevel at oppgavens innhold kan være relevant for kontaktlærere. Jeg tror det kan være viktigere å fokusere på at oppgaven er noe en kan ta lærdom av, og at oppgaven ikke er et fasitsvar på hvordan temaet mitt fungerer i skolen i dag. Utvalget skulle være kontaktlærere som hadde en elev med reaktiv aggressiv atferd i sin klasse. Når jeg intervjuet lærerne viste det seg at eleven til kontaktlærerne var gutt i alle tilfellene og at fire av de fem guttene hadde diagnoser. Dette gjør kanskje at forskningen kun blir gyldig for utvalget kontaktlærere med elever som er gutter med reaktiv aggressiv atferd. En må også ta hensyn til at fire av de fem elevene har andre diagnoser som også kan være med å påvirke lærerens måte å jobbe med dem på.

## **5.9 Forskningsetikk**

All vitenskapelig virksomhet legger som krav at en som forsker følger noen etiske prinsipper både i forhold til informanter og annen forskning(Thagaard, 2003). En skal være nøye og presis på hvordan resultatene blir fremstilt og være redelig i vurderingen av andre personers forskning. Etter personloven har alle prosjekter meldeplikt, og i samfunnsvitenskaplig forskning stilles det særlig krav til forskeren på grunn av muligheten for tett kontakt mellom forsker og informant(datatjeneste, 2009; Thagaard, 2003). Denne kontakten stiller særlige krav til forskerne og det forskningsetiske ansvaret i kvalitative studier kan knyttes til tre hovedprinsipper; Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter (Thagaard, 2003).

Informert samtykke går ut på at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke(Thagaard, 2003). Det betyr at informantene på forhånd skal være informert før de sier ja. Prinsippet bygger på at alle skal ha råderett over seg selv, og kontroll på hvilke opplysninger som gis ut om seg selv(Thagaard, 2003). Informert samtykke kan være spesielt utfordrende i et kvalitativt forskningsprosjekt fordi for å vite hva en sier ja til skal informantene være godt informerte(Thagaard, 2003). Problemet i kvalitativ forskning er at informasjonen kan påvirke hvordan informanten svarer og forskningsprosjektet kan være i stadig endring noe som kan gjøre det vanskelig for forskeren selv å vite hvor det hele ender. (Thagaard, 2003)

Konfidensialitet innebærer at de som velger å være informanter har krav på at all informasjon skal være 100% konfidensielt(Thagaard, 2003). Dette betyr at forskeren må anonymisere

informantene når resultatene skal presenteres og være obs på at ingen andre har mulighet for å få innsyn i materialet. Gjenbruk av data kan derfor ikke godkjennes uten informantenes samtykke (Thagaard, 2003).

Det tredje grunnprinsippet knyttet til etikk innen kvalitativ forskning omhandler konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet(Thagaard, 2003).”Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet” (Thagaard, 2003). En skal respektere informantene og den informasjonen de gir. En skal ikke utsette noen for økt fysisk eller psykisk skade eller til belastning(Thagaard, 2003). Dette innebærer at forskeren selv må avgjøre hva som kan være skade eller belastning og ta hensyn til informantene. Det er ikke alle informanter som opplever deltakelsen på en god måte, men heldigvis viser erfaringer at informanter i de fleste tilfeller har en positiv opplevelse av sin deltakelse(Thagaard, 2003).

Når en veler problemstilling og metode må en ta hensyn til hvor belastende det kan være for personer i ulike situasjoner, og unngå ytterlig belastning ved å studere personene(Thagaard, 2003) .Dette blir opp til forskeren å vurdere og ikke minst hvordan forskeren nærmer seg problemet. Hvis en som forsker viser forståelse for personene og den situasjonen som de er i, kan dette kanskje fungere som støtte, samtidig som det å sette fokus på problemet kan gjøre situasjonen mer problematisk enn i utgangspunktet(Thagaard, 2003).

Et annet etisk dilemma innen forskning, kanskje særlig innen samfunnsforskning, er det å sette fokus på og være med på å legitimere grupper som er kritikkverdige som for eksempel personer i et kriminelt miljø(Thagaard, 2003). Samtidig kan denne type forskning bidra når en skal forstå og bekjempe atferd som strider mot samfunnet.

Når en skal velge tema kan det også være taktisk og etisk å vurdere hvilke områder som er relevante å studere, og om disse temaene kan være for private eller kontroversielle(Thagaard, 2003). Disse dilemmaene må en som forsker ta stilling til før en går inn i et forskningsprosjekt. Men det er også ulike dilemma som likevel vil ligge i et forskningsprosjekt, og det blir opp til forskeren hvordan dette takles.

Det finnes også konkrete dilemma i forhold til datainnsamlingen, analyseprosessen og tolkningen og i forhold til forskerens autoritet(Thagaard, 2003). I disse prosessene skal en gå ut fra de tre overforstående prinsippene og bruke dem på en slik måte at informantene og



deres informasjon blir tatt vare på(Thagaard, 2003). En bør ta hensyn til den makten som kan ligge i det å være forsker og være ydmyk og åpen i møte med informantene. Informantene skal aldri føle seg presset eller bli satt i en ubehagelig situasjon(Thagaard, 2003).

Utfordringen i samfunnsforskningen kan være at det informantene kommer med kan stride mot teori og det som er allment godtatt. Her må forskeren vise varsomhet og åpen for at en situasjon kan ha flere sider, til tross for forskerens faglige utgangspunkt(Thagaard, 2003).

## **5.10 Analysemetode**

Det finnes ulike måter å analysere resultater på innen kvantitativ forskning (Giorgi, 1997, 2004; Kvale, 1997; Widerberg, 2001). Jeg har valgt en tematisk analysemetode for å kunne sammenligne svar som passer inn i de ulike temaene. Jeg har tatt utgangspunkt i teori og funnet tema som kan være representative for det resultatene presenterer. Overskriftene i kvalitativ analyse er noen ganger preget av teori(Widerberg, 2001). Det er ikke gjort i denne oppgaven, men teorien er heller knyttet inn i følgende drøfting, som er delt opp i de samme temaene som resultatene. Dermed kan en si at min drøfting i utgangspunktet er en tematisk analyse, men fordi jeg også bruker temaene her i resultatdelen min vil jeg påpeke at analysen allerede startet når jeg møtte lærerne og arbeidet med dataene mine. Temaene er; ”Når krigen raser”, ”når freden råder” og ”min elev er...” En kan kanskje få et inntrykk av at navnene på temaene er bastante og antyder påstander, men navnene er brukt som en illustrasjon på hvordan det kan oppleves og ikke nødvendigvis på hvordan det alltid fungerer i praksis.

I ”Når krigen raser” ønsker jeg å ta for meg lærerens refleksjoner omkring når og hvorfor eleven reagerer aggressivt, sett i forhold til eleven og seg selv. Hver vil også grensesetting knyttes inn. Jeg har delt opp dette temaet i tre; før, under og etter en episode. Dette vil jeg prøve å knytte opp mot Lazarus stressmestringsteori hvor jeg vil se på hvor vidt læreren er bevisst om hans/hennes egen reaksjon fører til vekst eller vanske. I intervjuet og resultatdelen har jeg brukt begrepet hendelse. I det legger jeg en gang når eleven har utagert aggressivt på skolen. Under teamet ”Når freden råder” ønsker jeg å skrive om lærerens refleksjoner i rolige perioder, der hvor eleven ikke er sint. Her blir det sett på hvordan læreren jobber relasjonsbyggende og lærerens refleksjoner omkring hvordan en skal bruke fredstiden en har med eleven. ”Min elev er” dreier seg hovedsakelig om hvordan læreren beskriver eleven. Målet med dette temaet er å se hvordan læreren knyttet sitt syn av eleven mot reaktiv aggresjon og teori omkring det.

I ”Når krigen raser” og ”Når freden råder” har jeg sett på relasjoner, attribusjon og stress. Noen ganger utelater jeg attribusjon og/eller stress fordi dette ikke forekommer i mitt datamateriale.

Resultatene gjorde meg i tillegg obs på hvordan lærerne snakket om administrasjonen og de andre lærerne i ulike situasjoner. Dette førte til at jeg la til et ekstra tema som omhandler dette.

I analysedelen har jeg i tillegg tatt med om lærerens språk. Jeg har også trukket ut det som jeg har funnet i datamaterialet av attribusjon og analysert dette for seg selv for å lettere kunne sammenligne lærerens attribusjon i krig og i fred.

## **6 Resultater**

Presentasjonen av resultatene er delt inn i tema; Når krigen raser, når freden råder og min elev er. "Når krigen raser" er videre delt inn i før under og etter et aggressivt utbrudd fra en reaktiv aggressiv elev. I hvert av temaene og deltemaene har jeg sett etter relasjonsbygning, stress og attribusjon. Dersom et eller flere av disse temaene ikke forekommer i presentasjonen nedenfor skyldes dette at jeg ikke har funnet datamateriale på dette. Dette har også gitt meg en mulighet til å se på hva læreren tar med og utelater. Jeg har i tillegg lagt til et punkt om administrasjonen og de andre i systemet da dette viste seg å være et interessant punkt. I alle punktene fortelles det mye om eleven. Med dette mener jeg eleven kontaktlæreren har, som har en reaktiv aggressiv atferd.

### **6.1 Når krigen raser**

Denne delen handler i stor grad om lærerens refleksjoner rundt en hendelse, og hvordan læreren ser seg selv i systemet. Informantene ble spurt om hvordan de opplever en hendelse før, i og etter og hva som skjedde med lærer-elev relasjonen etter en slik hendelse.

#### **6.1.1 Før**

##### **6.1.1.1 Relasjoner**

En lærer sa at første uken hun hadde klassen, som det var mange diagnoser i, var det som å slippe en bombe fordi forandringer ikke var så veldig bra for elever med reaktiv aggressiv atferd. I en ny klasse var hun alltid litt utrygg, så det betydde mye for henne å ha slike elever over tid. Etter hvert ble klassen som helhet og eleven med en reaktiv aggressiv atferd som del kjent med læreren og da forstod alle at hun ikke var til å rikke.

Lærer 2 fortalte at hun plasserte eleven i klasserommet hvor det var riktig for eleven å sitte, og læreren hadde alltid stolen sin rett ved han. Hun kunne gå å hjelpe de andre elevene i klassen for så å komme tilbake til plassen sin. Dette ga eleven trygghet. Hun måtte også avveie kontrollen hun hadde på ham i forhold til hjemmet. Hvis læreren kontrollerte ham altfor mye på skolen kom aggresjonen ut hjemme.

### **6.1.1.2 Stress**

I tilløpet til at eleven ble aggressiv beskrev lærerne situasjonen ganske likt. Det handlet mye om at eleven låste seg og at det var tydelige endringer i kroppsspråket. Flere av lærerne dro frem hvordan de så på øynene at ”noe var på gang”. En lærer så det at ”noe var på gang” ved at eleven var fysisk urolig. Han satt ikke stille, fikk taks og småkastet på ting. En annen lærer sa også at noen ganger klarte hun ikke å se at aggresjonen kom i det hele tatt. Hun tok et eksempel hvor hun satt mellom eleven med reaktiv aggressiv atferd og en annen gutt. En liten uenighet gjorde han sint. De gangene når lærerne så at eleven kunne bli aggressiv prøvde de å gripe inn i situasjonen på en slik måte at eleven fikk roet seg ned. En lærer brukte mye avledning for å unngå en aggressiv hendelse. Når hun fortalte dette spurte jeg hvordan hun prøvde å avlede eleven. Hun trakk frem et eksempel hvor eleven hadde blitt sint fordi noe var stygt og at hun da prøvde å avlede ham fra det stygge og over på noe annet i tegningen. To av lærerne fortalte at de for lot være å peke på mangler eller noe elevene gjorde galt foran de andre i klassen. En av lærerne lot også sin elev sitte inne i friminuttene dersom hun så at eleven trengte det for å slappe av. Hun fortalte at det å gå ut i et friminutt og ikke vite hvem en skulle være med var et press og sterkt for mange elever.

Lærerne brukte ulike måter for å gripe inn før eleven ble aggressiv. En lærer brukte data eller tegning for det visste hun at eleven likte. En brukte mye samtale for å avlede og roe ned, mens en annen lærer lot eleven være i fred, gjerne med en lesebok. En annen lærer ville vise at hun brydde seg og sa til eleven at hun forstod at eleven hadde det vanskelig, for så å nærme seg eleven gradvis. Lærer 5 fortalte at noen ganger kunne det fungere og snakke rolig med eleven, andre ganger var det et verste hun kunne gjøre. Den samme læreren begrunnet sin metode med at det var noe hun var blitt enig med gutten om å gjøre.

### **6.1.1.3 Attribusjon**

I løpet av intervjuet spurte jeg aldri informantene direkte om hva hun/han mente triggert eleven. Det var et bevisst valg jeg tok på forhånd for, på en sikrere måte, å kunne se antydninger til lærerens bevissthet av seg selv i en hendelse. I intervjuene kan jeg likevel finne elementer som kan si noe om tendensene hos de kontaktlærerne jeg intervjuet. En av informantene fortalte at hennes elev ikke var blant dem som måtte sitte for lenge oppe med hånden. At den eleven var ”en av de som du ser mye fordi han ikke greier å sitte så lenge, og at du derfor

måtte ha ham på banen. ... At du skal være der som lærer ganske raskt". Denne læreren snakket til eleven om hva som skulle skje i løpet av dagen. Hun sier selv, "Forklare, og det tror jeg gir han trygghet på hva som skal skje i løpet av dagen". Noen av lærerne påpekte hvordan det å ikke starte dagen med klassen ofte kunne være med på å påvirke elevene med reaktiv aggresjon. At noe var annerledes de dagene. Noen av lærerne sa at et av deres elevs problem var konsentrasjonsvansker, men bare en av lærerne sa videre at hun derfor prøvde å legge til rette for at når hennes elev var ferdig med noe så skulle han ha annet arbeid slik at eleven ikke kjedet seg. Når hun snakket med klassen gikk hun utenom tema hvis hun hadde sjanse for å få han med videre.

## **6.1.2 Under**

### **6.1.2.1 Relasjoner**

En lærer sa at når eleven agerte ville hun vise at hun brydde seg om dem og gikk dem i møte. Hun sa videre "De får lov til å kjefte på meg og jeg er den samme for det. Om de banner og huler så bryr jeg meg om deg (eleven) og jeg forstår at du gjør det fordi du har det vanskelig". Denne læreren sa også "Jeg har lært det gjennom livets løp at jo mer bitch jeg føler meg, jo mer liker andre meg." I en hendelse fortalte lærer 2 at hun kunne bli kalt for mange stygge ord, men at jo mer hun klarte å stå som den voksne, trygge, jo mer ble hun knyttet til eleven. En annen lærer sa at hennes elev ble mer trygg for hver gang han så at læreren var der fremdeles. Hun sammenlignet sin elev med et barn i trassalderen hvor hun var den trygge og gode veggen som de kunne få lov til å spenne og støte imot, og at hun fikk dem på plass igjen.

I "krigssituasjonen" var det en lærer som fortalte at hun var ganske overgitt noen ganger og følte at det var vanskelig, og at hun hadde valgt å bytte på å ha eleven med den andre kontaktlæreren på 2.trinn, og at de da kunne være i to grupper eller sammen i storgruppe. Dette hadde eleven ikke ønsket først, men nå hadde han forstått at kontaktlæreren var der uansett og læreren trodde at han syntes det var greit.

### **6.1.2.2 Stress**

Videre i intervjuet spurte jeg hva som skjedde de gangene når eleven agerte aggressivt. Lærerne fortalte at de ledet eleven ut eller tok elevene under armen og bar de ut av klasserommet. Alt etter hva som var mulig, for å beskytte medelever og eleven selv. Noen

ganger følte også lærerne at de måtte holde eleven fast for å få kontroll. Når eleven ble rolig slapp læreren taket. Noen visste at elev var rolig når han slappet av i musklene, andre trengte blikkontakt eller spurte eleven selv om han var rolig. Dette kunne føre til at læreren igjen måtte holde eleven til eleven igjen hadde roet seg. Lærer 2 sa i tillegg at hvordan hun skulle takle et aggressivt utbrudd var veldig ofte avtalt på forhånd.

En lærer fortalte at hennes reaksjon når eleven hennes agerte aggressivt kunne variere. Av og til kunne hun bli kjempesint og kommenterte at det var den dumme måten å reagere på. Reaksjonen hun prøvde å jobbe mot var å engasjere de andre elevene i klasserommet for å frigjøre seg selv til å ta hånd om eleven. Hun ledet ham ut eller brukte blikket for å vise ham døra og lot han så være ute til han selv var klar for å komme inn og følge reglene som var satt inne i klasserommet. Noen ganger tok det lang tid, men det gjorde ikke noe. Når aggresjonen foregikk ute av klasserommet unngikk eleven å eksponere seg for de andre.

### **6.1.3 Etter**

#### **6.1.3.1 Relasjoner**

Når aggresjonen så var over, og eleven og læreren hadde ”gjort opp” fortalte en lærer at akkurat dette var relasjonsbyggende for henne. Dette var en situasjon som læreren selv ikke kunne skape, men hun mente at det å være lærer og skape relasjoner var å være åpen og se hver situasjon som dukket opp, både positiv og negativ. En annen lærer fortalte hun brukte mye samtale etter en hendelse at det hele handlet om bevisstgjøringsprosesser slik at eleven selv forstod hva som kunne være best for ham. Hun sa ”Det er det som er relasjonsbygging. Hele veien bli bevisst om egen atferd, egen måte å reagere på, og ikke minst fortelle hvordan andre reagerer når du (eleven) gjør sånn”.

En lærer fortalte at etter aggresjonen kunne eleven rasere garderoben, sparke i dørene og banke på vinduene. Selv om det var en kamp etterpå så var det tillitt der, og relasjonen ble aldri brutt. Dette syntes læreren var litt rart. Noen av lærerne brukte samtale for å snakke om det som hadde skjedd. De tok gjerne eleven ut av klassen og lot han jobbe alene eller i smågruppe. Etter samtale eller ”alenetid” og ellers i den daglige rutinen mente lærerne at behandlet de eleven ”slik som de andre”. Eleven fikk være i klasserommet når han hadde roet seg ned og jobbe videre med det skolearbeidet som resten av klassen jobber med. Flere av

lærerne begrunnet denne avgjørelsen med at eleven var flink faglig. En lærer sa også at hun trodde dette ga eleven trygghet. Når eleven var passiv så var det faste, vanlige rutiner som var en trend. Lærer 3 sa at hun forventet at han skulle forstette på arbeidet. Det skulle ikke være slik at de fikk slippe unna, selv om hun hadde forståelse for at ikke alt var like interessant. Hvis eleven derimot var frustrert på grunn av noe som hadde hendt utenfor skolen som institusjon så kunne hun kutte ut skolearbeid. En annen lærer sa at elever ikke skulle dulles med selv om de var aggressive.

## **6.2 Når freden råder**

### **6.2.1 Relasjoner**

Når eleven var rolig behandlet de fleste lærerne eleven som alle andre elever. Noen tok ekstra hensyn for å ikke trigge aggresjon, men lot eleven være mest mulig som de andre. En lærer sa at det automatisk ble slik at eleven trengte mer enn gjennomsnittseleven, og hun brukte de rolige periodene godt og systematisk for å bygge relasjonen som hun ville trenge senere. Denne læreren mente også at han var aldri passiv. Han gle sjeldent inn i massen.

Tre av lærerne brukte klassesamtaler. De snakket direkte og åpent med barna om at alle var forskjellige. En lærer fortalte historier om seg selv som et temperamentsfullt barn. De snakket med full åpenhet om hvordan alle var. Noen hadde lesebriller, mens andre jobbet med sinnet sitt. ”Ingen er strømlinjeforma” sa lærer 3. ”Slik vil det også være når de kommer ut i arbeid”. For å tilrettelegge fortalte en lærer at hun lot eleven løpe rundt skolen en tur for å få ut energi eller være på biblioteket i følge av medelever.

I intervjuene ble lærerne spurt åpent hva de tenkte om relasjonsbygging til elever generelt. En lærer sa ”for at du skal kunne sette grenser og være en tydelig voksen for ungene så er du nødt til å ha en relasjon til ungene. Hvis ikke så er det, går det dårlig”. En annen lærer svarte ”det er hele clue’et”. Hun så på det som grunnlaget for motivasjon i arbeidet, men at det også var en personlig mening med det (relasjonsbygging). ”Det er en fordel å sette pris på relasjonene, men hvis fokuset var på undervisning kunne dette bli vanskelig”, sa hun videre. Lærer 4 fortalte at hun bygget relasjoner slik at de forstod når hun satt en grense, en verbal grense, men at relasjonsbyggingen ble mindre viktig når elevene ble eldre. Da var fokus mer på læring.

Å bygge relasjoner til elev med reaktiv aggressiv atferd mente lærerne var viktig. Noen av dem argumenterte med at disse elevene hadde det vanskelige følelsesmessig og noen av hadde i tillegg oppmerksomhet- og konsentrasjonsvansker. Lærerne kommenterte også at hjemmeforholdene også var et element som påvirket situasjonen. Lærer 4 sa ”Og... og vansker... Å har det litt vanskelig hjemme”. En annen lærer mente at det hadde noe med helheten, hjemmesituasjonen. En tredje lærer kommenterte i forhold til relasjonsbygging at en har ”hjem som ligger nede, og da er det viktigere enn noen gang å bygge relasjoner”. Lærer 5 sa at en må jobbe mer aktivt med aggressive eller relasjonsskadede elever. En må kjenne disse elevene og hjemmet for å vite hvilke tiltak som funker når en skal sette klare grenser, som for eksempel banning eller utagering i klasserommet. Videre sa denne læreren at når en skal gå inn på slike tiltak så må en samtidig fremelske den andre, den ønskede atferden, og alltid være til stede i et slikt program. En lærer trakk frem at en prøver å ha gode relasjoner, men at det ikke er lett fordi det kom helt an på hvordan eleven var. Hvis læreren sa noe til eleven som kunne virke negativt så kunne eleven se på læreren selv som noe negativt, noe som fikk eleven opp i problemer. I slike situasjoner var det ikke så lett å få positive relasjoner. Samtidig prøvde læreren å finne interesser som han kunne snakke med eleven om dersom eleven ble sint. Lærer 3 sa også at de gangene hennes elev var glad prøvde hun å finne ut hvorfor slik at hun kanskje kunne få ham glad flere ganger.

Lærerne ble spurt om hvordan de jobbet med relasjonsbygging i skolehverdagen. Her var svarene mer sprikende. En lærer hadde ingen metode å jobbe med relasjoner for læreren var ny med eleven, men samtidig tok læreren ulike hensyn til eleven med reaktiv aggressiv atferd i undervisningen. I forhold til friminutt oppsøkte den samme læreren ikke eleven for at kontakten ikke skulle virke påtatt. En lærer hadde fokus på å lytte til det eleven kom med og vise interesse for elevene; ”vise at du vil bli kjent med dem og gi dem positiv respons på det en møter”. Hun syntes kommunikasjon var viktig, for ved og ikke ha en god kommunikasjon trodde hun at de ikke ble trygge. Lærer 3 prøvde å møte blikket til alle elevene i løpet av dagen på en positiv måte og hun fortalte at det var det ikke gikk an å være lærer uten å ha en relasjon. Når hun da først skulle ha en relasjon så ville hun ha en god for det ga henne og elevene et utbytte. Lærer 2 sa at hun var seg selv var veldig direkte. Hun brukte tiltaksplaner med veldig forutsigbarhet, struktur og faste grenser, og hvor forventet atferd kom tydelig frem. Hun fortalte gjerne ”sanne” historier til eleven som kunne speile hvordan eleven selv hadde det. I tillegg brukte hun spill og bøker for å skape situasjoner som var relasjonsbyggende. Hun



sa også at som lærer skal en være knalltøff, men en skal være glad i barnet og ha respekt for det. Videre sa hun ”Du skal ha enorm kjærlighet i bunn når du jobber med atferdskontrollering, og det tror jeg barnet merker”. Læreren begrunnet sin tilnærming til eleven med reaktiv aggressiv atferd med lang erfaring og en interesse for unger med ”litt fight i”.

Lærer 5 fortalte at det første hun lærte seg i en ny klasse var navnene på alle, gjerne i løpet av første time. Med dette som utgangspunkt var den daglige samtalen, smalltalken, viktig. Hun brukte dette særlig inn og ut av friminuttene og ute i selve friminuttene. En lærer sa også at hun nærmet seg mye mer forsiktig elever med relasjonsskader. Hun sa ”Du kan ikke nærme deg de på samme måte som du nærmer deg en vanlig klasse. ...mange av de barna har blitt så avvist at de avviser deg. Og den avvisingen. Den må du takle”. Det kom også frem at en måtte bygge opp egenverdet, selvbildet. Få elevene til å se seg selv som noe annet en urostifter. En må bryte et mønster og bygge opp noe annet samtidig. Denne læreren gjorde dette ved å se elevene og brukte direkte konfrontasjon, uten tull og vas.

I forhold til relasjonsbygging tok noen av lærerne opp utfordringer knyttet til tid. Hvordan bygge relasjoner når du har mange andre elever som du også skal forholde deg til, med hensyn til tid? En lærer sa at det å sette inn tiltak og samtidig bygge relasjoner var fryktelig krevende av en lærer, og at det var dette som var vanskelig. Da var smalltalken viktig for denne læreren. Jeg spurte en lærer om denne læreren oppsøkte eleven med reaktiv aggressiv atferd og svaret var ”Jeg har nok med alle andre elevene og dette her er en liten del av en skoledag og heldigvis er det ikke hver dag at jeg ser aggresjonen. Selvfølgelig er det mer gunstig å kunne mest mulig om elevene men når du prøver å få ut informasjon og du i bestefall får at han er interessert i bilmerker så.. Jeg kan ikke tvinge ut informasjon heller”. En annen lærer sa at tid er ingen unnskyldning. ”Du skal aldri bruke tid og fysisk rom som unnskyldning. Det er ikke riktig.”

I teoridelen er det vist at eleven er en del av et helt system. Deler av dette systemet, lærer-medelev, ble informantene spurt om i forhold til relasjoner. På dette området svarte lærerne forskjellig. Fire av lærer sa at de hadde relasjoner til alle elevene, men relasjonene ble ikke brukt i forhold til sin elev med reaktiv aggressiv atferd. En lærer sa at hun brukte sine relasjoner til medelevene til eleven med aggressiv atferd. Medelevene i denne klassen var velvillige til å være der for eleven og hjelpe til. Hun sa; ”De er med meg og ikke med han og

det gir styrke til å få han til å fungere”. ”Det syns jeg er fint for de har jo lyst, veldig lyst til å ha det klassemiljøet som de er vant med. De har jo ikke lyst til å ha mange avbrytelser og tull og tøys”.

### **6.3 Min elev er**

Lærerne snakket mest om tre hovedtrekk hos sine elever; hvordan de var faglig, sosialt og som person. Alle lærerne fortalte om hvor flink eleven var faglig. De mente elevene var intelligente og læresugne. Lærelysten preget eleven, og ble gjerne brukt som et hjelpemiddel i den daglige rutinen på skolen. Flere av lærerne fortalte at eleven fikk hevde seg og vist seg frem på en positiv måte i de fagene han var interessert i. Faginteressen varierte fra elev til elev. En lærer sa at det var fantastisk å se hva eleven greide å skrive og tegne når han hadde fokus.

En lærer fortalte at hun husket disse elevene godt. Hun lærte av dem og hadde utvidet horisonten sin. Hun husket sinnet og oppgjøret etterpå, når hun så at elevene så seg selv og lærte seg selv å kjenne. Dermed taklet eleven dagen bedre. Læreren så det kanskje ikke oppi situasjonen, men i ettertid, når det hadde gått noen år, når hun fikk et perspektiv på det. En lærer trakk frem at en må ha forståelse for hvorfor eleven er aggressiv. Dette kunne forklares ved at eleven hadde foreldre som ikke var enige. Mødre som var flate og lot ungene styre. Unger som ikke har voksne som setter grenser.

Lærerne ble spurt om de kunne beskrive sin elev. En lærer beskrev hvor herlig og søt gutten var og hvordan han klarte ofte å holde sinnet inne i seg på skolen. Når han klarte det hadde læreren registrert at aggresjonen derimot kom ut hjemme. Når kravene ble for store kom aggresjonen. Hun sa at det er som trykkokeren, men de må stilles krav til selv om de er aggressive. Den ene læreren fortalte hvordan hans elev var en grei gutt med sære interesser. Mens andre barn er mer opptatt av fotball og data var denne gutten opptatt av data og mer sære interesser. Lærer 4 fortalte hvordan hennes elev var en glagutt som hadde god lekekompetanse. Når han var rolig kunne han gjerne komme og gi læreren en klem. En annen lærer sa at hennes elev hadde veldig mange interesser og var nysgjerrig, men lite empatisk og kunne godt erte andre.

Lærer 3 beskrev sin elev slik; ”Han er så rikt utrysta, men samtidig sosialt så lite kompetent”. Hun syntes det sprikte sånn mellom det han kunne og det han formidlet. Videre fortalte hun at

denne eleven hadde veldig mye uro i kroppen, han var i sin verden og så ikke alltid andres behov. Dette gjorde at han ofte kom i konflikter ute. Den samme eleven kunne ikke sitte sammen med mer enn en person i klasserommet. Jeg fulgte dette litt opp med å spørre hvorfor han var urolig. Svaret var at eleven hadde fått diagnosen ADHD, og at dette kunne forklare noe. Samtidig kunne hjemsituasjonen være med å forklare. Videre sa hun ”Men jo flere faktorer som er usikre, jo lettere kommer disse svakhetene opp og gir en følelse av at vi må gjøre noe med det”. Hun fortalte også hvordan denne eleven likte kroppskontakt, at læreren for eksempel la hånden på skulderen, selv om de fleste aggressive elever ikke vil ha slik kontakt. Hun mente at de var redd for mye nærhet, og at noen av dem opplevde omsorgssvikt på en eller annen måte. Hun hadde også lagt merke til hvordan angst og aggresjon hang sammen. Redsel for hva den andre kom til å gjøre først. Da gjaldt det for eleven å gjøre noe mot de andre, før andre klarte å være stygge mot ham. Hun hadde også lagt merke til at våren var en mer tøff periode for eleven, for sånne elever, enn vinteren.

Lærer 5 beskrev sin elev som svært temperamentsfull, full av energi og vitalitet. De andre elevene likte han godt, men trakk seg unna når han ble sint. Motorisk var han flink med fotball som sin lidenskap. Læreren sa; ”Han blir så ivrig at han spytter på konsonantene når han snakker”. Øynene til eleven gnistret mer enn noen andre når han likte noe. Det samme gjaldt når han var sint. Da mistet han gjerne helt kontroll, bannet og føk på. Da gikk det ikke an å snakke med han før han har roet seg helt ned. Gjerne timer etterpå.

Lærerne ble også spurt om hvordan deres elev med reaktiv aggressiv atferd sine relasjoner var til medelevene. Her var svarene noe ulike. En lærer beskrev sin elev som en gutt som trakk mot elever med samme sære interesser og atferd og bort fra de vanlige høflige fotballguttene. I det ene intervjuet fortalte læreren at den aggressive atferden hadde kommet til syne i andre klasse, mens i første klasse hadde det ikke vært et problem. Utfordringen var at han så gjerne ville være grei med de andre, men at han ikke fikk det til. Elevene hadde da sagt høyt i klassen; ”Vi vil ha tilbake den gamle Ole!” En annen av elevene hadde funnet en venn som hadde felles interesser. Til tross for at de kanskje ikke likte hverandre kunne de like det som de gjorde sammen. To av elevene hadde flere venner. Den ene læreren kommenterte det slik; ”Andre sånn som han er ensomme, men han her er ikke det”.

### 6.3.1 Administrasjonen og de andre lærerne

Informantene ble i tillegg spurt om de følte de kunne, eller hadde avtale om at de kunne, gå og snakke med noen dersom de hadde behov for debrifing etter en hendelse. Her svarte en lærer at det ikke var noen faste avtaler, men en kunne få hjelp av administrasjonen under selve hendelsen. Tre av lærerne følte de hadde god kontakt både med kolleger og administrasjonen, på en slik måte at de kunne snakke og rådføre seg med andre dersom de hadde behov for det. De kunne gå til ledelsen for å rådføre seg og prate. En lærer sa også at hun gikk der for å få avlastning, som regel ved å samtale med noen. En lærer trakk også frem at hun kunne gå til sosiallærer hvis det var veldig tøft. Der kunne hun si hva hun ville uten å tenke, og diskutere tema eller elever hvis hun trengte det. Den siste læreren hadde god kontakt med den andre kontaktlæreren og snakket gjerne med henne dersom hun hadde behov for debrifing. Når læreren fikk spørsmålet om hun snakket med administrasjonen svarte hun at ”nå har vi jo prøvd å ordne opp uten å blande administrasjonen for mye inn. Men i høst så var nok inspektøren en del der, ja. Ikke fordi at jeg og kontaktlæreren hentet han, men fordi miljøarbeideren gjorde det”.

I forhold til kontakt med kolleger påpekte også fire av lærerne at de prøvde å samkjøre konsekvensene til eleven med reaktiv aggressiv atferd dersom han gjorde noe galt. Lærer 5 fortalte at selv om hun var kontaktlærer så var det andre lærere inne som hadde eleven nesten like mye som hun selv, og at det derfor var viktig med kobling mellom lærerne. En annen lærer fortalte også at det å ha noen å snakke med kunne være avhengig av hvem hun jobbet med, og at hun og den andre kontaktlæreren nå var like og hadde samme prinsippene. En lærer sa at det var viktig med samarbeid fordi enige voksne ga trygge barn. Når et barn hadde atferdsproblem ville uenige voksne øke problematikken fordi de ble utrygge.

## **7 Analyse og drøfting**

I denne delen skal jeg analysere de ulike temaene fra resultatene mine og se dem i lys av teoridelen min. Jeg har lagt til et tema om lærerens egenrefleksjon i håp om å frem hvordan læreren reflekterer omkring seg selv og sine valg i arbeidet med en reaktiv aggressiv elev. Attribusjon er satt som et eget tema her. Dette har jeg gjort for å kunne snakke om attribusjon i forhold til de ulike fasene jeg har sett på; i krigstid (før under, etter) og i fredstid.

### **7.1 Når krigen raser**

#### **7.1.1 Før**

I førfasen beskriver læreren seg selv som den som går inn for å avlede og dempe reaksjonen på en slik måte at eleven ikke agerer aggressivt. Det virker som om flere av lærerne bruker sin relasjon til eleven med reaktiv aggressiv atferd og kunnskapen om elevens interesser til å avlede og roe ned eleven. Intervjuene ga også et inntrykk av at læreren prøver å være der for eleven som et støttende stillas og tilrettelegge på en slik måte at eleven kan gjennomføre dagene best mulig (Imsen, 1998). Førfasen kan kanskje sees på som en testfase av relasjonene. En vet, med bakgrunn i det autoritative perspektivet at læreren i en grensesetting trenger gode relasjoner (Nordahl, 2002; E. Roland, 2007). Jo bedre relasjonen er, jo mer effektiv kan grensesettingen bli. Det som kan oppleves som et oppspill til aggresjon kan dempes. Selv om en kan se likheter i lærernes svar kan en også se ulikheter. Et er hvordan læreren tenker i system i en førfase. Mens noen lærere bruker relasjonene til de andre elevene og deres relasjoner seg i mellom, ser det ut til at andre lærere velger å forholde seg til enkeltdyader.

#### **7.1.2 Under**

Når elevens agerer aggressivt ser det ut som om lærerens rolle er å sette grenser og ta kontroll ved å ta eleven ut av situasjonen og skape en ny situasjon hvor læreren selv har kontroll. Kontrollen kan ses på som grensesettende fordi læreren viser eleven hva som ikke tolereres. Grensesetting kan være en form for trigger hos elever med reaktiv aggressiv atferd, men det var det ingen av lærerne som trakk frem i løpet av intervjuet. Alle fortalte hvordan de roet eleven ned og fikk kontroll, men ingenting om at det kan være mulig at læreren selv er med på å skape aggresjonen. Likevel kan en se indikasjoner på at noen av lærerne tok noen hensyn

som for eksempel å ta opp problemer en til en, i stedet for å ta det opp med eleven foran hele klassen.

Når en tenker relasjonsbygging og krig sammen så kan en se at det er muligheter for å bygge relasjoner under slike situasjoner som atferdsregulering(Pianta, 1999). To av lærerne pekte på dette. De fortalte hvordan det å være en trygg person når eleven er aggressiv gjør at relasjonen mellom dem bli sterkere.

### **7.1.3 Etter**

Når elevene har et aggressivt utbrudd viser det seg at de fleste lærerne takler situasjonen fysisk. De tar eleven ut, med eller mot sin vilje, for å få kontroll. Utvalget i denne oppgaven er lærere som jobber på barneskolen, men jeg stiler meg spørrende til hva som skjer når disse elevene kommer på ungdomskolen. Hva skjer dersom elevene med reaktiv aggresjon blir aggressive der? Det kan tenkes at det ikke er like lett å løfte en gutt i tiendeklasse som for eksempel i tredje klasse. Jeg undres, sammen med noen av lærerne i utvalget, hvordan denne kontrollutøvelsen kan påvirke elevene og relasjonen mellom dem og læreren. Noen lærere mente at elevene syntes det var godt at læreren tok kontroll, mens andre lærere kunne virke mer skeptisk til sin egen metode for å ta kontroll.

Et interessant moment i forhold til hendelser er hvordan fire av lærerne mente at de i etterkant og når alt var rolig behandlet eleven som en ”vanlig” elev. Dette kan stride mot det de ellers fortalte i intervjuene, for eksempel ikke la eleven sitte for lenge oppe med hånden eller være ”stasjonert” i klasserommet ved sin reaktiv aggressive elev. Dette kan indikere at lærerens holdning og praksis kanskje ikke er helt overens til tider, noe som igjen kan påvirke eleven.

I krigssituasjon kan en på forhånd og i ettertid ta i bruk atferdsstyring gjennom planer for hva som er godtatt atferd. I ettertid kan en gå gjennom hva som er gjennomført og hva eleven kunne gjort annerledes(Pianta, 1999). Dette brukte to av lærerne og viste derfor at de bruker teori selv om de ikke påpekte det selv. En av lærerne knyttet ikke relasjonsbygging til en krigssituasjon, mens de to siste lærerne kunne virke bekymret for hvordan en ”krigssituasjon” kunne påvirke lærer – elev med reaktiv aggressiv atferd. Vi kan si at alle lærerne taklet

stressituasjonen, men det er vanskelig å si noe om dette førte til vekst eller en vanske(Lazarus, 2006; Lazarus & Folkman, 1984).

I resultatene så la jeg merke til at lærerne snakket forskjellig om hvilket "tidspunkt" aggresjonen var ferdig. Mens noen lærere snakket om den tiden når eleven var blitt rolig snakket en av lærerne om at etter aggresjonen kunne hennes elev slå på vinduer eller rasere garderoben. Jeg stiller med litt spørrende til når lærerne selv føler at elevens aggresjon er ferdig. Er det når eleven er rolig igjen eller når læreren selv ikke lenger har ansvaret for eleven? Kan det tenkes at dette påvirker hvordan læreren jobber mot sin elev? Hvis læreren lar andre voksne ta eleven ut av klassen når han er aggressiv kan dette påvirke relasjonen mellom den. Dette kan signalisere at læreren trekker seg bort når eleven blir aggressiv og at eleven ikke kan stole fullt på læreren. Læreren blir kanskje mer en stødig vegg som svikter. En kan også stille spørsmålet om aggresjonen noen gang er over eller om aggresjonen som læreren ser et bilde på hvordan eleven har det psykisk.

## **7.2 Når freden råder**

Når lærerne ble spurt om hvordan de jobbet i forhold til relasjonsbygging viste det seg at de snakket mye om relasjonsbygging i fredstid. Det ble svært interessant i forhold til fredstiden hvordan lærerne fortalte at de jobbet relasjonsbyggende mot eleven med reaktiv aggressiv atferd. Det viste seg nemlig at mens kun en av lærerne trakk frem smalltalk, som kan knyttes mot banking time, så ble relasjonene bygget ut i fra lærerens personlighet(Pianta, 1999). Tre av lærerne fortalte at de lyttet, så og tok på elevene sine, at de var seg selv, mens en lærer ikke hadde noen metode for å bygge relasjoner til den aggressive eleven fordi læreren følte det var vanskelig å prate med sin elev. Tre av lærerne sa at de var ganske åpne og direkte som personer og en kan si at det preget også måten de jobbet relasjonsbyggende på. Lærerne jobbet ut fra deres personlighet og erfaring.

Et annet interessant moment var at ingen av dem trakk frem og viste at de var bevisste på teori i løpet av intervjuet. Selv om en lærer fortalte om smalltalk, hvordan hun brukte den for å fylle opp en bank, så var det ingen av dem som pekte på hvilken teori de arbeidet ut ifra. En kan forstå at det kanskje er vanskelig å ta en teori fra bøkene og bruke den direkte i praksis, men samtidig så er det vist at en må ha en teoretisk forståelse for å vite hva en skal jobbe

videre med(Pianta, 1999). Jeg stiller meg da spørrende til om relasjonsbygging til reaktiv aggressive elever og kanskje elever generelt er veldig avhengig av hvordan læreren er som person, og nødvendigvis ikke hvilken utdannelse og teoretisk bakgrunn de har. Dette kan kanskje påvirke videre, spesielt reaktivt aggressive elever, da slike elever har behov for gode, positive relasjoner(Dodge, 1991).

I intervjuene ble lærerne spurt om relasjonsbygging til elever generelt og elever med reaktiv aggressiv atferd spesielt. Her var lærerne bevisste på at det var en forskjell fordi disse elevene trengte mer tid og gode relasjoner. Det var ingen tydelige tendenser til at metodene var ulike mellom disse gruppene (elever generelt og elever med reaktiv aggressiv atferd spesielt) selv om en lærer kommenterte at hun var mer forsiktig i tilnærmingen til sin elev. Som vist i teoridelen min finnes det mange ulike måter å jobbe relasjonsbyggende på. Helhetlig kan det tyde på at elevsamtaler er det som blir brukt mye med tanke på at lærerne så, snakket og tok på elevene sine. Derimot var det, utenom en lærer, ikke fokus på teoretisk forankrede relasjonsbyggende metoder som banking time kan representere.

En lærer sa at det blir mindre fokus på relasjonsbygging og mer fokus på det faglige når elevene blir eldre. Elevene skulle bli mer metakognitive. Selv om bare en lærer sa dette vekker det veldig interesse. Kan det tenkes at lærerne i dagens skole har press på faglige prestasjoner, særlig nå når alle skolene skal måles ved hjelp av nasjonale prøver, at de vektlegger faget fremfor relasjonene? Jeg stiller meg i så fall spørrende til hvordan dette vil påvirke elever med sosiale og emosjonelle problem generelt og elever med reaktiv aggressiv atferd spesielt.

### **7.3 *Min elev er***

Alle lærerne fortalte hvor flink eleven var, og det kan virke som om dette var en slags støtte for læreren i skolehverdagen. Når en hendelse var over kunne det virke som om elevens faglige kunnskap kom til nytte, da læreren brukte dette for å komme videre etter et aggressivt utbrudd. Elevene fikk jobbe videre med det som de holdt på med før, og skulle ikke slippe unna med skolearbeidet selv om de hadde vært aggressive.

Hvordan elevene takler dyadene mellom seg selv og medelevene er spennende. I teorien vises det til at elever med en reaktiv aggressiv atferd har en tendens til å bli avvist, og i skolen kan



de gjerne kjennes igjen som ”de ensomme ulvene”(Dodge, 1991). I utvalget til denne oppgaven viser det seg at to av elevene har flere venner, mens to av elevene har venner fordi de har funnet felles interesser, mens en elev sliter veldig sosialt. Dette kan si oss noe både om utvalget, men også noe om hvordan klassemiljøet kan påvirke elevens sosiale utfordringer på skolen. Kan det være slik at i de klassene hvor læreren var preget av å være åpen på alle elevers styrker og svakheter, fungerte eleven med reaktiv aggressiv atferd på en bedre måte enn der hvor læreren ikke la like mye vekt på åpenhet?

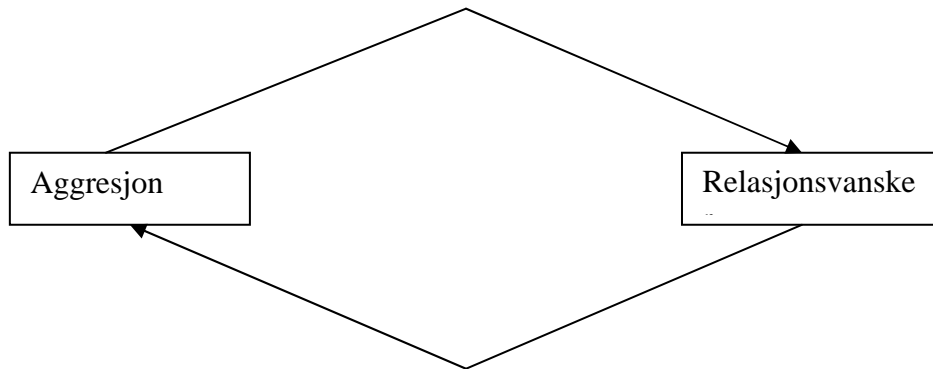
Læreren ble spurt om relasjonsbygging til elever generelt og elever med reaktiv aggressiv atferd spesielt. På bakgrunn av refleksjonen mellom disse to veiene og deres beskrivelse av eleven kan en se at det finnes kunnskap om reaktiv aggressiv atferd i skolen. Når vi snakket om hvorfor de bygget relasjoner til deres elev pekte lærerne på hvordan eleven kunne være preget av tidligere mindre lønnsomme relasjonsopplevelser. En lærer trakk inn i sin refleksjon at avvisningen som mange reaktivt aggressive elever viser, var en avvisning som læreren måtte takle. Jeg tolker dette som at avvisningen ikke skal være et hinder for relasjonsbygging, men kanskje heller et rop om hjelp fra elevens side.

I lærerens beskrivelse av elevene kom det frem mye positivt om hver av dem, noe som kan vise til at lærerne har klart å finne noe som de er glad i ved eleven. Det kunne virke som om de fleste av lærerne satte pris på energien som var i eleven når han var i sitt rette element.

Alle lærerne brukte elevens faglige kompetanse som argument for å la eleven arbeide som en ”vanlig” elev når han var rolig. Dette kan være litt interessant for hva da med elever med reaktiv aggressiv atferd som ikke er flinke faglig. Hva gjør læreren med en slik elev? Styrken i å ha god faglig kompetanse hos elever med reaktiv aggresjon kan kanskje derfor sees på som et element som kan virke stressdempende på læreren, og kanskje medføre til lettere å oppnå vekst ut av stressituasjoner i det daglige med slike elever.

Det kan virke som om lærerne opplever elever med reaktiv aggressiv atferd som elever med store svingninger i reaksjonene. Med det mener jeg at det kan se ut som at elevene som har en reaktiv aggressiv atferd blir veldig sinte når de blir sinte, men at de også blir veldig glade når de er glade. Det kan virke som om slike elever reagerer sterkere både med positive og negative følelser, og at deres følelsesspekter som kommer til syne er videre enn andres.

Figur 5; Forenklet modell av en sammenheng mellom aggresjon og relasjonsvansker hos reaktivt aggressive personer.



Figur 5; (Dodge, 1991)

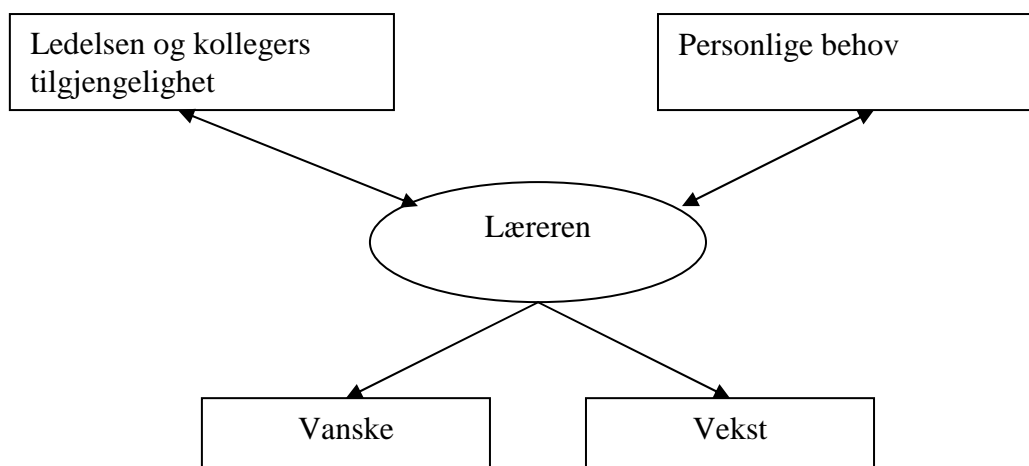
Modellen overfor har jeg laget for å vise hvordan det kan virke som om aggresjon og relasjonsvanske henger sammen hos elever med reaktiv aggresjon. I intervjuene kan det virke på lærerne at eleven er aggressiv og sliter derfor sosialt. Dette stemmer nok, men kan det være andre veien også? Eleven har det vanskelig sosialt og derfor er han aggressiv. Vi vet at elever med reaktiv aggressiv atferd har ofte blitt avviste som barn (Dodge, 1991). Dette kan være opphavet til aggresjonen og kan føre til at "relasjonsvansker" og aggresjon går i en vond sirkel som kanskje kan være vanskelig å løse.

#### **7.4 Administrasjonen og de andre lærerne**

I en krigssituasjon så kan det virke som om gode kolleger og åpen administrasjon har betydning for lærerne. Det virker som om lærerne mener at de takler situasjonen bedre når de jobber i et godt team, både med andre lærere og administrasjonen. Likevel kan en se forskjeller i administrasjonen mellom de tre skolene, og det behovet som lærerne på de ulike skolene har. I den ene skolen var ledelsen personer med dørene åpne, og kan gå til dem når de trenger det. Kanskje mest for å snakke og rådføre seg i forhold til hvordan de skal takle vanskelige situasjoner. En annen ledelse tok over ansvaret dersom eleven agerte aggressivt til slik at læreren selv kunne ha klassen. Det er spennende hvordan den siste læreren forholder seg i forhold til administrasjonen. Denne læreren sa "Nå har vi jo prøvd å ordne opp uten å blande administrasjonen for mye inn. Men i høst så var nok inspektøren en del der, ja. Ikke

fordi at jeg og kontaktlæreren hentet han, men fordi miljøarbeideren gjorde det”. Her kan det virke som om det er en terskel for å få hjelp fra ledelsen, og at lærerne helst skal ordne opp i sine egne utfordringer uten hjelp fra andre. For meg er dette veldig interessant. Selv om mitt utvalg er svært lite så er svarene og uttrykk av behov så ulike. I et system så vet vi at jo tettere lærere og administrasjonen står, jo lettere kan det være for en lærer å takle en stressende situasjon som det kan være å ha en elev med reaktiv aggressiv atferd i sin klasse (E. Roland, 1999).

Figur 6; Elementer som påvirker en lærer i arbeidet med en elev med reaktiv aggressiv atferd.



Figur 6

Ut i fra mitt datamateriell kan se ut til at det er to elementer som går igjen hos de ulike informantene og som kan virker inn på kontaktlæreren og hvordan han/hun takler stress; ledelsen og kollegers tilgjengelighet og lærerens personlige behov. Mens noen lærere har mer behov for støtte har andre mindre. På noen skoler er ledelsen mer tilgjengelig, på andre skoler mindre.

Flere av lærerne hadde fokus på samkjøring mellom lærerne og konsekvenser for å skape trygghet og forutsigbarhet hos alle lærerne. Som en lærer kommenterte er det ikke bare en lærer som er i en klasse, men en har ofte flere lærere innom. Da blir det særlig viktig å samkjøre. Forutsigbarhet kan gjøre at elever med reaktiv aggressiv atferd ikke trenger å teste hver lærer som kommer, og han kan være trygg på hva som skjer dersom han gjør noe galt.

## **7.5 Lærerens språk og egenrefleksjon**

Ut i fra de tre temaene ovenfor har jeg valgt å se videre på lærerens språk og refleksjon av seg selv som lærer i arbeidet med å bygge relasjoner. Det kan være spennende å vurdere hvordan læreren ser seg selv i de ulike situasjonene. Jeg vet at dette kanskje ikke er vektlagt i teoridelen min, men dette viste seg å være veldig interessant og lærerikt i forhold til hva som kan være en utfordring fra lærerens side i forhold til elever med reaktiv aggressiv atferd. Hva kan lærerens refleksjoner si om hvordan læreren kan påvirke elever med reaktiv aggresjon?

I løpet av intervjuene forstår jeg at lærerne kanskje ser seg selv noe ulikt i situasjonen. Mens noen av dem kan virke trygge i det å ha aggressive barn i klassen, tolker jeg det som om andre derimot er mindre sikre på hvordan de skal takle situasjonen på en slik måte at aggresjonen blir mindre. Det blir også sagt at når en som lærer er ny med klassen er en veldig utrygg og at dette fører med seg mer aggresjon. Likevel tolker jeg det som at lærerne takler situasjonen de er i. En kan kanskje si at jo trygge en er som lærer, jo mer vekst kan en få ut av situasjonen. Da står læreren som en trygg vegg og viser eleven at han/hun er der for eleven og dette kan styrke relasjonen imellom dem. Derimot, hvis læreren blir sint og reagerer på aggresjonen på en måte som kan virke avvisende, kan dette føre til en mindre god eller brudd på relasjonen.

Noe som jeg finner veldig interessant er hvordan alle lærerne som jeg intervjuet dekket sine valg med utsagn som ”mener jeg”, ”synes jeg”, ”har jeg erfart”. Ingen av lærerne begrunnet sine valg ut fra teori eller forskning. Ser vi på læreren som har vært et par år ute i skolen så ser vi at den læreren argumenterer med at læreren har vært lite sammen med eleven, og derfor brukes det ikke spesielle metoder for å bygge relasjoner. Derimot har lærerne som har vært flere år ute i skolen metoder som de har valgt å bruke. Det kan virke som om erfaring ligger til grunne for lærerens valg og at teorien kanskje ligger i skyggen. I forhold til elever med reaktiv aggressiv atferd kan dette kanskje være et kritisk punkt. Hva skjer den gangen en lærer har en personlighet eller erfaringer som strider mot det forskning og teori viser at fungerer best på disse elevene. Med dette mener jeg ikke at en skal slavisk bruke teori, men som Pianta også har vært inne på, må en ha teori i bakgrunn for å forstå problemene og bruke teorien som argument de valgene en gjør. Lærerne viser på mange områder forståelse, men er dette kun ut fra erfaringer eller er dette deres teoretiske ståsted. For meg, med utgangspunkt i mine data, virker avgjørelsene personlige og erfaringsbaserte.

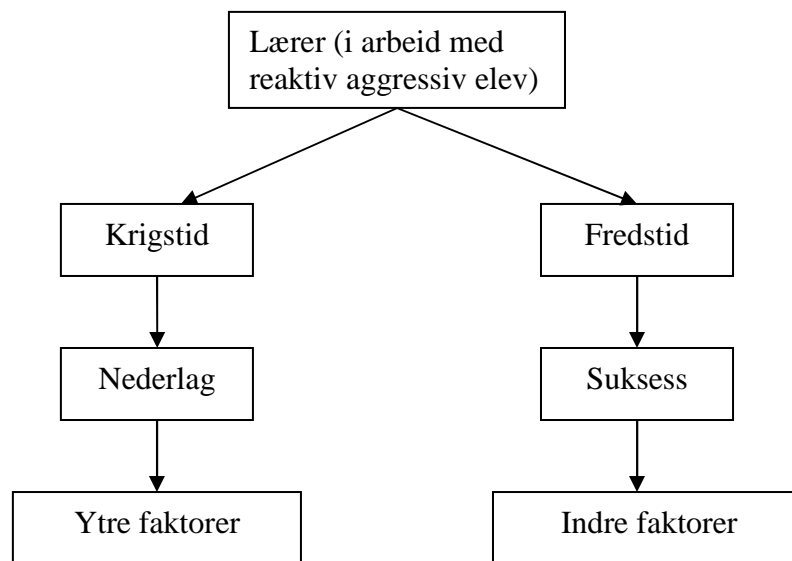
Sammen med at flere av lærerne peker på at noe ikke er som det skal være hjemme og at de på skolen vil skape trygghet og forutsigbarhet kan vise at de har en forståelse for hvorfor eleven reagerer reaktivt og har en reaktiv aggressiv atferd. Dette kan vise at læreren har en forståelse av seg selv som en trigger til aggresjon. Samtidig så er det ingen av lærerne som trekker seg selv inn som en trigger eller peker på elementer ved seg og sin undervisning som kan være med å trigge reaktiv aggressiv atferd hos sin elev.

## ***7.6 Attribusjon i de ulike fasene***

I oppgaven var det min hensikt å skrive om attribusjon sett i forhold til krigs- og fredstid. Når eleven var i krig fortalte lærerne at det kunne skyldes hjemmeforhold, medelever som ertet eller oppgaver som eleven ikke var fornøyd med. En lærer sa at hun prøvde å finne ut hvorfor han var glad, men ingen av lærerne sa noe direkte om hvorfor sin elev var i fredstid. Dette kan kanskje tyde på at attribusjon blir mindre viktig i fredstid fordi det ikke blir behov for å attribuere, men i en krigssituasjon som kan være preget av stress ser læreren et større behov for å attribuere.

Resultatene kan gi oss en indikasjon på hvordan en lærer bruker attribusjon når en arbeider med en reaktiv aggressiv elev. I førfasen kan kanskje læreren bli noe stresset og bruke attribusjon i større grad for å forstå elevens atferd. Under og etter en episode og i fredstid derimot opplever læreren ikke det samme behovet for attribusjon. Under en episode erstattes kanskje behovet for å forstå atferden med behovet for å ta kontroll, etter og i fredstid har stresset hos læreren lagt seg og behovet for å forklare elevens atferd blir ikke like stort.

Figur 7: Attribusjon hos læreren i krigs- og fredstid



Figur 7 (Försterling, 2001; Hollander & Hunt, 1976; Lillemyr, 2007)

Det er meget spennende å se på hvordan læreren attribuerer i de ulike situasjonene. Slik jeg kan se det, ut fra mitt datamateriale, attribuerer læreren mer til ytre faktorer når eleven er i krig. Særlig i førfasen, når læreren har en mulighet til å kontrollere og unngå at eleven agerer aggressivt. Vi vet at en attribuerer særlig mot ytre faktorer for å "beskytte" oss selv mot nederlag(Lillemyr, 2007). At en lærer ikke klarer å unngå aggresjon hos elevene sine kan kanskje oppleves som et nederlag for en lærer. Dette kan forklare hvorfor datamaterialet viser attribusjon mot ytre faktorer i førfasen av et aggressivt utbrudd, som elevens diagnose, oppgaven som eleven arbeider med eller medelever. Vi kunne kanskje tenke at læreren også har behov for å forklare hvorfor et aggressivt utbrudd er (underfasen i denne oppgave), men det er kanskje slik at når en elev er blitt aggressiv blir lærerens behov for å forklare "dysset ned" og behovet for kontroll over eleven sterkere.

I oppgaven har jeg også sett etter attribusjon i "etterfasen" i krigstid og i fredstid. Her finner jeg noe attribusjon som forklaringer som "jeg er vel bare meg selv". Slik jeg ser det attribuerer læreren ikke direkte slik som i førfasen og attribuerer mer mot at læreren er som hun/han er. Fredstid kan kanskje føles som en suksess fordi lærerne klarer å kontrollere elevene sine. Dette gjør det kanskje enklere å attribuerer mot indre faktorer, læreren selv(Lillemyr, 2007).

Disse finnene gjør også at jeg stiller meg spørrende til om attribusjon kan påvirke hvordan lærere jobber i forhold til endring i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Vi kan tenke at ytre faktorer kan være vanskeligere å endre på for en person, mens indre faktorer kan en lettere endre ettersom det er faktorer hos personen selv. Hvordan kan da lærerne gripe om en situasjon hvor en opplever reaktiv aggresjon i undervisning? Jeg tenker også at når en forklarer mot ytre faktorer kan dette kanskje være et forsvar mot seg selv, fordi det ytre kan en kanskje ikke gjøre noe med på samme måte som indre faktorer.

## 8 Konklusjon

Denne studien har gitt meg, både som forsker og spesialpedagog, nye og forsterkede inntrykk. Det har vært lærerikt å møte lærere og høre deres historier.

Relasjonsbygging ser ut til å ha et større fokus i fredstid enn krigstid, og det kan se ut til at lærerne har ulikt fokus i relasjonsbygging. Noen lærere arbeider med et fokus på primæradyader, mens kan det se ut som om andre lærere arbeider i et systemperspektiv hvor de arbeider med lærer-elev relasjonen og med elev-elev relasjonen. Ingen av lærerne begrunnet sine valg og slutninger ut ifra teori, noe som kanskje kan være en utfordring dersom dette er representativt for lærere generelt. Hva skjer når lærerne ikke har erfaring med reaktivt aggressive elever?

Gode relasjoner i systemet ser ut til å være en støtte for læreren i krigssituasjoner noe som støtter opp om teorien overfor. Hvordan rektor former og spiller sin rolle kan se ut til å ha mest betydning hos noen lærere. Når ledelsen er mindre åpen og imøtekommende kan det virke som om gode relasjoner til andre lærere på trinnet blir viktig.

Det virker som om lærerne har forståelse for reaktiv aggresjon, til tross for at de ikke bruker teori for å oppnå denne forståelsen. De bygger mye av sin forståelse på tidligere opplevelser og erfaring, og arbeider med å ta hensyn for ikke å trigge aggresjon.

Det kan se ut som om relasjonsbygging, både i krig og fred, kan bære preg av personlige meninger, og ikke teoretiske perspektiv. Dette kan føre med seg både positivt og negativt. En lærer med lang erfaring vet kanskje hva som fungerer og ikke fungerer. En lærer som ikke har vært innen aggresjonsproblematikk har kanskje ikke har det samme grunnlaget til å argumentere og vite hva som må til for å skape gode relasjoner til elever med reaktiv aggressiv atferd. Vi vet at atferdsproblemer er en utfordring i dagens skole og jeg stiller meg spørrende til om det kan være et resultat av mindre kjennskap til og bruk av teori, og mer bruk av erfaring, når en skal bygge relasjoner.

Attribusjon ser ut til å forekomme mer tydelig i krigssituasjoner enn fressituasjoner, kanskje fordi krigssituasjonene kan virke mer stressende. Slik jeg leser og tolker datamaterialet forklares elevens tendens til aggresjon og oppspillet før aggresjonen forekommer, gjennom



ytre faktorer. Forklaring forsvinner idet eleven er aggressiv og når eleven ikke viser tendenser til aggressivitet. Dette kan tyde på at læreren bruker særlig attribusjon når en er noe stresset, mens under aggresjonen kan læreren være så stresset at attribusjonen blir ”skjøvet bort” for å takle situasjonen. Datamaterialet har vist en tendens til at lærere forklarer krigssituasjoner, som et nederlag, med ytre faktorer, mens fredstid, som en suksess, kan mer forklares mot indre faktorer. Dette kan tyde på at lærere i dag ikke ser på seg selv som en trigger til aggresjon, og som videre kan være med og hindre endringer innen negativ atferd hos elever i dagens skolesystem.

## 9 Kritiske punkter

I denne studien er det noen punkter som en kan se på som kritiske. Det første er hvordan informantgruppen har oppstått. På grunn av tidspress og ressursmangel ble den beste og lettest praktiske løsningen å beskrive reaktiv aggresjon til rektor og så la han/hun velge informanter fra sin skole. I dette ligger det noen punkter som kan sette spørsmålstegn til oppgaven. Jeg som forsker kan ikke gi en garanti på at elevene til kontaktlærerne er reaktivt aggressive, men ut i fra beskrivelsene som er gitt i resultatdel vil jeg konkludere med at de fem elevene har en eller annen grad av reaktiv aggresjon. Samtidig velger jeg også å stole på rektors kunnskap og

Et annet kritisk punkt er at utvalgets elever består kun av gutter og fire av de fem har diagnoser. Dette kan nok være med på å begrense utvalget til kontaktlærere som har elever med reaktiv aggresjon som er gutter og som har diagnoser.

I en intervjusetting kan en oppleve makt-avmakt situasjoner. Som forsker og intervjuer har jeg prøvd å ta hensyn til at min kunnskap danne en slags avmaktfølelse hos læreren. Igjennom tilløpet til og gjennomføring av intervjuene har jeg vært tydelig på at oppgaven er og har vært en læringsprosess for meg og mine intensjoner har ikke vært å avsløre læreres praksis.

Som en kanskje kan konkludere med er det ulike forhold en må ta hensyn til når en leser og bruker oppgaven. Oppgaven har sine begrensninger, men også sine muligheter. Jeg mener en må ta hensyn til de kritiske punktene som er nevnt, og bruke oppgaven som en indikasjon og ikke som et fasitsvar. En kan ta lærdom av det som er kommet frem og bruke det i fremtiden.

## 10 Mulig videre forskning

Gjennom dette prosjektet har det vist seg at interesseområdet mitt er større enn det jeg først trodde. Intervjuene, veiledning og selve oppgaven har fått meg til å tenke nytt og noe annerledes. Det er ikke gitt mange svar i oppgaven og noen spørsmål står enda åpne. Grunnen til dette er tiden gitt for å utforme og forske på et masterstudium. Mine forslag til mulig videre forskning har sitt utspring i konklusjonen og drøftingen overfor, og noen av dem kan en finne svar på i oppgaven. Likevel kunne det vært interessant med kvantitativ forskning på de samme temaene. Dette kan bidra til en større forståelse og innsikt i hvordan lærere jobber med reaktivt aggressive elever.

I videre forskning kunne kanskje disse punktene vært noe å gått dypere inn i;

- Kontaktlærer og ledelse; hvordan er dette forholdet i dag og hvordan kan en få en optimal funksjon mellom dem?
- Hvordan påvirker lærerens behov for kontroll relasjonen mellom lærer og reaktiv aggressiv elev?
- Attribusjon og stress; hva skjer med disse to faktorene i en krig med reaktiv aggressive elever?

## 11 Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som er gjennomført våren 2009 i Stavanger og Sandnes. Oppgaven setter fokus på relasjonsbygging og viktigheten av gode relasjoner i skolen. I utgangspunktet har hovedfokuset vært lærer-elev relasjonen, men fordi denne relasjonen finnes i et system er også relasjoner mellom elever, mellom lærere og mellom lærer og administrasjon med. Det teoretiske utgangspunktet er aggresjon, relasjoner, autoritativ klasseledelse, mestring og attribusjon. Med denne teorien som utgangspunkt har jeg prøvd å svare på problemstillingen min; Hvordan forklarer og begrunner kontaktlærere relasjonsbygging overfor reaktive aggressive elever

- når eleven ikke er aggressiv?
- når aggresjonen bygger seg opp?
- når eleven viser aggresjon?
- etter episoden?

Jeg valgte å intervjuer fem kontaktlærere med en elev i klassen sin som hadde en reaktiv aggressiv atferd. Reaktiv aggresjon vil si aggresjon som vanligvis er et resultat av frustrasjon. I skolen kan elever med denne aggresjonstypen gjerne gjenkjennes som elevene som eksploderer og som kan virke uberegnelige (Aronson, 2004; E. Roland, 2007). I intervjuene snakket vi om hvordan de tenkte om og jobbet med relasjonsbygging. Jeg stilte spørsmål om deres tanker rundt eleven med reaktiv aggressiv atferd, relasjoner mellom eleven og læreren og deres opplevelse av å arbeide med eleven. Jeg har prøvd å se hvordan læreren ser eleven og seg selv i dyade og system. De fem kontaktlærerne i oppgaven er anonymisert ved å bruke nummerering; Lærer 1, lærer 2 ... lærer 5. Andre navn som er skrevet i oppgaven er fiktive og er brukt for å kunne sitere direkte.

Resultatene som jeg fikk var på mange måter interessante og viser forskjeller og likheter mellom lærere og hvordan de arbeider med reaktiv aggresjon. Mitt hovedfunn ligger hos lærerens attribusjon i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Det er meget interessant å se at ytre faktorer i stor grad forklarer krigssituasjoner, mens fredstid forklares mer av indre faktorer. Jeg har i tillegg tatt med sekundære funn som jeg synes er interessante og som viser lærerens refleksjon omkring det å arbeide med en elev med reaktiv aggressiv atferd.

## 12 Kilder

- Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bru, E. (1998). *Mestring av lese- og skrivevansker: foredrag holdt ved: Nordisk konferanse om lesing og sosial tilpasning, Oslo, 15 - 17 september 1997*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Bø, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- datatjeneste, N. s. (2009). Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Lastet ned 21.05, 2009, fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Dodge, K. A. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (red.), *The Development and treatment of childhood aggression* (s. s.201 - 218). Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Försterling, F. (2001). *Attribution: an introduction to theories, research, and applications*. Philadelphia, Pa.: Psychology Press.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological method & qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28 (2), 26.
- Giorgi, A. (2004). A way to overcome the methodological vicissitudes involved in researching subjectivity. *Journal of Phenomenological Psychology*, 35 (1), 25.
- Hollander, E. P., & Hunt, R. G. (1976). *Current perspectives in social psychology*. New York: Oxford university press.
- Ihlen, H., Koss, J. O., & Ihlen, B.-M. (1997). *Effekt: falske smil og ekte ørefiker : en bok om kommunikasjon og teambygging*. [Oslo]: Cappelen.
- Imsen, G. (1998). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.

- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforl.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Ogden, T. (1987). *Atferds pedagogikk i teori og praksis: om arbeid med atferdsproblemer i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Rebell forl., Stavanger.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E. o. I., Thormod Idsøe. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO.
- svt. (21.01.2009). Lastet ned 12.04.07, 2007, fra [www.svt.se](http://www.svt.se)
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

## **13 Vedlegg**

### **13.1 Vedlegg 1; Infoskriv til skolene**

#### **Informasjonsskriv til skolene**

Hei! Takk for at dere ønsker å se nærmere på hva min studie dreier seg om. Dette er et informasjonsskriv som jeg håper gir de opplysningene som dere ønsker i forhold til hva denne studien går ut på, hva jeg ønsker å gjøre og hvordan jeg ønsker å samle inn data.

Jeg skal skrive masteroppgave innenfor spesialpedagogikk på Universitet i Stavanger. For å kunne gjennomføre studien trenger jeg fem kontaktlærere som har elever med reaktiv aggresjon i sin klasse. Derfor håper jeg at dere kan hjelpe meg med en eller flere lærere som ønsker å la seg intervju slik at jeg kan innhente det datamaterialet som jeg trenger for å kunne skrive denne oppgaven. Nedenfor vil dere finne informasjon om formålet med studien og metoden som jeg vil bruke.

#### **Studiens formål**

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan relasjonsbygging skjer i skolen i dag, hvordan lærere jobber med relasjonsbygging på sin skole i lys av den tiden de har disponibelt til hver elev. Gjennom min masteroppgave vil jeg se på hvordan kontaktlæreren i dagens skole jobber med relasjonsbygging i forhold til barn med reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette vil jeg se på i "vanlig skole" og hvis det lar seg gjøre i barneskolen på mellomtrinnet. Jeg ønsker å se på lærerens tid, bevissthet og metode i forhold til det å bygge relasjoner til de reaktivt aggressive elevene og sammen med annen forskning peke på hvor viktig det er med gode relasjoner til elever, med utgangspunkt i reaktivt aggressive elever.

Det er viktig å ta hensyn til at studien kun tar utgangspunkt i noen få lærere og at deres måte å bygge relasjoner til de reaktivt aggressive elevene kan være farget av hvordan disse elevene er. Dette betyr at studien ikke vil kunne gi et fasitsvar på hvordan en skal bygge relasjoner til disse elevene, men kan fungere som en inspirasjon til meg selv og andre lærere på hvorfor og hvordan en kan jobbe med relasjonsbygging i skolen i dag.

## **Metode**

Jeg skal intervju fem kontaktlærere som har elever med reaktiv aggresjon i sin klasse om deres kunnskap og måte å jobbe i forhold til barn med reaktiv aggressiv atferd. Disse intervjuene skal forhåpentligvis skje på skolene dersom det er mulig eventuelt kan dette foregå på UiS. Hvert intervju kommer til å vare ca en time. Intervjuene vil bli tatt opp på lydbånd, slik at jeg har mulighet til å gå tilbake til dataens råmateriale for å få med meg alt som blir sagt på intervjuene og fordi intervjuene vil bli transkriberte. Dersom det er ønskelig kan læreren som intervjues i ettertid få se transkripsjonen av sitt eget intervju for å godkjenne at det stemmer. All informasjon i dette studiet vil bli behandlet konfidensielt og masteroppgaven vil være helt anonym. Det er ikke relevant for meg å få informasjon om eleven som har en reaktiv aggressiv atferd, noe mer enn kjønn og alder. Deltakelsen er frivillig og dere kan når som helst trekke dere dersom dere ønsker det.

Takk for at dere tok dere tid til å lese dette skrivet. Ta gjerne kontakt med meg dersom det skulle noe være uklart i forhold til studien eller hvordan informasjonen skal innhentes.

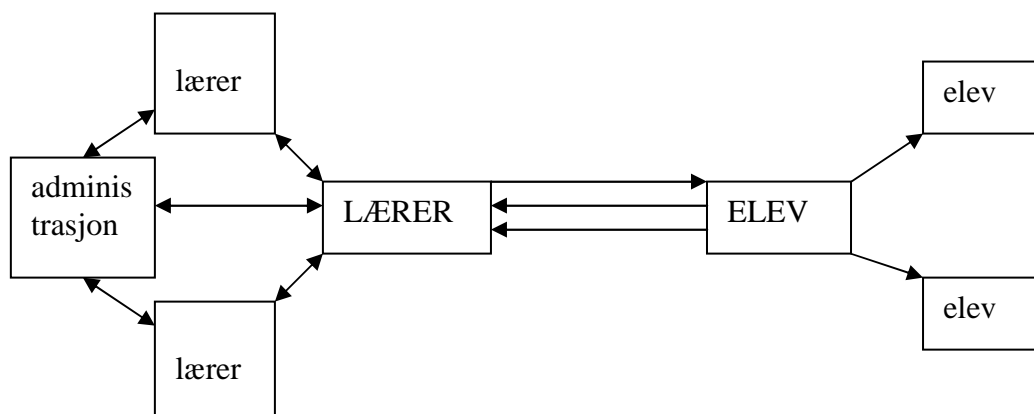
Håper på positiv tilbakemelding.

Mvh Camilla Idsøe Øxnevad

41 63 63 36.



## 13.2 Vedlegg 2; Intervjuguide



### 1. Relasjonsbygging

- 1.1. Hva tenker du om relasjonsbygging til elever generelt?
- 1.2. Hva tenker du om relasjonsbygging til elever som lett blir sinna og aggressive?
- 1.3. Relasjonsbygging; fordel eller ulempe? Hvorfor?
- 1.4. Hvordan jobber du og forholder deg praktisk relasjonsbyggende til den aggressive eleven i din klasse?

### 2. Hendelse: Når eleven din blir aggressiv, når det skjer en hendelse.

#### 3. Førfase:

- 3.1. Legger du merke til at nå kommer det til å skje noe? Beskriv?
- 3.2. Hvordan forholder du deg i fasen før? Nærmer du deg? Signaler?

#### 4. I-fase: Når aggresjonen skjer:

- 4.1. Hvordan forholder du deg når aggresjonen skjer?

#### 5. Etter-fase: Når elev har utøvd aggresjon:

- 5.1. Hva gjør du i forhold til eleven?
- 5.2. Hvorfor gjør du det?
- 5.3. Litt mer langsiktig; Hvordan nærmer du deg eleven etter en hendelse? Er det noe du tar ekstra hensyn til etter aggresjonen?

6. Lærersamarbeid:

6.1. Debrifing; Har du noen strategier på dette?

6.2. Noe avtalt for å kunne snakke om det som har skjedd? Hvordan?

6.3. Føler du at du står alene eller sammen med kollegiet dersom noe skjer? Hvorfor?