



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2011 Åpen
Forfatter: Finn Ola Jerstad (signatur forfatter)
Veileder: Elsa Westergård	
Tittel på masteroppgaven: Ny i yrket: hvordan forstår og håndterer nyutdannede allmennlærere aggresjon? Engelsk tittel: How do newly qualified teachers understand and manage aggression?	
Emneord: Aggresjon, proaktiv, reaktiv, håndtering, nyutdannet allmennlærer	Sidetall: 79 + vedlegg: 6 Stavanger, 20.05.2011

Førord

Masteroppgaven har blitt til i løpet av det siste halvåret og utgjør avslutningen på min tid som fulltidsstudent. Det har vært en spennende, utfordrende og lærerik tid hvor jeg har fått anledning til å studere et interessant tema.

Arbeidet med oppgaven har vært under kontinuerlig veiledning av førsteamanuensis Elsa Westergård ved Senter for atferdsforskning i Stavanger. En takk rettes til henne for konstruktive tilbakemeldinger og god veiledning. Jeg vil også takke professor Erling Roland for å ha gitt meg tillatelse til å anvende upublisert videomateriell i forskningen.

Fire nyutdannede allmennlærere har bidratt som informanter i forskningsprosjektet. Takk til dere alle for at dere velvillig gav av dere selv og for å ha satt av tid i travel hverdag.

Kvinesdal, 16.05.2011

Finn Ola Jerstad

finnolajerstad@hotmail.com

Sammendrag

Formålet med studien har vært å belyse hvordan nyutdannede allmennlærere forstår og håndterer aggresjon. Aggresjon i skolen er en reell utfordring og slik atferd påvirker læringsaktiviteter negativt (Ogden, 2001). Bakgrunnen for at studien retter seg mot nyutdannede allmennlærere, er at det foreligger lite forskning som belyser hvordan de forstår og håndterer aggresjon. Forskning viser at den første tiden som lærer er utfordrende og preges av usikkerhet (Hanssen & Helgevold, 2010). Å ha tilstrekkelig kunnskap om aggresjon er avgjørende for å legge til rette for god håndtering (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2010).

I oppgavens teoridel presenteres sentral teori som vektlegger distinksjonen reaktiv og proaktiv aggresjon. Aggresjonstypene har ulike årsakslære, karaktertrekk og forløp, som krever ulike håndtering (Dodge, 1991). Aggresjon defineres som en intendert negativ handling med intensjon om å skade noen eller noe (Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; Bushman & Anderson, 2001). Reaktiv aggresjon utløses av frustrasjon og er nært forbundet med emosjonen sinne (Dodge, 1991). Proaktiv aggresjon er ikke forbundet med frustrasjon eller sinne, men er en intendert negativ handling hvor målet er å oppnå makt eller tilhørighet (E. Roland & Idsøe, 2001). Det er viktig å ha et systemperspektiv på håndtering av aggresjon, og rette tiltak mot skolen som helhet, kollegiet og enkeltelever (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Autoritativ klasseledelse, foreldresamarbeid og teamarbeid er sentrale faktorer i håndteringsarbeid (Nordahl, 2007; E. Roland, 2007).

Studiens problemstilling lyder som følgende: *“Ny i yrket: hvordan forstår og håndterer nyutdannede allmennlærere aggresjon?”*. Studien er en disiplinært konfigurativ case-studie, og forskningsmetoden som er anvendt er kvalitativt intervju (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009; Nevøy, 2004). Utvalget bestod av fire nyutdannede allmennlærere som hadde jobbet fra et halvt til et og et halvt år i barneskolen.

Resultatene viser at lærerne hadde en forholdsvis uklar teoretisk forståelse av temaet aggresjon, og var i liten grad kjent med begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon. Forståelsen ligger nært opp mot en reaktiv aggresjonsforståelse. Begge aggresjonsformene blir sett på som utfordrende å håndtere og det er knyttet usikkerhet til valg av tiltak. Manglende kunnskap kan føre til uheldig håndtering (Berkowitz, 1993). Tiltak rettet mot reaktiv aggresjon var noenlunde, mens tiltak rettet mot proaktiv aggresjon var preget av mangelfull kompetanse om håndtering av slik atferd. Lærerne sier at kunnskap om aggresjon må erverves i yrket og rapporterer at de støtter seg til erfarne kollegaer i håndteringsarbeidet. Det er behov for dyktige og kvalifiserte veiledere, og kontinuerlig kompetansesøkende tiltak rettet mot nyutdannede allmennlærere.

Innholdsfortegnelse

1 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Studiens formål.....	1
1.3 Forskningsspørsmål	2
1.4 Avgrensninger	2
1.5 Oppgavens struktur	2
2 TEORI	3
2.1 Aggresjonsbegrepets innhold	3
2.2 Distinksjonen proaktiv og reaktiv aggresjon – en modell.....	4
2.2.1 Reaktiv aggresjon	5
2.2.1.1 Definisjon	6
2.2.1.2 Årsakslære og karaktertrekk.....	7
2.2.1.3 Rødt forløp	9
2.2.2 Proaktiv aggresjon	10
2.2.2.1 Definisjon	10
2.2.2.2 Årsakslære og karaktertrekk.....	11
2.2.2.3 Blått forløp	13
2.2.3 Distinksjonens relevans	14
2.3 Håndtering av aggresjon i skolen	15
2.3.1 Tiltak på organisasjonsnivå:	17
2.3.2 Tiltak på teamnivå	20
2.3.3 Tiltak på individnivå	20
2.3.3.1 Spesifikk håndtering av reaktivt aggressive elever	23
2.3.3.2 Spesifikk håndtering av proaktivt aggressive elever	26
2.4 Å være ny i yrket.....	27
3 METODE	29
3.1 Tematisering og design	29
3.2 Planlegging av et kvalitativt intervju	30
3.2.1 Intervjuguide	30
3.2.2 Informasjonsskriv	31
3.2.3 Utvalg	31
3.2.4 Videosnutter	32
3.3 Gjennomføring av intervjuene – datakonstruksjonen	33
3.4 Transkribering.....	34
3.5 Analyseprosessen	34
3.5.1 Kodingen	35
3.6 Verifisering – studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	35
3.6.1 Troverdighet	35
3.6.2 Bekreftbarhet	37
3.6.3 Overførbarhet	38

3.7 Rapportering	39
3.8 Forskningsetiske refleksjoner.....	39
3.8.1 Informert og fritt samtykke	39
3.8.2 konfidensialitet	40
3.8.3 konsekvenser av deltakelse	40
3.9 Mulige feilkilder	41
4 RESULTATER OG DRØFTING AV DISSE.....	41
4.1 Identifisering av aggresjon i videosnuttene	42
4.1.1 “Reaktiv”	42
4.1.2 “Proaktiv”	44
4.2 Begrepsforståelse	47
4.2.1 Definisjon aggresjon	47
4.2.2 Definerer reaktiv aggresjon	49
4.2.3 Definerer proaktiv aggresjon.....	49
4.2.4 Vendereis til videosnuttene	50
4.2.5 Mulige årsaker til utvikling av reaktiv aggresjon.....	51
4.2.6 Mulige årsaker til utvikling av proaktiv aggresjon	53
4.3 Håndtering av aggresjon.....	55
4.3.1 Samarbeid med foreldre	56
4.3.2 Samarbeid med kollegaer – en intersubjektiv tilnærming.....	57
4.3.3 Autoritativ klasseledelse.....	60
4.3.4 Spesifikk håndtering av reaktivt aggressive elever	63
4.3.5 Spesifikk håndtering av proaktivt aggressive elever.....	66
4.4 Å være ny i yrket i møte med aggresjon	71
4.4.1 Aggresjon som tema i lærerutdanningen.....	71
4.4.2 Egenvurdering kompetanse	72
4.4.3 Veiledning	74
5 AVSLUTTENDE KOMMENTARER.....	75
5.1 Forståelse av aggresjon	75
5.2 Håndtering av aggresjon.....	76
5.3 Implikasjoner for praksis	78
5.4 Forslag til videre forskning.....	79

1 INNLEDNING

1.1 Bakgrunn

Atferdsproblemer i form av aggresjon er noe lærere før eller senere møter i skolen. Nordahl (2005) poengterer at aggresjon er en utfordring og et problem i norsk skole. I følge Ogden (2001) vil aggresjonsproblematikk påvirke læringsaktiviteter og få konsekvenser for elever og lærere. I alle klasserom finnes det et mangfold av elever, noen er mer frempå enn andre og ønsker seg oppmerksomhet, makt og tilhørighet, mens andre blir lett frustrerte og tar til sinne (Dodge, 1991; Tremblay, Hartrup, & Archer, 2005). Å ha kunnskap om aggresjon gir læreren innsikt i viktige prosesser som utspiller seg på skolen, det være seg etablering av klassehierarki, mobbing og utagerende atferd. Som lærer er det viktig å være kjent med mekanismer bak slik atferd for å kunne håndtere og forebygge negativ utvikling. Samtidig står "tidlig innsats" som et sentralt utdanningspolitisk prinsipp for forebyggende arbeid i norsk skole. Jo tidligere man setter inn tiltak mot uønsket atferd, dess større er sannsynligheten for vellykket intervensjon (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Siden man med stor sikkerhet kan si at lærere vil møte aggresjonsproblemer i skolen, samtidig som slik atferd vil ha negativ innvirkning på mange faktorer, er det viktig med tilstrekkelig forskningsbasert kunnskap om aggresjon for å håndtere aggressive elever på en god måte. Berkowitz (1993) og Roland (2010) sier at lærere trenger kunnskap om aggresjon for å legge til rette for fruktbare tiltak som kan redusere slik negativ atferd.

Som nyutdannet allmennlærer har man begrenset med kunnskap med seg fra lærerskolen inn i yrket (Hanssen & Helgevold, 2010). Å være ny i yrket kan være krevende og utfordrende på mange måter. I denne avhandlingen rettes oppmerksomheten mot nyutdannede allmennlæreres forståelse av og håndtering av aggresjon i skolen. Har de tilstrekkelig kunnskap om aggresjon for å kunne håndtere slik atferd på en god måte? Om kunnskapen er mangelfull, hvordan tilegner de seg da slik kunnskap i yrket? Dette er noen sentrale spørsmål denne masteroppgaven søker svar på.

1.2 Studiens formål

Formålet med studien er altså å få innblikk i hvordan nyutdannede allmennlærere forstår og håndterer aggresjon. Det foreligger lite forskning om det å være nyutdannet i forhold til temaet aggresjon. Slik sett kan denne studien være et verdifullt bidrag til forskning på feltet.

Studiens svar kan gi informasjon om hva nyutdannede lærere besitter av kunnskap om aggresjon, hvor de har den fra, og hvordan de omsetter teori til praktisk håndtering. I en videre forstand er målet med pedagogisk forskning å bedre barns oppvekstvilkår (Evaldsson A.C, 2001; Gilje & Grimen, 1993). Studiens svar kan gi føringer for videre forskning på tematikken som kan bidra til bedre praksis. Studien kan også generere forskning som sikter seg mot å skape en best mulig start for nyutdannede lærere i møte med aggressive elever.

1.3 Forskningsspørsmål

Studiens forskningsspørsmål lyder som følgende:

“Ny i yrket: hvordan forstår og håndterer nyutdannede allmennlærere aggresjon?”

Problemstillingen rommer to sentrale spørsmål som studien søker svar på:

1. Nyutdannede allmennlæreres *forståelse* av temaet aggresjon
2. Nyutdannede allmennlæreres *håndtering* av aggresjon

1.4 Avgrensninger

Studien sikter seg inn mot nyutdannede allmennlærere som jobber i barneskolen. Kriteriet for å være nyutdannet er satt fra å ha jobbet et halvt til to år i skolen. Begrunnelsen for avgrensningen er at det er ønskelig at lærerne skal ha praktisk erfaring med aggressive elever samtidig som de ikke må ha vært for lenge i yrket for å kvalifisere til å være nyutdannet. Nye i yrket er målgruppen som studeres, men hovedvekten ligger på å belyse forhold rundt håndtering og forståelse av temaet aggresjon. Grunnen til at nyutdannede lærere studeres er flere. For det første foreligger det lite forskning på feltet. For det andre viser forskning at den første tiden i yrket er kritisk for om man blir værende i yrket (Hoel, Engvik, & Hanssen, 2010). For det tredje er det nødvendig med tilstrekkelig kunnskap om aggresjon for å kunne håndtere aggressive elever på en god måte (Berkowitz, 1993). Sammenlagt er dette et interessant forskningstema.

1.5 Oppgavens struktur

Teksten er strukturert på en måte som sannsynligvis gjør at lesere opplever at kapitlene er nært forbundet til hverandre og at de sammenlagt utgjør en helhetlig masteroppgave. Først presenteres oppgavens teoridel i kapittel to. Her redegjør jeg for hva aggresjon er, og skiller mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Videre gjennomgås karaktertrekk, årsaker og forløp for hver av de to aggresjonstypene. Deretter presenteres et avsnitt om håndtering av aggresjon, både generell og spesifikk håndtering av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. Til slutt i dette kapittelet finnes et kort avsnitt som omhandler det å være ny i yrket. Videre handler

kapittel tre om forskningsmetoden som er anvendt. Her redegjør jeg for valg av tema og forskningsdesign, planlegging og gjennomføring av intervjustudien, hvordan datamaterialet samles, bearbeides og tolkes, studiens gyldighet, rapportering av funn, forskningsetiske refleksjoner og mulige feilkilder. Studien er av kvalitativ art med forskningsintervju som metode. Spørsmålene i intervjuguiden tar for seg sentrale teoretiske områder fra den aktualiserte teorien. I kapittel fire presenteres studiens resultater med samme dramaturgi som teoridelen og intervjuguiden. Empirien drøftes fortløpende i lys av teorien som er gjennomgått i kapittel to. Ut fra drøftingen blir svaret på spørsmålene som ble stilt i problemstillingen oppsummert i kapittel fem. Oppgaven avrundes i samme kapittel ved å knytte resultatene til implikasjoner for praksisfeltet. Her skisseres også noen mulige temaer for videre forskning basert på studiens svar.

2 TEORI

I dette kapittelet presenteres studiens teorigrunnlag. Aggresjonsbegrepet defineres og aggresjonsteorien gjennomgås med vekt på skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon. Forskningsbaserte metoder å håndtere aggresjon på gjennomgås, både generell systemisk håndtering og spesifikk håndtering av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon. Til slutt presenteres et avsnitt om forskning knyttet til det å være ny i yrket, hva som er karakteristisk og av betydning for det å være ny som lærer i møte med aggresjon. Teorien utgjør fundamentet intervjuguiden og drøftingen av empirien bygges på og er samtidig et viktig anker for studiens svar.

2.1 Aggresjonsbegrepets innhold

For å gripe hva aggresjonsbegrepet rommer er det naturlig å se hvordan anerkjente internasjonale aggresjonsforskere definerer begrepet. Anderson og Bushman (2002) definerer aggresjon på følgende måte:

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

Slik sett er aggresjon all atferd med mål om å skade noen, og utøveren av aggresjonen tror at offeret vil forsøke å unngå atferden. Leonard Berkowitz er et annet kjent navn innenfor

internasjonal aggresjonsforskning. Han har publisert mange anerkjente bøker og forskningsartikler om aggresjon. Aggresjon er for han;

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

Definisjonen inneholder i likhet med Anderson og Bushman sin definisjon også atferdens intensjon om å skade noen som avgjørende element for aggresjon. En kan legge merke til at det her poengteres at atferden kan være av fysisk og psykisk art. Aronson, forfatteren av “the sosial animal” (2007) definerer aggresjon på tilsvarende måte, men presiserer at det er snakk om aggresjon også når man mislykkes i å nå sine mål:

“Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it is succeeds in its goal or not, it is still aggression.” (Aronson, 2007, s. 254-255)

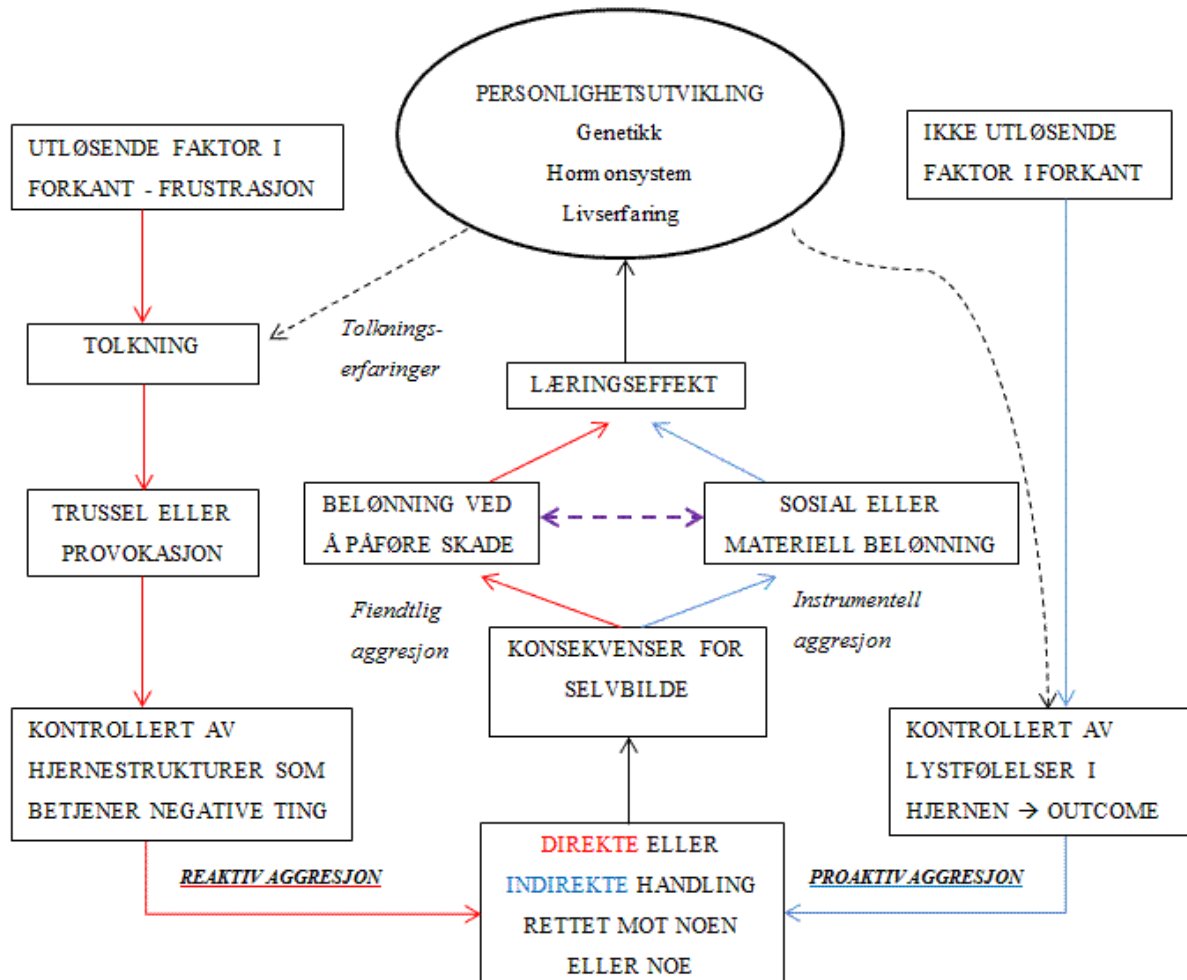
Ved å sammenfatte kjernen i aggresjonsbegrepet defineres aggresjon som: en intendert, negativ handling med hensikt å skade noen/noe. Aggressivitet er et personlighetstrekk og uttrykk for den tendensen man har til å utøve aggresjon (Berkowitz, 1993; E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). Personlighetstrekk er relativt stabile, men kan styrkes eller svekkes over tid (E. Roland, 2007). Tremblay sier at barn er mest aggressive i 3-4 – års alderen (Tremblay, et al., 2005).

2.2 Distinksjonen proaktiv og reaktiv aggresjon – en modell

Innledningsvis ble det presisert at skille mellom proaktiv og reaktiv aggresjon utgjør en sentral del av teorikapitlet. Tremblay mfl. (2005), Dodge (1991), Dodge og Coie (1987) Hawley, et al. (2007) og Vitaro og Brendgen (2005) er kjente navn innenfor aggresjonsforskning som foretrekker dikotomien reaktiv og proaktiv aggresjon. En sentral begrunnelse fra disse teoretikerne er at proaktiv og reaktiv aggresjon har oppstått fra to ulike teoretiske perspektiver.

Tremblay mfl. (2005) har laget en modell som på en utførlig måte illustrerer sentrale forskjeller mellom aggresjonsformene. De presiserer at aggresjon er et komplekst fenomen som blir relativt forenklet i fremstillingen, men at den allikevel fanger opp hovedtrekkene ved hver av aggresjonstypene proaktiv og reaktiv aggresjon, slik at man kan avgjøre om en handling primært er proaktivt eller reaktivt motivert, utbytte av handlingen, og handlingsforløpet. Modellen er presentert under. Jeg har oversatt den og gjort noen små

modifiseringer for å tydeliggjøre innholdet for leseren. Valg av blå og røde piler er ikke tilfeldig, noe jeg vil utdype etter hvert som jeg teoretisk gjør rede for hver av aggresjonsformene i modellen. Modellen blir gjennomgått under overskriften “forløp”, som finnes for hver av aggresjonskategoriene. Gjennomgangen gir også implikasjoner for kapitlet om håndtering av aggresjon.



Modell 1¹: (modellen er en modifisert og oversatt utgave av modellen til Tremblay, Hartrup, & Archer (2005, s. 41))

2.2.1 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon er illustrert med rødfarge i modellen over, både for å tydeliggjøre forløpet, samt fordi aggresjonsformen går under navnet “varmblodig aggresjon”, og er nært forbundet med emosjonen sinne (Dodge, 1991). Loeber og Farrington (1999) bruker betegnelsen “den

¹ Modellen bør eventuelt printes i farger for å få mest ut av gjennomgangen.

åpne linjen” om atferd man åpenbart ser, som er typisk for reaktiv aggresjon i form av eksempelvis slag, spark eller utskjelling.

2.2.1.1 Definisjon

Reaktiv aggresjon defineres som en negativ handling som følge av frustrasjon, med intensjon om å skade noen eller noe (Aronson, 2007; Dodge, 1991). Til forskjell fra den generelle aggresjonsdefinisjonen inneholder denne formuleringen elementet *frustrasjon* som betinget faktor i forkant av den negative handlingen. Anderson og Bushman (2002) definerer frustrasjon som hinder for måloppnåelse. Man blir altså frustrert når noe sperrer for mål man har satt seg.

Så tidlig som i 1939 utarbeidet Dollard et.al. (1939) en aggresjonsteori hvor de koblet frustrasjon og aggresjon sammen. De sa at aggresjon oppstår når individer hindres i å nå sine mål, og at frustrasjon alltid fører til aggresjon. Publikasjonen satte i gang en faglig debatt som førte til at en av medforfatterne av boken endret formuleringen fra at frustrasjon alltid fører til aggresjon, til at frustrasjon ofte fører til aggresjon. Samtidig ble det også fastslått at aggresjon kan komme av frustrasjon, til forskjell fra hva at de opprinnelig skrev om at frustrasjon alltid fører til aggresjon (Miller 1941, i E. Roland, 2007). Denne aggresjonsforståelsen omtales i dag for reaktiv aggresjon. Et viktig element i denne teorien er at utøveren av aggresjonen vil rette seg mot kilden som påførte frustrasjonen og angripe denne. Begrepet reaktiv innebærer impulsivitet og eksplosivitet ved frigjøring av energi, noe som er karakteristisk ved utøvelse av denne typen aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005).

Når måloppnåelse blir hindret sier teorien at man vil bli frustrert og oppleve kognitivt sammenbrudd, som følge av at man tenker uklart når man blir sint. Dette kan videre føre til aggresjon. Altså; frustrasjon → sinne → aggresjon. En viktig presisering er at sinne ikke trenger å føre til aggresjon, vurdering av årsak til at man ble sint er avgjørende for utfallet (E. Roland, 2007). Roland (ibid.) bruker et eksempel hvor en av skibindingene løsner for en skiløper som er på vei mot et mål. Vurdering av årsak til at bindingen løsnet avgjør hva personen tenker og gjør. Si at skiløperen er reaktivt aggressiv. Siden tolkningsmønstre hos reaktivt aggressive personer ofte er å tilskrive andre fiendtlige hensikter, er det sannsynlig at skiløperen i dette eksempelet anklaget en medløper eller selgeren som monterte bindingen for sabotasje. Et mulig utfall kunne være å fysisk gå til angrep på skiet ved å knekke av tuppen eller tilsvarende. Personen ville da sannsynligvis angret i etterkant (Pepler & Rubin, 1991).

2.2.1.2 Årsakslære og karaktertrekk

Å gi seg ut på å si noe om årsaker til reaktiv aggresjon byr på utfordringer. For det første kan man se det fra ulike perspektiver. En mulig innfallsvinkel er en nevrobiologisk tilnærming, hvor man ser hva som foregår i hjernen ved opptrapping til – og utøvelse av aggresjon. En annen måte å årsaksforklare aggresjon på er å identifisere kontekstuelle ledetråder når aggresjon kommer til uttrykk. For eksempel kan aggresjon forekomme hyppigere i klasserommet enn i hjemmet. Man kan skille mellom årsaker “her og nå” og årsaker som følge av utvikling over tid, som evolusjonsmessig og personlighetsdannende dimensjoner (Tremblay, et al., 2005). Oppfatningen er altså at både arv og miljø er av betydning.

I følge Aronson (2007) er det rimelig å anta at mennesker, spesielt menn er genetisk “programmert” for aggresjon. Slutningen trekkes på grunnlag av at sjimpanser har et høyt aggressivitetsnivå og at mennesker deler 98 % av arvematerialet med disse. Berkowitz (1993) mener også at mennesker har et medfødt aggresjonsprogram. I følge Aronson (2007) er det allikevel mye som tyder på at uønsket menneskelig atferd kan avlæres, og *må* avlæres (Loeber & Farrington, 1999).

I hjernen finnes det flere hjernesentre med ulike bevissthetsnivå (Perry, 2001). Amygdala er et slikt senter som betjener negative ting, som frykt, angst og sinne. Dette området er forbundet med reaktiv aggresjon og er en del av den limbiske (pre-evolusjonære) hjernestrukturen som sitter i hjernestammen (Aronson, 2007). I dette området er kognisjon fraværende. En psykobiologisk forklaringsmodell over hjernens fysiologi (Perry, 2001) sier at de limbiske systemene fungerer som ubevisste og rasjonelle stressresponser. Perry (ibid.) beskriver tre slike responser; “fight”, “freeze” og “flight”. Essensen er at man i truende situasjoner ubevisst vurderer hvilken respons som vil være mest rasjonell. I situasjoner hvor man opplever en fare som er tilstrekkelig langt unna vil man stikke av. Om man ikke har mulighet til å stikke av vil man ta opp kampen. Å fryse til er den tredje responsen og kan oppstå når farer kommer overveldende på. Forskning viser at nevrologiske systemer i hjernen stimuleres og utvikles i forhold til grad av aktivering (ibid.). Dersom en reaktivt aggressiv person ikke lærer konstruktive måter å håndtere vanskelige situasjoner på, og nesten alltid tar til sinne og blir aktivert, vil tendensen til å bli frustrert og aggressiv øke fordi nevrologiske forbindelser som betjener negative ting vil utvikle seg deretter. Som bidrag til å forstå årsaker til reaktiv aggresjon tilfører Perry (ibid.) kompleksiteten i forholdet mellom biologi og miljø, her at miljøpåvirkning kan bli biologi og endre hjernestrukturen slik at reaktivt aggressive mennesker “fighter” utfordringer.

Forskning viser at når frustrasjonsnivået stiger, øker samtidig aktiviteten i amygdala (Perry, 2001; Tremblay, et al., 2005). Dette fører til at jo høyere frustrasjonsnivået er, dess mindre energi frigjøres til kognisjon. I praksis vil det si at når frustrasjonen er på et maksimum vil man tenke dårlig. Ved hjelp av moderne hjerneavbildingsutstyr kan man se hvor det forekommer størst aktivitet når frustrasjonsnivået er på sitt høyeste. Amygdala blir "rødgloedende" ved slik avbildning. Rødligheten er derav et tegn på mengden mental energi som da går til senteret. Ut fra en slik forståelse av manglende kognitive vurderinger i forkant av aggresjonsutøvelsen kan man stille spørsmål til om det forekommer bevisst vurdering, eller om det dreier seg om rene automatiske stressresponser. Ut fra Lazarus (1984) sin motivasjonelle, relasjonelle teori om stress og mestring er det utenkelig at det ikke skulle være noen form for vurdering, fordi man velger mestringsstrategi *etter* å ha foretatt en vurdering av situasjonen. Trolig ville Lazarus sagt at vurderingen i forkant av reaktiv aggresjon er minimal, men ikke fraværende (Lazarus & Folkman, 1984; Lazarus, Folkman, & Visby, 2006). Slik sett kan man til en viss grad tilrettelegge for forebyggende tiltak tidlig i frustrasjonsfasen.

Reaktivt aggressive mennesker har ofte noen fellestrekk. Genetiske bakgrunn er av betydning (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Tremblay, et al., 2005; Vitaro & Brendgen, 2005). Kjønnforskjeller er også tydelige, flere menn enn kvinner er reaktivt aggressive (Berkowitz, 1993; Tremblay, et al., 2005). Kjønnforskjeller kan relateres til hormonelle forhold, særlig det mannlige kjønnshormonet testosteron. Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) tar forbehold om at det er usikkerhet rundt hva som er årsak virkning her, altså om atferden er direkte effekt av hormoner, eller om hormonproduksjonen er et produkt av atferden. Aronson (2007) utdyper dette og sier at testosteronnivået påvirker aggressivitet, og at aggresjon gir økt frigjøring av hormonet. Om kjønnforskjeller knyttet til fysisk aggresjon (slag, spark etc.) skyldes arv eller miljø, er det knyttet større usikkerhet til, men biologi ser ut til å være dominere årsak (*ibid.*).

Personer som er reaktivt aggressive kommer i mange tilfeller fra dårlige hjemmeforhold hvor de har vært utsatt for forsømmende oppdragelse med mangel på grenser og trøblete relasjoner til viktige omsorgspersoner. Bruk av vold i oppdragelsen er heller ikke uvanlig (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Forskning viser at reaktivt aggressive mennesker blir hyppigere avvist av andre, sammenlignet med proaktivt aggressive, og har vansker med å komme opp med fruktbare løsninger på sosiale problemer (Kupersmidt & Dodge, 2004; Vitaro & Brendgen, 2005). Reaktivt aggressive, særlig gutter, er mer mislikt og blir hyppigere avvist av

jevnaaldrende enn proaktivt aggressive (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Dodge (ibid.) sier at de reaktive blir trøblet med, mens de proaktive trøbler med andre.

Når det gjelder komorbiditet viser det seg å være en klar sammenheng mellom reaktiv aggresjon og ADHD. Reaktiv aggresjon henger også sammen med internaliserte vansker, som angst, depresjon og psykosomatiske plager (Day et al., 1992; Dodge et al., 1997; Vitaro et al., 2002; i Vitaro og Brendgen 2005). Reaktivt aggressive elever er slik sett sårbare og må ivaretas på en konstruktiv måte.

Mangelfull sosial kompetanse og språkvansker henger sammen, noe språkvansker og relasjoner også gjør (Bishop, 1997; Fujiki & Brinton, 1994). Vansker med språket kan være en av flere mulige forklaringer på at reaktivt aggressive personer blir hyppig avvist av jevnaldrende, særlig i ung alder. Å initiere en lek ved å si “it’s gone” fremfor “let’s play” er et eksempel fra Fujiki & Brinton (1994) som viser hvordan pragmatiske vansker kan føre til at andre ikke forstår hva initiativtakeren ønsker, og derav muligens avviser han. Å oppleve at man ikke får formidlet det man tenker på kan også føre til frustrasjon som ender opp i aggresjon (Hagtvet, 2000). Mulige språkvansker hos reaktiv aggressive personer bør man ta høyde for, særlig i førskolealder, men også hos større barn ved mistanke om slike vansker. Bishop (1997) fremhever viktigheten av å være tydelige i kommunikasjon med barn som har språkproblematikk, ord må stemme med ansiktsuttrykk.

2.2.1.3 Rødt forløp

Til venstre i modellen over starter forløpet til reaktiv aggresjon. Nedverdiggelse er et eksempel på opplevd frustrasjon som kan være utløseren (E. Roland, 2007). Frustrasjon som utløsende faktor i forkant av aggresjonsutøvelse påfølges av tolkning av kontekstuelle forhold, i form av signaler fra de som oppleves å ha påført frustrasjonen. I modellen er det en stiplet pil fra individuell utvikling ned til tolkning. Dette fordi tidligere erfaringer med lignende situasjoner påvirker tolkningen av nye hendelser. Reaktivt aggressive mennesker er kjennetegnet ved at de ofte feiltolker andres signaler som fiendtlige (ibid.). De kommer også opp med få konstruktive handlingsalternativer og har vansker med å regulere følelser (Dodge, 1991; Hawley, et al., 2007). Tolkning av kroppsspråk og stemmeleie er eksempler på signaler som må avkodes og kan overtolkes. Dersom en lærer setter en tydelig grense ved å korrigere uønsket atferd, uten å være sint eller ha et truende kroppsspråk (lærerens egen opplevelse), kan en reaktivt aggressiv elev tolke signalene negativt ved å tilskrive læreren sinne eller fiendtlighet og oppleve situasjonen som truende og selv bli sint. Perry (2001) sier at barn som vokser opp i voldelige miljøer lærer at non- verbale signaler er viktigere enn verbale og at

dette ofte fører til overtolkning. Han mener at barn med en slik oppvekstbakgrunn trenger trygge og stabile voksenpersoner som kan lære de at verden ikke er fiendtlig.

Som modellen viser påvirkes tolkning av funksjoner i hjernen som betjener negative ting, slik som det limbiske systemet som er gjennomgått over. Som pedagog vil det være en fordel å være klar over at aggressive elever kan ha en annerledes hjernestruktur som gjør at aggresjon hyppig anvendes som mestringsstrategi.

Av modellen fremgår det at reaktiv aggresjon typisk er en direkte handling for å oppnå et mål. Dersom eleven fra eksempelet ovenfor opplevde læreren som en trussel kan det krenke æresfølelsen og true selvbilde til eleven (Lazarus, et al., 2006). Frustrasjonsnivået til vedkommende kan da være på et maksimum og følgen bli utøvelse av reaktiv aggresjon. I og med at handlingen er intensjonell, kan målet til eleven være å opprettholde selvbilde ved å fysisk angripe, kaste gjenstander, eller skjelle ut læreren. Skadepåføring på frustrasjonskilden gir eleven belønning i den forstand at selvbilde gjenoprettes. Den negative handlingen kan da forstås å ha en forsterkende/lærende effekt ved at eleven erfarer aggresjon som hensiktsmessig mestringsstrategi for måloppnåelse/belønning. Imidlertid angrer ofte utøveren av reaktiv aggresjon på det han har gjort og kan bli lei seg i etterkant (Pepler & Rubin, 1991).

2.2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon skiller seg fra reaktiv aggresjon på flere måter. Et skille går ved at denne typen aggresjon kan beskrives som en “blå linje”; det er en kaldblodig, planlagt og utspekulert form for aggresjon (Dodge, 1991). Det kan i mange tilfeller være vanskeligere å legge merke til proaktivt aggressiv handling for de som ikke er involvert. For en lærer kan det være vanskelig å oppdage proaktiv aggresjon, særlig om man har lite erfaring og kunnskap om temaet. Betegnelsen “den skjulte linjen” er en passende benevnelse for proaktiv aggresjon og appellerer til atferd som foregår mer skjult enn “den åpne linjen”, som er karakteristisk for reaktiv aggresjon (Loeber & Farrington, 1999).

2.2.2.1 Definisjon

I følge Roland og Idsø (2001, s. 448) er proaktiv aggresjon en intendert negativ handling hvor målet er å oppnå makt eller tilhørighet ved å påføre andre skade. Makten drives av et ønske om å avmaktifisere andre, det vil si at man stimuleres av at offeret viser tegn til motstand, som redsel eller angst. For eksempel kan et tydelig truende blick være et sterkt proaktivt virkemiddel. Tilhørighet oppnår man eksempelvis ved utestengning, når man er sammen med noen om å være i mot noen (E. Roland, 2007). Aggresjonsformen kalles også instrumentell

agresjon, fordi den negative handlingen i seg selv er et redskap som anvendes for å skaffe seg sosial eller materiell belønning (E. Roland & Idsøe, 2001). Materiell belønning kan for eksempel dreie seg om å tvinge noen til å gi fra seg en leke man selv har lyst på. Aronson (2007, s. 255) sier at: *“In instrumental aggression there is an intention to hurt the other person, but the hurting takes place as a means to some goal other than causing pain.”*. Han understreker dermed at atferden har en intensjon om å skade andre selv om målet ikke er selve smertepåføringen, men typisk dreier seg om å skaffe makt eller tilhørighet ved å anvende agresjon som mestringsstrategi (Lazarus & Folkman, 1984; E. Roland & Idsøe, 2001). Dodge (1991) skriver at handlingen motiveres ut fra en overveielse av om atferden vil gi utøveren av agresjonen en belønning, et “outcome”. Mennesker som er proaktivt aggressive er eksperter på å vurdere sannsynligheten for suksess, handlingen vil derfor ofte føre til ønsket måloppnåelse (Vitaro & Brendgen, 2005). Til forskjell fra reaktiv agresjon innebærer ikke proaktiv agresjon frustrasjon i forkant (Tremblay, et al., 2005). En viktig presisering er at fraværet av frustrasjon kun kan sies å være gyldig når det er snakk om proaktiv agresjon i ren form, altså uten innslag av reaktiv agresjon, noe som belyses og drøftes senere i teksten.

2.2.2.2 Årsakslære og karaktertrekk

Årsaker til proaktiv agresjon har Bandura (1973) sin sosial- kognitive teori som teoretisk fundament. Teorien sier at barn tilegner seg ferdigheter ved å observere og imitere andre. De er typisk gode til å snakke for seg og til å diskutere. Barn som vokser opp i hjem hvor de lærer at det lønner seg å vinne maktkamper tilegner seg teknikker fra foreldrene og bruker disse i andre sammenhenger (Dodge, 1991). Slik oppnår de positive opplevelser ved å utføre negative handlinger. Elever som utøver proaktiv agresjon er i stor grad kjent med sosiale spilleregler og utnytter denne kunnskapen i utøvelse av agresjon (Hawley, et al., 2007). Foreldrene er ikke nødvendigvis klar over at de lærer barna at proaktiv agresjon er lønnsomt, men i praksis er det de gjør (Dodge, 1991). Ut fra denne teorien fungerer agresjon instrumentelt ved at den negative handlingen anvendes bevisst for å oppnå egne mål, og barn lærer å strebe etter sosial eller materiell belønning. Samtidig har konteksten stor betydning for overveielse av hvilke muligheter man har for å nå målene, og proaktive aggresjonsutøvere har typisk høy grad av “self- efficacy” - troen på egne evner til å oppnå ønsket utbytte (Bandura 1973; 1986 i Hawley, et al., 2007; Imsen, 2005). Biokjemiske forklaringer legger vekt på at det er sentre som betjener lyst og belønning som dominerer aktiviteten i hjernen ved utøvelse av proaktiv aggressiv atferd (Dodge, 1991).

Proaktiv aggresjon og mobbing har en sterk positiv korrelasjon (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). Mobbing defineres slik: *“Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen”* (Roland, 2007, s. 25). Dersom en person har høy grad av proaktiv aggressivitet er det sannsynlig at vedkommende også er en mobber (E. Roland, 2007). Som det fremgår av definisjonen utføres mobbing alene eller i team. Ofte har mobberen medløpere (ibid.). Det ser ut til å være en viss forskjell mellom kjønn når det gjelder motiver for proaktiv aggresjon. Roland og Idsøe (2001) fant at maktorientert proaktiv aggresjon forekommer hyppigere blant gutter enn hos jenter, mens tilhørighetsorienterte handlinger dominerer blant jenter. Imidlertid fant Fandrem (2009) at innvandregutter mobber for å få seg venner. Resultatene hennes viste signifikante forskjeller mellom motivene hos etnisk norske gutter og innvandregutter. Motivene til innvandreguttene var altså de samme som hos jenter. Undersøkelsen til Roland og Idsøe (2001) viste også at alder er av betydning for aggressivitet og mobbing. Funnene viste at både proaktiv og reaktiv aggresjon var forbundet med å mobbe andre og for selv å bli mobbet i 5. klasse. I 8. klasse var sammenhengen mellom proaktiv aggressivitet og å mobbe andre sterk, mens verken proaktiv eller reaktiv aggressivitet hadde noen sterk sammenheng med å bli mobbet. I forhold til alder viser det seg at jo eldre man er, dess mer negativ holdning vil man ha til proaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Å ha et personlighetstrekk preget av høy grad av proaktiv aggressivitet som voksen, korrelerer signifikant med faktorer forbundet med psykopati, noe reaktiv aggressivitet ikke gjør. Proaktiv aggressivitet er sådan en risikofaktor for utvikling av psykopati (Vitaro & Brendgen, 2005).

Legitimering

Aronson (2007) skriver om fenomenet legitimering, som her kan forstås som en forsvarsmekanisme mennesker anvender for å redusere sin egen rolle i utøvelse av aggresjon. Proaktivt aggressive mennesker er som kjent gode til å forhandle og snakke for seg. Legitimering skjer typisk når en elev blir konfrontert med at han har gjort noe galt. Vedkommende kan da legitimere ved å si noe sånt som: “det var ikke bare meg, vi var flere som var med på det”, eller bagatellisere hendelsen med å si “det var jo bare for gøy”. Slik sett skyver eleven ansvaret over på andre og pulveriserer egen rolle og ansvarlighet for den negative handlingen. Å gjennomskue og ødelegge legitimeringen til aggressive elever er et sentralt og viktig tiltak i arbeid med å redusere slik atferd (P. Roland, 2010).

Kognitiv dissonans

Kognitiv dissonans, eller å ha to motstridende tanker i hodet, er en måte å forstå legitimeringen på. Det gir en ubehagelig følelse som man ut fra teorien vil forsøke å forhindre, noe man kan gjøre ved å endre en eller begge tankene slik at de blir mer konsistente (Aronson, 2007). Sannsynligvis vil eleven fra eksempelet over om legitimering oppleve kognitiv dissonans. Eleven skjønner at han har gjort noe aggressivt (tanke 1), samtidig som han ønsker å bli oppfattet som snill og god overfor andre (tanke 2). Måten denne eleven kan redusere kognitiv dissonans på er nettopp ved å legitimere handlingen, for eksempel ved ansvarsfraskrivelse. Tanke 1 blir da mer konsistent med tanke 2.

2.2.2.3 Blått forløp

De blå pilene i modell 1 angir retningen i handlingsforløpet og ruten som er typisk for proaktiv aggresjon. Aggresjonsformen har ingen utøsende faktor i forkant, slik reaktiv aggresjon er kjennetegnet. I modellen går det en stiplet pil fra personlighet ned til elementet som omhandler lystfølelser. Denne forbindelsen signaliserer at personlighetstrekk, som aggressivitetsnivået, påvirker når og i hvilken grad lystfølelser aktiveres. Jaget etter makt eller tilhørighet setter i gang aggresjonsforløpet. Proaktiv aggresjon er i større grad en indirekte handling enn reaktiv aggresjon. En elev som er høy på proaktiv aggressivitet planlegger hvordan han skal gå frem for å oppnå målet. Dersom eksempelvis lysten på makt ved lærerens avmakt er agendaen, vurderer eleven hva han kan gjøre og sannsynligheten for at den negative handlingen gir ønsket utbytte. En måte eleven kan gå frem på er ved å si noe som gjør at læreren visert tegn til usikkerhet, hjelpeløshet eller mangel på kontroll. Ansiktsuttrykket til læreren vil da avgjøre om aggresjonen gir "outcomet" eleven ønsket seg. I modellen går det videre en pil fra handlingen til konsekvenser for selvbilde. Dersom eleven klarer å frembringe et ansiktsuttrykk preget av frykt hos læreren, får eleven bekreftelse på at handlingen var vellykket og oppnår et utbytte i form av opplevd makt ved lærerens avmakt. Det kan også tenkes at en slik handling har tilhørighet som motiv. Bekreftende blick, nikk eller latter fra medelever kan stimulere følelsen av tilhørighet (E. Roland, 2007).

Aggresjonen er instrumentet eller verktøyet som trengs for å høste gode følelser. I noen sammenhenger brukes uttrykket "godt verktøy er halve jobben". Proaktiv aggresjon er i mange tilfeller et godt verktøy for å nå målene, selv om det ikke er ønskelig eller akseptabel atferd. Å kjenne bruksområdet og kunne vurdere når et instrument er passende er også viktig for at det skal være effektivt, noe proaktivt aggressive mennesker er gode til (Vitaro & Brendgen, 2005).

Opplevelsen av å lykkes eller av å få til noe er ofte tilfredsstillende. Utbyttet av proaktiv aggresjon er intet unntak. I modellen går pilen videre fra belønningen til læringseffekt. Siden aggresjonsutøveren opplever at handlingen gir ønsket utbytte og stimulerer gode følelser, vil livserfaring naturlig påvirke personlig utvikling. Slik sett vil aggresjon ha en læringseffekt og påvirke personlighetsutvikling. Å påføre skade stimulerer positive emosjoner og gir et “outcome” (Tremblay, et al., 2005).

Å erfare at aggresjon fungerer effektivt som redskap til å oppnå belønning i form av gode følelser, selv om det går på bekostning av andre mennesker, vil sannsynligvis generere avhengighet og mer aggresjon (Aronson, 2007). Dette er en uheldig utvikling som må stoppes og om mulig avlæres (Loeber & Farrington, 1999).

2.2.3 Distinksjonens relevans

I hvilken grad det er fruktbart med inndelingen reaktiv og proaktiv aggresjon slik den er presentert over kan diskuteres. Å sette et klart skille mellom proaktiv og reaktiv aggresjon er ikke helt uproblematisk. Dodge (1991) sier at distinksjon ikke er absolutt, i den forstand at aggresjonsformene ofte er overlappende. Det samme sier Tremblay, et al. (2005). Hos en person hvor proaktiv aggresjon er mest fremtredende kan reaktiv aggresjon anvendes i tillegg for å oppnå bestemte mål. Det samme gjelder når reaktiv aggresjon er dominerende, innslag av proaktiv aggresjon kan også forekomme. Fargekombinasjonen blå og rød gir lilla. I modell 1 er syntesen skissert ved en stiplet pil, “*den lilla linjen*”, som går begge veier mellom utbytte av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon.

Vitaro og Brendgen (2005) viser til en konkret studie hvor man fant at aggresjonsformene overlappet med 53%, altså at over halvparten av barna som inngikk i studien var både proaktivt og reaktivt aggressive. Fra samme studie viste det seg at 32% kun var reaktivt aggressive og 15% kun proaktivt aggressive.

Bushman og Anderson (2001) sier at det nesten er umulig å empirisk avgjøre om en aggressiv handling er proaktivt eller reaktivt motivert. Pepler og Rubin (1991) og Card & Little (2007) legger seg på samme linje og tilfører at det sentrale er å konsentrere seg om hvilken aggresjonsform som dominerer. For øvrig synes det lettere å skille aggresjonstypene i teorien enn i praksis.

Er det så fruktbart å dele aggresjon inn i to subkategorier? Dodge (1991) sier at inndelingen er mest hensiktsmessig når det er snakk om ytterpunkter, altså mennesker som enten skårer høyt på reaktiv eller på proaktiv aggressivitet. Da er forskjellene tydeligst, ved at strukturen er

forskjellig, slik modellen og beskrivelsen av denne illustrerer. Distinksjonen er mindre fruktbar når man har å gjøre med personer som ligger i grenseland, altså de som har moderat nivå av begge formene for aggresjon. I følge Dodge (ibid.) gir skillet dessuten grunnlag for å løse en teoretisk debatt, ved at man tar med begge måtene å forstå aggresjon på i en eklektisk aggresjonsteori.

Vitaro og Brendgen (2005) skriver at dersom skillet viser seg å være empirisk gyldig gir det føringer for ulik håndtering og intervensjon. Ved å sammenligne korrelasjoner mellom proaktiv og reaktiv aggresjon fra 26 ulike studier fant Hawley et. al. (2007) at overlappene gjennomsnittlig var 0,78. Dette er et relativt høyt tall, og vil i praksis si at nesten 80% av de som var proaktivt aggressive også var reaktivt aggressive. Riktignok viser ikke resultatet fra sammenligningen signifikansnivået til korrelasjonen. Man kan dermed ikke si hvor vidt resultatene skyldes tilfeldige målefeil eller ei. Forskerne stiller selv spørsmål til den høye korrelasjonskoeffesienten og mener resultatet kan skyldes at man tradisjonelt har brukt overlappende “items” i spørreskjemaer, slik at spørsmål som er tenkt å skulle fange opp kun reaktiv eller proaktiv aggresjon i praksis fanger begge deler. Hawley et. al. (ibid.) mener at distinksjonen er fruktbar og at det ikke er “time to pull the plug” (Bushman & Anderson, 2001) mellom reaktiv og proaktiv aggresjon.

Det kan tenkes at om man blir for kategorisk risikerer man å stigmatisere elever; “hun er proaktiv”, “de er proaktive”, “han er definitivt reaktiv”. Dersom man trekker konklusjoner for hurtig og kategoriserer mennesker på grunnlag av atferd, kan det gi feilaktige konklusjoner og “feilaktige tiltak”. Kunnskap om aggresjon løftes enda en gang frem som en kilde til å gjøre kloke valg og tilrettelegge for tiltak på en faglig og profesjonell måte.

2.3 Håndtering av aggresjon i skolen

I dette avsnittet gjennomgås prinsipper for håndtering av aggresjon, både generelt og spesifikt rettet mot reaktiv og proaktiv aggresjon. Begrepene håndtering og tiltak anvendes om hverandre. Aggressiv atferd kan og må reduseres (Aronson, 2007). Loeber og Farrington (1999) sier “never too early” om når intervensjoner bør starte. I dag fokuseres det på å komme inn å forebygge og avlære aggresjon så tidlig som mulig, fordi sannsynligheten for å lykkes med avlæringen da er størst (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Aronson (2007) skriver at man tidligere hadde en oppfatning av at aggresjonsutbrudd var nødvendig for å redusere spenninger som gradvis bygde seg opp i kroppen, slik at disse ikke fikk bygge seg opp og bli tatt ut i form av vold eller føre til psykisk sykdom. Kanskje kan det

virke overaskende at forskning viser at det vil virke mot sin hensikt om man tar ut “energien” ved å gå løs på en boksesekk eller lignende. Man vil faktisk bli mer aggressive av å utøve aggresjon (ibid.). Slik sett vil det for eksempel være lite fruktbart om man lar elever som er ansente gå løs på en boksesekk, sparke i en kasse, eller lignende.

Rolf Loeber (1999) anvender begrepet **tidlig autoritetskonflikt** om barn som i tidlig alder er i opposisjon mot grensesetting og beskjeder fra voksne. Han sier at aggresjon må avlæres, fordi et slikt atferdsmønster predikerer mer negativ atferd ved økende alder dersom man ikke setter inn tiltak tidlig. Både proaktiv og reaktiv aggresjon må derfor avlæres. Selv om man bør intervensere i tidlig alder, fordi virkningen da ser ut til å være størst, betyr ikke det at “løpet er kjørt” og at man ikke trenger å gjøre noe når barn blir eldre.

Aronson (2007) bruker begrepet **konformitet** som antonym til atferdsproblemer og er opptatt av hvordan man kan få barn til å være lovlydige. Han beskriver tre hovedfaktorer som kan virke fremmede for lovlydig atferd hos mennesker; ettergivenhet, identifikasjon og internalisering av normer. Prinsippet om *ettergivenhet* dreier seg om at atferd blir regulert ved belønning og straff. Dette virker til en viss grad, svakheten er at man kan bli avhengig av belønning og at denne tilnærmingen har begrenset rekkevidde. *Identifikasjon* handler om i hvilken grad man liker og har respekt for personer som setter grenser for akseptabel oppførsel. Prinsippet dreier seg i praksis om hvor god relasjonen mellom elev og lærer er, og at jo sterkere den er dess mer vil elever identifisere seg med grensesetteren og følge instruksene. Det tredje og trolig mest effektive fremmede elementet for konformitet er *internalisering av normer*. Internalisering handler om å gjøre noe til sitt eget, at elever selv ser en nytteverdi i å følge regler og rutiner. Dette kan ses i sammenheng med forrige poeng, ved at en god relasjon til grensesetteren er en forutsetning for at eleven velger å følge regler. Å overholde normer og regler i en vikartime når læreren ikke er tilstede er en indikasjon på internaliserte normer (Aronson, 2007; Porter, 2007).

Håndtering av aggresjon kan handle om hva en gjør i konkrete situasjoner hvor elever utøver aggresjon, eller rette seg mot tiltak med sikte på å redusere og forebygge fremtidig aggresjon. I dette kapitlet belyses begge deler, med hovedvekt på tiltak som kan forebygge og redusere aggresjon over tid. Begrunnelsen er at forskning viser at det ikke finnes noen “hurtig løsning” for å få barn lovlydige (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Hawley, et al., 2007; Loeber & Farrington, 1999; Pepler & Rubin, 1991; E. Roland, 2007; Tremblay, 2010; Tremblay, et al., 2005).

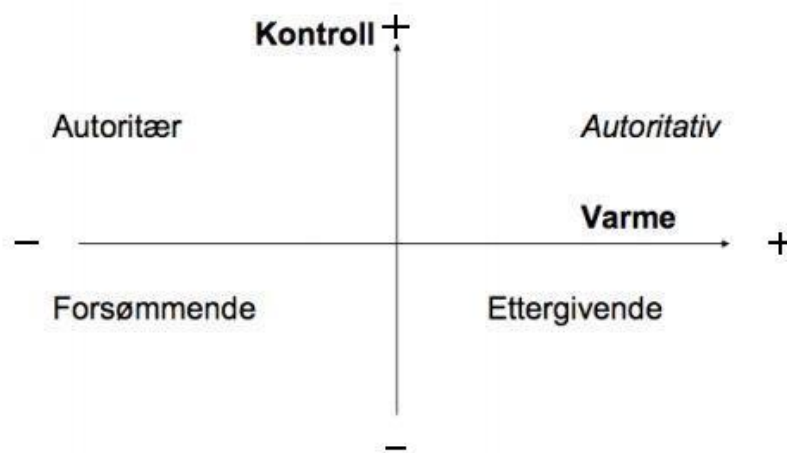
Ogden (2004) sier at skoleatferd er en reaksjon på miljøet elevene møter i skolen. I arbeid med aggressive elever kan skolen gjøre noen forebyggende grep på flere nivåer i organisasjonen. Å ha et systemperspektiv på tiltak er viktig og i mange tilfeller nødvendig for å snu negative trender (Nordahl, et al., 2005; Pianta, 1999; E. Roland, Vaaland, & Størksen, 2007). Her presenteres tiltak på organisasjonsnivå, teamnivå og individnivå. Som en del av tiltak på individnivå inngår foreldresamarbeid.

2.3.1 Tiltak på organisasjonsnivå:

Tiltak på organisasjonsnivå retter seg mot skolen som helhet. Skolen kan delta i skoleutviklingsprogram som kan forebygge aggresjonsproblematikk. Et kjent og utbredt program er RESPEKT- programmet, som er utarbeidet ved Senter for atferdsforskning i Stavanger. Et av fokusområdene i dette programmet er håndtering av disiplinproblemer, hvor klasseledelse inngår som en sentral komponent. Ledelse av klasser har betydning for forekomsten av aggresjon (Nordahl, et al., 2005). Det finnes ulike tilnærminger og noen er mer fruktbare enn andre.

Autoritativ Klasseledelse

Å lede en klasse kan være utfordrende og vanskelig. Noen lærere får det tilsynelatende lett til, mens andre sliter med å oppnå respekt hos elever. Mange forhold kan påvirke i hvilken grad man lykkes med god klasseledelse. Nordahl (2002) skisserer fire hovedtilnærminger til klasseledelse:



(Nordahl, 2002, s. 127)

I modellen har den vertikale kontrollaksen og den horisontale varmeaksen en negativ og en positiv retning. Kontroll kan praktisk forstås som grensesetting, mens varme kan forstås som

relasjonsbygging. Kombinasjonsmulighetene gir fire mulige klasseledelsesstiler; autoritær, forsømmende, ettergivende og autoritativ. Dersom klasselederen er *autoritær* vil han i modellen befinne seg høyt oppe på kontrollaksen, og lavt på varmeaksen. I praksis vil en slik klasseledelse være preget av mye grensesetting og lite relasjonsbygging. En autoritær leder kan klare å holde ro og orden i klasserommet når han selv er til stede, men fordi elevene opplever manglende tilknytning til læreren vil internalisering av normer (jf. konformitet, pkt. 2.3) sannsynligvis ikke forekomme og dermed føre til at elever ikke overholder normer og regler når denne læreren ikke er til stede. Det er også sannsynlig at reaktivt aggressive elever kan føle at de blir “tråkket” på ved grensesetting fra en autoritær lærer, noe som kan generere frustrasjon som ender i aggresjon. Dette fordi de mangler bekreftelse/relasjon til læreren og da lettere tilskriver fiendtlige intensjoner og sinne. I følge Nordahl, et al. (2005) kan en autoritær tilnærming være en risikofaktor for økt aggresjonsproblematikk.

En annen mulig måte å lede på er å være *forsømmende*. Da vil man verken sette grenser eller jobbe med relasjoner til elevene. En slik tilnærming er ikke akseptabel i norsk skole, det kan nesten sies å være synonymt med omsorgssvikt, fordi elevene ikke vil bli ivaretatt og vil mangle tilknytning til signifikante voksne (Nordahl, 2002).

Ettergivende er man dersom man i stor grad jobber med relasjoner til elevene uten å sette grenser. Nordahl & Manger (2005) sier at foreldre med en slik oppdragerstil trolig vil oppleve aggresjon fra barna dersom de setter en grense. Sannsynligvis er dette også tilfelle i et klasserom. En løs struktur vil også føre til at noen elever overtar ledelsen dersom læreren ikke utøver den (Nordahl, 2002). Proaktivt aggressive elever vil fort kunne overta styringen. Barn trenger grenser, særlig viktig er det å reagere på atferd som skader andre (Nordahl, et al., 2005).

En *autoritativ* ledelsesstil er kjennetegnet ved at man befinner seg høyt oppe på begge aksene og krever en fin balansegang i utøvende klasseledelse. Da vil man både være en grensesetter og en relasjonsbygger. Nordahl (2002) sier at denne tilnærmingen er å anbefale både for klasseledere og som oppdragelsesstil. Måten å jobbe på reduserer disiplinproblemer og mobbing (E. Roland, 2007). En autoritativ voksenperson bryr seg om og respekterer elevene sine og er samtidig en tydelig rollemodell. Relatert til modellen kan man si at jo oftere man setter grenser, dess mer må man jobbe med å opprettholde relasjonen til elevene. Motsatt må man vokte seg for å ikke bare ha hovedtrykk på å bygge relasjoner, men også sette grenser og opprettholde statusen som lederen. Norminnlæringen vil være best når relasjonen er god (jf. pkt. 2.3). Dessuten viser forskning at ved økende styrke på relasjoner øker læringen, og

læringsresultatene er størst der relasjonene er best (Pianta, 1999). En slik struktur skaper respekt, forutsigbarhet og stabilitet (E. Roland, 2007). Reaktivt aggressive elever trenger voksenpersoner som ikke er ambivalente og som bryr seg om dem. Forutsigbarheten kan øke sannsynligheten for at frustrerende situasjoner ikke oppstår. Proaktivt aggressive elever vurderer som kjent om de kan “knekke” læreren eller ei. En tydelig lærer som har en god relasjon til elevene, som samtidig formidler tydelig hva som er akseptabel atferd og legger forholdene til rette for prososial atferd, kan stimulerer proaktivt aggressive elever til utføre positive handlinger fremfor aggressive for å oppnå positive følelser. På en annen side foregår klasseledelse i samhandling med elever, derfor er det avgjørende med gode relasjoner til elevene for å få til god, autoritativ klasseledelse (Nordahl, 2002). Altså er det kritisk at læreren er en god relasjonsbygger for å få til en likevekt mellom kontroll og varme. Noen føringer tas opp nedenfor.

Læreren som relasjonsbygger

Robert C. Pianta (1999) har forsket mye på viktigheten av gode relasjoner og på hvordan man kan jobbe med å styrke relasjoner til elever. Han har et systemperspektiv på relasjoner barn inngår i. Skolen, hjemmet og fritidsaktiviteter er eksempler på arenaer hvor barn inngår i relasjoner til andre. I skolesammenheng er det potensielt veldig mange relasjoner barn kan være en del av. En måte læreren kan bygge relasjoner til elever på, er ved å oppsøke dem på en naturlig måte i timer og friminutt og snakker med de om ting de interesserer seg for, såkalt “smalltalking” (Roland 2010). Perspektivtaking er relasjonsbyggende og handler om at man beveger seg inn på den andres interesseområder og snakker om disse (Pianta, 1999).

Lærere kan oppleve utmattelse, sinne, eller irritasjon når elever ikke oppfører seg slik det forventes. Dette kan bli et uheldig mønster i hvordan lærere tenker og føler om elevene sine og skape ringvirkninger som virker nedbrytende på relasjoner (Pianta, Hamre, & Stuhman, 2003; P. Roland, 2010). Bevisstgjøring av lærerens representasjon av relasjonen til utfordrende elever tas opp i forbindelse med individentsentrert tiltak i avsnitt 2.3.3.

Læreren som grensesetter

Noen mener at barn ikke trenger grenser. En autoritativ leder deler ikke dette synet. Læreren stiller krav til akseptabel atferd både i sosiale og faglige aktiviteter. Roland (2007) sier at det krever kyndighet å korrigere uønsket atferd. Sannsynligvis er det ubehagelig for elever å bli irettesatt, det hjelper da at eleven som blir irettesatt har en god relasjon til læreren og vet at grensesetteren bryr seg. Anbefalingen er at læreren opptrer nøytralt ved korrigerende av atferd,

for å unngå at elever opplever læreren som en trussel fordi han er sint, eller gir uttrykk for det. Roland (ibid.) sier at det er effektivt å gi en kort melding fremfor å bruke tid på grensesettingen. Da unngår man spillerom for legitimering. Man bør også vende seg mot en elev av gangen og ikke mot en hel gruppe, fordi gruppen beskytter. Å kjeft på elever er ingen autoritativ måte å korrigere atferd på. Mer fruktbart er det å stille seg i nærheten av eleven mens undervisningen fortsetter, bevege seg i retning av eleven på en diskret måte, søke blikkontakt (ikke for lenge, det kan virke truende og ubehagelig), eller bruke elevens navn. Stillhet og regulering av stemmeleie er også virkemidler som kan anvendes (E. Roland, 2007; E. Roland, et al., 2007).

2.3.2 Tiltak på teamnivå

Intersubjektivitet

Kollegaer er ikke alltid enige om hvordan man skal håndtere problematferd i skolen. Prinsippet om intersubjektivitet kommer fra Røkenes og Hanssen (2006) og handler om at man blir enige om en felles forståelse, som er forskjellig fra en lik forståelse på den måten at man ikke personlig trenger å være enige, men at man bestemmer seg for noen prinsipper som skal gjelde for alle. Å bli enige krever at man er åpen for forslag fra kollegaer og at man er villig til gå med på ting man ikke nødvendigvis er opptatt av.

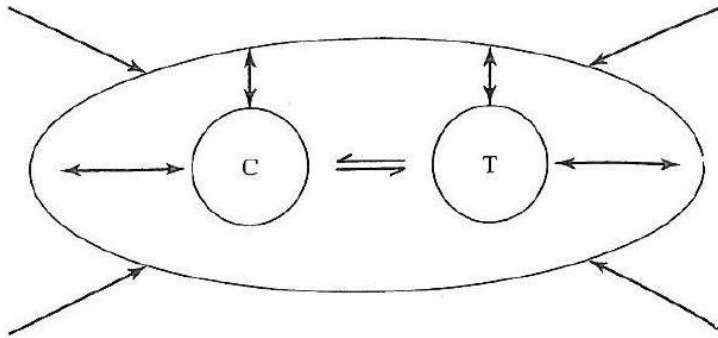
Å bli enige om at alle lærerne på skolen skal jobbe autoritativt, at aggresjonsproblematikk er et felles ansvar og at man håndterer slik atferd i team er noe man kan og bør gjøre. Atferdsvansker er et felles ansvar for hele personalet og et kjennetegn ved effektive skoler (Ogden, 2004). Videre er det avgjørende at personalet har lik forståelse av aggresjonsbegrepet i forhold til håndtering av aggresjon. Det er en nødvendig og stødig plattform for å oppnå konsistens i teamarbeidet (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2010). Konsistens markerer tydelig håndhevelse av regler for akseptabel atferd både i klasserommet og i skolegården (Nordahl, et al., 2005). At lærere samarbeider om håndtering av krevende atferd minsker risikoen for at det oppstår “klikker” mellom enkeltlærere og elever, dersom man sammenligner med en tilnærming hvor kun én lærer har ansvar for sin klasse og må takle vanskelig atferd alene. Teamarbeid forebygger og beskytter mot problematiske elev-lærer relasjoner (Ogden, 2004).

2.3.3 Tiltak på individnivå

Lærerens representasjon av relasjoner til aggressive elever

Dodge (1991) anbefaler å styrke relasjoner til både reaktive og proaktivt aggressive elever, men særlig er dette et fruktbart tiltaksområde for reaktivt aggressive elever, som ofte har

erfart trøblete relasjoner på flere nivåer. Pianta (1999; 2003) kommer med konkrete anbefalinger for hvordan man kan styrke relasjonen mellom elev og lærer. En av disse er å bevisstgjøre lærere på representasjonen av relasjoner til elever og jobbe med å styrke de. En annen er “banking time”, som presenteres senere (2.3.3.1).



(Pianta, et al., 2003, s. 206)

Modellen over fanger opp dyaden (en- til- en- forholdet) mellom lærer og elev. “C” står for Child, mens “T” står for Teacher. Begge har en utviklingsmessig forhistorie og livserfaring som er illustrert i modellen ved sirkelen som omfavner hver av individene. Mellom disse går det en toveispil mellom elev og lærer. Denne illustrerer prosessen hvor informasjon blir utvekslet, eksempelvis atferd og språk. Den store ovale formen i figuren er selve representasjonen individene har av relasjonen dem i mellom. Pilene som går ut til denne og i retur skal symbolisere hvordan hver person opplever relasjonen. Pilene som kommer utenfra og peker inn mot representasjonen symboliserer ekstern påvirkning på relasjonen. Utdanningspolitikk, læreplaner, skolekode, økonomi med mer er eksempler på ekstern innflytelse som kan påvirke relasjonen. (Pianta, 1999; Pianta, et al., 2003)

Lærere til aggressive elever kan med utgangspunkt i denne modellen tenke over sin egen representasjon av relasjonen og bidra til å styrke den. Noen lærere har selv dårlig erfaring med relasjoner til viktige omsorgspersoner fra barndommen. Dette kan føre til at det er ekstra vanskelig å etablere nære forbindelser til elever (Pianta, et al., 2003). I denne sammenheng er det viktig at lærere tenker over sin egen rolle som relasjonsbygger. Å vite at en elev har erfart manglende tilknytning til signifikante andre, gjør at læreren har et viktig ansvar og oppgave med å legge til rette for gode, trygge og stabile relasjoner til eleven. Læreren kan være den viktigste personen utsatte elever møter i oppveksten (Pianta, 1999).

Foreldresamarbeid

Foreldre kjenner i de fleste tilfeller barna sine bedre enn læreren gjør og har hovedansvar for oppdragelsen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Å få til et godt samarbeid med foreldre til aggressive elever vil være nyttig og kan øke muligheten for positiv atferdsendring (Nordahl, et al., 2005). Et samarbeid med foreldre om konsistens i tilnærmingen vil være bra, og en autoritativ tilnærming anbefales (Nordahl, 2002). Skolen skal ta initiativ til foreldresamarbeid og legge til rette for at foreldre får innflytelse (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Nordahl (2005) beskriver flere sentrale prinsipper for å skape et godt samarbeid mellom hjem og skole. Det første er *overordnede prinsipper*, som går ut på å fokusere på felles problemløsning basert på gjensidig respekt. I familier hvor foreldrene er separert anbefales det om mulig å involvere begge parter for å unngå misforståelser og jobbe i team. Det andre prinsippet er å *ha positive holdninger til foreldre*. Dette handler om å ha et profesjonelt syn på foreldre. Lærere kan ha et syn på foreldrene til barn med atferdsvansker som “forsømmende”, ressurssvake eller lignende. Slike stigmatiserende holdninger er uheldige for samarbeidet og må unngås. Videre må *foreldre anses som ressurser*. Å være en bedrevitende lærer i kommunikasjon med foreldre er lite gunstig. Læreren bør heller tilstrebe en dialog hvor foreldrene får komme med innspill som læreren overveier på en positiv måte. Foreldre til barn med atferdsvansker kan i mange tilfeller ha erfart at skolen tar kontakt med hjemmet bare når det er snakk om dårlige nyheter, altså når barnet deres har gjort noe dumt. Kanskje noen foreldre vegrer seg for kontakt med skolen av denne grunn. Prinsippet om *myndiggjøring* handler om at skolen er støttende og har en oppmuntrende samarbeidsdialog med foreldre, både når det gjelder positive og negative episoder. Å få en telefon fra læreren som med stolthet formidler at barnet deres har vært en dyktig elev i dag og bare kommer med positive ord, vil glede foreldre. Sannsynligvis styrker det muligheten for konstruktivt samarbeid også. Å ha et *fremtidsrettet fokus* hvor man unngår å dvele for mye med fortiden er en konstruktiv tilnærming. Fokuset må rettes mot hva man kan gjøre fremover. Å ta hensyn til foreldres følelser i kommunikasjon om deres barn kan være kritisk. Dersom foreldre opplever mangel på kontroll og hjelpeløshet, kan sterke følelser settes i sving. Foreldre kan være sårbare og må møtes med respekt og ydmykhet. Å lykkes med en fellesoppgave som atferdsvansker forutsetter at læreren ikke provoserer foreldre ved å kritisere barnets atferd, fordi dette kan blokkere for et potensielt teamarbeid (Nordahl, et al., 2005). Å tilstrebe et samarbeid med hjemmet basert på disse prinsippene vil muliggjøre et nært samarbeid med foresatte til utfordrende elever.

2.3.3.1 Spesifikk håndtering av reaktivt aggressive elever

Slik reaktivt aggresjonsforløp ble gjennomgått i modellen innledningsvis i dette kapittelet, er det flere mulige innfallsvinkler når det gjelder tiltak rettet mot denne elevgruppen.

Sosial kompetanseheving

Sammenheng mellom problematferd og lav sosial kompetanse er tydelig (Sørli, 2000). Et sentralt tiltak for å forebygge og redusere reaktiv aggresjon er å trene elevene på sosial kompetanse. Ertesvåg (2003) sier at ved å trene sosial kompetanse kan man forebygge problematferd. Dessuten inngår også sosial kompetanseheving som mål i den generelle delen av læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Sosial kompetanse defineres som: *“et sett av ferdigheter, holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settingene som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og framtidige utvikling fremmes”* (Garbarino, 1985, s. 80 i Ogden, 2001, s. 191). Ferdigheter i sosial kompetanse innebærer i følge Gresham og Elliot (1990) fem sentrale dimensjoner som kan være greie å arbeide ut fra; samarbeidsevne, empati, positiv selvhevdelse, selvkontroll og ansvar. Å trene barn i sosial kompetanse er i følge de noe av det viktigste man gjør.

Samarbeidsevne: Å kunne ta i mot beskjeder fra andre er en sosial samarbeidsferdighet, evnen til å innrette seg etter normer og regler er en annen ferdighet. Som kjent overtolker reaktivt aggressive personer ofte ansiktsuttrykk og tilskriver disse større betydning enn ord. Ertesvåg (2003) anbefaler å trene sosial kompetanse ved å ta utgangspunkt i situasjoner som elever har erfart og jobbe ut fra disse. Ved grensesetting er det mulig å si til reaktivt aggressive elever; *“jeg er ikke sint, jeg forteller deg bare hvilke regler som gjelder på skolen”*. Man kan da lære elever å tolke mer riktig. Dersom læreren har en god relasjon til eleven har han sannsynligvis tillit også, noe som gjør at eleven kan oppleve informasjonen som oppriktig. En god relasjon gjør det også mulig for eleven å komme til læreren når han opplever at situasjoner er vanskelige. Slik sett kan læreren fungere som *“lynaveleder”* i frustrasjonsfasen.

Empati er evnen man har til å leve seg inn i hvordan andre tenker og har det (Lazarus, et al., 2006). Ogden (2001) sier at ferdigheter i empati er kjernen i gode vennsrelasjoner preget av gjensidig innlevelse og forståelse. Reaktive elever sliter som kjent med å etablere og opprettholde relasjoner til jevnaldrende (Dodge & Coie, 1987; Ertesvåg, 2003; Vitaro & Brendgen, 2005). En anbefaling er å organisere disse elevene med vennenettverk. Dette kan være et fruktbart grep på barnetrinnet, men fra mellomtrinnet og oppover vil sannsynligvis en

slik organisering ha liten virkning, da elever i stor grad er selvstyrte og velger hvem de ønsker å være med (P. Roland, 2010). Ogden (2001) sier også at empati er nært forbundet med sosial sensitivitet, som blant annet omfatter ferdigheter i å tolke og lese andres atferdssignaler. Slik sett er empati også en ferdighet som reaktivt aggressive mennesker kan og bør trenes i.

Positiv selvhevdelse: uavhengighet og autonomi er her to sentrale stikkord (Ogden, 2001). Å kunne klare seg selv, ved å ta initiativ til lek eller samtaler, snakke om seg selv på en måte som aksepteres og blir vurdert positivt av andre, omhandler selvhevdelse. Dersom mennesker skryter uhemmet av seg selv og er gjennomgående egoistiske, slik at andre vurderer atferden negativt, hevder de seg på en negativ måte. Å snakke om hva som er normalt å si og gjøre, er en måte å trene på hvordan elever kan hevde seg på en positiv måte (ibid.).

Selvkontroll: Å ha vansker med å rekke opp hånden, svare på spørsmål før en får ordet, eller å kunne vente på tur, handler om selvkontroll. Når reaktivt aggressive personer opplever frustrasjon i vanskelige situasjoner kan selvkontrollen bli rikelig utfordret. Ved å ta utgangspunkt i en konkret situasjon som eleven har opplevd som vanskelig, kan læreren trene eleven i forespeiling ved for eksempel å spørre eleven: “hva kan du/vi gjøre når ting blir vanskelig?”. Kanskje kommer eleven med et forslag som fører til enighet om at eleven kontakter eller gir læreren signaler når det begynner å bli vanskelig i fremtidige situasjoner. Læreren kan da være en støtte og hjelpe eleven å tolke riktig. Det er viktig at kontaktpersoner ikke “kommer og går”, men at de er der for elevene over lengre tid. Denne elevgruppen sliter som kjent med relasjoner til voksne, og trenger å erfare stabilitet og trygghet gjennom langvarige og gode relasjoner (Pianta, 1999; P. Roland, 2010). Aronson (2007) sier at mange barn rett og ikke er klar over at det finnes alternative handlinger som ikke innebærer vold. Han anbefaler å lære barn aksepterte metoder å håndtere situasjoner på. Barn trenger et rikt atferdsrepertoar.

Ansvar: Elever har også ansvarsoppgaver, som å behandle voksenpersoner med respekt, gjøre lekser, eller komme til time når skoleklokken ringer inn. Ansvarlighet og gjensidig tillit mellom elev og lærer er nært forbundet. Lærere forventer at elever innretter seg etter skolens normer og regler, men tillit handler også om at elevene får innflytelse og medbestemmelse som stimulerer vider utvikling. En autoritativ lærer legger til rette for at elevene kan utvikle ansvarlighet, noe en autoritær lederperson til sammenligning ikke gjør (Ogden, 2001).

“Banking time”:

Et konkret og lovende tiltak fra Pianta (1999) er “banking time”, som på norsk kan forstås som kvalitetstid. Metoden går ut på at hovedlæreren til en utfordrende elev tilbringer 5-15 minutt alenetid sammen med eleven hver dag. Begrepet “banking time” er en metafor for det å spare opp kapital i form av gode erfaringer gjennom aktiviteter som er relasjonsbyggende. Tanken er at konflikter og grensesetting tærer på relasjoner og at det da er lønnsomt å styrke relasjonen i fredstid. Slik sett er det nødvendig å kontinuerlig gjøre noe som bringer lærer og elev sammen. Noen føringer gjelder for “banking time”:

1. Et viktig kriterium er at eleven selv bestemmer aktivitet ut fra hva han/hun har lyst til å gjøre. Læreren blir med på det eleven foreslår, men eleven styrer aktiviteten (det må selvsagt ikke være norm – eller regelbrytende aktiviteter).
2. Et kritisk poeng er at aktiviteten ikke skal styres av om eleven har oppført seg bra eller dårlig i forkant. Tidspunktet for aktiviteten skal også være forutsigbart.
3. Språket og atferden til læreren skal være så nøytral som mulig. Man skal ikke fokusere på barnets ferdigheter. Læreren skal heller ikke være læreren i den forstand å belære eller instruere eleven.
4. Læreren kan formidle positive budskap til eleven, som “ jeg bryr meg om deg”, “du kan komme til meg når ting blir vanskelig”, eller “du kan stole på meg”. Anbefalingen er å ikke ha mer enn et budskap per dag.
5. Normer og regler skal være de samme som de som gjelder for skolen.
6. Å bruke “banking time” som belønning eller straff basert på atferd vil ødelegge effekten og sannsynligvis svekke relasjonen mellom lærer og elev. (Pianta, 1999)

Når det gjelder tidsbruken kan den med fordel utvides til nærmere 20-30 min dersom det lar seg gjøre i en hektisk hverdag. Tid er generelt et problem i skolen. Allikevel anbefales det å prioritere denne aktiviteten, fordi det kan ha store gevinster som veier opp for den tiden men anvender. Metoden kan også være en anbefaling til fortvilte foreldre.

Treningsprogram for aggresjonserstatning (ART):

Det finnes pedagogiske programmer for å lære elever alternativer til aggresjon. ART, som står for *Aggression Replacement Training*, er et slik program. Dette bygger på at aggressiv atferd er tillært, men samtidig vanskelig å endre (Ogden, 2001). For reaktivt aggressive elever kan programmet være fruktbart, fordi trening i sinnekontroll utgjør en av tre sentral faktor i

treningsopplegget. De to andre fokusområdene er ferdighetstrening og moralsk resonnering. Dodge (1991) anbefaler trening i sinnekontroll. Programmet fanger opp mye av det som er beskrevet om utvikling av sosial kompetanse ovenfor. Trening i sinnekontroll tar i tillegg til å lære tolkningsalternativer opp hvordan elever kan bruke pusteøvelser og muskelavspenningsteknikker som erstatning for aggresjon og bevisstgjør de på hvordan de kan identifisere negative følelser. Treningsaktivitetene foregår ofte som rollespill (Gundersen, Finne, & Olsen, 2006). Noen skoler har ART – trenere som er sertifisert for et slikt opplegg. Metoden kan nok anses som relativt ressurskrevende dersom skolen mangler sertifiserte lærere som først må kurses. Som for alle tidskrevende tiltak må man vurdere om det er verdt investeringen. Mange reaktivt aggressive elever vil trolig oppleve at treningen er nyttig og kan hjelpe de å takle utfordrende situasjoner. På sikt kan dette forebygge utvikling av et destruktivt atferdsmønster.

2.3.3.2 Spesifikk håndtering av proaktivt aggressive elever

Å arbeide med proaktivt aggressive mennesker kan være vel så krevende som å jobbe med reaktive, men utfordringene er på mange måter forskjellige. Å bli god til å oppdage og håndtere proaktiv aggresjon krever kompetanse og erfaring. Noen ganger kan det være vanskelig å adressere hvem som er den den proaktivt aggressive “hjernen”, og hvem som er medløperer. Manglende kunnskap om proaktiv aggresjon kan resultere i usikre tiltak, som igjen kan virke mot sin hensikt (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2010). Det foreligger relativt lite materiell og metoder for å håndtere proaktiv aggresjon, men noen sentrale prinsipper finnes.

Identifisere og ødelegge suksessfaktoren

For reaktivt aggressive elever er trening i sosial kompetanse et brukbart tiltak. For proaktivt aggressive elever bør man være forsiktige med dette, fordi de anvender slik kunnskap for å skaffe seg makt eller tilhørighet (E. Roland, 2007). Slik trening kan altså virke mot sin hensikt ved å gjøre de enda smartere og til mer avanserte aggesjonsutøvere. Proaktivt aggressive mennesker har en kompetanse som kan misbrukes til å oppnå belønning på bekostning av andre, men kunnskapen kan også anvendes i positiv forstand ved å legge til rette for at prososiale handlinger skal lønne seg.

En langt mer effektiv måte å håndtere slike elever på er å aktivt jobbe med å identifisere legitimeringen de anvender og deretter ødelegge den ved å lage mye støy. Støy kan eksempelvis være å sette i gang prosedyrer for håndtering av mobbing², involvere foreldre,

² Se for eksempel Roland(2007, kap. 16) for konkrete prosedyrer for håndtering av mobbesaker

eller innkalling til rektors kontor. At det slås hardt ned på uønsket atferd kan også skape ringvirkninger, ved at andre elever forstår at aggresjon er uakseptabel atferd som lærerne tar tak i (P. Roland, 2010). Tanken er at eleven skal erfare at mengden negativ oppmerksomhet gjør at aggresjonen rett og slett ikke er lønnsom. Elever som er vant med å legitimere kan være meget dyktige og utspekulerte. Det er da viktig at læreren har kunnskap til å gjennomskue denne. For elever som skyver ansvaret over på andre ved å si noe sånt som “ det var ikke bare meg, vi var flere”, vil en måte å avskjære legitimeringen på være ved å tydelig fortelle eleven at det ikke handler om hva andre har gjort, men hva du har gjort.

“Innblikk”

Proaktiv aggresjon kan være vanskelig å identifisere. Nylig ble “Innblikk” av Tove Flack (2010) publisert. Materialet er laget for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Ved å studere samspillet mellom elevene på skolen og gjennomføre samtaler med alle elevene i en klasse kan læreren få en oversikt, et “innblikk” i hva som foregår og hvordan. Erfaringer fra ulike skoler som har testet materialet viser at metoden fungerer godt til å identifisere hvem som er de sterke proaktivt aggressive personlighetene bak mobbing (Flack, 2010). Dette materialet ser lovende ut og kan være et godt bidrag til håndtering av proaktivt aggressive elever. Siden sammenhengen mellom utøvelse av proaktiv aggresjon korrelerer sterkt med utøvelse av mobbing, er det nødvendig å jobbe aktivt med og identifisere og gripe inn i mobbesaker.

Belønne prososial atferd

Siden proaktivt aggressive mennesker er gode på sosial kompetanse, kan tiltak rette seg mot å oppfordre til gode handlinger, som belønnes med ros eller tilsvarende. Et sentralt spørsmål i denne sammenheng er hvilke prososiale handlinger som gir positiv opplevelse og kan veie opp for aggresjon. Dette finnes lite forskningsbaserte råd om hvilke handlinger som best gir gode følelser som kan erstatte de man får ved å gjøre aggressive handlinger. Dodge (1991) tilfører at belønningssystemer og ros av prososial atferd kan være fruktbare avlæringsteknikker. Roland (2010) understreker viktigheten av at pedagoger innehar rikelig med kompetanse om proaktivt aggressive elever og den underliggende psykologien bak slik atferd. Han sier at mangelfull kunnskap ofte gir usikker håndtering og tiltak.

2.4 Å være ny i yrket

I boken “Ny som lærer: sjansespill og samspill” av Hoel, Engvik og Hanssen (2010) rettes søkelyset mot utfordringer nyutdannede lærere står overfor når de går fra å lære å bli lærer til

å være lærer. Utfordringene er mange og usikkerhet knyttet til om man er god nok som lærer blir fort reel for nytilsatte. Forskning viser blant annet at nyutdannede lærere er usikre i møte med foreldre (Bayer & Brinkkjær, 2003). En betydelig utfordring er å kunne omsette den teoretiske bagasjen fra lærerutdanningen til praksis i skolen. De første årene som lærer er også kritisk for om man blir værende i yrket (Hanssen & Helgevold, 2010). I følge stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) formes mye av den profesjonelle yrkesidentiteten den første tiden i jobben. Det er derfor viktig at lærere får god veiledning i yrket slik at de kan mestre yrket og utvikle god profesjonskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samtidig innebærer tilegnelse av profesjonskompetanse kontinuerlig læringsutvikling, og læringskurven er sannsynligvis høyest den første tiden i yrket (Hoel, et al., 2010).

Politisk sett er det en målsetning at alle nyutdannede skal få tilbud om veiledning i å være lærer ved nytilsetting i grunnskolen og i videregående opplæring. Kunnskapsdepartementet og KS inngikk en avtale om veiledning av nyutdannede lærere som trådte i kraft høsten 2010. *“Målsettingen er at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til nytilsatte nyutdannede lærere fra skolestart i år.”* (Sandsmark, 2010, s. 1). Oppfordringen gikk ut til alle kommuner og fylkeskommuner om å etablere en veiledningsordning for nyutdannede lærere. Kommunene og rektorer har det overordnede ansvaret for utforming av avtaler. Når det gjelder hvem som velges ut som veiledere, er det opp til arbeidsgiver å avgjøre dette. Det heter at veileder er en “erfaren lærer”. Lave (1999) og Wenger (1999) introduserer begrepet “legitim perifer deltagelse” om læring som skjer gjennom praktisk yrkesutøvelse hvor en “lærling” tilegner seg ferdigheter fra en erfaren “mester”. Målet er å gradvis tilegne seg yrkesidentitet gjennom læring i et praksisfellesskap. Å være nyutdannet lærer, som veiledes av en erfaren lærer, kan ses på som mesterlære. En erfaren veileder må altså være godt kjent med og ha god profesjonskunnskap for å kunne lære tradisjonen videre til nyutdannede.

I forbindelse med veiledningsordningen indikerer KS noen aktuelle veiledningstemaer, som: klasseledelse, samarbeid og konflikthåndtering. Veiledning knyttet til håndtering av aggressive elever er i denne sammenheng aktuelt i forbindelse med samarbeid og klasseledelse. For øvrig er disse temaene veiledende. De nyutdannede lærerne har innflytelse på temaer som tas opp og kan dermed etterspørre veiledning i håndtering av aggresjon dersom det er ønskelig. Å veilede nytilsatte nyutdannede lærere fordrer en dyktig veileder som har god kunnskap om temaet aggresjon og erfaring med håndtering av aggressive elever.

3 METODE

Målet med dette kapittelet er å gi interesserte lesere fyldig informasjon om hvordan og hvorfor prosjektet er gjennomført slik det her står skrevet. På en annen side er det viktig å tenke igjennom alle aspekter ved en intervjuundersøkelse før man gjennomfører den (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

Opphavet til ordet metode er gresk og betyr “veien til målet” (Kvale, et al., 2009). Hva man legger i metodebegrepet i dag er relativt. Noen mener metode dreier seg om den ene riktige regelstyrte fremgangsmåten, mens andre sier at metode står i nær forbindelse til forskerens kvalifikasjoner og kunnskap. Grovt sett finnes det to retninger et forskningsprosjekt metodisk kan peke i. Den ene er en kvantitativ, mens den andre er en kvalitativ tilnærming. Kvantitativ metode i samfunnsfag sikter seg inn mot å samle informasjon om mange mennesker samtidig, ofte via spørreskjemaer. Denne tilnærmingen kan sies å ligge nært opp mot en regelstyrt metodeforståelse. I kvalitativ forskning samler man mye informasjon om få personer, ofte gjennom observasjon og/eller intervju som metode.

Et kvalitativt forskningsintervju fordrer mange vurderinger og beslutninger fra start til slutt, noe jeg beskriver og begrunner her i metodedelen. Struktureringen av kapittelet er inspirert av Kvale, et. al (ibid.) sine syv stadier i en intervjuundersøkelse; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (3.1-3.7). Avslutningsvis har jeg inkludert et avsnitt om etiske refleksjoner.

3.1 Tematisering og design

Kvale et al. (2009) er opptatt av at man stiller spørsmålene hva og hvorfor før hvordan, altså hva man ønsker å forske på og hvorfor, deretter følger de metodiske spørsmålene om hvordan. Studiens formål, eller studiens *hva*, er hvordan nyutdannede allmennlærere forstår temaet aggresjon og hvordan de håndterer det i praksis. Gjennom arbeidet med teorikapittelet tilegnet jeg meg faglig kunnskap om temaet som studeres, noe som er nødvendig for å kunne stille relevante spørsmål i intervjusituasjonen (Kvale, et al., 2009). *Hvorfor* jeg valgte å studere dette temaet ble gjort rede for innledningsvis (pkt. 1.4).

Forskningsspørsmålet avgjør hvilken metode som best egner seg for å belyse det man lurer på. “*Intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon.*” (Thagaard, 2003, s. 12). Et intervju er en profesjonell samtale hvor kunnskap konstrueres i samhandling mellom intervjuer og

informant (Kvale, et al., 2009). Gjennom interaksjon med informantene ligger det en mulighet til å få innblikk i oppfatninger, holdninger og meninger knyttet til å være ny som lærer i forholdt til temaet aggresjon. Jeg valgte derfor å anvende det kvalitative forskningsintervju som metode for å belyse problemstillingen.

Studiens design kan forstås som en casestudie. I følge Thagaard (2003) undersøkes mye informasjon om få enheter i case- studier. Nevøy (2004) problematiserer for øvrig case-begrepet og sier at case – studier er et vagt begrep som kan romme nesten hva som helst. Mer spesifikt er denne studien en disiplinær konfigurativ case – studie, fordi data analyseres/tolkes i nær relasjon til teori (ibid.). Spørsmål omkring *hvordan* studien metodisk ble planlagt og gjennomført beskrives videre.

3.2 Planlegging av et kvalitativt intervju

Planleggingen av intervjuet pågikk lenge. Ikke nødvendigvis intensivt, men tanker og ideer verserte i hodet mitt over lengre tid. Eksempler på spørsmål jeg undret meg over underveis er: hvorfor velge intervju som metode?, hvem skal jeg intervju og hvor mange?, hva skal jeg spørre om?, hvordan kan jeg bidra til å skape en god intervjusamtale?, hva om jeg ikke får fatt på noen som ønsker å delta?, hvordan rekrutterer jeg informantene?, og hva om noen trekker seg? Det må tas høyde for flere faktorer i planlegging av et intervju. Tidsramme, rekruttering av informanter og utforming av intervjuguide er viktige elementer i planleggingen (Kvale, et al., 2009). Denne oppgaven hadde et forholdsvis stramt tidsløp og faren for å gape over for mye var reell. Det finnes ikke noen fasitsvar på hvor mange informanter man trenger for å dekke en problemstilling. Det kommer an på, men en rettesnor er å forholde seg til prinsippet om metning. Det vil si når ytterlige intervjuer trolig ikke tilfører noe nytt (Kvale, et al., 2009). Fem informanter ble ansett å være et tilstrekkelig og realistisk antall, med tanke på tiden jeg disponerte. Når dette er sagt vurderte jeg å bruke observasjon i tillegg til intervju, for da å kunne sammenligne utsagn fra intervjuet med hva lærerne gjorde i praksis. Observasjon i tillegg hadde ført til at jeg hadde fått for mye data å håndtere i løpet av tiden jeg disponerte.

Tidlig i planleggingsfasen ble det sendt et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Etter et par uker med saksbehandlingstid hadde jeg klarsignal til å gjennomføre studien slik det er beskrevet i skjemaet i vedlegg 1.

3.2.1 Intervjuguide

Oppgavens teoridel er bestemmende for hvilke temaer og spørsmål intervjuguiden inneholder. En intervjuguide gir en strukturert oversikt over rekkefølgen på temaer og spørsmål. Hvilke

spørsmål som kommer når, kan ha stor betydning for intervjuforløpet. Anbefalingen er en myk emosjonsmessig start, som å spør om yrkesbakgrunn og arbeidserfaring (Thagaard, 2003). Jeg tok dette i betraktning og innledet intervjuene med å stille noen spørsmål om hvor lenge informantene hadde arbeidet som lærere, hvor og når de tok utdannelsen med mer (se vedlegg 2). Intervjuguiden er semistrukturert, det vil si at den inneholder noen overordnede temaer jeg ønsket å komme inn på, og noen mer konkrete spørsmål (Kvale, et al., 2009). Som jeg snart kommer nærmere inn på, anvendte jeg videosnutter som omhandlet aggresjon i begynnelsen av intervjuet. Oppstarten av intervjuene ble styrt av beskrivelser intervjupersonene hadde av innholdet i snuttene. Temaer gjorde det da enklere å formulere spørsmål som informantene ikke allerede hadde svart på i beskrivelsene. Kvale (2009) anbefaler at kvalitative forskningsintervju inneholder både meningsspørsmål og faktaorienterte spørsmål. I intervjuguiden anvendte jeg derfor begge deler. Et meningsspørsmål kan for eksempel være: “hvilken av aggresjonsformene opplever du som mest utfordrende å håndtere og hvorfor”, mens et faktaorientert spørsmål kan være: “hva er reaktiv aggresjon?”. For å sikre at informantene kjente innholdet i begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, utarbeidet jeg i forkant et skriv med definisjoner som kunne gis til informantene dersom defineringen var mangelfull (vedlegg 3). Dette fordi spørsmålene videre betinger kjennskap til inndelingen.

3.2.2 Informasjonsskriv

I vedlegg 4 finnes informasjonsskrivet som ble utarbeidet som den del av prosedyren med å skaffe informanter til prosjektet. Her står det om hva jeg forsket på og hva deltakelse i studien innebærer. Informantene fikk lese igjennom dette før de svarte på om de ville delta i studien. Kvale (2009) sier at informantene skal informeres om hva det innebærer å delta i studier og gi sitt samtykke før man kan gjennomføre et intervju. Videre sier han at en skriftlig avtale er å foretrekke. Jeg inkluderte derav en samtykkeerklæring i informasjonsskrivet, som alle deltakere signerte i forkant av intervjuene.

3.2.3 Utvalg

For å skaffe informanter som kunne bidra til å belyse prosjektets problemstilling, foretok jeg et strategisk utvalg. Det vil si å rekruttere informanter som besitter kunnskap eller har kvalifikasjoner som kan besvare problemstillingen (Thagaard, 2003). Ved å ringe til rektorer i nærliggende kommuner kartla jeg først hvor mange lærere som oppfylte kriteriene om å være allmennlærer som ikke hadde jobbet mer enn to år i barneskolens skolen etter endt utdanning. Grunnen til at jeg satte kriteriet om ikke å ha arbeidet mer enn to år etter utdanningen har to begrunnelser. For det første var jeg interessert i å få snakke med nyutdannede allmennlærer,

for det andre var det ønskelig at kandidatene hadde erfaring med aggressive elever. Etter ringerunden hadde jeg fem potensielle informanter. Først når godkjenningen fra NSD forelå, sendte jeg informasjonsskrivet med samtykkeerklæring til rektorene ved skolene informantene arbeidet på (vedlegg 4). Rektor formidlet skrivet videre til de aktuelle kandidatene. Jeg kontaktet da rektorene etter en ukes tid og fikk vite at fem av fem forespurte informanter ville delta. Kontakt mellom meg og informantene ble deretter etablert via telefon og mail for å avtale tidspunkt for gjennomføring av intervjuene. En av de som sa “ja” til å delta i intervjuet havnet dessverre i en ulykke dagen før intervjuet skulle finne sted. Det kun den avtalte dagen som var mulig for oss begge før vedkommende skulle flytte. Det viste seg vanskelig å finne en erstatter som oppfylte kriteriene til deltakelse i studien, så jeg endte derfor opp med totalt fire informanter.

3.2.4 Videosnutter

Til dette prosjektet fikk jeg tilgang til og tillatelse til å bruke filmklipp som omhandler aggresjon av professor Erling Roland ved Senter for atferdsforskning (SAF) i Stavanger. Snuttene var under bearbeiding og er en del av råmaterialet til nye filmsnutter til bruk på kursdager i forbindelse med skoleutviklingsprogrammet RESPEKT. Dersom videoene hadde vært ferdigstilte og tilgjengelige for nedlasting, kunne jeg ha linket til disse. Siden dette er upublisert råmateriale lar det seg ikke gjøre å henvise til digitale filer. For å gi leseren mest mulig innblikk i hva materialet viser har jeg utarbeidet et vedlegg som beskriver hva filmene viser (vedlegg 5). Hensikten med å beskrive klippene er å gi leseren innsyn i hva snuttene omhandler, men også for å gi leseren mulighet til å gjøre seg opp egne meninger om disse og for å kunne vurdere grunnlaget for analyseresultatene som er presentert senere i oppgaven. Snuttene ble gjennomgått sammen med professor Erling Roland ved SAF for å sikre at det jeg så var det klippene skulle illustrere.

Jeg har anvendt to klipp, som sammen viser de to formene for aggresjon som er belyst i teorikapittelet, nemlig reaktiv og proaktiv aggresjon (videoene er beskrevet i vedlegg 5). Titlene på klippene er henholdsvis “reaktiv” og “proaktiv”. Varigheten på klippene er 2- 2,5 minutt. De er relativt korte, men rommer i praksis mye av aggresjonsteorien og anses å være et godt utgangspunkt for intervjusamtalen. Videosnuttene ble presentert som en inngang til intervjuet. Informantene fikk se begge klippene fortløpende og ble bedt om å beskrive hva de så med fokus på aggresjon i hver av klippene. Det ble også tatt utgangspunkt i videoene ved spørsmålstilling om håndtering av aggresjon.

Videoene var ikke fysisk lagret på pc-en min, men ble streamet over internett. Dermed hadde jeg behov for trådløs internetttilgang på alle skolene jeg besøkte for å kunne vise klippen. Etter å ha fundert over at det fort kunne skape vansker og dermed resultere i at jeg ikke hadde fått mulighet til å vise snuttene, ordnet jeg meg et mobilt bredbånd som sikret meg internetttilgang uten å være avhengig av tilgangspunkt på hver enkelt skole.

3.3 Gjennomføring av intervjuene - datakonstruksjonen

Kvale sier at det ikke finnes standardprosedyrer for gjennomføring av et intervju (Kvale, et al., 2009). Thagaard (2003) fremhever viktigheten av å skape trygge og tillitsfulle rammer rundt intervjuet. Hun snakker om å ta regi over intervjusituasjonen, som innebærer å etablere en trygg atmosfære som gjør at informantene synes det er greit å snakke om seg selv (ibid.). Jeg sørget for at informantene satt av nærmere én klokke, selv om intervjuet var anslått til å vare ca. 45 min. Da fikk jeg hilst på dem og forsøkt å skape en god atmosfære og et godt utgangspunkt for intervjuet. Videre valgte jeg å komme til arbeidsplassene til informantene for å gjøre intervjuet, fordi lærerne var kjent med rammene og sannsynligvis var mer komfortable i denne konteksten enn om intervjuene hadde vært organisert på et fremmed sted. Å vurdere kontekstens betydning for hvilke data som konstrueres er viktig (Thagaard, 2003).

I forkant av intervjuet ble alt utstyr, som lydopptaker, pc, og internetttilgang testet. Å være forberedt og ha alt i orden gir et positivt inntrykk. Kvaliteten på relasjonen mellom forsker og informant er også av betydning for hvilke data intervjuet genererer (Thagaard, 2003). Jeg anvendte prinsippet om perspektivtaking (pkt. 2.3.1) ved å interessere meg for informantenes bakgrunn som relasjonsbyggende grep.

Intervjuet startet med en samtale rundt de innledende spørsmålene i intervjuguiden, med formål å skape en beroligende og avslappet stemning, samt å innhente informasjon om intervjupersonene. Deretter ble videoklippene vist og informantene bedt om å fortelle om aggresjon i snuttene. Videre stilte jeg de resterende spørsmål i intervjuguiden. Avslutningsvis ble intervjuet avrundet med noen spørsmål om veiledningstilbud som nytilsatt i skolen, om hva de har fått av veiledning, temaer og erfart utbytte. Dessuten gav jeg alle informantene anledning til å kommentere eller komme med ytterligere informasjon ved å spørre: “er det noe du ønsker å legge til før intervjuet avsluttes?”. Dette anser jeg som greie avrundings spørsmål som er i tråd med anbefalingen fra Thagaard (2003) om en emosjonsmessig synkende avrundning av intervjuet.

3.4 Transkribering

Etter at data er konstruert er det tur for å klargjøre materiale for analysen. Transkripsjon av intervjuene, som handler om å gjøre de muntlige lydfilene om til skriftlig tekst, er gjort ved hjelp av dataprogrammet Nvivo 8 (Kvale, et al., 2009). Programmet gjør det mulig å synke inn i empiriens materie samtidig som relasjonen mellom del og helhet opprettholdes på en strukturert måte, noe som er viktig i kvalitativ forskning (Bazeley & Richards, 2000). Transkriberingen var en tidkrevende prosess som ble gjennomført av meg personlig. Det var aldri et alternativ å overlate jobben til andre, selv om jeg kunne spart mye tid på det, fordi jeg da sannsynligvis ville mistet nærheten til materiale. Et annet argument er at de som eventuelt hadde påtatt seg oppgaven ikke hadde hatt forutsetninger til å ta kontekstuelle faktorer i betraktning, fordi de ikke var tilstede under samtalen. Å gjøre muntlig tekst om til skriftlig tekst har en fallgrube men lett kan overse, nemlig at man stiller likhetstegn mellom muntlig og skriftlig språk. Da vil man transkribere ordrett og mene at den skriftlige teksten speiler den muntlige. Dette er ikke tilfelle, fordi den muntlige samtalen er et sosialt samspill som skriftspråket ikke rommer, eksempelvis stemmeleie, kroppsspråk, stillhet, overlapp, avbrytelser med mer. Det er derfor viktig å forsøke å bevare det muntlige (Kvale, et al., 2009). Dette er gjort ved å anvende koder som en tidligere masterstudent, Abelsnes (2006) har utarbeidet. Kodene finnes i vedlegg 6. Transkripsjonene ble gjennomført fortløpende etter hvert intervju for å overføre mest mulig informasjon til den skriftlige teksten.

3.5 Analyseprosessen

Kvale (2009) sier at man må klarere hvordan man skal analysere datamaterialet før det foreligger. Analyseprosessen foregår kontinuerlig, fra intervjuet starter til rapporten skrives. Kvale (ibid.) benevner analyse og tolkning som innvevde prosesser som ikke skilles fra hverandre. Thagaard (2003) er enig i at analyse og tolkning i praksis ikke kan separeres. I likhet med dem har jeg valgt å se på analyse og tolkning som prosesser som glir over i hverandre.

“Formålet med kvalitative analyser er å utvikle en forståelse av dataene som går utover de beskrivelser informantene gir av sin situasjon og sine synspunkter” (Thagaard, 2003, s. 158-159). På jakt etter mening i tekstene skisserer Kvale (2009) mulige metoder man kan benytte seg av, alt etter hvilke hensikter man har med intervjuet. I denne studien anvendte jeg meningskoding som primær analysemetode, fordi intervjuet ble analysert i lys av teori, og dermed fordret en struktur som gjorde det mulig å linke teori mot store mengder empiri.

Metoden innebærer å lage ulike koder for tekstutsnitt, for eksempel “ definisjon aggresjon” eller “foreldresamarbeid”. Når koder går i gjen i transkripsjonene fra de forskjellige intervjuene, fremtrer et mønster som kan sammenlignes med tanke på grad av konsistens. Eksempelvis er et av forskningsspørsmålene for oppgaven sentrert rundt hvordan lærerne forstår aggresjon. Ved å kode utsagn som omhandlet definering av aggresjon kunne jeg sammenligne og si noe om trenden i tekstene. Denne måten å analysere på er i tråd med føringer for analyse av disiplinert konfigurative case- studier, ved at teori skal være et sentralt anker for analysen (Nevøy, 2004).

3.5.1 Kodingen

Når det gjelder koding er Nvivo et redskap med stort potensiale til å lage oversiktlig kodestruktur/noder og til å finne mønstre i materialet. Jeg var kjent med programmet og det tekniske med å transkribere og lage kodestrukturer. Utfordringen har vært å identifisere kategorier ut fra transkripsjonene, det Kvale (2009) kaller datastyrte koder. Siden empirien ses i lys av teori vil naturlignok noen av kodene være begrepsstyrt. Det vil si at kodene konstrueres ut fra teorien (ibid.) som er presentert, eksempelvis “definisjon proaktiv aggresjon” og “definisjon reaktiv aggresjon”. Informantenes svar på spørsmålene ble styrende for hvilke koder som ble etablert i relasjon til spørsmålene i problemstillingen om *forståelse* av og *håndtering* av aggresjon.

3.6 Verifisering – studiens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

3.6.1 Troverdighet

Troverdighet er et alternativt begrep til reliabilitet, som har sterk tradisjon innenfor kvantitativ forskning. At forskningen er troverdig i kvalitative studier handler om at den er gjennomført på måte som får leseren til å tenke noe sånn som: “ dette kan jeg tro på, jeg har tillit til denne forskeren”. Ved at leseren får fyldig informasjon om hvordan og på hvilket grunnlag data er konstruert, kan vedkommende gjøre seg opp en mening om studiens troverdighet.

Teorikapittelet utgjør en sentral del av denne studien og er fundamentet for intervjuguiden og datakonstruksjonen. Et ledd i å styrke troverdighet til de teoretiske føringene er gjort ved å vise til anerkjent teori og definere sentrale begreper som gjennomgående følger studien. I dette metodekapittelet har jeg forsøkt å gjøre rede for de ulike fasene i et forskningsintervju på en måte som gjør det mulig å vurdere stegene jeg har tatt, alt fra planlegging til rapportering av funn.

Silverman (2001) er av den oppfatning at man kan styrke troverdigheten gjennom metodetriangulering. Det vil si å anvende flere metodiske innfallsvinkler i samme studie, for eksempel intervju, observasjon og/eller dokumentanalyse. Tidligere gav jeg en forklaring om at tidsdimensjonen har gjort at jeg har konsentrert meg om det kvalitative forskningsintervju. I denne studien kunne som nevnt observasjon vært anvendt, men også dokumentanalyse, ved å sammenligne pensumslitteratur om aggresjon fra de ulike utdanningsinstitusjonene informantene er uteksaminert fra med intervjumaterialet. På en annen side er det nødvendigvis ikke slik at jo flere metoder, dess større troverdighet. Intervju- og observasjonsdata er ulike data som potensielt kan måle ulike ting, men muligheten for å styrke troverdigheten gjennom bruk av flere metoder er der og kunne styrket troverdigheten til denne studien.

Min rolle som forsker og relasjonen til informantene kan påvirke troverdigheten (Thagaard, 2003). Ved å reflektere over egen rolle har jeg kontinuerlig vurdert om min bakgrunn kan ha farget resultatet. Jeg hadde ingen kjennskap til noen av informantene fra før av. Dette kan ha vært en fordel, fordi jeg ikke har hatt fordommer eller formeningar som kan være av betydning for relasjonen og datakonstruksjonen. En ulempe kan imidlertid være at knapp tid til å bli kjent fører til at informantene sier det de tror jeg ønsker å høre, fremfor det de faktisk mener (Thagaard, 2003). Dette vil det være fare for uansett om intervjuer og informant kjenner hverandre fra før av. Selv om jeg ikke hadde noen relasjon til disse menneskene i forkant av studien, har vi en del felles. Særlig kan det at jeg selv er allmennlærer være av betydning for hvordan vi kommuniserer med tanke på fagspråket som anvendes i intervjusituasjonen. I og med at jeg har vært i samme situasjon, med tanke på studier, kan jeg relatere hvilken kunnskap jeg hadde om aggresjon som nyutdannet allmennlærer. Jeg har også relativt lite praktisk erfaring i yrket, bare en god måneds tid utenom de formelle praksisperiodene i studieprogrammet. Slik sett hadde vi om ikke annet disse faktorene felles.

Ved å intervjuer mennesker får man ikke direkte tilgang til deres tanker og erfaringer. Säljö (2003) sier at det mennesker sier ikke speiler det de tenker, fordi språket fungerer som gitter og hindrer dette. Slik sett kan man ikke si at informantene tenker sånn eller sånn, men man kan antyde det ut fra rimeligheten av språkets mønster. Enhver forsker tolker og konstruerer mønstre i materialet ut fra egen *forforståelse*. Med andre ord vil alt jeg har erfart utgjøre den jeg er, og på sett og vis prege hva jeg finner. At jeg selv har gått på skole, at jeg er utdannet allmennlærer, opptatt av temaet aggresjon, og at jeg er i tjuårene, er eksempler på faktorer som preger min forforståelse. Tendensen til å ville stille ledende spørsmål vil også være større hos en relativt uerfaren intervjuer sammenlignet med en profesjonell. Dette gjelder ikke bare

selve spørsmålsformuleringen, kroppsspråk kan også forsterke eller påtvinge bestemte aksepterte svar (Kvale, et al., 2009; Thagaard, 2003). Jeg har forsøkt å holde en nøktern kroppsspråklig linje ved spørsmålsstillingen for å unngå dette, samtidig som bevisstheten om det skjerpet meg i intervjusituasjonen. Det betyr ikke at jeg har vært nøytral i kommunikasjonen, jeg har gitt positivt bekreftende tilbakemeldinger som entusiastiske nikk og kroppsholdning når informanten har gitt av seg selv. Dette signaliserer at jeg har forstått hva informanten sier og at det er interessant, noe som kjennetegner en god intervjusituasjon (Thagaard, 2003).

Å forske i tråd med forskningsetiske normer er også av betydning for studiens troverdighet. Jeg har forholdt meg til *Nasjonal forskningsetisk komité for humaniora og samfunnsfag* (NESH) sine retningslinjer, noe jeg kommer nærmere inn på i avsnittet om forskningsetiske refleksjoner (3.8).

3.6.2 Bekreftbarhet

Bekreftbarhet forstås som grunnlaget for tolkninger av resultater i kvalitative studier (Thagaard, 2003). I kvantitative studier bruker man begrepet validitet, men retter seg da mot om man har målt det man hadde tenkt å måle. Styrket validitet handler da om minst mulig tilfeldige målefeil. Tolkning av resultatene i denne studien er gjort av meg. Det vil alltid være en risiko for urimelige tolkninger når ingen andre enn forskeren selv kvalitetssikrer arbeidet, derfor anbefaler Kvale et. al. (2009) å bruke et valideringsfellesskap, som består av flere forskere som ser på analysen med et kritisk blikk og drøfter tolkningene innbyrdes. Dersom jeg hadde hatt anledning til det, kunne jeg ha samarbeidet med medstudenter om tolkningen. Dette har ikke latt seg gjøre i praksis, fordi jeg har gjennomført studiene på mitt hjemsted og dermed ikke delt kontorlandskap med flere forskere. I etterkant ser jeg at det hadde vært mulig å anvende mail eller lignende for å få til et slikt fellesskap.

Å stille oppfølgings spørsmål som “ forstår jeg deg rett i at... “, eller “du mener altså...” er også en metode å forsikre seg mot urimelige og feilaktige tolkninger. Jeg stilte kontinuerlig oppfølgings spørsmål av denne typen for å oppklare om det informanten mente var slik jeg oppfattet det eller ei. I følge Thagaard (2003) er oppfølgings spørsmål av fortolkende karakter og viktige for å avklare meningstolkningen i en intervjusituasjon.

For å styrke studiens bekræftbarhet har jeg diskutere meningstolkningen av empirien sammen med veileder. Dette har ført til at jeg har reflektert over grunnlaget for tolkningene. Selv om en veileder kommer med konstruktive tilbakemeldinger og presenterer andre mulige måter å

forstå data på, er det forskeren selv som sitter med ansvaret og tar beslutningene. Det betyr at jeg har stor grad av makt og kan misbruke denne til å fremstille resultater som ikke harmonerer med empirien. Det ville være et kraftig overtramp og et grovt brudd på etiske retningslinjer. Underveis i prosessen har jeg reflektert mye over min egen rolle som forsker og tolker. Det har ført til at jeg har blitt mer bevisst på viktigheten av å se hele studien under et, som å se valg av teori opp mot utforming av intervjuguide, og intervjuguidens betydning for gjennomføringen av intervjuene og bearbeiding av dataene, men også hvor sentral min egen rolle gjennomgående har vært fra begynnelse til slutt.

3.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om studiens rekkevidde, altså hvem funnen gjelder for. Thagaard (2003) bruker begrepet overførbarhet om ekstern validitet, derav kan overførbarhet ses på som en forlengelse av avsnittet over om bekreftbarhet. Solide beskrivelser og innsyn i hele forskningsprosessen gjør det mulig å vurdere studiens utstrekning (Nevøy, 2007). I kvantitative studier snakker man om representative utvalg for en større befolkningsgruppe, noe man ikke er særlig opptatt av i kvalitative studier. I denne studien har jeg trukket et lite, strategisk utvalg. Slik sett kan man ikke overføre funnene i studien til å gjelde alle lærere som oppfyller kriteriene til deltakelse. Allikevel snakker man om overførbarhet i kvalitative studier. Begrepene teoretisk generalisering og lesergeneralisering er aktuelle termer for kvalitative studier.

Teoretisk generalisering snakker man om i forbindelse med studier hvor man har identifisert et mønster i eget materiale som andre forskere også har funnet. I tidligere mastergradsoppgaver har det vært forsket på læreres håndtering av aggresjon. Michaelsen (2008) og Storhaug (2009) fant også at lærer hadde mangelfull kompetanse om aggresjon og at håndteringsarbeidet bar preg av usikkerhet. Slik sett er dette lignende studier hvor man har funnet noe av det samme. Dette er med på å styrke den teoretiske generaliseringen.

Lesergeneralisering handler om at andre lesere av denne rapporten, som er i samme situasjon som de nyutdannede lærerne, kan identifiserer seg med funnene og si “ dette gjelder for meg også”. Dersom nyutdannede lærere som oppfyller kriteriene for deltakelse i studien leser dette og tenker at dette stemmer med min oppfatning av hvordan jeg forstår og håndterer aggresjon, da har kunnskapen en overføringsverdi. Ved å presentere fyldige beskrivelser av studiens data kan andre gjøre seg opp en mening om lesergeneralisering. Jeg har ikke vært sparsom med sitater, slik at lesere har mulighet til å vurdere overføringsverdien opp mot egen forståelse.

3.7 Rapportering

Intervjustudier rapporteres mange ganger på en kjedelig måte, sier Kvale (2009). Mange sitater kan virke trøttende og gir lite spenst, men det er allikevel et nødvendig ledd i å gi leseren metodologisk gjennomskiktighet og innsyn i grunnlaget for slutninger som trekkes. Jeg anvender derfor rikelig med sitater, som drøftes i lys av teori. Å plukke noen sitater innebærer utvelgelse. De jeg har presentert utgjør hovedbildet av studiens funn. Samtidig har jeg gjengitt sitater som ikke er dominerende, for å få frem kontrasten og kompleksiteten i det empiriske materialet. Jeg har valgt å presentere resultater og drøfting av disse er i samme kapittel. Presentasjon av kvalitativ forskning er ikke like regelstyrt som for kvantitativ forskning, forfatteren har større mulighet til å velge hvordan resultatene presenteres. Samtidig vil forskerens valg av fremstillingsform være ladet av interesser og hensikter. Ingen måte å presentere resultater på er uskyldig (Kvale, et al., 2009; Ringdal, 2007; Thagaard, 2003). Det er derfor viktig at forskeren oppnår tillit og troverdighet hos leseren. Ved bruk av sitater i rapporteringen er det nødvendig å forholde seg til forskningsetiske føringer for gjengivelse av data. Kommende avsnitt tar for seg hvordan dette er ivaretatt i denne studien.

3.8 Forskningsetiske refleksjoner

Som forsker skal man tenke igjennom hva man foretar seg og hva valg innebærer. Jeg har gjort undersøkelsen i tråd med forskningsetiske normer om informert samtykke, konfidensialitet og mulige konsekvenser for informantene ved deltakelse i intervju. Hvordan dette er gjort beskrives og drøftes nedenfor.

3.8.1 Informert og fritt samtykke

Å delta i forskning kan føre til belastninger for de som deltar. Informanter skal derfor alltid gjøres oppmerksomme på hva det vil si å delta i studier, vite hva studien dreier seg om, og om metoder som anvendes. Dette handler om at samtykket er informert (NESH & Kalleberg, 2006). I informasjonsskrivet (vedlegg 4) har jeg beskrevet forskningstemaet og at intervju som metode anvendes. Jeg har også nevnt at det blir vist videosnutter i intervjuet og estimert tiden gjennomføringen tar. Videre informerer jeg om at det er mulig å trekke seg fra studien når som helst uten å måtte oppgi grunn. At informantene har mulighet til å trekke seg uten å måtte begrunne det, er et forskningsetisk hovedprinsipp (NESH & Kalleberg, 2006). At samtykket er fritt handler om at intervjupersonene selv skal avgjøre om de ønsker å delta i studien, uten å bli påført ytre press. Dette er sikret ved at informasjonsskrivet ble sendt til rektorene som videreformidlet skrevet til kandidatene. Det kan for øvrig tenkes at det ligger et

visst press på å delta når skrivet kommer fra ledelsen, dette vites ikke, men anses å være en mulighet. Jeg har forholdt meg til rektor og utformet et ærlig og redelig informasjonsbrev, og dermed gjort det jeg kan for å sikre et fritt samtykke (ibid.).

3.8.2 konfidensialitet

Informanter har krav på at personlig informasjon blir behandlet konfidensielt (NESH & Kalleberg, 2006). Dette er ivaretatt ved å oppbevare en liste med personidentifiserende informasjon adskilt fra datamaterialet. Hver informant fikk en kode, en koblingsnøkkel, som ble anvendt når data ble digitalisert, helt fra navngiving av lydfil til utskrivning og analyse. Det ligger ingen logikk bak kodene, de er generert tilfeldig via et dataprogram, og kan slikt sett ikke kobles tilbake til personidentifiserbare opplysninger om informantene. Prinsippet om konfidensialitet skal beskytte identiteten til personer som deltar i forskning og bevare deres privatliv. Av denne grunn skal personidentifiserbare opplysninger slettes så snart forskeren er ferdig med studien, det sikrer gjenbruk av data. Ved prosjektslutt er all data anonymisert og kodelisten makulert. Lydfilene er også slettet og minnekortet formatert for å sikre at ingen kan gjenopprette filene. I masteroppgaven er alle informantene anonyme. Dette har jeg sikret ved å grovkategorisere bakgrunnsopplysninger. Dersom informantene leser oppgaven, vil de kunne identifisere seg selv gjennom sitater som er presentert, men andre enn disse vil altså ikke kunne gjenkjenne hvem som står bak sitatene.

3.8.3 konsekvenser av deltakelse

“Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes utsettes for skade eller andre alvorlige belastninger” (NESH & Kalleberg, 2006). Som forsker har jeg reflektert over konsekvenser av deltakelse i studien. Ut fra datamaterialet som er generert og måten det er fremstilt på, vil trolig ingen av informantene ta skade av sitater som er presentert. Thagaard (2003) sier at informanter ideelt sett burde få noe tilbake for frivillig å stille opp og dele personlig informasjon. Ofte er erfaringen til de som intervjues positiv, ved at de synes det er interessant å fortelle om seg selv og at andre viser interesse for dem (ibid.). Min erfaring er den samme, informantene virket oppriktig positive både før og etter intervjuene. Slik sett kan det tyde på at informantene har fått noe igjen for å delta i intervjuene. Jeg tilbudte alle en kopi av masteroppgaven tilsendt etter at studien ble godkjent og publisert, noe samtlige ønsket og fikk.

3.9 Mulige feilkilder

Selv om gjennomføringen av intervjuene var godt planlagt, hadde jeg relativt lite erfaring med å intervjuer personer. Dette kan ha påvirket hvordan informantene opplevde meg som intervjuer og hvordan dataene ble konstruert. Kvale sier at man lærer intervjuferdigheter gjennom intervju praksis (Kvale, et al., 2009). Slik sett vil trolig det siste intervjuet være av bedre kvalitet enn det første. Slik er det med alt vi lærer, vi snubler før vi går oppreist. I etterkant ser jeg at det hadde vært gunstig med et prøveintervju, særlig fordi jeg i det første intervjuet kommenterte /responderte hyppig ved å si “ja” “ja ja” “mm”. Det kan ha virket forstyrrende overfor informantene.

Et intervju er asymmetrisk i forholdet mellom intervjuer og informant, fordi forskeren kontrollerer samtalen (Kvale, et al., 2009). Asymmetrien i intervjusituasjonen kan få følger for datakonstruksjonen. Det er vanskelig å vite om min rolle som intervjuer kan ha fått lærerne til å føle avmakt, eller om jeg som styrer av samtalen kan ha påvirket samtalen på en uheldig måte. Dette er uvisst, men muligheten er der.

Studiens resultater er presentert på en måte som påtvinger seleksjon i valg av sitater. Jeg kan potensielt ha oversett interessant informasjon som foreligger i empirien. Min personlighet som forsker vil påvirke valgene og identifisering av mønster i materialet. Når det er sagt har jeg forsøkt å gjort dette på en strukturert og grundig måte, ved hjelp av dataprogrammet Nvivo. Menneskelig feil og uheldig seleksjon kan allikevel ha oppstått.

4 RESULTATER OG DRØFTING AV DISSE

I dette kapittelet presenteres studiens empiriske resultater ved å vise til trender og ytterligheter i transkripsjonsmaterialet. Empirien drøftes i lys av teori som er presentert i kapittel 1. Strukturering av resultatene er gjort i samsvar med dramaturgien i teorikapittelet og intervjuguiden. Resultatene og drøfting av disse er grunnlaget for å besvare spørsmålene i studiens problemstilling; hvordan nyutdannede allmennlærere forstår og håndterer aggresjon. Avsnitt 4.1 og 4.2 omhandler primært forståelse av aggresjon, mens punkt 4.3 belyser håndtering av aggresjon. I avsnitt 4.4 presenteres og drøftes resultater omkring forhold ved å være i ny yrket som er av betydning for forståelse og håndtering av aggresjon. Hvert avsnitt starter med en oppsummering av tendensen i datamaterialet, deretter presenteres og drøftes sitater som utgjør grunnlaget for å si at det er en trend. Svar som skiller seg ut fra

hovedtendensen presenteres og drøftes til slutt i avsnittene. Ytterpunktene er ofte interessante fordi de viser kompleksiteten ved fenomenet som undersøkes (Kvale, et al., 2009).

4.1 Identifisering av aggresjon i videosnittene

Videosnittene “proaktiv” og “reaktiv” ble vist til informantene, og de ble deretter bedt om å identifisere aggresjon i klippene. Innholdet i videoene er beskrevet i vedlegg 5. Resultater fra hvert klipp gjennomgås under egne overskrifter, henholdsvis “reaktiv” og “proaktiv”.

4.1.1 “Reaktiv”

Med utgangspunkt i filmbiten “reaktiv” var ordet fritt for informantene til å fortelle om det de så med fokus på aggresjon. Samtlige pekte ut Kenneth som den aggressive eleven. Beskrivelsene var varierte, enkelte gjenfortalte klippet uten å si så mye omkring aggresjon, mens andre var mer presise både i forhold til følelser og årsaker til aggresjon. Klippet skal illustrere reaktiv aggresjon, men ingen av informantene brukte fagbegrepet eller beskrev innholdet i klippet på en måte som synliggjorde kjennskap til inndelingen proaktiv og reaktiv aggresjon.

Når det gjelder hvilke følelser respondentene mente Kenneth opplevde, viste det seg å være enighet om at det dreier seg om negative emosjoner. Halvparten utdypet ikke hva slags følelser det kunne være snakk om, mens de resterende to informantene la til at de gjeldene følelsene var irritasjon/frustrasjon, noe disse sitatene viser:

“jeg ser i hvert fall en irritert kar . han kenneth”

“jeg tenker jo at han er frustrert han vil ikke sitte ved siden av hun”

I lys av teori vil frustrasjon være starten på et reaktiv aggresjonsforløp. Slik Dollard mfl. (Miller 1941, i E. Roland, 2007) presiserte *kan* frustrasjon føre til aggresjon. Kenneth blir frustrert når han blir bedt om å sette seg ved siden av jenta og frustrasjonen stiger etter hvert som presset øker. I denne situasjonen fører frustrasjon til aggresjon. Det var litt overaskende at ingen av informantene nevnte sinne som en sentral følelse Kenneth kunne oppleve. Som kjent sier teorien at reaktiv aggresjon er nært forbundet med emosjonen sinne (Aronson, 2007; Dodge, 1991; E. Roland, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005). Det var heller ingen som nevnte det nære forholdet mellom frustrasjon og aggresjon.

Informantene kom inn på mange mulige årsaker til at Kenneth utøvde aggresjon i dette klippet. Samtlige tok forbehold om at det er vanskelig å vite hva det skyldes med utgangspunkt i et videoklipp hvor man ikke har kjennskap til personer og bakgrunnen deres,

noe følgende sitater viser:

“selvfølgelig dersom man vet noe om hvorfor han ikke vil sitte der så kan man jo kanskje . få en annen vinkling”

“det er vanskelig å si hva det bunner ut i . ut av å bare se på en sånn film”

“det kan jo ha skjedd noe i friminuttet med hun jenta . eh . det er jo vanskelig å si “

“jeg vet jo ikke bakgrunnen til denne eleven “

Utsagnene viser at årsaksforhold er komplisert og vanskelig å si noe om ut fra en kort video. Allikevel beskrev alle respondentene mulige årsaker til aggresjonen. Imidlertid var det variasjon i hva de mente forårsaket den negative handlingen. Årsaksfaktor som ble nevnt var konflikt med læreren, press, urettferdig behandling og relasjon til medelev eller lærer:

“der kan jo være en konflikt . det kan være en konflikt med læreren . som gjør at man . ønsker å bare markere seg”

“han ble jo tvungen . ble satt under press”

“føler seg urettferdig behandlet skulle jeg til å si . og vil være urettferdig igjen”

“det kunne enten være relasjonen til læreren eller i forhold til den jenta eller noe som foregår i friminuttet”

Årsaksfaktorene som beskrives kan skilles i to kategorier, “i situasjonen” og “over tid”. Å bli tvunget til å gjøre noe man ikke vil og bli urettferdig behandlet kan sies å være årsaker der og da, mens relasjoner til medelev og lærer kan ses på som en årsak som ligger utenfor selve situasjonen, det er noe som har en større tidsdimensjon. I modell 1, som ble presentert i teorikapittelet, fremgår det at et reaktivt forløp er betinget av en utløsende faktor. I klippet kan dette knyttes til at Kenneth blir bedt om å sette seg sammen med medeleven. Han viser med ord og handling at han ikke har lyst til dette. I denne situasjonen er det sannsynlig at han vil føle seg presset og urettferdig behandlet, slik noen av intervjupersonene sier. Som kjent har mennesker som er reaktivt aggressive en tendens til å tilskrive andre fiendtlige intensjoner (E. Roland, 2007). At læreren sier at han skal sette seg sammen med Maren kan bli oppfattet som en trussel og virke nedverdiggende, æresfølelsen kan bli truet ved at han blir bedt om å sette seg sammen med en jente. Dette kan genere frustrasjon, som kan øke etter hvert som presset blir større. Frustrasjonen fører da til aggresjon i denne situasjonen. Slik sett kan både det å oppleve å bli urettferdig behandlet og bli satt under press, være medvirkende årsaker til aggresjon i denne sammenhengen. Når det er sagt blir også relasjonen til læreren løftet frem som en mulig grunn. Trøblete relasjoner til voksenpersoner er ofte et kjennetegn hos utøvere av denne typen aggresjon (Dodge, 1991). Det er derfor ikke urimelig å tenke at det kan være en årsak i seg selv. En eventuell konflikt med læreren kan også tenkes. Reaktiv aggresjon er

kjennetegnet ved at den retter seg mot kilden til frustrasjonen og har til hensikt å skade denne (Aronson, 2007; Dodge, 1991). Kenneth retter det verbale utbruddet mot læreren. Det er rimelig å anta at det er læreren som her er kilden til frustrasjonen. En av informantene nevnte at forholdet til medeleven også kunne være en årsak. I følge Dodge (1991) blir reaktivt aggressive personer, særlig gutter, mer mislikt og hyppigere avvist av jevnaldrende sammenlignet med proaktivt aggressive. At relasjonen til jenta ved siden av kan være en direkte eller medvirkende årsak til aggresjonen er derav en fruktbar forklaring.

Samlet sett kommer lærerne inn på mange mulige og sentrale årsaksforklaringer til aggresjonen i dette klippet, men dersom en ser på hva hver enkelt av informantene nevner som grunner, er de få og sprikende.

4.1.2 "Proaktiv"

Beskrivelser av aggresjon i klippet "proaktiv" varierte stort. Informantene ble bedt om å beskrive aggresjon i snutten. I likhet med forrige klipp var det en tendens til å gjenfortelle videoen uten fokus på aggresjon og konkrete kjennetegn ved slik atferd. Begrepet proaktiv aggresjon ble ikke nevnt. To av fire lærere pekte ut den dominerende jenta som aggressiv. Alle beskrev hva hun gjorde og hun ble betegnet som en slu og utspekulert dronning. I dette avsnittet presenteres et mangfoldig resultat for å vise variasjonen i svarene. I forhold til spørsmål om hvem som er aggressiv i klippet, svarte de to som identifiserte jenta følgende:

"så det er jo hun som på en måte spiller opp og han blir da lei seg . så det er jo egentlig hun som er den aggressive på en litt sånn slu jentemåte kanskje"

"jeg vil jo si at denne . denne sjefsjenta . har et eller annet hun må gjøre og bevise og holde sin rolle"

Som det fremgår av sitatet fra en av informantene betegnes denne form for aggressivitet som typisk for jenter. I lys av teori er proaktiv aggressivitet noe man finner hos både gutter og jenter (Berkowitz, 1993; Tremblay, et al., 2005). Når en ser på hvilke underliggende mål man har med aggresjonen, er det sannsynlig at tilhørighetsorientert proaktiv aggresjon er mer vanlig for jenter enn for gutter, mens maktorientert proaktiv aggressivitet kan være vanligere for gutter (E. Roland & Idsøe, 2001). Den andre informanten løftet frem at denne jenta hadde en rolle hun måtte forsvare og opprettholde. I modell 1 i kapittel 2 er forløpet til proaktiv aggresjon skissert. Jaget etter gode følelser blir aktivert og aggresjon blir et redskap for å oppnå positive makt - og tilhørighetsorienterte følelser. Å opprettholde sin posisjon og popularitet gjennom aggressive handlinger er vanlig for denne aggresjonsformen (E. Roland,

2007; E. Roland & Idsøe, 2001). På oppfølgingsspørsmål om hva informanten trodde jenta prøvde å bevise, svarte vedkommende følgende:

“jeg tenker jo at hun prøver å holde sin rolle som den . tøffe . i klassen . en slags ledertype . eh . som liksom med kanskje sånne sprell og spillopper . klarer å . å virke uskyldig overfor de hun må være uskyldige for samtidig holde styr og kontrollen på medelever i klassen for å liksom . komme seg oppover av en eller annen grunn . hun spiller på de strengene hun har hun er litt sleip og litt lur . sikkert kjempe smart og taktisk . og klarer å holde kontrollen på klassen og på den posisjonen hun vil der hun kan være stilig og tøff og kul og . ja overfor medelever og uskyldig og det overfor de voksne og loven som sådan ((latter))”

Proaktivt aggressive elever er smarte aggresjonsutøvere og ofte ledertyper som vet hvordan de skal legge opp løpet for å oppnå belønning (Dodge, 1991). Beskrivelsen over fanger det skjulte og taktiske og hvordan aggresjonsutøvere kan få det akkurat slik de vil ved å manipulere medelever og voksne (E. Roland, 2007). Svaret fra én av informantene skilte seg noe ut fra resten, ved at hun også dro inn Kenneth i redegjøringen for hvem som var aggressiv i dette klippet:

“for jeg regner med at . at han ble aggressiv på læreren fordi han ble oppdaget for noe”

Filmen “proaktiv” omhandler både den proaktive jenta og den reaktive gutten, selv om klippet primært er fokusert på å skulle illustrere proaktiv aggresjon. Det var bare en av lærerne som nevnte Kenneth i forbindelse med aggresjon i denne snutten, men det viser seg senere i intervjuet at en annen respondent også hadde Kenneth i tankene i forhold til aggresjon (pkt. 4.2.4). Selv om det bare var to av lærerne som identifiserte jenta som aggressiv, var det enighet om at atferden til jenta er vanskelig å identifisere og gjøre noe med det. Disse sitatene er dekkende for det som kom frem:

“man skjønner jo kanskje i ettertid at . man har gått etter feil rev altså . og hoppet på gal jakt . det . det er det ikke tvil om . som den læreren også . i mine øyne vil jeg jo si at når du ser hele blikket har gått inn i gal situasjon men det er jo håpløst å . vite der og da og i alle fall når noen er så sleipe at de på en måte sladrer før det er gjort noe . i den forstand at de rett og slett styrer det”

“det er jo ting som ikke oppdages dersom man ikke klarer å få tittle inn bak sceneteppet på en måte . sett på hva som egentlig skjer”

“hvis en . hvis en hadde funnet ut av det . hvis en hadde klart å bryte det ned . så endrer du jo ganske stor struktur i hele klassen . der og da ved å gjøre det . men det er på en måte så vanskelig å komme inn der til . en føler det er så beskyttet nettverk på en måte at de sitter innerst i en tykk kjede av beskyttere”

Å identifisere hvem som står bak aggresjonen er vanskelig og komplekst. En kjede av beskyttere er karakteristisk, ofte er det flere medløpere som legger til rette for en vellykket handling (E. Roland, 2007). Å finne ut hvem som er avsender er dermed svært vanskelig, og krever i følge Roland (2010) at læreren innehar tilstrekkelig kompetanse om avanserte gruppeprosesser.

Ingen av informantene var innom mobbeproblematikk relatert til aggresjonsformen. I følge Roland (2007) vil en proaktivt aggressiv person sannsynligvis være en mobber. Ofte vil man ha medhjelpere, slik som i dette klippet, hvor en gutt og en jente var hjelpere som la til rette for den negative handlingen. Resultatene indikerer at det samlet sett var lite bevissthet blant lærerne om slike samspillmekanismer og forholdet mellom proaktiv aggresjon og mobbing. Beskrivelser av psykologiske mekanismer som ligger bak proaktiv aggresjon ble i liten grad nevnt. En av informantene beskrev imidlertid en mekanisme som er typisk for proaktivt aggressive mennesker, nemlig legitimering:

“så er de gjerne gode å snakke for seg også ikke vel og vri det til at nei det var ikke meg “

Å oppleve kognitiv dissonans er ubehagelig og aggresjonsutøveren vil typisk legitimere handlinger slik at de fremstår som snille og lovlydige (Aronson, 2007). Å kjenne til at utøvere av proaktiv aggresjon er gode til å snakke for seg og til å pulverisere eget ansvar når de blir konfrontert med at de har gjort noe de ikke har lov til, er en styrke i forhold til håndtering av slik atferd. Å unngå å diskutere hvem som har gjort hva, men heller være konkret på hva aggresjonsutøvere har gjort er sentralt (P. Roland, 2010).

Noen av lærerne la merke til at den proaktivt aggressive jenta klarte å sette læreren og eleven opp mot hverandre i dette klippet:

“klarte på en måte å gi læreren en litt sånn følelse av . at han kenneth har gjort at jeg mislykkes litt på en måte eller eh . hun satt de egentlig litt opp mot . ”

At hun klarte dette er ut fra teorien ikke tilfeldig, fordi hun har planlagt og beregnet at sannsynligheten for at hun får det til er stor nok til å ta sjansen (Dodge, 1991). Hun har på sett og vis styring på læreren i dette klippet, noe som kan stimulere positive følelser i form av maktdominans (E. Roland, 2007).

Det ble stilt spørsmål til informantene om hva man som lærer kan gjøre for å stoppe eller redusere proaktiv aggresjonsutøvelse i skolen. Svarene var få, men det var enighet om at en må gjøre noe og stoppe det, noe dette sitatet favner:

“det krever en umiddelbar konsekvens egentlig . at sånne ting skjer . en må jo stoppe det “

Å redusere proaktiv aggresjon krever at en griper inn. I lys av teori er det viktig å avdekke suksessfaktoren og ødelegge denne ved å lage mye støy (P. Roland, 2010). En bør også fokusere på å belønne positiv atferd. Dodge (1991) sier at man kan bruke en form for belønningssystem. Mer inngående resultater om identifisering og håndtering av proaktiv aggresjon kommer senere (pkt. 4.3.5).

4.2 Begrepsforståelse

4.2.1 Definisjon aggresjon

Informantene ble bedt om å gi en definisjon på begrepet aggresjon. Følgende sitater viser trendene i hva informantene la i aggresjonsbegrepet:

“eh . nei . altså det du forbinder det med en gang er jo sinne på en måte . eller altså den følelsen det gjelder er jo . sinne . og at du er . at du reagerer jo på en situasjon der du . kanskje feil å si urettferdig behandlet men du blir i hvert fall behandlet på en måte som du egentlig ikke godtar da”

“også er det jo mange måter å bli sint på på en måte så når aggresjon da tenker jeg sånn veldig eksplosivt sinne på en måte . det gjelder stort sett situasjonen der og da .

“jeg vil knytte det til sinne uansett på en måte sånn som jeg tenker . ubehag”

“mm . ja . aggresjon . aggresjon eh .. jeg vil jo knytte det til negative følelser mot . og en motvilje mot en eller annen ting i en eller annen situasjon”

Tre av fire informanter nevnte emosjonen sinne som et sentralt element i aggresjonsbegrepet og at aggresjon har en utløsende faktor i forkant. Det blir ikke eksplisitt påpekt at aggresjon er en negativ handling, heller ei at det er en intendert handling med hensikt å skade noen (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). Forståelsen av begrepet aggresjon ligger nært opp mot definisjonen for reaktiv aggresjon, hvor den utløsende faktoren i forkant ofte genererer frustrasjon og potensielt et eksplosivt sinne, slik en av informantene betegner aggresjon. At aggresjon er forbundet med ubehag eller negative emosjoner er også karakteristisk for reaktiv aggresjon, men ikke for proaktiv. Forøvrig er ikke informantens definisjon ens med innholdet i definisjonen for reaktiv aggresjon, men den kan tolkes i retning av at aggresjon er forstått nært opp mot reaktiv aggresjon, fordi den inneholder sentrale

elementer som kjennetegner aggresjonsformen, som sinne, utløsende faktor i forkant, eksplosivitet og ubehag (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Tremblay, et al., 2005).

En fjerde informant hadde en litt annen vri på defineringen som viser en videre forståelse:

“aggresjon kan jo være selv om du ikke viser på en måte at du er hissig . det er jo to helt forskjellige måter å vise det på gutten viser det på . gutten viser det mer utad og jenta da hun spiller et spill . begge deler er aggresjon”

Vedkommende presenterer en forklaring om at det er to måter å være aggressiv på. Sett i lys av teori beskrives gutten som reaktivt aggressiv og jenta som proaktivt aggressiv, selv om det ikke ble presisert at dette er to mulige betegnelser på underkategorier av aggresjon (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Tremblay, et al., 2005; Vitaro & Brendgen, 2005). Det kom ikke frem i intervjuet om personen bak sitatet mente at det å være hissig er karakteristisk for begge aggresjonsformene, altså om følelsen er tilstede eller ei hos jenta som spiller spillet, selv om hun ikke viser det. Slik sett kan man tolke dette begge veier, enten at det å være sint er karakteristisk for begge aggresjonsformene, eller kun for den som er vendt utad. I lys av teori er ikke sinne/hissighet et underliggende element hos proaktivt aggressive mennesker, vel og merke hos de som kun er proaktivt aggressive. Som kjent viser sammenligningen av en rekke studier at aggresjonsformene i praksis i stor grad er overlappende, ved at man har begge aggresjonsprogrammene i seg og kan komplementere for å oppnå ønsket mål, som for eksempel innslag av reaktiv aggresjon i en proaktivt aggressiv handling (Hawley, et al., 2007).

Videre ble det stilt spørsmål til informantene om de hadde kjennskap til inndelingen reaktiv og proaktiv aggresjon, og om de kunne definere disse begrepene. Kunnskapen var variert, noen kjente ikke til begrepene, mens andre hadde hørt om inndelingen. Et sitat fra hver av informantene synliggjør at kjennskapen var relativt vak:

“de begrepene kjenner jeg ikke til”

“ja det har jeg kanskje hørt når du sier det”

“((rister på hodet))”

“jeg har helt sikkert det . det er bare jeg husker jo pro og re”

Et par av informantene ytret at de hadde hørt om begrepene, men når de ble spurt om å si noe om hva de rommer, var det kun én som kom med en forklaring. Vedkommende beskrev forskjellene ved si følgende:

“ja jeg tenker jo automatisk at den ene er . før og den andre er etter”

På oppfølgingsspørsmål ble det avklart hva vedkommende mente, altså at proaktiv var den som kom i forkant av en hendelse mens reaktiv kom i etterkant av en hendelse. Som kjent

starter forløpet til reaktiv aggresjon med en utløsende faktor, og kan slik sett bli betegnet som at den er karakteristisk ved at den kommer etter en hendelse. Proaktiv aggresjon har ingen utløsende faktor i forkant men er planlagt. Det er for så vidt riktig det informantene sier, men det er en grovkategorisering som ikke sier mye om forskjellene mellom aggresjonsformene.

4.2.2 Definerer reaktiv aggresjon

Ingen av informantene kjente godt nok til eller ønsket å gi begrepet reaktiv aggresjon en definisjon. Når det er sagt presiserte en av informantene en tilleggsopplysning som gir inntrykk av en viss kjennskap til begrepet uten å definere det:

“når du sa reaktiv aggresjon så skjønnte jeg jo at det var det jeg hadde beskrevet”

Vedkommende hadde tidligere definert aggresjon med termer som sinne, at det er en reaksjon på noe, en motreaksjon mot noe urettferdig.

4.2.3 Definerer proaktiv aggresjon

Når det kom til definering av proaktiv aggresjon var tendensen den samme som for reaktiv aggresjon, respondentene hadde lite kjennskap til begrepet. Som for reaktiv aggresjon var det bare én, og samme lærer som hadde en forklaring på hva proaktiv aggresjon er. Dette var også samme person som hadde mange identifiserende utsagn om proaktiv aggresjon i videoen “proaktiv”. Følgende sitater ligger til grunn for å vurdere hva vedkommende legger i begrepet:

“ja proaktiv reaksjon at det kanskje er . da .. former du aksjonen på en måte . mer .

ja altså sånn som hun jenten her som på en måte former ganske tidlig i filmen et utløp som hun ønsker”

“altså . legger løpet slik at . situasjonen blir akkurat som hun hadde drømt om . på en måte . du legger . du legger . du er i forkant . det er en planlagt hendelse . som skjer senere . det er mest som det pro . aktive aggresjonen“

“jeg tenker at enten tenker hun å oppnå å få høyere status selv eller så ønsker hun å oppnå å dra han kenneth mest mulig ned i dritten”

Han beskriver forløpet til proaktiv aggresjon og hvordan dette formes. Som kjent er proaktivt aggressive mennesker eksperter på å vurdere når en handling vil gi ønsket utbytte (Vitaro & Brendgen, 2005). Planleggingen er også et sentralt element, å være i forkant som informantene sier. Målet med aggresjonen beskrives som ønske om høyere status eller å heve seg selv ved å trykke Kenneth mest mulig ned. I lys av teori er målet med proaktiv aggresjon å oppnå makt eller tilhørighet (E. Roland & Idsøe, 2001). Makt ved å avmaktifisere offeret er typisk, slik

informanten beskriver jenta gjør ved å “dra Kenneth mest mulig ned i dritten”. Tilhørighet er et annet mål med aggresjonen, noe opplevelse av økt status i gruppa kan stimulere. En slik forståelse av underliggende mål og psykologien bak denne formen for aggresjon er i tråd med aggresjonsteorien som er gjennomgått og forløpet som er skissert i modell 1.

Siden defineringen var relativt mangelfull ble definisjonsarket gitt til alle informantene (vedlegg 3). Reaksjonene varierte, men et utsagn fra en av informantene skilte seg ut: *“det var jo omvendt av det jeg tenkte”* I forbindelse med spørsmål om kjennskap til inndelingen hadde vedkommende tidligere sagt: *“ja pro da tenker jeg mer sånn som han . ”*, uten å kommentere dette nærmere. Etter at lærerne hadde lest igjennom definisjonene for reaktiv og proaktiv aggresjon vendte flere tilbake til videoklippene, både med refleksjoner og ny interessant informasjon.

4.2.4 Vendereis til videosnuttene

Vendereisene til snuttene viste seg å gi nyttig informasjon i forhold til å besvare spørsmålene i problemstillingen. Hva som ble tilført presenteres og drøftes fortløpende. En av lærerne hadde følgende kommentarer og refleksjoner:

“ de filmet jo henne . faktisk en del i det første klippet også . uten at du egentlig tenkte over det da . men hun virket jo ikke deltakende da sånn sett men . hun var på en måte den . den eleven de brukte som syntes dette var litt morsomt da “

Vedkommende sa ikke noe om denne jenta tidligere når han beskrev aggresjon i klippet “reaktiv”. Dette er en interessant opplysning som antyder at når teorien ble presentert fikk informanten et redskap som gjorde at han kunne identifisere og reflektere over atferden til denne jenta. Samme person reflekterte også over klippet “proaktiv”:

“hvis jeg leser denne ((peker på proaktiv definisjon)) så stemmer det jo helt overens med hun jenta vi har snakket om . men når jeg så det klippet . så . når jeg tenkte aggresjon . så tenkte jeg jo bare på han .. stakkaren det gikk ut over på en måte og stormet ut og alt dette her “jeg kunne jo sagt mye om hva hun gjorde og alt dette her . men jeg tror aldri jeg hadde tenkt på at . at det var en del av aggresjonen”

En annen respondent sa at Kenneth skulle illustrere en reaktivt aggressiv person, mens jenta i klipp to var en proaktivt aggressiv person:

“ja . så da var hun jenta liksom litt den proaktive da og han er den reaktive . ja”

Klippene skal illustrere proaktiv og reaktiv aggresjon, slik denne informanten sier. I praksis vil aggresjonstypene ofte overlappe, mens konklusjonen fort blir at hun er “proaktiv” og han er “reaktiv”(Hawley, et al., 2007). I disse videoklippene er det tydelig at jenta skal illustrere

en proaktivt aggressiv elev og gutten en reaktivt aggressiv elev, men det kan være tilnærmet umulig å si om en aggressiv handling er utelukkende proaktivt eller reaktivt motivert, eller om den har elementer av begge deler (Bushman & Anderson, 2001). Det sentrale er å avgjøre hvilken form som dominerer for å legge til rette for fruktbare tiltak (Card & Little, 2007; Pepler & Rubin, 1991).

At flere av informantene vendte tilbake til snuttene etter at definisjonene ble presentert, kan ut fra det som blir sagt, bekrefte at forståelsen av aggresjon i klippene ikke var så god som beskrivelsene gav inntrykk av. Selv om det kunne oppfattes som at de beskrev aggresjon, tyder tilleggsopplysningene på mangelfull forståelse, altså at beskrivelsene harmonerer med aggresjonsformene, men at forståelsen av hva som var aggresjon var mindre enn beskrivelsene tilsa. Informasjon som ble lagt til bekrefter at enkelte av informantene ikke så på atferden til jenta i klippet "proaktiv" som aggresjon. Dette forsterker inntrykket av en forståelse av aggresjon er nærliggende en reaktiv aggresjonsforståelse.

4.2.5 Mulige årsaker til utvikling av reaktiv aggresjon

Respondentene ble stilt spørsmålet om mulige årsaker til reaktiv aggresjon. Resultatene viser at svarene var varierte. Noen faktorer gikk allikevel igjen og dannet et mønster. Oppsummert viser datamaterialet en noenlunde forståelse av hvilke forskningsbaserte årsaksfaktorer som predikerer reaktiv aggresjon. Både arv og miljøfaktorer av ulike varianter ble nevnt av alle respondentene som mulige grunner. Følgende sitater gjenspeiler gjengangerne blant årsaksforklaringene:

"du snakker jo alltid om folk med mye og folk med lite temperament på en måte . så det kommer jo litt an på deg som person også på en måte . det skal mye til for at noen tipper over og lite til for at andre eksploderer"

"nei det kan være hissighet altså bare i forhold til det at du er usikker på personen ja er mamma og pappaglad i meg liksom"

"det er farlig å si det men en tenker jo arv . arv og påvirkning og . og .. tidligere . handlingsmønster"

"rett og slett det blir en måte å takle verden på en måte å takle hverdagen på"

"reaktivt aggressiv vil kanskje virke litt mer usikre eller . som du tenker at kanskje disse ikke er fullt så selvsikre"

Temperament, som er et personlighetstrekk, ble nevnt av majoriteten som en årsak til reaktiv aggresjon. Forskning viser at reaktivt aggressive personer har et høyere temperament enn de som er proaktivt aggressive (Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002 i Vitaro & Brendgen,

2005). I en annen studie fant forskere en positiv sammenheng mellom vanskelig temperament og reaktiv aggresjon i barnehagen. Sammenhengen fant man ikke for proaktiv aggresjon (Vitaro, Barker, Boivin, Brendgen, & Tremblay, 2006). Ut fra hva forskning viser er temperament altså en årsaksfaktor som predikerer reaktiv aggresjon.

Faktorer knyttet til oppvekstvilkår gikk også igjen som årsakstemaer. Forskning viser at barn som vokser opp i hjem med dårlige vilkår preget av distanse og forsømmende oppdragelse med mangel på grenser, ofte preget av mishandling, predikerer reaktiv aggresjon. At et barn ikke vet om mamma eller pappa er glad i det eller ei kan skape usikkerhet og føre til slike vansker (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Dodge (1991) sier at barn som blir fysisk mishandlet av foreldre utvikler et reaktivt aggresjonsmønster.

En mulig årsak som ble nevnt av flere var usikkerhet. Å være reaktivt aggressiv henger sammen med innagerende vansker som angst, depresjon og psykosomatiske symptomer (Vitaro & Brendgen, 2005). Det er vanskelig å si om usikkerhet er en direkte årsak til utvikling av slik atferd eller om det er en virkning av andre årsaker, som fysisk mishandling og manglende bekreftelse og relasjoner til signifikante voksenpersoner (Dodge, 1991; Pianta, 1999). Usikkerhet er i hvert fall et karaktertrekk hos reaktivt aggressive personer.

Arv ble nevnt av de fleste som årsak til slik atferd. Forskning viser at biologiske forhold er av betydning for utvikling av aggressiv atferd (Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Rutter & Maughan, 2002; Tremblay, et al., 2005).

Forklaringen om at reaktiv aggresjon blir en måte å takle hverdagen på er i tråd med hva forskning viser. Reaktivt aggressive personer kommer opp med få alternative handlinger i vanskelige situasjoner og velger ofte aggresjon som mestringsstrategi (Dodge, 1991; Hawley, et al., 2007). I modell 1 i kapittel 2 fremgår det at reaktiv aggresjon potensielt har en læringseffekt, og dersom man erfarer at aggresjon er en måte å takle situasjoner på, kan det føre til at man favoriserer aggresjon som den mest effektive måten å takle utfordringer på (Tremblay, et al., 2005).

En av årsaksforklaringene skilte seg fra resten av svarene:

“enten så . så er de utsatt for mye negativt fra foreldrene og blir sinte for det . eller så er foreldrene sinte typer så de tar lærdom av det”

Å bli utsatt for negative ting fra foreldre predikerer reaktiv aggresjon, slik som det ble belyst over i forhold til forsømmende oppvekst med kjølige relasjoner preget av omsorgssvikt og voldelig tilnærming. At reaktivt aggresjon er lært atferd slik det blir sagt av denne informanten, altså at barn tar lærdom av foreldre, er ikke en typisk forklaring for et reaktivt atferdsmønster. Forskning viser at barn ikke behøver å ha sett foreldre eller andre utøvd

aggresjon for selv å praktisere det (Tremblay & Nagin, 2005). For proaktiv aggresjon derimot er det å ta lærdom fra foreldre en sentral årsak til utvikling av slik atferd (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Som kjent overlapper proaktiv og reaktiv aggresjon ofte i praksis (Hawley, et al., 2007; Vitaro & Brendgen, 2005), dermed kan en person med overlappende atferdsprogrammer utnytte lærdom fra foreldre i utøvelse av reaktiv aggresjon, hvor målet er av proaktiv karakter.

4.2.6 Mulige årsaker til utvikling av proaktiv aggresjon

Til tross for at respondentene viste relativt liten forståelse for denne aggresjonsformen i defineringen, hadde de formeningene om hvilke årsaker som kan predikere proaktiv aggresjon. Hovedtendensene i svarene er at atferden er lært og at den er forårsaket av et behov for tilhørighet. Følgende sitater er dekkende for svarene informantene gav om at proaktiv aggresjon er lært atferd:

“for da tenker jeg at dersom du har sleipe foreldre så tar du samme . du tar lærdom av det og legger ut sånne sleipe og skitne triks for å bygge deg opp . altså da tar du lærdom av foreldrene ellers så er du ikke helt enige med foreldre og gjør det mot dem først men trekker det . ut i livet etterpå . du lærer deg til å være sleip . for å få fordeler for deg i hjemmet kanskje når du er liten som du tar med deg senere i livet og ut i skolen og ut i arbeidslivet for alt en vet“

“hvis du kommer fra et hjem som det er veldig mye makt . eller at det kanskje bare er høytstående foreldre så jobber du mer på denne måten for å på en måte falle inn i rekken å bli likedan”

Empirien sett i lys av teori harmonerer med Bandura (1973) sin sosiale læringsteori, som sier at barn lærer atferd ved å imitere andre. Det er en utbredt enighet om at foreldre i stor grad påvirker barna til å bli utøvere av proaktiv aggresjon, selv om de ofte ikke er klar over at det lærere de slike strategier (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Det heter at det finnes regler i krig, men her er det den sterkeste som vinner og knepene kan være meget utspekulerte og manipulerende, og empatiske vurderinger tilnærmet fraværende.

Følgende sitater er dekkende for tilhørighetsorienterte årsaksforklaringer som kom frem:

“det er jo klart at den her proaktivt er jo en måte å . kanskje gjør seg populær på . og . få venner på . det er jo en måte å overleve på men en lite konstruktiv måte å overleve på”

“nei jeg tror at det sosiale samspillet er veldig viktig . mm . [jah] og veldig hvem som har posisjon og hvem som ikke har posisjon”

For å skaffe seg sosiale gevinster bruker proaktivt aggressive personer aggresjon bevisst som

en strategi, eller et virkemiddel for å gi ønsket utbytte (E. Roland, 2007). Tilhørighetsdimensjonen er et sentralt mål med slik atferd (E. Roland & Idsøe, 2001). Spørsmålet som ble stilt til informantene var om de hadde noen formening om hva det kan skyldes at noen mennesker er mer proaktivt aggressive enn andre. Tilhørighet er på sett og vis målet med aggresjonen, men i tråd med personlighetsutviklingen og aggresjonsforløpet skissert i modell 1 i kapittel 2, vil man ut fra teorien strebe etter gode følelser ved å utøve aggresjon, og jo oftere en erfarer at slik atferd gir ønsket utbytte, dess hyppigere kan man i teorien kjenne på lysten og et slik forløp aktiveres (Tremblay, et al., 2005). Det kan bli en form for avhengighet. Jaget etter gode følelser ved tilhørighetsorientert aggresjonsutøvelse kan derav på en måte ses på som en årsak til utøvelse av aggresjon, selv om den dominerende årsaksforklaringen er at atferden er tillært på grunn av påvirkning fra signifikante voksne.

Det blir sagt at proaktiv aggresjon er en måte å overleve på, men en lite konstruktiv en. Å skade andre for selv å få sosiale gevinster er lite konstruktivt. Aggresjon ikke er en akseptert strategi for å skaffe seg sosiale goder på, selv om det kan være en meget effektiv metode. Det finnes andre måter å få venner og gjøre seg populær på, blant annet ved å gjøre positive ting som gjør at man blir likt (Dodge, 1991). Aggresjon kan og må avlæres eller omlæres (Aronson, 2007; P. Roland, 2010).

En av informantene hadde en forklaring som var noe avvikende fra hva resten svarte. Læreren hadde en interessant oppfatning om årsaksforhold og utøving av mobbing:

“jeg tenker jo hvis det er noen som . bare mobbing . at som regel så er det ikke at de egentlig ønsker å være stygge det er vel gjerne fordi de i utgangspunktet ikke har det noe bra . eller at det er noe de sliter med”

Å utøve mobbing har ofte en nær relasjon til proaktiv aggressivitet (E. Roland, 2007). Det blir her sagt at mobbere ikke nødvendigvis ønsker å skade offeret, men at de gjør det av grunner som at de ikke har det noe greit eller har problemer av noe slag. Hva informanten mente med at mobberen som regel ikke har det noe bra er uvisst. Forskning viser at det å plage andre kan ha en sammenheng med negative hjemmeforhold, men mål på frykt, angst, selvbilde eller depresjon har ikke nevneverdig sammenheng med det å mobbe andre (ibid.). Mobbing må ikke forsvares eller bagatelliseres, det er ondsinnede handlinger som må slås hardt ned på og stoppes (ibid.).

Hvordan nyutdannede allmennlærere forstår aggresjon var et av spørsmålene som ble stilt i problemstillingen. Det neste spørsmålet studien søker svar på er hvordan nyutdannede lærerne håndterer aggresjon. Resultater om håndtering gjennomgås og drøftes videre.

4.3 Håndtering av aggresjon

Etter å ha vist videoklippene og stilt spørsmål rundt aggresjonsbegrepet, dreide intervju spørsmålene over til å omhandle håndtering av aggresjon. Først ble det spurt om forhold knyttet til klasseledelse og samarbeid med foreldre og kollegaer. Senere ble det stilt spørsmål om spesifikk håndtering av reaktiv og proaktiv aggresjon og begrunnelser for valg av tiltak. Samtlige informanter sa at arbeid med å håndtere aggressive elever er vanskelig. De gav også uttrykk for usikkerhet knyttet til hvordan man takler aggressive elever. Et interessant funn er at det er et mønster i at de nyutdannede lærerne trekker inn mer erfarne lærere som hjelpere i håndteringsarbeidet, både i forhold til rådføring og ved å overlate arbeidet til lærere med mer fartstid i yrket. Veiledere går igjen som personer man støtter seg til og søker hjelp og råd hos. Respondentene gav uttrykk for at håndtering av aggressive elever ikke er noe man lærer på lærerskolen, men at det er noe man må erfare og lære i yrket. Siteringene under danner grunnlaget for å si at håndtering blir sett på som vanskelig og utfordrende:

“men hvordan en skal gjøre det . fryktelig vanskelig . “

“det var en sånn typisk ting som jeg spurte om i praksis som jeg hadde lyst til å liksom på en måte for du får aldri noe fasitsvar på skolen hva gjør du”

“så blir jo spørsmålet altså . hva gjør vi nå . hva gjør vi med det . for det er jo det du ikke . lærer på lærerskolen . og noe man på mange måter ikke kan lære . “

“ja . nei jeg blir egentlig bare helt sånn . for det er så mye en kan prøve . en kan prøve så mange forskjellige ting og så kan det kanskje ha virkninger og sånt men er det noe som varer er det noe som . er det nok”

Lærerne sier at det er vanskelig og at dette er noe de har lurt på. Gjennomgående gav de uttrykk for at man ikke kan lære å håndtere aggresjon på skolebenken, men at det må læres i forbindelse med praktiske situasjoner i skolen. Denne oppfatningen er forståelig, men samtidig noe underlig. Det finnes mye forskning om aggresjon og hvordan man kan håndtere aggressive elever, og at kunnskap om aggresjon er nødvendig for å håndtere den på en konstruktiv måte (Berkowitz, 1993). Å lære om psykologien bak proaktiv og reaktiv aggresjon gir muligheter og føringer for å tenke ulike tiltak. Når det er sagt vil utøvelse av aggresjon kunne forekomme på veldig forskjellige måter, så å gi noen fasitsvar er vanskelig, slik en av informantene beskriver å ikke ha fått på lærerskolen. Føringer er allikevel mulig, slik det er beskrevet og gjort rede for i tiltaksdelen i kapittel 2. Siden oppfatningen er at slik kunnskap må læres i praksis, vil det være viktig at de personene nyutdannede lærere støtter seg til har kunnskap om håndtering av aggresjon. Dette blir drøftet mer omgående i avsnitt

4.4, hvor erfaringer med veiledning og forhold knyttet til det å være ny i yrket blir gjort rede for.

4.3.1 Samarbeid med foreldre

Som et ledd i å avdekke hvordan lærerne håndterer aggresjon ble det stilt spørsmål omkring samarbeid med foreldre. Svarene viser at alle så på foreldresamarbeid som viktig, men at grad av involvering varierte. Noen svarte at de hadde hatt lite foreldresamarbeid på grunn av manglende erfaring med alvorlig aggresjonsproblematikk, mens andre hadde erfart at involvering av foreldre kan være utfordrende. Påfølgende sitater viser at lærerne ville involvert foreldre og fått til et samarbeid om atferdsvanskene dersom de sto overfor utfordrende aggressiv atferd:

“dersom vi slet veldig med det ville jeg jo hatt kontakt med foreldrene også”

“hvis det er en veldig aggressiv elev så sannsynligvis . er jo ikke bare det på skolen . det kan jo være det også da men . men sannsynligvis har de jo merket noe hjemme også . så det vil være naturlig å samarbeide med dem”

“involvere de som er berørt tenker jeg . “

“du må jo . vi . for det første så tenker jeg å få foreldrene på lag .”

Samtlige lærere sa at de ville involvere foreldrene i vanskelige saker og få til et samarbeid med tanke på å håndtere aggressive elever. Siden foreldre i de fleste tilfeller kjenner sine egne barn bedre enn hva læreren gjør, vil det kunne være nyttig å få til et godt samarbeid. Å arbeide sammen kan også øke sjansene for positiv atferdsendring hos barnet (Nordahl, et al., 2005). Det ble ikke sagt noe om hvordan de ville lagt til rette for et slikt samarbeid eller hva de ville fokusert på. Å se på foreldrene som ressurser og møte de uten fordommer og med gjensidig respekt anses som viktig. Sentrale prinsipper for et godt foreldresamarbeid (Nordahl, 2005) er gjort rede for i teorikapittelet (jf. pkt. 2.3.3). Å arbeide etter disse retningslinjene vil være et godt utgangspunkt for å få til et vellykket samarbeid om håndtering av aggresjon. Inntrykket er at lærerne anser foreldre som ressurspersoner som kan bidra positivt i håndteringsarbeid. En informant sa imidlertid at det ikke alltid er så enkelt å få til et samarbeid med foreldre om vanskelige saker. Dette ble sagt i forbindelse med en samtale omkring håndtering av proaktivt aggressive elever og erfaring med foreldresamarbeidet:

“veldig ofte så er jo foreldrene også litt sånn . så blir de litt blåøyde så ser de ikke at min jente gjør sånn .”

Samarbeid med foreldre kan være vanskelig, særlig når foreldre ikke erkjenner at deres barn har gjort noe galt (Nordahl, 2007). I forhold til proaktivt aggressive personer, hvor foreldre

antas å ha en betydelig rolle i utviklingen av et slikt personlighetstrekk, kan det å skape et konstruktivt samarbeid være svært utfordrende, slik denne respondenten beskriver det. Når det er sagt ligger det et betydelig ansvar hos læreren, man må unngå å kritisere barnets atferd overfor foreldre, fordi det sannsynligvis vil hindre et samarbeid. Foreldre som er proaktivt aggressive kan på en annen side kanskje selv utøve denne formen for aggresjon når læreren kommer og ber om råd. Det er en potensiell situasjon hvor den hjelpetrengende kan trykkes ned og stimulere den andres makt ved avmakt (E. Roland, 2007).

Å involvere foreldre er viktig, men slik det også fremkommer i dataene, kan et samarbeid være vanskelig å få til. Det er ingen selvfølge at det går knirkefritt. I følge Westergård (2010) er det en sammenheng mellom opplevd kompetanse lærere har om håndtering av vanskelige situasjoner i klassen og kvaliteten på foreldresamarbeidet. Høy kompetanse gir bedre samarbeid enn lav. Kompetanse om aggresjon og foreldresamarbeid vil sannsynligvis eliminere potensielle fallgruver man kan havne i når foreldre blir invitert til felles problemløsning om barnets atferd.

Resultatene avdekker ikke hvordan samarbeidet foregår, men det blir av alle lærerne sett på som viktig og sentralt å involvere de foresatte som en del av tiltaksprosedyrer for håndtering av aggressive elever. Slik Nordahl m.fl. (2005) sier, kan et konstruktivt samspill øke sannsynligheten for å redusere eller snu slik negativ atferd.

4.3.2 Samarbeid med kollegaer – en intersubjektiv tilnærming

Å samkjøre med kollegaer og enes om hvordan man håndterer utfordrende atferd i skolen er i likhet med foreldresamarbeid et viktig fokusområde for håndtering av aggresjon på teamnivå. Informantene fikk spørsmål om hvorvidt det var kultur for å samarbeide med kollegaer om håndtering aggresjonsproblematikk på de respektive skolene. Resultatene viser at samtlige lærere opplever god samarbeidskultur på skolene, og beskriver kollegaer som viktige personer å støtte seg til og søke råd hos i håndteringsarbeid. Samtidig viser det seg å være vanskelig for enkelte å få til et samarbeid i praksis, grunnet en organisering hvor hver lærer stort sett har elevene alene på et og samme trinn i de fleste fag. I forhold til det å bli enige om felles regler for hvordan man arbeider med aggressive elever, viser svarene at dette er noe alle informantene var opptatt av og jobbet med. Følgende sitater viser hovedtendensen i svarene om god og viktig kollegial samarbeidskultur:

“jeg ble reddet av gode kollegaer i mange situasjoner som ny“

“kjempegodt kollegium”

“fordi de er gode å ha i alle situasjoner ikke bare i forhold til aggresjon men også i andre

situasjoner”

Alle informantene gav uttrykk for at de satt stor pris på hjelpsomme kollegaer de kunne søke hjelp hos og rådføre seg med i ulike sammenhenger. Terskelen for å oppsøke mer erfarne lærere og stille spørsmål om ting de lurte på var lav. Dette gjaldt ikke bare i forhold til temaet aggresjon, men også i forhold til alt nyutdannede lærere lurer på når de begynner i jobb som lærere.

I teorikapittelets tiltaksdel ble prinsippet om intersubjektivitet beskrevet, altså det å bli enige om felles normer og regler som alle lærerne skal følge (Røkenes & Hanssen, 2006). Det ble ikke stilt eksplisitt spørsmål knyttet til intersubjektivitet, men det viste seg å være en utbredt forståelse av viktigheten av å ha felles retningslinjer i arbeid med å håndtere aggressive elever, selv om enkelte rapporterte at det var utfordrende å være synkrone i praksis:

“hvis jeg oppdager noe så snakker jeg med henne . hva skal jeg gjøre slik at vi fremstår sånn cirka likt ((snakker om kollega på samme trinn))”

“men etter hvert så føler en at . at en begynner å nærme seg sånn at i hvert fall alle som er inne i den klassen gjør det på den måten og det er veldig deilig for da merker en bare til nå at elevene også føler det slik at . at . ja at de reagerer cirka likt “

“hvor går grensa det blir jo litt skjønn også . det kan en ikke bare bli helt enig i på lærerværelset . der går grensa liksom .”

“jeg tror det er veldig viktig at en på en måte har det oppe på lærerværelset og at en bruker litt fellestid med lærerne og at en snakker om ulike løsninger og strategier og at en bruker . og gjennomgår . eksempler fra klassen og får noen ideer”

I lys av teori vil det i arbeid med aggressive elever være et overordnet prinsipp som autoritativ klasseleder å ha klare felles retningslinjer for normer, regler og rutiner. At elevene vet hvor grensene går og at alle lærerne håndhever reglene på en konsistens måte, gir signaler til elevene om hva som er akseptert atferd og hva som ikke er det (Nordahl, et al., 2005). Ogden (2004) har forsket på hva som kjennetegner effektive skoler og kommet frem til at felles håndtering av atferdsvansker , som aggresjon, er et slikt kjennetegn. Å ha en felles forståelse av hva aggresjon er og hvordan man håndterer slik atferd handler om kompetanse. Som resultatene fra forståelse av aggresjon viser, er det variert oppfatning av begreper knyttet til aggresjon, noe som utfordrer et felles konsistent fundament for forståelse og håndtering av aggresjon. Kunnskap om aggresjon er avgjørende for fruktbar håndtering (Berkowitz, 1993). En av informantene beskrev en hverdag som var annerledes enn hva de andre lærerne svarte:

“men i forhold til samarbeid i forhold til hva gjør vi med . elevene . hva gjør vi med denne

atferden og sånn . så har jeg ikke så mange å spille på på en måte . “

Å være alene om å håndtere vanskelige situasjoner, som for eksempel aggressive elever, er vanskelig, og uheldig. Atferdsvansker bør håndteres sammen med kollegaer (Ogden, 2004), både for å drøfte mulige tiltak, men også for å avlaste og hjelpe hverandre i vanskelige situasjoner. Informanten la selv til: *“jeg har ingen å diskutere det med”*. Vedkommende var bevisst på at det var viktig med samarbeid, men at hverdagen var organisert på en måte som hindret dette, eller i hvert fall gjorde det vanskelig. Roland (2010) sier at i situasjoner hvor lærere står overfor aggressive elever og må utøve mye grensesetting kan det virke energitappende for enkeltlærere om man opplever mangel på kontroll, han sier derfor at det er viktig at man er flere og kan avlaste hverandre. Nordahl (2002) sier at samarbeid med kollegaer gir tilgang til et mangfold av strategier og utveksling av erfaring, noe man ikke får mulighet til om man er alene. Noen ganger kan det dessverre bli slik at man ikke har så mange man kan samarbeide med (ibid.). Læreren sier at han heldigvis hadde en dyktig veileder som kunne hjelpe til.

I det empiriske materialet kom det frem et mønster knyttet til kollegasamarbeid i forbindelse med håndtering av aggresjon. Det er en trend i at de nyutdannede lærerne kobler inn kollegaer i håndteringen, både for å spørre seg til råds, men også ved overlate håndteringen til erfarne lærere. Veileder ved skolene gikk igjen som en person de nyutdannede søkte hjelp hos:

“hun som er sosiallærer på skolen”

“bare for å være sånn dønn ærlig . når jeg er her nå så hadde jeg jo garantert koblet inn "kari" . som sosiallærer . ganske fort siden hun er min veileder og . hun har jo . på en måte kan ta inn elever til samtale . det gjør hun jo med mange . mange av elevene”

Sosiallæreren var veileder for begge disse lærerne og de tre jobbet på samme skole. Sosiallærer ble nevnt som en person de ville tatt kontakt med om håndtering dersom de kom borti aggressive elever. I samtale med en av disse informantene om håndtering sa vedkommende at hvilken klasse man får som nyutdannet har mye å si for om man har erfaring med aggressive elever eller ei. Vedkommende mente at han ikke hadde fått en “drittklasse” og dermed hadde begrenset erfaring med denne elevgruppen. Det ble dermed stilt spørsmål om hva han ville gjort dersom han hadde fått en “drittklasse” hvor det var mye aggresjonsproblematikk. Svaret var kontant og som følgende:

“da håper jeg at det er hyggelige kollegaer”

Kort tid etterpå la han til:

“jeg ble reddet av gode kollegaer i mange situasjoner som ny“

Resultatene viser altså at de nyutdannede lærerne verdsetter og søker hjelp hos gode kollegaer og tilstreber foreldresamarbeid når de kommer ferske inn i yrket og skal håndtere aggresjon. De jobber også etter prinsippet om intersubjektivitet, som er en sentralt autoritativ tilnærming i forhold til håndtering av slik atferd (E. Roland, et al., 2007; P. Roland, 2010).

4.3.3 Autoritativ klasseledelse

Spørsmålene om håndtering av aggressive elever dreide etter hvert over til å omhandle utøvelse av autoritativ klasseledelse. Det ble stilt spørsmål om forholdet mellom grensesetting og relasjonsbygging, om hvordan lærerne bygger relasjoner til aggressive elever og hvordan grensesetting utøves. Lærerne ble også bedt om å begrunne svarene.

Grensesetting: Når det gjelder lærernes rapportering av grensesetting var det to prinsipielle faktorer som gikk igjen blant informantene, forutsigbarhet og rettferdighet. Spørsmålet om hvordan man kan sette grenser overfor aggressive elever ble i liten grad besvart. Tendensen var i stor grad å presiserte viktige faktorer som ligger til grunn for å kunne utøve god grensesetting. Disse sitatene viser hovedtrekkene i svarene:

“ja . rettferdighet . det går jo også på en måte på tillit . at de kan . stole på at jeg tar alle som gjør det samme . og . at jeg er rettferdig på en måte”

“også er det jo viktig at alle er klar over hva reglene er på en måte“

“ja og at en er rettferdig overfor den og den . av elever og at en holder den linjen . det at de er trygge på deg . det standpunktet har læreren tatt og der er han . går vi over den grensen så blir det galt hvis ikke så . ja”

“men at elevene vet at det er konsekvenser hvis du gjør sånn og hvis du gjør sånn og . eh . ja . ting får konsekvenser”

“det er jo alltid den balansen . og sånn sett så har jo .. jeg vært litt sånn at .. klarer jeg å være streng nok på en måte . det er noe med det å få til å kunne tulle og ha det gøy med elevene samtidig som . du skal være den strenge . som skal si at du får ikke lov til å gjøre sånn og sånn”

I lys av teori om autoritativ klasseledelse er det viktig slik informantene sier å la elevene få vite hva som regnes som akseptabel atferd og hvilke regler som gjelder. At elevene vet hvor grensene går skaper forutsigbarhet, de vet hva de har å forholde seg til (Nordahl, 2002). Det er

da viktig at regelbrudd håndheves hver gang, slik at alle er kjent med at negative hendelser får konsekvenser og hva konsekvensene er (E. Roland, 2007). I denne forbindelse vil det være viktig med konsistens blant lærerne, slik at aggresjon blir håndtert på samme vis. Roland (2010) sier at lærerne vil oppleve trygghet når konsekvenser er forutsigbare. Å være en rettferdig lærer vil verdsettes av elever og sannsynligvis gjøre at man unngår konflikter med elever som følge av forskjellsbehandling, slik informantene sier.

Det ene sitatet beskriver balansegangen mellom grenser og relasjoner. Det er en hårfin balanse som krever at læreren klarer å utøve faktorene proporsjonalt, altså setter man en grense må man også jobbe tilsvarende med å opprettholde relasjoner. Dersom læreren ikke mestrer dette, kan han miste balansen og dermed praktisere en annen lederstil enn autoritativ klasseledelse. I modell 1 (s. 5) i teorikapittelet vil man havne i et ettergivende spor om man jobber med relasjoner uten å sette grenser. Da blir det fritt frem for sterke ledertyper til å overta styringen, noe proaktivt aggressive personer sannsynligvis vil gjøre. Å gjenerobre ledelsen etter å ha mistet den er svært krevende (Nordahl, 2002). Dette er uheldig og må unngås. Flere av lærerne nevner at det å kunne tulle og tøyse med elevene samtidig som en er streng nok, er viktig. En autoritativ klasseleder legger forholdene til rette for at en etter hvert kan gi elever ansvarsoppgaver. Å ha en god relasjon til elevene, samtidig som man setter grenser, gjør at man kan ha mye moro uten at dette bryter med normer og regler for akseptabel atferd (Nordahl, 2002; E. Roland, 2007).

En av informantene hentet opp videoklippet “proaktiv” og klasseledelsen som ble utøvd her, mer spesifikt når læreren irettesatte Kenneth etter at han hadde kastet papirflyet:

“han brølte jo litt i klasserommet han her . læreren . det er vel ikke helt optimalt “

Et oppfølgingsspørsmål ble stilt for å avdekke hva informanten mente med at brøling ikke var bra, forklaringen var som følgende:

“nei hvis du står og brøler på en elev slik som det . så . så har du det litt slik som jeg sa i sted . da står jo han der i en veldig presset situasjon i klassen . også alle ser på han og ikke sant og alle ser på læreren og det blir en veldig pressa situasjon for begge to . men det kommer jo litt an på . men i de fleste tilfeller kan man jo ta han med ut og si det der . i stedet for å ta det foran alle på en måte ”

Å heve stemmen regnes som et lite konstruktivt overfor reaktivt aggressive elever, særlig fordi de overfokuserer på fiendtlige signaler og lett kan føle seg truet. De er ofte sårbare og har ulike internaliserte vansker (Day et al., 1992; Dodge et al., 1997; Vitaro et al., 2002; i Vitaro og Brendgen 2005). Roland (2007) sier at man bør opptre nøytralt i

grensesettingssituasjoner. Man kan for eksempel si at atferden ikke er akseptert på en rolig måte, noe som kan hindre eleven i å bli ytterligere frustrert. Kenneth blir kjeftet på og dette fører til aggresjon. Informanten som nevnte at læreren kunne håndtert denne situasjonen annerledes overfor Kenneth, har et fruktbart poeng. Dette var et konkret eksempel som viser hvordan læreren mener aggresjon kan håndteres annerledes. Når det er sagt, var han den eneste som svarte på spørsmålet om *hvordan* man kan utøve grensesetting.

Relasjonsbygging: Grensesetting er en viktig faktor ved autoritativ klasseledelse, det samme er relasjonsbygging. En autoritativ klasseleder er avhengig av en god relasjon til elevene sine (Nordahl, 2002). Lærerne ble stilt spørsmål om hvordan de kan jobbe med relasjonsaksen i praksis, altså hvordan de kan bygge relasjoner til aggressive elever.

Samtlige informanter nevnte at det var sentralt å oppnå tillit hos elever for å kunne bygge relasjoner. Følgende sitater gjenspeiler hvor sentralt informantene mente tillit var:

“det er jo klart at har du en elev som sliter med aggresjon så er det jo veldig viktig å ha .. at han har . tillit til deg eller til en av de voksne hvert fall”

“hvis de knytter seg til en person hvert fall så er det hvert fall gjerne veldig knyttet til denne personen . men det med tillit er jo veldig viktig . og det gjelder jo . eh . begge to her . at de har en voksenperson de kan stole på på en måte og at det ikke bare er . de voksne alltid er problemet på en måte”

Å oppnå tillit hos elever er et svært sentralt mål med en autoritativ klasseledelse (E. Roland, 2007). At en elev erfarer at læreren bryr seg om han er tillitsskapende (ibid.). En trygg voksenperson er god å ha, eleven vet da at relasjonen er ekte og at personen bryr seg. Selv om lærerne hadde god forståelse av at tillit er avgjørende for en god relasjonen, ble det sagt lite om hvordan relasjonsbygging kan gjøres i praksis. Hvordan oppnår man tillit? Et par av informantene delte noen relasjonsbyggende metoder man kan anvende:

“ja jeg har jo ikke mye erfaring jeg må jo være ærlig å si det . men jeg har jo sett det i praksis andre steder også . altså du må få en god relasjon til en person for å kunne påvirke han positivt vil jeg jeg si . da må en se bak den tingen . nei bak det negative på et vis. også bli kjent . via en grei positiv handling og ta han i å gjøre noe godt å kunne skryte . ja på en måte gjøre aktiviteter så man blir kjent”

“så tror jeg du må bli godt kjent med eleven og ta han i å gjøre godt og så tror jeg tidlig en kan si at jeg vil deg bare godt og jeg ser at av og til så blir det mye dumt da . det er så dumt at det skal bli så mye dumt . altså rett og slett . sette ord på det som skjer med en slik måte at .

den også synes det blir dumt men at jeg egentlig bare har lyst til å skryte av deg . at du er en grei person og at jeg liker deg godt”

“da kommer det an på hvilket hjem de kommer fra er det lite omsorg og sånn så må en jo prøve og så . tenker jo jeg at ville være lurt også vise omsorg”

I det første sitatet blir det sagt at man kan gjøre aktiviteter sammen for å bli kjent. Å gjøre aktiviteter sammen virker relasjonsskapende. Metoden som her beskrives har mange likhetstrekk med “banking time”. Pianta (1999) mener “banking time” (jf. pkt. 2.3.3.1) er en god måte å styrke relasjonen til elever som er utfordrende, og det er også en arena man kan formidle omsorg på, slik en informant mente var viktig når elever kommer fra oppvekstvilkår med mangel på nærhet. Når det er behov for grensesetting ved en senere anledning vil det være letter for eleven å akseptere grensesettingen fra en som bryr seg (E. Roland, 2007). En av informantene beskrev og reflekterte over en relevant erfaring han hadde gjort seg i en av praksisperiodene i løpet av lærerutdanningen:

“det skjedde aldri i han sine timer . der var det aldri noen reaksjon”

“han måtte også ta tak i han og holde han fast da . nesten så de andre ikke skulle ta skade av det . av flygende stoler og det her . så han måtte fysisk holde fast . men det var på en måte han som måtte ta seg av det . og . det skjedde aldri i han sine timer så de visste ikke helt hvorfor . men det er klart det er noe med den . relasjonen han hadde til eleven da .”

Historien og refleksjonen til informanten viser viktigheten av at reaktivt aggressive elever har en god, trygg og langvarig relasjon til en voksenperson. Denne personen kan bli svært verdifull for elever som har erfart mangelfulle relasjoner til signifikante voksne. Læreren kan bli den viktigste personen elevene møter i livet sitt (Pianta, 1999).

4.3.4 Spesifikk håndtering av reaktivt aggressive elever

For å få ytterligere innblikk i hvordan lærerne som deltok i denne studien håndterer reaktivt aggressive elever, ble det stilt spørsmål om hva læreren kan gjøre når en elev utøver denne form for aggresjon og begrunnelse for valg av tiltak. De ble også spurt om hvordan man kan forebygge slik atferd på sikt. Resultatene er derfor presentert under to overskrifter, henholdsvis “håndtering av situasjoner” og “forebygging på sikt”.

Håndtering av situasjoner: Resultatene viser et variert og relativt lite konsistent tiltaksrepertoar blant respondentene. Noen mente at man burde unngå å presse “Kenneth” så langt som det ble gjort i snutten “reaktiv”. Å fjerne eleven fra situasjonen ble også nevnt.

Siden det var lite samsvar i benevnelse av tiltak presenteres sitater som viser ulikheter i resultatet.

I videoen “reaktiv” gikk Kenneth selv ut på gangen etter aggresjonsutbruddet. Et par av respondentene sa at de ville håndtert denne og lignende situasjoner på tilsvarende vis:

“da gikk jo denne eleven ut selv . og det vil de jo faktisk ofte gjør ser jeg for meg . hvis ikke ville jeg jo tatt denne eleven ut . slik som hos oss der har vi et grupperom rett ved siden av . så ville jeg gjerne satt eleven der .. kanskje la han sitte der litt selv . og dersom det var noen andre voksne eller at eleven kunne jobbe litt alene så ville jeg jo gått inn å pratet med han sånn sett så fort som mulig ”

“tatt de vekk i fra da den situasjonen som . fotballbanen eller en plass “

Håndteringen som beskrives i det første sitatet sikter seg inn mot tiden rett etter den aggressive handlingen. Det kan være gunstig at læreren hjelper eleven når ting blir vanskelig, slik som å avtale at eleven kan gå til et ledig grupperom og at læreren kommer for å snakke med eleven etter en stund. Siden frustrasjon ikke behøver å føre til aggresjon, kan læreren med fordel legge til rette for tiltak i frustrasjonsfasen. Læreren kan da hjelpe eleven til å tolke situasjoner mer riktig som et ledd i å forebygge aggresjon, ved å snakke med eleven om det som opplevdes som vanskelig, og foreslå alternative mestringsstrategier. Dette fordrer en god relasjon mellom lærer og elev.

Et lovende grep er å skjerme/fjerne elever fra frustrasjonsutløsende faktorer, slik det her blir sagt at man kan gjøre dersom fotballbanen er et sted som trigger aggresjon (P. Roland, 2010; Sørli, 2000). Spørsmålet er imidlertid i hvilken grad det er hensiktsmessig å skjerme de fra virkeligheten (P. Roland, 2010). Reaktivt aggressive personer må forberedes på å møte verden slik den faktisk er, ikke slik den blir konstruert av pedagoger. Tiltaket er velment og gunstig, men det er altså et både òg her som krever refleksjon om hensikt og virkning.

Et par av informantene mente at man kunne håndtert situasjonen med “Kenneth” annerledes: *“eh ja . ehm . hun gav det veldig mye oppmerksomhet . kanskje tenkte jeg . hvis jeg . tror kanskje jeg hadde sagt . to ganger og dersom han ikke gjorde det da så hadde jeg spurt om hun jenta hadde lyst til å flytte bort til . til de kanskje noen populære og greie som hun hadde lyst til å sitte sammen med . så hadde jeg lyst til å spørre om hun hadde lyst til å flytte bort pulten sin der . så ville jeg egentlig fokusert på hun litt mer . ignorere han litt mer ”*

“når ikke det gikk der i stedet for så ville jeg bare sagt . nei vel så snakker vi om det etterpå ”

I denne situasjonen er det rimelig å si at Kenneth ble satt under press. I lys av den teoretiske modellen (s.5), som viser forløpet til reaktiv aggresjon, vil det være en faktor som genererer

handlingsforløpet. At Kenneth blir bedt om å sette seg ved siden av Maren utløste sannsynligvis frustrasjonen. Som kjent er det avgjørende hvordan hendelsen tolkes. Dersom læreren hadde latt være å presse Kenneth kunne aggresjonen vært avverget. Planlagt ignorering kan i denne sammenheng være et klokt valg som kan forhindre økt frustrasjonsnivå. Kenneth vil sannsynligvis ha et virkelighetsbilde som er noe vridd (E. Roland, 2007) og læreren kan oppfattes som fiendtlig. Å ha kunnskap om at reaktive elever har en tendens til å se på verden som fiendtlig, er sentralt i arbeid med slike elever (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2010). En av informantene kom inn på at det er vanskelig å håndtere aggressive elever som har et annerledes virkelighetsbilde:

*“jeg ville prøvd å få kontakt . med personen . prøvd å komme inn hva er det som er galt . hvorfor blir du sint . og det . kan en jo kanskje finne ut av men det som er vanskelig da å . synes jeg i den forstand er jo at de som mange ganger blir litt fort sinte har et litt dreid virkelighetsbilde av hvordan situasjonen faktisk skjedde . eh . det synes jeg er veldig vanskelig
“ altså det er vanskelig å ikke få det til å skje i gjen . på grunn av det at i mange tilfeller er det rett og slett . de føler seg tråkket på av noe som ikke var ment som et tråkk . det var ikke nærme en gang “*

Slik informanten sier er det vanskelig å vite hva en skal gjøre når en elev har en fiendtlig tolkningsstil. Det krever systematisk trening i sosial kompetanse (Ertesvåg, 2003). Å lære eleven å tolke mer riktig i form av sosial kompetansetrening, er et viktig forebyggende grep som inngår i generell del av Kunnskapsløftet (Ertesvåg, 2003; Sørli, 2000; Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette var samtlige respondenter opptatt av. Tiltaket presenteres og drøftes videre som et av flere forebyggende grep som ble nevnt.

Forebygging på sikt: Resultatene viser altså at trening i sosial kompetanse var et sentralt tiltak som gikk igjen hos alle respondentene. Samarbeid med foreldre ble nevnt av halvparten. Ellers var det få og varierte metoder som ble nevnt. Tiltak som ble beskrevet av enkeltpersoner var klasseledelse og relasjonsbygging. Ingen av respondentene begrunnet tiltakene. Disse sitatene viser hovedbildet i svar om forebyggende grep:

“det viktigste er å finne ut hvordan du kan stoppe det . aller mest lære eleven hvordan du . skal . skal . reagere eller kare å ikke reagere så spontant da .”

“jeg vil jo si øvelse på å takle . hverdagen

“bli bevisst på valgmulighetene han hadde og hva man kan gjøre annerledes

det er jo det å . snakke om hvordan du reagerer på ting og hvordan du burde reagere på det . og hvorfor reagerte du slik som du gjorde og alt sånn der .”

“det handler jo litt om impulskontroll . og da . synes jeg det veldig spennende å ha . det der med at de snakker om seg selv i sosiale miljøer “

“det er jo sinnemestring også hvordan kan du mestre sinne og lære de strategier for å mestre sinne

Å trene reaktivt aggressive elever på sosiale ferdigheter er et sentralt tiltaksområde, siden de ofte har mangelfulle sosiale ferdigheter (Dodge, 1991; Ertesvåg, 2003). De trenger veiledning innenfor alle de fem dimensjonene Gresham og Elliot (1990) skisserer. Informantene nevner trening i samarbeid , positiv selvhevdelse og selvkontroll som sentralt. Trening i empati og ansvar bør også inngå i slik trening.

En av informantene fortalte at hun selv hadde vært involvert i bruk av ART (aggression replacement training) i praksis og hadde kunnskap om dette programmet. ART er et utbredt program i bruk omkring på norske skoler og regnes som et godt og effektivt program for å redusere, forebygge og erstatte aggressiv atferd hos unge i alderen 12-20 år (Gundersen, et al., 2006).

Som sagt var det flere ikke- dominerende håndteringsteknikker som ble nevnt. En informant reflekterte rund sin egen praksis som klasseleder:

“det er nesten dumt å si når man ikke har så greie på det selv heller . men hvordan man som lærer . gir instruksjoner og gir beskjeder og sier i fra på . kan sikkert ha mye å si . utenat en skal si det for sikkert “

Vedkommende uttrykker usikkerhet om hvor vidt dette er av betydning. I lys av teori om betydningen av relasjoner (Pianta, 1999) og grensesetting (Nordahl, 2002; E. Roland, 2007; P. Roland, 2010), og det som er skrevet tidligere i drøftingen av resultatene, er dette sentrale elementer lærere kan jobbe med for å forebygge reaktiv aggresjon.

Det ble sagt lite om relasjonsbygging som tiltak rettet mot reaktivt aggressive elever. I et tidligere avsnitt ble det beskrevet at én informant ville arbeidet med å styrke relasjonen til en reaktivt aggressiv elev gjennom en metode som ligner på “banking time” av Pianta (1999). Sett bort fra dette, var det lite fokus på relasjonsbyggende tiltak. Som kjent er det å styrke relasjonen til reaktivt aggressive elever viktig av flere grunner.

4.3.5 Spesifikk håndtering av proaktivt aggressive elever

Denne aggresjonsformen ble beskrevet som vanskelig å håndtere. Læreren uttrykte også usikkerhet i forhold til hva man kan gjøre med slik atferd. Til tross for dette kom de med forslag til mulige måter å håndtere proaktivt aggressive elever på. Begrunnelser for valg av tiltak uteble. Resultatene viser at enkelte tiltak er fruktbare mens andre er direkte uheldige.

Dette tyder igjen på mangelfull kunnskap om proaktiv aggresjon og håndtering av slik atferd. På samme vis som for håndtering av reaktiv aggresjon, er resultatene inndelt i “håndtering av situasjoner” og “forebygging på sikt”. Disse sitatene er dekkende for å si at lærerne var usikre på hvordan man kan møte slike elever og at arbeidet blir sett på som vanskelig:

*“ja . nei jeg blir egentlig bare helt sånn . for det er så mye en kan prøve . en kan prøve så mange forskjellige ting og så kan det kanskje ha virkninger og sånt men er det noe som varer”
“nei vet du hva det er jo bare så vanskelig”*

“eh hvis en ser . huff .. det er jo så vanskelig og det er virkelig ikke enkelt ((latter)) . og jeg føler jo jeg har tendenser til sånn og og jeg blir jo . hva kan jeg gjøre . hva virker “

“det å bryte opp i det uten at du tar gal person for det er på en måte også viktig synes jeg at . at ikke en hopper på det gale toget og ikke kjører på for fullt til gal plass . at en . for da kan en føle ødelegge de også . at rett og slett . det å forebygge sånt noe finne ut av det synes jeg er veldig vanskelig”

Resultater har tidligere vist mangelfull begrepsforståelse, særlig knyttet til proaktiv aggresjon. Mangelfull kunnskap kan resultere i usikre tiltak (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2010). Roland (ibid.) sier at det er nødvendig med kompetanse om aggresjonsformen for å legge til rette for treffende tiltak.

Håndtering av situasjoner: Empirien viser to tiltak som går igjen blant respondentene. Det ene er å ta tak i situasjoner umiddelbart, mens det andre er å snakke med eleven. Foreldresamarbeid og involvering av sosiallærer var også tiltak som ble nevnt av enkelte lærere. Følgende sitater dekker forståelsen av at informantene mente man burde gripe tak i proaktivt aggressive elever i situasjoner hvor de utøver aggresjon:

“det krever en umiddelbar konsekvens egentlig . at sånne ting skjer . en må jo stoppe det”

“altså en plukker det av de en må ta de på et tidlig stadium når de pønsker på noe nytt kanskje . forebygge det tidlig .”

“helst få tatt henne i en situasjon for da kan man si nøyaktig at jeg så at du gjorde sånn og sånn som førte til det og det . og at det ikke var noe greit på et måte i stedet for å hente henne inn på slutten av en skoledag og si at forrige uke så . syns jeg at det virket som om du gjorde sånn på en måte . for da kan det bli . for det er jo litt svevende og vanskelig å oppdage . derfor tror jeg det er viktig å være veldig konkret .”

Uønsket atferd, som proaktiv aggresjon, må det slås hardt ned på med en gang (E. Roland, 2007). Atferden er ikke akseptabel. Det er vanskelig å oppdage slik atferd, fordi det ofte foregår i det skjulte. En god og konkret måte å gå frem i en situasjon på er å konfrontere

utøveren av aggresjonen med at dette ikke er tillat. Her må man være konkret på at det er atferden til denne eleven det dreier seg om, ikke hva andre har gjort. Ved å være tydelig på hva denne eleven har gjort og unngå å diskutere hvem som gjorde hva, unngår man legitimering, noe proaktivt aggressive personer er dyktige til. Læreren må få eleven til å føle at aggresjonen ikke lønner seg, ved å ødelegge suksessfaktoren (P. Roland, 2010).

Det var stor enighet om at man må snakke med eleven om den negative atferden og at eleven må få mulighet til å forklare seg:

“blir jo også å spørre hvorfor . det må jo være en grunn til at hun lot det gå ut over han her . eller hvorfor hun . trenger hun å la det gå ut over noen på en måte men det vil jeg jo ikke tro at hun har noe godt svar på heller .”

“men jeg ville også snakket mye med denne jenta om hvordan . altså hvordan hun har det ellers sosialt på en måte .. det er jo et eller annet som gir henne grunn til å ha denne makten på en måte.. å . men jeg vet ikke akkurat hvor jeg ville begynt jakten på en måte sånn sett

“ . men det er klart at hvis dette er noe som at det er sånn . konstant og triksing og miksing i miljøet så .. da må en gjøre noe en kan ha . snakke med elevene en og en to og to i gruppe

“men men jeg tror jo at det ikke er så mye annet å gjøre enn at en må snakke med de om det og prøve å få de til å forstå . og få foreldrene til å bli involvert også få de til å snakke med

Å snakke kan være bra, men det må gjøres på en klok måte. Som kjent er proaktivt aggressive mennesker som regel gode til å snakke for seg og pulverisere eget ansvar. Det er dermed ikke lurt å la eleven fortelle hva som har skjedd. Læreren kan fort bli lurt og følgen bli at utøveren av aggresjonen slipper fri. Offeret kan da bli den skadelidende fordi eleven har manipulert læreren og gjort vedkommende til syndebukk. Den proaktivt aggressive personen oppnår da belønning ved at gode følelser stimuleres. Rom for legitimering er ugunstig og må unngås.

En lærer hadde et svar som avvek fra hva resten svarte om håndteringen:

“gjelder det hele klassen så . gjennomført så . synes jeg de må snakke ut”

Å la elever snakke ut og ordne opp på egen hånd er ingen god løsning. Mekling er en metode som kan anvendes når styrkeforholdet mellom partene er relativt likt. Dette er ikke tilfelle når det er snakk om sterke og svake ledertyper. Sterkt proaktivt aggressive mennesker vil kunne overkjøre og skyve ansvar og skyld over til offeret (E. Roland, 2007). Det kan slik sett gjøre vondt verre om mekling praktiseres som tiltak for å håndtere proaktiv aggresjon.

Forebygging på sikt: Det ble stilt spørsmål til lærerne om hvordan man kan forebygge proaktiv aggresjon på sikt. Svarene var få, men to hovedtrekk er tydelige. For det første mener de at man bør snakke om slik negativ atferd i klassen, det andre er å belønne positiv atferd. Svarene som omhandlet å ta opp temaet i klassen, dekkes av følgende sitater:

”den atferden som kommer av proaktiv aggresjon går jo også an å snakke om . høyt i klassen . og gjøre folk bevisste på det . for det er nok mange elever som ikke er like bevisste på det også på en måte ”

“der det har gått ut over et uskyldig . tredje offer . så synes jeg jo det er ganske alvorlig . da synes jeg jo jeg at det rett og slett er noen ting man tar opp i klasserommet hvis det er sånn at det har gått ut over “

Å arrangere en klassesamtale med hensikt å gjøre elevene oppmerksomme på slik atferd betinger en kompetent lærer som planlegger sekvensen nøye og vurderer elevgruppens sammensetning (Berkowitz, 1993; E. Roland, 2007; P. Roland, 2010). Tiltak kan ha noe for seg dersom samtalen er av generell karakter, slik som den beskrives i det øverste sitatet. For eksempel kan man lære elever innhold i begreper, som manipulering og utnyttning. Mobbing kan også være et eget tema, siden linken mellom proaktiv aggressivitet og mobbing er tydelig (E. Roland & Idsøe, 2001). På en annen side er det fare for at et slikt tiltak kan virke mot sin hensikt, fordi proaktivt aggressive elever kan ta lærdom av kunnskapen og anvende den i mer avansert aggresjonsutøvelse. Innholdet i det siste sitatet rettes mer spesifikt mot proaktiv aggresjon. I konkrete situasjoner med utøvende aggresjon anbefales kollektiv adressering ikke, tiltaket må rettes mot aggresjonsutøveren (E. Roland, 2007). Samtidig kan klassemøte noen ganger være en gunstig del av prosedyren i mobbesaker. Samtalen med klassen må da gjennomføres etter anbefalte prosedyrer etter at elevsamtaler med mobber og plager er gjennomført (ibid.). Å snakke om aggressiv atferd i helklasse kan altså være gunstig, men situasjoner må vurderes og kunnskap om slik atferd er påkrevd.

Å belønne positiv atferd var også en gjenganger blant tiltakene:

“belønne det . positive på en god måte . altså belø . eller ha oppmerksomheten på det positive . men så må en slå ned på det negative

“men så kunne en jo prøve rett og slett da å belønne positivt da . gripe denne her eleven som har aggresjonsproblemene i å gjøre noe positivt og prøve å snu spiralen der

“ja altså du kan få tilhørighet ved å gjøre noe godt mot andre

Det finnes få forskningsbaserte tiltak som konkret sier hva man bør gjøre for å forebygge proaktiv aggresjon. Dodge (1991) er blant annet opptatt av å belønne prososial atferd hos elever som er proaktivt aggressive. Det handler om å gi et “outcome” som stimulerer gode følelser som makt og tilhørighet ved å gjøre positive ting. Her treffer informantene godt når de enes om å belønne positiv atferd. Mer konkret anbefaler Dodge (ibid.) å anvende en form belønningssystem. I lys av hva Aronson (2007) sier om konformitet, altså det å få mennesker

til å bli lovlidige, vil sannsynligvis det å belønne positiv atferd i seg selv ikke ha stor effekt på sikt, så sant eleven ikke har en god relasjon til læreren. Identifisering og internalisering er henholdsvis økende nivåer mot konformativ atferd som er betinget en god relasjon mellom elev og lærer. Respondentene la ikke nevneverdig vekt på relasjonsbygging som tiltak rettet mot spesifikk håndtering av proaktiv aggresjon, noe som også er viktig (Dodge, 1991; Nordahl, 2002).

Utenom disse to tiltakene, som det var konsistens blant lærerne om å anvende, var det en av informantene som nevnte at slik atferd må avlæres:

“ja da må en jo prøve å få lagt de av med at de ikke kan holde på sånn for de kommer ikke opp og frem i verden . eller det kan de kanskje gjøre men det er ikke rett måte”

Aggresjon kan og må reduseres (Aronson, 2007). Avlæring kan være vanskelig, kanskje er det mer reelt å omlære atferden til positive handlinger, i hvert fall jo eldre elevene er (P. Roland, 2010). Selv om det muligens vanskelig lar seg gjøre i praksis å avlære slik atferd, er det en viktig målsetning.

Hvordan identifisere proaktiv aggresjon: Etter at spørsmålene om håndtering av proaktiv aggresjon var besvart, ble oppfølgingsspørsmål knyttet til hvordan man kan identifisere en proaktiv aggresjonsutøver stilt. Det viste seg å være et mønster i forskjellen mellom svarene menn og kvinner gav. Mennene var opptatt av å kartlegge sosiale relasjoner og posisjoner i klassen, mens kvinnene svarte at dette var noe de som lærere ville legge merke til relativt tidlig i en klasse. De nevnte blant annet at men burde ha øynene åpne for personer med høy status og ledertyper i klassen. Kommende sitater viser trekkene i svarene mennene hadde på dette spørsmålet:

“kartlegge sosiale relasjoner og posisjoner for å på en måte finne ut hvem det blinker rødt for”

“å prate med de andre eleven om . og kanskje gjerne foreldrene til andre elever også . ikke kanskje spørre spesifikt da men . hvordan oppfører den og den seg . men i hvert fall sjekke om noen av de de sine unger har problemer med noe sånt”

“vil jo prøve å hente mest mulig ut av klassen . nei altså få ut av klassen hvem er det som bestemmer her hvorfor bestemmer de og hva slags fremgangsmåte har de”

Identifikasjonsteknikken som her beskrives har mye felles med metoden “innblikk” av Flack (2010), som er utviklet for å identifisere og forebygge skjult mobbing. Å få innblikk gjennom systematisk observasjon og kartlegging av posisjoner og relasjoner gjennom samtaler med elevene er en fruktbar metode som kan brukes for å identifisere proaktiv aggresjon.

Tendensen i svarene fra kvinnene var altså litt annerledes enn hos mennene, noe disse sitatene viser:

“når jeg begynte som lærer . det . det var ganske tydelig med en gang . ja . og du kunne fort si hvilken . status de hadde i gruppen og . eh ja samspill og sånn . jeg føler at det var egentlig ganske fort å se på hva som foregår og hvor det trikses også må en ta det veldig med i beregningen når . når det skjer litt ting for da . kan jo de være de som .

“ja altså i hvert fall på en måte gjennom eller nei du gjennomskuer det jo . men så er det jo på en måte allikevel noen som . det kommer jo an på hvor flinke de er til å spille skuespill ((humrer))”

“for du ser jo den som er den mest populære .”

“det var jo kanskje ikke med en gang at de er så lette å se . men altså når du har vært der litt så ser du det jo”

Det er interessant at kvinnene her sier at man vil legge merke til slik atferd etter hvert. Aggresjonsformen foregår i det stille og kan være vanskelig å se, men kanskje er det slik at noen har øyne for å oppdage hvem de proaktive er og hvor de skjuler seg, og kanskje er det slik at kvinner har lettere for å identifisere de enn menn. Det gir ikke denne studien svar på, men det er et interessant funn som kan være tema for videre forskning.

4.4 Å være ny i yrket i møte med aggresjon

4.4.1 Aggresjon som tema i lærerutdanningen

Siden lærerne som ble intervjuet i denne studien var nyutdannet ble det stilt noen spørsmål omkring lærerutdanningen, blant annet hva de erindret å ha lært om aggresjon og erfart nytteverdi av denne kunnskapen. Samtlige svarte at de hadde lært lite om temaet i lærerutdanningen og at dette er noe man må lære i praksis og av erfaring. Følgende sitater viser hva lærerne sa om undervisning om temaet på lærerskolen:

“har vært borti det litt i praksis som sagt men . men jeg føler ikke at det er et veldig stort emne som jeg kan huske da . det er jo ikke så lenge siden jeg tok . skolen heller”

“når jeg tenker tilbake så synes jeg jeg har lært veldig lite . så følte jeg at jeg hadde veldig lite teoretisk “

“vet du hva det var mye tørrteori og planlegging . det var veldig lite fokus på sinne”

“vi hadde jo ikke noe . vi hadde jo litt men ikke noe som gikk direkte på sånt”

Som det fremgår av sitatene var aggresjon et lite prioritert tema i løpet av utdanningen. Lærerne sa at dette var noe de hadde lært mer eller mindre tilfeldig i praksisperioder, og at det måtte læres ute i praksis:

“nei . sånn lærer en mest i praksis”

“det var noe som vi spurte om i praksis da . da hadde vi en fantastisk praksislærer”

“så blir jo spørsmålet altså . hva gjør vi nå . hva gjør vi med det . for det er jo det du ikke . lærer på lærerskolen . og noe man på mange måter ikke kan lære . du blir ikke utlært uansett på dette området på lærerskolen .

“en lærer seg triks om hva som er lurt og ikke lurt eh . underveis”

“ja skoleovertakelsesuken . da hadde vi . vel litt om det”

“du blir ikke utlært uansett på dette området på lærerskolen”

I følge stortingsmelding 11 (2008-2009) læres noen sider ved den praktiske yrkesutøvelsen best i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2008). Hanssen og Helgevold (2010) mener at nyutdannede lærere trenger erfarne lærere å støtte seg til, slik informantene her forteller. Å lære å håndtere aggresjon i praksis fordrer at en har dyktige kollegaer og veiledere som har kompetanse om aggresjon. En kan undre seg over om det er slik at erfarne lærere har tilstrekkelig kompetanse om emnet til å drive mesterlære (Lave, 1999; Wenger, 1999). Praktisk erfaring kommer med yrket, men har de et teoretisk fundament å forankre håndteringen i? Og er det nødvendigvis slik at man ikke kan lære om aggresjon og håndtering av slik atferd på lærerskolen, men må erfare aggresjon i praksis for å tilegne seg slik kunnskap? Selv om sitatene over taler for læring i praksis, hadde en av informantene et utsagn om at det kunne vært noe mer spesifikt i utdanningen, slik hun forteller her:

“du får jo masse lærdom om klasseledelse og om . relasjoner til elever og hvordan du skal være og hva du ikke skal gjøre og alt sånn her . men det var ikke noe sånn spesifikt . en kunne jo gjerne hatt sånne klipp ((snakker om videosnuttene))”

Videoklippene “proaktiv” og “reaktiv” kunne inngått som en del av opplæring i temaet aggresjon, siden man kan vise til praktiske situasjoner, samtidig som en kan formidle teoretisk kunnskap om aggresjon og koble teori og praksis.

4.4.2 Egenvurdering kompetanse

Informantene ble spurt om hvordan de anså sin egen kompetanse i forhold til å håndtere aggresjon i skolen. De fikk også spørsmål om hvilken aggresjonsform de mente var vanskeligst å håndtere og hvorfor de mente det. Svarene viser at håndteringsarbeid blir sett på som vanskelig av samtlige. I forhold til hva som er mest utfordrende var det delte meninger om dette, men tendensen er at proaktivt aggressive elever blir oppfattet som vanskeligst å

gjøre noe med, fordi det er så “innetumlet”, slik en informant uttrykte det. Utvalgte sitater er dekkende for hva samtlige svarte på hvordan de anså egen kompetanse om temaet:

“huff .. det er jo så vanskelig og det er virkelig ikke enkelt ((latter)) . og jeg føler jo jeg har tendenser til sånn og og jeg blir jo . hva kan jeg gjøre . hva virker

“men enda så . synes jeg det er vanskelig

På spørsmål om hva informantene oppfattet som vanskeligst å håndtere av de to aggresjonstypene, viser svarene at begge deler oppleves som vanskelig. Reaktiv aggresjon blir av noen beskrevet som vanskelig og stressende å forholde seg til i situasjoner. Tendensen er allikevel at lærerne svarer at den proaktive aggresjonen er vanskeligst å gjøre noe med. Her følger noen dekkende sitater som danner grunnlag for å si at dette er trenden i svarene:

“jeg tror jo nesten heller at jeg vil ha en klasse der at det er en elev som spiller ut .enn at det er en proaktivt aggressiv elev som på en måte holder dette her for jeg tror det er vanskeligere å gjøre noe med fordi det skjer sånn i det skjulte at de ødelegger liksom klassen liksom “

“ja . altså det som nok føles vanskeligst akkurat der og da er nok den reaktive . for den er så voldsom tenker jeg . i hvert fall der i klasserommet . den oppleves nok veldig stressende og vanskelig der og da men tror nesten den proaktive er den som er vanskeligst å forholde seg til”

Lærerne ble også bedt om å begrunne svarene. Forklaringen på hvorfor den proaktive var så vanskelig var forholdsvis lik hos alle. En informant sa det slik:

“fordi det er så . innetumlet og vanskelig å finne ut av . det er så . så krevende å finne relasjonen finne spillet finne tankegangen”

Denne formen for aggresjonsutøvelse er kjent for å foregå i det skjulte og kan være vanskelig å oppdage (Dodge, 1991; Loeber & Farrington, 1999). Som det blir sagt er det vanskelig å bryte igjennom og avsløre hvem som står bak, hva de pønsker på og hvordan de jobber. Begrunnelser for at reaktiv aggresjon ble sagt å være vanskelig å håndtere gikk på at atferden kan være så overveldende at det er vanskelig å vite hvordan man skal gripe situasjonen. Reaktiv aggresjon foregår ikke i skjul slik som proaktiv aggresjon er kjennetegnet, den er typisk eksplosiv og en “åpen linje” som man ser (Loeber & Farrington, 1999). Enkelte av informantene uttrykte frykt eller usikkerhet i forhold til å håndtere aggresjon:

“nei altså . en gruer seg jo alltid”

“men det er jo sånne ting som jeg sånn sett . nå har jeg jo ikke vært oppi det på en måte da . men det er jo sånn sett de tingen jeg . føler meg litt usikker på da”

Å ha tilstrekkelig kunnskap om håndtering av et relativt komplekst atferdstema er nødvendig for å legge til rette for gode tiltak (Berkowitz, 1993). Å kjenne på usikkerhet kan komme av mangel på slik kunnskap. Hanssen og Helgevold (2010) at det er vanlig å kjenne på usikkerhet, om en er god nok og strekker til som nyutdannet lærer. Det er derfor viktig at nyutdannede lærere får veiledning slik at de rustes til å identifisere og håndtere aggresjon.

4.4.3 Veiledning

Å være ny som lærer er utfordrende (Hanssen & Helgevold, 2010). Siden nyutdannede lærere skal tilbys veiledning første år i yrket (Sandsmark, 2010), ble det stilt spørsmål om hva slags veiledningstilbud lærerne hadde fått, om aggresjon hadde vært et tema, organisering og erfart utbytte. Resultatene viser at det var litt ulik praksis, noen hadde fått tilbud om organisert veiledning, mens andre ikke var kjent med ordningen. Når det er sagt, viser svarene at de som ikke hadde organisert veiledning hadde en kontaktperson på skolen, en “fadder” de kunne rådføre seg med.

To av de fire lærerne hadde organisert veiledning. Aggresjon som tema i veiledningstimene hadde ikke vært noe særlig aktuelt. Et tema som eksempelvis ble tatt opp var foreldresamarbeid. Temaene var noen ganger bestemt på forhånd, men ofte var det slik at læreren kunne komme med emner de lurte på i forhold til skoleuken som hadde gått, eller spørsmål knyttet til kommende uke. Disse lærerne hadde en fast dag i uken som var avsatt. De andre lærerne, som ikke hadde en organisert veiledningsordning, hadde det slik at de kunne spørre når det var noe de lurte på. Når det gjelder hvem som var veiledere og faddere, var det lærere som hadde vært lenge i yrket. Dette er i tråd med anbefalingen fra KS om å la erfarne lærere være veiledere (Sandsmark, 2010). I forhold til erfart nytteverdi av å ha en erfaren veileder, eller fadder, var det enighet blant respondentene om at det var positivt og nyttig:

“helt supert”

“mm også har hun jo veldig god oversikt over skolen og så har hun rette personlig egnethet”

“jeg har vært veldig fornøyd . vi går stort sett aldri ut døren før fem over tre . det er alltid nok å snakke om”

Oppsummert viser resultater knyttet til det å være ny i yrket at lærerne rapporterer om lite teoretisk ballast med seg fra lærerutdanningen inn i læreryrket. Samtidig uttrykker informantene at temaet aggresjon og håndtering av dette er noe en lærer best i praksis og at det nødvendigvis må være slik. Det var en tendens til usikkerhet i forhold til å håndtere aggressive elever blant lærerne, og proaktiv aggresjon var mest utfordrende å takle. To av de fire lærerne hadde organisert veiledning, mens de resterende hadde en slags fadderordning.

Aggresjon som tema hadde ikke vært et emne i den organiserte veiledningen, men kunne bli det dersom det ble aktuelt. Å ha en erfaren voksenperson å rådføre seg med ble sett på som verdifullt.

5 AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Studien har siktet seg mot å belyse problemstillingen: “*Ny i yrket: hvordan forstår og håndterer nyutdannede allmennlærere aggresjon?*”. I dette kapittelet oppsummeres studiens svar på problemstillingens forskningsspørsmål om forståelse og håndtering av aggresjon. Avrundingen omhandler også implikasjoner for praksis og forslag til videre forskning.

5.1 Forståelse av aggresjon

Resultatene viser at de nyutdannede lærerne hadde relativt uklar teoretisk forståelse av temaet aggresjon. Aggresjon ble definert i termer som ligger nært opp mot definisjonen for reaktiv aggresjon. Redegjørelse for innhold i aggresjonsbegrepet omhandlet ikke at handlingen er negativ og intendert (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2007; Berkowitz, 1993), men emosjonen sinne og eksplosivitet var sentrale innholdskomponenter. Sinne og frigjøring av energi er typisk for reaktiv aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005). Det er fruktbart å skille mellom proaktiv og reaktiv aggresjon, særlig teoretisk, fordi forløpene er forskjellige og krever ulik håndtering (Dodge, 1991; Tremblay, et al., 2005; Vitaro & Brendgen, 2005). Informantene hadde vak kjennskap til distinksjonen og kunne i liten grad gjøre rede for innholdet i disse begrepene. Forståelsen av aggresjon i videosnuttene varierte, men tendensen var å gjenfortelle innholdet uten å knytte det til temaet aggresjon, slik de ble utfordret til å gjøre.

Videre oppsummeres resultater knyttet til forståelse av henholdsvis reaktiv og proaktiv aggresjon hver for seg.

Forståelse av reaktiv aggresjon

I forhold til videoen “reaktiv” identifiserte samtlige “Kenneth” som den aggressive eleven. Svarene indikerer begrenset faglig kunnskap om aggresjonsformen. Frustrasjon ble sagt å være en dominerende følelse av halvparten av de intervjuede lærerne, mens emosjonen sinne ikke ble nevnt i denne sammenheng. Det er en utbredt forståelse av at frustrasjon genererer sinne, som igjen kan føre til aggresjon hos reaktivt aggressive personer (Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; Dollard, et al., 1939; E. Roland, 2007; Tremblay, et al., 2005). Informantene

synliggjorde ikke bevissthet om disse linkene. Samtlige frastod fra å definerte reaktiv aggresjon, men én viste kjennskap til innholdet. Når det gjelder årsaker til utvikling av reaktiv aggresjon var det lite konsistens i forklaringene lærerne hadde, imidlertid var variasjonen i svarene noenlunde dekkende for forskningsbaserte årsaker til slik atferd. Samtlige uttrykte at årsaksforhold er komplekst og vanskelig å si noe om uten å kjenne til elevene det gjelder. Årsaker til slik atferd kan være mange, både biologiske og miljømessige faktorer spiller inn (Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; Perry, 2001; Tremblay, et al., 2005).

Forståelse av proaktiv aggresjon

Forståelsen av proaktiv aggresjon var også forholdsvis uklar. Det var enighet blant lærerne om at aggresjonsformen er vanskelig å identifisere og håndtere. At atferden ofte foregår i det stille og skjulte gjør det utfordrende å gjennomskue proaktivt aggressive personer. Det kreves kunnskap om gruppeprosesser og psykologien bak slik atferd (Berkowitz, 1993; Flack, 2010; E. Roland, 2007; P. Roland, 2010). I videoen “proaktiv” var det bare to av respondentene som pekte ut den dominerende jenta som aggressiv, mens to informanter ikke så på den negative atferden i klippet som aggresjon. Definerings av begrepet uteble for alle unntatt én. Resultatene viser at lærerne hadde forholdsvis god forståelse av årsaker til utvikling av et proaktivt aggressivt personlighetstrekk, og noenlunde kjennskap til at målet med atferden er makt eller tilhørighet (E. Roland & Idsøe, 2001). Forskning viser at et slik atferdsmønster er lært atferd som erverves i hjemmet (Dodge, 1991). Det viste seg imidlertid å være liten bevissthet om forståelse av samspillmekanismer og den underliggende psykologien bak slik atferd. Å utøve mobbing ble ikke knyttet til proaktiv aggressivitet, selv om forskning viser at sammenhengen mellom en slik personlighet og utøvelse av mobbing er høy (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001).

5.2 Håndtering av aggresjon

Manglende kunnskap om aggresjon kan føre til uklar håndtering (Berkowitz, 1993). Kunnskap om aggresjon var begrenset blant lærerne, og tiltakene usikre og ubegrunnede. I studien kom det frem at de nyutdannede lærerne mener at man lærer å håndtere aggresjon best i praksis, og at dette er noe man vanskelig kan lære på lærerskolen. I følge stortingsmelding 11 læres enkelte sider av yrkesutøvelsen best i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2008). Lærerne støtter seg til erfarne lærere og veiledere i håndteringsarbeidet, både ved å søke råd og ved å overlate håndteringen av aggressive elever til mer erfarne lærere. Det var god samarbeidskultur på skolene og lærerne rapporterer om en systemisk og intersubjektiv

tilnærming til håndtering av aggresjon. Teamsamarbeid er et annet viktig prinsipp for håndtering av aggressiv atferd (Nordahl, et al., 2005; Ogden, 2004). Viktigheten av å ha et godt kollegium ble løftet fram. Lærerne samarbeidet med kollegaer om felles måter å håndtere elever på. I hvilken grad de hadde felles forståelse av temaet aggresjon kom ikke frem, men en felles plattform for tilrettelegging av gode forskningsbaserte tiltak er viktig i slikt arbeid (Nordahl, et al., 2005; P. Roland, 2010; Røkenes & Hanssen, 2006). Å involvere foreldre til aggressive elever på en profesjonell måte er også sentralt (Nordahl, et al., 2005), noe lærerne anså som viktig og jobbet etter, selv om enkelte beskrev foreldresamarbeidet som vanskelig. I forhold til utøvelse av autoritativ klasseledelse er det viktig å balanser mellom grensesetting og relasjonsbygging (Nordahl, 2002). Samtlige var opptatt av å skape tillit til eleven for å kunne bygge en god relasjon. Tillit er en fundamental faktor i autoritativ klasseledelse (E. Roland, 2007). Svarene på hvordan man kan bygge relasjoner til aggressive elever var få. Det samme gjelder for grensesetting, det kom ikke frem prinsipper for hvordan man kan og bør tilnærme seg aggressive elever. Lærerne svarte at forutsigbarhet og rettferdighet er viktige faktorer i grensesetting, noe en autoritativ lærer vil tilstrebe (ibid.). På spørsmål om hva lærerne anså som mest utfordrende å håndtere av reaktiv og proaktiv aggresjon helte tendensen i svarene mot proaktiv aggresjon. Begrunnelsene gikk på at det var vanskelig å oppdage. For reaktiv var begrunnelsen at atferden kommer overveldede på og kan være utfordrende å forholde seg til i situasjoner.

I likhet med oppsummeringen over om forståelse av aggresjon, gjennomgås spesifikk håndtering av proaktiv og reaktiv aggresjon hver for seg.

Tiltak reaktiv aggresjon

Respondentene kom opp med få og ulik føringer for håndtering av reaktivt aggressive personer i situasjoner. Det var større enighet om forebygging på sikt, selv om viktige prinsipper for tiltak uteble. Trening i elementer innenfor sosial kompetanse er sentralt og var et svar som gikk igjen (Ertesvåg, 2003; Ogden, 2001). Relasjonsbygging er også sentralt og kritisk for denne gruppen elever, men det ble i liten grad nevnt som et tiltaksområde (Dodge, 1991; Pianta, 1999; Pianta, et al., 2003). Enkeltlærere nevnte allikevel ART og en tilnærming til relasjonsbygging som har mye til felles med “banking time”, som er fruktbare tiltak rettet mot denne elevgruppen (Gundersen, et al., 2006; Pianta, 1999).

Tiltak proaktiv aggresjon

Når det kommer til håndtering av proaktiv aggresjon oppleves det som vanskelig og tiltakene bærer preg av usikkerhet og manglende kompetanse, noe som også kom frem i forholdt til forståelse av slik atferd. Enkelte tiltak lærerne var samstemte om å praktisere er direkte uheldige. Blant annet var de opptatt av at proaktive aggresjonsutøvere måtte få mulighet til å forklare seg om en aggressiv handling. Dette må unngås, fordi de etter all sannsynlighet vil forsøke og lykkes i å pulverisere eget ansvar og legge skyld over på andre (E. Roland, 2007). Som lærer må en unngå dette og være tydelig på at hva andre har gjort ikke diskuteres i en konfrontasjon om en aggressiv handling. For øvrig var det liten kunnskap om hvordan man kan stoppe slik negativ atferd, men det var enighet om at det må gjøres. Et sentralt tiltak er å identifisere og ødelegge suksessfaktoren på en måte som får den aggressive til å erfare at aggresjon ikke er en lønnsom måte å oppnå gode følelser på (P. Roland, 2010). Informantene begrunnet ikke valg av tiltak, noe som tyder på manglende teoretisk forankring. Håndtering av slik atferd fordrer et solid teoretisk forståelse (Berkowitz, 1993).

5.3 Implikasjoner for praksis

Innledningsvis ble det sagt at et mål med studien er å bidra med forskning som kan bedre vilkår for nyutdannede lærere. Det er derav naturlig å kommentere hvilke føringer studiens svar gir for praksis, selv om studien er av kvalitativ art og har begrenset rekkevidde. Lærerne rapporterer om lite fokus på temaet aggresjon i lærerutdanningen. Samtidig sier de at slik kompetanse læres best i praksis. Det viser seg å være behov for dyktige og kvalifiserte veiledere. Samtidig står tidlig innsats (jf. St. meld. Nr. 16, 2006-2007) sterkt som utdanningspolitisk ramme for arbeid i skolen. Aggresjonsproblemer må gripes tidlig for at effekten skal bli best mulig. Det kan derfor være gunstig med kontinuerlige kompetanseøkende tiltak for nyutdannede lærere slik at de trygges i rollen, og utrustes med redskaper til å håndtere aggresjon på en god måte tidlig i yrket. Det vil være gunstig i et systemperspektiv. Å være trygg i rollen øker sannsynligheten for fruktbar håndtering (Berkowitz, 1993) og et vellykket foreldresamarbeid (Westergård, 2010). En autoritativ tilnærming med fokus på intersubjektivitet er særlig viktig i møte med denne elevgruppen (E. Roland, 2007; P. Roland, 2010). Å arbeide i team gir mulighet for kompetanseheving. Siden veiledere går igjen som personer nyutdannede støtter seg til er det naturlig å rette fokus mot lærere som har denne rollen. På større skoler hvor det finnes flere nyutdannede vil det være gunstig å opprette veilederforum hvor man kan utveksle erfaringer og drøfte ulike tilnærminger. Dette er også foreslått i brevet fra KS til kommuner og fylkeskommuner om

veiledningsordningen (Vågeng, 2010). En betydelig utfordring kan være å koble praksis og teori sammen. En kvalifisert veileder kan muliggjør en slik ordning. Det krever imidlertid at veiledere har god kompetanse på fagfeltet. Å organisere nettverk av veiledere internt og eksternt på tvers av skoler, kan på samme måte løfte kompetansen blant veiledere. Kursing av veiledere er også en mulighet. Det vil naturligvis være begrensninger som tid og ressurser som en må ta høyde for.

5.4 Forslag til videre forskning

Forskning genererer ofte ny forskning. Denne studien har gitt noen svar, samtidig har den fremkalt nye spørsmål som kan være utgangspunkt for videre forskning på temaet.

For det første vil det være aktuelt å forske på veilederkompetanse om aggresjon. For eksempel kunne problemstillingen i denne oppgaven vært omskrevet til: *“Erfaren i yrket: Hvordan forstår og håndterer erfarne veiledere aggresjon?”*. Å gjøre en studie med en slik problemstilling ville sannsynligvis gitt et interessant svar, som i relasjon til denne studien kunne belyst om veiledere har tilstrekkelig teoretisk kompetanse om aggresjon til å omsette teori til fruktbar praktisk håndtering, og i hvilken grad de er kvalifisert til å drive “mesterlære” av usikre nyutdannede allmennlærere i tråd med KS og KD sin målsetning om veiledningsordningen (Hanssen & Helgevold, 2010; Lave, 1999; Sandsmark, 2010; Wenger, 1999).

En annen mulighet er å studere forholdet mellom å lære å bli lærer og å være lærer, altså forholdet mellom å lære om aggresjon i lærerutdanningen og i praksis. Er det slik at man må erverve kunnskap om temaet gjennom praktisk erfaring med aggressive elever i skolen, eller er det mulig å utruste nyutdannede allmennlærere med redskaper for å håndtere aggresjon i utdanningen, og hvordan kan man eventuelt linke teori og praksis sammen i lærerutdanningen slik at de får de nødvendige redskapene håndtering i praksis fordrer?

Et tredje og siste tema for videre forskning som foreslås er å studere om det er forskjell mellom menn og kvinner i hvordan de identifiserer proaktiv aggresjon. Er det slik at kvinner “ser det”, mens menn i større grad må kartlegge sosiale relasjoner og posisjoner for å identifisere hvem det “*blinker rødt for*”? Om så tilfelle, hvilke implikasjoner får det for praksis? Mulige veier videre er flere.

LITTERATURLISTE

- Abelsnes, T. M. (2006). *"De kranglet og de grein, de ble bestevenner og de sang og de danset".: en studie av musikal- og revyprosjekt i skolen som et annerledes, kreativt og inkluderende fellesskap.* T.A. Abelsnes, Stavanger.
- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), s. 27-51.
- Aronson, E. (2007). *The social animal.* New York: Worth Publ.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bayer, M., & Brinkkjær, U. (2003). *Professionslæring i praksis.: nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis.* København: Danmarks pædagogiske universitets forlag.
- Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book.* London: Sage.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control.* New York: McGraw-Hill.
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon Understanding. Development Disorders of Language Comprehension.* Hove: Psychology Press.
- Bushman, B., & Anderson, C. (2001). Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy? *Psychological review*, 08(1), s. 273-279.
- Card, N. A., & Little, T. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (red.), *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior* (s. 107-134). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. Pepler & K. Rubin (red.), *Childhood aggression.* New Jersey: Lawrence Erlbaum publishers.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-informational-processing factors in reactive and proactive aggression in childrens´ s peer groups. *Journal of Personality and Social Psycholpgy*, 53, s. 1146-1158.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O., & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression.* New Haven: Yale University Press.

- Ertesvåg, S. (2003). Trening av sosial kompetanse hjå skuleelevar. Tiltak for alle alevar eller elevar med mangel på slik kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5-6, s. 282-296.
- Evaldsson A.C, L. S., Sahlström F, Bergquist K. (2001). Introduktion och en forskningsöversikt. I S. Lindblad, F. Sahlström & K.-G. Ahlström (red.), *Interaktion i pedagogiska sammanhang* (s. 9-35). Stockholm: Liber.
- Fandrem, H. (2009). *Psychological and sociocultural adaptation among adolescents in Norway with immigrant backgrounds: a study of depressive symptoms and bullying*. no. 68, UiS, Stavanger.
- Flack, T. (2010). INNBLIKK - et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing. Lastet ned 23.01.2011 fra:
http://saf.uis.no/getfile.php/SAF/Bilder/Innblikk_PDFskjerm_mastersikkerhet.pdf
- Fujiki, M., & Brinton, B. (1994). Social competence and Language Impairment in Children. I R. V. Watkins & M. L. Rice (red.), *Specific Language Impairments in Children*. Baltimore: Paul H. Brookes, s. 123-143.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system, Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.
- Gundersen, K., Finne, J., & Olsen, T. M. (2006). *ART: en metode for trening av sosial kompetanse : manual for 10 ukers ART program : sosiale ferdigheter, sinnekontroll, moralsk resonnering* (vol. nr 5). Nærbø: Høgskolen.
- Hagtvet, B. E. (2000). Latter, gråt og ord i tidlig levealder: om forholdet mellom emosjonell og språklig utvikling. *Nordisk Tidsskrift for Spesialpedagogikk*, 79, s. 2-14.
- Hanssen, B., & Helgevold, N. (2010). Å trø over dørstokken. Fra å bli lærer til å lære å være lærer. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 217-234). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (2010). *Ny som lærer: sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). St.mld. nr. 16 (2006-2007). *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Lastet ned 24.05.2010 fra:

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDPDFS.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). St.mld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen.*, 2011(10.02). Lastet ned 12.09.2010 fra:
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDPDFS.pdf>
- Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: from development to intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, sosial praksis. I Nielsen & Kvale (red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis* (s. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publ. Co.
- Lazarus, R. S., Folkman, S., & Visby, M. (2006). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk forlag.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (1999). *Serious and violent juvenile offenders*. California: Sage Publications.
- Michaelsen, S. (2008). *Hvordan handterer lærere elever med aggressiv atferd?: i forhold til aggressiv atferd vil distinksjonen reaktiv og proaktiv bli vektlagt*. S. Michaelsen, Stavanger.
- NESH, & Kalleberg, R. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned 15.04.2010 fra:
<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/> Lastet ned 25.10.2010
- Nevøy, A. (2004). *Et arbeidsnotat om Case-studier og kvalitativ metode. En teoretisk diskusjon*. Upublisert arbeidsnotat. Universitetet i Stavanger. Lastet ned 20.11.2010 fra:
<https://www.itslearning.com/file/download.aspx?FileID=660780&FileVersionID=-1>
- Nevøy, A. (2007). *En analyse av spesialpedagogikkens institusjonelle selyforståelse*. Doktoravhandling, UiS, Stavanger.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.

- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1991). *The Development and treatment of childhood aggression*, Hillsdale, N.J.
- Perry, B. D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. I D. Schetky & E. P. Benedek (red.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry* (s. 221 - 238). Washington D.C: American Psychiatric Press, Inc.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhman, M. (2003). Relationships between teachers and children. I W. M. Reynolds & G. E. Miller (red.), *Handbook of psychology: educational psychology* (vol. 7, s. 199-234). New York: Wiley.
- Porter, L. (2007). *Behaviour in schools: theory and practice for teachers* (2 utg.). Buckingham: Open University Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, s. 446-462.
- Roland, E., Vaaland, G. S., & Størksen, S. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Roland, P. (2010). Respekt *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Lastet ned 03.01.2011 fra: <http://saf.uis.no/getfile.php/SAF/Bilder/Respektheft%20problematferd%20Pål%20en%20delig%20versjon.pdf>
- Rutter, M., & Maughan, B. (2002). School effectiveness findings 1979-2002. *Journal of School Psychology*, 49(6), s. 451-475.
- Røkenes, O. H., & Hanssen, P.-H. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.

- Sandsmark, J. (2010). Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere. Lastet ned 06.04.2011 fra:
<http://www.ks.no/Templates/PrintPage.aspx?pid=4531>
- Storhaug, G. (2009). *Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?*, G. Storhaug, Stavanger.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sørli, M.-A. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. [Oslo]: Praxis forl.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: The original sin hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), s. 341-367.
- Tremblay, R. E., Hartrup, W. W., & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Tremblay, R. E., & Nagin, D. S. (2005). The Developmental Origins of Physical Aggression in Humans *Developmental origins of aggression* (s. 83-106). New York, NY: Guilford Press; US.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplaner for grunnskolen*.
- Vitaro, F., Barker, E. D., Boivin, M., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2006). Do Early Difficult Temperament and Harsh Parenting Differentially Predict Reactive and Proactive Aggression? *Journal of Abnormal Child Psychology: An official publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology*, 34(5), s. 685-695.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression. A Developmental Perspective. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (red.), *Developmental origins of aggression*. New York: The Guilford Press.
- Vågang, S. (2010). Veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere fra og med skoleåret 2010-2011. Lastet ned 20.01.2011 fra:
<http://www.ks.no/PageFiles/10393/Rådmannsbrev%20veiledning.pdf>
- Wenger, E. (1999). En social teori om læring. I Nielsen & Kvale (red.), *Mesterlære, læring som sosial praksis* (s. 129-155). København: Hans Reitzels Forlag.
- Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school: prevalence, correlates, development and prevention*. no. 103, UiS, Stavanger.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Elsa Westergård
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 26.01.2011

Vår ref: 25926 / 3 / TNS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 25.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25926
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Ny i yrket: Hvordan forstår og håndterer nyutdannede allmennlærere aggresjon?
Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Elsa Westergård
Finn Ola Jerstad

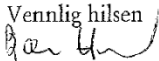
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

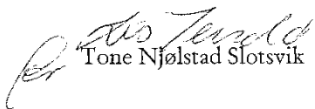
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Tone Njølstad Slotsvik

Kontaktperson: Tone Njølstad Slotsvik tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Finn Ola Jerstad, Jerstadmonen 18, 4480 KVINESDAL

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25926

Formålet med prosjektet er å undersøke hvordan nyutdannede allmennlærere forstår og håndterer aggresjon.

Utvalget består av ca 5 allmennlærere.

Finn Ola Jerstad samler inn opplysninger gjennom personlige intervjuer. Lydopptak fra intervjuene behandles på pc.

Navnene til deltakere blir koblet til det øvrige datamaterialet via en koblingsnøkkel. Koblingsnøkkelen oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet.

Utvalget får skriftlig informasjon. Personvernombudet finner at det reviderte informasjonsskrivet (mottatt 25.01.2011) er tilfredsstillende utformet, forutsatt at det i tråd med anbefaling fra ombudet i epost 25.01.2011 opplyses om hvem som er veileder for prosjektet. Utvalget samtykker skriftlig til å delta i prosjektet.

Senest ved prosjektslutt 31.05.2011 skal datamaterialet anonymiseres ved at personnavn fjernes, lydopptak slettes og bakgrunnsopplysninger som kan være indirekte personidentifiserende fjernes eller grovkategoriseres.

INTERVJUGUIDE

Bakgrunnsinformasjon:

- Kjønn:
- Hvor og når tok du lærerutdannelsen?
- Hvor lenge har du arbeidet som allmennlærer?
- Hvilket trinn jobber du på nå?

Filmsnutter om aggresjon

- Ber informanten beskrive hva han/hun så av aggresjon i filmsnittene.
("reaktiv" først, deretter "proaktiv")

Aggresjonsbegrepet

- Hva er aggresjon, hvordan vil du definere begrepet?
- Hvordan vil du definere *reaktiv* aggresjon?
- Hva legger du i begrepet *proaktiv* aggresjon?
(gir ut definisjoner om nødvendig)
- Hvilke årsaksfaktorer tror du kan forklare reaktiv aggresjon?
- Hva gjør at noen mennesker er mer proaktivt aggressive enn andre?

Generell håndtering av aggresjon

- Hva anser du som sentrale tiltak i arbeid med aggressive elever, og hvorfor?
- Autoritativ klasseledelse:
 - o Relasjonsbygger, hvordan?
 - o Grensesetter, hvordan?
- Hvilken kultur er det på din skole for å arbeide kollektivt med aggresjonsproblematikk?
- I hvilken grad samarbeides det med foreldrene til aggressive elever i tilrettelegging av tiltak, og hva er din erfaring med slik samarbeid?

Håndtering av reaktiv og proaktiv aggresjon

- Hva gjør du når en elev utøver reaktiv aggresjon, og hvorfor?
- Hva kan du som lærer gjøre for å forebygge reaktiv aggresjon på sikt?
- Hva gjør du når en elev utøver proaktiv aggresjon, og hvorfor?
- Hva kan du som lærer gjøre for å forebygge proaktiv aggresjon på sikt?

Temaet aggresjon i lærerutdanningen

- Hva lærte du på lærerskolen om aggresjon?
- Hvordan var undervisningen om aggresjon vinklet i utdanningen, ble teori omsatt til praksis, med tanke på hvordan man håndterer aggresjonsproblematikk i skolen?
- Opplever du å ha fått tilstrekkelig opplæring i hvordan man håndterer aggressive elever i løpet av lærerskolen?

Egenvurdering av aggresjonskompetanse

- Hvordan anser du din egen kompetanse om aggresjon i forhold til å håndtere slik atferd i skolen?
- Hvilken av aggresjonsformene opplever du som mest utfordrende å håndtere og hvorfor?

Veiledning av nytilsatte lærere i skolen

- Hva slags veiledningstilbud har du fått ved skolen du arbeider på?
- Aggresjon som veiledningstema
- Organisering av veiledningen
- Erfart utbytte

DEFINISJONER

Reaktiv aggresjon:

Reaktiv aggresjon er *en negativ handling som følge av **frustrasjon**, med intensjon om å skade noen eller noe* (Aronson, 2007; Dodge, 1991). Reaktivt aggressive mennesker blir fort frustrerte med påfølgende **sinne** og retter aggresjonen mot kilden til frustrasjonen, ofte i form av spark, slag, eller verbale utbrudd. Aggresjonsformen er karakteristisk ved at den er lite planlagt, altså en **spontan handling**.

Proaktiv aggresjon:

Proaktiv aggresjon er *en intendert negativ handling hvor målet er å oppnå **makt** eller **tilhørighet** ved å påføre andre skade* (Roland & Idsøe, 2001, s. 448). Proaktivt aggressive mennesker er ofte utspekulerte og vet når og hvordan de skal slå til mot offeret. Denne typen aggresjon foregår mange ganger i skjul og er **planlagt**. I motsetning til reaktiv aggresjon utløses ikke proaktiv aggresjon av frustrasjon. Proaktivt aggressive mennesker er ofte mobbere og oppnår gode følelser ved å gjøre andre vondt, både fysisk og psykisk.

INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING VEDRØRENDE DELTAKELSE I FORSKNINGSINTERVJU

Mitt navn er Finn Ola Jerstad. Jeg holder for tiden på med en avsluttende masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I denne anledning planlegger jeg å undersøke hvordan nyutdannede allmennlærere forstår og håndterer aggresjon i skolen. Dette er et tema det foreligg lite forskning på. Oppgaven kan dermed være et ledd som gir innsikt og kunnskap som kan være med å bedre vilkår for nyutdannede lærere.

For å kunne gjennomføre prosjektet trenger jeg fem nyutdannede allmennlærere som informanter. Rollen til informantene vil være å gi meg nyttig informasjon ved å svare på spørsmål i et intervju. Som innledning til intervjuet vil de bli vist korte filmklipp som omhandler aggresjon i skolen. Gjennomføringen av intervjuet er beregnet å ta ca. en klokke time

Det vil bli brukt diktafon (lydopptak) av intervjuet som anvendes i etterkant for å transkribere intervjuet. Opptaket vil bli oppbevart på forsvarlig vis ved at det låses inn og oppbevares av meg. Lydopptaket fra intervjuet vil bli slettet og det skriftlige datamaterialet vil bli anonymisert når oppgaven innleveres i mai 2011. All data som blir samlet inn blir behandlet konfidensielt. Du vil være anonym i masteroppgaven.

Du kan når som helst trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det. All data som er samlet inn om deg vil da bli slettet.

Jeg håper du har lyst og anledning til å stille til intervju i en hektisk hverdag. Det vil være et verdifullt bidrag til forskning på feltet. Dersom du har spørsmål angående denne studien kan du kontakte meg på mail eller mobil.

Vennlig hilsen

Mastergradsstudent

Finn Ola Jerstad

E- post: fo.jerstad@stud.uis.no

Tlf.: 976 00 334

Veileder: Elsa Westergård

Jeg samtykker til å delta i intervjuet:

Dato og underskrift: _____

BESKRIVELSE AV VIDEOSNUTTER

“Reaktiv”(varighet ca. 2 min)

Dette klippet er filmet i et klasserom på en barneskole. Kameraet er rettet fra kateteret og ut mot klassen. Elevene jobber individuelt med oppgaver mens en kvinnelig lærer går rundt å ser og hjelper til. Filmkameraet rettes mot én gutt en liten stund, for deretter å gå tilbake til å vise flere elever. Læreren sier: “da alle sammen, da skal vi jobbe sammen to og to”. Kameraet rettes nå mot den samme gutten. Jenten ved siden av gutten beveger pulten sin mot pulten hans, men gutten tar ut hånden og skyver pulten bort igjen. Læreren sier da til gutten: “Kenneth, du skal jobbe sammen med Maren.” Kenneth ser straks opp på læreren og svarer “nei”. En jente bak i klasserommet “våkner” da til og løfter blikket fra arbeidsboken og frem mot Kenneth. Læreren sier: “nå må du flytte sammen med Maren”, Kenneth svarer “jeg sa jo nei” før læreren får avsluttet setningen. Læreren ser på Kenneth, og Kenneth ser tilbake på læreren et kort øyeblikk. Læreren beveger seg da mot pulten hans og sier “kan ikke du bare flytte sammen med Maren, vær så snill”. Kameraet fokuseres på ansiktet til Kenneth, som bærer preg av å være frustrert. Jenten som løftet blikket bak i klasserommet sitter nå og smiler og ler. Nesten samtlige elever har nå blikket mot Kenneth. Kameraet vender tilbake til det pregede ansiktsuttrykket til Kenneth en liten stund, før videoen viser at læreren er helt borte ved pulten av Kenneth og visker oppgitt: “Kenneth, bare flytt nå”. Han skriker høyt og momentant: “**NEEEIIII!!!**”, mens han reiser seg og skyver pulten fra seg og småløper ut av klasserommet. Læreren og elevene snur seg og ser at han forsvinner ut døren. Læreren sier: “nå ble Kenneth veldig lei seg, så jeg har lyst til å gå ut å snakke litt med han, så kan dere sitte å jobbe litt for dere selv - kjempesint.” Jenten som smilte og lo tidligere retter oppmerksomheten mot læreren og fortsetter med arbeidsoppgavene. Læreren går ut på gangen og lukker døren etter seg. Kenneth sitter på gulvet og ser ned, med albue plassert mot knærne og hendene hvilende foldet mot pannen. Læreren sier: “Kenneth”, setter seg ned på huk, og legger håndflaten på skulderen hans. Han sier “ikke rør meg” og snur seg bort. Læreren fjerner hånden. Kameraet rettes mot ansiktet til læreren. Hun ser lei seg ut. I neste klipp er læreren i klasserommet igjen. Pulten til Kenneth er tom, han sitter fortsatt samme sted utenfor klasserommet. Kameraet er nå rettet mot den tomme pulten en stund. Kenneth kommer inn igjen og går bort og setter seg ved pulten sin. Jenten som lo følger med. Læreren ser på Kenneth og smiler vennlig mens hun nikker forsiktig til han. Kenneth flytter seg da bort til jenten han skulle samarbeide med. Videoklippet avrundes ved at læreren fortsetter å vandre i klasserommet, slik hun gjorde før hun ba elevene samarbeide.

“Proaktiv” (varighet ca. 2,5 min)

Klippet er filmet i et klasserom på en barneskole og det er de samme barna som er skuespillere i denne snutten som i “reaktiv”. Filmen starter ute i gangen hvor elevene tar av seg yttertøy på vei inn til time. To jenter og en gutt ser på hverandre og smiler. Ved siden av gutten står Kenneth. Jentene kommer bort og stiller seg foran Kenneth og en av dem sier: “du Kenneth, vet du hva som hadde vært skikkelig kult?”. Kenneth svarer spørrende “nei”. Jenten sier “jeg tror ikke du tørr det” mens hun vender seg og går bort fra han sammen med den andre jenta. Etter kort tid sier Kenneth: “ hva da?”. Gutten ved siden av han svarer: “ de tror ikke du tør å kaste papirfly i timen”. Kenneth svarer kontant: “gjør jeg vel”. Gutten sier: “så gjør det da”. Kenneth svarer “okay”. En ny scene vises hvor alle de fire står sammen og enes om det som skal skje. Videre filmes det i klasserommet forfra og man ser en mannlig lærer og elevene. Læreren vandrer rundt i klassen mens elevene jobber med oppgaver. Kameraet veksler mellom den jenta som gav Kenneth utfordringen og de to guttene. Kenneth tar ned hendene under pulten mens han smiler til de to jentene som sitter foran. Jenta som utfordret han smiler til Kenneth og han smiler tilbake. Læreren tar et overblikk over klassen og de fire later som de gjør oppgavene. Så snart han har vandret bakover i klasserommet snur den samme jenten seg og nikker til gutten ved siden av Kenneth. Han lager en lyd for å få kontakt med Kenneth. Han visker noe til Kenneth, som etterpå klargjør flyet. Jenta på første benk rekker opp hånden og læreren kommer bort for å hjelpe henne. Hun visker lavt “ikke for å bisle men i stad var det noen som kastet papir mot meg, jeg tror det var Kenneth”. Læreren er i ferd med å snu seg bakover mot Kenneth, men jenta hindrer han ved å si: “ikke snu deg, da skjønner han at det er jeg som bisler”. Læreren nikker, ser på henne og sier: “takk for at du sa i fra”. Han vandrer da bakover i klasserommet igjen. Hun gir da klarsignal til gutten ved siden av Kenneth og han gir Kenneth signal om at han nå skal kaste flyet i det læreren går forbi pulten deres. Når læreren er forbi nikker jenta enda en gang og gutten dulter borti skulderen til Kenneth. Han tar opp flyet og kaster det forover i klasserommet. I det han har kastet det står læreren med ryggen til alle de fire og jenta sier høyt **“hold opp med det der!”**. Læreren snur seg med en gang uten å ha sett hendelsen og sier “hei Kenneth, hva er det du driver med?” Kameraet fokuseres nå på ansiktsuttrykket til Kenneth. Jenta ser på han med et blikk og et kroppsspråk som signaliserer noe sånt som “ hva hva det der” eller “hvorfør gjorde du det”. I klippet er det her lagt på lyd som skal gi innblikk i Kenneths tanker: “jeg tror ikke du tørr det, jeg tror ikke du tørr det (jenta sin stemme), de tror ikke du tørr å kaste papirfly i timen(gutten sin stemme), altså sånt ... sånt gjør du ikke (læreren sin stemme). Fokuset er ansiktet til Kenneth. Jenten som satt i

gang spillet ler og ser ut til å fryde seg over det som skjer. Læreren står ved siden av Kenneth med overkroppen foroverlent og hendene plassert på hoftekammene mens han sier med en bestemt stemme: “skjønner du det, du får ikke lov til å gjøre sånt”. Kenneth svarer “ jeg har ikke gjort noe”. Læreren svarer: “du jeg så at du kastet det flyet”. Kameraet rettes mot jenta igjen, som nå smiler bredt og ser ut til å glede seg veldig over det som skjer. Kenneth reiser seg fra pulten og sier: “nei sa jeg”. Læreren sier: “du Kenneth nå setter du deg ned”. Kenneth ser på læreren og sier: “nei”. Læreren sier nå med hevet stemme: “hørte du ikke hva jeg sa, nå setter du deg...”, han blir avbrutt av den samme jenta foran som bryter inn og sier: “ du har sagt at vi ikke har lov til å rope i timen”. Læreren ser på henne for så å rette seg mot Kenneth mens han holder hånden sin rundt underarmen hans og sier: “Kenneth, nå ...”, Kenneth sier: “ikke rør meg”. Jenta bryter igjen inn og avbryter læreren ved å si: “ du har ikke lov til å røre han”. Kenneth løper ut av klasserommet og drar døren med seg slik at det blir et smell. Jenta snurt seg mot læreren og sier “den fikset du fint”. Læreren gnir seg et kort øyeblikk i øyet mens han går ut av klasserommet og lukker døren etter seg mens han roper på Kenneth. Nå er kameraet rettet mot jenta som har vært i fokus i dette klippet. Hun smiler og ler åpenlyst av det hele.

NOTASJONSSYSTEM

Notasjonssystemet under er brukt ved transkribering for å bevare noe av særpreget ved den muntliges samtalen:

- = betyr avbrytelse, eller at turtakingen går i ett uten pause mellom
- // brukes ved overlapping i samtalen
- ((...)) viser kommentarer til samtalen, opptaket eller til handlinger utført i intervjuet, som for eksempel ((latter)) eller ((banker i bordet))
- [...] brukes ved hvisking eller ytringer på innpust
- Et enkelt punktum . med mellomrom på begge sider indikerer en kort pause
- To punktum .. indikerer en lengre pause. Ved svært lange pauser kan flere punktum forekomme.
- ? ble brukt for å markere klare spørsmål.

(Abelsnes, 2006, s. 36)