



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Høstsemesteret, 2012

Spesialpedagogikk

Åpen

Forfatter Renate Lødemel Bø

.....

(signatur forfatter)

Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby

Tittel på masteroppgaven: 1) Hvordan arbeider pedagoger med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved "Respektskoler"? 2) Hvilken betydning opplever lærere at dette arbeidet har?

Engelsk tittel: How do teachers work on building relationships with pupils with aggression issues in a class at "Respect Schools"? 2) What is the significance of this work, in the experience of the teachers?

Emneord:

Sidetall: 72

Aggresjon, relasjoner, autoritativ klasseledelse,
Respektprogram

+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 20.11.2012

FORORD

Bakgrunnen for denne oppgaven var å se på hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygning til elever med aggresjonsproblematikk. Jeg valgte å ta utgangspunktet i skoler som har deltatt i skoleutviklingsprogrammet Respekt, fordi jeg visste at relasjonsbygning og aggresjonsproblematikk var en del av programmet. Av den grunn regnet jeg med at de utvalgte informantene hadde mer kunnskap om det jeg ønsket svar på. Det var også interessant å se om programmet var implementert i skolene, og om informantene hadde lært noe gjennom deltakelsen av programmet.

Jeg vil takke informantene som stilte opp til intervju, og gav meg den informasjonen jeg hadde behov for, og på den måten gjorde det mulig for meg å gjennomføre denne oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til veilederen min, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, som har gitt meg gode råd og ærlige tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Din gode støtte, oppmuntring og tålmodighet har hjulpet meg til å komme i mål.

Til slutt vil jeg også rette en stor takk til familien min som har støttet meg, og hjulpet til med barnevakt, slik at jeg har hatt mulighet til å gjennomføre dette studiet. Tusen takk!

Stavanger 20.november 2012

Renate Lødemel Bø

SAMMENDRAG

Problemstillingen for oppgaven er: 1) Hvordan arbeider pedagoger med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved "Respektskoler"? 2) Hvilken betydning opplever lærere at dette arbeidet har. Jeg har valgt å gå inn i skoler som har deltatt i programmet Respekt, som er utarbeidet av SAF (senter for atferdsforskning), fordi programmet bygger på anerkjent teori som er vesentlig for denne oppgaven. Under deltakelsen av Respektprogrammet, blir lærerne kurset i blant annet aggresjonsproblematikk, og hvordan man håndterer vanskelig atferd. Av den grunn regnet jeg med at lærere ved Respektskoler har kunnskap om dette temaet, og er kompetente til å gi meg mer utfyllende og gode svar som vil være relevante for oppgavens problemstilling.

Teorien som oppgaven er basert på, er blant annet fra de anerkjente forskerne Berkowitz (1993), Aronson (2004), Dogde (1991), Vitaro & Brengden (2005), Anderson & Bushman (2002), Tremblay (2010) og Pianta (1999), og blir brukt for å beskrive og utdype aggresjon og håndtering av aggresjon. Det er henvist til Nordahl (2002) for å beskrive den autoritative lærerrollen som viser viktigheten av å bygge gode relasjoner, samt grensesetting.

Det ligger til grunn en kvalitativ forskningsmetode i oppgaven. Innenfor kvalitativ forskningsmetode finner man ulike metoder for å finne svar på forskningsspørsmål. I denne oppgaven brukes det kvalitative forskningsintervjuet som metode, som i følge Thagaard (2009) er godt egnet for å gå i dybden av forskningsspørsmålet. Intervjuet er relativt ustrukturert, da det stilles oppfølgingsspørsmål som kan hjelpe informantene i riktig retning dersom de ikke klarer å svare utfyllende. Utvalget består av fire pedagoger fra to forskjellige skoler som har deltatt i Respektprogrammet, og som daglig møter utfordringer i forhold til aggresjonsproblematikk.

Alle informantene virker usikre i sine definisjoner av begrepet aggresjon, da ingen av dem klarer å definere begrepet på grunnlag av anerkjent teori. Den teoretiske kunnskapen blant informantene ser derimot ut til å være høyere i forhold til relasjonsbygging. Dersom det teoretiske kunnskapsnivået er høyt, vil det føre til høyere intersubjektivitet, og en vil dermed kunne anta at dette viser igjen i tilsvarende bedre praksis på området. Er det derimot lavt, vil det føre til lav intersubjektivitet, samt uklarhet og usikkerhet i forhold til håndtering av elever med aggresjonsproblematikk.

INNHALDSFORTEGNELSE

DET HUMANISTISKE FAKULTET	1
FORORD	2
SAMMENDRAG	3
1.0 INNLEDNING	6
2.0 TEORI	8
2.1 Definisjon av begrepet aggresjon.....	8
2.2 Reaktiv aggresjon.....	10
2.3 Proaktiv aggresjon.....	12
2.4 Årsaker til aggresjon.....	13
2.5 Håndtering av aggresjon.....	15
2.5.1 Håndtering av proaktiv aggresjon.....	16
2.5.2 Håndtering av reaktiv aggresjon.....	17
2.5.3 Den autoritative lærerrolle	20
2.5.4 Relasjonsbygging.....	22
2.5.5 God grensesetting.....	24
2.5.6 Relasjon mellom lærer - elev.	25
2.5.7 Hvordan etablere og opprettholde gode relasjoner?	26
2.5.8 Intersubjektivitet i en lærergruppe.....	28
2.5.9 Sammenhengen mellom atferdsproblemer og relasjoner.	29
2.6 Respekt-programmet.....	29
3.0 METODE	34
3.1 Metodevalg.....	34
3.2 Gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av data	37
3.2.1 Valg av informanter.	37
3.2.2 Intervjuguidens innhold.....	38
3.2.3 Datainnsamling.	39
3.2.4 Gjennomføring av intervju.....	39
3.2.5 Bearbeiding og tolkning av data	41
3.2.6 Etske utfordringer.....	42
3.3 Validitet og reliabilitet.	43
3.4 Generaliserbarhet.....	44
3.5 Feilkilder.	45
4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA	47
4.1 Informantenes definisjoner av begrepet aggresjon.....	47
4.2 Relasjonsbygging og det autoritative lærerperspektivet.....	51
4.3 Metoder og tiltak som brukes.....	57
4.4 Opplevelse av arbeidets utførsel.	61
4.5 Respektprogrammet.	64
5.0 KONKLUSJON	74
5.1 Behov for videre forskning	76
Litteraturliste	77

VEDLEGG	81
VEDLEGG 1	81
VEDLEGG 2	83
VEDLEGG 3	85

1.0 INNLEDNING

Aggresjonsproblematikk er et svært aktuelt tema i skolen i dag, og flere lærere møter daglig utfordringer innenfor denne problematikken (Byrkjedal-Sørby og Roland, spesialpedagogikk 07). Ogden (2001) skriver at atferdsproblemer alltid har vært, og alltid vil være en del av skolens virkelighet. Videre skriver han at det påvirker undervisningen i en negativ retning ved at læreren ikke får undervist, og de andre elevene ikke får arbeidsro. Berkowitz (1993) underbygger dette ved at han beskriver aggresjon som et av de mest alvorlige sosiale problemene man møter i samfunnet. Aggresjon kan føre til psykososiale vansker, tilpasningsvansker, avvisning fra jevnaldrende, faglige problemer på skolen og atferdsvansker senere i livet, noe som kan føre til arbeidsløshet, antisosial atferd og kriminalitet i voksen alder (Card og Little, 2006 i Byrkjedal-Sørby og Roland, spesialpedagogikk 07).

Gjennom dette studiet, er det temaet aggresjon som har vekket mest interesse hos meg. Jeg har tidligere jobbet tett innpå en elev som er reaktivt aggressiv, og har derfor tilegnet meg erfaringer knyttet til dette temaet. Studiet har gitt meg mer kunnskap rundt begrepet aggresjon, som vil være nyttig for fremtidig arbeid.

Problemstillingen for oppgaven handler om hvordan pedagoger bygger relasjoner til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved Respektskoler, og hvilken betydning de opplever at dette arbeidet har. Denne oppgaven er en kvalitativ studie, og informasjonen er hentet gjennom intervju av fire pedagoger fra to forskjellige skoler. Spørsmålene som blir stilt, er i tråd med Respektprogrammets innhold, og vil av den grunn avdekke hva lærerne har lært av programmet.

Aggresjon er et normativt begrep, og av den grunn er det vanskelig å definere. I følge Bjørkly (2001), inneholder de fleste aggresjonsdefinisjonene likevel en fellesnevner; et individ som bevisst vil påføre skade eller ubehag på et annet individ. De anerkjente forskerne Aronson (2004) og Berkowitz (1993) definerer aggresjon som negative handlinger som har til intensjon å skade noe eller noen. Aggresjon deles vanligvis inn i to hovedformer: reaktiv og proaktiv aggresjon (Dogde, 1991; Vitaro & Brengden, 2005; Roland & Idsøe, 2001). Reaktiv aggresjon er ofte mer synlig for omgivelsene, mens proaktiv aggresjon ofte er mer skjult. For å kunne håndtere aggresjon, må pedagogene ha god innsikt i, og forståelse for de ulike formene for aggresjon. Det er også viktig at forholdet mellom det kollektive og det

individuelle perspektivet i et lærerteam som arbeider med elever som har aggresjonsproblematikk, fungerer (Byrkjedal-Sørby og Roland, spesialpedagogikk 07).

For å lykkes med håndtering av aggresjon, er det viktig at man som pedagog er bevisst på hvordan man fremstår overfor elever med aggresjonsproblematikk. I oppgaven blir Baumrind (1991) sin modell presentert. Modellen viser viktigheten av å bygge gode relasjoner til elevene, og samtidig ha kontroll. For å oppnå gode relasjoner til elevene, er det viktig at man involverer seg i elevenes ”verden”, og samtidig setter klare grenser for hvordan man skal oppføre seg. Denne lederstilen kalles autoritativ, og er den som er best egnet for å forebygge aggresjon (Nordahl, 2002).

Informantene for denne oppgaven har tidligere deltatt i Respektprogrammet, som også per i dag blir presentert for ulike skoler rundt om i landet. Det forskes på hvorvidt programmet blir implementert i skolene som har deltatt, samt om programmet har effekt. Av intervjuene jeg har gjort, får man et visst inntrykk av hvorvidt programmet er implementert i skolene.

2.0 TEORI

2.1 DEFINISJON AV BEGREPET AGGRESJON.

På grunnlag av problemstillingen som tar for seg hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging i forhold til elever med aggresjonsproblematikk i klasser ved Respektskoler, er det naturlig å definere begrepet aggresjon.

Berkowitz (1993) presiserer at det første man må gjøre for å få en god forståelse av hva aggresjon er, er å etablere en klar og presis definisjon av begrepet. I likhet med andre forskningsorienterte tekster, bygger også boken hans på definisjonen som sier at *aggresjon er enhver form for atferd med intensjon om å skade noen fysisk eller psykisk*. Selv om flere forskere bruker denne definisjonen, er det likevel ikke allment akseptert, da begrepet ”aggresjon” også i dag har ulike betydninger, i vitenskapelig kommunikasjon så vel som i dagligtalen (Berkowitz, 1993).

Anderson og Bushman (2002) definerer aggresjon på følgende måte:

”Human aggression is any behavior directed towards 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, 2002:28).

I oversatt betydning kan aggresjon forstås som at den som utfører aggresjonen må ha en intensjon om å forårsake skade her og nå. Aggressoren må ha tro på at det han gjør virkelig skader, og den som blir utsatt for aggresjonen må være motivert for å unngå atferden. Denne definisjonen kan virke noe komplisert, og flere faktorer er iverksatt. En enklere og mer brukt definisjon er den som Aronson (2004) har utviklet:

Aggresjon er negative handlinger med intensjon om å skade noen eller noe (Aronson, 2004).

Fra tidlig på 1990 tallet og frem til i dag, har de fleste aggresjonsdefinisjonene inneholdt en fellesnevner: et individ som bevisst vil påføre skade eller ubehag på et annet individ. Bjørkly (2001) henviser til flere definisjoner som understøtter dette:

John Dollard et al. (1939): Aggresjon er en handling hvis målresponsen er å påføre en annen organisme skade. Arnold Buss (1961): Aggresjon er atferd som påfører en annen person ubehag eller skade. Robert Baron (1977): Aggresjon er hvilken som helst atferd som har til hensikt å skade et annet levende individ som prøver å unngå dette. Dolf Zillmann (1979): Aggresjon er enhver atferd som en person utfører i den hensikt å påføre en annen person fysisk smerte eller skade selv om denne personen vil unngå dette. Leonard Berkowitz (1993) Aggresjon er atferd, enten fysisk eller symbolsk; som er utført med den hensikt å skade noen andre” (Bjørkly, 2001:21).

Ut i fra dette, ser man at en handling ikke er aggressiv dersom intensjonen ikke er til stede. Handlingen må være bevisst og negativ, og ha til hensikt å skade noe eller noen.

Hvordan man velger å tolke aggresjonsbegrepet, er avgjørende for hva man legger i begrepet, og for hvordan man velger å forholde seg til problematikken (Roland P., 2009). Av den grunn kunne det vært ønskelig å ha en felles definisjon på aggresjonsbegrepet, slik at det fikk en felles forståelse. Men slik er det ikke. Aggresjon er et normativt begrep, og man finner et hav av ulike aggresjonsdefinisjoner. Ulike teoretikere og forskere definerer begrepet på forskjellig måte, og av den grunn er det relativt komplisert å definere. Det som likevel står sentralt i de ulike definisjonene, er intensjonen om å skade noen. På grunnlag av dette, kan man si at en aggressiv handling blir utført med vilje (Aronson, 2004; Berkowitz, 1993).

For å skille mellom de ulike formene for aggresjon, er det vanlig å dele begrepet inn i forskjellige undergrupper, som reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, instrumentell aggresjon og relasjonell aggresjon (Bjørkly, 2001). Reaktiv aggresjon er negative handlinger som noen gjør som følge av frustrasjon. Det ligger altså en frustrasjon eller negativ provokasjon i forkant av handlingen. Proaktiv aggresjon omhandler to nivåer, hvor det første handler om selve den negative handlingen, og det andre nivået er positiv måloppnåelse. Gjennom å gjøre noe negativt, vil en oppnå noe positivt. Proaktiv aggresjon er en form for instrumentell aggresjon som kan forklares med at en gjør en negativ handling som et instrument for å oppnå noe, som for eksempel makt, kontroll og tilhørighet. Relasjonell aggresjon handler om å bryte relasjoner eller ødelegge sosiale mønstre (Bjørkly, *ibid*; Vitaro & Brengden, 2005).

I denne oppgaven vil begrepene proaktiv og reaktiv bli brukt, da det er disse begrepene forskere på feltet bruker mest i dag. Gjennom intervjuene med de ulike lærerne vil det bli sett nærmere på problemstillingen, og da på hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging i forhold til denne aggresjonsproblematikken.

2.2 REAKTIV AGGRESJON.

Aggresjon blir, som nevnt, vanligvis delt inn i to hovedformer: reaktiv og proaktiv aggresjon (Dogde, 1991; Vitaro og Brengden, 2005; Roland & Idsøe, 2001). Etersom problemstillingen for oppgaven tar for seg hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygging i forhold til elever med aggresjonsproblematikk, vil det være naturlig å si litt om disse to hovedformene for aggresjon.

Som tidligere nevnt, blir begrepet aggresjon definert forskjellig av de ulike teoretikere og forskere, og ikke alle er enige i at aggresjonsbegrepet kan deles inn i flere former, da de mener at de ulike typene av aggresjon går i hverandre (Anderson & Bushman, 2002). Card & Little (2006) har også i sin forskning kommet frem til at det er forholdsvis stor sammenheng mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, og at sansynligheten er stor for at en person som beskrives som aggressive, både er reaktiv og proaktiv. Likevel er de aller fleste enige om å skille reaktiv og proaktiv aggresjon fra hverandre (Vitaro & Brengden, 2005; Dogde, 1991; Tremblay, 2010 m.fl.).

Reaktiv aggresjon er ofte synlig for omgivelsene, og gjør det dermed enklere for pedagoger å gripe inn umiddelbart. Denne reaksjonsformen er drevet frem av frustrasjoner, trusler, eller opplevde provokasjoner, og handler dermed om negative erfaringer i forkant av en hendelse. Dette blir sett på som det største kjennetegnet for reaktiv aggresjon (Dogde, 1991). Dogde (ibid) hevder videre at sinne, fryktresponser og angrep er sentrale kjennetegn ved reaktiv aggresjon. Vitaro og Brendgen (2005) bruker begreper som defensiv, sint, ”varmblodig”, impulsiv og emosjonell for å beskrive personer ved denne aggresjonsformen. Reaktiv aggresjon forekommer ofte i øyeblikket, er preget av impulsivitet, og må vanligvis ses på som relativt lite planlagt (Dogde, 1991).

De reaktivt aggressive menneskene har en tendens til å være fokusert på negative reaksjoner. Svært ofte vil de overtolke og feiltolke reaksjoner fra andre mennesker i negativ retning (Roland, P., 2009). I denne sammenheng kan man tenke seg at de som er reaktivt aggressive, har en stor andel lagrede negative minner i hjernen. Dette kan forklares gjennom modellen av Kenneth Dogde (1994) som kalles SIP-modellen¹, og handler om hvordan mennesker tolker

¹ Social Information Processing

signaler fra andre og omsetter det til egne handlinger. Modellen er en systemisk modell², og består av en database omringet av seks punkter:

Punkt 1.: Det første man gjør i møte med et individ, er å avkode signalene deres. Man leser personens ansiktsuttrykk og stemmeleie, om han/hun ser sint, glad eller trist ut.

Punkt 2: Her tolker man signalene som man har avkodet, for eksempel kroppsspråket.

Punkt 3: Målene klargjøres, hvordan handlingen/responsen skal være, og hva man ønsker å oppnå.

Punkt 4: Her tenker man over ulike responser og konstruerer de ulike responsalternativene.

Punkt 5: Her bestemmer man seg for hva man skal gjøre.

Punkt 6: Her gjør man det man har bestemt seg for, og spiller dette ut.

De mest sentrale punktene i forhold til reaktiv aggresjon, er punkt 1 og 2. De som er reaktive er veldig fokuserte på negative signaler, og feiltolker ofte signaler fra andre. I midten av modellen er det en database som inneholder blant annet tidligere minner, noe som kalles menneskets minneball. Crick & Dogde (1994) mener at tidligere erfaringer er lagret i hjernen fra fødselen av. Her vil både positive og negative minner bli lagret, og man tenker seg at de reaktivt aggressive menneskene har en overlast av negative minner. Dermed vil negative minner bli koblet inn når de tolker signaler fra andre mennesker, og reaksjonen vil slå ut i frustrasjon. Hver enkelt frustrasjon som oppstår vil videre bli registrert av det emosjonelle "telleverket", som er et bilde på antall frustrasjoner som lagrer seg opp. Av den grunn at reaktivt aggressive har mange dårlige minner, vil det også være naturlig at det emosjonelle telleverket er høyt. Når telleverket når en personlig grense, vil frustrasjonen igjen slå ut i aggresjon hos reaktive mennesker (Crick & Dogde, *ibid*).

Prognosen på reaktiv aggresjon er relativt dårlig opp til voksen alder (Hawley, P.H., Little, T.D. & Rodkin, P.C., 2007). Ca. 5 % er aggressive gjennom hele livet, noe som viser nokså høye tall (Tremblay, 2010). Den dårlige prognosen henger sammen med andre vansker som følge av atferden, som lærevansker, konsentrasjonsproblematikk, og trøbbel med vennenettverk (Hawley, P.H., Little, T.D. & Rodkin, P.C., 2007). Reaktivt aggressive barn

² En systemisk modell viser til at alle delene i modellen påvirker hverandre. Dersom man endrer en del i modellen vil hele modellen bli endret.

mangler ofte impulskontroll, som fører til at de blir aggressive når de blir provoserte eller føler seg truet. Dette kan føre til avvising fra jevnaldrende, at de blir gjort til offer, og at de presterer dårlig på skolen (Vitaro & Brengden, 2005). Senere i livet kan menneskene som er reaktivt aggressive også ofte ha vansker med å få jobb, og når de eventuelt har fått en jobb, vil de kunne ha problemer med å holde på den. Dette kan blant annet skyldes at de har vansker med deling, forhandling, og å inngå kompromiss, samt å takle nederlag. Reaktiv aggresjon har også høy komorbiditet med AD/HD, aspergers og reaktiv tilknytningsforstyrrelse, og er blitt linket til problemer som angst, depresjon og psykosomatiske lidelser (Vitaro & Brengden, ibid).

2.3 PROAKTIV AGGRESJON.

Proaktivt aggressive er drevet av positive ting, som for eksempel berømmelse og status. ”Bensinen” bak den proaktive aggresjonen er lyst, og den aktiverer lystdelen i hjernen (Trembley, Hartrup & Archer, 2005). De proaktive ”handler” der de vet de får best utbytte. De bestemmer seg for en handling, og jobber målrettet. Utbyttet er en suksessfaktor³ (Vitaro & Brengden, 2005).

Vitaro og Brengden (ibid) sammenligner proaktiv aggresjon med en form for instrumentell aggresjon. Man gjør en negativ handling som et instrument for å oppnå noe, og det en ofte oppnår er for eksempel makt og tilhørighet. Man kan forklare proaktiv eller instrumentell aggresjon ut fra to nivåer. Det første nivået er selve den negative handlingen, selve aggresjonen. Et eksempel på en slik handling, kan være å bevisst utestenge noen, eller sende ut rykter. Denne handlingen utgjør på nivå to et ”instrument” for å oppnå en positiv effekt. Dette kan for eksempel være tilhørighet. En vil gjennom å ha gjort noe negativt, oppnå noe positivt. Ved å stenge ute en person fra gruppa, oppnår den proaktive tilhørighet. Den proaktive får på denne måten tilfredsstilt sitt maktbehov. Denne ”gevinsten” kan oppnås alene eller sammen med andre. Dersom den oppnås i sammen med andre, oppnår man også tilhørighet. Makt og tilhørighet kan gi sterke sosiale gevinster som blir en drivkraft til å opprettholde utøvelsen av aggresjon. I motsetning til reaktiv aggresjon, kan denne aggresjonsformen ses på som relativt planlagt og beregnende. Utøveren er ikke frustrert i

³ Suksessfaktor er et positivt utbytte man kan oppnå av å gjøre en handling (Aronson, temth edition, 2007).

forkant av den aggressive handlingen. Handlingen blir med andre ord ikke utført på grunn av frustrasjon, men for å oppnå noe positivt gjennom å gjøre noe negativt (Vitaro & Brendgen, 2005; Roland, P., 2011).

Proaktiv aggresjon er som oftest systematisk og ikke tilfeldig. Guttene er mest ute etter makten, og jentene er mest ute etter tilhørigheten. Handlingen er planlagt, og kalles ofte ”den skjulte aggresjon” (Roland P., 2009).

Prognosen for proaktivt aggressive er relativt bra. I motsetning til reaktivt aggressive, skårer de ofte høyt på sosiometriske målinger, i forhold til lederevne og status (Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., Acker, R.V., 2000). I følge Vitaro & Brendgen (2005), kan elever som er proaktivt aggressive gjøre det bra på skolen, de har stort sett et positivt selvbilde, og ikke så mange fiendtlige holdninger til andre. Roland, P. (2009) henviser til Card og Little (2006), som sier at det kan se ut til at proaktive elever har en statusposisjon til jevnaldrende, og at de trolig har evne til å kombinere aggresjon og prososial atferd. I motsetning til reaktivt aggressive, er de i stand til å regulere sine følelser av frustrasjon. Likevel finner man tendenser til at proaktiv aggresjon kan kobles til kriminalitet og gjengproblematikk i voksen alder (Pulkinen i Roland, P., 2009).

2.4 ÅRSAKER TIL AGGRESJON.

Tidlige negative erfaringer som relateres til sinne, angst og hyperaktivitet kan også være en årsak til reaktiv aggresjon. Berkowitz (1993) henviser til Olweus (1993) som viser til tre punkter som negativt trigger aggresjon i oppveksten. Det første er lite varme i relasjoner, mangel på positiv nærhet i alderen 0 – 5 år. Barn som føler seg avvist kan bli aggressive på grunn av mangelfull stimulans i form av sosiale spilleregler, som igjen gjør at den sosiale kompetansen reduseres. Det andre er lite grensesetting, normer er ikke medfødt, men må læres. Det tredje er maktorientert oppdragelsesmetoder. Barn som vokser opp med negative opplevelser, kan i følge Berkowitz (1993) bli svært aggressive når de blir eldre. Dersom barnet har en oppvekst preget av kjefting, vil barnet repetere dette og gjøre det samme mot andre.

I følge Berkowitz (ibid) finner man ikke et enkelt svar på hvorfor noen blir aggressive. Det kan være flere ulike årsaker som sammen utgjør en negativ atferd. Berkowitz (ibid) legger

stor vekt på familieforhold når han snakker om utviklingen av aggresjon, og mener at tidlig omsorgssvikt er hovedforklaringen på reaktiv aggresjon. Vitaro og Brengden (2005) viser til at reaktivt aggressive barn har vokst opp i et fysisk aggressivt miljø. Videre henviser de til forskning, hvor det er rapportert at disse barna opplever nøye overvåkning, og strenge regler fra voksne, noe som kan motstride det Olweus (1993) hevder i forhold til lite grensesetting.

Vitaro og Brengden (2005) hevder at reaktiv og proaktiv aggresjon kommer av ulike sosiale opplevelser, både familiære og sammen med jevnaldrende. Barn som vokser opp med negative sosiale opplevelser og fysisk mishandling blir ofte reaktivt aggressive, mens barn som vokser opp med suksessfulle aggressive modeller og positivt forsterkede opplevelser, blir ofte proaktivt aggressive. Proaktivt aggressive barn vokser ofte opp i et familieforhold der det er en forskyvning i maktforholdet. De vokser opp med å forstå at det lønner seg med makt, og at det alltid er en vinner. Barna kopierer de voksne (Vitaro og Brengden, *ibid*). Forskning viser også at reaktivt aggressive barn opplever mer kontrollerende og straffende foreldre i oppveksten, enn proaktivt aggressive barn, som opplever mindre kontrollerende foreldre og færre regler i hjemmet (Dogde, 1991).

I aggresjonsforskningen, er aggressivitet mye diskutert opp mot arv og miljø. Ovenfor har miljøpåvirkning i form av familieforhold og jevnaldrende blitt nevnt. Oppgavens omfang tillater ikke å gå nærmere inn på diskusjonen rundt arv og miljø, men det er likevel naturlig å gi en kort beskrivelse av arv (biologi) også, da det er aktuelt for oppgavens problemstilling som har hovedfokus på aggresjonsproblematikken.

Når et barn er reaktivt aggressivt er det, som sagt, frustrasjon, trusler eller negative provokasjoner som ligger til grunn for hver enkelt aggressiv handling. For å forklare den negative aggresjonen som skjer intuitivt her og nå, vil det være naturlig å nevne amygdala. Amygdala er en del av de limbiske strukturene i hjernen, og er funksjonelt knyttet til følelser og hukommelse (Gjærum & Ellertsen, 2002). I amygdala reduseres evnen til å tenke og reflektere. Når en person er høy på aggresjon og sinne, eller føler seg veldig frustrert, går mye av energien til amygdala, og det vil dermed være lite energi igjen til den delen hvor refleksjon og tenkning foregår. Dette fører til de negative og lite planlagte handlingene som skjer her og nå (Aronson, 2004).

I følge Tremblay, Hartrup & Archer (2005) viser forskning at et høyt nivå av aggresjon gjennom oppveksten er biologisk betinget. Vitaro et al. (2006), hevder at spedbarnsaggressivitet er svært arvelig. Måten foreldrene responderer på spedbarnet blir ofte

en respons på barnets temperament. Nyere forskning setter søkelyset helt tilbake til graviditeten i forklaringen av atferd. Rickard E. Tremblay (2010) skriver at hvordan mor har det i graviditeten, har mye å si for hvordan barnets atferd vil bli. Dette er et interessant og spennende tema, som viser at tiltak må settes inn allerede før barnet er født. Grunnet oppgavens omfang, skal jeg ikke gå nærmere inn på denne forskningen. Det er likevel interessant å nevne i forbindelse med årsaker til aggresjon, da problemstillingens hovedfokus er aggresjonsproblematikk.

Det er vanskelig å skille hva som skyldes arv og hva som skyldes miljø, da det er mangelfull forskning på dette. Det kan se ut som både arv og miljø spiller en rolle i forhold til aggresjon og utvikling av aggresjon.

2.5 HÅNTERING AV AGGRESJON.

Aggresjonsproblematikk er et svært aktuelt tema i skolen i dag, og flere lærere møter daglig utfordringer innenfor denne problematikken (Byrkjedal-Sørby og Roland, spesialpedagogikk 07). Ogden (2001) skriver at atferdsproblemer alltid har vært, og alltid vil være en del av skolens virkelighet. I og med at den aggressive atferden har en negativ påvirkning for både eleven som utfører atferden og elevens medelever, fører dette til at lærerne møter store utfordringer i forhold til utførelsen av arbeidet deres (Ogden, *ibid*). Noen vil kanskje føle på en usikkerhet i forhold til hvordan de skal håndtere aggressive elever for å hindre negativ utvikling i klasserommet. Det kan også se ut til at studier finner manglende kompetanse blant lærerne på dette området (Roland P., 2011).

Oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i hvordan pedagoger jobber med elever med aggresjonsproblematikk i Respektskoler. Respektskoler har vært med på et skoleutviklingsprogram som heter Respekt, der de blant annet blir undervist i hvordan man skal håndtere aggresjon. Hensikten med å vie problemstillingen til Respektskoler, var å finne ut om de er bedre rustet til å håndtere aggresjon i etterkant av programmet. Reaktiv og proaktiv aggresjon er, som tidligere nevnt, ulike måter å utføre aggresjon på, og av den grunn ulike måter å håndtere.

For å kunne håndtere aggresjon, må pedagogene ha god innsikt i, og forståelse for de ulike formene for aggresjon. Det er også viktig at forholdet mellom det kollektive og det

individuelle perspektivet i et lærerteam som arbeider med elever som har aggresjonsproblematikk, fungerer (Byrkjedal-Sørby & Roland, spesialpedagogikk 07).

2.5.1 HÅNTERING AV PROAKTIV AGGRESJON.

Elever som er proaktivt aggressive, forventer en belønning av handlingene sine. Derfor vil det å ødelegge effekten av belønningen være det viktigste tiltaket. Det må vises for eleven at denne atferden ikke aksepteres, og at den derfor ikke er hensiktsmessig. Når suksessfaktoren ødelegges, kan det være nyttig å lage støy, for eksempel ved å innkalle foreldre til samtale på skolen. Samtidig med dette er det viktig å gi ros for den atferden som er ønskelig. Denne atferden må forsterkes, og dette gjøres ved å gi ros og positiv oppmerksomhet når eleven utviser positiv atferd (Roland P., 2009).

Begrepet proaktiv aggresjon kan også erstattes med begrepet mobbing. Roland (2007), veksler mellom bruken av disse begrepene. Mobbing er et stort og omfattende tema, og grunnet oppgavens omfang, har jeg ikke mulighet til å gå nærmere inn på dette temaet. Likevel har jeg valgt å skrive litt om proaktiv aggresjon, da dette er en aggresjonsform som man finner i flere klasserom, og fordi oppgavens problemstilling omfatter relasjonsbygging i forhold til aggresjonsproblematikk i ulike klasser.

Roland (ibid) beskriver en metode som er hensiktsmessig for å lage støy i forbindelse med proaktiv aggresjon. For det første påpeker han at man må gripe inn i alle uheldige situasjoner, samme hvor små de er. Dette setter en standard på skolen, og virker svært forebyggende. Ut fra alvorlighetsgraden må man vurdere hva som videre skal gjøres og hvem som skal varsles, men man må i alle tilfeller fortelle elevene at en vil følge opp det som har skjedd. Dersom man anser situasjonen som relativt alvorlig, er det hensiktsmessig å sette inn tyngre tiltak, som metoden som er beskrevet ovenfor, også kalt problemløsningssamtalen. Roland sier at både mobbeoffer og plagere alltid skal inngå i prosedyren, mens foresatte skal kobles inn i de aller fleste tilfeller. I noen tilfeller vil det også være nødvendig å ta med medelever. Metoden bygger på samtale, hvor lærer hele tiden må fremstå som tydelig og klar på at han/hun vet hva som foregår. Prosedyren starter med samtaler med hver enkelt av de involverte, for deretter å samle alle til en felles samtale, hvor målet er at det skal oppstå en felles forståelse for at det som har skjedd er ubehagelig for mobbeoffer, og at det ikke skal skje igjen. En slik

problemløsningssamtale har vist seg å være svært effektiv, og kan være et bra tiltak mot proaktive elever (Roland, E., 2007).

Proaktiv atferd handler mye om å manipulere relasjoner og sosiale prosesser, og det er derfor svært nyttig at lærerne har kompetanse på dette området. Lærerne må, som nevnt ovenfor, også jobbe kollektivt og være konsekvente. Like regler må gjelde, og konsekvensene for regelbrudd må være de samme. Dersom dette ikke skjer, vil grensesettingen ha lite gjennomslag, og en kan risikere at lærerne blir satt opp mot hverandre (Roland, P., 2009).

Proaktive elever vil ofte legitimere handlingene sine, ved bruk av bortforklaring, bagatellisering eller pulverisering av ansvar. Av den grunn blir et viktig tiltak å gjennomskue, og ødelegge legitimeringsprosessen. De proaktivt aggressive elevene kan for eksempel si "det var ikke bare meg, de andre var også med", "han misforstår, jeg bare tullet" eller "han fortjener det, han plager oss". I denne sammenheng vil det være svært viktig å ikke gå inn i en diskusjon med eleven; vær den tydelige voksne og ansvarliggjør den enkelte person. På den måten kan man fjerne suksessfaktorer (Roland, P., *ibid*).

Et tiltak for å hindre proaktiv aggresjon i form av utestenging, kan være å påvirke medløperne til den som utøver aggresjonen. Dette kan gjøres på en måte som får dem til å endre mening, slik at de tar avstand fra utestengingen. Den proaktive som utfører handlingen kan også påvirkes til å forandre mening, noe som fører til at den proaktive mister "utbyttet", og man har dermed ødelagt suksessfaktoren.

2.5.2 HÅNTERING AV REAKTIV AGGRESJON.

Som ved proaktiv aggresjon, vil det fremste tiltaket være å ødelegge suksessfaktoren, også ved reaktiv aggresjon. Samtidig er det viktig å påpeke at de ulike aggresjonsformene har forskjellig suksessfaktor. Ved reaktiv aggresjon vil det å ødelegge suksessfaktoren gjøres i form av at læreren viser at oppførselen ikke er akseptabel. Dermed må den negative handlingen få en konsekvens (Aronson, 2004). Tiltak som kompetanseheving, intersubjektivitet, og at læreren jobber ut fra det autoritative perspektivet, er også viktige tiltak mot reaktive elever.

De reaktive elevenes aggresjon får en reaksjon i etterkant av en opplevd provokasjon, frustrasjon, eller truende handling. Dette er såkalte utløserfaktorer, og et viktig tiltak mot

denne typen atferd, vil derfor være å fjerne disse faktorene (Vitaro & Brengden, 2005). Dette kan blant annet gjøres ved å skape forutsigbarhet, og fjerne usikkerhetsmomenter, som ved å organisere disse elevene i mindre grupper, ha et stramt og forutsigbart undervisningsopplegg, og tilpasse undervisningen til den enkelte elev (Roland P., 2009).

For de reaktivt aggressive elevene er det viktig å ha stabile lærere over tid. Det vil være en trygghet for elevene, og for læreren (Nordahl, 2005). Læreren kjenner eleven og signalene hans/hennes, slik at læreren kan forebygge og avverge eventuelle ”episoder”. Disse elevene trenger også lærere de kan stole på, noe som tar tid. Reaktive elever har ofte problemer med å stole på andre, spesielt voksne (Dogde, 1991).

Når en lærer jobber med et barn med en form for aggresjonsproblematikk som reaktiv aggresjon, kan dette kanskje føre til at lærerens rolle blir overkontrollerende. For å skape andre relasjoner til denne eleven, kan ”banking time”, som også kalles investeringstid, være en måte å jobbe på. Dette kan være svært nyttig når relasjonene mellom lærer og en reaktivt aggressiv elev er preget av negativitet (Pianta, 1999). Hovedtanken bak denne arbeidsmetoden, er at en skal være sammen med eleven på elevens premisser, uten å være overkontrollerende. I løpet av den tiden som er satt av, blir eleven sett på en mer positiv måte, noe som kan medvirke til at eleven blir lettere å jobbe med. Denne tiden med positiv interaksjon kan kalles sosial kapital som ”settes i en bank”. Den sosiale kapitalen kan læreren bruke når han/hun en annen gang setter grenser for eleven. Poenget er å ikke gå i minus i sosial kapital, men å prøve å opprettholde, og spare opp positive situasjoner mellom elev og lærer. Mange lærere ser på dette som en utfordring grunnet tidspress, men en behøver ikke bruke mer enn 5 – 15 minutter på dette hver gang. Dersom det likevel er vanskelig å bruke tid på dette, kan en gjerne flette det inn i praktiske fag som kunst og håndverk, gym, eller i andre sosiale settinger, som for eksempel når klassen skal spise. En kan også utnytte små øyeblikk, som når elevene går inn og ut av klasserommet. Ved å bruke ”smalltalk”, småsnakke med elevene om deres interesser og lignende, kan en på denne måten bruke litt tid på noe som eleven interesserer seg for. På denne måten signaliserer lærer at han er interessert i eleven som person. Gjennom banking time, kan en som lærer vise eleven at han/hun er verdifull, hjelpsom, trygg og verdsatt (Pianta, *ibid*).

De reaktive elevene har, som tidligere nevnt, en tendens til å overtolke andres signaler og atferd negativt. Et viktig tiltak vil dermed være å jobbe med elevens tolkningsstil. Eleven må lære seg andre måter å tolke signaler og atferd på. De må utvikle et ”verktøy” for å analysere

og tolke det andre sier og gjør. Man må lære disse elevene å være obs på kroppsspråk, stemmebruk, mimikk etc. når de tolker andres signaler (Roland P., 2009). Dersom man reduserer antall ganger elevene tolker negativt, vil dette være en måte å redusere antall utløserfaktorer på, som igjen er med på å redusere den aggressive atferden. Dette kan sees i sammenheng med det tidligere nevnte telleverket, og SIP-modellen til Dogde (1994), som også blir nevnt under kapitlet om reaktiv aggresjon. Klarer man å redusere antall triggere, vil dette bidra til å holde telleverket lavt og stabilt. SIP-modellen, Social information processing model of aggressive behavior (Crick & Dogde, 1994) handler om hvordan mennesker tolker signaler fra andre mennesker og omsetter det til egne handlinger og egne utspill. SIP-modellen er systematisk, og blir presentert gjennom seks punkter, der alle delene påvirkes av hverandre. De seks punktene er beskrevet tidligere i oppgaven, under kapitlet reaktiv aggresjon.

Elever med reaktiv atferd, er elever som ofte har problemer med relasjoner til andre barn, og har av den grunn ofte svært dårlig sosialt nettverk. De blir sosialt avvist, og har lite positiv kontakt med jevnaldrende barn (Dogde, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Et viktig tiltak mot den reaktive aggresjonen, kan være å hjelpe disse barna til sosialisering og bygge nettverk. Det å bli avvist av andre barn kan være en utløserfaktor for aggresjon hos disse elevene. Derfor vil det å hjelpe de reaktive barna til å bygge positive relasjoner og nettverk kunne minske betydningen av avvising som utløserfaktor (Roland, P., 2009).

Forskning viser at reaktive barn kan bli trigget av voldelige filmer, spill, leker etc. (Aronson, 2004). Det kan være disse tingene som er den utløsende faktoren på reaktiv aggresjon. Det er derfor viktig at disse triggerne elimineres og begrenses, og at det gis andre alternativer til aktiviteter (Roland P., 2009). Det vil være viktig å finne ut hva slags aktiviteter disse elevene har interesse for, for så å bygge videre på dette. Disse tiltakene kan, som nevnt ovenfor, brukes til å skape gode relasjoner og nettverk for de reaktive barna. Liker eleven å fiske, kan man for eksempel hjelpe ham med å melde seg inn i en fiskeklubb. Dette vil kunne bidra til at eleven opplever meningsfulle aktiviteter, samtidig som det åpner muligheten for å skaffe seg et nettverk. Dette vil også være god trening i sosial kompetanse.

De reaktive elevene trenger også trening i å takle sin aggresjon, og hvordan de skal utøve den. Det vil derfor være nyttig å jobbe med sinnekontroll, og øve på handlingsalternativer. Man kan for eksempel nytte seg av ART. Aggression Replacement Training er et program for trening av sosial kompetanse hos barn, ungdom og voksne som har utfordringer knyttet til

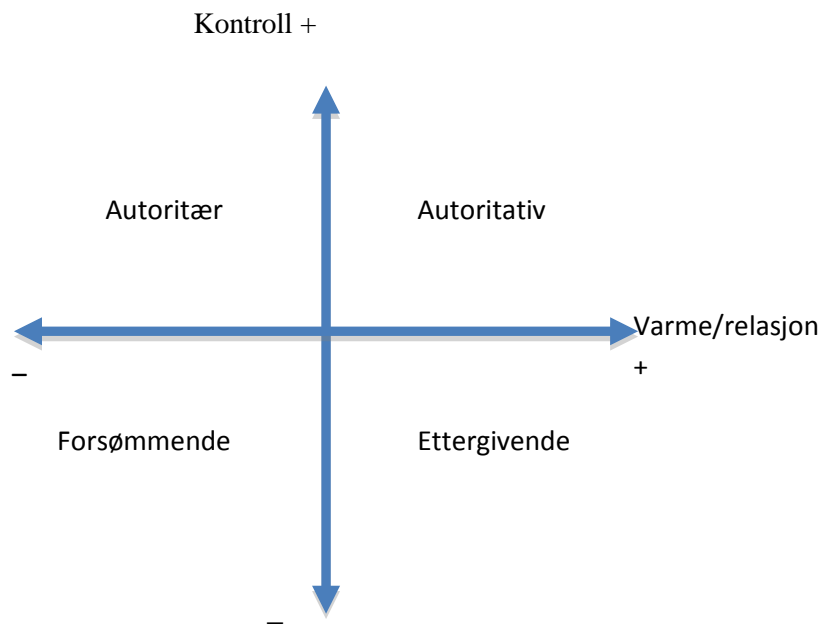
agresjon. ART er utarbeidet av amerikanerne Dr. Barry Glick og Dr. John Gibbs, og har nå blitt en velkjent metode for å forebygge og motarbeide utfordrende atferd. ART består av tre komponenter; sosial ferdighetstrening, sinnekontroll og moralsk resonnering. Programmet er gruppefokustert, og utføres vanligvis i elevgrupper på mellom fire og seks ungdommer under ledelse av to lærere som opptrer som ”trenere” (art.diakonhjemmeths.no).

2.5.3 DEN AUTORITATIVE LÆRERROLLE.

Et sentralt begrep i problemstillingen, er relasjonsbygging. Problemstillingen tar for seg hvordan pedagoger bygger relasjoner til elever med agresjonsproblematikk i en klasse ved Respektskoler. I forbindelse med begrepet relasjonsbygging, finner jeg det naturlig og også nevne grensesetting, fordi det henger nøye sammen. Vi ser av aksesystemet at gode relasjoner til elever med agresjonsproblematikk vil være vesentlig for å oppnå gode resultater, og for å gjøre grensesettingen enklere.

Som tidligere nevnt, kan agresjon være et stort problem i skolesammenheng, og det vil derfor være viktig med tiltak som kan begrense dette. All form for agresjon må avlæres. Rolf Loeber (1997) bruker uttrykket ”never too early” for å predikere dette. På grunnlag av dette, sier han at endringsprosessene er lettest å få til tidlig, og blir vanskeligere med økende alder – jo tidligere, dess bedre.

De viktigste punktene i forhold til forebygging av agresjon, er å sette grenser, og samtidig bygge relasjoner. Et tiltak som kan være med på å gjøre en stor forskjell, er lærerens evne til å skape et godt læringsmiljø og god klasseledelse (Nordahl, 2002). I skolen finner man flere typer lærere, og av den grunn flere ulike typer klasseledelse – noen bedre og mer effektive enn andre. Med dette vil jeg komme inn på modellen til Baumrind (1991) som viser hvordan man forebygger agresjon. Modellen viser viktigheten av hvordan lærerne fremstår, og opptrer sammen med eleven, ved å beskrive fire ulike perspektiver på klasseledelse; forsømmende, ettergivende, autoritær og autoritativ. Disse perspektivene blir illustrert i et aksesystem, ved hjelp av to akser som krysser hverandre. Den loddrette akse viser hvor mye eller hvor lite kontroll læreren har. Den vannrette akse illustrerer relasjonsbygging, og viser hvor mye eller hvor lite varme læreren har i forholdet til eleven (Nordahl, 2002).



Figur 1; (Nordahl, 2002; Roland, 2007)

Dersom en lærer skårer lavt på både kontrollaksen og på relasjonsaksen, er han en forsømmende lærer. Lærere som forsømmer elevene sine, gir ikke elevene den omsorgen de har behov for. Nordahl (2002:128) beskriver forsømmende lærere på denne måten: *”Relatert til loven om barnevern vil elever i slike klasser befinne seg i en kritisk omsorgssituasjon”*.

En lærer som har gode relasjoner og mye varme til elevene, men likevel har lite kontroll over klassen, er en ettergivende lærer. Dersom denne læreren omgås elever med atferdsproblemer, kan han ha store problemer. Når en lærer først har mistet kontrollen over klassen sin, vil det være svært vanskelig å få den tilbake. Sjansene for at en ettergivende lærer blir utnyttet av sine elever, er også stor (Roland, P., 2011).

Motsatt av ettergivende lærere, er autoritære lærere. En autoritær lærer har god kontroll på klassen, men viser lite varme, og kan virke skremmende for elevene. En slik lærer kan lykkes med disiplinen i klasserommet, men det vil være store sjanser for at elevene mistrives når læreren unngår å bygge relasjoner til dem. En autoritær lærer kan ofte være grunnen til at elever blir aggressive, og den aggressive atferden vil stort sett komme til uttrykk i andre situasjoner og/eller sammen med andre lærere (Nordahl, 2002)

Det siste perspektivet er autoritativ klasseledelse. En lærer som fører en slik klasseledelse, utviser mye varme og evner å bygge gode relasjoner til elevene, og på den måten legge opp til god trivsel, motivasjon og god læring. Dette er viktig for at blant annet grensesetting skal ha

størst gjennomslag. På samme tid er han tydelig, strukturert og har faste rammer, noe som gir høy grad av kontroll over klassen (Nordahl, 2002; Roland, P., 2009).

Dersom man ønsker å få til en god klasseledelse, er det viktig å skape gode lærings situasjoner som tilfredsstillir lærernes mål for timen, samt at elevene får maksimalt utbytte av læringen (Nordahl, 2002). Det er viktig at læreren har faglig kompetanse i slike situasjoner, men det er også svært viktig at han i tillegg har kompetanse på samhandling og relasjonsbygging i forhold til elevene. På grunnlag av dette, kan man si at forutsetningen for å få til god klasseledelse, bygger på god undervisning og gode lærer-elev relasjoner. Dersom en lærer er bevisst på dette, vil han oppleve at han lykkes med håndtering og forebygging av aggressiv atferd hos den enkelte elev, både på klassenivå og på individnivå (Michaelsen, 2008).

Det at læreren er først på plass i klasserommet, og hilser på den enkelte elev, og på den måten viser at man ser den enkelte, er i følge Roland (2007) en god start på dagen. På den måten erobrer læreren rommet før elevene kommer, og det vil være enklere å se den enkelte elev når de kommer inn, og elevene merker at de blir sett. Nordahl (2002) skriver også at det å se den enkelte elev er et viktig trekk når man skal etablere positive sosiale relasjoner. Informanten snakker om å treffe blikket til den enkelte elev ved å håndhilse i døren. Øyekontakt er en av faktorene som Nordahl (ibid) beskriver som viktige i denne sammenheng. I skole- og klasesituasjonen, bør det settes av tid til kommunikasjon, slik at elevene føler at de blir sett. Elevene skal oppleve at de har tilhørighet i skolen, og dette forutsetter at de blir sett (Nordahl, 2002). Nordahl (ibid) forteller videre om en eldre dame som opplevde dårlige relasjoner til flere av elevene i klassen sin. Hun var bevisst på at dersom hun skulle klare å lede klassen på en bedre måte, var hun avhengig av å etablere gode relasjoner til disse elevene. Strategien hun brukte, var å håndhilse på alle elevene den første timen hver dag. Hun passet da på å få blikkontakt med den enkelte, samt gi dem små hyggelige kommentarer. Dette gjorde at hun etter en stund opplevde en langt bedre relasjon til elevene som hun tidligere hadde opplevd problematiske, og klassen ble enklere å lede.

2.5.4 RELASJONSBYGGING.

Som tidligere nevnt, er relasjonsbygging et sentralt begrep i problemstillingen, som tar for seg hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved Respektskoler. Av den grunn er det viktig å definere begrepet.

Imsen (1998) og Bø (2000) viser til Bronfenbrenners teori som viser hvordan en relasjon er en del av et system. Bronfenbrenner viser til flere systemer som påvirker elevene. Elevene er en del av flere ulike arenaer, som familien, skolen, nabolaget, venner. Disse arenaene blir av Bronfenbrenner plassert i mikrosystemet, som er et av systemene som påvirker elevene. Mikrosystemet presenterer alle de primære sosialiseringarenaene, der familien blir regnet som den viktigste. Skolen blir også regnet som en av de viktigste arenaene, fordi barna bruker store deler av tiden sin der (Imsen, 1998). Elevene kan også bli påvirket av ting som skjer på en arena som eleven ikke er i direkte kontakt med, som Bronfenbrenner kaller ekosystemet. Et eksempel på det, kan være hvis en bedrift går konkurs, og en av foreldrene til eleven er knyttet til denne bedriften, kan dette påvirke hjemmeforholdene til eleven, i mikrosystemet (Imsen, *ibid*, Bø, 2000). Det er i følge Bronfenbrenner, tre komponenter som er med på å fremme vekst for et barn i et mikromiljø; aktiviteter, roller og relasjoner (Imsen, 1998). Videre vil jeg se nærmere på relasjoner, da det er dette som er relevant for min oppgave.

Bø (2000) definerer relasjoner som *”de sosiale forhold og følelser som utvikles i det menneskelige samspill”*. Dette forteller oss at relasjoner er måten man møter andre mennesker på, hva de betyr for deg og hvilke innstillinger og oppfatninger en har til dem. Relasjonen blir også påvirket av hvordan andre mennesker kommer oss i møte. Utviklingen av relasjoner krever interaksjon med andre mennesker, og i forlengelsen av dette, vil relasjonen gi grunnlag for kommunikasjonen og den sosiale samhandlingen vi har til samfunnet rundt oss.

For at en relasjon skal kunne påvirke barnets utvikling, er det et minimumskrav at barnet observerer en person, og at personen gir barnet en tilbakemelding eller tar del i samhandlingen. Samhandlingen kan da kalles en dyade, som er den minste formen for relasjon, og som består av forholdet mellom to personer (Bø, *ibid*).

Bronfenbrenner viser til tre aspekter når han snakker om dyader; observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primærdyaden. Observasjonsdyaden går ut på at en person A ser og observerer en person B, der person B reagerer på person A sin interesse. Samhandlingsdyaden innebærer at to personer gjør noe sammen. Primærdyaden er grupper som inneholder to personer som alltid påvirker hverandre, uavhengig av om de er sammen eller ikke. Den sistnevnte dyaden blir sett på som den viktigste, da personer som anses å være i denne dyaden er foreldre, venner og lærer. I dag bruker barna også mer tid på skolen enn før, det kan derfor tenkes at lærerne får en stadig større betydning i elevenes hverdag, og dermed er denne

dyaden viktig for elevene. Felles for disse tre dyadene, er at de kan påvirke motivasjonen for læring, samt påvirke barnets retning i utviklingen (Bø, *ibid*).

2.5.5 GOD GRENSESETTING.

Som tidligere nevnt, skal jeg ikke gå nærmere inn på temaet grensesetting, men i og med at det henger tett sammen med relasjonsbygging, og problemstillingen for oppgaven handler om hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk, er det naturlig å si litt.

Det som kjennetegner en autoritativ klasseleder, er støtte og annerkjennelse, men også en markert tydelighet på hva som ikke er akseptabelt. Dette gjelder for både faglige og sosiale aktiviteter. Dersom man skal lykkes med grensesetting, forutsetter det at elev og lærer har en god relasjon. Det er betryggende å vite at kritikk og korrigerende kommer fra en person som bryr seg (Roland, E., 2007).

I en stresset hverdag, kan det være fort gjort å opptre på en fiendtlig eller truende måte mot elever som viser en uakseptabel atferd. Roland (*ibid*) skriver at man bør forsøke å opptre nøytralt, samt bruke lite tid. En god regel er å gi korte meldinger, og vise at man har tatt en beslutning, slik at man unngår at elevene forhandler. På denne måten viser man myndighet, og man unngår i større grad protester og forhandlinger som er en effektiv motstrategi for mange elever.

For at ikke enkeltelever skal få ødelegge læringsaktivitetene, kan det være lurt å henvende seg til én elev av gangen. Dette bør gjøres på en diskret måte, i form av bevegelse mot eleven, blikkontakt eller plassere seg i nærheten av eleven (Roland, E., *ibid*). Roland (*ibid*) påpeker viktigheten av at dette ikke blir gjort på en fiendtlig, men nøytral og kortfattet måte.

Nordahl (2005) skriver at grensesetting blant annet handler om å finne en balanse mellom den voksnes og barnets behov for kontroll. Testing av grenser er en del av barnas selvstendigjæringsprosess, og av den grunn er det viktig å ta en avgjørelse på hvilke områder det er viktig at den voksne har kontroll, og på hvilke områder barna skal få være med å bestemme. Nordahl (*ibid*) påpeker viktigheten av å prøve ut ulike strategier for grensesetting og tiltak for å løse de ulike problemene før negative konsekvenser og formelle sanksjoner blir tatt i bruk.

2.5.6 RELASJON MELLOM LÆRER – ELEV.

I skolen finner man ulike relasjoner som påvirker elevene. Relasjoner mellom elevene, relasjoner mellom lærer(ne) og elev(ene), relasjoner mellom lærerne og relasjoner mellom lærerne og ledelsen (Roland, E., 1999). Problemstillingen for denne oppgaven henviser til lærernes relasjonsbygging til elevene, og jeg vil av den grunn feste fokuset her.

Når en lærer skal bygge gode relasjoner til elevene, er det svært viktig å kunne være menneske, og sette seg inn i hvordan elevene opplever omverden. Kunsten blir å legge bort noen av rollene man spiller som lærer (Nordahl, 2002). Læreren er en av de voksne i barns oppvekst som vi har stor betydning for deres utvikling. Det er derfor svært viktig med gode relasjoner for å fremme motivasjon for læring. Det skal også være sagt, at god kvalitet på relasjoner mellom lærer og elev, kan være svært avgjørende for utfallet av elevens læring og atferd (Pianta, 1999).

Roland (2007) forteller i sin bok, at relasjoner mellom lærer og elev vil kunne påvirke lærerens undervisning og elevenes måte å være på i skolen. Han forteller videre at man finner både samspill og motspill i relasjonene mellom lærer og elev. Samspillet kan for eksempel være at læreren forstår eleven, og bruker elevens interesser og erfaringer i undervisningen. Et eksempel på motspill kan være dersom læreren blir for kontrollerende og kommanderende, som tidligere nevnt; autoritær lærerstil, noe som kan føre til unødvendige konflikter i klasserommet, som igjen vil kunne forstyrre undervisningen.

Lærernes relasjoner til elevene vil også påvirke hvordan de opplever det som undervises, og skolen som helhet. Dersom relasjonene er gode, kan det være med og gi elevene et bedre forhold til skolen. Dersom relasjonene er negative, kan det påvirke elevenes syn på læring og skole i negativ retning (Ogden, 1998). Læring fungerer best når det er gode relasjoner mellom lærer og elev.

Nordahl (2002) henviser til en tidligere spørreundersøkelse han selv har gjennomført. Undersøkelsen gikk blant annet ut på å se sammenhengene mellom elevenes relasjoner til lærerne. Svarene som kom frem av undersøkelsen, viser sterkt sammenheng mellom elev-lærer-relasjon og elevenes oppfatning av undervisningen i klasserommet. Dette bekrefter at et godt forhold mellom lærer og elev, fører til at elevene vurderer undervisningen som strukturert, engasjerende og variert (Nordahl, *ibid*). Elever som opplever at læreren bryr seg om dem, har også en mer positiv innstilling til skolen enn de elevene som ikke opplever dette.

Nordahl (ibid) påpeker også at dersom det er dårlige relasjoner mellom elev og lærer, kan det se ut til at problematferden i klasserommet øker. I forhold til problemstillingen, som går ut på relasjonsbygging i forhold til elever med aggresjonsproblematikk, sett opp mot skoler som har deltatt i programmet Respekt, kommer det frem av programmet at relasjonsbygging spiller en stor rolle i forhold til håndtering av denne problematikken. Roland (2011) påpeker dette i artikkelen ”Problematferd i skolen – hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?”, der han blant annet trekker frem de to perspektivene relasjon og kontroll som to viktige størrelser i en helhet. Det er kombinasjonen og det komplementære ved de to perspektivene som gir utbytte. I artikkelen sin viser han også til Aronson (2004) som sier at gode relasjoner til barn og unge vil være med på å gi grensesetting større gjennomslag, samt at det blir mer varig. I følge Nordahl (2002) vil en kombinasjon mellom god kontroll og aktiv relasjonsbygging ha positiv påvirkning i forhold til skolefaglig og sosial kompetanse.

2.5.7 HVORDAN ETABLERE OG OPPRETTHOLDE GODE RELASJONER?

Det kan for mange lærer være en stor utfordring å bygge relasjoner, samt opprettholde de gode relasjonene. Som lærer har man alltid et utviklingspotensiale, også i forhold til å utvikle og skape gode relasjoner til elevene sine. Elevene i skolen er svært forskjellige, og lærerne likedan, så hvordan man skaper gode relasjoner til den enkelte elev, vil være individuelt, da det avhenger av hvordan eleven er, og hvordan læreren fremstår (Nordahl, 2002). Nordahl (ibid) presenterer likevel noen sentrale forhold og prinsipper som de fleste lærerne kan jobbe ut i fra ved etablering av relasjoner i ulike situasjoner.

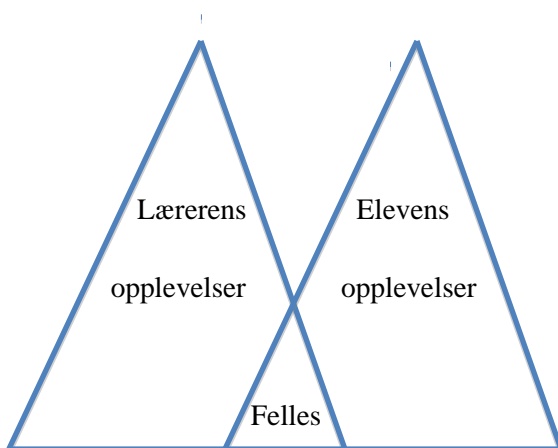
Et av prinsippene er å utvikle gode tillitsforhold. Det må finnes et gjensidig tillitsforhold mellom lærer og elev, da det er viktig at man kan stole på hverandre. For å kunne stole på hverandre, er det også viktig å mene det man sier, dette gjelder både når man lover noe, og i forhold til grensesetting. Har man lovet noe, eller satt en grense, er det viktig at en holder dette, slik at eleven(e) skjønner at en mener det, og forstår alvoret av det (Nordahl, ibid).

Et annet prinsipp, er at man bør kjenne til, og verdsette elevenes sosiale verden. Dette vil ofte være en forutsetning for å kunne snakke med eleven (Nordahl, ibid). Ved å tilpasse seg elevens sosiale nivå, vil eleven kanskje føle seg mer sett, og få følelsen av at læreren bryr seg om ”hans verden”? Ved å vise at man verdsetter elevens verdier og interesser, og å være i posisjon til eleven(e), kan læreren lettere stille rimelige krav og forventninger til eleven

(Nordahl, *ibid*). Gjennom en god relasjon mellom lærer og elev, er det stor sjanse for at eleven oppfyller lærerens krav og forventninger, da de har noe og miste dersom de ikke gjør det (Aronson, 2004).

Et tredje prinsipp, er at læreren må anerkjenne eleven(e) (Nordahl, 2002). Alle mennesker har behov for anerkjennelse. Dette virkemidlet kan læreren bruke for å skape gode relasjoner til elevene, gjennom støtte, ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger. Det er også viktig å kunne forstå hverandre, og ha en felles forståelse for å etablere og opprettholde gode relasjoner. Jo større enighet det er mellom lærer og elev, jo mer styrker det relasjonen dem imellom. Det handler om å danne en intersubjektivitet, et samarbeid, noe som også er viktig blant kollegiet (Røkenes & Hanssen, 2006).

Berkowitz (1993) legger vekt på viktigheten av å ha en felles forståelse i samhandling med de aggressive. Det vil danne grunnlaget for hvordan man handler i møte med elever som har en aggresjonsproblematikk. Røkenes og Hansen (2006) skriver at når lærer og elev møtes, møtes de med sin egen personlighet, bakgrunn og historie. De bærer også med seg felles opplevelser som er allmennmenneskelige, eller forankret i en felles kultur. Det som er felles i dette møtet kaller vi for intersubjektivitet. Røkenes og Hansen (*ibid*) viser dette enkelt i figuren nedenfor.



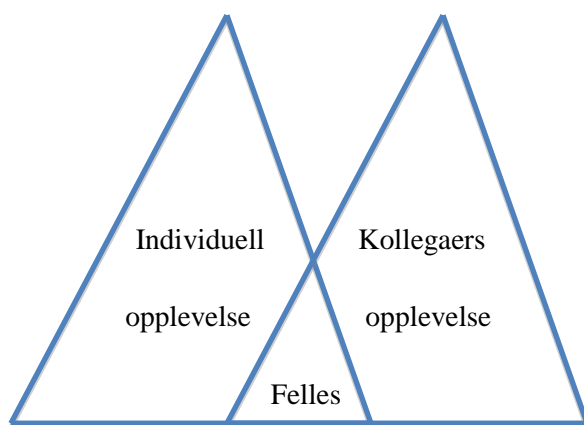
Figur 2; Fritt etter Røkenes og Hanssen (2006)

Disse felles opplevelsene bidrar til at lærer og elev har et felles utgangspunkt, og noe å jobbe ut i fra. Videre blir utfordringen å jobbe med det personlige, deres bakgrunn og historie, slik at feltet med delte opplevelser blir større. Dette krever god innsats fra læreren, ellers er det ikke sikkert at eleven ønsker å dele noe fra sin private bakgrunn, som igjen kan være vesentlig for læreren å vite noe om i arbeid med elevens aggresjonsproblematikk.

2.5.8 INTERSUBJEKTIVITET I EN LÆRERGRUPPE.

Oppgavens problemstilling handler om hvordan pedagoger bygger relasjoner til elever med aggresjonsproblematikk. Av den grunn vil det være naturlig å skrive litt om intersubjektivitet i en lærergruppe, da Berkowitz (1993), som tidligere nevnt, påpeker viktigheten av felles forståelse for å lykkes med håndtering av elever med aggresjonsproblematikk. I følge Berkowitz (ibid), er det viktig at alle som omgås elevene med aggresjonsproblematikk, vet eksakt hva de legger i begrepet aggresjon. En slik felles forståelse vil legge grunnlaget for handling i møte med elever som befinner seg i gruppen aggresjonsproblematikk.

På samme måte som når lærer og elev møtes, møtes også de ulike lærerne med sin egen personlighet, bakgrunn og historie i tillegg til felles opplevelser. Her kan vi ta et tilbakeblikk på modellen fra Røkenes og Hanssen (2006) som vises ovenfor, og lage en ny figur som viser individuelle opplevelser, kollegaers opplevelser, og felles opplevelser. Det som er felles opplevelser, kalles intersubjektivitet. Når man arbeider med aggressive elever, er det viktig at den felles forståelsen i lærergruppen er størst mulig (Berkowitz, 1993). For å oppnå mest mulig felles forståelse, er det helt nødvendig å dele personlige erfaringer og problemer som oppstår, med de andre lærerne i gruppa. Dersom den felles plattformen er stødig, vil lærergruppen i større grad oppleve mestring i arbeidet med aggressive elever over tid, og intersubjektiviteten vil bli høyere. For at feltet for felles forståelse skal utvides, kreves det at lærergruppen har en utdypende dialog om personlige opplevelser og utfordringer de har i møte med de aggressive elevene. Dette vil være med på å forebygge aggresjon (Røkenes & Hanssen, 2006).



Figur 3; Fritt etter Røkenes og Hanssen (2006).

2.5.9 SAMMENHENGEN MELLOM ATFERDSPROBLEMER OG RELASJONER.

Pianta (1999) viser til forskning som sier at det er sammenheng mellom tidlige relasjoner og utvikling av atferdsproblemer. Videre skriver hun at mellom 10 – 15 prosent av tilfellene med atferdsproblemer i tidlig alder kommer av dårlige relasjoner mellom mor og barn. Disse dårlige relasjonene kan ofte skyldes fysisk og psykisk mishandling, i form av likegyldighet og lite støtte overfor barnet (Bowlby, 2005). Barn som opplever at foreldrene ikke bryr seg, vil kunne få vansker med å utvikle og lære nye ferdigheter. Det er derfor viktig at foreldrene retter fokus på å gjøre det som er barnets beste, samt tilfredsstill barnets behov. Den tidlige tilknytningen mellom barn og foreldre vil påvirke barnets atferd når det starter på skolen. Dersom hjemmeforholdene er turbulente, vil det øke sjansen for at barnet utvikler problemer når det starter på skolen, og det vil påvirke deres evne til å lære (Pianta, 1999).

2.6 RESPEKT-PROGRAMMET.

Grunnen til at jeg har valgt å ta utgangspunkt i Respektskoler, er fordi jeg ønsker å finne ut om Respekt-programmet har hatt en positiv virkning i forhold til pedagogenes relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk. Det vil også være spennende å se om programmet er implementert i skolene i etterkant.

Respekt-programmet er et skoleutviklingsprogram som er utviklet av Senter for atferdsforskning (SAF) ved Universitetet i Stavanger. SAF sitt arbeid går ut på å utvikle og formidle kompetanse om psykososiale vansker blant barn og unge, og har i Respekt-programmet ansvar for å veilede og kurse skolens personale, og gi dem støtte og oppfølging i programperioden (Roland, E. & Vaaland, G.S, 2011).

I Respekt-programmet skal elevene vise respekt for hverandre, læreren skal vise respekt for den enkelte elev, og elevene skal vise respekt for læreren. Dette er et systemisk tiltak som retter seg mot hele skolens virksomhet, der alle lærere og elever blir involvert. Målet med programmet, er å øke kvaliteten på læringsmiljøet, og redusere problematferd i barne- og ungdomsskolen. I programmet rettes fokuset på klasseledelse og atferdsvansker, konsentrasjonsvansker, disiplinproblemer og mobbing. I tillegg ønsker en å stimulere positiv atferd (Roland, E., Vaaland, G.S. & Størksen, S., 2007).

Skolens programperiode varer i to år. I startfasen, initieringsfasen, deltar hele personalet. Det er viktig at alle er med på å ta en avgjørelse om deltakelse i programmet, dersom programmet skal ha effekt. Dersom rektor eller en liten gruppe alene tar avgjørelsen om å delta, får ikke de andre lærerne et eierforhold til programmet, og faren er stor for at programmet kommer skeivt ut (Ertesvåg, S.K & Størksen, S., 2011; skogen, 2004). I etterkant av programmet, er målet at skolene selv skal jobbe videre med å opprettholde forbedringene i skolemiljøet. Det er den store utfordringen i Respekt. Videreføringen handler om at endringen blir en integrert del av skolen sin aktivitet, og at det blir en del av den daglige driften. Programmet er ikke implementert før det har gått minimum 3-5 år (Ertesvåg, S.K. & Størksen, S., ibid). Skogen 2004) skriver om implementering, og snakker da særlig om eierforhold. For å lykkes med å implementere et nytt program, et endringsarbeid, forutsetter det at lederne av programmet fokuserer på eierforhold blant aktørene. Et eierforhold utvikles best ved deltakelse i planleggings- og beslutningsprosessen. Det at lærerne får være med på planleggingen av programmet, ved å blant annet delta i drøftinger frem mot eventuelle tiltak, gjør at de blir involvert, og får et eierforhold til programmet. Dersom man skal innføre et program i skolene, avhenger det at de ansatte har tro på at dette representerer en forbedring (Skogen, ibid).

Det er rektor ved skolen som har det overordnede ansvaret for gjennomføringen av Respekt-programmet. Sammen med skolens ansatte, oppretter rektor en prosjektgruppe som har hovedansvaret for programmet. Denne gruppen må innebære administrativ og faglig kompetanse som er nødvendig for å utføre prosjektet. Videre får skolen veiledning av veileder fra Senter for atferdsforskning, samt at kollegiet deles inn i grupper som møtes regelmessig for å gi hverandre veiledning. Før programmet iverksettes, deltar skolen på et seminar som har som hensikt å øke kompetansen innenfor innovasjonsarbeid. I løpet av programperioden vil det bli holdt seks kursdager som retter fokus på det faglige perspektivet og prinsipper. Mellom kursdagene er det lagt opp til at lærerne jobber med det emnet som de har hatt på kursene. Etter hvert kurs, er det en oppfølgingsdag. Der blir det lagt vekt på hvordan de kan ta i bruk den nye kunnskapen, og hvordan de vil implementere den nye kunnskapen inn i skolehverdagen. Det blir også lagt vekt på hva de allerede gjør bra, og hva de kan jobbe videre med (Ertesvåg, S.K & Størksen, S., 2011).

De seks kursene som holdes er; God start, Klasseledelse, Mobbing, Hjem-skole, Emosjonelle vansker, Tunge atferdsproblemer (Roland, E. & Vaaland, G.S, 2011).

Kurset ”God start”, handler om viktigheten av at læreren, i starten på et skoleår, tar kontrollen over klassen og klasserommet, og viser at det er han/hun som er lederen for grunnmønsteret i den standarden som skal gjelde klassen. Det er viktig å sette standarden fra første time, og det kan gjøres ved å organisere klasserommet, der en unngår gruppeplassering i starten, sette navneskilt til elevene på deres plasser, være godt forberedt faglig og metodisk, være først i klasserommet, stå ved døra og ønske hver enkelt elev velkommen med et håndtrykk, starte timen i plenum og gå raskt i gang med timens innhold, la elevene arbeide individuelt og gi veiledning, ta tilbake oppmerksomheten noen minutter før timen slutter og oppsummer timen, avslutt med å forberede elevene på neste time, og gi ros dersom dette er troverdig (Roland og Vaaland, 2011).

Et annet kurs er klasseledelse. Her rettes fokuset på den autoritative klasseledelsen, som er et av de fire perspektivene som presenteres i modellen til Baumrind (1991) som viser hvordan aggresjon forebygges, og som det er henvist til tidligere i oppgaven. I dette kurset nevnes fire sentrale kjennetegn ved en autoritativ klasseleder; det første er å sette en standard i klassen, den andre er å gi støtte til hver elev for å oppnå en slik standard, det tredje er å føre kontroll med skolearbeid og sosial atferd, og det siste er å gripe inn mot uønsket atferd. God klasseledelse er å være tydelig med hensyn til denne standarden, på samme tid som man gir støtte, fører kontroll og mestrer korrigering (Roland og Vaaland, 2011).

Temaet mobbing er også et av kursene. Her blir de to hovedformene for mobbing presentert; ansikt til ansikt og digital mobbing, samt undertyper av disse. Videre blir det sagt litt om hvilke elever som er mest utsatt for mobbing, og om mobbingens kontekst.

Hovedforklaringen på skolene som er utsatt for mobbing, er kvaliteten til skoleledelsen, kollegialt samarbeid og særlig lærernes arbeid. Kvaliteten kommer til uttrykk i forebygging, avdekking og intervensjon, som er emner som blir nevnt i kurset om mobbing. Det siste emnet som nevnes på dette kurset er oppfølging. Her blir det nevnt viktigheten av å ha møter med plagerne og mobbeofferet hver for seg, samt de foresatte til begge parter. Det blir også nevnt at det kan legges til rette et fellesmøte mellom begge partene, for å forsones og sikre fremtiden. Under dette møtet kan også de foresatte til begge partene delta dersom det viser seg å være gunstig (Roland og Vaaland, 2011).

Det blir også holdt et kurs om samarbeidet mellom skole og hjem. Dette kurset er en vesentlig del av Respektprogrammet, og temaene har relevans for de øvrige kursdagene. Kurset handler om gode relasjoner mellom lærere og foreldre, samt et respektfullt samarbeid med foreldrene.

Det tar for seg hvorfor det er viktig å samarbeide med foreldrene, og prinsippene programmet bygger på, som god start, den autoritative voksne, kontinuitet og konsistens blir nevnt, da det også er relevante for foreldresamarbeidet. På dette kurset får lærerne også en innføring om hva om er skoleledelsens rolle og deres fokus på foreldrene som en ressurs. Videre blir det sagt litt om samarbeid med foreldre på gruppenivå, hvordan det første møte med foreldrene bør arte seg, samt samarbeid på individnivå og med ulike foreldregrupper. Under sistnevnte blir det blant annet rettet fokus på konkrete tiltak og viktige prinsipper i samarbeid med minoritetsspråklige foreldre, foreldre som er i sorg og krise og foreldre med samlivsbrudd (Westergård & Fandrem, 2011).

Kurset om emosjonelle vansker gir en innføring i hva emosjonelle vansker er, og hva som utløser emosjonelle vansker. Det blir også snakket om hvem sitt ansvar det er å gjøre noe for barn med emosjonelle vansker, og hva man kan gjøre. Videre presenteres ulike tiltak som kan være med å trygge omgivelsene til barn med emosjonelle vansker. Til slutt rettes det fokus på håndtering av problematferd, og hva man gjør når det er emosjonelle problemer som fører til utagering (Cosmovici Idsøe & Idsøe, 2012).

Alvorlige atferdsproblemer er det siste av de seks kursene som holdes, og handler om reaktiv og proaktiv aggresjon som er de to hovedformene for aggresjon. Håndtering i form av ulike tiltak av reaktiv og proaktiv aggresjon blir også presentert. Videre legges det stor vekt på autoritativ klasseledelse, som også blir nevnt i flere av kursene. Autoritativ klasseledelse er et grunnleggende prinsipp i Respektprogrammet, og blir også nevnt på dette kurset. I den forbindelse henvises det til modellen til Baumrind (1991) som viser at en dynamisk bevegelse mellom de to aksene relasjon og kontroll er vesentlig i arbeid med alvorlige atferdsvansker. Tidlig innsats er også et tema på dette kurset, som i Respektprogrammet betyr å tilnærme seg problematferd så tidlig som mulig etter prinsippene som programmet fører (Roland, P., 2011).

Programmet innebærer fire faglige hovedprinsipper; autoritative voksne, bredde, konsistens og kontinuitet. En autoritativ voksen menes å være en voksen som kombinerer støtte og kontroll overfor barnet, jamfør Baumrind (1991) sin modell som viser hvordan man forebygger aggresjon. Støtte blir gitt ved å vise omsorg og respekt overfor den enkelte elev, og på denne måten bygges det gode relasjoner mellom lærer og elev. Med kontroll menes det at den voksne griper inn ved negativ atferd, og bredde går ut på å fange et bredt spekter av negativ atferd, samt fremme positiv atferd. Bredde viser seg også i at tiltakene retter seg mot hele

skolesamfunnet, der alle elevene og lærerne blir involvert, samt at innsatsen blir satt inn på flere nivå; individ-, klasse- og skolenivå (Roland, E., & Vaaland, 2011).

Den voksne skal være konsistent, det vil si at en er forutsigbar og til å stole på i ulike situasjoner. Det er viktig at de voksne samarbeider om hvordan de skal møte elevene, og hvordan de skal reagere i ulike sammenhenger, slik at elevene møter den samme reaksjonen fra alle voksne. Ofte kan nye prosjekter bli sett på som kortvarige prosjekter, som kun gjelder her og nå. For å unngå dette er det viktig at tiltakene blir satt i sammenheng med resten av skolens virksomhet. Her kommer vi inn på det siste hovedprinsippet som er kontinuitet, som er viktig for å holde fokus, og vise at en mener alvor med den endringen som blir gjort (Roland, E. & Vaaland, *ibid*).

3.0 METODE

3.1 METODEVALG.

Vi finner to ulike forskningsmetoder innenfor forskningsteorien; kvantitative og kvalitative. Ringdal (2007) viser til hva som skiller de to forskningsmetodene fra hverandre. Kvantitativ forskningsmetode er kjent for å se på det sosiale fenomenet i et stort utvalg som kan vise stabilitet, mens kvalitativ forskningsmetode er basert på en sosial verden som blir konstruert ut fra individers handling. Studier som er basert på kvantitativ forskningsmetode, har gjerne et stort utvalg, og spørreundersøkelse blir ofte brukt for å samle data. Resultatene fra den innsamlede dataen blir ofte presentert i tabellform eller grafisk fremstilt. Kvalitativ forskningsmetode har ofte et mindre utvalg, som gjør at man kommer nærmere informantene, og har av den grunn større mulighet for å skaffe seg dyp og innholdsrik informasjon. Resultatene i en studie der kvalitativ forskningsmetode brukes, presenteres som tekst (Ringdal, *ibid*).

Innenfor kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, finner man flere metoder, og for å kunne besvare en problemstilling i et forskningsprosjekt, er det nødvendig å ta i bruk en eller flere av disse metodene. Ved å kombinere de ulike metodene, vil resultatene i forskningsprosjektet styrkes. Dette kalles triangulering. Robson (2002) viser til fire typer triangulering: data triangulering, hvor man bruker mer enn en metode til datainnsamling, som for eksempel observasjon, intervju og dokumentering. Observasjonstriangulering er en annen type triangulering, der man bruker flere observasjoner i studien. En tredje type triangulering, er metodisk triangulering, der man kombinerer kvantitative og kvalitative tilnærminger. Den siste type triangulering han viser til, er teoretisk triangulering, der man bruker flere teorier eller perspektiver. I kvalitativ forskning brukes ofte observasjon og intervju for å styrke troverdigheten.

På grunnlag av problemstillingen som handler om hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk ved ”Respektskoler”, samt hvilken betydning de opplever at dette arbeidet har, vil det være naturlig å bruke kvalitativ forskningsmetode for denne oppgaven. For å finne ut hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk, ser jeg det hensiktsmessig å ta i bruk intervju som gir en dypere og mer innholdsrik informasjon enn hva en spørreundersøkelse

ville gitt. Grunnet oppgavens innhold og omfang, blir en kombinasjon av flere metoder for omfattende. Derfor blir det kvalitative forskningsintervju brukt. Kvale (2010) beskriver forskningsintervju som en samtale med struktur og formål, som innebærer at man spør og lytter inngående med det formål å innhente etterprøvbare kunnskaper.

I forkant av intervjuene er det utformet en intervjuguide med spørsmål som skal stilles til informantene. Spørsmålene gir rom for at informantene kan svare med egne ord, der det vil bli mulighet for intervjuer å stille oppfølgingsspørsmål og kommentere underveis. På den måten blir intervjuet ustrukturert.

Å hente inn data gjennom intervju er en krevende prosess. Kvale (ibid) beskriver syv stadier for intervjuundersøkelse, som jeg har benyttet meg av i forkant, under og i etterkant av mine intervjuer. Et slikt idealisert forløp kan være en hjelp for en forsker i arbeidet med å systematisere og strukturere en forskningsprosess. Kvaless (ibid) syv stadier skisserer intervjuundersøkelsen fra den opprinnelige ideen til den endelige rapporten, og prosessen kan beskrives på følgende måte:

Tematisering: Før intervjuarbeidet settes i gang, må formålet med undersøkelsen formuleres. Deretter beskriver en hvordan en oppfatter emnet som skal undersøkes, ved hjelp av ulike hvorfor- og hva- spørsmål. Videre velges metoden(e) man ønsker å benytte seg av.

Problemstillingen for denne oppgaven, er å finne ut hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved ”Respektskoler”, samt hvilken betydning de opplever at dette arbeidet har. Det er også av interesse og finne ut om lærerne synes de har blitt mer bevisste på hvordan man jobber opp mot denne problematikken etter deltakelsen i Respektprogrammet, og om de drar nytte av tiltak og metoder som de lærte. For å finne ut dette, blir kvalitativt forskningsintervju brukt.

Planlegging: På dette stadiet må en ta hensyn til alle de syv stadiene før intervjuarbeidet starter. Planleggingen er nødvendig slik at en kan hente inn relevant kunnskap i forhold til problemstillingen, også med tanke på studiens moralske vurderinger.

Planleggingsprosessen går ut på å utforme en intervjuguide med spørsmål som er relevante i forhold til problemstillingen. Det blir også skrevet en prosjektbeskrivelse med beskrivelse av hvordan man har kommet frem til problemstillingen for oppgaven og hvorfor. Man bestemmer seg for hvilken teori og metode som skal brukes, samt gir en kort innføring i hva som er studiens formål. Det er også viktig å tenke over hvordan man skal behandle

datamaterialet. En gjennomføringsplan ble laget for å ha en oversikt og struktur over oppgavens forløp.

3) **Intervjuing:** Intervjuene skal utføres på grunnlag av intervjuguiden. Kvale (ibid) presiserer her viktigheten av å være reflektert i forhold til kunnskapen som søkes, og intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner.

Det er plukket ut fire informanter fra forskjellige skoler som har deltatt i Respektprogrammet til intervju. Intervjuguiden skal være grunnlaget for intervjuet, og alle spørsmålene skal besvares. Dersom informantene ikke klarer å svare utfyllende på noen spørsmål, vil det bli stilt oppfølgingsspørsmål som kan hjelpe dem i riktig retning. Intervjuet vil av den grunn betegnes som ustrukturert. Kunnskapen som søkes er i tråd med oppgavens problemstilling.

4) **Transkribering:** Det innhentede intervjumaterialet for analyse blir klargjort. Dette er vanligvis transkribering fra muntlig tale til skriftlig tekst.

Under intervjuet blir det brukt lydbåndopptaker for å unngå at opplysninger blir glemt og misforstått. Båndopptakeren oppbevares i en låsbar skuff. Transkriberingen skal foregå i Nvivo

5) **Analysering:** De empiriske funnene tolkes og analyseres her. På grunnlag av undersøkelsens formål, emneområde og intervjumateriale velges analysemetoden som er best egnet for intervjuene.

Problemstillingen for oppgaven handler om hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk, og hvilken betydning de opplever at dette arbeidet har. Informantene er hentet fra skoler som har deltatt i Respektprogrammet, og formålet for oppgaven blir da å finne ut om Respektprogrammet har hatt en positiv virkning i forhold til pedagogenes relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk. Det vil også være spennende å se om programmet er implementert i skolene i etterkant.

6) **Verifisering:** Her undersøkes intervjufunnenes generaliserbarhet, pålitelighet og validitet.

Tanker om dette blir beskrevet nærmere senere i oppgaven.

7) **Rapportering:** Gjennom rapporteringen, blir undersøkelsesfunnene og metodebruken formidlet i en form som overholder vitenskapelige kriterier, man må ta hensyn til undersøkelsens etiske sider, og funnene skal resultere i et lesbart produkt.

Dataen som er samlet inn gjennom intervjuene, blir analysert og tolket, og sett i lys av anvendt teori. Resultatene er presentert senere i oppgaven.

Kvale (ibid) påpeker videre at det er et samspill mellom de ulike stadiene som er presentert her, og viser til viktigheten av at det er sammenheng mellom de praktiske metodespørsmålene og de filosofiske spørsmålene om kunnskap og sannhet.

3.2 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE OG BEARBEIDING AV DATA

3.2.1 VALG AV INFORMANTER.

Utvalget for undersøkelsen er dem som forskeren får sin informasjon fra (Thagaard. 2009). Utvalget mitt bestod av pedagoger som til daglig omgås elever med aggresjonsproblematikk på ”Respektskoler”, fordi jeg ønsket informasjon om deres kunnskaper og erfaringer. Grunnen til at jeg valgte Respektskoler, var fordi jeg ønsket å se om programmet har hatt effekt, og om de har dratt nytte av denne læringen.

I kvalitativ forskning er utvalgsformer preget av strategisk utvalg (Thagaard, ibid), som betyr at informantene blir valgt på grunnlag av deres egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og de teoretiske perspektivene i undersøkelsen (Thagaard, ibid). Når informantene styres av teori eller utviklingen av teori, kalles dette teoretisk utvelging. Kvalitative studier omhandler ofte temaer som til dels er personlige og nærgående, og derfor kan det være vanskelig å finne informanter som er villige til å delta. I slike tilfeller kan man benytte seg av tilgjengelighetsutvalg, som er en form for strategisk utvalg. Man finner informanter som er villige til å delta i forskningen, og som innehar egenskaper og kvalifikasjoner som er relevant for problemstillingen (Thagaard, ibid).

I forbindelse med prosjektet mitt, har jeg valgt å nytte meg av tilgjengelighetsutvalg. Jeg har kontaktet rektorer ved ulike skoler som har vært med i programmet Respekt i Rogaland, og som videre har henvist meg til pedagoger som har sagt seg villige til å delta i prosjektet, og som jobber med aggresjonsproblematikk i klassene.

Utvalget består av fire lærer, en mann og tre kvinner, fra to forskjellige skoler. Disse lærerne har vært deltakere av Respektprogrammet som blant annet har fokus på relasjonsbygging og aggresjonsproblematikk, som er tema for denne oppgaven. Kvale (2010) nevner at det kan være vanskelig å gjennomføre grundige tolkninger av alle intervjuene dersom man har for

mange informanter. Det vil av den grunn være tilstrekkelig med fire informanter i forhold til denne oppgavens omfang. Tre av de fire informantene er utdannede lærere med flere tilleggsfag, og en av informantene er faglærer. Av de fire er det kun en av informantene som er kontaktlærer. En av dem er undervisningsinspektør og de to siste informantene er sosiallærere. Det er et aldersspråk fra ca. 30 år til ca. 60 år blant informantene, noe som forteller at de ikke har like lang erfaringstid i skolen.

3.2.2 INTERVJUGUIDENS INNHOLD.

Wiederberg (2001) sier at en intervjuguide bygges opp rundt de emnene som forskeren ønsker å finne svar på. Derfor har fokuset gjennom arbeidet med intervjuguiden (vedlegg 1) vært rettet mot oppgavens problemstilling som tar for seg pedagogers relasjonsbygging i forhold til elever med aggresjonsproblematikk, og hvordan de opplever dette arbeidet nyttig. Kvale (2010) bekrefter dette når han skriver at intervjuguidens innhold skal være de emnene som skal tas opp i intervjuet. Thagaard (2009) skriver at intervjuguiden skal være en hjelp for intervjueren til å huske de temaområdene han eller hun ønsker å få informasjon om i løpet av intervjuet. Gjennom utarbeidingen av intervjuguiden, har jeg tatt utgangspunkt i aktuell teori for oppgaven, som gav meg en referanseramme å arbeide ut i fra. Teorien er utgangspunktet for de overordnede temaene i intervjuguiden.

Den første delen av intervjuet er basert på bakgrunnsopplysninger om den enkelte lærer. Kvale (2010) hevder at de første minuttene av et intervju har avgjørende betydning. I den sammenheng, er det viktig at intervjueren viser interesse og respekt overfor den som blir intervjuet. Det kan være en fordel å starte med enkle og nøytrale spørsmål som kan berolige personen som blir intervjuet. Dette kan være spørsmål om informantens bakgrunn, utdanning, yrkeserfaring etc. På denne måten opparbeides en tillit mellom intervjueren og informanten (Thagaard, 2009).

Videre er intervjuguiden delt inn i fire forskningstemaer; forståelsen av begrepet aggresjon, relasjonsbygging og det autoritative lærerperspektivet, metoder som brukes og informantens opplevelser av Respektprogrammet. Det stilles flere spørsmål til hver av disse temaene. Dersom informanten ikke klarer å svare på spørsmålene som stilles, vil det være rom for intervjueren å stille oppfølgingsspørsmål som kan hjelpe informanten til å gi et svar.

3.2.3 DATAINNSAMLING.

For å delta i denne undersøkelsen, var det et kriterie at informantene hadde deltatt i Respektprogrammet. Av den grunn tok jeg kontakt med skoler som jeg visste hadde deltatt i programmet. Det var vanskelig å få tak i informantene, fordi rektorene fra de ulike skolene jeg kontaktet viste liten interesse for å delta. Svarene jeg fikk var at de ikke ville legge mer arbeid på lærerne, eller at det ikke var atferdsproblemer ved deres skole. Til slutt fikk jeg tak i to skoler med til sammen fire lærere, som sa seg villige til å delta. Det ble sendt ut skriftlig informasjon om oppgaven og dens problemstilling, samt et samtykkeskjema for deltakelse i undersøkelsen. Deretter ble det avtalt tidspunkt for intervju.

Datamaterialet for denne oppgaven, bestod av intervju med fire pedagoger fra to forskjellige skoler. Grunnet tidspresstet som oppstår rundt arbeidet med en masteroppgave, ble ikke utvalget tilfeldig. Det har vært opp til rektor ved skolene å velge ut informanter til intervjuet.

3.2.4 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.

I forkant av et intervju, er det viktig at intervjueren etablerer et tillitsforhold og en god relasjon til informanten, slik at informanten føler seg trygg. På den måten vil man også lettere oppnå åpenhet og ærlighet i svarene som intervjueren gir. Kvale (2010) skriver at i et intervju skapes kunnskapen i skjæringspunktet mellom intervjueren og informantens synspunkter. Det er den personlige kontakten og den nye innsikten i informantens verden som gjør at intervjuet blir spennende og berikende (Kvale, *ibid*).

I forkant av et intervju, kan det være lurt å gjøre seg kjent med Robson (2002) sine retningslinjer i forhold til hvordan intervjueren skal forholde seg til informanten i en intervjusituasjon. Da kan man lettere hindre at misforståelse og ubehagelige situasjoner oppstår. Retningslinjene innebærer at intervjuer forklarer formålet med studien til intervjuobjektet, og samtidig gir en forsikring om at intervjuobjektet holdes anonym gjennom hele prosessen, også i den skrevne rapporten som er et resultat av undersøkelsen. Videre er det viktig at intervjuobjektet får beskjed om at noen av spørsmålene kan oppfattes som vanskelige å svare på, og at det i den forbindelse ikke finnes noen rette eller gale svar. Det viktigste er at intervjuobjektet gjør sitt beste for å besvare spørsmålene, og kommer med sine egne meninger og personlige erfaringer. Det er i følge Robson (*ibid*) viktig at intervjuobjektet

føler seg fri i forhold til å avbryte, for så å be om oppklarende spørsmål, kritisere spørsmål eller lignende. I forkant av intervjuet er det også viktig at intervjuer presenterer seg selv, og sier litt om sin personlige bakgrunn i forhold til utdanning, erfaring og interesse rundt forskningstemaet. En siste retningslinje som Robson (ibid) presenterer, er at intervjuer må spørre om lov til å bruke båndopptaker under intervjuet. Da er det viktig å forklare hvorfor man ønsker dette.

Videre skriver Robson (ibid) at intervjuers jobb er å få den som blir intervjuet til å snakke fritt og åpent. Hvordan vi som intervjuere fremstår, har stor innflytelse på den intervjuedes åpenhet og ærlighet. Videre formidler Robson (ibid) fire punkter som intervjuer bør være bevisste på i en intervjusituasjon:

1. Lytte mer enn man prater. Mange intervjuere snakker for mye. Intervjuet er ikke en plattform for intervjuernes personlige erfaringer og meninger.
2. Still spørsmålene på en enkel, klar og ikke-truende måte. Dersom den intervjuende er forvirret eller defensiv, vil man ikke få den informasjonen man søker.
3. Unngå signaler som fører intervjuobjektene til å svare på en bestemt måte. Mange intervjuobjekter prøver å behage intervjueren ved å gi de "riktige" svarene.
4. Vis interesse for det intervjuobjektet har å komme med. Lat i alle fall som om du er interessert. Ikke gi uttrykk for at du kjeder deg eller er redd. Varier stemmen og ansiktsuttrykket ditt.

I tillegg til disse punktene, påpeker Robson (ibid) viktigheten av å ha full oversikt over intervjuet. For å få en oversikt, kan man enten skrive notater eller ta intervjuet opp på bånd. Sistnevnt er brukt i denne oppgaven.

Alle intervjuene foregikk på informantenes arbeidsplass. Det virket til å være det beste for informanten, da intervjuet ble gjennomført i informantenes arbeidstid. Intervjuenes varighet varierte fra en halv time til en time.

3.2.5 BEARBEIDING OG TOLKNING AV DATA.

I følge Thagaard (2009) er kvalitative metoder kjent for å være et fleksibelt forskningsopplegg. Det betyr at forskeren kan arbeide parallelt med de ulike delene av prosessen. På den måten blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkning. Videre sier hun at dataen som samles inn til en viss grad er påvirket av forskerens forståelse av den virkelighet som studeres. Det vil si at dataen som informantene gir, kan, til en viss grad, være påvirket av forskerens måte å forstå observasjoner, utsagn, tekst og visuelle uttrykk som kommer frem av intervjuene. Hvilke temaer som vektlegges i et intervju, vil være basert på forskerens fortolkninger av situasjonen.

I forkant av en analyse, er det viktig å få en oversikt over den innsamlede dataen, for så å skille ut hva man ser som er relevant (Thagaard, *ibid*). Det finnes i følge Thagaard (*ibid*) flere måter å analysere tekster på. En av dem er diskursanalyse som blir brukt til å analysere data som er hentet fra intervjuer. Videre skriver hun at intervjuer representerer et velegnet materiale for diskursanalyse. Thagaard (*ibid*) henviser til Jørgensen og Philips (2005:9) som skriver at begrepet ”diskurs” henviser til at språket vårt er strukturert i ulike mønstre som preger våre utsagn. Disse mønstrene kan vi identifisere når vi bruker diskursanalyse. I diskursanalysen får man frem hvordan mennesker skaper mening til det de beskriver gjennom måten de uttrykker seg på (Thagaard, 2009). En utfordring som oppstår når man skal analysere et intervju, er vurderingen av om informantens svar på spørsmålene er tilpasset den diskurs som det ser ut til at forskeren bærer preg av (Thagaard, *ibid*).

Overgangen fra innsamling av data til analyse av innsamlet data skjer når forskeren forlater informanten, og starter på analysering og tolking av den informasjonen som forskeren har fått gjennom intervjuene. Alt innsamlede data blir transkribert. De muntlige intervjuene blir da gjort om til skriftlig form, noe som vil føre til at man ”mister” kroppsspråk, mimikk og tonefall. Dette er viktig å tenke på når man skal jobbe med analyse av forskningsintervjuene.

I følge Kvale (2010), er formålet med det kvalitative forskningsintervjuet å forstå ulike sider ved informantens livsverden, og hans/hennes forhold til den. Analysemetoden som blir brukt i denne oppgaven, er kategorisering, fordi intervjuet deles inn i kategorier etter tema. Disse temaene bygger på teorien som brukes i oppgaven, og all data vil bli tolket og sett i lys av

denne teorien. Problemstillingen vil ligge til grunn for all teori og tolkning, og på den måten gjøre oppgaven strukturert og oversiktlig.

3.2.6 ETISKE UTFORDRINGER.

En intervjuundersøkelse er preget av etiske problemstillinger gjennom hele forløpet, og som forsker bør en være ydmyk, og ta hensyn til mulige etiske problemer fra starten av intervjuet til den endelige rapporten foreligger. Det vil derfor være viktig at forskeren tenker gjennom verdispørsmål og etiske dilemmaer som kan oppstå i løpet av intervjuet på forhånd (Kvale, 2010). Det er mye man må tenke på dersom forskningen angår mennesker. Kvale (2010) og Thagaard (2009) nevner i den forbindelse tre etiske regler man må forholde seg til når man forsker på mennesker. Det er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

Informert samtykke innebærer at deltakerne av forskningen blir informert om hva prosjektet handler om før undersøkelsen starter. De får kjennskap til undersøkelsens formål, hovedtrekkene ved prosjektet, fordeler og ulemper ved å delta (Kvale, 2010). I forkant av intervjuene, sendte jeg ut et informasjonsskriv om prosjektet mitt til de som sa seg villige til å delta (vedlegg 3). I informasjonsskrivet ble det presisert at de ved å undertegne samtykkeerklæringen, deltar på frivillig basis, at de kan trekke seg når som helst, og at undersøkelsen er anonym. Thagaard (2009) beskriver informert samtykke med at informantene står fritt til å svare på spørsmålene.

Konfidensialitet innebærer at de som deltar i prosjektet har rett til beskyttelse av privatlivet sitt (Thagaard, *ibid*). Forskeren har ansvar for ikke å offentliggjøre data som kan avslører identiteten til informantene dersom informantene ikke er innforstått med det (Kvale, 2010). For å sikre anonymiteten, kan det være lurt å begrense bruken av biografisk informasjon som kan bidra til identifikasjon om informantene.

Det er forskeren sitt ansvar å tenke gjennom mulige konsekvenser som deltakelsen i prosjektet kan ha for informantene, og den større gruppen som de representerer (Kvale, *ibid*). Det er ikke alltid man kan forutse konsekvensene ved en forskning, og det kan dermed være vanskelig å følge opp prinsippet om at deltakerne i en forskning ikke skal utsettes for ulemper (Thagaard, 2009). I en kvalitativ undersøkelse er det viktig at en forholder seg til konsekvensene men hensyn til både fordeler og ulemper som kan oppstå (Kvale, 2010).

Thagaard (2009) påpeker viktigheten av å respektere informantens grenser, slik at informanten ikke føler han/hun må gi informasjon som han/hun vil angre på i ettertid. Spørsmålene som stilles til informantene i forbindelse med dette prosjektet, vil ikke lede i retning av taushetsbelagt informasjon.

3.3 VALIDITET OG RELIABILITET.

Kvale (2010) henviser til vanlige ordbøker som definerer validitet som en uttalelsses sannhet, riktighet og styrke. Videre skriver han at validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Ifølge en metodologisk positivistisk tilnærming til samfunnsvitenskap blir den vitenskapelige validiteten begrenset til målinger. Det blir ofte sagt at ”validiteten bestemmes ofte ved at man stiller spørsmålet: Måler du det du tror du måler?”. På grunnlag av dette utsagnet, er ikke kvalitativ forskning gyldig dersom den ikke resulterer i tall. Videre viser Kvale (ibid) til en bredere tolkning i forhold til validitet, der det blir lagt vekt på i hvilken grad en metode undersøker det den er ment til å undersøke, altså i hvilken grad våre observasjoner gjenspeiler det vi ønsker å vite noe om. Denne tolkning gir rom for at kvalitativ forskning kan gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale, ibid).

I følge Kvale (ibid) henger reliabilitet sammen med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet. Et spørsmål som ofte stilles i forhold til reliabilitet, er hvorvidt et resultat kan få samme utfall på et annet tidspunkt av andre forskere. Dette samsvarer med Thagaard (2009), som skriver at begrepet reliabilitet i utgangspunktet refererer til spørsmålet om en annen forsker som bruker de samme metodene ville komme frem til samme svar. I forhold til et intervju, vil det da innebære om intervjupersonen vil endre sine svar i et intervju med en annen forsker (Kvale, 2010). Det som ofte diskuteres i forhold til en intervjuers reliabilitet, er hvorvidt det stilles ledende spørsmål under intervjuet som kan påvirke svarene.

Validitet og reliabilitet henger sammen med hvorvidt oppgaven fremstår troverdig. Flere forskere fremhever betydningen av at kvalitativ forskning vurderes med hensyn til troverdighet. Troverdighet handler om tillit til forskningen. For å kunne stole på forskningen, er det viktig at den er troverdig (Thagaard, 2009). Enhver forsker må kunne gjøre rede for hvordan datainnsamlingen er blitt utviklet. Måten den innsamlede dataen blir behandlet på, har også mye å si for troverdigheten til studien. I forbindelse med tolkningen av resultatene,

er det viktig at forsker tenker over om egen relasjon til informanten vil ha påvirkning, og om tolkningen kan svekke studiens troverdighet (Thagaard, *ibid*).

3.4 GENERALISERBARHET.

Dersom en undersøkelse er generaliserbar, kan man overføre funnene fra undersøkelsen til andre situasjoner. I følge Kvale (2010) kan en studie generaliseres dersom man kan bruke de aktuelle resultatene i andre sammenhenger enn de som man har utført intervjuene i. Videre sier han at det som regel er forskeren som kommer frem til om resultatene fra deres undersøkelse kan generaliseres til å gjelde andre lignende situasjoner. Thagaard (2009) bruker ikke begrepet generalisering, men overførbarhet. Disse to begrepene innebærer i stor grad det samme, nemlig om man kan overføre funnene til andre situasjoner. I følge Thagaard (*ibid*) er det tolkningen av resultatene i studien som er grunnlaget for om resultatene kan overføres til andre kontekster. Dersom et prosjekt er overførbart skal man kunne overføre resultatene ved studien til andre kontekster enn den man får resultatet fra. Ved at den teoretiske forståelsen av studien blir tatt med over i andre kontekster, og brukt der, kan man si at prosjektet kan overføres. Resultatene man har kommet frem til, kan da med andre ord også brukes i andre kontekster (Thagaard, *ibid*).

I dette forskningsprosjektet består utvalget av fire informanter, fordelt på to skoler. På grunnlag av problemstillingen som handler om hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved ”Respektskoler”, kan funnene bare relateres til andre skoler som har deltatt i Respektprogrammet. Studien har et lite utvalg, og det er av den grunn nærmest umulig å gjøre resultatene generaliserbare for andre skoler som har deltatt i programmet. Dersom studien skulle bli gjort generaliserbar, burde informantgruppen vært betraktelig større. Grunnet oppgavens omfang og tidsavgrensning, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre studien med et større antall informanter.

Til tross for at oppgaven ikke lar seg generalisere, kan resultatene brukes som et nyttig verktøy for lærere som jobber med relasjonsbygging, samt for andre som forsker på hvilken effekt Respektprogrammet har hatt for skolene som har deltatt.

3.5 FEILKILDER.

Når man skal gjøre en forskning, er det viktig å gjøre seg bevisst mulige feilkilder som kan oppstå i forbindelse med datainnsamlingen. I dette masterprosjektet blir mulige feilkilder linket til selve intervjusituasjonen, da det er denne metoden som er blitt brukt for å samle inn datamaterialet.

Som jeg tidligere har nevnt, er det viktig at den som intervjuer skaper en trygg og god atmosfære, slik at en oppnår tillit og troverdighet under intervjuet. Ved å opptre på en slik måte, vil man skape et grunnlag for at informanten kan fortelle åpent om sine erfaringer, og i minst mulig grad holder viktig informasjon tilbake (Thagaard, 2009). I en slik situasjon, er det viktig at intervjueren fremstår som en god lytter, og viser interesse for det informanten har å komme med. På samme tid er det viktig å ikke bli for ledende i sin forklaring av spørsmålene, slik at informanten påvirkes til å svare det han tror intervjueren ønsker og forventer (Thagaard, *ibid*). Dette samsvarer med de fire punktene til Robson (2002) som er nevnt tidligere i dette kapitlet. På grunnlag av dette, er det viktig at intervjueren er klar over betydningen han eller hun kan ha hatt i forhold til informantens svar. Det er derfor viktig at intervjueren prøver å se objektivt på funnene, og videreformidler det informanten forteller, fremfor å legge vekt på egne meninger og synspunkter (Thagaard, 2009).

Under et intervju kan man velge om man vil bruke båndopptaker eller ta notater underveis. Dersom man velger å kun ta notater, vil mengden av data bli redusert, da det er umulig å skrive ned alt (Thagaard, *ibid*). Registreringen av datamaterialet i oppgaven kan derfor fremstå som mindre troverdige. Jeg har derfor valgt å benytte meg av diktafon under intervjuene, slik at jeg gjennom transkribering får skrevet ned akkurat det som ble sagt. På den måten får jeg i større grad tilgang til datamaterialet, og det vil fremstå som mer troverdig. Gjennom transkriberingen blir intervjuene gjort om fra muntlig til skriftlig form. På den måten beholder man dialekt og diverse lyder som for eksempel kremting, men man mister kroppsspråk, mimikk og tonefall. Til tross for dette, har det blitt gjort så reelt som mulig.

I denne studien blir det brukt forskningsintervju der det er åpnet for intervjueren å stille oppfølgingsspørsmål. På den måten finnes det en mulighet for at intervjueren kan påvirke intervjuet i den retning som han/hun ønsker, noe som kan være med på å svekke troverdigheten.

Utvalget av informanter var ikke tilfeldig. Det var rektor ved skolene som henviste meg til de ulike lærerne som han/hun hadde plukket ut. Av den grunn skulle man tro at informantene som ble valgt ut hadde mer kunnskap om teorien som denne oppgaven bygger på, da det er anerkjent teori, som også ligger til grunn for Respektprogrammet.

4.0 PRESENTASJON OG DRØFTING AV DATA.

I dette kapitlet drøftes hovedmomentene som kom frem av intervjuundersøkelsene, basert på problemstillingen som tar for seg hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved "Respektskoler", og hvilken betydning de opplever at dette arbeidet har. Presentasjonen av resultatene vil bli presentert etter de fire forskningstemaene som var utgangspunktet for intervjuguiden; forståelsen av begrepet aggresjon, relasjonsbygging og det autoritative lærerperspektivet, metoder som brukes, og deres opplevelser av programmet Respekt. Jeg velger å bruke strukturen fra intervjuguiden, slik at oppgaven oppleves mer ryddig og oversiktlig for leseren. Drøftingen blir gjort i lys av teorien som er beskrevet i teoridelen.

4.1 INFORMANTENES DEFINISJONER AV BEGREPET AGGRESJON.

Det første forskningstemaet tar for seg informantene sin forståelse av begrepet aggresjon. Målet med dette spørsmålet, er å finne ut hva den enkelte lærer legger i begrepet, og om det samsvarer med de ulike forskeres definisjon av begrepet. Dette blir gjort på grunnlag av problemstillingen som har et fokus på aggresjonsproblematikken.

Alle informantene virket usikre i sin definisjon av begrepet aggresjon, og ingen av dem kunne definere begrepet på grunnlag av de anerkjente definisjonene som det blir henvist til i teoridelen. Begrepet ble forbundet med blant annet sinne, frustrasjon og fysisk utøvelse av vold. Det er overraskende at de ikke kan definere dette begrepet, da det er et av kjerneområdene i respektprogrammet. Begrepet er veldig aktuelt i forhold til både god start, klasseledelse, tunge atferdsproblemer og mobbing som er sentrale temaer i programmet. Svarene fra informantene er som følger:

"Aggresjon, det e ukontrollert sinne. Der du miste helt hodet, og ikkje vett ka en gjør..."
(Informant C).

"Eg tenke nok at det e sinne eller frustrasjon som bygge seg opp hos ein elev eller någe sånt." (Informant B).

Informantene er her inne på sinne, som i følge Dogde (1991) er et av flere sentrale kjennetegn for reaktiv aggresjon. Videre sier informanten at den aggressive mister hodet og ikke vet hva han gjør, som også kan tolkes som å ikke ha kontroll. Som det tidligere har blitt nevnt i teoridelen, er aggresjon en atferd som har til hensikt å skade noe eller noen fysisk eller verbalt (Berkowitz, 1993; Aronson, 2004). På grunnlag av dette, ser man at handlingen ikke er aggressiv dersom intensjonen ikke er til stede. Det kan se ut til at denne forståelsen mangler blant informantene.

Informant D forbinder aggresjon med utagerende atferd.

”Ehh, då tenke eg ehh, elever som utagere, som gjerna e hissige og fare opp fort. Ehm... som kanskje kan ver, ehh.. fysiske, voldelige...”

Dette utsagnet kan tyde på at informanten er inne på definisjonen som sier at den aggressive har til intensjon å skade noe eller noen, da han/hun beskriver begrepet som *”elever som utagere, som gjerna e hissige og fare fort opp.”* Han/hun bruker også begrepene fysiske og voldelige, som er begreper som også kan brukes i forbindelse med aggresjon, da aggresjon beskrives som en atferd som har til intensjon å skade noen fysisk eller verbalt.

I teoridelen blir intersubjektivitet beskrevet ut fra modellen til Røkenes og Hanssen (2006). Modellens budskap er at når personer møtes, har de med seg sin egen personlighet, bakgrunn og historie i bagasjen. I tillegg til dette, bærer de også med seg felles opplevelser som er allmennmenneskelige, eller forankret i en felles kultur. Disse felles opplevelsene, kalles intersubjektivitet. I en lærergruppe finner man flere lærere med ulik personlighet, historie og bakgrunn. I arbeidet med aggressive elever, fremhever Berkowitz (1993) viktigheten av at størst mulig felles forståelse må til for å hindre misforståelser, og for å være sikker på at man snakker om det samme ”problemet”, både i forhold til håndtering av aggressive elever, og i en eventuell samtale/intervjusituasjon. På grunnlag av dette, er det helt nødvendig å dele personlige erfaringer og problemer i lærergruppen, for å kunne mestre arbeidet med aggressive elever over tid. Hvordan man velger å tolke aggresjonsbegrepet, er avgjørende for hva man legger i begrepet, og er også avgjørende for hvordan man velger å forholde seg til problematikken (Roland, P., 2009).

På grunnlag av informantenes usikkerhet i forhold til hva de legger i begrepet aggresjon, vil man kunne anta at intersubjektiviteten blant lærerne er lav, noe som igjen vil skape problemer

i forhold til håndtering av den aggressive atferden. Som tidligere nevnt, understreker Berkowitz (1993) viktigheten av en felles forståelse som et grunnlag for den videre handlingen i møte med aggressive elever. Mindre grad av felles forståelse, vil kunne føre til at pedagoger jobber ulikt i forhold til håndtering av aggressive elever. I dette tilfellet, er informantene fra ulike skoler. Det er derfor ikke grunnlag nok for å si om en felles forståelse ligger til grunn i lærergruppene på de enkelte skolene. Men på grunnlag av deres mangelfulle forståelse av begrepet aggresjon, kan man anta at det ikke ligger til grunn en felles forståelse av begrepet aggresjon i de forskjellige lærergruppene som informantene er en del av. Dersom dette er tilfelle, vil man kunne anta at håndteringen av aggressive elever vil variere fra person til person, noe som muligens kan føre til usikkerhet blant pedagogene når det gjelder håndtering av denne type atferd.

Er det tilfeldig at lærerne ikke klarer å definere begrepet aggresjon? Begrepet blir nevnt flere ganger, og er et stort tema i fire av kursene som holdes i Respektprogrammet; god start, klasseledelse, mobbing og tunge atferdsvansker. Av den grunn kan man undre seg over at de ikke husker hva begrepet innebærer, samtidig som det er vanskelig å gi et godt svar på hvorfor. Skogen (2004) påpeker viktigheten av at alle involveres i implementeringen av nye programmer, for å få et eierforhold til det. Dette står nærmere beskrevet i teoridelen. Det kan tenkes at lærerne på de utvalgte Respektskolene som er brukt i denne oppgaven, ikke har fått kjenne på dette eierforholdet, og dermed ikke "lagt det på seg"? Kan det være at den gamle kulturen sitter så hardt i veggene, at man ikke gir rom for noe nytt? Dersom definisjonen på begrepet aggresjon mangler, så har de en dårlig plattform i forhold til håndtering av aggresjon.

Videre ble informantene spurt om hva de legger i begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, som i teorien er to begreper som står svært sentralt i forhold til begrepet aggresjon.

"Ahh, eg har jo vært på kurs med dette her åg, men om eg... eg må jo bare innrømme det vett eg ikkje alså ka eg legge i... eg legge ikkje någe i det. (Informant D).

Intervjuer spurte videre om informanten kunne huske at det er en forskjell på begrepene.

”Joda, jojojo... altså eg huske at der e forskjeller ehh.. Har det någe gjerna med... eg syns eg huske reaksjonsevne..måten. Altså at någen e gjerna... at det skjer, at det skjer mer ut – utad med ein gang. De hisse seg opp, fare opp i et sinne. Mens andre gjerna vise det på andre måter, at de kanskje... at den aggressiviteten ja, ikkje komme ut sånn, og kanskje stenge seg inne, litt sånn. Det ville eg tenkt.” (Informant D).

”Nei, eg legge ikkje egentlig någe i det. Ja eg vett jo ke..ja, eg kan ikkje svara på det. Nei.” (Informant B).

Utsagnene viser at informantene ikke kunne definere begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon slik det blir beskrevet i teorien. Noen sa de hadde hørt om begrepene, men at de ikke husket hva de innebar, mens andre har prøvd å komme med en forklaring på begrepene uten å helt lykkes.

Videre kan vi se av svarene til informant C, at også han/hun har problemer med å definere begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon slik det kommer frem i teorien.

”...Ja.. reaktiv, altså det ja. Reaktiv då reagere du, då speile du.. E det rett det? For proaktiv, proaktiv... nå må eg tenka litt på disse begrepene. For me hørte jo foredrag, me har jo vært på dette med respekt.” (Informant C).

”Proaktiv det e jo ein, det kan jo ver ein som med Asperger, någe som du ser, de har det i seg, personligheten. Men ein reaktiv, då tenke eg at du speile, du speile den personen kossen den virke til å øøh.. Om eg oppfatte rett då, altså då tenke eg at reagere på aggressiviteten på ein måte og speile den og så gjerna på ein måte prøve å finna andre løysninger og, og.. på ein måte som eg pleie å sei te elevane at de... ta kontroll.” (Informant C).

Det kan se ut til at informant A husker litt mer av de to ovennevnte begrepene, i motsetning til de tre andre informantene. På spørsmålet om defineringen av begrepene reaktiv og proaktiv, svarer informanten følgende:

”Reaktiv, då e d jo mer det eg sa under fysisk. Fysisk utøvelse av aggresjon. Mens proaktiv e jo mer den... den.. holdt på å sei.. bakgrunns.. den som skaper situasjoner kanskje... litt mer sånn herre.. holdt på å sei dokkemester.” (Informant A).

På bakgrunn av svarene som de fire informantene gir i forhold til definisjon av begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon, kommer det frem at ingen av informantene kan definere begrepene ut fra anerkjent teori. De har alle hørt om begrepene, men klarer ikke å gjengi begrepens innhold. Videre i intervjuet blir det stilt spørsmål om hvordan informantene selv vurderer sin kompetanse i forhold til aggresjonsproblematikk. Tre av de fire informantene mener at de har god kompetanse i forhold til denne problematikken, noe som forøvrig ikke samsvarer med svarene deres på definisjon av aggresjon, samt de to begrepene reaktiv og proaktiv. Det kan hende at de selv synes de håndterer dette i praksis, men det er vanskelig å vite da det ble sagt svært lite om det. Dersom intersubjektiviteten blant lærerne er lav, vil også kompetansen i forhold til aggresjonsproblematikk svekkes. Dersom de ikke kan definere begrepene, vil det få konsekvenser for håndteringen av aggressive elever. Byrkjedal-Sørby & Roland (Spesialpedagogikk 07), sier at for å kunne håndtere aggresjon, må pedagoger ha god innsikt i, og forståelse for de ulike formene for aggresjon. Man må kunne definere begrepet, og vite noe om det for å lykkes med håndteringen. Roland (2009), påpeker også viktigheten av å ha en forståelse av den autoritative lederstilen, som er grunnleggende i arbeidet med aggressive elever.

På bakgrunn av informantenes svakhet i forhold til anvendt teori, kan det være grunn til å anta at de, sammen med resten av lærergruppen, har liten grad av teoretisk bakgrunn å handle ut fra i forhold til aggresjonsproblematikken. I aggresjonsteorien finner vi at de aller fleste forskere deler aggresjon inn i flere former (Vitaro & Brengden, 2005; Dogde, 1991; Tremblay, 2010 m.f.). Til tross for dette, er det også flere forskere som er uenige i inndelingen av aggresjonsbegrepet, da de mener at de ulike typene av aggresjon går i hverandre (Card & Little, 2007).

4.2 RELASJONSBYGGING OG DET AUTORITATIVE LÆRERPERSPEKTIVET.

Under dette temaet, fikk informantene blant annet spørsmål om hva de la i begrepet relasjonsbygging og begrepet god grensesetting, og hvordan de jobber i forhold til dette. Dette

er relevant for problemstillingen som tar for seg hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygging i forhold til elever med aggresjonsproblematikk. Samtlige av informantene kommer frem med gode poeng når de snakker om hva de legger i begrepet relasjonsbygging, og hvordan de jobber med dette.

”Det åsså laga ein konto...ehh.. med elevar som du då kan bruka seinare då du havne i situasjonar der de på ein måte ikkje like deg så godt. Det tror eg e veldig fornuftig. Det tror eg de fleste lærarar bruke ein del tid på i starten, då de starte med ny klasse. Åsså e det då for eksempel trivelige aktiviteter, turer, det gjør me møje.. altså det å ha litt fritids... bruke litt av sin egen fritid til å bygge relasjonar e enormt viktig for det faglige. Fordi, viss du ska be de gjør någe seinare som de ikkje like e det greit at de like deg.” (Informant A).

Informant A snakker her om å lage en konto der en opparbeider seg positive relasjoner, som man senere kan bruke av når man må sette grenser. Dette kan vi se i lys av Pianta (1999) sin teori som er beskrevet i teoridelen, der ”banking time”, også kalt investeringstid står sentralt. Denne metoden kan være nyttig når relasjonen mellom lærer og elev er preget av negativitet (Pianta, ibid). Arbeidsmetoden innebærer at læreren skal være sammen med eleven på elevens premisser, uten å være overkontrollerende. Effekten av metoden kan man se av eleven som da blir lettere å jobbe med, fordi han/hun blir sett på en positiv måte. Denne positive interaksjonen som her bygges opp, settes inn på en konto som læreren kan ta av når han en annen gang må sette grenser for eleven.

”... Ehh.. få gode kontakter.. opparbeide trygghet. Ja, ehh.. finna gode tone.” (Informant D).

”... atte eleven ska kjenna atte han e trygge på den voksne, han kan stola på han og ein ska vær kompis. Men ein vett jo og at det e den voksne som bestemme, det e den som eige klasseromme, det e den som e ledaren. Men det å vær venn, det å skapa tillit, det tenke eg e viktig.” (Informant B).

Informant D og B er inne på viktigheten av å opparbeide, og skape trygghet og tillit mellom lærer og elev. Som vi ser av prinsippene som Nordahl (2002) presenterer, er det å utvikle gode

tillitsforhold en av dem. Han påpeker viktigheten av et gjensidig tillitsforhold mellom lærer og elev, da det er viktig at man kan stole på hverandre.

Informant C kommer inn på et annet prinsipp som Nordahl (ibid) presenterer, nemlig det at en må kjenne til, og verdsette elevenes sosiale verden.

"... For å kunne ramme inn så må du på ein måte ha bygga gode relasjonar. Det betyr eg bryr meg om deg... ehh.. visa at "Å, tøffe du va på håret i dag!" Hvis du de sko ha fotballkamp, at du "Koss gjekk det i går?"... Ehh.. de der små, ehh.. ka ska eg.. de små oppmerksomhetene." (Informant C).

"...Då betyr det "Åja, du kjenne meg". De blir trygge på meg. For når me har den rammen, har den så kan du og sei; "nå, nok e nok." (Informant C).

Dette vil føre til at eleven føler seg mer sett, samt får følelsen av at læreren bryr seg om "hans verden". Ved at læreren viser at han verdsetter elevenes verdier og interesser, letter det arbeidet i forhold til grensesetting, og det vil øke sjansen for at eleven innfrir lærerens krav og forventninger (Nordahl, ibid).

På grunnlag av svarene til informantene og anvendt teori, kan det se ut til at informantene er på riktig spor, da de kommer med flere viktige poeng i forhold til det å bygge relasjoner til elevene. Det kommer tydelig frem at de har mer kunnskaper om relasjonsbygging, enn om aggresjonsteori. Om informantene bevisst jobber med å bygge relasjoner på grunnlag av anvendt teori, kan utover dette være vanskelig å vite. Det kan være grunn til å anta at teorien om relasjonsbygging er mer naturlig å praktisere i motsetning til aggresjonsteorien, da det å bygge relasjoner er noe vi daglig gjør i samhandling med alle mennesker vi omgås.

I forhold til grensesetting, har samtlige av informantene svart at det å være konsekvent og tydelig voksen, er viktige faktorer. De er også alle kjent med modellen til Baumrind (1991), som er presentert i teoridelen, og som viser hvordan aggresjon forebygges. Modellen viser viktigheten av hvordan lærerne fremstår, og opptrer sammen med eleven. Til tross for at de kjenner til modellen, er det bare en av de fire informantene som sier at han/hun bruker modellen når han/hun arbeider med relasjonsbygging og grensesetting.

På spørsmålene om informantene ser at det har betydning å skape gode relasjoner til elevene, og om de ser en sammenheng mellom relasjonsbygging og grensesetting, svarer de følgende:

”Eg vil sei at det har all betydning både i forhold te det faglige utbytte de får av timane, og i forhold te kossen de trives på skolen. Så det bør vær i bann av all tankegang når det gjelde skole.” (Informant A).

”Det å setta grenser går jo møje lettare når ein har ein god relasjon. Så det henge jo veldig godt i hop må eg sei.” (Informant A).

”Utrolig viktig for at du då når du komme i utfordrande situasjoner, å du har så mye, kan ikkje sei mer å gå på i forhold te deiras grenser for kor denne gjerna aggressiviteten får utløp, altså de tåle mer av deg.” (Informant D).

Samtlige av informantene er enige om at det er svært viktig å bygge gode relasjoner til elevene. De er også enige om at sammenhengen mellom relasjonsbygging og grensesetting henger tett sammen, da eleven vil tåle mer grensesetting dersom relasjonen mellom lærer og elev er god. Dersom en elev liker læreren, har han/hun lettere for å innrette seg etter grensene som læreren setter. Det vil også være lettere for en elev å ta korrigerende fra læreren dersom han/hun har opplevd at læreren har vist ham/henne empati tidligere (Roland, E., 1998). Det vil også ha en stor betydning i forhold til det faglige på skolen. Nordahl (2002) påpeker at forholdet mellom elev og lærer er sterkt knyttet til elevens motivasjon for skolearbeid. Det kan virke som at svarene informantene gir er mer basert på egne erfaringer enn på teori. Av den grunn kan man anta at deres erfaringer kan gi dem følelsen av at de kan mye om dette emnet. Lærerne er forskjellige, og sitter av den grunn på ulike erfaringer. Dette fører til lav intersubjektivitet. Dersom de derimot deler erfaringene, vil intersubjektiviteten bli høyere (Røkenes & Hanssen, 2006).

Det siste spørsmålet innenfor dette temaet, tar for seg hvordan informantene jobber med klasseledelse med tanke på relasjonsbygging og aggresjonsproblematikk. Tre av de fire informantene, jobber som sosiallærere, og er derfor ikke kontaktlærere. De har enkelte fag på ulike trinn, og kan på grunnlag av dette, samt tidligere erfaringer som kontaktlærere, gi et

innblikk i hvordan de jobber med klasseledelse. Den fjerde informanten er kontaktlærer for femte trinn.

”Ehh... generelt så e eg jo opptatt av et godt klassemiljø, å det e jo ofte sånn som du jobbe med di, det kan du jo jobbe med di i ein heile klasse, men.. men det å prøve å inkludere, ehh... igjen når du har fonne ut ka interesser har di. Gjerna plasseringen i klasserommet, kor sette me.. kor ska du sitta, kem ska du sitta med? Gjerna viktigare; kem ska du ikkje sitta med? (Informant D).

Informanten er her inne på at det er viktig å finne ut hvilke interesser elevene har. Dette samsvarer med Nordahl (2002), som påpeker viktigheten av å verdsette elevenes interesser og verdier. Han sier også at lærere som på denne måten er i en posisjon til elevene, sitter på et viktig pedagogisk redskap som gjør det lettere å komme frem til enigheter med elevene. Dette kan bidra til at eleven blir faglig motivert, samt utvikler seg både sosialt og personlig (Nordahl, ibid).

”...Ja, altså me har ein del punkter, dette med å på ein måte vær fysst i klassen når me får på ein måte.. for å få respekt. Åsså har me jo dette med å hilsa og treffa blikket. At någen ska bli sett, at du ska ha sitt de og visa at du e der. Ehh.. men eg kjenne te fellene, å eg har sjøl gått i dei fleste av dei. Det å vær lærar, dei fysste årå då lere du enormt møje i forhold te det. Mange går i fellå, å blir på ein måte ettergivande eller autoritær i starten før di finne seg sjøl.” (Informant A).

Det å være først på plass i klasserommet, og hilse på den enkelte elev for å vise at du har sett dem, er viktig for Informant A når han/hun snakker om klasseledelse med tanke på relasjonsbygging. Dette har informant A lært av Respektprogrammet, da det blir nevnt i kurset om god start og klasseledelse. Roland (2007) kan bekrefte dette, da han skriver at det er bra om læreren er først i klasserommet, og erobrer rommet før elevene kommer. Da ser læreren lettere den enkelte elev når de kommer inn, og elevene merker at de blir sett. Nordahl (2002) skriver også at det å se den enkelte elev er et viktig trekk når man skal etablere positive sosiale relasjoner. Informanten snakker om å treffe blikket til den enkelte elev ved å håndhilse i døren. Øyekontakt er en av faktorene som Nordahl (ibid) beskriver som viktige i

denne sammenheng. I skole- og klassesituasjonen, bør det settes av tid til kommunikasjon, slik at elevene føler at de blir sett. Elevene skal oppleve at de har tilhørighet i skolen, og dette forutsetter at de blir sett (Nordahl, ibid).

Videre sier informant A, at *”...me har då ei som har avsatt tid for å vær veileder. Hu har tatt ein utdanning for nye utdanna. Så me jobbe med det at de får sjans te å få ein goe start. Så kvart år så går rektor då gjennom dei punktene som e lurt å tenka på i forhold te klasseledelse, som han meine e et bra fokus. Så me jobbe med det, å me prøve å vær observante på det.”*

I teoridelen, er det snakk om den autoritative voksne i forbindelse med god klasseledelse. Der kommer det frem at en lærer som fører en autoritativ klasseledelse, utviser mye varme, samt evner å bygge gode relasjoner til eleven (Roland P., 2009). For å avlære aggresjon, er grensesetting og relasjonsbygging to viktige punkter som vil være forebyggende. Informant A nevner veiledning i god klasseledelse som et viktig tiltak for en god start for nyutdannede lærere. Et slikt tiltak kan være til god hjelp i forhold til håndtering av aggresjonsproblematikk, som er et sentralt tema for denne oppgavens problemstilling. Hvordan dette blir gjort og hva som ble vektlagt, kom ikke frem av intervjuet. Men på bakgrunn av deltakelsen i Respektprogrammet, vil det være naturlig å anta at relasjonsbygging og grensesetting er to viktige faktorer som blir lagt vekt på i denne veiledningen. Klasseledelse og den autoritative voksne, er temaer som kommer tydelig frem, og som gjennomsyrrer hele Respektprogrammet.

”... Tydelige, eg så eie klasseromme, ehh... eg prøve å vær så... ja åsså at eg e venn, snakke litt, spør litt kossen di har det i fritiden, om det går bra? Ka ska du gjør i vinterferien? Altså bruke det, men samtidig når me e inne i klasserommet så e det di tingå så eg seie at me ska gjør, di ska me gjør. Og det e ikkje sånn atte ein får lov å gjør så ein vil, å atte di som e aggressive ser atte di reglane så gjelde for klassen, de gjelde faktisk for di åg.” (Informant C).

Her kommer viktigheten av å vise interesse for elevenes sosiale verden frem igjen. Nordahl (2002) skriver at man ved å kommentere og stille spørsmål som angår elevenes fritid og

interesser, uttrykker man som lærer interesse for elevenes verden, og man viser at man følger med. Informanten sier også at reglene i klasserommet gjelder for alle, også de som er aggressive. Dette viser han/hun gjennom å være en tydelig voksen. Roland (2007) påpeker at lærere som fører en autoritativ lederstil ikke bare vil gi støtte og anerkjennelse, men også gjøre det klart og tydelig hva som ikke er akseptabelt, både innenfor faglige og sosiale aktiviteter.

Av svarene informantene gir på spørsmålene innenfor forskningstemaet om relasjonsbygging, kommer det frem at samtlige av de fire informantene vet hva relasjonsbygging er, og hvordan man anvender dette i praksis. Det kommer frem flere gode tiltak som brukes når de jobber med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk. Tiltak som investeringstid i elevene, opparbeiding av trygghet og det å skape tillit og god kontakt blir nevnt. Samtlige av informantene ser også viktigheten av grensesetting i arbeidet med relasjonsbygging, og at disse henger nøye sammen. Den teoretiske kunnskapen til informantene ser ut til å være høyere på dette området enn i forhold til aggresjonsteori. Dette fører til høyere intersubjektivitet på området. En vil dermed kunne anta at dette viser igjen i tilsvarende bedre praksis på området.

4.3 METODER OG TILTAK SOM BRUKES.

I forhold til dette temaet om metoder og tiltak, var målet i forhold til problemstillingen å finne ut hvilke tiltak som brukes i arbeid med relasjonsbygging og aggressive elever, samt finne ut om de lærte ulike tiltak/metoder under deltakelsen i Respektprogrammet. Respektprogrammet består som nevnt i teoridelen, av kurs, veiledning og eget arbeid på skolene. Tema for kursdagene er; god start, klasseledelse, mobbing, tunge atferdsvansker, emosjonelle vansker og skole-hjem samarbeid. Etter hver kursdag er det satt av en oppfølgingsdag med en gjennomgang av hva deltakerne har lært. Videre jobber de med et kurs frem til neste kurs, der de blant annet lager planer for arbeidet videre (Roland, E. & Vaaland, G.S.,2011).

Det første spørsmålet som stilles i forhold til metoder og tiltak, er hvilke metoder eller tiltak de bruker i forhold til relasjonsbygging til elever som er aggressive. Informantene svarer følgende:

”Ja, det e.. det atte eg prøve... eg ser di ser, eg bruke litt tid, eg stoppe opp, ja.. og sånn så eg snakke om i fredstiden eller den investeringskontoen... atte eg bruke den, den bruke eg møje. Å då har me bygd opp relasjonar så e gode. Sånn atte di kjenne atte di har blitt sett, og di kjenne og vett at me bryr oss om di. Å då e det lettare å stå i di reglane som me har bestemt at me ska ha.” (Informant B).

”... Eg prøve å ta di på fersken med å ta di i å gjør gode ting. Eg prøve å bygga opp ein liten konto som eg kan bruka av når eg vett eg må inn å enten holda eller ha ein alvorlige prat.” (Informant A).

Informant A forteller vidare *”Eg prøve i så stor grad det lar seg gjør, å få foreldrene med på laget... Viss du ikkje har foreldrene med deg, så får du ikkje te någen ting.”*

Her kommer både informant A og B inn på dette med å jobbe seg opp positiv relasjon, og samle det i en konto som kan brukes ved senere anledningar der det gjerne er behov for grensesetting. Det som også går igjen fra tidlige i intervjuene, er det å se elevene, og bruke tid på dem. Jeg antar at informantene også her tenker i den retning at de ved å gjøre dette, viser interesse for elevenes verden, og på den måten bygger gode relasjonar mellom lærer og elev. Informant A nevner også at han/hun prøver å ta elevene i å gjøre gode ting. Han/hun forteller ikke så mye mer om dette, men det kan tenkes at han/hun tenker at det å forsterke og gi ros for positive handlingar, og gjerne i den grad det er mulig, overse negative handlingar, kan være med på å redusere de negative handlingene.

En annan ting som blir nevnt, er foreldresamarbeid. Informant A bruker foreldrene som et tiltak når han/hun jobber med relasjonsbygging og aggresjonsproblematikk, og har erfart at uten deres støtte og samarbeid, er det vanskelig å få ting til å gå rundt. I *“Samarbeid mellom heim og skole”* (2011), bekreftes viktigheten av skole-heim samarbeidet. Der står det at *”Kvaliteten og innholdet i skole-heim-samarbeidet har betydning for miljøet i klassene og for elevenes atferd”*. Videre står det at det også er viktig at skolene gir foresatte kompetanse og støtte i hvordan det arbeides med ulike problematikk på skolen, slik at det blir en konsistens mellom de voksne på skolen og hjemme, som er viktige for barn og unge i forhold til det å gi støtte og å stille krav (Westergård, E. & Fandrem, H., 2011).

Av svaret til informant B, kommer det også frem at de har en felles forståelse i forhold til relasjonsbygging, da informanten til slutt sier at "... Å då e det lettare å stå i di reglane som me har bestemt at me ska ha." Som tidligere nevnt, er det viktig med en felles forståelse av begrepene for å kunne lykkes i arbeid med aggresjonsproblematikk (Berkowitz, 1993).

På det samme spørsmålet svarte informant D følgende:

"Litt med det der som eg sa om å laga avtaler.. ehh.. eg har jo brukt.. ehh.. sånn heilt konkret så har eg jo gjerne hatt någe så enkelt, det spør jo kor gamle de e selvfølgelig. Men.. men det å få et klistermerke gjerne for ting når det går, altså belønning."

Videre sier han/hun at "... så det der med belønning og konsekvenser e jo tiltak eg ofta bruke."

I svarene ovenfor, blir avtaler og belønning nevnt som tiltak som blir tatt i bruk i forhold til relasjonsbygging til aggressive elever. Informanten bruker klistermerker som belønning, men presiserer at det avhenger av elevenes alder. Nordahl (2005) viser til bruk av poeng- og klistermerkesystem som systematisk og målrettet bruk av håndfast belønning. Han skriver at belønning av denne typen til barn i skolealder fungerer best ved at barna veksler inn poeng og klistermerker til en attraktiv belønning i form av sosial eller materiell karakter. For mindre barn fungerer klistermerkene i seg selv som en god belønning.

Informanten er også inne på konsekvenser, men sier ikke noe videre om hvilke konsekvenser han/hun bruker. Det er av den grunn vanskelig å utdype dette.

Målet med de neste spørsmålene innenfor dette temaet, var å finne ut om informantene, som alle har deltatt i Respektprogrammet, hadde lært ulike metoder og tiltak i forhold til relasjonsbygging og aggresjonsproblematikk under deltakelsen av programmet, samt om de har dratt nytte av disse metodene og tiltakene i ettertid.

Tre av fire informanter svarer ja på spørsmålet om de lærte ulike metoder og tiltak i forhold til relasjonsbygging og aggressive elever, under deltakelse av Respektprogrammet. De henviser alle til modellen til Baumrind (1991) som er beskrevet tidligere i oppgaven. Modellen viser

hvordan man forebygger aggresjon. Alle tre gir uttrykk for at denne modellen blir flittig brukt når de jobber med relasjonsbygging.

Den fjerde informanten, informant A, gir følgende svar på det samme spørsmålet.

”Eg kan ikkje svara på om det e på grunn av respektprogrammet eller om det e på grunn av någe annet. Men me har jo hatt forelesningar med dyktige foreleserar... så me har fått påfyll. Men når eg som ahr vært her i så mange år og har vore på så mange kurs, så kan ikkje eg fortella at det e det eller det, men eg har det i ryggmargen.”

På grunnlag av svaret som blir gitt av informant A, er det grunn til å anta at informanten ikke kan huske hvor han har lært de ulike metodene og tiltakene, men at deltakelsen i Respektprogrammet har vært med på å gi kunnskaper i forholdt til hvordan en jobber med relasjonsbygging og aggressive elever.

På spørsmålet om informantene har dratt nytte av de ulike tiltakene og metodene i klasserommet, har de samme tre informantene som ovenfor, svart ja. De utdyper ikke svarene sine utover dette, men på grunnlag av tidligere spørsmål, kan en få et bredere inntrykk av hvilke måter de har dratt nytte av dem.

Informant A svarer også ja på dette spørsmålet. Informanten føyer også til at tidspunktet for deltakelse i programmet var dårlig.

”Ja, ja altså eg syns at respektprogrammet har ført med seg mange bra ting. Det va bare syns at det va på et heilt feil tidspunkt. Men eg syns det har gjort nytte for seg ja.” (Informant A)

Videre forteller informant A i forbindelse med at det kom på et feil tidspunkt, at han/hun føler programmet ble ”tredd over hodet på dem”. Her er det grunn til å anta at skolen ikke har fått være med på å bestemme dette selv. Det kan se ut til at de ikke har fått medvirket nok når programmet ble satt i gang, og dermed ikke fått et eierforhold til det. Det er muligens mer her det ligger, enn at det kom på feil tidspunkt? Dette er en bekreftelse på hvor viktig det er at skolene er godt forberedt, og at alle føler at de har vært med i vurderings- og

planleggingsfasen, som også kalles initieringsfasen, av programmet, slik at de føler et eierforhold til det.

For at skolene skal lykkes, kreves det at en setter av tid og fokuserer på programmet. Målet med programmet er å redusere problematferd hos elevene i skolen, samt å stimulere positiv atferd. Noen tiltak er fastsatt, og gjennomføres som en del av programmet. Utover dette oppfordres skolene til å bruke tiltak som allerede er i bruk, og som kan passe inn i programmet. Det vil styrke arbeidet å videreføre virkemidler som allerede er i bruk, inn i den nye sammenhengen. Tiltakene som er fastsatt er blant annet markering av skolestart, bruk av gule vester som markerer de voksne i skolegården, gjennomføring av spørreundersøkelser og informasjon om resultater og deltakelse i nettverk. Prosedyrer som innebærer rutiner for håndtering av ulike viktige og krevende hendelser som oppstår, er også et viktig tiltak som nevnes i forbindelse med programmet (Roland, E., Vaaland, G.S. & Størksen, S., 2007).

Av svarene informantene gir på spørsmålene om tiltak og metoder, blir også her investeringstid i form av å bygge opp en konto til elevene nevnt. Et annet tiltak som blir brukt, er belønning, i form av et skjema som det limes klistermerker på dersom avtaler mellom lærer og elev overholdes. I forbindelse med belønningsskjema, blir også konsekvenser brukt dersom eleven ikke overholder avtalen. Hvilke konsekvenser som blir brukt, blir ikke nevnt. Et tiltak som går igjen, og som tre av informantene sier de bruker jevnlig, er modellen til Baumrind (1991) om den autoritative voksne. Modellen er beskrevet i teoridelen, og går ut på å bygge gode relasjoner, og på samme tid sette grenser og ha kontroll.

4.4 OPPLEVELSE AV ARBEIDETS UTFØRSEL.

Problemstillingen tar for seg hvilken betydning lærerne opplever det har hatt å arbeide med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk. Av den grunn stilles det spørsmål i forhold til dette, samt om de opplevde bedring av dette etter veiledningen de fikk under deltakelsen i Respektprogrammet.

"D e absolutt ehh.. d betyr mye, d e, d e... Eg har jo positive erfaringar med å, å bruka dette, bruka relasjonsbygging. Ehm.. ehh... eg tror og meine jo på at det, det.. det hadde våre någe aent viss eg ikkje hadde brukt d... og d e klart at du bruke jo ein del tid. Men d e verdt d altså

fordi du har d... du får ein type respekt tenke eg, som e bygd på... på d å akseptera og ikkje på frykt.. som jo e ein mye lettare metode gjerna å få respekt.” (Informant D)

Informant A forteller om relasjonsbygging til en spesiell elev med aggressiv atferd.

Informanten forteller at bruk av tid har hatt stor betydning i forhold til relasjonsbygging til denne eleven. Videre forteller informant A at;

”...meg å han har ein kjempegod relasjon, og d gjør at eg.. av å te e d nok at eg bare... før så... nå kan eg slokka ein gnist istedenfor at det blir ein kjempestore flamme for å sei d sånn. Bare ved å gjedna snakka te an faktisk. For to år si hadde ikkje d gått. Så... men han e ein person som vil ha godt av trygge rammer...”

Informantene er her inne på det å bruke tid sammen som en viktig faktor for å bygge gode relasjoner til elever med aggresjonsproblematikk. I teoridelen, blir ”banking time” nærmere beskrevet som et godt tiltak i forhold til relasjonsbygging til aggressive elever. Banking time, også kaldt investeringstid, kan være svært nyttig relasjonen mellom lærer og aggressiv elev er negativ (Pianta, 1999). Poenget med arbeidsmetoden, er å bruke tid sammen med barnet på barnets premisser, og på den måten opparbeide en sosial kapital som ”settes i en bank”. Når læreren utover dette må sette grenser for eleven, bruker han/hun av den sosiale kapitalen som han/hun har opparbeidet. Et viktig poeng, er å ikke går i minus i sosial kapital (Pianta, *ibid*).

Nordahl (2002) viser også til tre sentrale prinsipper i forhold til relasjonsbygging til aggressive elever, som alle krever tid sammen med elevene. Det første prinsippet er å utvikle gode tillitsforhold, det andre går på å kjenne til elevenes sosiale verden, og på denne måten vise elevene at man bryr seg om deres verden. Dette gjøres ved å vise at man verdsetter deres verdier og interesser, samt være i posisjon til eleven(e), noe som vil forenkle arbeidet med å sette krav og forventninger til dem. Det tredje prinsippet, er anerkjennelse. Ved å gi støtte, ros, oppmuntring og positive tilbakemeldinger, skaper man gode relasjoner til elevene. Disse prinsippene er nærmere presentert i teoridelen.

Informant B svarer følgende på samme spørsmål:

”D skape trygghet, og d kan åg skapa nærhet. For d atte.. og mange gonger e d mange av disse elevane di har ikkje så mange di e trygge på hell. Så det kan ver med å gje ein arena for å tørra å prata.. men klart atte sånne ting tar tar så lang tid å bygga opp, og du ska stå i d, jah.. for di må kjenna både at di e trygge på deg og atte di vett at d komme ikkje vidare for du har taushetsplikt. Ein må på ein måde bygga d opp, å så kan ein og vera ein hjelpar for den så d gjelde tenke eg...”

Informant B, er opptatt av det å skape trygghet til elever som er aggressive. Han/hun nevner også at dette er noe som må bygges opp, og det er i den forbindelse grunn til å anta at han/hun tenker på det å ha gode relasjoner i bunn for å kunne skape trygghet. Nordahl (2005) sier at det å ha stabile lærere over tid, skaper trygghet for elever med aggresjonsproblematikk. Dersom læreren kjenner eleven(e) godt, kan dette være med på å fange opp tidlige signaler på utfordrende atferd, noe som igjen vil kunne være forebyggende, samt avverge eventuelle ”episoder”.

På spørsmålet om de opplever at det har bedret seg etter veiledningen de fikk gjennom respektprogrammet, uttrykker samtlige av informantene at det er bra med veiledning i forhold til hvordan man skal håndtere ulike situasjoner.

”Ja, altså ein bler gjedna meir bevisste. Altså eg tenke at mange gonger som lærar, så e d sånn at når du har holdt på ei stund så e d sånn at du gjør..altså lærarrollen din e blitt ein del av deg, sant. Så d e ikkje alltid atte du.. så me e ikkje så flinke gjedna te å gå rundt å tenka at nå gjer eg dette for den teorien seie sånn, eller nå gjer eg d for den metoden e sånn, sant. D har liksom blitt ein del av d du gjer. Men når du har någe sånn som respektprogrammet så bler du jo mint om d. Og klart at du får og nye tankar. Og bare d tenke eg mange gonger d i samnen med andre kollegaer å snakka om, altså ka gjer me nå? Sånn som for eksempel når me hadde kollegaveiledning i forbindelse med respekt, så syns jo eg at d va fantastisk flott, for atte då blei d jo veldig ofta at ein tok opp for eksempel aggressive elevar, og atte ein kunne komma med tankar om forskjellige ting.” (Informant A)

Et mål med Respektprogrammet, er at skolene skal ta i bruk teorien de har lært, og at det skal bli en del av skolehverdagen. Teorien bør være grunnlaget for handlingene som blir utført, og dette må etter hvert komme inn i veggene. Under deltakelsen i Respektprogrammet er det lagt opp et to – dagers kollegaveiledningskurs for en utvalgt gruppe lærere fra hver skole. Disse skal i etterkant lede skolenes interne kollegaveiledningsgrupper. Poenget med veiledningsgruppene, er at lærerne skal komme sammen og snakke om utfordringer de møter på i skolehverdagen. Det er av svaret informant B gir, tydelig at han/hun setter pris på denne type veiledning i forhold til utfordringer man møter i forhold til elever som er aggressive.

Ut i fra svarene som informantene gir på spørsmålene om hvilke betydning de opplever at relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk har hatt, og om de har opplevd at det har blitt bedre etter deltakelsen av Respektprogrammet, blir bruk av tid og det å skape trygghet nevnt som gode erfaringer i forbindelse med dette arbeidet. Kollegaveiledning blir også nevnt som et verktøy som har vært til stor hjelp, og vært mye brukt i etterkant av Respektprogrammet.

4.5 RESPEKTPROGRAMMET.

Den siste bolken i intervjuene omhandler Respektprogrammet. Oppgavens problemstillingen tar for seg hvordan pedagoger arbeider med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk ved skoler som har deltatt i Respektprogrammet. Det vil av den grunn være naturlig å spørre informantene hvordan de opplevde deltakelsen i Respektprogrammet, med tanke på økt kompetanse i forhold til relasjonsbygging og aggresjonsproblematikken, samt håndtering av dette. Det ble også stilt spørsmål angående samarbeid blant kollegene, samt rutiner for hvordan det blir jobbet rundt relasjonsbygging og aggresjonsproblematikk.

På spørsmålet om informantene ble mer bevisst sin egen lærerrolle under og i etterkant av Respektprogrammet, svarte tre av informantene et klart ja. Utover dette klarte de ikke å si noe mer om hva de er mer bevisste på og hva de har lært. Til tross for at jeg stilte oppfølgingsspørsmål, klarte de ikke å si hva de har lært under deltakelsen i Respektprogrammet. I og med at definisjonene av de sentrale begrepene, som aggresjon, reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon, også var dårlige, stiller jeg meg spørsmål om hva de egentlig har lært? De sier selv at de har blitt flinkere og mer bevisst sin egen lærerrolle, noe

som er underlig, da de ikke klarer å sette ord på hva de har blitt flinkere til.

Informant C: *"Ja, helt tydelig."*

Intervjuer: *"Ja, på ka måte?"*

Informant C: *Nei, altså d e for eksempel kossen eg fremstår... at du vise du e trygg, at d ikkje e ein .. For du blir jo observert heila tiå... at me fremstår som ein trygg person, ikkje som någe vimsete , kule eller... ja, at du e på ein måte eksempel og, på måden du e på."*

Her er informanten inne på det å opptre som en trygg voksen i forhold til elevene med aggresjonsproblematikk. Vi kan her trekke linjer til Baumrind (1991) sin modell om den autoritative voksne som vi tidligere har vært inne på, og som er nærmere beskrevet i teoridelen. Den autoritative lederstilen er en av fire lederstiler som blir presentert i modellen. Denne lederstilen handler om å utvise mye varme i form av å bygge gode relasjoner, samtidig som man har kontroll. Dersom man klarer å gjennomføre denne lederstilen, vil man fremstå som en trygg voksen (Nordahl, 2002).

Informant A synes det er vanskelig å svare ja på dette spørsmålet. Svaret fra informanten er følgende:

"D e litt vanskelig for meg å svara på d. For eg føle at eg har utvikla meg heila tiå, så om d e på grunn av respektprogrammet d vett eg ikkje. Men eg har heila tiå blitt flinkare i min rolle som lærar. Eg har lert veldig mye av å vær lærar. Så praksis e jo den beste lære, meine eg hvertfall."

Som informant A tidligere i intervjuet har vært inne på, så var det i følge informanten og resten av kollegagruppen, feil tidspunkt for å implementere Respektprogrammet på det tidspunktet det ble gjort. Av svaret han her gir, kan det være grunn til å anta at informanten muligens ikke har lagt mye vekt på det å gjøre seg bevisst sin egen lærerrolle før og etter

deltakelsen i Respektprogrammet, da han/hun ikke kan svare på om utviklingen av egen lærerrolle har utmerket seg under og etter deltakelsen av programmet.

Informanten viser også at teori ikke er grunnlaget for handling. Han/hun mener at erfaringen man får i praksis er grunnlaget for handling, noe som strider imot Berkowitz (1993) sin teori, som viser til at teori er grunnlaget for handlingene vi gjør. Dersom ikke teorien ligger til grunn, kommer en ingen vei. Dersom erfaringen ligger til grunn for handlingene vi utfører, vil lærerne bli manipulert, og stilt opp mot hverandre, noe som også strider imot Berkowitz (1993) sin teori. Som tidligere nevnt, påpeker Berkowitz (1993) viktigheten av å ha en felles forståelse for begrepene i arbeidet vi gjør. Dersom denne felles forståelsen ikke ligger til grunn, blir intersubjektiviteten i lærergruppen lav.

Videre ble det stilt spørsmål om informantene har opplevd å få kompetanse i forhold til aggresjon og relasjonsbygging, samt håndtering av dette i løpet av Respektprogrammet.

I forhold til aggresjon og håndtering av dette, svarer informant C at

”D e klart eg har fått mye mer kompetanse.”

Videre fortelle informanten om viktigheten av trygge rammer rundt disse elevene. Viktigheten av å ha med hele kollegiet, inkludert ledelsen, og det å holde det varmt kommer også frem av svaret som blir gitt. Her er informanten inne på intersubjektivitet, som handler om å felles forståelse, noe som ifølge Berkowitz (1993) er svært viktig for å få til en god praksis i arbeid med elever som er aggressive. I og med at informanten selv synes han/hun sitter igjen med mye kompetanse i forhold til håndtering av aggressive elever, er det underlig at han/hun ikke kan definere aggresjonsbegrepet.

Informant B og D svarer begge at de lærte om håndtering av aggresjon gjennom ulike kurser i Respektprogrammet, men at de ikke kan huske så mye av det nå. Tidligere i intervjuet ble informantene spurt om hvordan de vurderer sin egen kompetanse i forhold til aggresjon.

Informant D svarte følgende på spørsmålet:

”Ehh.. bortsett fra at eg ikkje kan begrepå då, hehe.. så føle eg at eg kan ein del om det. Så, ehh.. har jo som sagt vært på ein del kurs ehh.. eller i forhold te respekt, så va d jo et kurs

angående dette som ja...og eg har.. I studiene mine, ja eg har sosialpedagogikk ehh, og hatt ein del, og lest ein del teori å sånt ja... Ja, eg føle eg kan ja litt, kan.. kan brukbart ja.

På grunnlag av svaret som informant D gir her, stiller jeg meg undrende til hva denne kompetansen er når de ikke kan definere aggresjonsbegrepene. Dersom en ikke kan definere begrepene, har en ingenting å handle ut ifra, bortsett fra egne erfaringer, som ifølge anvendt teori ikke er tilstrekkelig.

Informant B svarte følgende på samme spørsmål:

"Jah.. d eg føle e at eg mangle kompetanse på d..."

Videre fortalte informanten at det var ønskelig med mer kompetanse på området.

Informant A svarte også på spørsmålet om hvordan han/hun vurderer sin egen kompetanse i forhold til aggresjon og relasjonsbygging og håndtering av dette, at han/hun føler selv at han/hun er kompetent på området. På spørsmålet om informanten har opplevd å få kompetanse i forhold til aggresjon gjennom Respektprogrammet, svarer informanten følgende:

"Eg e ganske sikker på at någen av de kurså handla om det åg. Me hadde jo ein del forelesere frå senter for atferdsforskning. De har nok snakt om det. Altså kor har eg den kunnskapen eg sitte inne med nå fra, d e kje godt å sei itte 6-7 år. Fordi atte eg... me har heila tiå faglig påfyll. Me har jo foreleserar som komme på planleggingsdager, me har kurs som me får tilbud om som sosiallærere, og så har eg jo ein del nettverksmøter og ein del kursing der. Altså som lederskolen i regi av ... kommune har eg vore ein del, som tillitsvalgt i utdanningsforbundet så har eg vore på masse kurs. Ehh altså... Kor eg sitte igjen med den kompetansen fra, d tør eg ikkje sei... me snakke om 2006... 2007 någe sånt..? Å d har skjedd fryktelig møje siden."

Som informanten selv sier, kan denne kunnskapen han/hun sitter med, komme fra flere plasser. Det som er tydelig gjennom intervjuet med informant A, er at informanten sitter inne

med mye kunnskap rundt begrepene aggresjon og relasjonsbygging. Det som likevel er underlig, er at de husker lite av det de lærte under deltakelsen av Respektprogrammet. På grunnlag av en slik konklusjon, kan man stille seg undrende til om det er slik lærere er, at den nye kunnskapen man tilegner med tiden blir glemt? Eller er det kanskje slik at vi er fornøyde med de rutinene og den kunnskapen vi allerede har, og av den grunn er lite interesserte i å ta i bruk den nye kunnskapen?

I forhold til relasjonsbygging og håndtering av dette, svarer informant B at

”Ja.”

Intervjuer: *”Ja, på ka måte?”*

Informant B: *”Ja, altså di viste jo modellar og di fortalte jo om kossen du kunne skapa relasjonar...altså di snakke jo om lærarrollen og de snakke om mobbing og de snakke om alle disse forskjellige tingå... og då kan ein jo trekka ut di tingå ein... ja.. så ein gjedna ikkje e bevisste på. At du bler då meir bevisst, altså. Sånn så eg har sagt at d e så mange ting som me gjør automatisk. Men d e på ein måte å stoppa opp å tenka at jah, sånn e d. Å snakka med andre kollegaer om d, d syns eg e veldig viktig.”*

Informant D svarer følgende på samme spørsmål:

”ja.”

Intervjuer: *”Ja?”*

Informant D: *”Og igjen, den... spesielt den forelesningen med han Roland.. Ja.. og hu Tove Flakk sin har vært veldig interessant.”*

Intervjuer: *"Ja, mmm, ja.. Kan du komma på någe.. ja, du tenke på den modellen?"*

Informant D: *"Eg tenke på den modellen ja.. ehh.. den, den.. d e vel den teorien eg huske best altså."*

Informanten tenker her på Baumrind (1991) sin modell om den autoritative voksne, som er nevnt i teoridelen. Modellen viser hvordan aggresjon forebygges, og derav viktigheten av hvordan lærerne fremstår og opptrer sammen med eleven(e). På grunnlag av dette, beskriver modellen fire ulike perspektiver på klasseledelse; forsømmende, ettergivende, autoritær og autoritativ. Disse fire perspektivene blir nærmere beskrevet i teoridelen.

Som man ser av samtalen mellom informant og intervjuer her, viser det at en får lite utav de, noe som igjen viser at de husker lite. Det kan se ut til at de prøver å snakke seg litt bort, og det er vanskelig å "dra de inn igjen". Dette kan skyldes at de er usikre på teorien.

De tre siste spørsmålene av intervjuet tar for seg hvorvidt relasjonsbygging og aggresjonsproblematikken er diskutert blant kollegene på de ulike skolene, samt hvordan de opplever samarbeidet med kollegene med tanke på dette, og om det er rutiner for hvordan det skal jobbes rundt denne problematikken.

På spørsmålet om det har vært diskusjoner angående relasjonsbygging i forhold til aggresjonsproblematikken, svarer samtlige informanter at de bruker kollegaveiledning jevnlig, der det blir tatt opp saker som går på blant annet atferdsvansker, og hva man gjør i forhold til slike problemer.

Informant B: *"Ja, ja, ja, ja. D va veldig ofte atte d va... d va gjedna fremmedspråklige som ikkje fekk... som ofte va aggressive og koffer va de aggressive? Me snakke masse om d. Og lærarar som hadde elevar som di strevte med... som strevte med elevar som va aggressive."*

Intervjuer: *"Mhmm.. menne snakke dåkke om koss dåkk kunne løysa d?"*

Informant B: *"Ja, ja, ja."*

Intervjuer: *"Jah.. og va relasjonsbygging då ein..."*

Informant B: *"Ja."*

På samme spørsmål svarte informant D følgende:

"... Me har jo mye.. me har jo mange ting som me diskutere i forhold te Respekt. Men nå må eg tenka om me akkurat har diskutert den aggresjonsmodellen.. Men d som me har ja, me har jo altså d som hette kollegaveiledning. D e jo ein del av Respektprogrammet våres, å der komme d jo ofte opp... spesielt atferdsvansker. Så d e klart der diskuteres ein del ja.. Det kan ver dagligt holdt eg på å sei.. om d ikkje alltid e liga organisert, så bler d jo diskutert og snakkt om."

Her kommer kollegaveiledningen i Respektprogrammet igjen frem som et positivt tiltak. Det er tydelig at dette tiltaket er tatt i bruk rundt på de ulike skolene, og er en del av programmet som muligens har "satt seg i veggene". Kollegaveiledning blir flere ganger tatt frem som en positiv del av programmet, og av svarene som informantene gir, er det grunn til å anta at samtlige av informantene fortsatt bruker dette verktøyet. Under deltakelsen av Respektprogrammet, ble kollegaveiledningen brukt til å diskutere teori, problemer og erfaringer i praksis (Roland, E., Vaaland, G.S. & Størksen, S., 2007). Tidligere i oppgaven har det kommet frem at samtlige av informantene ikke klarer å definere begrepene innenfor feltet aggresjon, som blir nevnt i flere av kursene i programmet. Det er derfor grunn til å anta at teorien ikke ligger til grunn for diskusjonene de har i kollegaveiledningen. Hadde teorien vært grunnlaget for diskusjonene, ville de sannsynligvis husket de ulike begrepene.

Rutinene for hvordan det blir jobbet rundt denne problematikken er variert ut i fra svarene fra de fire informantene. Informant B gir blant annet uttrykk for at det ikke er noen rutiner i forhold til dette på deres skole. Videre kommer det frem av svarene at det jobbes med en plan for utagerende elever.

"...me har ein mobbeplan som me har sånn trinnvis. Så nå har me bestemt at me ska laga te ein sånnein plan for utagerande elevar åg. Altså ka me ska jer når klasse miljøet ikkje fungere. For å ha någon steg på koss me ska gå fram. For veldig ofta så e d sånn at d har komt så

langt at me streve med å håndtera d.”

Svarene fra informant A derimot gir grunn for å anta at det er gode rutiner rundt denne problematikken ved deres skole.

”Ja. Ehh.. me har sånn.. ehh...altså d e jo to forskjellige mådar. Elevmelding e jo ein, altså atte de melder opp til spes.ped. teamet vårt. Viss ein elev har veldig utagerandes atferd eller problematikk rundt atferd i forhold til utredning tenke eg på då selvfølgelig. Men ofte så e d jo.. d e jo sånn brannsløkning. Me har ein sosiallærer som e tilgjengelige for d. Me har skjema som kan fyllas ud. Me har egne skjema i forhold te mobbing... me har skademeldingsskjema, for eksempel viss ein elev e utagerande mot ein lærar så må di... eller mot andre elevar selvfølgelig, så må di fylla ud et skademeldingsskjema... så.. me har gode rutinar, og me har flinke verneombud. Di e veldig dyktige og spesielt oppmerksomme mot andre. Så me har gode rutiner for å gripa inn. Ehh.. så ja.. me e flinke å melda opp bekymring te barnevernet. Me e ikkje redde for å ta i et tak.”

Som det har blitt nevnt tidligere i dette kapittelet, blir det også her naturlig å nevne Berkowitz (1993), som fremhever viktigheten av at størst mulig felles forståelse må til for å hindre misforståelser, og for å være sikker på at man snakker om det samme ”problemet”. Dette er særlig viktig i forhold til håndtering av aggressive elever, som denne oppgaven omhandler. Det å gjøre likt, og ha felles rutiner er utrolig viktig i forhold til håndtering av aggressive elever. Svaret informanten her gir, viser at de samarbeider og at de ikke står alene, noe som er viktig for å få en felles forståelse. Dersom voksenmiljøet er preget av en felles forståelse for hvordan ulike problematferd bør forstås, og håndteres, vil kollegiet på skolen fremstå som konsistente. En felles forståelse vil også bidra til at lærerne handler etter de samme prinsippene, og på den måten handler likt i ulike situasjoner (Berkowitz, 1993).

Det siste spørsmålet som blir stilt i intervjuet, er hvordan informantene opplever samarbeidet med kollegene på dette området. Her har alle de fire informantene svart at samarbeidet blant kollegene er veldig bra. En av dem har utdypet det mer enn de andre. Informant A som jobber ved en relativt liten skole, sier det slik:

Informant A: *"Altså her.. Særdeles godt på denne.. Altså me e såpass... Eg hørre jo nesten ka så skjer på den andra siå av bygget... her e alle voksne. Her handle me d sama. Så viss någen spør ein voksen, så får de d sama svaret uansett... Eg e jo åg... som sosiallerar, inspektør, så blir eg brukt møje i forhold te den problematikken. Så eg samarbeide jo veldig godt i forhold te d."*

Intervjuer: *"Jah... føle du atte di andre e me deg på laget?"*

Informant A: *"Ja, ehh.. d e veldig dyktige og erfarne lærerar. Her snakke me om ein gjennomsnittsalder på ca 50, så di har opplevd ein del. Altså di vett ka di holde på med... Men di lige å ha någen som sitte å e tilgjengelige viss d sko oppstå ett eller aent..."*

Av svaret til informant A, er det grunn til å anta at intersubjektiviteten blant lærerne er bra på dette området. Han/hun sier at elevene får det samme svaret av alle de voksne på spørsmål de stiller, noe som viser til felles forståelse blant lærerkollegiet. Tidligere i dette kapitlet, har det blitt stilt spørsmålstejn til intersubjektiviteten blant lærerne i forhold til definisjonen av aggresjonsbegrepet. Berkowitz (1993) påpeker, som tidligere nevnt, viktigheten av at man har en felles forståelse for at man skal lykkes i arbeid med aggresjonsproblematikk. Gjennom intervjuene, kan det se ut til at samtlige av de fire informantene lykkes med en felles forståelse for relasjonsbygging, mens de derimot viser lite kunnskap og forståelse for aggresjonsproblematikk. Det har tidligere i dette kapitlet kommet frem at samtlige av informantene ikke klarer å definere begrepet aggresjon. Dersom de ikke kan definere begrepene, vil det bli vanskelig å skape en felles forståelse for aggresjonsproblematikken, og man vil ikke lykkes med håndteringen av aggressive elever.

På spørsmålene som blir stilt i forhold til Respektprogrammet, kommer det frem at tre av fire informanter mener de har blitt mer bevisste sin egen lærerrolle under og i etterkant av deltakelsen i Respektprogrammet. Utover det klarer de ikke å si konkret hva de har blitt mer bevisste på. Den fjerde informant klarer ikke å si konkret hvor han har fått kunnskapene fra, men mener den kommer fra flere kurser han/hun har deltatt på, samt egen erfaring fra egen praksis. Informantene blir også spurt om hvordan de opplever sin egen kompetanse i forhold til aggresjonsproblematikk. Ut i fra tidligere spørsmål, har det kommet frem at ingen av informantene kan definere begrepene aggresjon, reaktiv og proaktiv aggresjon ut i fra anvendt

teori. På tross av dette, kommer det frem av svarene informantene her gir, at bare en av informantene mener han/hun mangler kompetanse på dette området. De andre tre informantene mener at de har god kompetanse på området. De siste spørsmålene som stilles innenfor Respektrammen, er om samarbeid og rutiner på skolene. Samtlige av informantene nevner kollegaveiledning som et velbrukt tiltak blant kollegaene. Dette oppleves svært positivt, og de mener at samarbeidet med kollegene fungerer bra.

5.0 KONKLUSJON

Problemstilling for oppgaven er: 1) ”Hvordan arbeider pedagoger med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved Respektskoler?” 2) ”Hvilken betydning opplever lærerne at dette arbeidet har?”

Aggresjonsteorien som ligger til grunn for denne oppgaven, er også viet stor oppmerksomhet i flere av kursene i Respektprogrammet. Det er derfor overraskende at samtlige av de fire informantene som har deltatt i Respektprogrammet ikke klarer å definere begrepet aggresjon, samt begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon ut ifra anerkjent teori. På bakgrunn av informantenes svakhet i forhold til anerkjent teori, kan det være grunn til å anta at de, sammen med resten av lærergruppen, har liten grad av teoretisk bakgrunn å handle ut fra i forhold til aggresjonsproblematikken. Berkowitz (1993) påpeker viktigheten av en felles forståelse av aggresjonsbegrepet, og sier videre at det legger grunnlaget for hvordan man handler i møte med elever som er aggressive. Dersom informantene ikke kan definere begrepene, vil det få konsekvenser for håndteringen av aggressive elever. Det vil være vanskelig å utøve en god håndtering dersom det ikke ligger teoretisk kunnskap til grunn. Dersom den teoretisk kunnskap er mangelfull, vil intersubjektiviteten også være lav. Videre fører det til at man ikke har en felles pedagogisk plattform å jobbe ut ifra, slik at håndteringen av aggresjonsproblematikken vil bli utført på ulike måter. Dette kan føre til at elevene manipulerer, og setter de voksne opp mot hverandre.

Et mål med Respektprogrammet, er at skolene skal ta i bruk den teorien de har lært, og at det skal være en del av skolehverdagen. Teorien bør være grunnlaget for handlingene som blir utført, og bør etter hvert sitte i veggene. Hva er det da som gjør at informantene ikke har fått med seg aggresjonsteorien? På grunnlag av svarene som informantene gir, kommer det frem at en av informantene synes at programmet ble innført på feil tidspunkt, og at han/hun følte at programmet ble ”tredd over hodene deres”. Ertesvåg & Størksen (2011) skriver at i det skolene vurderer å delta i Respekt, starter initieringsfasen. For skoler som velger å delta i programmet, kan denne fasen være avgjørende. I initieringsfasen er det spesielt viktig å drøfte deltakelse i programmet sammen med hele personalet før man bestemmer seg for å søke om opptak. Det er også viktig å forberede arbeidet etter at deltakelsen er avklart. Dersom rektor eller en liten gruppe av de ansatte ved en skole bestemmer seg for å delta i programmet uten å involvere hele personalet, kan en oppleve vansker i forhold til programmet allerede før det er

satt i gang, da de ikke får et eierforhold til det (Skogen, 2004). Det er ikke initiering denne oppgaven handler om, men det kan se ut til at det er dette som er grunnen til at programmet ikke er implementert i skolene. Av den grunn er det naturlig å nevne hva som kan være årsaken til dette. Det kan også hende at skolene som har deltatt i programmet ikke er mottakelige for ny kunnskap? Noen lærere føler kanskje at det tar for mye tid å innføre noe nytt? Det er ingen hemmelighet at lærernes hverdag er travel. Likevel er det underlig at de ikke ser viktigheten av denne nye kunnskapen, og det å bruke anerkjent teori som et utgangspunkt for jobben de gjør.

Å skape gode relasjoner til elevene er viktig for å kunne ha kontroll over elever som er aggressive (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005), noe som også er et viktig område innenfor autoritativ lederstil. På grunnlag av svarene som informantene gir på dette området, kommer det frem flere viktige poeng, og det kan se ut til at samtlige av informantene ser viktigheten av å bygge gode relasjoner til elever med aggresjonsproblematikk. Det er tydelig at informantene har mer kunnskap omkring relasjonsbygging, enn det de har i forhold til aggresjonsteori. Om det er kunnskap basert på anerkjent teori, er vanskelig å vite, men det kan virke som at tiltak og metoder de bruker, kommer fra Respektprogrammet som vi vet bygger på anerkjent teori. Det kan av den grunn se ut til at den teoretiske kunnskapen er høyere på dette området enn i forhold til aggresjonsteori. Dette fører til en høyere intersubjektivitet på området, noe som vil vise igjen i handlingene som utføres i praksis.

Del 2 av problemstillingen handler om hvilken betydning informantene opplever at arbeidet med relasjonsbygging har. Samtlige av informantene ser viktigheten av å jobbe med god relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk. Av svarene de gir, er det bruk av tid, og det å skape trygghet som går igjen av gode erfaringer de har i forhold til det å bygge gode relasjoner. Kollegaveiledning er også et verktøy som blir nevnt av samtlige av informantene. Dette er et verktøy som de helt klart har fra Respektprogrammet. Istedenfor kollegaveiledning, er det nå satt av en halv dag med oppfølgingsseminar etter hver kursdag, og her jobbes det med hvordan kursdagene skal implementeres ved den enkelte skole. I og med at kollegaveiledning er et verktøy som alle informantene bruker jevnlig, og som ser ut til å fungere godt, kan man stille spørsmål om det var riktig å ta det ut av programmet? Eller kan det hende at kollegaveiledningsgruppene har vært mer erfaringsbasert enn teoribasert? Ut i fra svarene som informantene gir, kommer det, som sagt, frem at ingen av informantene kan definere aggresjonsbegrepene. Det er derfor grunnlag for å tro at dersom kollegaveiledningen hadde vært teoribasert, hadde de antakelig kunnet definere begrepene.

Det kommer tydelig frem av undersøkelsen, at informantene er flinkere på relasjonsbygging enn aggresjonsteori. Det er vanskelig å si hva som er grunnen til dette. Det kan hende at man kjenner seg mer igjen i teorien om relasjonsbygging, og at det derfor kan være mer naturlig å praktisere denne kunnskapen, da det å bygge relasjoner er noe vi gjør daglig i samhandling med menneskene vi omgås.

5.1 BEHOV FOR VIDERE FORSKNING

Det har blitt forsket forholdsvis mye på Respektprogrammet, og i hovedsak har det kommet frem tre ulike resultat av implementeringen av programmet. Det første er skoler som ikke kommer skikkelig i gang med programmet, det andre er skoler som starter godt, men der arbeidet dør ut etter programperioden, og det tredje er skoler som i løpet av programperioden er på god vei til å innarbeide nye rutiner og arbeidsmåter slik at det blir en del av den daglige aktiviteten. Utover dette har jeg ikke oversikten over hva det er forsket på, og resultatene av forskningen som er gjort. Det er av den grunn vanskelig å komme med noe mer konkret.

Grunnet oppgavens omfang, har muligheten for å bruke flere forskningmetoder, samt intervju av en større gruppe informanter, vært begrenset. Det hadde derfor vært spennende å gjøre en undersøkelse basert på samme tema, der flere metoder innenfor kvalitativ forskning hadde blitt tatt i bruk, samt intervju av en større gruppe informanter ved flere skoler som har deltatt i programmet Respekt. Funnene ville da, antageligvis, vært mer troverdige og representative.

På grunnlag av denne oppgavens funn, kan det se ut til at informantene sitter igjen med lite kunnskap etter deltakelsen i Respektprogrammet. Det hadde derfor vært interessant å sett videre på læringsprosessen til lærerne; hva må til for at de skal huske, og ta i bruk kunnskapen som programmet formidler. Hvordan kan de få et godt eierforhold til programmet, slik at de ser at det vil ha betydning for deres klasserom?

LITTERATURLISTE

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2002). *Human Aggression*.

Aronson, E. (2004). *The social animal*. New York: Worth Publishers.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I G. Brooks, R. Lerner, & A. Petersen, *The Encyclopedia of adolescence*. New York

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It`s Causes, Consequences and Control*".

Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi. Psykologiske perspektiver på aggresjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bowlby, J. (2005). *A secure base: clinical applications of attachment theory*. London: Routledge.

Byrkjedal-Sørby, L.J. og Roland, P. *Hvordan kan pedagoger håndtere aggresjonsproblematikk i skolen*. Spesialpedagogikk 07.

Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.

Card, N.A. & Little (2006). *Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A metaanalysis of differential relations with psychosocial adjustment*. International Journal of Behavioural Development.

Crick, N.R., & Dogde, K.A. (1994). "Psychological Bulletin." "A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. 115: 74-101.

Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D.Peppler, & K. Rubin, *Childhood aggression*. Lawrence Erlbaum publishers.

Ertesvåg, S.K. & Størksen, S. (2011). *Implementering av skuleomfattande arbeid*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.

Gjærum, B., & Ellertsen, B. (2002). *Hjerne og atferd: utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv - et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hawley, P.H., Little, T.D. & Rodkin, P.C. (2007). *Aggression and adaption. The bright side to bad behavior*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.

Idsøe, E.C. & Idsøe, T. (2012). *Emosjonelle vansker. Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?* Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.

Imsen, G. (1998). *Elevers verden: innføring i pedagogisk psykologi*. [Oslo]: Tano Aschehoug.

Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Loeber, R., & Farrington, D. (1997). *Never too early, never too late: Risk Factors and Successful Interventions for Serious and Violent Juvenile Offenders*. Washington DC: U.S. Department of Justice

Michaelsen, S. (2008). *Hvordan håndterer lærere elever med aggressiv atferd?* Stavanger: Masteroppgave i Spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger

Nordahl, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ogden, T. (1998). *Atferdspedagogikk i teori og praksis. Om arbeid med problematferd i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen: kompetanseutviklende og*

problemløsende arbeid i skolen. Oslo: Gyldendal akademisk.

Pianta, R.C. (1999). *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D.C.: American Psychological Association.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Robson, Colin (2002). *Real World Research*.

Rodkin, P.C., Farmer, T.W., Pearl, R., Acker, R.V. (2000). *Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations*. *Developmental Psychology*, Vol 36(1), Jan 2000, 14-24. doi: [10.1037/0012-1649.36.1.14](https://doi.org/10.1037/0012-1649.36.1.14)

Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.

Roland, E. (1999). *School influences on bullying*. Stavanger: Rebell forlag.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget AS.

Roland, E. og Idsøe, T. (2001). *Aggression and bullying: Aggressive behavior*, 27, s.446-642.

Roland, E. og Vaaland, G.S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.

Roland, E. og Vaaland, G.S. (2011). *Respektprogrammet*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.

Roland, E., Vaaland, G.S & Størksen, S. (2007). *Respekt: Grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning

Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen – Hvordan kan pedagoger håndtere aggressive atferd?* Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.

Roland, P. (2009). *Problematferd i skolen. Trygg skole.*

Røkenes, O.H. og Hanssen, P.H. (2006). *Bære eller bryte.* Bergen: Fagbokforlaget.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring I kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforlaget.

Tremblay, Hartup, & Archer. (2005). *Developmental origins of aggression.* Guildford press.

Tremblay, R.E. (2010). *Development origins of disruptive behavior problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention.* Journal of child psychology and psychiatry.

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?*

Vitaro, F., & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression. I Tremblay, Hartup, & Archer, *Developmental origins of aggression.* Guildford press.

Westergaard, E. & Fandrem, H. (2011). *Samarbeid mellom hjem og skole.* Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for Atferdsforskning.

Wiederberg, Karin (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt.*

www.art.diakonhjemmeths.no

VEDLEGG

VEDLEGG 1

Forespørsel om deltakelse i intervju

Jeg er student ved institutt for allmennlærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse skal jeg denne våren skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk, under veiledning av Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby fra Senter for Atferdsforskning ved UIS. Temaet for oppgaven min er hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk som går i en klasse ved ”respektskoler”, og hvilken betydning lærere opplever at dette arbeidet har. På grunnlag av dette sender jeg herved en forespørsel om å delta i et intervju.

Jeg ønsker å intervju fem lærere som daglig opplever aggresjonsproblematikken, og som deltar, eller har deltatt i programmet ”respekt”. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker som hjelpemiddel. Intervjuet vil vare fra en halv til en time. Vi blir sammen enige om tid og sted for intervjuet, ut i fra hva som er mest hensiktsmessig for deg.

Gjennom intervjuet ønsker jeg å få informasjon om hvordan du jobber med relasjonsbygging til elever som utviser aggressiv atferd, samt din forståelse av denne atferden. Jeg ønsker også å få et innblikk i hvordan du opplever betydningen av dette arbeidet. Av hensyn til taushetsplikten, vil jeg unngå å komme inn på enkeltelever og konkrete eksempler.

Det er frivillig og delta, og du kan når som helst trekke deg underveis, uten å forklare hvorfor. I den forbindelse vil alle opplysninger om deg bli slettet.

All data som innhentes gjennom intervjuene vil bli behandlet konfidensielt.

Datamaterialene anonymiseres og lydopptaket slettes når oppgaven er ferdig i juni 2011.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning. Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Dersom du kunne tenke deg å delta på intervjuet, er det fint om du undertegner den vedlagte samtykkeerklæringen, og sender den til meg. Dersom du lurer på noe, kan du kontakte meg på tlf.: 970 84 197 eller mail: rl.bo@stud.uis.no. Veilederen min, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby er også å treffe på Senter for Atferdsforskning, tlf.: 51832938.

Med vennlig hilsen

Renate Lødemel Bø
Fredtunvegen 10 B
4050 Sola

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien hvordan pedagoger jobber med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk som går i en klasse ved ”respektskoler”, og hvilken betydning lærere opplever at dette arbeidet har, og ønsker å delta.

Navn:

Signatur:..... Tlf.nr.:.....

VEDLEGG 2

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål:

- 1) Kjønn?
- 2) Alder?
- 3) Utdanning?
- 4) Hvor lenge har du arbeidet ved denne skolen?

Begrepet aggresjon og forståelsen av dette:

- 5) Hva legger du i begrepet aggresjon?
- 6) Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
- 7) Hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?
- 8) Kan du tenke deg mulige faktorer som kan være årsaken til at enkelte elever utvikler aggressiv atferd?
- 9) Hvordan opplever/vurderer du din egen kompetanse i forhold til aggresjonsproblematikken?

Relasjonsbygging og det autoritative lærerperspektivet:

- 10) Hva legger du i begrepet relasjonsbygging?
- 11) Hva legger du i begrepet god grensesetting?
- 12) Hvordan jobber du med relasjonsbygging i forhold til elever som er aggressive i din respektive klasse?
- 13) Hvordan jobber du med grensesetting i forhold til elever som er aggressive i din respektive klasse?
- 14) Hvilken betydning mener du det har å skape gode relasjoner til elevene?
- 15) I hvilken grad vil du si at det er en sammenheng mellom det å bygge relasjoner og samtidig sette grenser?
- 16) Hvordan jobber du i forhold til klasseledelse med tanke på aggresjonsproblematikk og relasjonsbygging?

Hva gjøres? Metoder:

- 17) Hvilke metoder/tiltak bruker du i forhold til relasjonsbygging til elever som er aggressive?
- 18) Lærte dere ulike metoder/tiltak i forhold til relasjonsbygging og aggresjonsproblematikken gjennom respektprogrammet?
- 19) Har du dratt nytte av disse tiltakene/metodene i klasserommet?

Opplevelse:

- 20) Hvilken betydning opplever du at relasjonsbygging til aggressive elever har?
- 21) Opplever du at det har bedret seg etter veiledningen du/dere fikk av respektprogrammet?

Respektprogrammet:

- 22) Ble du mer bevisst på din egen lærerrolle under og i etterkant av respektprogrammet?
- 23) Har du opplevd å få kompetanse i forhold til aggresjon og håndtering av dette i løpet av respektprogrammet?
- 24) Har du opplevd å få kompetanse i forhold til relasjonsbygging og håndtering av dette i løpet av respektprogrammet?
- 25) Har dere diskutert relasjonsbygging i forhold til aggresjonsproblematikken i team på skolen?
- 26) Er det rutiner for hvordan dere skal jobbe rundt denne problematikken?
- 27) Hvordan opplever du samarbeidet med dine kollegaer på dette området?

VEDLEGG 3

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

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref: 25996 / 3 / RKH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

25996

1. Hvordan arbeider pedagoger med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved "respektskoler"?

2. Hvilken betydning opplever lærere at dette arbeidet har?

Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder
Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Renate Lødemel Bø

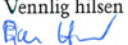
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, 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, 15.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Ragnhild Kise Haugland

Kontaktperson: Ragnhild Kise Haugland tlf: 55 58 83 34
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Renate Lødemel Bø, Fredtunvegen 10 B, 4050 SOLA

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. kyrr.svarna@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 25996

Utvalget består av fem lærere som opplever aggresjonsproblematikk i sine klasser. Utvalget rekrutteres etter avtale med skoleledelsen fra skoler som er med eller har vært med i programmet "Respekt."

Utvalget får skriftlig informasjon om prosjektet, og de som ønsker å delta samtykker skriftlig. Personvernombudet finner informasjonsskrivet vedlagt meldeskjemaet godt utformet.

Opplysningene samles inn gjennom personlig intervju. Det gjøres lydopptak av intervjuene, og lydopptakene behandles på PC. Det skal ikke registreres navn på informantene.

Ombudet minner om at det under intervjuene ikke kan fremkomme opplysninger som kan identifisere enkeltelever, ettersom det vil innebære brudd på lærerens taushetsplikt.

Når prosjektet er fullført, og senest innen 15.06.2011, skal innsamlede opplysninger anonymiseres ved at lydopptak slettes og eventuelle indirekte identifiserende bakgrunnsopplysninger slettes eller omskrives/kategoriseres slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.