



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2013 Åpen
Forfatter: Beate Aileen Grude (signatur forfatter)
Veileder: Grete Sørensen Vaaland	
Tittel på masteroppgaven: Syv lærere om reaktiv aggresjon og relasjonsbygging. Engelsk tittel: Seven teachers about reactive aggression and relationshipbuilding.	
Emneord: Aggresjon, reaktiv aggresjon, relasjoner og autoritativ klasseledelse.	Sidetall: 71 + vedlegg/annet: 11 sider Stavanger, 14.05.2013

Forord

Denne masteroppgaven i spesial pedagogikk ble påbegynt i desember 2012, og avsluttet i mai 2013. Arbeidet med masteroppgaven har vært en intens og utfordrende prosess, men samtidig veldig lærerik og interessant. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg tilegnet meg kunnskap jeg ikke ville vært foruten, men nå føles det godt å være i havn.

Jeg vil rette en stor takk til veilederen min Grete Sørensen Vaaland ved Senter for atferdsforskning. Hun har bidratt med presise, konstruktive og ærlige tilbakemeldinger, som har vært svært nyttige og lærerike gjennom hele prosessen. Takk for enestående faglig og personlig støtte!

Jeg vil også takke rektorene ved de ulike skolene, som satte meg i kontakt med informantene, og til lærerne som stilte opp til intervju. Takk for at dere velvillig delte deres erfaringer og gav av dere selv i en travel hverdag. Uten dere hadde det ikke blitt noen studie!

Varhaug 13. Mai 2013.

Beate Aileen Grude

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å utvikle verdifull kunnskap rundt emnene reaktiv aggresjon og relasjonsbygging. Jeg har valgt å fokusere på relasjonsbygging som et tiltak i møte med reaktivt aggressive elever. Ved å intervju lærer som jobber på første til fjerde trinn, ønsker jeg å få et innblikk i hvordan de beskriver deres holdninger, kunnskap og praksis i forhold til reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging.

Oppgavens teorikapittel er todelt, første del omhandler aggresjon, og jeg begynner med å trekke frem tre sentrale definisjoner for aggresjon som jeg har valgt å legge til grunn for denne studien. En av disse tre er definisjonen til Aronson og Aronson (2007), som definerer aggresjon som en fysisk eller verbal handling med intensjon om å påføre andre smerte eller skader. Deretter omtaler jeg reaktiv aggresjon, og mulige årsaker til at noen elever har denne typen atferdsvansker. Den andre delen omhandler relasjoner, både lærer-elev relasjoner og elevers relasjoner til medelevene. Jeg trekker frem det autoritative perspektivet (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012) og Piantas "Banking Time" (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003) som mulige tiltak for å styrke elevenes sosiale relasjoner. For å forklare hvorfor reaktivt aggressive elever ofte har problemer med relasjonsbyggingen har jeg tatt utgangspunkt i SIP-modellen (Dodge & Crick, 1994).

Dette er en kvalitativ studie, og jeg har gjennomført 6 semistrukturerte kvalitative forskningsintervju med til sammen syv lærere. Jeg mener at dette er den mest hensiktsmessige metoden for å finne svar på studiens problemstilling, innenfor rammene av en masteroppgave. Samtlige av de syv lærerne hadde en holdning om at reaktivt aggressive elever ikke utagerer med overlegg, men at de aggressive handlingene er et resultat av at eleven har det vanskelig. Resultatene av denne studien viser at lærernes kunnskap rundt begrepene reaktiv aggresjon og relasjoner er noe mangelfull. Jeg tolker resultatene slik at store deler av den kunnskapen de baserer sin praksis på, har de tilegnet seg gjennom praksis. Og de mangler derfor en del kunnskap om prosessene bak reaktiv aggresjon. Tiltakene de nevner for å styrke elevenes sosiale relasjoner er i tråd med teorien som ligger til grunn for denne studien, men de har vansker med å forklare hvorfor tiltakene fungerer. Studien viser også at lærerne er svært usikre på egen praksis, noe som oppleves som utfordrende for flere.

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn	6
1.2 Studiens formål	7
1.3 Problemstilling	8
1.4 Oppgavens struktur	8
2.0 Teori	9
2.1 Aggresjon	9
1.4.2 Definerings av aggresjonsbegrepet	9
2.1.1 To typer aggresjon	10
2.1.2 Reaktiv aggresjon	12
3.1.3.1 Definisjon	12
3.1.3.2 Bakgrunn - hvorfor er noen elever reaktivt aggressive?	15
2.2 Relasjoner	17
2.2.1 Om relasjonsbegrepet	17
2.2.2 Lærer-elev relasjoner	18
2.2.3 Relasjoner til medelevene	27
2.2.4 Social Information Processing model	28
2.2.5 Konsekvenser av avvisning fra medelevene	31
3.0 Metode	32
3.1 Metodisk tilnærming	33
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju	34
3.2 Data	35
3.3 utvalg	36
3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene	38
3.5 Bearbeidelse av datamaterialet	40
3.6 Tolkning og analyse av intervjudataene	41
3.7 Studiens validitet og reliabilitet	42
3.7.1 Troverdighet	43
3.7.2 Overførbarhet	44
3.8 Mulige feilkilder	45
3.9 Etikk	46
3.9.1 Informert samtykke	46
3.9.2 Konfidensialitet	47
3.9.3 Konsekvenser av deltakelse	48
4.0 Resultater	49
4.1 Tanker og holdninger rundt reaktiv aggresjon	50
4.2 Hvor vanlig er dette i din hverdag?	55
4.3 Reaktivt aggressive elever og relasjoner til medelevene	56
4.4 Reaktivt aggressive elever og relasjonen til læreren	59
4.5 Usikkerheten lærerne uttrykker	66
5.0 Sammenfattende drøfting	68

5.1	Holdninger og kunnskap om reaktiv aggresjon	68
5.2	Reaktivt aggressive elever og relasjoner til medelevene	70
5.3	Reaktivt aggressive elever og relasjonen til læreren.....	72
5.4	Usikkerheten lærerne føler	74
6.0	Konklusjon.....	74
7.0	Forslag til videre forskning.....	75
	Litteraturliste	77

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Første gang jeg ble introdusert for begrepet reaktiv aggresjon var i en forelesning i spesialpedagogikk på masterstudiet. Det var også første gang i løpet av lærerutdanningen at begrepet aggresjon ble definert. Etter den forelesningen følte jeg at mange biter falt på plass. Selv har jeg alltid blitt beskrevet som en rolig og snill jente på skolen, det kunne ikke ha falt meg inn verken å slå eller banne. Jeg kan på et vis forstå elever som har sosiale eller emosjonelle vansker som angst, depresjon og skolevegring, men jeg har alltid syntes at det er svært vanskelig å forstå hvorfor noen elever reagerer med utadrettet aggresjon, nettopp fordi det er så fjernt fra mitt eget reaksjonsmønster. Ved å studere teorier rundt reaktiv aggresjon, som for eksempel frustrasjon-sinne teorien (Vitaro & Brendgen, 2005), begynte jeg å se på elever med reaktivt aggressive atferdsvansker i et nytt lys. Som lærer er det stor sannsynlighet for at en må forholde seg til en eller flere elever med reaktiv aggressiv atferd. Ikke alle elever med denne typen atferd har utfordringer som er ”alvorlige nok” til at de har krav på ekstra ressurser i klassen. Da blir det opp til læreren å tilrettelegge for- og hjelpe denne eleven samtidig som han skal tilfredsstillere behovene til resten av klassen. Noen vil påstå at dette er en for stor og krevende oppgave for en lærer uten tilleggsutdannelse innen emnet. Jeg må innrømme at jeg har også lurt på om lærere vet hvordan de skal håndtere reaktivt aggressive elever, når det ikke er et tema i allmennlærerutdanningen. Jeg ønsker derfor å få et innblikk i dette problemområdet for å se hvordan lærerne beskriver sin egen kunnskap og praksis.

Gjennom utdanningen har det blitt lagt stor vekt på fordelene ved den autoritative lærerrollen (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012), som viser viktigheten av å kombinere grensesetting med relasjonsbygging. Dette er blitt påpekt som særlig viktig i møte med for eksempel reaktivt aggressive elever, der læreren ofte er svært opptatt av kontroll og grensesetting. I noen tilfeller kan denne grensesettingen og økte kontrollen fungere som en trigger til utbrudd for disse elevene, særlig om den gode relasjonen ikke er på plass. For å styrke min kompetanse som lærer, ønsker jeg å lære mer om reaktiv aggresjon, og hvordan jeg som lærer på best mulig måte kan tilrettelegge for og hjelpe elever med et slikt atferdsmønster. Jeg har derfor valgt å se på relasjonsbygging som tiltak i møte med reaktivt aggressive elever.

Temaene for denne masteroppgaven er dermed reaktiv aggresjon og relasjoner. Jeg ønsker å få et innblikk i læreres holdninger og kunnskap innenfor disse temaene, fordi jeg tror at det vil påvirke deres praksis i forhold til relasjonsbygging. Når det gjelder relasjoner, så vil jeg studere reaktivt aggressive elevers relasjon både til læreren og til medelevene. Nordahl (2010) viser til en undersøkelse fra 2008 utført på bestilling av Kunnskapsdepartementet, som viste at lærerens evne til å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev er den dimensjonen ved lærerens kompetanse som betyr aller mest for elevens læring. I tillegg finnes det et bredt utvalg teori som støtter opp om viktigheten og konsekvensene av gode relasjoner i skolen (Imsen, 2006; Kupersmidt & Dodge, 2004; Nordahl, 2010; Pianta, 1999). Har lærerne kjennskap til disse teoriene? Og hvordan jobber de i praksis med relasjonsbygging til elever med reaktivt aggressive atferdsvansker?

I denne oppgaven har jeg i hovedsak referert til lærerne og de reaktivt aggressive elevene som ”han”. Dette er kun for å få en bedre flyt i teksten, studien omhandler både hunnkjønn og hannkjønn.

1.2 Studiens formål

Målet med denne studien er altså å utvikle mer kunnskap rundt emnene reaktiv aggresjon og relasjonsbygging, ved å se på relasjonsbygging som et tiltak i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Jeg ønsker også å få et innblikk i hvordan lærerne selv beskriver sine holdninger, kunnskap og praksis i forhold til reaktiv aggresjon og relasjonsbygging. Finner jeg en sammenheng mellom deres holdninger til og kunnskap rundt emnene, og deres praksis? Påvirker elevens atferdsvansker lærernes praksis? På det personlige plan er formålet med denne oppgaven å heve min kompetanse som lærer, jeg håper at arbeidet med oppgaven skal gi meg redskaper til å hjelpe elever med denne typen atferdsvansker på best mulig måte. Samtidig så ønsker jeg at denne studien skal være et verdifullt bidrag til forskningen innen dette feltet, og at andre lærere og studenter kan dra nytte og lærdom av å lese min oppgave. Kanskje kan svarene også bidra til, eller vise behovet for videre forskning, som igjen vil bidra til en bedre praksis.

1.3 Problemstilling

Som det går frem i innledningen visste jeg tidlig at jeg ønsket å skrive om reaktiv aggresjon og relasjonsbygging i min masteroppgave. Jeg valgte å avgrense dette til å se på relasjonsbygging som et tiltak i møte med reaktivt aggressive elever, og problemstillingen ble da slik:

Relasjonsbygging som tiltak i arbeid med reaktiv aggressive elever. Hvordan beskriver lærerne sine holdninger, kunnskap og praksis i forhold til dette?

Dette krever at jeg først setter meg inn i et utvalg teorier rundt reaktiv aggresjon og relasjonsbygging. Deretter har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for å få et innblikk i hvordan lærerne selv beskriver sine holdninger, kunnskap og praksis i forhold til dette.

1.4 Oppgavens struktur

I neste kapittel presenterer jeg oppgavens teorigrunnlag. Jeg har valgt å bruke tilnærmet samme oppbygging i intervjuguide, teoridel og i presentasjonen av resultatene. Dette mener jeg gjør oppgaven oversiktlig, letter analysearbeidet og det gjør det lettere for leseren å sammenligne resultatene med teorigrunnet. Jeg begynner teorikapitlet med å se på begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon, og mulige årsaker til at noen elever har denne typen atferdsproblemer. Videre ser jeg på relasjonsbegrepet generelt, lærer-elev relasjoner og elevers relasjoner til medelevene. Oppgavens metodedel presenteres i kapittel tre, der gjør jeg rede for hvordan undersøkelsene og bearbeidingen av dataene ble gjennomført. Jeg forklarer hvilke valg jeg har tatt i løpet av prosessen og hvorfor. I kapittel fire presenterer jeg resultatene fra intervjuene, i form av en oppsummering for hvert emne, samt sitater fra intervjuene. I kapittel fem kommer en sammenfattende drøftingen av resultatene som avsluttes med svar på problemstillingen. Det siste kapitlet omhandler forslag til videre forskning, med utgangspunkt i eventuelle svakheter eller begrensinger ved denne studien.

2.0 Teori

I dette kapittelet skal jeg presentere oppgavens teorigrunnlag. Jeg har delt teorikapittelet i to hovedemner: aggresjon og relasjoner. Jeg begynner med å definere begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon, og ser på teorier som beskriver mekanismene i reaktiv utagering, og teorier for hvorfor noen barn har dette atferdsmønsteret. Deretter ser jeg på relasjonsbegrepet, lærer-elev relasjoner og relasjoner til jevnaldrende. Under lærer-elev relasjoner kommer jeg inn på Piantas modell for prosessen i lærer-elev relasjoner (Pianta et al., 2003), den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2006) og det autoritative perspektivet (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012). Under relasjoner til medelevene presenterer jeg ”Social Information Processing model” (Dodge & Coie, 1987; Dodge & Crick, 1994; Gifford-Smith & Rabiner, 2005) for å forklare forhold knyttet til reaktivt aggressive elever og deres sosiale relasjoner.

2.1 Aggresjon

1.4.2 Definerings av aggresjonsbegrepet

Aggresjon er et begrep som har vist seg å være vanskelig å finne *en* definisjon for. Berkowitz (1993) mener at det er uenighet om hva termen ”aggresjon” faktisk betyr både innenfor forskningsmiljøene og i dagligtalen (Berkowitz, 1993). Jeg oppfatter det slik at de fleste er enige om hoved elementene i definisjonen, men at forskerne vektlegger teorien ulikt og at det derfor oppstår variasjoner i definisjonene. Det finnes altså ikke en allmenn godtatt definisjon av aggresjon. I denne studien har jeg derfor valgt å trekke frem tre definisjoner for å forklare dette begrepet, der hver av definisjonene bidrar med nyttig og interessant informasjon om aggresjonsbegrepet som de andre definisjonene ikke inneholder. Dette fordi jeg ønsker å oppnå en tilstrekkelig bred og presis forståelse som mulig. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i definisjonen til Anderson og Bushman (2002), og supplere med Aronsen og Aronsen (2007) og Berkowitz (1993). Jeg oppfatter ikke disse definisjonene som motsigende, men heller at de underbygger og støtter hverandre.

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

Denne definisjonen sier altså at aggresjon er en handling rettet mot andre med hensikt om å skade. Den som utfører handlingen må tro at handlingen vil skade offeret og at offeret derfor vil være motivert til å unngå handlingen (Anderson & Bushman, 2002). Aronsen og Aronsen (2007) definerer aggresjon som en fysisk eller verbal handling med intensjon om å påføre andre smerte eller skader. De understreker også at en handling kan være aggressiv uavhengig av om personen lykkes med det som er intensjonen eller ikke. Så lenge det er en intensjon om å skade andre så er det en aggressiv handling (Aronson & Aronson, 2007). I tillegg til en intensjon om å skade andre, som går igjen i de andre definisjonene presiserer Berkowitz at aggresjon også omhandler psykisk skade, når han definerer aggresjon på denne måten: "aggression as any form of behavior that is intended to injure someone physically or psychologically" (Berkowitz, 1993, p. 3).

"Intensjon om å påføre noen skade" går altså igjen i alle definisjonene, i tillegg kommer det frem i de ulike definisjonene at aggresjon er en fysisk, eller verbal handling der en har intensjon om å skade noen fysisk eller psykisk.

2.1.1 To typer aggresjon

Innenfor atferdsforskningen er det i dag vanlig å skille mellom to former for aggresjon, reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Tremblay, Hartup, & Archer, 2005; Vitaro & Brendgen, 2005). I denne oppgaven har jeg valgt å benytte disse termene.

Det er en rekke faktorer som skiller disse aggresjonsformene fra hverandre. Reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjon-sinne teorien, som sier at aggresjon er en respons på opplevd mål blokkering og er fulgt av høy autonom opphisselse. Reaktiv aggresjon oppstår ofte som en følge av opplevd eller ekte provokasjon, frustrasjon eller trussel, og er som regel akkompagnert av emosjonen sinne. Målet med aggresjonen er å ramme roten til frustrasjonen, ved å skade det, den eller de som står bak provokasjonen eller trusselen (Vitaro & Brendgen, 2005).

Mens reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjon-sinne teorien har proaktiv aggresjon sine røtter i sosial læringsteori (Bandura (1973, 1983) i Vitaro & Brendgen, 2005). Som sier at proaktiv aggresjon anses som en tillært atferd som styres av forsterkninger (Vitaro & Brendgen, 2005). Proaktiv aggresjon er en atferd som blir

drevet av forventningen om en bestemt belønning som følge av den aggressive handlingen. For eksempel kan proaktiv aggresjon bli brukt som et instrument for å oppnå et bestemt resultat, som å oppnå goder fra andre eller makt over andre. Vitaro og Brendgen (2005) beskriver proaktiv aggresjon som offensiv og instrumentell aggresjon.

Mens reaktiv aggresjon er nært forbundet med emosjonen sinne, er ikke en proaktivt aggressiv person nødvendigvis sint i forbindelse med den aggressive handlingen. I mange tilfeller vil aggresjonen kun være en strategi for å oppnå et bestemt resultat, derav begrepet instrumentell aggresjon (E. Roland, 2007). I følge Erling Roland (2007) har begrepet proaktiv aggresjon fått sterkt innpass i psykologien de senere årene. Han mener at dette trolig skyldes fenomenet ”proaktiv” som i følge ham forteller noe svært vesentlig om denne aggresjonsformen, nemlig at det er personen selv som tar initiativ til den aggressive handlingen. Erling Roland påpeker også kompleksiteten i at en planlagt handling, som i prinsippet er fri for sinne kan være stimulerende i seg selv. Det trenger altså ikke nødvendigvis handle om resultatet av handlingen (E. Roland, 2007). Proaktiv aggresjon blir beskrevet som ”kaldblodig”, fordi den aggressive handlingen ikke er et resultat av en emosjonell aktivering som følge av ukontrollerte følelser. En proaktivt aggressiv handling er planlagt og blir gjort med viten og vilje for å oppnå et bestemt mål som for eksempel makt eller tilhørighet (Card & Little, 2007; E. Roland, 2007; Vitaro & Brendgen, 2005). På den andre siden blir reaktiv aggresjon beskrevet som en impulsiv og ”varmblodig” aggresjonsform fordi den aggressive handlingen skjer i affekt (Vitaro & Brendgen, 2005). Reaktiv aggresjon er som nevnt sterkt knyttet til frustrasjon og emosjonen sinne, som gir en og er en umiddelbar respons på det som oppleves som en målblokkering.

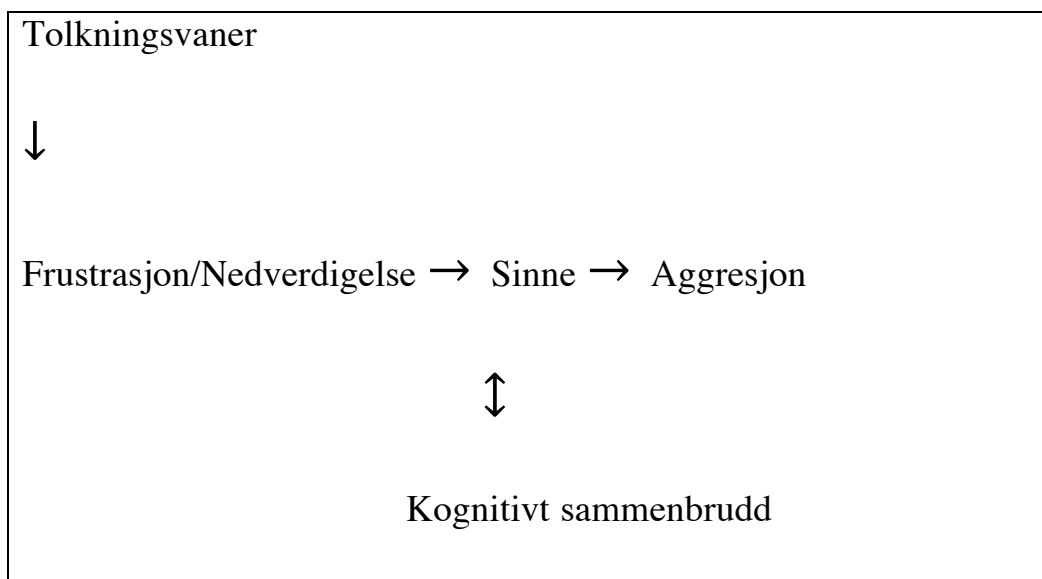
Mange elever viser høy forekomst av både reaktiv og proaktiv aggresjon. Vitaro og Brendgen (2005) viser til en studie der de har målt forekomsten av de ulike aggresjonstypene blant aggressive elever, i undersøkelsen var hele 53% av elevene både proaktivt og reaktivt aggressive. De viser også til lignende undersøkelser der andre forskere har kommet frem til lignende resultater (Vitaro & Brendgen, 2005). Likevel mener de at det er riktig å skille mellom proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon fordi de skiller seg fra hverandre på flere sentrale nivå: personlig, sosialt, akademisk, atferdsmessig og fysiologisk. En deling kan derfor være hensiktsmessig

både av teoretiske og praktiske grunner, for eksempel når det kommer til identifisering og forebygging for risiko-barn (Vitaro & Brendgen, 2005). Dodge (1991) skiller også mellom reaktivt aggressive og proaktivt aggressive barn, og han mener det er nødvendig for å gi barnet best mulig behandling. I denne oppgaven har jeg altså valgt å støtte meg til blant andre Vitaro og Brendgen (2005) og Dodge (1991), og skille mellom proaktivt aggressive og reaktivt aggressive elever, for så å konsentrere meg om de sistnevnte. Dette fordi det på teoretisk grunnlag er rimelig å anta at det vil være store forskjeller i relasjonsbyggingen til en reaktivt aggressiv elev og en proaktivt aggressiv elev, og at de derfor bør få ulik oppfølging for å oppnå best mulig resultat.

2.1.2 Reaktiv aggresjon

3.1.3.1 Definisjon

Teorien om reaktiv aggresjon har som nevnt sine røtter i frustrasjon-sinne teorien. I følge dette perspektivet er aggresjon en reaksjon på en opplevd målblokkering, som er akkompagnert av en sterk autonom opphisselse. Reaktiv aggresjon oppstår som en konsekvens av reell eller opplevd provokasjon, frustrasjon eller frykt, og er vanligvis fulgt av emosjonen sinne. Målet med den aggressive handlingen er å beskytte seg selv eller påføre kilden til målblokkeringen smerte eller skade (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Roland og Idsøe (2001) definerer reaktiv aggressivitet som en tendens til å utøve negativ atferd når en er sint. Det eksisterer mange andre liknende definisjoner for reaktiv aggresjon. Personer med reaktivt aggressive atferdsvansker har en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner, og får utløp for sinnet sitt i form av negative handlinger (Aronson & Aronson, 2007; Dodge, 1991; E. Roland, 2007; P. Roland, 2012; Vitaro & Brendgen, 2005).



Figur 1: prosessen knyttet til reaktiv aggresjon (E. Roland, 2007, p. 51).

Modellen ovenfor viser sammenhengen mellom de ulike prosessene som leder til en reaktivt aggressiv handling. Den viser at utløseren ved reaktiv aggresjon er frustrasjon, nedverdiggelse eller liknende (E. Roland, 2007). Selv om frustrasjon blir sett på som en nødvendig komponent for å kunne kalle et angrep for reaktiv aggresjon, fører ikke frustrasjon nødvendigvis til aggresjon (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). Reaksjonen på dette avhenger i følge E. Roland (2007) i stor grad av hvordan årsaken til frustrasjonen blir tolket. Om en tolker det som et tilfeldig uhell, som sin egen feil eller for eksempel som sabotasje. Dersom en tolker årsaken som sabotasje, at noen har gjort dette med ond vilje, så kan det utløse et sterkt sinne. Tolkningsvanene rundt årsak regulerer altså sinnet i stor grad (E. Roland, 2007). I følge Dodge (1991) har reaktivt aggressive elever en tendens til å tolke signaler fra andre negativt, dette kommer jeg tilbake til senere i kapitlet. I tillegg vil tankene våre om løsninger av det oppståtte problemet påvirke emosjonene våre. Vi kan enten tenke løsningsorientert og forsøke å løse problemet på best mulig måte, eller vi kan foreta et angrep på personer eller gjenstander (E. Roland, 2007). Emosjonen sinner er altså også en nødvendig komponent for at angrepet skal kunne kalles reaktiv aggresjon, men frustrasjon og sinne fører ikke alltid til aggresjon. I følge Roland og Idsøe (2001) må handlingsforløpet bestå av de tre følgende komponentene for at hendelsen kan karakteriseres som reaktiv aggresjon: frustrasjon, sinne og angrep. Sannsynligheten for at en slik sekvens skal inntreffe, og at det er høy intensiteten i emosjonene og

atferden, vil være høy for en reaktivt aggressiv elev (E. Roland & Idsøe, 2001). I følge E. Roland (2007) har alle et behov for å bli anerkjent, og nettopp derfor er nedverdigelse en viktig utløser for sinne og aggresjon. Hvor stor betydning dette har vil avhenge av hvor sårbare vi er, om vi lett tar seg nær av småting. De med lavt selvbilde, er ofte svært sårbare overfor nedverdigelse, men bare et fåtall reagerer med sinne og aggresjon. For reaktivt aggressive elever er det en ganske tett forbindelse mellom frustrasjon eller nedverdigelse, sinne og aggresjon (E. Roland, 2007).

Som nevnt tidligere i oppgaven blir reaktiv aggresjon beskrevet som en ”varmblodig” aggresjonsform, og de aggressive handlingene blir ofte beskrevet som en umiddelbar og impulsiv respons mot frustrasjonskilden. I tråd med frustrasjon-sinneteorien kan reaktiv aggressiv atferd og sinne ses på som ubetingede temperamentsbaserte reaksjoner eller følelser som følge av eksterne hendelser (Vitaro & Brendgen, 2005). Elever med denne typen atferdsproblemer blir ofte koblet til type A personlighet, personer som svært sannsynlig blir lett irritert, sinte og aggressive i møte med ubehagelige hendelser, provokasjon, konkurranse og nedverdigelse (Holmes og Will (1985) i Berkowitz, 1993; Vitaro & Brendgen, 2005). Berkowitz (1993) viser til flere undersøkelser der det ble oppdaget at personer med type A personlighet er mer tilbøyelige til å vise høy grad av aggresjon når de er frustrerte, uten at de bruker aggresjonen som et instrument for å oppnå andre goder (Berkowitz, 1993). Etter en aggressiv handling vil den reaktivt aggressive eleven ofte føle seg lettet, utladet og/eller trett, da han eller hun får fått utløp for den overveldende frustrasjonen (Dodge, 1991). Når en blir sint, vil evnen til å tenke klart bli redusert. En kan i større eller mindre grad oppleve et kognitivt sammenbrudd, og gå glipp av viktige tankeprosesser. Jeg kommer nærmere inn på disse prosessene under avsnitt 2.2.4 om ”Social Information Processing” modellen (Dodge & Crick, 1994; E. Roland, 2007). Hos reaktivt aggressive elever vil det ofte være snakk om et sterkere og mer alvorlig kognitivt sammenbrudd da opplevelsen av sinnet ofte er både sterkt og intenst. Når det skjer en slik kortslutning, påvirkes et senter i hjernen som kalles amygdala. Amygdala er en del av den strukturen i hjernen som funksjonelt er knyttet til følelser og hukommelse, og assosiert med aggressiv atferd blant mennesker. Forenklet kalles dette systemet for ”the emotional brain” (Aronson & Aronson, 2007; Gjørum & Ellertsen, 2002). I den senere tid er det dokumentert at amygdala er viktig i henhold til prosessering, tolkning og integrering av følelsesmessige funksjoner (Perry, 2001).

Amygdala er et primitivt senter i hjernen der det foregår lite eller ingen tenkning eller refleksjon, dette senteret blir aktivt når vi er sinte, frustrerte eller aggressive, noe som kan føre til voldelige handlinger eller flukt (Aronson & Aronson, 2007). Når reaktivt aggressive elever er svært høye på sinne og frustrasjon kan de oppleve et kort kognitivt sammenbrudd, fordi amygdala aktiveres og hemmer elevenes evne til å tenke rasjonelt for en stund. Hos elever der denne delen av hjernen er aktiv ofte, kan en se en utvikling der aktivering av amygdala blir automatisert og elevene går oftere/lettere glipp av viktige tankeprosesser.

Averill (Averill (1982) i Dodge, 1991) skiller mellom akseptabel reaktiv aggresjon og uakseptabel reaktiv aggresjon. Akseptable reaksjoner er de reaksjonene som blir sett på av samfunnet som en passende reaksjon på en urimelig provokasjon, for eksempel når en gutt slår tilbake etter å ha blitt slått. De reaksjonene som blir regnet som uakseptable er de som ses på som tydelig overreagering mot en mindre eller ikke eksisterende provokasjon. Et eksempel på dette kan være en gutt som banker opp en annen gutt som ved et uhell dyttet til han. Samfunnet aksepterer altså noen former for aggresjon, så lenge aggresjonen følger ”reglene” for hva som er passende (Dodge, 1991). Reaktivt aggressive elever har en tendens til å tolke signaler negativt, og har lettere for å bli sinte og frustrerte i møte med en provokasjon. Derfor kan det tenkes at deres reaksjon føles passende for dem i forhold til provokasjonen, selv om samfunnet ellers er uenige, noe som igjen kan føre til mer frustrasjon hos eleven. Dette kan ha en sammenheng med at reaktivt aggressive elever som nevnt har en tendens til å feiltolke andre i negativ retning, jamfør SIP-modellen i kapittel 2.2.4 (Dodge & Crick, 1994; Dodge, 1991).

Reaktive aggresjonsproblemer har vist seg å ofte korrelere med andre atferdsvansker, følelsesmessige vansker og kognitive tilpasningsvansker. Reaktiv aggresjon blir ofte knyttet til internaliseringsproblemer som tilbaketrekning, angst, depresjon og psykosomatiske symptomer, samt ADHD og personlighetsforstyrrelser.

Sammenlignet med ikke-aggressive elever skårer reaktivt aggressive elever dårligere på intellektuelle ferdigheter og de oppnår lavere resultater på skolen (Vitaro & Brendgen, 2005).

3.1.3.2 Bakgrunn – hvorfor er noen elever reaktivt aggressive?

”... we humans have shown ourselves to be a particularly aggressive species. No other vertebrates so consistently and wantonly kill and torture members of their own

kind” (Aronson & Aronson, 2007, p. 254). Sitatet er hentet fra Aronson og Aronson (2007) som stiller spørsmålene: Er aggresjon medfødt – er det en del av vår natur som mennesker? Kan den bli modifisert? Hvilke faktorer forsterker eller minsker aggresjon? Det pågår en bred diskusjon innen atferdsforskning vedrørende i hvilken grad aggresjon er medfødt, instinktivt eller om det må læres (Aronson & Aronson, 2007). Fordi reaktiv aggresjon innebærer sinne, frykt og utagerende atferd som respons på hendelser de opplever som truende, må en mest sannsynlig se på tidligere hendelser der disse følelsene ble trigget for å finne opphavet til de reaktivt aggressive atferdsproblemene. Eksempler på slike hendelser kan være fysisk eller psykisk misbruk, eller tap av nære personer. Når det gjelder forebygging mot reaktiv aggresjon kan nære relasjoner ha stor betydningen for å skape en følelse av trygghet hos barnet, samt utvikle barnets empati og evne til å tolke og forstå andre mennesker. Dette er følelser og evner som blir sett på som grunnleggende for å unngå utvikling av reaktiv aggresjon. Motsatt blir fraværet av trygge og nære relasjoner sett på som en risikofaktor for utvikling av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon kan altså til en viss grad anses som et resultat av opplevde traumer eller mangel på trygge relasjoner i barndommen. Mens proaktiv aggresjon blir sett på som et resultat av at elevene har sett at aggresjon og tvang kan føre til et positivt utbytte for den som utfører aggresjonen (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Det er også funnet at reaktivt aggressive elever har færre positive familiære relasjoner enn proaktivt aggressive elever (Poulin og Dishion (2000) i Vitaro & Brendgen, 2005). I sin artikkel peker Vitaro og Brendgen (2005) på at det er vanskelig å fastslå om de mindre gode relasjonene mellom foreldrene og de reaktivt aggressive elevene er en grunn til at elevene har utviklet atferdsproblemene, eller om det faktisk er en konsekvens av atferdsproblemene.

Frustrasjon anses som hovedgrunnen til reaktiv aggresjon, men står sjelden alene som grunn. På bakgrunn av resultatene fra et forsøk utført av Mary Harris (Aronson & Aronson, 2007) ble det antatt at frustrasjonen øker jo nærmere du er målet ditt når prosessen blir forstyrret. Dersom du har høye forventninger til å lykkes, samt at forstyrrelsen er uventet eller virker illegitim, vil frustrasjonen øke ytterligere. Videre nevnes det å bli avvist, hånet og ydmyket som medvirkede årsaker til aggressiv atferd (Aronson & Aronson, 2007). Aronson og Aronson (2007) oppsummerer sitt avsnitt

om årsaker til reaktiv aggresjon slik: en historie bestående av traumer, misbruk, deprivasjon og usikre relasjoner kan lede til reaktiv aggresjon.

2.2 Relasjoner

Denne delen omhandler lærer-elev relasjonen og relasjoner til medelevene. Jeg begynner med å omtale relasjonene generelt, og går etter hvert over til å se på reaktivt aggressive elevers sosiale relasjoner. Jeg ønsker å se på hvilke utfordringer atferdsvanskene kan by på i forbindelse med elevens relasjonsbygging. Hvilke utviklingsmessige konsekvenser gode eller dårlige/manglende relasjoner kan ha for en reaktivt aggressiv elev. Samt tiltak for å styrke elevens sosiale relasjoner. Når det gjelder lærer-elev relasjonen vil jeg i hovedsak støtte meg til Pianta (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003), og hans teori om relasjoner mellom lærer og elever. Delen om elevenes relasjoner til medelevene vil jeg i hovedsak knytte til teori fra artikkelsamlingen "Children's peer relations, from Development to Interventions" (Kupersmidt & Dodge, 2004), men supplere med annen litteratur der det er relevant.

2.2.1 Om relasjonsbegrepet

Relasjoner vil både legge et grunnlag for, og inngå i kommunikasjonen og annen sosial samhandling vi har med andre. En god relasjon vil derfor avhenge av de involvertes evne til å kommunisere og samhandle, at en gir av seg selv. "Med relasjoner menes hva slags innstilling til eller oppfatning du har av andre mennesker" (Linder (2010) i Nordahl, 2010, p. 133). I følge Nordahl (2010) betyr dette at relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for deg, og at relasjonene vil være påvirket av hvilke oppfatninger andre har av deg og hvordan de vil forholde seg til deg. Begrepet den signifikante andre er særlig relevant når en beskriver betydningen av en god relasjon (Manger (2010) i Nordahl, 2010). For at andres reaksjoner og vurderinger av oss skal ha en effekt på oss, så må den andre være en person betyr noe for oss. De signifikante andre er de personene som betyr noe for oss, og derfor er særlig viktige for vår læring og utvikling. I skolesammenheng kan den signifikante andre både være læreren og medelevene (Imsen, 2006; Nordahl, 2010). En god relasjon til både læreren og medelevene vil derfor være avgjørende for elevens utvikling

2.2.2 Lærer-elev relasjoner

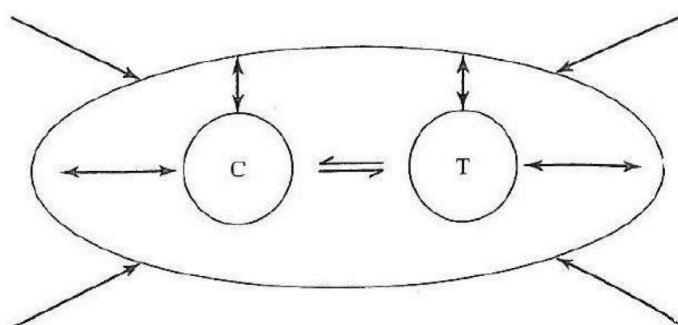
Voksen-barn relasjonene legger et viktig grunnlag som eleven bygger videre på gjennom sine erfaringer i skolen. Det er dokumentert at disse relasjonene spiller en svært viktig rolle for barnets tilpasningsevne innen en gitt kontekst som hjem eller klasserom. Kvaliteten på disse relasjonene ser ut til å avhenge av den voksnes evne til å forstå og oppfatte barnets signaler korrekt, respondere på de på en tilfredsstillende måte, formidle aksept og emosjonell varme, tilby assistanse om nødvendig, modellere regulert atferd, og vedta hensiktsmessige strukturer og rammer for barnets atferd (Pianta, 1999). Foreldre-barn relasjoner og lærer-elev relasjoner spiller også en viktig rolle i barnets jevnaldrenderelasjoner, emosjonell utvikling og selvregulering. I skolesammenheng vil disse relasjonene ha betydning for elevens kompetanse innen oppmerksomhet, motivasjon, problemløsning og selvtillit. I følge Pianta (1999) vil relasjonene til de voksne også stå sentralt når det gjelder utviklingsmessige veier når det gjelder atferdsproblemer og psykopatologi.

I fortsettelsen vil jeg gå fra generell voksen-barn relasjoner til lærer-elev relasjonen spesifikt. Med fokus på hvordan relasjonsbyggingen skjer i skole-konteksten, og hvilke konsekvenser en god eller dårlig lærer-elev relasjon kan få for elevens faglige og sosiale utvikling.

”Relasjoner både bygger på og utvikles i interaksjon med andre mennesker. Kjernen i en god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene må tillate seg å være mennesker og legge av seg noen av de rollene de spiller” (Nordahl, 2010, p. 134).

De første årene på skolen tar læreren ofte på seg en slags foreldre- eller omsorgsrolle overfor barnet. I tillegg til det faglige og disiplinære aspektet, tørker de rennende neser, trøster, lytter og støtter når elevene trenger det. På den måten forener lærerne på de første trinnene de formelle og de omsorgsfulle kravene til oppfølging på en måte som er unik for lærerne i grunnskolen (Pianta, 1999). Stadig flere studier støtter opp om det faktum at elev-lærer relasjonene har stor betydning for elevens tilpasning både i førskolen, barneskolen og videre i utdanningsforløpet. Noe som blir stadig viktigere fordi barna tilbringer mer tid i pedagogiske institusjoner enn før (Nordahl, 2010; Pianta, 1999). I følge Nordahl (2010) handler en god relasjon om å det å være menneske, å kunne kommunisere og samhandle med andre. Han understreker derfor

viktigheten av at lærere som ønsker å skape en god relasjon til elevene tillater seg å være menneske, og gir av seg selv. Elevene blir både motivert og inspirert av lærere som viser dem respekt, og som legger vekt på å skape et forhold til dem. Kvaliteten på lærer-elev relasjonen er avgjørende i alle former for undervisning. En god relasjon vil påvirke elevens trivsel, faglig oppnåelse, og dens jevnaldrende relasjoner i klasserommet (Nordahl, 2010; Pianta, 1999). For å forklare prosessen i lærer-elev relasjonen har jeg valgt å ta utgangspunkt i modellen til Pianta (2003) som jeg har gjengitt nedenfor.



Figur 2: Prosessen i lærer-elev relasjonen (Pianta et al., 2003).

Denne figuren er hentet fra (Pianta et al., 2003) og beskriver noen av prosessene som inngår i lærer-elev relasjonen. Sirkelene merket med "C" og "T" symboliserer eleven og læreren, og omfatter de ulike egenskapene hos individene, som biologiske faktorer, utviklingshistorie og representasjons modeller. Under biologiske faktorer finner vi både biologiske fakta som kjønn og alder, biologiske prosesser som temperament og genetik og utviklingstrekk som personlighet, selvtillit og intelligens.

Utviklingshistorie omhandler individenes tidligere erfaringer og holdninger. Den siste komponenten som nevnes er læreren og elevens "representasjonsmodell" for relasjoner. Den blir betegnet som et kognitivt kart eller en guide som individene bærer med seg, og som inneholder regler eller retningslinjer for hvordan en opptrer i relasjoner på bakgrunn av tidligere eller gjeldende erfaringer fra andre relasjoner.

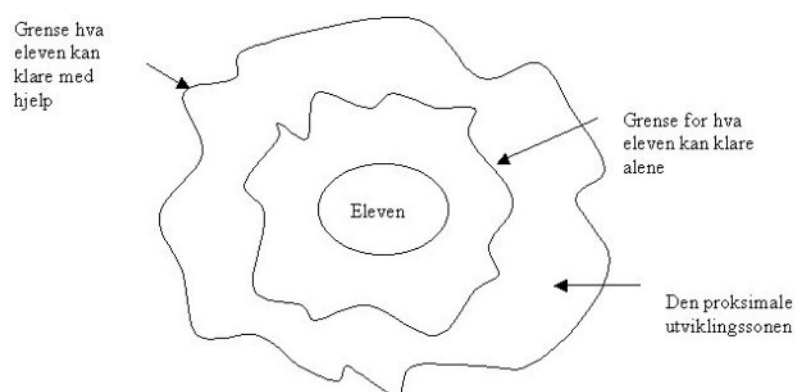
Dette innebærer både følelser, minner, erfaringer og overbevisninger som er blitt til gjennom erfaringer. Dette "kartet" er ikke endelig, og er hele tiden i endring etter som vi tilegner oss ny erfaring. Det er også tosidig, når læreren går inn i en ny relasjon med en elev har han både med seg erfaringer som lærer, men også fra da han selv var elev. Tilslutt er det viktig at representasjonsmodellen inneholder både positive og

negative overbevisninger, da det skaper et mest mulig realistisk utgangspunkt. Representasjonsmodellen fungerer altså som et minne for relasjoner, dette minnet vises i forventningene til en ny relasjon. Alle disse ulike komponentene tar individene med seg inn i relasjonsprosessen, og de vil følgelig ha stor betydning for hvordan relasjonen utvikler seg (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Pilene mellom sirklene viser tilbakemeldingsprosessen, deres informasjonsutvekslingsprosess, atferd og toleranse. Dette omfatter all utveksling som skjer mellom de to partene som ord, kroppsspråk og fakter, og ikke minst hvordan den andre parten tolker disse tegnene. Det er viktig å ikke se på dette som en enkelthendelse, men å se på mønsteret i interaksjonen mellom de to partene i relasjonen over tid (Pianta, 1999). Relasjonen mellom eleven og læreren er symbolisert med den ovale sirkelen som omringer de to individene. Pilene inni og utenfor sirkelen viser til indre og ytre påvirkninger av betydning for relasjonen. Lærer-elev relasjonen, blir beskrevet som asymmetrisk fordi eleven blir regnet som mindre moden enn læreren. For å sikre utviklingskompetansen er barnet forankret til den voksne som er ansvarlig for dets utvikling. Derfor er denne relasjonens utvikling og betydning avhengig av innspill fra den voksne, og derav vil også hovedansvaret for kvaliteten på relasjonen tilegnes læreren (Pianta, 1999).

Relasjonen som prosess består altså av mange ulike komponenter som påvirker hverandre. Det er viktig å tenke på når en ønsker å forbedre en relasjonen mellom to personer, noen ganger kan det lønne seg å se på de små komponentene i relasjonen og fokusere på de som ikke fungerer, som for eksempel personlige komponenter. En kan også velge å fokusere på samspeillet mellom individene, ved å se på informasjonsvekslingen som blant annet involverer språk og kommunikasjon. I følge Pianta (1999) er dette kritisk for at relasjonen skal kunne fungere bra. Lærer-elev relasjonen kan dermed ses på som et system. Og relasjonen er et produkt av den dynamiske, gjensidige interaksjonen mellom de involverte individene over lang tid og et stort antall hendelser (Pianta, 1999).

I følge Pianta (1999) foregår den faglige utviklingen i en sosial kontekst, ved at eleven mottar de nødvendige instruksjonene fra andre. Som oftest er det læreren eller medelevene som gir eleven den støtten den trenger for å nå målet sitt. Vi snakker om læring som skjer i ”den proksimale utviklingssonen” (Imsen, 2006; Pianta, 1999). Teorien om den ”proksimale utviklingssonen” kommer fra den anerkjente teoretikeren Vyogotski som blir regnet som mannen bak den sosiokulturelle læringsteorien. I følge

denne teorien skjer læringen ved hjelp av en introduksjon fra en dyktigere person innen emnet, som en medelev eller lærer. Denne personen blir en slags medierende hjelper overfor eleven. Eksempler på denne typen læring kan være alt fra elevsamarbeid til tavleundervisning så lenge betingelsen om et tankesamarbeid er oppfylt. I følge Vygotsky skal med foreligge et tankesamarbeid mellom læreren og eleven, som vil si at læreren må fatte elevens nivå og kunne tenke seg inn i elevens tankeverden (Imsen, 2006). Dette innebærer at en ikke benytter seg av den proksimale utviklingssone dersom læreren bare underviser eleven, uten å ha en relasjon til eleven, og dermed heller ikke mulighet til å sette seg inn i elevens situasjon og tankesett. Denne typen læring kan skje både i uformelle settinger som lek, eller under formelle settinger som vi finner i klasserommet (Imsen, 2006; Pianta, 1999). Hovedpoenget er at eleven er i stand til å oppnå faglige mål i samspill med andre, før den er i stand til å gjøre det på egen hånd. Når en snakker om elevens evnenivå, er det derfor viktig å skille mellom hva barnet kan gjøre alene, og hva det kan klare med støtte. Forskjellen mellom disse to ”nivåene” kalles for den proksimale utviklingssonen og er vist på figuren under (Imsen, 2006).



Figur 3: Den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2006)

Utfordringen for læreren ligger i å utnytte utviklingssonen ved å stimulere eleven til å samarbeide aktivt med medelevene, samt å gi eleven hjelp og støtte på veien mot å klare oppgavene selv (Imsen, 2006). For at dette i det hele tatt skal være mulig må eleven ha en relasjon til den medierende hjelperen, og som vi har sett tidligere er det læreren som har hovedansvaret for å ta initiativ til lærer-elev relasjonen, jeg kommer tilbake til jevnaldrende relasjoner i kapittel 2.2.3.

Selv om målet med interaksjonen mellom lærer og elev, er å forbedre elevens faglige ferdigheter innen et bestemt område, skjer interaksjonen innen konteksten av en lærer-elev relasjonen, og kvaliteten på denne relasjonen vil få betydning for elevens faglige utbytte. En elev som føler seg følelsesmessig isolert og distansert fra læreren vil ikke få det samme faglige utbytte av interaksjonen som en elev med en nær og hengiven relasjon til læreren (Pianta, 1999).

Til nå har jeg sett på hvordan lærer-elev relasjonen er oppbygd, og hvorfor det er så viktig å etablere en god relasjon til elevene. I fortsettelsen skal jeg se på hvordan en kan skape en god lærer-elev relasjon.

3.2.2.1. Hvordan skape en god lærer-elev relasjon?

Denne delen omhandler hvordan læreren kan jobbe med å skape/styrke relasjonen til en reaktivt aggressiv elev. Med utgangspunkt i dette har jeg valgt å se nærmere på den autoritative lærerrollen (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012) og metoden ”Banking time” (Pianta et al., 2003). Begge tiltakene er beskrevet for elever generelt, men jeg mener at begge disse tiltakene vil være spesielt hensiktsmessige i arbeidet med reaktivt aggressive elever, og derfor svært relevante i forhold til oppgavens problemstillingen.

På bakgrunn av suksessen med ulike programmer for konsultasjon og trening for foreldre, ble STARS utviklet. STARS står for ”Students, Teachers, and Relationships Support”, og er et system for konsultasjon med lærere som ønsker å forbedre sin relasjon til en bestemt elev, eller flere elever, der det er et problem med relasjonen. STARS er et mangfoldig program for å forbedre relasjonen mellom en lærer og en elev og hans eller hennes interaktive atferd mot den eleven. Den spesifikke teknikken som blir brukt for å forbedre relasjonen mellom læreren og eleven, samt deres holdninger til relasjonen og til hverandre er ”Banking time” (Pianta et al., 2003).

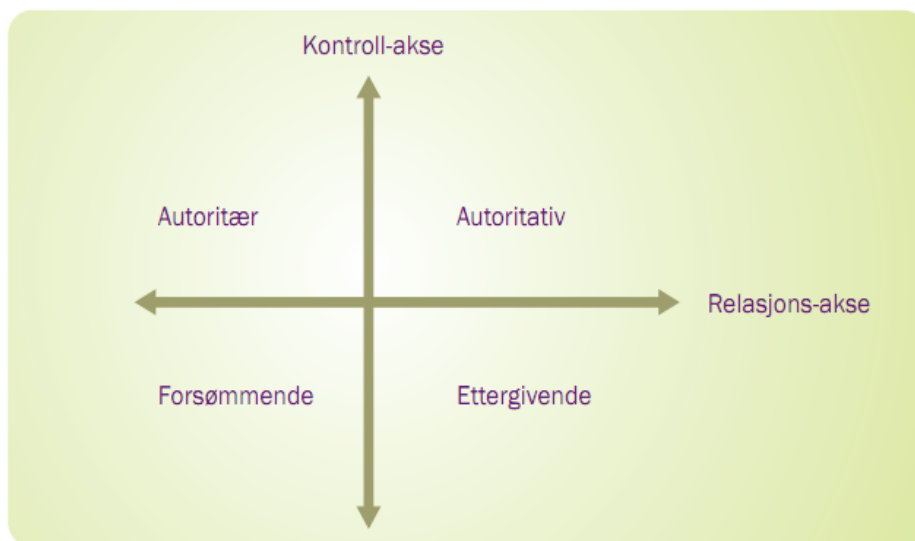
I ”Banking time” innføres en fast rutine der læreren og eleven har 5 til 15 minutter sammen utenfor klasserommet. Denne tiden skal foregå på elevens premisser, og det er eleven som velger aktivitet, men vanlige regler for atferd gjelder. Dette skal gjennomføres uavhengig av elevens atferd, og under aktiviteten skal læreren forholde seg nøytral og ikke fokusere på elevens evner eller resultater (Pianta et al., 2003). I stedet skal han bruke denne tiden til å signalisere trygghet og støtte. Læreren skal vise barnet at han er der for det, at han bryr seg om eleven. Der er derfor også anbefalt at læreren bruker tiden til å snakke og spørre om eleven om hans interesser, hverdagsliv

og så videre, for å vise at han interesserer seg for elevens liv, også utenfor skolen. Læreren kan også bruke tiden til å formidle et bestemt budskap til eleven. Målet med denne metoden er å spare opp positive erfaringer slik at relasjonen mellom læreren og eleven tåler konflikter, spenning og uenigheter, som måtte dukke opp ved senere anledninger uten at dette forverrer relasjonen eller fører de tilbake til det negative utgangspunktet (Pianta et al., 2003). Denne metoden berører ved nesten alle komponentene i relasjonsprosessen, både ved individene, deres forventninger og kommunikasjonen dem i mellom. Nettopp på grunn av at den rører ved så mange aspekter ved relasjonen på en gang, kan denne metoden ha stor effekt ved forbedringen av lærer-elev relasjonen (Pianta et al., 2003). Selv om en ikke har ressurser eller rutiner for å gjennomføre ”Banking time” ved en skole, kan mange av prinsippene som metoden bygger på brukes i skolehverdagen for å styrke lærer-elev relasjonen. Om en ikke har mulighet til å ta eleven ut av timene, kan en for eksempel oppsøke eleven i friminuttene, i gangen eller et annet uformelt sted og jobbe med relasjonen basert på prinsippene i ”Banking time”.

Forskning viser at en god relasjon mellom læreren og eleven har vist seg å virke forebyggende for barn som ble regnet som risiko-barn i barnehagen. Det viste seg å være høy korrelasjon mellom de barna som klarte seg fint på tross av risikofaktorene og en god elev-lærer relasjon (Pianta et al., 2003).

Den autoritative lærerrollen

Det autoritative perspektivet på lærerrollen stammer fra Baumrinds modell som opprinnelig omhandlet ulike foreldretyper og oppdragelsesstiler (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012). I ettertid er det blitt vanlig, også blant forskere, å bruke denne modellen for å beskrive ulike lærerroller. Baumrind beskriver fire prototyper på foreldrestiler; den autoritære, den ettergivende, den forsømmende og den autoritative (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012).



Figur 4: Det autoritative perspektivet etter Baumrinds modell (P. Roland, 2010).

Modellen ovenfor viser forholdet mellom kontroll og støtte i Baumrinds teori. Med bakgrunn i denne vil jeg nå gå igjennom de fire ulike oppdrageroller og relatere disse til lærerrollen.

Autoritære foreldre blir beskrevet som svært kontrollerende overfor barna, med lite fokus på støtte og relasjonsbygging. Foreldre-barn forholdet er preget av nøye overvåkte rutiner og regler. Det blir lagt stor vekt på lydighet, og at barna følger de beskjedene som blir gitt (P. Roland, 2012). Den autoritære stilen kan gi brukbare resultater i skolen når det gjelder innlæring av faktisk kunnskap, mens de sosiale virkningene er dårligere. Fordi elevene holder seg i ro når den autoritære lederen er til stede, men at de ikke lærer seg selvregulering gjennom denne lederstilen og at det derfor oppstår bråk og uro så snart de ikke er under overvåkning (E. Roland, 1995). I følge Erling Roland (1995) er dette en forkastelig lederstil da barna blir holdt nede ved tvang, og i noen tilfeller frykt. En slik lærerstil vil kunne påvirke elevenes

motivasjon og trivsel negativt. Elever med utfordrende atferd vil være avhengig av gode relasjoner til læreren, noe de ikke kan forvente med denne typen lærere (E. Roland, 1995).

Ettergivende foreldre legger mer vekt på støtte enn kontroll og grenser. De krever ikke oppførsel ut fra forventet modenhet, og unngår i stor grad konfrontasjoner. Denne foreldrestilen er preget av overbærenhet og barna opplever stor grad av frihet. Lærere med denne typen lederstil vil ofte ha problemer med å oppnå kontroll over elevgruppen, og da særlig utfordrende og krevende elever som elever med reaktivt aggressive atferdsvansker (P. Roland, 2012).

Forsømmende foreldre er preget av manglende kontroll, støtte og struktur. Barna får lite og dårlig oppfølging, de kan oppleve å bli avvist og eventuelt oversett av sine foreldre, foreldrene skårer lavt både på kontroll og relasjonsbygging. Lærerne som beskrives som forsømmende vil ha problemer med å jobbe konstruktivt med de fleste elever, men særlig krevende elever (P. Roland, 2012). Jeg har bevisst ikke beskrevet dette som en oppdragerstil, da jeg tror at det heller er et resultat av at foreldrene eller læreren ikke mestrer oppdragerrollen.

De autoritative foreldrene finner en balansegang der de skårer høyt både på kontroll og relasjonsbygging ved at de følger opp barna, samtidig som de har klare standarder for oppførsel, og stiller krav til barna om selvkontroll og selvhjulpenhet. De voksne har en tydelig og bestemt rolle, og disiplineringsmetodene er preget av støttende atferd. Foreldrene har forventninger til at barna skal prestere i forhold til sitt eget potensial. Foreldre som blir regnet som autoritative kombinerer kontroll, varme, aksept og respekt for det autonome barnet (P. Roland, 2012). Målet er at barna skal utvikle seg slik at de responderer godt sosialt, viser god selvkontroll selvsikkerhet og samarbeidsevne. Kommunikasjonen mellom foreldre og barn preges av demokratiske prinsipper, og barna blir oppfordret til å ha egne meninger og følelser. Av de fire foreldrestilene Baumrind nevner i sin modell, er det den autoritative stilen som anbefales, da denne stilen ser ut til å være den mest effektive for barnas sosiale tilpassning. Den blir regnet for å fremme positiv atferd og redusere negativ (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012). Baumrind fant bevis for at barn som ble oppdratt av foreldre med en autoritativ oppdragerstil hadde bedre resultat på en rekke atferdsmessige og psykologiske målinger (P. Roland, 2012). Når en har autoritet overfor en annen

person betyr det at den personen retter seg etter autoritetens anvisninger. Autoritet betyr dermed makt til å påvirke andre, men makt betyr ikke nødvendigvis autoritet. Dette fordi makt kan utøves i form av tvang, mens autoritet betyr at andre følger det råd autoriteten gir, av egen vilje fordi en stoler på at autoriteten velger riktig. Å ha autoritet kan derfor sies å bety det samme som å ha tillit, og tillit er en forutsetning for god samhandling. Uten tillit vil det i prinsippet bli stilt spørsmål ved alle forutsetninger, og samhandlingen vil fort bryte sammen. Tilliten hviler på en fin balanse, og vil gå tapt dersom den ikke er gjensidig, vi snakker med andre ord om gjensidig tillit (E. Roland, 1995). I følge Erling Roland (2007) er tillit selve bærebjelken i maktbasen til den autoritative lederen. "En autoritativ lærer vil jobbe parallelt med å bygge en god relasjon til eleven basert på varme, aksept og åpenhet. Samtidig som han har uttrykker klare forventninger og tydelig grensesetting (E. Roland, 2007). Det er lettere å ta imot og akseptere grensesettingen når det er en god relasjon mellom den som setter grensen og den som skal rette seg etter disse. Eleven skal også vite hva som kreves av faglig og sosial innsats, og få beskjed når dette ikke er godt nok (E. Roland, 2007; P. Roland, 2012).

I følge anerkjente atferdsforskere som Olweus, E. Roland og Nordahl, er den autoritative lærerstilen kjent for å fremme positiv atferd hos elevene, og redusere den negative (P. Roland, 2012). Det er også vist at skoler som baserte seg på det autoritative perspektivet viste bedre resultater for motivasjon, skolevegring og skulk, mens de tre andre typene viste svakere resultater (P. Roland, 2012). Pål Roland (2012) viser til Huges som påpeker at en autoritativ lærerstil, gjennom tett oppfølging av elevene, kan beskytte mot negativ påvirkning fra jevnaldrende. Han sier også at en sterk relasjon mellom lærer og elev er fordelaktig, særlig for elever som har problemer med å oppnå gode skoleprestasjoner (P. Roland, 2012). Det er også vist at en god lærer-elev relasjon utgjør en beskyttelsesfaktor for barn med aggresjonsproblematikk. Når læreren jobber med reaktivt aggressive elever, vil de ofte gjøre sterk motstand, og det kan være utfordrende å oppnå kontroll. En god lærer-elev relasjon er derfor avgjørende for å oppnå best mulig resultat (P. Roland, 2012). Til slutt, den autoritative læreren tar initiativ som tjener elevene, og viser innlevelse og respekt for hver elev som person. Autoritativ klasseledelse fører til et bedre sosialt miljø i klassen, og lærerens posisjon styrkes (E. Roland, 2007).

Forskning har vist at lærerens relasjoner til elevene i klassen blir observert av medelevene, og påvirker både deres forventninger til deres relasjon til samme lærer, samt deres holdninger overfor den observerte eleven. Pianta m. fl. (2003) viser til en studie som viste at negative tilbakemeldinger fra læreren til en bestemt elev, førte til at medelevene utviklet en negativ innstilling til denne eleven, og at en god lærer-elev relasjon kan skape et viktig grunnlag for elevens jevnaldrende relasjoner (Pianta et al., 2003). Hvordan læreren samspiller med enkeltelever vil ha stor betydning for relasjonene mellom elevene. Da det er medelevens tolkninger som avgjør det sosiale resultatet (E. Roland, 1995). I den neste delen skal jeg se nærmere på reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelevene.

2.2.3 Relasjoner til medelevene

Når jeg i denne oppgaven omtaler positive relasjoner til medelevene mener jeg ikke bare det å ha aksept blant medelevene, men å etablere vennskap. Et vennskap er sterke følelsesmessige bånd mellom to individ som ser på hverandre som likeverdige. Hengivenhet, gjensidighet, tillit og engasjement er viktige elementer i et vennskap. Et vennskap skal tjene minst tre funksjoner, for det første skal et vennskap bidra til ervervelsen av sosiale og emosjonelle ferdigheter og kompetanse. For det andre er venner emosjonelle og kognitive ressurser for hverandre, som gir støtte og validering av selvverd. Til sist kan et vennskap blant barn tjene som en forløper til fremtidige relasjoner i ungdomstid eller i voksenlivet. Aksept eller popularitet garanterer ikke at en elev har venner, men det øker sjansene betydelig (Bagwell, 2005).

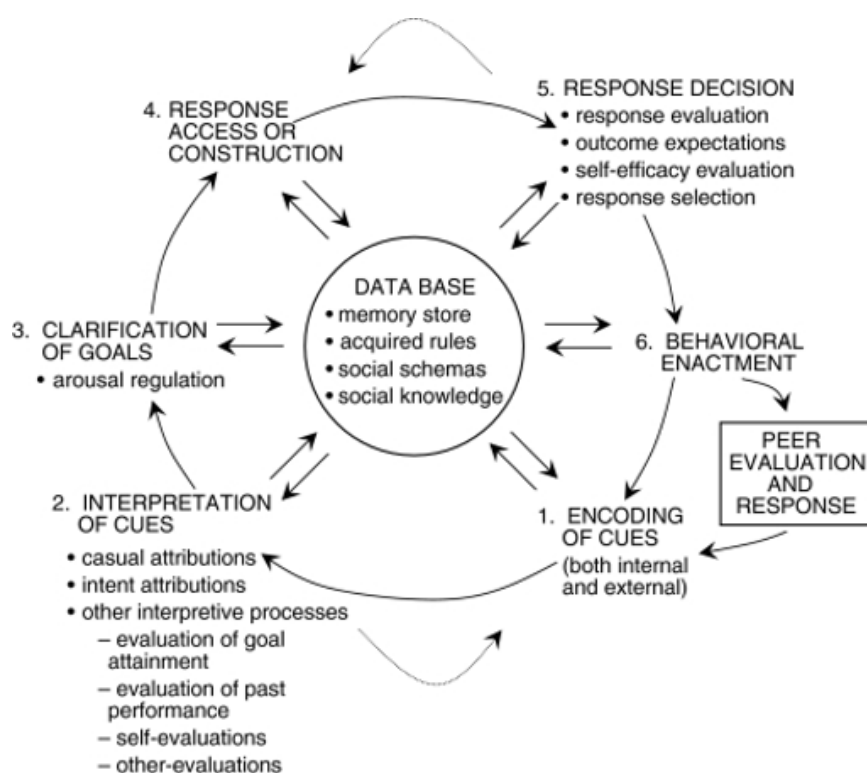
Reaktivt aggressive elever har ofte problemer med å danne og opprettholde gode relasjoner til jevnaldrende, blant annet fordi medelevene opplever de som uforutsigbare og annerledes. Aggresjon blir regnet som den største grunnen til avvising fra jevnaldrende. Blant de yngste elevene er det i hovedsak de elevene som viser et høyt nivå av reaktivt aggresjon som medelevene ikke liker (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Dette kan blant annet skyldes uforutsigbarheten medelevene opplever hos den reaktivt aggressive eleven. Som sagt blir reaktivt aggressive elever ofte kalt varmlodige, og handlingene beskrevet som lite planlagt. Det kan derfor tenkes at medelevene føler seg utrygge på den reaktivt aggressive eleven da de ikke vet når han kan få et utbrudd, noen kan til og med være redde.

I følge Card og Little (2007) sliter reaktivt aggressive elever i større grad enn andre elever med internaliseringsproblemer, lav prososial atferd, feilregulering og hyperaktivitet, avvisning fra jevnaldrende, lave sosiale preferanser og plaging fra medelever. Proaktivt aggressive elever planlegger handlingene sine, og velger som oftest ofre som de anser som svakere enn de selv og som de derfor kan "vinne over". De velger også ofte ofre som ikke står sterkt i det sosiale miljøet, og tenker igjennom hvordan og når de skal utføre handlingene for å oppnå best mulig resultat. De reaktivt aggressive elevene derimot handler i emosjonell opphisselse, som en direkte reaksjon mot det eller den personen som eleven mener står bak ubehaget. En reaktivt aggressiv elev tenker altså ikke igjennom hvem han angriper, eller hvilke konsekvenser handlingene vil få i ettertid. Dette fører til at handlingene ofte blir rettet mot sterkere personer som de ikke har mulighet til å dominere, eller elever som allerede står sterkt i gruppen av medelever, noe som kan føre til at den reaktivt aggressive eleven blir mindre populær i gruppen av medelever. Fordi de mangler handlingskontroll vil handlingene til de reaktivt aggressive elevene ofte bli sett på som upassende og kraftigere enn nødvendig. Et slikt mønster impliserer en mangel på bevissthet og ferdigheter som blir forventet fra omverdenen. Som et resultat vil intensiteten og hyppigheten av de aggressive handlingene, føre til en avstand mellom den aggressive eleven og dens medelever. På bakgrunn av dette konkluderer Card og Little (2007) med at reaktiv aggresjon fører til både sosial og emosjonell mistilpasning.

2.2.4 Social Information Processing model

Som nevnt tidligere i oppgaven vil våre reaksjoner på ulike hendelser være avhengig av hvordan vi tolker hendelsene. En av hovedgrunnen til at reaktivt aggressive elever har problemer med relasjonene til medelevene er at de har en tendens til å tolke signaler fra andre negativt, i uklare situasjoner ofte tilegnet de jevnaldrende fiendtlige intensjoner. Noe som kan føre til frustrasjon og sinne, som deretter fører til hyppige og uventede aggressive utbrudd (Dodge, 1991). Teorien om "Social information processing" gir en beskrivelse av hvordan mentale prosesser påvirker hvordan vi responderer i sosiale situasjoner (Dodge & Coie, 1987; Dodge, 1991). Prosessen fra eleven mottar et signal fra andre, til han handler basert på hvordan han tolker dette signalet kalles for sosial informasjons prosessering. Flere forskere har utviklet modeller for å beskrive denne prosessen. Den modellen som har hatt størst innflytelse er modellen til Dodge med kollegaer fra 1987 heretter referert til som SIP-modellen.

(Dodge & Rabiner, 2004). I ettertid er det kommet flere revidert utgaver, blant annet publiserte Crick og Dodge en utvidet modell i 1994 (Dodge & Coie, 1987; Dodge & Crick, 1994; Gifford-Smith & Rabiner, 2005). Jeg vil derfor ta utgangspunkt i denne modellen, for å forklare hvordan denne prosessen foregår, samt hva som kjennetegner reaktivt aggressive elevers prosessering. Den viktigste forskjellen mellom den originale modellen og de reviderte, er at den ble endret fra å være en lineær modell til en ikke-lineær modell. I den reviderte modellen tar en hensyn til at tidligere erfaringer med signaler fra andre vil ha betydning for hvordan vi tolker nye signaler. I den reviderte modellen er det også blitt markert et tydeligere skille mellom informasjonsprosesseringen som skjer her og nå, altså trinn en til seks, og databasen symbolisert med den innerste ringen. Den siste viktige endringen mellom de to modellene er punktet for klargjøring av mål, dette var ikke med i den originale modellen (Dodge & Crick, 1994; Gifford-Smith & Rabiner, 2005).



Figur 5: SIP-modellen (Dodge & Crick, 1994; Gifford-Smith & Rabiner, 2005)

Målet med SIP-modellen er å vise prosessen fra trinn en der eleven mottar et signal fra andre, for eksempel et blick eller en kommentar, til trinn seks, der eleven handler.

Jeg vil først gå igjennom modellen trinn for trinn, og gi en enkel forklaring for hva som skjer på hvert trinn. På trinn en mottar vi et signal som vi avkoder. På trinn to

tolker vi det mottatte signalet, reaktivt aggressive elever vil ofte feiltolke dette i negativ retning. Om læreren ser litt irritert ut, kan de tolke det som at læreren er meget irritert på dem, dette kalles attribusjon. Elevene baserer tolkningen på tidligere erfaringer, dersom de forbinder dette med tidligere negative opplevelser kan de gå rett fra trinn to til handling, og dermed gå glipp av store deler av prosessen. På trinn tre klargjøres målet for handlingen. På trinn fire ser en for seg ulike responser på ulike handlingsalternativer. På trinn fem blir det tatt en avgjørelse på bakgrunn av nivå fire, en velger det handlingsalternativet som en tror vil gi ønsket respons eller utbytte. Trinn fire og fem blir beskrevet som avansert tenkning. På det siste trinnet finner vi selve handlingen

I midten av modellen finner vi databasen, som består av elevens minner, normer, sosiale kompetanse og sosiale skjema. Pilene mellom den innerste og ytterste ringen viser hvordan denne databasen påvirker alle valgene vi tar i denne prosessen. Dersom databasen for eksempel inneholder en fiendtlig overbevisning mot andre, kan det føre til at en tilegner andre fiendtlige intensjoner, noe som igjen kan føre til at en velger å handle aggressivt mot den personen (Gifford-Smith & Rabiner, 2005).

Normalt går vi igjennom alle de seks trinnene før vi handler, og dersom vi finner valg av handling vanskelig kan det hende at vi må ”gå flere runder” før vi handler.

Gifford-Smith og Rabiner (2005) viser til flere forskere som mener at det er forskjell på hvordan reaktivt aggressive og proaktivt aggressive elever går igjennom SIP-prosessen. Reaktivt aggressive elever vil oftere enn andre tilskrive personer fiendtlige motiver, og har derfor en tendens til å tolke signalene negativt basert på erfaringer og fordommer. De viser til studier der reaktivt aggressive elever hadde større problemer enn ikke-aggressive elever, og proaktivt aggressive elever, når det gjaldt korrekt avkoding av signaler, noe som ofte førte til upassende responser (Dodge, 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2005). Som nevnt tidligere i oppgaven kan en reaktivt aggressiv elev i større eller mindre grad oppleve et kognitivt sammenbrudd når de er høye på frustrasjon og sinne. Amygdala blir aktivisert og de går glipp av viktige tankeprosesser i forkant av handlingen (E. Roland, 2007). Om amygdala blir aktivisert kan det føre til at reaktivt aggressive elever ”går” direkte fra trinn to i SIP-prosessen til selve handlingen. Når reaktivt aggressive elever bare benytter seg av trinn en og to får ikke brukt den avanserte delen av hjernen som blir benyttet på de neste trinnene. Proaktivt aggressive elever er motivert av ønsket om å oppnå et

bestemt utfall. I teorien om SIP-modellen skiller de seg derfor fra reaktivt aggressive elever ved at den viktigste delen av deres prosessering handler om hvordan de kan oppnå ønsket utfall. Denne vurderingen skjer på nivå 4 og 5, og disse trinnene blir derfor spesielt knyttet til proaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2005).

Oppsummert kan vi si at reaktivt aggressive elever har en tendens til å møte andre med fordommer om at den andre personen har fiendtlige intensjoner. Dette fører til at de ofte feiltolker de signalene de mottar i negativ retning, som igjen kan føre til emosjonell aktivering i form av frustrasjon og sinne, og amygdala kan bli aktivert. Utfallet av dette vil ofte være impulsive aggressive handlinger, der eleven verken har tenkt igjennom konsekvensene av handlingen, eller alternative handlinger. På denne måten risikerer de å angripe medelever som i utgangspunktet hadde vennlige intensjoner. Vi ser at dette gjør reaktivt aggressive elever svært uforutsigbare, og kan føre til usikkerhet og frykt blant medelevene.

2.2.5 Konsekvenser av avvisning fra medelevene

Til nå har jeg sett på ulike grunner til at reaktivt aggressive elever har problemer med relasjonene til medelevene. Jeg vil nå se på hvilke konsekvenser dette kan få for eleven, og til slutt vil jeg se på hva læreren kan gjøre for å styrke relasjonene mellom en reaktivt aggressiv elev og dens medelever.

For elever generelt kan mangelen på jevnaldrenderelasjoner få alvorlige konsekvenser som ensomhet, sosialt ubehag, sosial angst, depresjon, lav selvfølelse og dårlig selvbilde. Vennskap og aksept fra jevnaldrende medvirker til sosial og emosjonell tilpasning, positiv selvoppfatning og faglig tilpassing. Mens avvisning er knyttet til lave ambisjoner og lav faglig oppnåelse (Bagwell, 2005; Sandstrom & Zakriski, 2005). Avvisning fra jevnaldrende fører til at eleven blir mer bekymret og mistenksom overfor sine jevnaldrende og deres motiver. Dette vil igjen føre til at eleven får større problemer med å fungere sosialt, som gir økt fare for antisosial atferd over tid. Avvisning fra jevnaldrende forsterker allerede eksisterende aggressiv atferd (Coie, 2005). På lang sikt er positive jevnaldrenderelasjoner i barndommen relatert til positiv tilpassing i voksenlivet. I motsetning er det å ikke ha en nær venn i oppveksten knyttet til symptomer på depresjon og lav selvfølelse i voksenlivet (Bagwell, 2005).

Det finnes med andre ord svært mange argumenter for hvorfor det er viktig for elevene å etablere gode jevnaldrende relasjoner, da det gir positive resultater både på lang og kort sikt. (Bagwell, 2005) påpeker i sin artikkel at et vennskap også kan ha negative konsekvenser for den ene eller begge partene i forholdet, for eksempel kan noen typer vennskap bidra til en større grad av antisosial atferd. Jeg velger å ikke lage rom for denne diskusjonen i min oppgave da jeg mener det blir utenfor oppgaven, og det foreligger tilstrekkelig med dokumentasjon for at gode relasjoner har flere fordeler enn ulemper for reaktivt aggressive elever. Gode relasjoner til medelevene har stor betydning for elevens faglige utvikling og trivsel på skolen. På bakgrunn av teorien som foreligger vil jeg påstå at læreren har et ansvar for å tilrettelegge for dannelsen av gode relasjoner mellom elevene.

I denne delen har jeg vært innom flere viktige aspekter som læreren kan eller bør benytte for å legge til rette for relasjonsbygging mellom en reaktivt aggressiv elev og dens medelever. Først og fremst vil jeg nevne den autoritative perspektivet som bør ligge til grunn for alt læringsarbeid. Slik jeg ser det, handler det om å finne en balansegang mellom grensesetting og relasjonsbygging. I følge E. Roland (2007) er gjensidig tillit en forutsetning for det autoritative perspektivet. Dersom elevene ikke stoler på lærerens intensjoner, vil han heller ikke fullt ut godta grensene læreren setter. En god relasjon mellom læreren og den aktuelle eleven, vil ikke bare kunne bidra til økt faglig oppnåelse, men også emosjonell og sosial utvikling. En måte å skape gode lærer-elev relasjoner, er å benytte seg av prinsippene i tiltak som ”Banking time”. Læreren må finne tid til å omgås eleven, utenfor klasserommet, vise at han bryr seg og interesserer seg for eleven. En god lærer-elev relasjon vil påvirke elevens relasjoner til medeleven da de vil tolke den relasjonen. Til sist, når relasjonen er på plass kan læreren jobbe med den reaktivt aggressive elevens negative tolkningsmønster, slik at han står bedre rustet i forhold til relasjoner med jevnaldrende.

3.0 Metode

I denne delen av oppgaven ønske jeg å gi leseren en detaljert beskrivelse av hvordan og hvorfor jeg gjennomførte prosjektet slik jeg gjorde.

Valg av metode påvirkes av hva vi faktisk ønsker å finne ut. I følge Brinkmann og Tanggaard (2012) finnes det ikke en allment akseptert definisjon av hva kvalitativ

forskning er, eller hva de kvalitative forskningsmetodene er. Begrepet ”kvalitativ står i motsetning til begrepet ”kvantitativ”. Kvalitativ forskning handler i hovedsak om *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, fremstår eller utvikles. I kvantitativ forskning er det viktigste å finne ut *hvor mye* som finnes av noe (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kvalitet omhandler egenskapene hos noe eller noen, og betegnes som innholdssøkende (Widerberg, 2001).

Gjennom denne studien ønsker jeg å tilegne meg innsikt og kunnskap om hvordan ulike lærere selv ser på deres kunnskap og praksis rundt reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging. Jeg ønsker å fange deres subjektive opplevelse, og ikke den objektive realiteten. Jeg valgte å bruke kvalitative forskningsintervju for å skaffe dataene til prosjektet da jeg mener at det var den mest hensiktsmessige metoden for å finne svar på problemstillingen min, da målet med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009). De kvalitative forskningsmetodene og tilnærmingene er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv. Man ønsker å forstå hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer og utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

3.1 Metodisk tilnærming

Kvalitativ forskning handler om å klargjøre et fenomens karakter eller egenskaper (Widerberg, 2001). For å gjøre dette er det utviklet ulike metoder for å samle inn de dataene en trenger for å besvare forskningsspørsmålet. Forskningsintervju er den mest utbredte av de kvalitative metodene som brukes for å få kunnskap om menneskers liv og erfaringer (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Kvalitativ forskning baserer seg på et vidt spekter av innsamlingsmetoder som intervju, observasjon og analyser av bilder, dokumenter, videoer og samtaler, hvorav intervju og observasjon er de mest brukte. Observasjon innebærer at forskeren studerer, registrerer og tolker andres kroppslige og språklige uttrykk og handlinger. Observasjon er særlig egnet til å gi informasjon om personers atferd, og om hvordan personer forholder seg til hverandre. Intervju innebærer at forskeren bruker samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema. Intervju er særlig egnet til å tilegne seg informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De kvalitative innfallsvinklene utfyller hverandre og kan derfor med fordel kombineres, for

eksempel benyttes ofte dokumentanalyse i kombinasjon med observasjoner eller intervjuer. Et særtrekk ved både observasjon og intervju er at det etableres en direkte kontakt mellom forskeren og den eller de personene som skal studeres. Forskeren bruker seg selv som et middel til å få informasjon, og den relasjonen som utvikles mellom informanten og forskeren vil ha betydning for kvaliteten på materialet (Thagaard, 2009; Widerberg, 2001).

Målet mitt med denne oppgaven er å få et innblikk i lærernes forståelse, holdninger og tanker rundt emnene relasjonsbygging og reaktivt aggressive elever. Jeg ønsker altså å se denne delen av verden gjennom lærernes øyne. På bakgrunn av dette samt den teorien jeg nå har presentert, har jeg valgt å bruke å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for å finne svar på problemstillingen min

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Siden jeg er interessert i lærernes beskrivelser av deres egne holdninger, kunnskap og praksis, valgte jeg intervju som metode. Et intervju er en samtale med en viss hensikt og struktur, der målet er å få innblikk i menneskelige opplevelser utfra intervjupersonens ståsted. Denne metoden gir forskeren en unik mulighet til å få tilgang til områder av virkeligheten som ellers er utilgjengelig, som personers subjektive erfaringer, holdninger, tanker og følelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Et forskningsintervju går dypere enn den vanlige og spontane meningsutvekslingen som skjer i hverdagen. Det er ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, men en asymmetrisk maktrelasjon mellom meg som intervjuer og informantene. Jeg sitter med den vitenskapelig kompetanse om emnene, og definerer, styrer og kontrollerer samtalen. Forskeren definerer livssituasjonen, bestemmer tema for intervjuet, og følger kritisk opp de svarene informantene gir for å avklare og nyansere uttalelsene, de er også forskeren som tilslutt avslutter intervjuet. I tillegg er intervjuet et instrument jeg bruker for å få frem de beskrivelsene, fortellingene og tekstene jeg trenger for å besvare problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2009; Peräkylä & Ruusuvuori, 2011; Thagaard, 2009).

Et kvalitativt intervju kan være alt fra et relativt ustrukturert intervju med få planlagte spørsmål, til et nøye planlagt og stramt strukturert intervju med mange styrende spørsmål. Valg av struktur i intervjuet skal baseres på hva forskningsspørsmålet krever. Dersom intervjuene blir for ustrukturert kan det i ettertid være vanskelig å

sammenlikne de ulike intervjuene med hverandre fordi de spriker i for mange retninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Dersom intervjuet er tvers gjennom strukturert og standardisert, og skal utføres akkurat likt på alle informantene er det ikke et kvalitativt intervju.

Jeg har valgt et semistrukturert, også kalt et delvis strukturert, kvalitativt forskningsintervju som metode for å finne svar på problemstillingen min. Dette er den vanligste intervjuformen innen kvalitativ forskning. I et delvis strukturert intervju er temaene og noen av spørsmålene planlagt og nedfelt i en intervjuguide på forhånd, men rekkefølgen av spørsmålene bestemmes underveis. På denne måten kan jeg følge informantens fortelling og gi rom for deres tanker og refleksjon, samtidig som jeg sørger for å få den informasjonen jeg trenger for å få svar på problemstillingen. Dette fordi jeg umulig kan forutse alle tankene de har rundt emnene på forhånd. Jeg ønsker derfor å benytte en struktur som gir for at både jeg og informanten kan ta opp andre spørsmål og tema, enn det som var planlagt på forhånd for å ikke gå glipp av viktig informasjon. Denne typen intervju blir beskrevet som en interaksjon mellom forskerens spørsmål og informantens svar. Et kvalitativt intervju handler om den unike samtalen, og forskerens oppgave er å få fram og følge opp nettopp denne personens opplysninger, forståelse og fortellinger om et gitt tema (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg mener at denne metoden gjør det mulig å få en innsikt i lærernes tanker rundt egne holdninger, kunnskap og praksis rundt emnene reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging. Intervjuet forberedes vanligvis til transkripsjon ved at det blir tatt opp på bånd eller digitalt (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg valgte å bruke diktafon for å kunne ha fullt fokus mot intervjuobjektet under intervjuet, og for å fange opp all informasjon.

3.2 Data

”Intervjudata oppfattes som beskrivelser av hendelser i informantens liv. I den forstand representerer intervjusituasjonen den ”ytre” verden. Men samtidig ses intervjudata som en gjenspeiling av hvordan informanten forstår egne erfaringer, og hvordan informanten oppfatter forskeren.” (Thagaard, 2009, p. 83).

I problemstillingen for denne studien spør jeg hvordan lærerne beskriver sine holdninger, kunnskap og praksis til de aktuelle emnene. Beskrivelsene av deres praksis og fortellingen fra hverdagen er beskrivelser av den ”ytre” verden. Samtidig

så reflekterer informantene over egne handlinger, og de gir meg et innblikk i deres holdninger og kunnskap. Svarene vil hele tiden være preget av hvordan de oppfatter meg som forsker, og spørsmålene jeg stiller. Betegnelsen ”innsamling av data” er innarbeidet i beskrivelsen av både kvantitativ og kvalitativ forskning, og referere til det materialet som benyttes i forskningsprosessen. Datamaterialet i denne oppgaven består av seks intervjuer med syv lærere ved fem ulike skoler. Innenfor kvalitativ forskning kan ikke dataene betraktes som noe gitt, noe som ligger utenfor forskerens forståelse av det som studeres. Forskerens forståelse og betraktning av omgivelsene har betydning for hvordan forskningsdataene blir til. På den måten er altså jeg til en viss grad med på å konstruere dataene (Thagaard, 2009). Informanten påvirker også dataene, da de gjenforteller hendelser, som følgelig er preget av deres forståelse av det den har opplevd (Kvale & Brinkmann, 2009).

Fem av intervjuene ble gjennomført med en informant, mens i det ene intervjuet ønsket de å være to informanter. Jeg diskuterte dette med veilederen min i forkant av intervjuet, da jeg var usikker på om dette ville gjøre det vanskelig å sammenlikne det aktuelle intervjuet med de andre intervjuene. Jeg endte opp med å gjennomføre intervjuet, for så å gjøre en vurdering om det kunne brukes i etterkant. I etterkant av intervjuene har jeg vurdert det slik at dynamikken mellom de to informantene ikke var avgjørende for utfallet av intervjuet. Om noe vil jeg heller si at det beriket intervjuet at de var to, fordi de da husket mer. Hadde målet vært å prøve de i deres kunnskap hadde nok situasjonen vært en annen, men i dette tilfellet var jeg kun opptatt av deres personlige beskrivelser. Konklusjonen ble at intervjuet var et fint supplement til de andre intervjuene i studien, og jeg valgte derfor å ta det med.

Jeg ønsket å få et innblikk i hva lærere generelt hadde av erfaring og tanker rundt emnene, og hadde derfor få krav til informantene utenom at de hadde jobbet med reaktivt aggressive elever. På bakgrunn av dette valgte rektorene selv ut informantene. Innenfor rammene for dette masterprosjektet var dette en grei måte å foreta utvalget på, antallet på seks intervju viste seg også å være et passende antall.

3.3 utvalg

Før selve datainnsamlingen kan gjennomføres må forskeren foreta et utvalg.

Undersøkelsens utvalg vil si informantene forskeren skal få informasjonen fra, i dette tilfellet syv lærere fra fem ulike skoler. Det finnes ingen regel for hvor mange intervju

som skal gjennomføres i en kvalitativ studie. På grunn av tids -og resursbegrensningene i en masteteroppgave må vi kanskje begrense oss til færre enn ti informanter. Utvalgt bør uansett ikke være større enn at en kan gjennomføre dyptpløyende analyser (Johannessen, Tufte, & Kristoffersen, 2010; Ringdal, 2007; Thagaard, 2003). Ideelt sett bør det gjennomføres intervju til en ikke lenger får noen ny informasjon i intervjuene. Vi oppnår et metningspunkt der det ikke lenger er behov for flere intervjuer (Johannessen et al., 2010; Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg hadde flere informanter som sa seg villig til å delta i studien etter at jeg hadde avtalt med mine syv informanter. Jeg avtalte med de at dersom jeg oppdaget et at jeg trengte flere informanter etter de seks første intervjuene så kunne jeg kontakte de igjen. Men etter å ha gjennomført de seks intervjuene vurderte jeg det slik at jeg hadde den informasjonen jeg trengte, og at flere intervjuer ikke var nødvendig.

Målet med intervjuene var å få mest mulig informasjon om de aktuelle fenomenene, og ikke å foreta statistiske generaliseringer. Jeg valgte derfor informantene ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling, dette betegnes som et strategisk utvalg (Johannessen et al., 2010; Ringdal, 2007; Thagaard, 2003). Jeg valgte å gå veien via rektorene på skolene for å få tak i informantene. Jeg sendte først en mail til rektorene ved en rekke skoler i nærliggende kommuner, og informerte om prosjektet mitt. I mailen spurte jeg om de kunne videreformidle dette til lærerne ved skolen, og sjekke om noen var interesserte i å stille som informanter. Utvalget var altså basert på hvor tilgjengelige informantene var, og hvem som var villige til å stille opp til intervju, et utvalg som dette kalles et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2003). Jeg skrev at jeg ønsket å snakke med lærere på 1.-4. trinn om deres erfaringer og tanker rundt reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging. Grunnen til at jeg ønsker å studere de laveste trinnene er todelt. For det første har jeg en personlig interesse i denne aldersgruppen og det er der jeg ønsker å jobbe. For det andre har jeg stor tro på tidlig innsats når det gjelder relasjonsbygging. Når teorien peker mot så mange faglige og sosiale fordeler tror jeg det er avgjørende å få på plass de gode relasjonen for å sikre elevene best mulig utviklingsgrunnlag. Dårlige eller manglende relasjoner de første årene kan føre til mistriivsel som igjen kan gi eleven et negativt syn på skolen. I tillegg til at det kan få alvorlige konsekvenser for den faglige utviklingen, slik at eleven blir hengende etter. Jeg mente at det ville være interessant å snakke med lærere med ulik erfaringsbakgrunn, og la

derfor ikke la noen føringer på hvor lenge de måtte ha jobbet i skolen. Jeg valgte å rekruttere informantene gjennom rektorene for å sikre at informantene på ingen måte følte seg presset av meg til å delta. Etter en uke ringte jeg til de skolene som jeg ikke hadde fått svar fra og spurt om de hadde fått mailen, og om det var noe de lurte på angående prosjektet. Dette satte fart på rekrutteringen og etter kort tid hadde jeg syv lærere fra fem ulike skoler som informanter. Informantene var en relativt homogen gruppe lærere med 1 til 39 års erfaring innen skolen, alle jobber på 1.-4. I følge Johannesen m.fl. (2010) er målet med å bruke homogene grupper å avdekke felles og ulike erfaringer innen gruppen.

I innledningen nevnte jeg at et av målene med denne oppgaven er å heve min egen kompetanse som lærer. I utgangspunktet ønsker jeg å jobbe som kontaktlærer, og da vet jeg at sannsynligheten er stor for at jeg får en elev med reaktivt aggressive atferdsvansker i klassen. Derfor ønsket jeg ikke å intervju spesialpedagoger på som jobbet på egne avdelinger med de mest alvorlige tilfellene av aggresjon. Jeg ønsket å intervju lærer i skolen som har disse utfordringene som en del av sin hverdag og som står mellom behovene til klassen og behovene til den enkelte eleven.

3.4 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Så fort problemstillingen var på plass begynte planleggingen av intervjuene. Jeg viste tidlig at jeg ønsket å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju, fordi jeg var interessert i lærernes personlige erfaringer og tanker rundt reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging.

Før intervjuet gav jeg en kort brifing der jeg definerte situasjonen, forklarer hva diktafonen skulle brukes til og litt om formålet med intervjuet, og spurte om det er noe informanten lurte på før intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann (2009) så er de første par minuttene av intervjuet avgjørende, i denne fasen vil informanten skape seg et bilde av intervjueren som vil være avgjørende for hvordan han besvarer spørsmålene i intervjuet. Det er derfor viktig at det skapes en god kontakt mellom intervjuer og informanten, intervjueren bør derfor lytte oppmerksomt, vise interesse, forståelse og respekt for det informanten sier. Jeg begynte derfor intervjuet med noen ufarlige spørsmål om erfaring og utdanningsbakgrunn, for å vise at jeg var interessert i de og deres erfaringer og meninger. Jeg opplevde at dette gav oss en behagelig start på intervjusituasjonen, og at det fikk informanten i gang.

På forhånd hadde jeg utarbeidet en intervjuguide som informantene hadde mottatt i forkant av intervjuet. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg brukte intervjuguiden for å forsikre meg om at jeg kom innom de temaene og spørsmålene som jeg mente var viktige for å få svar på problemstillingen, men jeg lot samtalen styre rekkefølgen på de. I tillegg supplerte jeg med oppfølgingsspørsmål der det var naturlig. Jeg valgte å gjøre det på denne måten for å få en mest mulig flytende samtale, og i størst mulig grad bygge videre på svarene til informanten. Intervjuguiden består både en tematisk og en dynamisk dimensjon. Den tematisk er spørsmålene som sikrer at spørsmålene rundt de teoretiske spørsmålene blir stilt. Den dynamiske dimensjonen i intervjuguiden skal fremme en positiv interaksjon, holde samtalen i gang og motivere intervjupersonen til å snakke om sine følelser og opplevelser (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Kvale & Brinkmann, 2009).

Under intervjuet bruker forskeren seg selv som forskningsinstrument, og kvaliteten på intervjuene avhenger derfor i stor grad av forskerens kvalifikasjoner. I følge Kvale og Brinkmann (2009) bør intervjuer ha gode kunnskaper om temaene som skal undersøkes, mestre samtalemessige ferdigheter, være språklig dyktig og ha øre for intervjuobjektets språkstil. Den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis. En god opplæringssituasjon er derfor å utføre prøveintervjuer i forkant og få tilbakemeldinger på disse (Thagaard, 2009). I forkant av intervjuene hadde jeg derfor satt meg godt inn i temaene reaktiv aggresjon og relasjoner/relasjonsbygging, i tillegg til at jeg utførte flere prøveintervjuer som jeg fikk tilbakemeldinger på og på bakgrunn av det ferdigstilte intervjuguiden min.

Helt til slutt i intervjuet spurte jeg om det var noe informanten ønsket å legge til. Det gav informanten en ekstra mulighet til å ta opp temaer som han eller hun har tenkt på eller bekymret seg for under intervjuet (Thagaard, 2009).

Alle intervjuene ble gjennomført på skolene der informantene jobbet, og innenfor lærernes arbeidstid. Dette fordi det skulle være enklest mulig for informantene å delta i en hektisk hverdag, i tillegg tror jeg det kan virke betryggende og ta bort noe av en eventuell nervøsitet å være på deres "hjemmebane". De fleste intervjuene tok i underkant av en time, mens gruppeintervjuet tok omtrent en time og et kvarter. Jeg brukte diktafon til å ta opp intervjuene, for så å transkribere de i etterkant. Dette for å

kunne ha fullt fokus på informanten gjennom intervjuet. I første del av intervjuet valgte jeg å vise to filmsnutter som viser elever med reaktivt aggressive atferdsvansker. Begge filmene er produsert av Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, og jeg har fått tillatelse derfra til å bruke filmene i prosjektet mitt. Grunnen til at jeg viste filmene var at jeg ønsket å skape en felles forståelse av hva reaktiv aggresjon er, da jeg opplever at mange ikke er vant med den termen. Beskrivelse av filmene er lagt ved som vedlegg til oppgaven. I tillegg fikk de utdelt et skriv med en definisjon på aggresjon og en definisjon på reaktiv aggresjon, disse var hentet fra heftet ”Respekt, problematferd i skolen” av Pål Roland (P. Roland, 2010) som også er utgitt av Senter for atferdsforskning ved UIS. Grunnen til at jeg valgte å bruke det som definisjon er at jeg mente det gav en enkel og lett forståelig definisjon av begrepene.

3.5 Bearbeidelse av datamaterialet

Jeg valgte som nevnt å bare benytte meg av diktafon under intervjuene, for så å transkribere dette i etterkant. I følge Thagaard (2009) er opptak av intervju å foretrekke dersom informanten samtykker til dette. Fordelen med opptak er at jeg får med meg alt som sies, og jeg kan vie min fulle oppmerksomhet til informanten. Jeg får med meg informantens reaksjoner, og kan lese de kroppslige signalene, for eksempel ble en lærer svært rørt og måtte tørke en tåre under det ene intervjuet. Når jeg lytte til lydopptakene i ettertid la jeg merke til element som ordbruk, tonefall, pauser og liknende, som jeg ikke hadde fått med meg under selve intervjuet, og det gjorde at jeg så noen av svarene i et nytt lys. Fordelen med å ha intervjuene som opptak er at du har muligheten til å høre de flere gang til du har fått med deg alt (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Transkriberingen er en svært tidkrevende men viktig prosess. Jeg har transkribert alle intervjuene selv og gjennom dette arbeidet opplevde jeg at jeg fikk svært god kjennskap til datamaterialet. Noe som gav et godt grunnlag for det videre analysearbeidet. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver oversettelsen fra talespråk til skriftspråk, som svekkede, dekontekstualiserte gjengivelser av direkte intervjusamtaler. Dette fordi en mister mange, viktig element som finnes i det talte språket, som tonefall, ironi, oppgitthet og lignende. Fordi masteroppgave ble til innen en svært stram tidsramme, er det kort tid mellom intervjuene, transkripsjonen og

bearbeidelsen av datamaterialet. Arbeidet er svært intenst og stoffet er hele tiden ”ferskt”. Jeg visste hvordan stemningen var, og husket hvordan lærerne hadde uttrykt seg under intervjuene. Jeg mener derfor at overgangen fra talt språk til skriftspråk har hatt en avgjørende innvirkning på resultatene mine. Jeg valgte å oversette intervjuene fra dialekt til bokmål da jeg mener at jeg ikke mistet noe av innholdet eller meningene ved å gjøre dette.

Når intervjuene transkriberes blir de strukturert for å gi en bedre oversikt over stoffet, denne struktureringen er en del av analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.6 Tolkning og analyse av intervjudataene

Analysen og tolkningen starter allerede under kontakten med informantene. For eksempel så er de valgene jeg som forsker tar underveis basert på min fortolkning av situasjonen. I følge kan prinsipielt sett ikke analyse skilles fra tolkning. Fordi arbeidet med å få oversikt over dataene, altså analysen, også innebærer at forskeren tenker over deres betydning og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås.

Når vi likevel velger å skille mellom analyse og tolkning i kvalitativ forskning, refererer vi til skillet mellom den fasen der forskeren kommer frem til en oversikt over dataene, og den fasen der forskeren utvikler begreper og refleksjoner over hvordan dataene kan forstås. Analysen og tolkningen av resultatene innebærer blant annet at forskeren knytter resultatene sine til annen forskning og til relevante teoretiske perspektiver (Thagaard, 2009).

Det første jeg måtte ta stilling til i analyseprosessen var hvordan jeg ønsket å fremstille resultatene. Jeg valgte en temasentrert tilnærming. Det vil si at jeg sammenlignet informasjon om hvert tema fra alle informantene. I følge Thagaard (2009) kan sammenligning av informasjonen fra alle informantene gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Etter å ha transkribert alle intervjuene, leste jeg nøye gjennom hvert enkelt av de for å bli bedre kjent med stoffet, og for å få en oversikt over hvilke temaer jeg ville dele inn analysen i for å kunne svare på problemstillingen. Deretter opprettet jeg et dokument som jeg delte inn i disse temaene, under hvert tema samlet jeg alt av materiale fra transkripsjonene som jeg tenkte kunne være relevant for det aktuelle temaet. Tilslutt valgte jeg ut de temaene, spørsmålene og svarene jeg mente var relevante for å svare på problemstillingen, og presenterte dette i

resultatdelen i denne oppgaven. Jeg valgte både sitater som gav et bilde av hovedtendensen i svarene, men tok også med sitater som skilte seg ut fra resten, dette for å gi et bilde av kompleksiteten og bredden i materialet. Jeg presenterer resultatene i et eget resultatkapittel, der jeg vil trekke inn noe teori fra teorigrunnlaget. Dette for å knytte datamaterialet til teorigrunnlaget for oppgaven. Der det faller naturlig vil jeg også supplere med mine tolkninger av intervjudataene, men i hovedsak vil tolkningen foregå i et eget drøftingskapittel. Det har blitt rettet kritikk mot denne typen analyse fordi den ved å sammenligne utsnitt fra tekster fra ulike informanter, løsriver tekstbitene fra sin opprinnelige sammenheng, og derfor ikke ivaretar det helhetlige perspektivet. Det er altså svært viktig at informasjonen fra hver enkelt informant settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten var en del av (Thagaard, 2009). I analysen pendlet jeg derfor hele tiden mellom å studere enkle tema og intervjuene i sin helhet. Å danne en helhetlig forståelse av hvert tema innebærer i følge Thagaard (2009) å analysere utsnitt av teksten i forhold til den sammenhengen teksten er en del av.

I presentasjonen av resultatene tolket jeg det tilhørende materialet til hvert emne, men hoveddelen av tolkningen foregår som nevnt i drøftingskapittelet. Der vil jeg vurdere sammenhengen mellom tolkningen av de ulike emnene for å forsøke å komme frem til en helhetlig forståelse av resultatene. Under tolkningsprosessen utvikler forskeren en forståelse som er basert på interaksjonen mellom tendensene i dataene og forskerens forforståelse og faglige forankring. Tolkning innebærer med andre ord å sette fenomener vi studerer, inn i en større sammenheng. Å bringe noe nytt i forhold til de temaene vi analyserer (Thagaard, 2009). I drøftingskapittelet vil jeg med henblikk på mine tolkninger og teorigrunnlaget for oppgaven, drøfte resultatene opp mot problemstillingen, der målet er å komme frem til et endelig svar på problemstillingen.

3.7 Studiens validitet og reliabilitet

Innen kvantitativ forskning brukes begrepene reliabilitet, validitet og generalisering for å vurdere forskningens kvalitet. Disse begrepene har også blitt brukt innen kvalitativ forskning, men innholdet i disse begrepene har da en annen betydning. Både Johannesen m.fl. (2010) og Thagaard (2003) argumenterer derfor for at det vil være hensiktsmessig å benytte separerte betegnelser når en snakker om kvalitativ forskning. I denne oppgaven har jeg derfor valgt å bruke begrepene troverdighet,

bekreftbarhet og overførbarhet, når jeg vurderer kvaliteten på min studie. I følge Thagaard (2003) får disse begrepene frem den kvalitative forskningens særpreg.

3.7.1 Troverdighet

Å styrke studiens troverdighet handler om at jeg som forsker skal overbevise leseren om at forskningen er utført på en tillitvekkende måte, ved å gjøre rede for hvordan dataene i denne studien er utviklet. Hvilke data som brukes, hvordan de er samlet inn og hvordan de bearbeides (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009). Jeg er derfor opptatt av å gi leseren en grundig og detaljert beskrivelse av hele prosessen rundt innsamling og bearbeiding av dataene i denne studien. Hovedtyngden av dette er naturlig nok fordelt i de ulike avsnittene i metodekapittelet. I resten av oppgaven er jeg opptatt av at det skal komme tydelig frem hva som er direkte informasjon fra intervjuene, og hva som er et resultat av mine egne vurderinger og tolkninger. Dette gjelder i hovedsak i resultatdelen (Thagaard, 2003).

På grunn av den subjektive faktoren i kvalitative studier kan ikke troverdigheten knyttes til fastlagte kriterier. Blant annet frafaller kriteriet om at forskeren skal oppfattes som uavhengig i forhold til informantene, i studier som denne der mennesker forholder seg til hverandre (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2003). Jeg har derfor gitt en detaljert beskrivelse av hvordan jeg kom i kontakt med informantene. Når det gjelder min relasjon til informantene, så var det som nevnt rektorene som plukket de ut til studien. Siden jeg valgte å kontakte skoler i nærmiljøet viste det seg at jeg visste hvem noen av de var, men jeg vurderte det slik at relasjonene ikke var nære nok til at det ville påvirke intervjuene. I tillegg til at studien ikke omhandler veldig sensitive eller personlige emner og på den måten ikke vil bli ubehagelig for informantene. Når det gjelder konteksten og stemningen under intervjuene så opplevde jeg det som ganske likt i alle intervjuene. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene ved lærernes skoler for å gjøre det enklest og tryggest mulig for de. Jeg opplevde at flere av informantene virket litt nervøse i begynnelsen, men at samtlige ble mer avslappet utover intervjuet. Mitt inntrykk var at de likte å fortelle sin historie få reflektere over egen praksis mens noen lyttet. På bakgrunn av dette mener jeg at jeg har gitt leseren tilstrekkelig med informasjon om hvordan dataene i denne studien er utviklet, for at studien skal kunne vurderes som troverdig.

3.7.2 Bekreftbarhet

”Bekreftbarhet er knyttet til vurderinger av de tolkninger undersøkelsen fører til. Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger” (Thagaard, 2003, p. 170). Min posisjon i forhold til det miljøet som studeres vil ha betydning for mine tolkninger av datamaterialet, og den forståelsen jeg utvikler i løpet av studien (Thagaard, 2003). Jeg er fulltidsstudent og har ikke jobbet som lærer, og har derfor ingen erfaring fra den situasjonen jeg intervjuer informantene om. Gjennom mine år som elev og student, og gjennom teorien jeg har studert, har jeg likevel gjort meg opp meninger som vil være med å farge mine tolkninger av deres beskrivelser. For å sikre studiens bekræftbarhet har jeg derfor gått nøye gjennom analyseprosessen, alene og sammen med min veileder for å få et annet perspektiv på tolkningen.

Bekreftbarhet omhandler også forståelsen en kommer frem til i det enkelte prosjektet støttes av annen forskning (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2003). For at forskningen skal kunne bekrefte av annen forskning, må forskeren gjøre rede for grunnlaget for tolkningene. Han må beskrive hvordan han kom frem til den forståelsen som prosjektet har resultert i, ved å gi en detaljert beskrivelse av fremgangsmåte og relasjoner til intervjuobjektene. Og til slutt forklare hvordan disse erfaringene og relasjonen gir grunnlag for konklusjonen (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2003).

Bekreftbarheten kan styrkes ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å få bekreftet at forskeren har tolket de rett, eller ved å la kollegaer analysere det samme datamaterialet og se om de kommer frem til det samme resultatet (Thagaard, 2003). På slutten av hvert intervju spurte jeg derfor alle informantene om jeg kunne ta kontakt dersom det var noe jeg var usikker på om jeg hadde tolket rett. Noe alle sa ja til. I denne studien oppfattet jeg samtlige informanter som svært tydelige, selvsagt kan det tenkes at jeg likevel har mistolket noe. Jeg vurderte det slik at jeg ikke hadde behov for å kontakte de i ettertid.

3.7.2 Overførbarhet.

Overførbarhet har referanse til at tolkninger som er basert på en enkel undersøkelse også kan gjelde i andre sammenhenger. En viktig målsetning med en slik studie er at tolkningene skal ha relevans utover det enkelte prosjektet slik at forskningen ikke begrenses til kun innsamling av data. Det er forskerens oppgave å argumentere for

studiens relevans og betydning. Dette gjør jeg i hovedsak i innledningen når jeg beskriver formålet med forskningen, og i slutten under ”konklusjon” og ”videre forskning”. Overførbarhet kan også knyttes til at resultatene vekker gjenklang hos lesere som er kjent med fenomenet som studeres (Johannessen et al., 2010).

3.8 Mulige feilkilder

Jeg valgte å gå via rektorene ved skolene for å få tilgang til informanter, og jeg lot rektorene velge informantene for meg. Dette gjorde jeg for at informantene ikke skulle føle seg presset av meg til å delta på intervjuene. Jeg har likevel ingen garanti for at de ikke har følt seg presset av rektorene ved skolen, da forholdet mellom lærer og rektor ofte bærer preg av ujevn maktfordeling. Dette presset kan både omhandle selve deltakelsen, men også hvordan de presenterer/representerer skolen. En kan tenke seg at rektorene har valgt de lærerne som de vet har stor kunnskap eller god praksis rundt emnene og som kan sette skolen i et best mulig lys. Flere av rektorene var også veldig positive til undersøkelsen og det kan derfor tenkes at noen av informantene har opplevd et visst press fra rektorene, da de ønsket at noen skulle stille.

Jeg valgte å sende intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene, dette gav de en mulighet til å finne teori om emnene. Grunnene til at jeg valgt å gjøre det slik er at i intervjuene var jeg interessert i deres tanker og erfaringer, jeg skulle ikke prøve lærerne i deres teori kunnskaper, og vurderte det derfor som ubetydelig om noen valgt å lese seg opp på teorien på forhånd. I tillegg var det noen som spurte om å få se intervjuguiden på forhånd, og resten valgte jeg å gi den til for at de skulle føle seg trygge på hva intervjuet dreide seg om. Jeg vet at om noen har lest teori eller drøftet spørsmålene med andre, så kan det ha satt sitt preg på svarene men jeg oppfattet det ikke slik. Min vurdering var at dette er dyktige lærere som har tilegnet seg denne kunnskapen gjennom erfaring. Denne oppfatningen styrkes ved at de supplerte svarene med historier fra deres egen hverdag.

Som det fremgår i innledningen har jeg gjort meg opp en mening og holdning rundt disse emnene. Selv om jeg forsøker å opptre nøytralt som intervjuer, kan det tenkes at intervjuobjektene har fanget opp min holdning og tilpasser svarene til det.

Intervjuobjektene vet at jeg innehar en del kunnskap om emnene jeg studerer. Det kan derfor tenkes at de var redde for å si noe feil, eller at de ønsket å imponere meg.

Begge situasjoner kan tenkes å føre til at de svarer det de tror er rett, selv om det

kanskje ikke er deres egentlige meninger eller praksis. Dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om videre forskning.

3.9 Etikk

Etikk er et stort og viktig emne som gjennomsyrrer hele studien, fra planlegging til drøfting. Etiske dilemmaer har fått en mer fremtredende plass innenfor den kvalitative forskningen, og da følgelig også i lærebøkene om kvalitativ metode. I en intervjustudie har forskeren direkte kontakt med informanten, og informanten bli berørt av forskningen. De beslutningen forskeren tar i løpet av forskningsprosessen vil ha betydning for de personene som blir studert. En skal derfor ha fokus på de etiske prinsippene og de juridiske retningslinjene, som definerer forholdet mellom forskeren og informanten, gjennom hele prosessen. (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2003). Normer for vitenskapelig redelighet er definert og presisert i en innstilling fra ”Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag” NESH, som sist ble revidert i 2006 (NESH, 2013). De etiske retningslinjene er kontekstavhengige, og vil derfor kun fungere som en støtte for forskeren. Forskeren må selv løse de etiske dilemmaene i forhold til den situasjonen han eller hun står i (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2003, 2009). I denne studien har jeg gjennomført seks kvalitative intervju, der jeg som intervjuer hadde direkte kontakt med informantene. Prosjektet var derfor meldepliktig, og i desember meldte jeg derfor opp prosjektet mitt, og fikk det godkjent av NSD. Brevet fra NSD med godkjenningen er vedlagt oppgaven. I den følgende delen vil jeg forklare hva jeg har gjort i denne studien for å ivareta gjeldende etiske retningslinjer, ved å gå igjennom tre viktige hovedprinsipp for denne typen studier.

3.9.1 Informert samtykke

”Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakerens informerte og frie samtykke. Informantene har til en hver tid rett til å avbryte sin deltakelse uten at det får negative konsekvenser for dem. NESH 2006:13” (Thagaard, 2009, p. 26).

Dette kriteriet baserer seg på prinsippet om respekt for individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll over de opplysningene om seg selv som deles med andre. Fritt samtykke betyr at det er avgitt uten noen form for press, og at det er

informert betyr at informanten er informert om hva deltakelse i prosjektet innebærer (Thagaard, 2009).

I mailen som jeg sendte til rektorene fortalte jeg litt om meg selv, prosjektet mitt og hvordan intervjuene skulle foregå. Jeg la jeg også ved prosjektbeskrivelsen med samtykkeerklæring, der det sto at det var frivillig å delta i prosjektet og at informanten kan trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi noen grunn for dette. På den måten fikk informantene informasjon om prosjektet, og muligheten til å vurdere sin deltakelse før jeg viste hvem de var. På den ene skolen sendte jeg også over intervjuguiden, da rektoren kontaktet meg fordi informantene ønsket å se intervjuguiden før de avgjorde om de ville være med på prosjektet. Så informantene skulle være godt informert om selve prosjektet, i tillegg til at de tok avgjørelsen om de ønsket å delta før jeg viste hvem de var. Det kan likevel tenkes at informantene kan oppleve noe press fra ledelsen om å delta i prosjektet, det har jeg ikke mulighet til å sjekke, men er klar over at det er en mulighet. I intervjuene knyttet til denne studien oppfattet jeg ingen signaler på at dette var tilfellet.

3.9.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at: ”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifiseres oppbevares og tilintetgjøres NESH 2006:18” (Thagaard, 2009, p. 27).

Forskeren må derfor være nøye med å behandle informasjonen fra forskningsprosjektet på en slik måte at deltakernes identitet forblir skjult. Dette handler om at forskeren skal vise respekt for informantens privatliv. Informanten har også rett til å selv kontrollere om sensitiv informasjon om dem selv skal gjøres tilgjengelige for andre. Forskeren kan oppleve dilemmaer mellom hensynet til deltakerens anonymitet og hensyn til kravene om å fremstille resultatene på en slik måte at de utfyller kravene om pålitelighet og etterprøvbarehet. I de tilfellene skal kravene til konfidensiell behandling av personopplysningene gå foran kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet. I denne studien var jeg kun opptatt av lærernes beskrivelse av deres holdninger, kunnskap og praksis rundt de aktuelle emnene. Jeg

var interessert i deres praksis i forhold reaktivt aggressive elever generelt, og spurte ikke om noe taushetsbelagt eller gikk inn på elevsaker. På grunn av hensynet til konfidensialitet stilles det også strenge krav til oppbevaring og lagring av datamaterialet. Alle personidentifiserbare opplysninger må derfor oppbevares forsvarlig og kun innenfor tillatt tidsperiode. Så snart de har tjent til sitt opprinnelige formål skal de slettes (Thagaard, 2009).

For å sikre anonymiteten til deltakerne ble dataene merket med tall, listen med navn på deltakere er holdt adskilt fra resten av datamaterialet og oppbevart på en sikker måte. I informasjonsskrivet som ble sendt til deltakerne på forhånd ble det informert om at lydopptakene vil bli oppbevart på forsvarlig vis ved at det låses inn og oppbevares av meg. All data som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, og datamaterialet vil bli anonymisert i selve oppgaven. Både lydopptakene og det skriftlige datamaterialet vil bli slettes når oppgaven er ferdig.

3.9.3 Konsekvenser av deltakelse.

”Forskeren har et ansvar for å unngå at de som utforskes ikke utsettes for skade eller alvorlige belastninger” NESH 2006:12 (NESH 2006: 12 i NESH, 2013).

Forskeren skal utvise en grunnleggende respekt for menneskeverdet og respektere informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. En må tenke igjennom og vurdere hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltakerne. Det er forskerens ansvar å beskytte integriteten til informantene, ved å gjøre det han kan for å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for informantene (Thagaard, 2009).

Thagaard (2009) viser til studier som har vist at deltakerne som oftest opplever det som positivt å delta i undersøkelser. Erfaringer fra intervjuundersøkelser har vist at informantene opplever det som interessant å bli intervjuet fordi det å fortelle om seg selv til en interessert lytter kan bidra til økt innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2009). Dette stemmer bra med min erfaring fra de seks intervjuene jeg nå har gjennomført. Jeg opplevde informantene som engasjerte og villige til å dele sine erfaringer. Jeg følte at stemningen var god i samtlige intervjuer både før, under og etter selve intervjuet, og flere av deltakerne gav uttrykk for at det var viktige og interessante tema som de ønsket mer oppmerksomhet rundt. Nå er jeg mest interessert i deres erfaringer og oppfatninger rundt reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging, tror jeg ikke at spørsmålene oppleves som sensitive for informantene, ei heller krenkende

eller ubehagelig. Samtidig vet jeg at det er viktig å være klar over at noen kan ha opplevd vanskelige situasjoner innenfor disse emnene og at de derfor kan ha negative erfaringer, og at jeg derfor ikke skulle presse de til å svare om jeg hadde opplevd at stemningen endret seg. Noe jeg ikke opplevde, og jeg konkluderer dermed med at det var en positiv opplevelse for både informant og intervjuer.

4.0 Resultater

I denne delen presenteres resultatene ved å vise trender og ytterligheter i datamaterialet, som vil bli koblet opp mot teorigrunlaget for denne oppgaven. Hoveddelen av tolkningen vil ligge i drøftingskapittel men av hensyn til flyt i teksten og for å unngå for mye gjentakelse så vil noen tolkende kommentarer bli innarbeidet i resultatkapittelet. Dette vil legge grunnlaget for den sammenfattende drøftingen i neste kapittel. Jeg har delt presentasjonen av resultatene inn i kategorier som samsvarer med disposisjonen i teorikapittelet og intervjuguiden. Jeg ønsker å bruke noen av de samme emnene som jeg brukte i intervjuguiden, i tillegg til emnet ”Usikkerheten lærerne uttrykker”, dette var det ikke spørsmål om i intervjuguiden, men det kom frem så ofte i intervjuene at jeg valgte å lage et eget emne for det. Så emnene jeg har valgt for å presentere resultatene er:

- Tanker og holdninger rundt reaktiv aggresjon.
- Hvor vanlig er denne dette i din hverdag?
- Reaktivt aggressive elever og relasjoner til medelevene.
- Reaktivt aggressive elever og relasjoner til læreren.
- Usikkerheten lærerne uttrykker.

Under hver hoved overskrift vil jeg gi en kort introduksjon av temaet. I forbindelse med de ulike spørsmålene vil jeg trekke frem hovedtendensene og eventuelle avvik, i svarene i form av et kort sammendrag og sitater fra transkripsjonene. Der det faller naturlig vil jeg trekke inn relevant teori fra teorikapittelet, enten for å supplere teksten eller for drøfte svarene. Jeg kunne ha valgt å gi hver lærer en kode, for at leseren kunne se sammenhengen mellom hva de enkelte svarte, samtidig som jeg opprettholdt anonymiteten, men da det ikke var noen som skilte seg spesielt ut, valgte jeg å ikke skille mellom hvilke lærere som sa hva.

Jeg har valgt å gjengi sitatene fra lærerne i anførselstegn og kursiv.

4.1 Tanker og holdninger rundt reaktiv aggresjon

Det første jeg var interessert i å vite noe om var holdningene, tankene og kunnskapen lærerne hadde rundt reaktivt aggressive atferdsproblemer. Jeg ønsket å vite hva de tenkte om bakgrunnen til disse elevene, og om hvorfor de reagerer så kraftig i noen situasjoner. Dette fordi det er rimelig å anta at holdninger og bakgrunnskunnskap har stor betydning for hva slags relasjon lærerne skaper til disse elevene, og hvilke tiltak de setter inn mot atferdsproblemene. Samtlige lærere gav uttrykk for en holdning om at dette ikke er noe eleven kan hjelpe for, men at det er et uttrykk for at han har det vanskelig og at det er deres oppgave som lærere å hjelpe disse elevene. Her er det bemerkelsesverdig at lærerne faktisk fraskriver eleven ansvaret for den utagerende atferden, uten at de plasserer ansvaret hos noen eller noe annet. Det blir beskrevet som et fenomen ingen ha kontroll over. De la ikke skjul på at det er utfordrende å ha elever med denne typen atferdsvansker i klassen, samtidig som samtlige understrekte at de ønsker å hjelpe elevene på best mulig måte.

Det første jeg spurte om var derfor om de kunne beskrive elevene i filmene. De fleste gav uttrykk for at de syntes at det var vanskelig uten å vite noe mer enn det som ble vist på filmene, men alle gav en beskrivelse. De var tydelige på at elevene ikke har det bra når noe slikt skjer. En nevnte frustrasjon som en forklaring på utbruddene, andre sa at det måtte ligge noe mer bak som vi ikke så.

”Ja, det er tydelig elever som sliter, de gjør ikke slik av ingenting. De har blitt slik av sikkert ulike årsaker tenker jeg. Så det er resultatet du ser i klasserommet, det er bare et svar på den frustrasjonen som de sliter med”.

”Jeg tenker jo at de er frustrerte, at de blir liksom brått sinte. Et sinne da som plutselig blusser opp fordi det er noe som går de i mot”.

Videre spurte jeg hva de la i begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon. Ingen hadde en klar definisjon for begrepet aggresjon, men mer enn oppfatning av hva det var. De beskrev det som negative handlinger, utagerende oppførsel og brudd på de reglene som gjelder på skolen.

”Der legger jeg både verbalt og fysisk, både språklig altså med stemmebruk og å kaste ting, slå, og at de kanskje kan av og til virke uprovosert for de rundt viss de ikke kjenner situasjonen”.

”Der legger jeg at de utagerer, at de gjør ting som ikke er innen det lovlige i et reglement i et klasserom. Elever som ikke har rette hemninger og ikke har kontroll på sinnet sitt”.

Ingen av de syv lærerne var vant med å bruke begrepet reaktiv aggresjon, men etter å ha sett filmene og lest definisjonene jeg hadde med gav, alle uttrykk for at de kjente igjen elevtypen og forsto hva slags problemer det dreide seg om.

”Jeg tenker at noen har jeg truffet av de, da tenker jeg spesielt på den første typen, og de har det ikke bra når de har det slik”. ”Den første typen” referere til ”Kennet” fra en av filmene.

”Jeg tenker jo ikke at det er oppsiktsvekkende, jeg har jo vært borti slik og kanskje enda mer utagerende enn det som ble vist her”.

Ingen av læreren nevnte begrepet ”intensjon” i forbindelse med aggresjon, noe som er en svært sentral del av definisjonen hos flere anerkjente teoretikere (Anderson & Bushman, 2002; Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993; E. Roland, 2007). Selv om alle lærerne var tydelig på at eleven hadde det ubehagelig, og at det var noe som plaget han. Var det kun en av lærerne som brukte ordet frustrasjon for å beskrive elevene i filmene, som også er svært sentralt i frustrasjon-sinne teorien som beskriver reaktiv aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005). Det var heller ingen av lærerne som nevnte frykt, provokasjon eller opplevd målblokkering som mulige grunner, men flere var opptatt av at læreren i filmen presset ”Kennet” til å gjøre noe han tydelig ikke ønsket. Jeg tolker dette som at hoveddelen av den kunnskapen disse lærerne har om aggresjon har de tilegnet seg gjennom praksis, og at de derfor har noe problemer med å beskrive/sette ord på prosessen bak aggresjonen. Flere gir også uttrykk for at de ikke vet hvorfor elevene reagerer slik.

Jeg spurte også om hva de trodde var grunnen til at noen elever har denne typen atferdsvansker. Samtlige av lærerne trodde at det helt eller delvis skyltes element i elevens erfaringer og bakgrunn, som omsorgssvikt, vold, konflikter og andre alvorlige opplevelser som eleven ikke har fått hjelp til å bearbeide. Det kunne være noe eleven hadde båret med seg over lengre tid, eller pågående problemer i hjemmet. I tillegg ble

manglende mestring nevnt som en faktor, manglende sosiale evner og feiltolkning. Alle disse faktorene er helt i tråd med det med den teorien som ble presentert i teorikapittelet, men kunne med fordel vært utdypet litt mer. For eksempel så nevner de omsorgssvikt, uten å utdype det. Her kunne det blitt nevnt at mangelen på trygge og nære relasjoner er en risikofaktor for utviklingen av reaktiv aggresjon (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

”Jeg tenker jo at de fleste som har slik er det ett eller annet i hjemmet. Omsorgssvikt, at de ikke har lært hvordan de skal sosialisere seg med andre. Eller så tenker jeg at det kan jo være vold i hjemmet som gjør at da blir de voldelige selv også. Mest tenker jeg omsorgssvikt”.

”Det som er når de kommer på skolen viss noe har skjedd hjemme før de skal gå så sitter de å ofte med det inni seg på skolen og tenker, og det samme da viss det er noe de gruer seg til som de gjerne ikke vet helt å sette ord på”.

”Jeg tror for det første at barn er født med ulik grad av sårbarhet og ulikt temperament. Og så tror jeg det er deres erfaringer og opplevelser som kan ha kommet inn i et blindspor. At de ikke har lært å tøyse det, eller at omgivelsene ikke har klart, jeg tror at de noen av de har mye sorg og aggresjon inni seg”.

”Men i de verste tilfellene der tror jeg det er noe de har opplevd, noe i bakgrunnen deres. En bagasje de bærer på. Så de kanskje ikke har fått hjelp til å løse de problemene, eller den reaksjonsmåten, eller slik som de reagerer”.

Jeg spurte også hva som kunne trigge en reaktivt aggressive elev til et slikt utbrudd. De aller fleste sa at de som oftest kunne se på eleven når han hadde en dårlig dag, og at det som regel var da utbruddene kom fordi eleven da er ekstra sårbar. Hvorfor elevene har dårlige dager var vanskelig å si men det kan være noe som har skjedd hjemme eller på skoleveien. Triggere og årsaker som da ble nevnt var uforutsette hendelser, manglende mestring, feiltolkning av andre elever, konsentrasjonsvansker og usikkerhet.

”En eller annen form for manglende forståelse for sosiale ferdigheter, da ja at det på en måte blir feil kobling i hodet slik at de misforstår situasjoner”.

Når det gjelder hvilke praktiske utfordringer denne typen atferdsproblemer gir læreren så nevnte de fleste problemer i forbindelse med forberedelse, planlegging og hensynet til resten av klassen. De fleste hadde alltid en plan B, i tilfelle den aktuelle eleven hadde en dårlig dag. Etter hvert som de ble bedre kjent med elevene, ble de også flinkere til å tolke elevens dagsformen. Selv om dette ikke gir et direkte svar på problemstillingen, mener jeg det er viktig å vite hvordan læreren tenker for å danne seg et bilde av deres relasjoner til reaktivt aggressive elever. Dersom læreren føler at eleven stadig ødelegger for han med overlegg, og tar det personlig kan det være vanskelig å skape en god relasjon til den eleven. Avsnitt 2.2.4 i teorigapittelet omhandlet SIP-modellen, og hvordan reaktivt aggressive elever har problemer med de sosiale relasjonene fordi de ofte handler på bakgrunn av feiltolkninger. Under intervjuene fikk jeg inntrykk av at kunnskapen som lærerne baserer sin praksis på, i stor grad er basert på egne erfaringer og tolkninger. Jeg fikk inntrykk av at teorikunnskapen rundt reaktiv aggresjon er noe mangelfull, og at det påvirker deres tolkning av elevenes aggressive handlinger. Dersom en ser dette i lys av teorien om SIP-modellen, så vil lærernes tolkninger av elevens handlinger, påvirke deres vurdering av handlingsalternativer og deres praksis. Jeg påstår ikke at lærernes praksis er feil, men ønsker å påpeke at mangelfull kjennskap til teorien, kan føre til feiltolkninger av elevene, og svakheter ved lærerens praksis.

”Det er jo vanskelig å legge opp undervisning. For du vet liksom aldri når det kan skje. Du må kanskje ha to opplegg klare, et som er mer slik viss hun har en dårlig dag eller viss hun har en god dag”

”Du blir stående litt i mellom behovene til klassen og behovene til den eleven”.

”Bli flink til å lese dagsformen, og se hvor går tålegrensen. Så det er jo noe du har med deg hele tiden som lærer i skolehverdagen”.

Jeg spurte om hva de mente var de beste tiltakene for en reaktivt aggressiv elev, dette for å se om lærerne selv nevnte relasjonsbygging som et tiltak, eventuelt det autoritative perspektivet. De fleste begynte å snakke om klare grenser, struktur og forventninger. Fem av intervjuobjektene nevnte relasjoner som et tiltak. Selv om de to andre ikke nevnte det som et tiltak oppfattet jeg det slik at de så på det som en grunnleggende forutsetning i møte med denne typen elever. For de var tydelige på

viktigheten av relasjonsbygging i andre deler av intervjuet. Så kanskje om jeg hadde stilt spørsmålet på en annen måte så hadde alle nevnt det. Jeg oppfattet det slik at det lærerne mente var de viktigste tiltakene var klare grenser, struktur, forventninger, tillit, trygghet og en god lærer-elev relasjon. Så selv om det autoritative perspektivet (Ertesvåg, 2010; P. Roland, 2012) ikke ble nevnt i noen av intervjuene var det tydelig at det var denne lærerrollen de syv lærerne strebet etter. I tillegg var det en del som benyttet ulike typer belønningssystem.

”De viktigste tiltakene er jo at du klarer skape en fast struktur, faste klare regler, det gjelder i grunnen alle elever. Oversikt over dagen, bestemthet. Samtidig som du er enormt positiv”.

Å legge til rette for relasjonsbygging for reaktivt aggressive elever var noe alle la vekt på og var enige om at var et svært viktig tiltak. Både som forebygging, for å takle aggresjonsutbruddene bedre, og for å lettere kunne bearbeide situasjonen i etterkant. Her spurte jeg bare generelt om relasjonsbygging som tiltak, samtlige fortalte om lærer-elev relasjoner, ingen nevnte det å hjelpe eleven til å bygge relasjoner til medelevene. Kanskje hadde de nevnt det om jeg hadde stilt spørsmålet på en annen måte.

”Jo det tror jeg jo selvfølgelig og er viktig, det tror jeg kanskje er det aller viktigste, for du må jo ha gode relasjoner for å kunne, ja for å være, altså at han får respekt for deg, at han ser at han også han omsorg, at det ligger omsorg i de tiltakene som er sett inn, det tror jeg er veldig viktig”.

”Det er viktig å ha relasjon til alle, men med de er det avgjørende”.

Når det gjelder forholdet mellom makt og relasjoner, i forhold til elever med reaktivt aggressive atferdsvansker, så var lærerne tydelige på sammenhengen mellom disse to faktorene. Alle var enige i at en god relasjon var nødvendig for i det hele tatt kunne sette gode grenser for eleven, og at eleven respekterer og følger disse grensene.

”Altså du må først skape relasjoner før du kan sette veldige grenser”.

”Jeg tenker at grensesetting er og en form for omsorg”.

”Jeg tenker at det er klart at det må være grenser, de må vite hvor de har oss samtidig som vi må vite hvor vi har de. Og det vil jo si at så lenge de har, så lenge vi

har gjensidig respekt, at vi kan stole på hverandre, at eleven føler at de virkelig kan stole på den voksen så kommer jo disse grensene, da innretter de seg etter disse grensene nokså greit”.

Også dette er helt i tråd med prinsippene som gjelder for den autoritative lærerrollen. Som nevnt i teorikapittelet, er det lettere å ta imot og akseptere grensesettingen når det er en god relasjon mellom den som setter grensen og den som skal rette seg etter disse. Eleven skal også vite hva som kreves av faglig og sosial innsats, og få beskjed når dette ikke er godt nok (E. Roland, 1995; P. Roland, 2012).

Jeg spurte også om hvordan de mente atferdsvanskene påvirket resten av klassen. Lærerne var bekymret fordi en slik elev krever så mye oppmerksomhet, tid og oppfølging av læreren at det kan gå på bekostning av de andre elevene, særlig under et utbrudd har læreren ofte nok med den ene eleven. Samt at de andre elevene kan bli utrygge fordi den reaktivt aggressive eleven oppleves som uforutsigbar og utrygg.

”Du får jo liksom fokuset kanskje vekk fra de når det skjer noe, du må hele tiden tenke på den eleven, eller du har liksom tankene dine på den eleven, at du tenker mer på hvordan du skal legge opp for den. Du kan kanskje ikke gjøre så mange artige spontane ting som barn liker, ikke sant”.

”De må lære seg til å omgås elever som viser annen atferd enn det som er normalt og forventet, pluss at de, noen kan kanskje oppleve redsel eller utrygghet”.

4.2 Hvor vanlig er dette i din hverdag?

For å få en pekepinn på hvor aktuell denne problemstillingen er stilte jeg spørsmål om hvor vanlig disse atferdsvanskene var i lærernes hverdag. Når det gjaldt hvor ofte de opplevde slike utbrudd så varierte svarene. Alle gav uttrykk for at det var et utbredt problem i deres hverdag, men at hyppigheten vil variere fra klasse til klasse avhengig av elevene i klassen. Jeg mener at svaret fra denne læreren oppsummerer godt:

”Jeg vil si at det nesten alltid er i hvert fall en elev som jeg er borti som til en viss grad har det reaksjonsmønsteret. Det kan jo variere veldig hvor mye, men jeg tenker at som lærer må en til en hver tid forholde seg til i hvert fall en elev som plutselig kan bli sint på den måten”. Flere mente også at denne typen atferdsvansker er et voksende problem som de merket stadig mer til. ”Barn er mer rastløse, og det er mange flere

som sliter”. På bakgrunn av dette vil jeg påstå at reaktiv aggressive atferdsvansker er et svært aktuelt og viktig tema.

4.3 Reaktivt aggressive elever og relasjoner til medelevene

Jeg spurte lærerne hvordan atferdsproblemene påvirket relasjonen mellom den eleven og medelevene. Alle gav uttrykk for at dette var vanskelig for elever med denne typen atferdsvansker, og hovedgrunnen som ble oppgitt var at de andre er utrygge og usikre på hvor de har eleven. De vet aldri når han kan få et utbrudd, i tillegg til at han bryter med de reglene og normene som gjelder på skolen. Reaktivt aggressive elever blir beskrevet som varmlodige, og de aggressive handlingene blir beskrevet som impulsive og lite gjennomtenkte handlinger som følge av frustrasjon (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Noen sa også at særlig de minste elevene kan bli redde, men at det var lettere å jobbe med relasjonsbygging på de første trinnene. I første klasse sa de at du kan legge opp til aktiviteter der du som lærer bestemmer hvem de skal være med, og de godtar det uten store problemer. I tredje-fjerde klasse derimot hadde elevene alt dannet relasjoner, og de begynte å få klare meninger om hvem de ville være med. To av lærerne fortalte om klasser der eleven hadde dannet gode relasjoner til medelevene tross atferdsproblemene, men de var tydelige på at de elevene hadde vært svært heldige med klassemiljøet, samt at det krevde svært mye arbeid og tilrettelegging fra læreren. Flere nevnte åpenhet og aksept som viktige faktorer for å gi elevene best mulig forutsetninger for å danne gode relasjoner.

”Og mange av ungene blir jo, er jo redde da, for de vet jo ikke når hun kan få utbrudd. Så de blir jo usikker, de blir redde, kanskje ikke de tørr å være i lag med hun alltid”.

”Han blir et usikkert element i deres hverdag. Han tar all oppmerksomheten, og det er mange av de som kanskje også kunne trengt det men både læreren og assistenten har ikke anledning til det på grunn av en elev. Det gjør jo at de stenger han ute, de ignorerer han. De ignorerer han inne i klassen, de ignorerer han ute i friminuttene, det er et uroelement som bare alltid er der”.

”De føler seg ukomfortable med at de bryter reglene”.

Deretter stilte jeg spørsmål om hvilke konsekvenser gode eller dårlige relasjoner til medelevene kan få for en elev. Jeg er interessert i å høre om deres holdninger til dette

emnet, da jeg mener at det kan være med å avgjøre hvor mye arbeid læreren legger ned i elevenes relasjonsbygging. Jeg spurte først om konsekvensene av negative relasjoner eller mangelen på relasjoner til medelevene. Helt i tråd med hva både Sandstorm m.fl. (2005) og Bagwell (2005) skriver i sine artikler, så var alle lærerne tydelige på at dette var noe de tok alvorlig, og som kunne få svært alvorlige konsekvenser for elevens faglige og sosiale utvikling. Fordi eleven merker at de andre ikke vil være med han, noe som fører til usikkerhet og mistriivsel, som igjen kan føre til flere aggressive utbrudd og gå utover det faglige. Avvisning fra jevnaldrende fører til at eleven blir mer bekymret og mistenksom overfor sine jevnaldrende og deres motiver. Dette vil igjen føre til at eleven får større problemer med å fungere sosialt, som gir økt fare for antisosial atferd over tid. Avvisning fra jevnaldrende forsterker allerede eksisterende aggressiv atferd (Coie, 2005). En av lærerne påpekte at friminuttene ofte ble sett på som det kjekkeste i løpet av skoledagen av elevene, og det å ikke ha noen å være med i friminuttene kan få alvorlige følger for elevens trivsel. En av de spurte tenkte også på konsekvensene det kan få på lang sikt, og bekymret seg for at eleven kan få problemer med rus og kriminalitet. I følge Bagwell (2005) er det å ikke ha en nær venn i oppveksten knyttet til symptomer på depresjon og lav selvfølelse i voksenlivet.

”De merker jo fort at de andre ikke vil ha lag med de. Og viss det er noen elever som ikke har venner på skolen så går det utover alt annet. Dårlig trivsel fører til dårlig læring”.

”Det er letter å få utbrudd, og det er lettere å bli sint, og lettere å bli frustrert”.

”Jeg tenker viss du da ser for deg at du faller utenfor miljøet så vet du at det er lett å komme opp i rus, opp i kriminalitet, og viss du da har den voldsomme frykten, den voldsomme trangen til å utøve vold i utgangspunktet så blir jo det veldig forsterket i et rusmiljø. Så jeg tenker at det kan få ganske alvorlige konsekvenser”.

Når det gjaldt hvilke konsekvenser det kunne få dersom en elev med denne typen atferdsvansker greier å skape positive relasjoner til medelevene, så var ingen i tvil om at det ville bety svært mye for elevens sosiale og faglige utvikling. Når elevene har det bra så vil de være mer åpne for læring. En av lærerne pekte på at gode relasjoner

til medeleven kan føre til færre aggressive utbrudd fordi eleven ville føle seg tryggere på sin rolle. Vennskap og aksept fra jevnaldrende medvirker til sosial og emosjonell tilpasning, positiv selvoppfatning og faglig tilpassing (Bagwell, 2005; Sandstrom & Zakriski, 2005). *”Da tenker jeg at det kan være med å få denne gutten til å fungere normalt eller jenten viss det er det. Normalt i samfunnet rett og slett, at de kan ha omgangsvener på en normal måte, at de kan få seg jobb og at de kan få et liv som er akseptabelt i et samfunnsperspektiv da, at de unngår kriminalitet at de unngår rus, og at de har et nettverk som er med og holder de, med å justerer de”*. Som nevnt i teorikapittelet så er positive jevnaldrederelasjoner i barndommen relatert til positiv tilpassing i voksenlivet (Bagwell, 2005).

”Viss du har noen du er trygg på så blir du tryggere i omgivelsene dine selv og da går det jo bedre faglig. For det har jo, jo mer sikker du er da tørr du å rekke opp hånden i timen, og si det du mener kanskje, ja du blir mer glad da kanskje”.

Siden ingen av de spurte var i tvil om hvor viktig det er for en elev å ha gode relasjoner til medelevene, spurte jeg hvordan de som lærere kunne bidra til å skape eller styrke disse relasjonene. Flere av lærerne understrekte viktigheten av åpenhet, det å lære elevene at alle er forskjellige og har ulike behov. Den ene læreren hadde derfor valgt, i samråd med foreldrene til en aggressiv elev, å skrive et informasjonsbrev til hjemmene og forklart situasjonen rundt den eleven. Noen mente og at det er viktig å være tydelige på at uakseptabel atferd får konsekvenser for alle selv om elevene ikke alltid ser det, slik at de ikke oppfatter det som urettferdig. En var opptatt av å alltid ha en tydelig voksen i nærheten i friminuttene slik at de andre elevene ikke ble utrygge. De fleste hadde også jobbet en del med gruppesammensetning, og at læreren legger til rette for en del kjekke gruppeaktiviteter slik at elevene har mulighet til å danne relasjoner. Flere nevnte også at de brukte bøker som utgangspunkt for samtaler med elevene. Som nevnt innledningsvis i kapittelet mente flere av lærerne at det var lettere å legge til rette for relasjonsbygging på de første trinnene.

”Jeg tror du må ta tid til å snakke med de, jeg har og veldig tro på å lese bøker, jeg leser mye for elevene mine, prøver å finne bøker der det går an å identifisere seg med noen som kanskje ikke har det så bra, som har noen av de samme reaksjonene”.

”Vi snakker jo mye om de, i klassen da, ikke nødvendigvis om den og den eleven, det gjør vi jo ikke da, men vi snakke om hvordan vi kan være en god venn hvordan vi skal gjøre dersom vi blir uvenner og vi tar opp slike ting jevnlig”.

4.4 Reaktivt aggressive elever og relasjonen til læreren.

Jeg spurte hvordan elevens atferdsproblemer påvirker relasjonen mellom læreren og eleven. Under dette emnet har jeg valgt å ta med nokså mange sitater. Det betyr ikke at de nødvendigvis hadde motstridene meninger og oppfatninger, men jeg mener at alle sitatene under bidrar med noe unikt. Jeg oppfattet det slik at de i utgangspunktet er enige om hovedlinjene, men at de har ulike element som de trekker frem og som jeg mener er viktige å få frem for å vise kompleksiteten i en lærer-elev relasjon. Alle beskrev disse relasjonene som særlig krevende, og noen beskrev de som frustrerende. De mente at dersom det skal fungere så må læreren legge ned mye tid og innsats i relasjonsbyggingen. Likevel er det ikke alltid en klarer skape en god relasjon, og da kan det oppleves svært tungt for læreren.

”Det er klart at det er lettere å skape relasjoner til en elev som ikke har atferdsvansker, for ofte har de atferdsvansker, så har de kanskje noen sosiale vansker og”.

”På meg selv så er jeg nok litt slik at jeg ønsker veldig sterkt å være til hjelp for han eller hun som sliter at mitt mål er å få denne eleven til å fungere så optimalt i klassen, optimalt i forhold til læring, slik at, ja jeg vet ikke hva jeg skal si, at jeg setter all min ære i at det skal lykkes for å si det slik”.

”Nei det er klart at det blir jo en relasjon som på en måte blir mer prøvd, så derfor er det ekstra viktig å pleie den og så er det ekstra viktig å huske at når du står i situasjoner, at en klare å holde seg profesjonelle og tenke at jeg er den voksne her”.

”Nei det er jo veldig krevende, det er jo det altså, men det første bud er å ha mulighet til gjøre noe med den eleven alene, for å gi han positive opplevelser, gi han en trygghet og at du som lærer viser en autoritet som viser tillit”.

Alle var enige om at det er mye vanskeligere å bygge en sterk relasjon til en elev med atferdsvansker enn til andre elever. Vi snakket derfor om hva som gjør disse relasjonen så mye vanskeligere enn relasjonene til de andre elevene. Lærerne sa at det krever både mer tid og mer innsats fra læreren, en gjør det samme som en gjør med de

andre elevene, bare mye mer av det. Disse elevene forstyrrer og ødelegger ofte for undervisningen, de skuffer deg igjen og igjen og du må tåle mye. Det er en sak når eleven retter aggresjonsutbruddene mot pulter, bøker og vegger, men jeg spurte lærerne hvordan det var når de opplevde at utbruddene ble rettet direkte mot de. Og hvordan de takler det. Alle kunne fortelle om tøffe opplevelser, som noen hadde klart å overse det mens andre hadde fått større problemer.

”Jeg ha jo fått drapstrusler for all del, jeg har blitt slått og sparket og fått brillene krasjet, men jeg tenker likevel at, dette her vil jeg hjelpe deg for å få en slutt på, altså jeg ønsker at du ikke skal gjøre dette her”.

”Det er klart du er ikke stein, og det er derfor det er så tøft”.

”Å ja! Det krever veldig! Det er derfor jeg sier at du mange ganger går hjem og er helt utslitt og utpumpet, det gjør du absolutt”.

”Jeg blir livredd. Selv om det er en liten unge så kjenner jeg at jeg blir redd og det er slik du går litt med hjerte i halsen for hva finner de på neste gang?”.

”Jeg tenker jo at det er noe du tenker mye på hjemmet, holdt på å si, når du legger deg om kvelden og ellers at du tenker mye på det for ingen liker jo å oppleve det, eller negative ting”.

Når jeg spurte om relasjoner til medelevene var det to som nevnte feiltolkning som et problem, men når det var snakk om lærer-elev relasjonene så var det ingen som nevnte at reaktivt aggressive elever har en tendens til å feiltolke andre. Dersom læreren er litt irritert, eller gir en beskjed med en streng tone kan eleven tolke det som om læreren er sint eller ikke liker han (Gifford-Smith & Rabiner, 2005). Noe som kan være svært vanskelig for læreren å oppdage, og gjøre relasjonsbyggingen enda vanskeligere. Dersom læreren vet om dette, kan han tenke gjennom hvordan han opptrer sammen med eleven, samt passe på at han er tydelig og får frem hva han faktisk mener slik at eleven ikke får like store rom til å tolke. De fire lærerne med lengst erfaring sa at de ikke kunne ta det til seg, at det var et utløp for aggresjonen og de viste at eleven kunne sagt eller gjort det mot hvem som helst.

”Altså det er litt vanskelig å vite helt men, men det er klart du får en del ord, du får en del spark, kanskje. Og du får ganske mye protester, viss du tar det personlig, altså viss du tenker at nå kalte han meg det, jeg følte at det var veldig dumt at noen kalte

meg det, jeg tenker aldri slik. Jeg tenker at dette er et utløp for ditt raseri, det er noe du sier, det er samme hvem du hadde sagt det til, jeg kunne vært hvem som helst du kunne sagt det likevel, jeg tar ikke det på meg”.

”Det er kanskje feil å si men jeg tenker at dette sa han ikke til meg, dette spiller ingen rolle, dette velger jeg at bare skal prelle av meg”.

Men selv om de gikk inn med en holdning om å ikke ta det personlig så måtte de innrømme at det ikke alltid var like lett. Noen ganger fungerer det rett og slett ikke, og da sa flere at de var nødt for å søke hjelp fra ledelsen eller andre for å sikre best mulig utfall for seg selv og eleven.

”Altså du kan tenke at jeg vil ikke at dette skal gå inn, men så kan det jo likevel komme innenfor. For det er klart det er ikke alle dager som er like for oss heller. Kanskje er du litt nedpå og da er det lettere å ta slik innover seg”.

”Men jeg tror og at det kan hende at en kommer i en situasjon der en har brukt seg selv helt opp, og da tenker jeg at det er lurt å være ærlig om det, kanskje til ledelsen og prøve å få ommøblert litt på hvem som jobber med det slik at en har mulighet til å hente seg inn igjen”.

Deretter snakket vi om hvilke konsekvenser det kunne få for eleven om relasjonen til læreren ikke fungerer. Alle var klare på at det var et alvorlig problem med alvorlige konsekvenser for eleven. Det ble nevnt faktorer som elevens selvbilde, selvfølelse, trygghet og trivsel. Alle var enige om at det ville gå utover både den faglige og den sosiale utviklingen til eleven om han ikke hadde en god relasjon til læreren.

”Fordi at viss det er en som ikke liker deg som prøver å lære deg noe så sperrer du allerede der”.

”I barneskolen så er relasjonene viktigere enn faglige kvalifikasjoner tenker jeg”.

Og hvilke konsekvenser, med vekt på det emosjonelle, det fikk for læreren når en ikke lykkes i å skape en god relasjon til eleven. En lærer fortalte om en veldig tøff tid da relasjonen til en elev med denne typen atferdsvansker ikke fungerte.

”Jeg har erfaringer med hvordan det kan gå når du ikke bygger relasjon, der du ser en elev og tenker ”tenk å kjørt over han nå og blitt kvitt han”. De det rett og slett går så langt at du har mareritt om elevene”.

Ikke alle hadde opplevd dette selv, men de hadde hørt om andre eller kunne tenke seg hvordan det opplevdes for læreren. De fleste snakke om at det gikk utover mestringsfølelsen til læreren, at du føler at du ikke gjør jobben din selv om de visste at noen mennesker ikke passer sammen og da er du nødt for å få hjelp. For ingen hadde tro på at du greier stå i en slik situasjon for lenge.

”Det der at du kan få være åpen om at her mislykkes jeg faktisk, dette takler jeg ikke, i forhold til å gå å bære på alt dette selv for da blir jo alt mye verre, og det går ikke bare ut over den eleven det går utover alle elevene. Så da, du må få hjelp da”.

”Tror det vil bli en stor slitasje, for jeg tror det vil være veldig vanskelig for læreren å innrømme det for deg selv, hvert fall for mange lærere. Noen vil kanskje si at den eleven orker jeg ikke synet av og bare for å få det ut liksom, bare for å skrive seg selv ut av det, men jeg tror at mange lærere tenker at de ikke er flinke nok i rollen viss de får en slik følelse. Det går både på mestringsfølelsen og på at en kan slite seg litt ut med det, fordi at du, viss problematikken er stor nok så gir det jo læreren veldig utfordringer med det”.

Men dersom læreren og eleven klarer skape en god relasjon tross atferdsvanskene, hvilke konsekvenser mente lærerne at det vil få for en elev med atferdsvansker? Alle var tydelige på at om eleven skulle få et best mulig resultat av skoledagen var relasjonen til læreren nødt for å være på plass. Flere mente at den relasjonen var viktigere enn relasjonen til medelevene. Det handler om å ha en trygg voksen, som de kan stole på og lære av. Om relasjonen ikke var på plass ville eleven få et svært dårlig faglig utbytte, og heller ikke respektere de grensene som læreren setter. Her kunne det vært naturlig å trekke inn den proksimale utviklingssonen (Imsen, 2006), for å forklare hvorfor en god lærer-elev relasjon er så viktig for elevens faglige utvikling.

”Jeg tror det er så utrolig viktig å ha en person som en er trygg på, at en vet at når en gjør feil så skal vi ordne opp i det, så trygghet trygghet trygghet. Det må ligge i grunn”.

En lærer forklarte hvordan både hun og eleven tjente på å ha en sterk relasjon: *”For meg gjør det at jeg takler eleven, takler hverdagen for jeg vet at til tross for alt som skjer så er eleven glad i meg og jeg er glad i eleven. Og det virker inn så selv om jeg kan ha dårlige dager å være rasende og sint så har vi det i bunn begge to at vi er glade i hverandre, og det vet eleven og det vet jeg og det tror jeg gjør at vi takler lettere disse vanskelige tingene, og om du blir slått eller, så takler du det lettere”*.

Så spurte jeg om lærerne kunne beskrive hvordan det føltes når de greide å skape en god relasjon til en reaktivt aggressiv elev, og da ligger det i kortene at det sannsynligvis har vært enn tøff og humpete vei frem til der. Svarene og reaksjonen på dette spørsmålet var overveldende. Jeg opplevde at alle lærerne var svært engasjerte i intervjuene, og satte seg inn i de ulike situasjonene jeg ba dem tenke gjennom. Dette spørsmålet fikk virkelig følelsene frem i lærerne, de ”lyste opp” ved tanken, en lærer måtte tørke tårene fordi hun ble så rørt ved tanken. Jeg tolker dette som at de lærerne jeg intervjuet virkelig bryr seg og vil det beste for elevene. Samtidig som flere hadde opplevd den tøffe kampen for å få til en relasjon.

”Det er den beste betaling du kan få. Det kan ikke beskrives, jeg tror det er som å vinne VM, det er så herlig følelse”.

”Ja da tenker du at det er verdt kampen likevel”.

”Viss du kjenner at i dag gikk det bra så hjelper det på hele hverdagen din”.

”Jeg tror det både vil gi mestringsfølelse og gi følelsen av en interessante jobb. For det er jo veldig kjekt og lykkes og spesielt om du ser at barn som kunne hatt veldig dårlige prognoser, at det går bedre med de enn en hadde fryktet, det er jo veldig kjekt. Men så blir en jo og, i hvert fall blir jeg det veldig involvert i elevene og en blir jo sårbar selv og for det er kanskje lett å involvere seg nesten for mye”.

”Jo det gjør jo at jeg føler at jeg mestrer min hverdag. Jeg føler at jeg har kontroll i hver time jeg går inn i, jeg føler at jeg kjenner elevene at jeg kan hjelpe de der de er”.

Jeg spurte lærerne hva de kan gjøre for å skape de gode relasjonene, og da særlig til de elevene som er reaktivt aggressive. Noen av svarene var som forventet tid og oppmerksomhet. At læreren tar seg tid til å bygge relasjoner til eleven, særlig utenfor klasserommet. At en viser eleven at en bryr seg om han, interesserer seg i han og

stiller opp for eleven uansett. I tillegg var det veldig mange som nevnte grensetting, forventninger og tillit som viktige faktorer for å skape en god og trygg relasjon. *”Jeg har kjempe tro på det med tydelige regler, tydelige konsekvenser og rett og slett forventninger, de må jo vite hva vi faktisk forventer av de. Og det at de faktisk kan stole på oss, at vi innfrir disse forventningene”*. At eleven kan stole på at du holder det du har sagt, uansett hva det handler om.

”Alle former for positiv oppmerksomhet tenker jeg er med på å bygger relasjoner”.

Jeg spurte om de hadde kjennskap til Piantas ”Banking time”. Flere visste hva det var, en hadde fått tildelt tid og prøvd det. Det hadde ikke fungert den gangen, men hun hadde fortsatt tro på konseptet. *”Jeg synes det var helt grusomt å måtte være alene med den ungen. Og jeg kjente bare at det bøy meg så i mot”*. Problemet i den situasjonen var i følge hun at relasjonen allerede var så dårlig at de to klarte ikke å ordne det alene.

Jeg forklarte prinsippene bak ”Banking Time” for de som ikke visste hva det var, og da viste det seg at selv om de ikke kalte det ”Banking Time”, så var det flere som benyttet de samme prinsippene for å styrke relasjonene til enkelt elever. Alle var svært positive til det, og flere kunne fortelle om positive erfaringer med liknende opplegg.

”Jeg har nok ikke brukt det bevist at jeg har tenkt på det som ”Banking time”, men at vi har brukt det, vi gjør det ja, og at det er lurt, det tror jeg er kjempe lurt. For du får en annen setting”.

”Det har jeg troen på, Fordi jeg tenker at det er relasjonsbygging og det kan vær en måte å blir kjent med elevene på. Og at du vil få ganske mye info om ungen igjennom å gjøre det, og sannsynligvis vil det være ganske kjekt for begge to”.

På spørsmålet om dette var gjennomførbart i deres hverdag, svarte flere at det var opp til læreren selv å finne den tiden utenom timene. *”Du må jo gjøre en innsats som lærer og, altså jeg bruker av min egen tid, det er jo ikke slik at du må ha, må du ha 35 minutt pause inne på lærerrommet så, så blir det ikke tid til det, men viss du kan sette av 5 til 10 min før friminuttet eller i friminuttet så.. det er jo litt hva du gjør det til selv, og det må jo være positivt for deg som lærer viss du tenker hva du får tilbake av den*

tiden du bruker i klasserommet så, om du kan skape positive relasjoner med den ungen så er det, holdt på å si, alfa og omega for deg som lærer tenker jeg”.

”Men jeg har tro på det, men jeg tror og at kanskje den største utfordringen vi har i skolen er at vi hadde trengt mer bemanning, og at vi føler det blir færre voksne enn det var for en stund siden”.

En lærer roste skolen sin, og sa at de tilrettela slik at hun kunne bruke tid på relasjonsbygging. *”Akkurat den skolen her så føler jeg at jeg får veldig god hjelp til det. Her sette de med en gang av tid til slikt og mener at det er viktig, de går kan kanskje inn selv og tar tak liksom, så det vil jeg si”.*

I følge Pianta (1999) er lærer-elev relasjonen et asymmetrisk forhold, som er avhengig av innspill fra den voksne. Derfor tilegnes læreren ansvaret både for kvaliteten på relasjonen og elevens utvikling (Pianta, 1999). Men når jeg spurte lærerne om hvem som hadde ansvaret for elevens relasjoner så hadde de delte meninger. Fire av lærerne sa at det var lærerens ansvar da han har ansvar for elevens utvikling. De andre virket mer oppgitt og sa at ansvaret falt på de, og at de derfor måtte ta ansvar, men at de synes at for eksempel hjemmet kunne tatt mer ansvar.

”...det er jeg som står her, jeg får det bare rett i fanget. Det er mitt ansvar, men jeg synes ikke det er rett. Jeg synes at den eleven der trenger så mye ekstra at det hører ikke med i en vanlig lærers jobb og utdanning”.

”Ansvaret faller jo på oss som kontaktlærere og som lærere på trinnet”.

”Jeg tenker jo at mye av ansvaret har læreren, og de voksne rundt.... For du har ansvar for at eleven skal utvikle seg som menneske og ha grenser og få til det sosiale er jo en veldig viktig del av det”.

I forhold til relasjonsbygging generelt nevnte de i løpet av intervjuene en del utfordringer som jeg har valgt å samle på slutten av dette emnet. Når du har en elev med atferdsvansker som du skal prøve å bygge en god relasjon til, slik at du kan tilrettelegge for han på best mulig måte, samtidig som du skal ta hensyn til en hel klasse og deres behov er det flere utfordringer som melder seg. Hovedutfordringene som ble trukket frem var tid og ressurser. De ønsket ressurser i form av flere voksne i

klassene slik at de hadde mulighet til å ha elevene på tomannshånd og jobbe med relasjonene, uten at det gikk utover resten av klassen.

”Når han ikke er IOP elev så har du ikke tid”.

”Men så har du spørsmålet: hva går det utover? Er det andre elever som betaler en for stor pris? Og det er klart det og gnager deg litt i hodet for det ja, hva vil de si om ti år? Hvordan husker de tiden i lag med den eleven i klassen? Det føler du et ansvar for som lærer, for at de ikke skal få for store utfordringer som de egentlig ikke har plikt på seg, det er ikke deres oppgave slik sett selv om du skal vær snill med alle medelever så er dette en ekstra utfordringer”.

Kanskje sosiallærer, eventuelt helsesøster og PPT, og i hvert fall informere, nå er det slik og slik. At vi kan trenge veiledning og vi kan trenge at noen kan komme og hjelpe oss, men det er jo ikke nødvendigvis ikke slik at de kan tilby så mye på grunn av deres deres ressursproblemer, vi står jo der med ungen. Hver dag.

4.5 Usikkerheten lærerne uttrykker

Dette siste emnet var ikke et spørsmål i intervjuguiden, men det ble nevnt ved så mange anledninger i intervjuene at jeg valgte å lage et eget emne om det her i resultatdelen. Det handler om den usikkerheten lærerne uttrykker når det gjelder hvordan de håndterer reaktivt aggressive elever. Selv om det virket som om de hadde god kontroll på hvordan de skulle håndtere elevene, og flere har lang erfaring i skolen så gav de uttrykk for å være svært usikre på egen praksis. Denne usikkerheten kan være tøff å bære for noen. Her har jeg også valgt å ta med et større antall sitater, dette fordi dette verken er et tema intervjuguiden eller teoridelen. Derfor har jeg ikke noe annet grunnlag for å kunne drøfte dette enn det som kommer frem i sitatene.

”Den makteløsheten du står overfor tenker jeg, den er tøff mange ganger”.

”Det gjør jo at du er utrulig usikker som igjen gjør at du velger å håndtere situasjonene feil fordi du ikke helt vet hva du gjør, og ikke helt vet hvordan du skal takle situasjonen”.

”Og jeg tenker at det kanskje er da vi som lærere skulle hatt noen flere redskaper for å hjelpe de videre. Jeg syns det er kjempe vanskelig”.

”Ja, hvordan kan jeg håndtere denne situasjonen til det beste for meg og eleven?”.

”For meg er det viktig å vite hvorfor, for den forståelsen kan hjelpe meg å klemme ut en plan for hvordan vi kan gjøre ting bedre. Men når du ikke har den forståelsen er det veldig vanskelig”.

”Det som er lurt der og da er å få barnet ut av situasjonen uten at de blir større skade enn nødvendig. Ja, men det er ikke lett det heller, skal du bære barn ut av klasserommet? Hvordan forholder du deg til holdesituasjoner? Hvor skal du hen med de? En gang hadde jeg en som fikk noen voldsomme raserianfall og da var i en trang gang og viss det da skjer samtidig som andre barn blir hentet, hvordan forholder du deg til det? Skal du bære en skrikende unge ut? Så det er alltid mange faktorer”.

Noen mente at noe av usikkerheten kan skyldes at hvordan en håndterer aggressive elever ikke er et tema i lærerutdanningen, selv om flere nevnte at de ser på det som et økende problem.

”Og det at vi har ikke om det på lærer skolen. Nei. Jeg har liksom aldri hatt noe om det i det hele tatt. Jeg syns jo at det er viktig å lære noe om, for jeg kan absolutt ikke noe om dette fra før jeg vet ikke hva som er rett liksom. Hva en skal gjøre. Og så å få det inn i lærerutdanningen er i hvert fall viktig, med filmer og ja. Å få fokus på det da”.

”Det er lite fagdidaktikk og i lærerutdanningen, det står at det er men det er lite. Men så er det det, vi blir ikke forberedt på det på lærerskolen”.

I forbindelse med dette var det flere som nevnte behovet eller ønsket om veiledning.

”Ja, og om du har hatt en elev for fem år siden og får en ny elev så kan det være et helt annet reaksjonsmønster, så det som du gjorde da virke ingenting. Og dermed så må du liksom, da er det veldig godt å ha noen å snakke med”.

”Og da trenger du hjelp til å finne ut hvordan du skal takle han rett og slett for vi har ikke utdannelse i dette, akkurat dette, vi har en slik generell utdannelse og så får du en del med erfaring, og så får du en del kurs og så får du. Men mange ganger skulle vi hatt veiledere slik som de har i helsesektoren, i hvert fall når det gjelder arbeid med psykisk syke folk, at du får en veileder som veileder deg og går igjennom de

tingene. For det har jeg savnet mange ganger for det er grenser for hvor mye du kan mase på de du jobber sammen med, det er grenser for hvem du kan mase på. Så vi skulle hatt en utenforstående veileder. Nå har ikke jeg hatt den der hver time, her time, men da tror jeg at jeg måtte hatt veileder for at jeg skulle klare å bygge opp en relasjon til denne eleven og ikke det negative skulle fått hele fokuset”.

En av lærerne hadde opplevd å fått veiledning fordi eleven hun hadde så store problemer at skolen ikke viste hvordan de skulle håndtere det. Dette hadde hun opplevd som svært positivt og nødvendig, selv om hun selv har lang erfaring innen læreryrket.

”Vi fikk ambulerende team som kom her cirka en gang i måneden og på en måte veileder oss, så vi samler spørsmålene. Og det har jo hjulpet veldig godt. Det ambulerende team er fagfolk som kan dette faglig altså, som går rundt på skoler. Som er med å veileder ja, vi snakker om hvordan vi opplever, og da har både mor vært med, og ledelsen vært med og jeg som lærer og andre lærere i klassen og assistentene”.

5.0 Sammenfattende drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte resultatene opp mot oppgavens teorigrunnlag for finne svar på problemstillingen: *Relasjonsbygging som tiltak i arbeid med reaktiv aggressive elever. Hvordan beskriver lærerne sine holdninger, kunnskap og praksis i forhold til dette?* For å gjøre dette mest mulig oversiktlig for leseren, vil jeg til en viss grad følge den samme strukturen som jeg brukte i resultatkapittelet. Jeg har valgt å integrere emnet som omhandler hvor vanlig reaktivt aggressive atferdsvansker er i deres hverdag inn i de andre emnene. Målet med det emnet var å få et bilde av hvor aktuelle dette er i lærernes hverdag, altså hvor aktuell oppgavens problemstilling er. Jeg mener derfor at det er et viktig emne, men det bidrar ikke til løsningen på problemstillingen, og vil derfor ikke få for stor plass i drøftingen.

5.1 Holdninger og kunnskap om reaktiv aggresjon

Jeg forsto det slik at lærernes kunnskap rundt emnene aggresjon og reaktiv aggresjon har de tilegnet seg gjennom praksis, og ikke gjennom skolegang. De hadde derfor vansker med å sette ord på hva som kjennetegner aggressive elever, fordi flere

mangler det begrepsapparatet vi tilegner oss gjennom studier. Jeg har også inntrykk av at når en lærer gjennom praksis så ser en det som er synlig, en ser hvordan eleven reagerer og hvilke tiltak som nytter. Det er vanskeligere å utvikle en forståelse for prosessene bak handlingene uten å sette seg inn i teori og forskning rundt emnet. De intervjuede beskrev de aggressive elevene som sinte og uforutsigbare, og de beskrev handlingen som noe som skjer som følge av sinne uten at eleven selv ønsker det. Ingen nevnte noe om at elevene som oftest har en intensjon bak handlingen, et mål om å skade andre eller beskytte seg selv (E. Roland & Idsøe, 2001). Elevene beskrives nærmest som viljeløse ofre for krefter de ikke kan påvirke eller håndtere, og at handlingene som er uten mål og mening kunne vært rettet mot hvem som helst. Elevene var som oftest heller ikke i stand til å forklar hva som hadde skjedd og hvorfor, når lærerne snakket med de i ettertid. Jeg fikk inntrykk av at noen lærere mente dette skyldes at utbruddene er en impulsiv handling uten mål, overveielse og kalkulering i forkant. Ut fra et teoretisk synspunkt kan det skyldes at eleven har feil tolket situasjonen, og at det derfor ikke er så lett for andre å oppdage opphavet til utageringen. I følge teorien om SIP-modellen kan feiltolking føre til frustrasjon og sinne som igjen kan føre til at eleven går glipp av viktige tankeprosesser i forkant av handlingen, og eleven kan velge et lite hensiktsmessige handlingsalternativ. I noen tilfeller vil eleven oppleve et slags kognitivt sammenbrudd i forbindelse med handlingen, og derfor har problemer med å huske situasjonen i ettertid (Aronson & Aronson, 2007; Dodge & Crick, 1994; Gjørnum & Ellertsen, 2002; Perry, 2001; E. Roland, 2007).

Når det gjaldt hva som kunne trigge en reaktivt aggressiv elev til et utbrudd, så kommer de fleste utbruddene ifølge informantene når eleven allerede har en dårlig dag, som følge av for eksempel hendelser hjemme eller på skoleveien. Disse dagene var elevene ekstra sårbare for ulike triggere. En rekke element ble nevnt som mulige triggere, som for eksempel uforutsigbarhet, manglende mestring og feiltolking av medelever. Det er påfallende at ingen av lærerne dro frem sin egen samhandling med eleven som en mulig trigger. Et av hovedproblemene til reaktivt aggressive elever er at de har en tendens til å feiltolke andre. SIP-modellen viser hvordan reaktivt aggressive elever feiltolker signalene fra andre og dermed går glipp av viktige tankeprosesser i forkant av handlingen (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2005; E. Roland, 2007). Noen ganger kan faktisk lærerens

fremtreden være med å trigge eleven fordi også lærerens atferd gir rom for tolkning. I noen tilfeller kan velmenende ekstra oppmerksomhet fra læreren, oppfattes som mistenksomhet eller ubehagelig kontroll. Dersom lærerne kjenner til den teorien og har innsikt i mekanismene som styrer aggresjon, kan de se på sin egen praksis og kanskje finne at de bidrar til elevens utbrudd. Det kan gjelde ting læreren gjør eller sier, eller det kan være en mer passiv påvirkning ved det læreren ikke sier eller gjør som kan forhindre reaktiv aggresjon. Dersom det er tilfelle vil det være naturlig å vurdere å legge om egen praksis, slik at eleven ikke har så store rom for å mistolke. For eksempel kan en jobbe aktivt med å definere virkeligheten for eleven, ved å hele tiden være i forkant og forklare hva en egentlig mener.

I følge Aronson og Aronson (2007) må en mest sannsynlig se på tidligere hendelser for å finne ut hvorfor noen elever har atferdsvansker i form av reaktiv aggresjon. Lærerne pekte også på tidligere hendelser og erfaringer som opphavet til aggresjonen, samt omsorgssvikt og dårlig oppfølging hjemme. Det kan tenkes at fordi atferdsproblemene mest sannsynlig skyldes hendelser i oppveksten og utenfor skolen, så kan noen lærere fraskrive seg ansvaret for elevens atferd. At dette ikke er deres feil, og da heller ikke deres ansvar. Som lærer har en ansvar for å gjøre det beste utav situasjonen, og selv om elevene har mye i bagasjen når de kommer til skolen kan skolen i stor grad påvirke utfallet av dette.

Totalt sett så hadde alle lærerne en holdning om at dette ikke er elevens feil, eller noe han gjør med vond vilje. Selv om ingen la skjul på at det både var frustrerende og til tider svært tøft å ha elever med denne typen atferdsvansker i klassen. Så oppfattet jeg at alle var oppriktige når de sa at de virkelig bryr seg om eleven, og de at de ønsker å gjøre det de kan for å hjelpe han.

5.2 Reaktivt aggressive elever og relasjoner til medelevene

Det var ingen tvil om at elever med reaktivt aggressive atferdsvansker ofte har problemer med relasjonsbyggingen til sine medelever. Ifølge læreren skyldes dette at medelevene føler seg utrygge sammen med den eleven. De opplever han som uforutsigbar og annerledes, og noen elever har problemer med at han bryter de normer og regler som gjelder på skolen. I tillegg til at elever med reaktivt aggressive atferdsvansker ofte tar mye av lærerens tid og oppmerksomhet. En kunne tenkt at dette vekket en form for sinne eller avsky hos de elevene som mistet tid med læreren

sin, men lærerne sa at medelevene heller trakk seg unna. De forsto at den reaktivt aggressive eleven kom til å få oppmerksomheten uansett, det var bare slik det var. De andre eleven tok ikke opp kampen om oppmerksomheten, i stedet så de på eleven som annerledes, og flere sa at medelevene etter hvert ignorerte han. Igjen forklarte lærerne hva de ser, og hva de opplever, uten å gå dypere inn på hva som er grunnen til at det er slik. Tiltakene de nevner for å hjelpe eleven å styrke relasjonene til medelevene kan beskrives som generelle, og ikke spesielt tilpasset reaktivt aggressive elever. I et av intervjuene blir feiltolkning nevnt som et problem, men ingen av lærerne nevner dette når de snakker om tiltak. Mangelen på konkrete tiltak tror jeg bunner i manglende kunnskap, når du ikke er sikker på hva problemet skyldes er det også vanskelig å sette inn tiltak. Også her er SIP-modellen høyst relevant, reaktivt aggressive elever feiltolker ofte medelevene og tilskriver de fiendtlige intensjoner, noe som kan føre til aggressive utbrudd, og følgelig problemer med relasjonsbyggingen (Dodge, 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2005). Tiltak som hjelper den reaktivt aggressive eleven med tolkningsmønsteret sitt, og de kognitive prosessene i forkant av et utbrudd kan derfor være effektivt.

Samtlige av de intervjuede var tydelige på at gode relasjoner til medelevene vil styrke elevens faglige og sosiale utvikling. Dette ble begrunnet med blant annet bedre humør, trivsel og konsentrasjon, som følge av at eleven har det bra sosialt og trivs på skolen om han har venner der. Selv om dette er rett, og i tråd med teorien så opplever jeg lærerne som litt usikre her og.

Læring foregår i en sosial kontekst, ved at eleven mottar de nødvendige instruksjoner fra andre, for eksempel læreren eller medelevene. I følge teorien om ”den proksimale utviklingssonen” er eleven i stand til å nå de faglige målene i samspill med andre, før han er i stand til å nå de på egenhånd. En god relasjon mellom eleven og den som gir den nødvendige støtten er en forutsetning for at eleven skal nå målene sine (Imsen, 2006; Pianta, 1999). Denne typen teori eller resonnement som reflekterer over slik teori ble ikke nevnt under noen av intervjuene. De tiltakene lærerne nevner er ofte i samsvar med den teorien jeg har lagt til grunn for denne studien, men de er svært vage i forklaringen for hvorfor de benytter de tiltakene de har valgt. Stort sett begrunner de effekten av relasjonsbygging med: ”bedre trivsel gir bedre læring”. Det virker ikke som om de har tilstrekkelig med kunnskap rundt teorien for hvorfor de ulike tiltakene

virker. Dette kan resultere i en noe ustrukturert og prøvende praksis, fordi lærerne stiller spørsmål ved egen praksis selv om det i utgangspunktet er rett.

5.3 Reaktivt aggressive elever og relasjonen til læreren

Felles for gruppen med lærere som rektorene plukket ut til intervjuene var at de alle gav inntrykk av at de virkelig brydde seg om, og viste omsorg for elevene. Jeg opplevde alle som svært dedikerte, de gav av seg selv, viste et stort engasjement og fortalte villig om sine erfaringer og følelser rundt arbeidet med reaktivt aggressive elever. Relasjonsbyggingen til elever med denne typen atferdsvansker ble beskrevet som krevende og tøft, fordi læreren møter mye motstand, både fysisk og psykisk fra eleven.

Utfra tiltakene de nevnte for å skape en god relasjon til eleven var det tydelig at det er ”det autoritative perspektivet” (Ertesvåg, 2010) de etterstreber. Samtlige var opptatt av tydelige grenser, forventninger og konsekvenser, og at gjensidig tillit gjennom en god lærer-elev relasjon var en absolutt forutsetning for at dette skulle fungere. Å skape en god relasjon krever tid og oppmerksomhet. Det de legger vekt på i møte med reaktivt aggressive elever, er altså det samme som er viktig i møte med alle elever. Bare at en må gjøre mer av det, og en må gjøre det mer systematisk. Derfor kan det være nødvendig å få inn ekstra resurser for å kunne bruke så mye tid som en ønsker. Lærerne forklarte hvordan de var opptatt av å finne tid til eleven utenfor klasserommet, for å bygge relasjonen ved å vise at de brydde seg om han. De ønsket at eleven skulle stole på de, og at krav og grensesetting også var en viktig del av den tilliten. Hadde de satt en grense så måtte de vise at de sto ved den. Som en lærer sa: ”Grensesetting er også en form for omsorg”. Tiltakene de eksemplifiserte var med andre ord helt i tråd med Piantas ”Banking Time” (Pianta et al., 2003) . De var også enige om at en god lærer-elev relasjon ville ha stor betydning for den reaktivt aggressive elevens faglige og sosiale utvikling. Akkurat som under relasjoner til medelevene begrunnet de dette med trygghet og trivsel, ingen gikk spesifikt inn på teorier for hvorfor en god lærer-elev relasjon kan bidra til god faglig utvikling, som for eksempel ”den proksimale utviklingssonen” (Imsen, 2006).

Lærer-elev relasjonen har vært den mest utfordrende delen å sammenfatte og trekke en konklusjon fra, fordi svarene peker i så mange retninger. De gangene de ikke klarte å skape en god relasjon til eleven forklarte lærerne det med elementer utenfor deres

kontroll som elevens atferd, ressursmangel, tid eller at de to bare ikke passet sammen. Likevel beskrev de det å ikke lykkes med relasjonsbyggingen, som å mislykkes og ikke mestre jobben sin. Basert på de holdningene vil jeg påstå at disse lærerne stiller krav til egen praksis som i noen tilfeller vil være umulige å innfri. På den ene siden forklarer de en dårlig eller manglende relasjon med faktorer utenfor deres kontroll. Samtidig føler de at de mislykkes i jobben om de ikke klarer skape den gode relasjonen til hver enkelt elev. Da de ble spurt om hvem som hadde ansvar for elevens relasjonsbygging viste svarene to hovedtendenser. Den ene gruppen var tydelige på at det var kontaktlærerens ansvar fordi læreren har ansvar for elevens faglige og sosiale utvikling, at eleven skal utvikle seg som menneske. Den andre gruppen uttalte at ansvaret falt på de, men at det ikke nødvendigvis var rett fordi det er en så stor jobb, eller fordi de mente at hjemmet eller andre instanser burde ta mer ansvar. Lærer-elev relasjonen ansett som et asymmetrisk forhold, der kvaliteten avhenger av den voksnes initiativ og evner til å skape en god relasjon til eleven (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Når lærerne i en del av intervjuet gir så tydelig uttrykk for viktigheten av å skape en god relasjon til elevene, og særlig de med denne typen atferdsvansker. Bli det svært motsigende når de i en annen del av intervjuet gir uttrykk for at de ønsker at noen andre tok det ansvaret for de. Å danne en god lærer-elev relasjon vil også påvirke elevens relasjoner til medelevene og på den måten har læreren også ansvar for de relasjonene. Det er ingen andre enn de som står i relasjonen som kan ta ansvar for, eller skape en relasjon mellom disse to. En god relasjon skapes jo nettopp ved at de to tilbringer tid sammen, lærer hverandre å kjenne, og skaper et tillitsforhold. Det fikk jeg inntrykk av at disse lærerne vet, og jeg tror derfor ikke det er det de mener. Jeg tror de mener at de ønsker at noen i større grad tok ansvar for den sosiale læringen, og elevens personlighet. Slik at læreren fikk en lettere jobb med å skape den gode relasjonen til eleven på skolen. På den annen side om læreren selv jobber med disse egenskapene ved eleven, kan det og fungere som relasjonsbygging.

De positive konsekvensene av en god lærer-elev relasjon er mange både for eleven og læreren. Tillit og gjensidig respekt, en følelse av mestring, kontroll og trygghet. For de spurte lærerne så betyr det å lykkes med en utfordrende relasjonsbygging, at de mestrer jobben sin.

5.4 Usikkerheten lærerne føler

Lærerne jeg intervjuet hadde mellom 1/2 og 39 års erfaring. Selv om jeg fikk inntrykk av at de manglet kjennskap til teoriene om årsaksforståelse, så er de tiltakene de nevner i tråd med teorien som ligger til grunn for denne studien. Likevel gav de uttrykk for at de var svært usikre på egen praksis, flere sa at de ikke hadde utdanning til å takle elever med denne typen atferdsvansker, andre etterlyste veiledning og oppfølging i læreryrket. Jeg har lagt stor vekt på at lærerne jeg intervjuet var svært ivrige og velvillige. Derfor kan en stille spørsmål til hva som ville skjedd dersom lærerne hadde fått kjennskap til de teoretiske sammenhenger, som gjør at de må skrive seg selv inn i kjeden av mekanismer som styrer utageringen? Kan det være at det er lettere å være velvillig når en ikke er ansvarlig for utageringen? Tilgang til mer kunnskap om årsakene til hvorfor utageringen skjer vil sannsynligvis gjøre de sikrere i egen praksis, men det vil også utfordre dem til å vurdere egen praksis. Kan en påstå at lærerne på en måte er litt beskyttet av å ikke vite?

6.0 Konklusjon

Informantene i studien bestod av syv meget dedikerte og ivrige lærere. Som alle hadde en holdning om at reaktivt aggressive elever utagerer fordi det er noe som plager de, noe som ikke er greit. Jeg får inntrykk av at de oppriktig ønsker å hjelpe disse elevene, og de vet at det å skape en god lærer-elev relasjon er en forutsetning for at de skal kunne gjøre det.

Målet med oppgaven var å få et innblikk i hvordan lærerne beskriver sine holdninger, kunnskap og praksis i forhold til å bruke relasjonsbygging som tiltak i møte med reaktivt aggressive elever. Samtlige har en holdning om at en god lærer-elev relasjon er en forutsetning for at andre tiltak skal fungere. Kunnskapen har de i hovedsak tilegnet seg gjennom praksis. Begrepsapparatet, og den teoretiske forståelsen for ”de usynlige prosessene” i forbindelse med reaktiv aggresjon og relasjonsbygging er derfor noe mangelfull. De har problemer med å forklare *hvorfor* elevene handler slik de gjør og *hvorfor* praksisen faktisk fungerer. Praksisen de beskriver anser jeg som et resultat av deres kunnskap, og den er derfor noe mangelfull men likevel i tråd med den teorien jeg har valgt å legge til grunn for denne studien. Hovedproblemene slik jeg anser det, er at manglende kunnskap gjør lærerne svært usikre på egen praksis,

dette begrenser deres praksis og det eksisterer dermed et uutnyttet potensial. Med en bedre forståelse kunne de kanskje ha jobbet mer systematisk med en logisk kobling mellom årsak og tiltak, og lærerne kunne fått brukt sitt fulle potensial. Jeg vil påstå at det ville gjort hverdagen deres lettere, da de beskriver det som svært strevsomt å være usikre på egen praksis. Det er også rimelig grunn for å anta at dette ville resultert i positive resultater for de reaktivt aggressive elevene.

Gjennom denne oppgaven har jeg fått muligheten til å gå i dybden på to svært spennende og viktige emner, og jeg er ikke i tvil om at dette vil heve min kompetanse som lærer.

7.0 Forslag til videre forskning

Den siste delen av oppgaven omhandler forslag til videre forskning. Jeg velger å ta utgangspunkt i min egen studies begrensninger som grunnlag for dette kapittelet. En masteroppgave har en svært stram tidsramme, og ingen finansielle resurser, noe som legger visse begrensninger på forskningen. Mitt mål for studien var å få et innblikk i noen læreres holdninger, kunnskap og praksis, og jeg etterstrebet aldri et representativt utvalg. Jeg har gjentatte ganger gitt uttrykk for at disse lærerne kanskje er litt mer dedikerte og engasjerte enn gjennomsnittet, det kunne derfor vært interessant å gjennomført den samme undersøkelsen på et større, representativ utvalg for å se om svarene ble de samme. Under emnet mulige feilkilder nevnte jeg at det kan tenkes at lærerne tilpasser svarene og forteller om de holdningene og den praksisen de tror er rett. Det kunne derfor vært interessant å bruke observasjon i tillegg til intervju som metode.

Resultatene av denne studien viste at lærerne er usikre på egen praksis grunnet manglende teori kunnskap. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre en større studie der en så på sammenhengen mellom kunnskap og praksis, for eksempel ved å sammenlikne lærere med spesialpedagogisk utdanning og lærere med standard allmennlærerutdanning. Eventuelt en studie der en gir en gruppe allmennlærerstudenter tilgang til ekstra kunnskap om aggresjon og relasjonsbygging gjennom et kurs. For så å sammenlikne de med lærerutdanning uten dette kurset etter flere år i jobb som lærer. Fordi flere av lærerne ønsker noen å drøfte egen praksis med, kunne et tredje alternativ vært å gjøre en studie der en studerer effekten av et

kollegialt samarbeid rundt emnene reaktiv aggresjon og relasjonsbygging. For å fjerne noe av den usikkerheten de strever med, samt å utvikle egen praksis gjennom diskusjoner og samarbeid.

Litteraturliste

- Anderson, Craig A., & Bushman, Brad J. (2002). HUMAN AGGRESSION. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27.
- Aronson, Elliot, & Aronson, Joshua Michael. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Bagwell, C. L. (2005). Friendships, Peer Networks, and Antisocial Behavior. . In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Childrens Peer Relations, From Development to Intervention*. (pp. 37-57). Washington D.C. : American Psychological Assosiation. .
- Berkowitz, Leonard. (1993). *Aggression : its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Brinkmann, Svend, & Tanggaard, Lene. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Card, N. L., & Little, T. D. (2007). Differential Relations of Instrumental and Reactive Aggression Whit Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? . In P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and Adaption: The bright side to bad behavior*. . New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. .
- Coie, J. D. . (2005). The Impact of Negative Social Experiences on the Development of Antisocial Behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations, From Development to Intervention*. (pp. 243-267). Washington D. C. : American Psychological Association.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. . *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146-1158.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. . (1994). A Review an Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Dodge, Kenneth A. (1991). The structure and function og reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *Childhood aggression* (pp. 201-218): Lawrence Erlbaum publishers.
- Dodge, Kenneth A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to Roots: Social Information Processing and Moral Development. . *Child Development*, 75(4), 1003-1008.

- Ertesvåg, S. K. . (2010). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education.*, 27(1, January 2011), 51-61.
- Gifford-Smith, M. E., & Rabiner, D. L. . (2005). Social Information Processing an Children´s Social Adjustment In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children´s Peer Relations, From Development to Intervention* (pp. 61-79). Washington D. C. : American Psychological Assosiation
- Gjærum, Bente, & Ellertsen, Bjørn. (2002). *Hjerne og atferd : utviklingsforstyrrelser hos barn og ungdom i et nevrobiologisk perspektiv -et skritt videre*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevers verden : indføring i pædagogisk psykologi*. København: Gyldendal.
- Johannessen, Asbjørn, Tuft, Per Arne, & Kristoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kupersmidt, Janis B., & Dodge, Kenneth A. (2004). *Children's peer relations : from development to intervention*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. A. R. J. f. Anderssen, Trans.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- NESH. (2013). Forskningsetiske kommiteer. from <https://http://www.etikkom.no/FBIB/Forskningsetisk-leksikon/>
- Nordahl, Thomas. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Perry, B. D. . (2001). The neurodevelopmental impact og violence in childhood. . In D. Schetky & E. P. Benedek (Eds.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry*. (pp. 221-238). Washington D. C.: American Psychiatric Press Inc. .
- Peräkylä, A. , & Ruusuvuori, J. (2011). Analyzing talk and text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Reasearch*. (4 ed., pp. 529-544). California SAGE Publications Inc. .
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C., Hamre, B. , & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children . . In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds.),

- Handbook of psychology, volume 7: Educational psychology.* (pp. 199-234).
Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. .
- Ringdal, Kristen. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode.* Bergen: Fagbokforl.
- Roland, Erling. (1995). *Elevkollektivet.* Stavanger: Rebell forl.
- Roland, Erling. (2007). *Mobbingens psykologi.* Oslo: Universitetsforl.
- Roland, Erling, & Idsøe, Thormod. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, Pål. (2010). *Respekt. Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd.* . Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning. .
- Roland, Pål. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Vol. nr. 156). Stavanger: UiS.
- Sandstrom, M. J. , & Zakriski, A. L. . (2005). Understanding the Experience of Peer Rejection. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's Peer Relations, From Development to Intervention.* (pp. 101-118). Washington D. C. : American Psychological Assosiation
- Thagaard, Tove. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode.* Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, Richard Ernest, Hartrup, Willard W., & Archer, John. (2005). *Developmental origins of aggression.* New York: Guildford Press.
- Vitaro, F., & Brendgen, M. . (2005). Proactive and reactive aggression. A Developmental Perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression.* (pp. 178-201). New York: Guilford Press.
- Widerberg, Karin. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok.* Oslo: Universitetsforl.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 25
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

Grete Vaaland
Senter for atferdsforskning
Universitetet i Stavanger
Rektor N. Pedersensgt. 39
4036 STAVANGER

Vår dato: 18.12.2012

Vår ref:32382 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32382	<i>Reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging</i>
Behandlingsansvarlig	Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Grete Vaaland
Student	Beate Aileen Grude

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

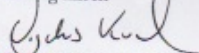
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

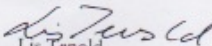
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pro.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Beate Aileen Grude, Nordsjøvegen 2505, 4360 VARHAUG

Andelingskontor / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47-22 85 52 11. nsd@uo.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: +47-73 59 19 07. lg@ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9017 Tromsø. Tlf: +47-77 64 43 35. nsd@svf.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 32382

Formålet med prosjektet er å utvikle kunnskap om hvilken betydning relasjoner til medelever og lærere har for reaktivt aggressive elever, og hvordan læreren kan påvirke disse relasjonene på en hensiktsmessig måte.

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner skrevet godt utformet.

Opplysningene samles inn gjennom intervju. Det benyttes lydbåndopptak. Personvernombudet legger til grunn at det ikke samles inn og registreres opplysninger om identifiserbare tredje personer (her tenkt elever i klassen til lærer).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med Universitetet i Stavanger sine rutiner for datasikkerhet.

Innsamlede opplysninger anonymiseres og lydbåndopptak makuleres ved prosjektslutt, senest 01.07.2013. Med anonymisering innebærer at navnelister slettes/makuleres, og ev. kategorisere eller slette indirekte personidentifiserbare opplysninger. Ved publisering vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes.

Informasjon og samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i forskningsintervju.

Mitt navn er Beate Aileen Grude, og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og holder for på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er reaktivt aggressive elever og relasjonsbygging. Jeg ønsker å undersøke hvilken betydning relasjoner til medelever og lærere har for reaktivt aggressive elever, og hvordan læreren kan påvirke disse relasjonen på en hensiktsmessig måte.

For å finne ut av dette ønsker jeg å intervju 5 til 10 lærere ved første til fjerde trinn. Jeg er interessert i lærer med ulik erfaring fra skolen og med ulik utdanningsbakgrunn. Før intervjuene vil jeg vise filmklipp samt forklare de mest sentrale begrepene, dette for å skape en felles forståelse før intervjuet. Spørsmålene vil dreie seg om reaktivt aggressive elever generelt, så jeg vil ikke gå inn på enkelt elever. Gjennomføringen av intervjuene er beregnet å ta ca en klokke time.

Under intervjuet vil jeg bruke diktafon (lydopptak) som anvendes i etterkant for å transkribere intervjuene. Opptaket vil bli oppbevart på forsvarlig vis ved at det låses inn og oppbevares av meg. Lydopptaket vil bli slettet, og det skriftlige datamaterialet vil bli anonymisert når oppgaven levers inn i mai 2012. All data som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, og du vil være anonym i masteroppgaven.

Det er frivillig å være med på studien og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten at du må oppgi noen grunn for dette. All data som er samlet inn om deg vil da bli slettet.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg. Dersom det er noe du lurer på kan du kontakte meg på telefon: 95440773, eller mail: beateaileen@hotmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder på Senter for atferdsforskning ved Universitet i Stavanger, Grete S. Vaaland på telefon: 51832926.

Jeg håper du har lyst og anledning til å stille til et intervju i en hektisk hverdag.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Mvh

Mastergradsstudent

Beate Aileen Grude

Nordsjøvegen 2505

4360 Varhaug.

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur:

Telefonnummer.....

Intervjuguide

1. Innledning: info om informanten.

1. Alder
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hva er din utdannelsesbakgrunn?
4. Hvor tok du utdannelsen din?
5. Hvilket trinn jobber du på nå?

Viser en film om en utagerende elev og ber informanten beskrive eleven i filmen med fokus på aggresjon.

2. Tanker rundt reaktiv aggresjon.

På bakgrunn av filmsnutten ønsker jeg å vite noe om hvilke tanker og erfaringer du har til elever med denne typen atferdsproblemer.

1. Hva legger du i begrepet aggresjon og hvordan vil du definere det?
2. Er du vant med å bruke begrepet reaktiv aggresjon? Viss ja, hva legger du i det begrepet.

Dersom intervjuobjektet er usikker på begrepene eller definisjonene vil jeg definere begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon. Dette for å skape en felles forståelse av begrepene før vi fortsetter intervjuet.

3. Hvor vanlig vil du si at denne typen atferdsproblemer er i din hverdag?
4. Hvilke praktiske utfordringer byr denne typen atferdsproblemer på?
 - a. For eleven?
 - b. For deg som lærer?
 - c. For resten av klassen?
5. Hvorfor tror du at noen elever har reaktivt aggressive atferdsvansker?
 - a. Opphav, bakgrunn?

6. Hvorfor tror du at de reagerer såpass kraftig og aggressivt i noen situasjoner?
Har du tanker om hva som kan være mulige trigger/årsaker til slike utbrudd?
7. Kan du fortelle noe om hendelsesforløpet før, under og etter et slikt utbrudd?
 - a. Merker du noe på eleven før utbruddet?
 - b. Hvordan håndterer du situasjonen? Hva er din rolle før, under og etter utbruddet?
8. Hva mener du er de viktigste tiltakene for elever med atferdsproblemer i form av reaktiv aggresjon?
 - a. Hvordan ser du på relasjonsbygging som mulig tiltak?
 - b. Hvilke tanker har du rundt forholdet mellom makt og relasjoner i håndteringen av denne typen atferdsproblemer?

3. Erfaringer og tanker rundt reaktivt aggressive elever og relasjoner til medelever.

9. Hvordan påvirker aggresjonsproblemene forholdet til medelevene?
 - a. Har de problemer med relasjonsbyggingen? Viss ja: hva kan være grunnen til dette?
 - b. Hvordan påvirker negative relasjoner mellom eleven og dens medelever elevens sosiale og faglige utvikling?
10. Dersom de på tross av aggresjonsproblemene klarer å skape positive relasjoner til medelevene: Hvilken betydning mener du at positive relasjoner til medelevene har/kan ha for elevenes faglige og sosiale utvikling?
11. Hvordan kan du som lærer fremme positive relasjoner mellom en reaktivt aggressiv elev og dens medelever?

4. Erfaringer og tanker rundt reaktivt aggressive elever og relasjoner til læreren.

12. Hvordan påvirker aggresjonsproblemene relasjonene mellom disse elevene og deg som lærer?
 - a. Hva mener du er grunnen til det?
 - b. Hvordan er det dersom aggresjonsutbruddet er rettet mot deg?
13. Hvordan påvirker negative relasjoner mellom eleven og deg som lærer, elevens sosiale og faglige utvikling?

14. Hvordan påvirker positive relasjoner mellom eleven og deg som lærer, elevens sosiale og faglige utvikling?
15. Hvordan påvirker disse relasjonene deg som lærer? Emosjonelt?
 - a. Positive og negative?

5. Mulige tiltak og lærerens rolle i forhold til elevens relasjonsbygging?

16. Hvordan kan du som lærer skape positive relasjoner til en reaktiv aggressiv elev?
 - a. Kan du fortelle noe om hvordan du går frem for å skape positive relasjoner til disse elevene? Før, under og etter et aggresjonsutbrudd?
 - b. Kan du fortelle noe om utfordringene rundt dette?
 - c. Kjenner du til ”Banking time”, hvilke tanker har du evt om dette?
 - d. Hva tenker du om å ta eleven ut av timene for å bruke tid på relasjonsbygging.
17. Hvem har hovedansvaret for elevens relasjonsbygging?
 - a. Kan læreren tilskrives noe av dette ansvaret? Og i tilfelle hvor mye? Hvorfor/ hvorfor ikke?

6. Avslutning

18. Er det noe mer du ønsker å legge til før vi avslutter intervjuet?
19. Dersom det blir aktuelt i det videre arbeidet, kan jeg ta kontakt for å sjekke om jeg har oppfattet deg rett?

Definisjoner:

Aggresjon:

Aggressivitet er et personlighetstrekk som gir en tendens til å vise aggresjon (Buss (1961), (1971) i E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). Det er altså ikke en emosjon som for eksempel sinne, men negative handlinger hvor det er en hensikt om å skade andre (P. Roland, 2010).

Reaktiv aggresjon:

En elev som utviser mønstre av reaktiv aggresjon vil ofte være preget av et hissig temperament, de lar seg lett provosere og har en lav frustrasjonsterskel (Dodge, 1991). De beskrives som relativt uberegnelige, har ”kort lunte”.

I tillegg har de en tendens til å tolke andre på en negative eller fiendtlig måte, noe som kan føre til motstand og konflikter.

Reaktiv aggressivitet (Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001) blir definert som en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner, slik at en lar sinne få utløp i negative handlinger. Denne aggresjonstypen beskrives som en intens emosjonell aktivering, og uttrykket utgjør mer en ”varmblodig” variant (Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon opptrer ofte i øyeblikket, og må til vanlig ses på som relativt lite planlagt. Reaksjonsformen er normalt umiddelbar og preget av impulsivitet.

Hentet fra ”Respekt - Problematferd i skolen Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?” av Pål Roland 2010.

Beskrivelse av filmen ”Reaktiv aggresjon”.

Senter for atferdsforskning ved universitetet i Stavanger beskriver denne filmen slik: *Kenneth får en utfordring som blir for tøft for ham. Han takler det ikke, og utagerer. Læreren forstår at han trenger litt tid og rom, og viser respekt overfor hans behov.*

Målet mitt med å vise denne filmen var lærerne jeg intervjuet, som ikke var vant med begrepet reaktiv aggresjon, skulle få et bilde av typen atferdsvansker det var snakk om.

Filmen begynner med at elevene jobber individuelt ved hver deres pult. Den kvinnelige læreren går mellom pultene og følger med på elevene. Det vises et nærbilde av en gutt en liten stund, i det læreren begynner å snakke endres kameravinkelen til å vise læreren som står å snakker foran klassen. ”Da alle sammen, da skal vi jobbe sammen to og to, og da flytter vi sammen..” sier læreren og viser med hendene hvem som skal trekke sammen. Gutten som ble filmet tidligere sukker og gjør ingen tegn til å flytte sammen. En jente flytter pulten sin mot hans, han skyver pulten hennes bort igjen. ”Kennet du skal jobbe sammen med Maren” sier læreren og gjør tegn til at de skal flytte sammen. Kennet kikker på læreren og rister på hodet ”nei”. En jente bak i klasserommet løfter blikket fra boken og kikker på Kennet. ”Nå må du flytte sammen med Maren” sier læreren. ”Jeg sa jo nei” sier Kennet. ”Kan ikke du bare flytte sammen med Maren, vær så snill?” sier læreren mens hun går mot Kennet. Vi ser så et nærbilde av Kennet som jeg oppfatter som frustrert, jenten bak i klasserommet smiler og ler. Nytt nærbilde av ansiktet til Kennet. ”Kennet bare flytt nå” sier læreren igjen, hun er nå helt nede ved pulten til Kennet. ”NEI!” roper Kennet, han reiser seg opp, skyver pulten fra seg, løper ut av klasserommet og slenger døren igjen etter seg. Deretter kommer et nærbilde av en annen gutt i klassen som jeg vil beskrive som alvorlig. Læreren går frem i klasserommet og sier ”Nå ble Kennet veldig lei seg så jeg har lyst å gå ut å snakke litt med han kan dere sitte å jobbe litt for dere selv? Kjempe fint”. Filmer på jenten som smilte og lo tidligere ser på læreren og fortsetter så med oppgavene. Læreren går ut av

klasserommet, Kennet sitter på gulvet rett utenfor klasserommet. Læreren lukker døren bak seg, ”Kennet..”. Kennet sitter med hendene foldet foran ansiktet og svarer ikke. Læreren setter seg ved siden av Kennet og legger en hånd på skulderen hans. ”Ikke rør meg” sier Kennet og snur seg bort. Læreren tar bort hånden, hun ser lei seg ut.

Tilbake i klasserommet, elevene jobber fortsatt i par, læreren står foran, pulten til Kennet er tom. Vi ser Kennet som sitter på gangen. Kennet kommer rolig inn i klasserommet igjen, og setter seg ved pulten sin. Jenten som lo kikker opp. Læreren smiler til Kennet. Han flytter pulten inntil jenten han skulle jobbe sammen med. Læreren retter oppmerksomheten mot en annen elev.

Beskrivelse av filmen ”Banking Time”.

Senter for atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger beskriver filmen ”Banking Time” slik: *Håndtering av utfordrende atferd handler om regnskap – «banking»: uttak (irettesettelse) må balanseres med innskudd (positive møter) for å skape endring i atferdsmønster. Å fokusere på de positive tingene, gir størst avkastning.*

Fokuset i filmen er altså hvordan lærer kan håndtere negativ atferd.

Jeg har valgt å bruke filmen med et litt annet formål, som jeg også forklarte for lærerne jeg intervjuet. Filmen viser elever som er en god del år eldre enn de elevene vi snakker om intervjuene, men i denne sammenhengen så er det kun elevens reaksjon som er relevant. Formålet med denne filmen er å vise lærerne som ikke er vant med å bruke begrepet reaktiv aggresjon, hvilken type atferdsvansker vi snakker om. Jeg stopper derfor filmen før de vi kommer til tiltaket, da det ikke er relevant for selve intervjuet. Jeg fryktet også at det kan å vise hele filmen som innebærer hvordan læreren i filmen håndterer eleven kunne preget intervjuobjektens svar.

Filmen foregår i det som ser ut til å være et ungdomsskoleklasserom. Elevene sitter ved hver deres pult og jobber, mens læreren går rundt og hjelper. Den kvinnelige læreren står først med en jente og spør ”Skjønner du dette? Du er med på den?”. Jenta nikker, ”flott” sier læreren og går videre til en gutt som holder oppe hånden. ”Hva er AD?” spør gutten. ”AD er den linjen som går fra A til.. ” sier læreren før hun blir avbrutt av høylytt banning og skriking fra andre enden av klasserommet. Læreren og flere av elevene snur seg mot eleven som står bak utbruddet. En jente som lukker boken sin, reiser seg, dunker boken i pulten for så å sparke til pulten. Hele tiden banner og skriker hun blant annet ”Jævla dritt skule!”. Læreren som har beveget seg litt mot henne sier bestemt ”Martine, nå tar du deg en tur ut!”. Martine slår hånden i pulten og fortsetter den høylytte banningen på vei ut av klasserommet. De andre elevene forholder seg rolig, noen kikker opp før de fortsetter å jobbe med sitt. Martine stormer ut av klasserommet og slenger igjen døren. Læreren følger etter, åpner døren og kikker ut. Vi ser Martine som går raskt igjennom gangene mens hun slår hånden i et skap og skriker. Deretter stopper hun opp og klør seg i hodet og river seg i håret. Neste bilde viser at hun har roet seg ned, og satt seg ned på gangen, hun sukker.

Der valgte jeg å stoppe filmen.