



---

Universitetet  
i Stavanger

# Reaktiv aggresjon og inkludering

*En studie om hvordan pedagogen kan bruke inkludering som forebyggende tiltak inn mot barn med reaktiv aggressiv atferd.*

Kai Rune Thorbjørnsen

Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk

Institutt for allmennlærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Det humanistiske fakultet

2012/2013



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår-semesteret, 2013  Åpen
Forfatter: Kai Rune Thorbjørnsen	..... (signatur forfatter)
Veileder: Pål Roland, Førsteamanuensis.	
Tittel på masteroppgaven: <i>Reaktiv aggresjon og inkludering: En studie om hvordan pedagogen kan bruke inkludering som forebygging inn mot barn med reaktiv aggressiv atferd.</i>  Engelsk tittel: <i>Reactive aggression and inclusion: How the educator using inclusion as intervention may prevent and lower reactive aggression in school children.</i>	
Emneord: Aggresjon, reaktiv aggresjon, inkludering, avvissning, jevnalderrelasjoner.	Sidetall: <b>73</b> + vedlegg/annet: <b>80</b>  Stavanger, ..... dato/år

## Forord

---

Dette er en studie om barn med en reaktiv aggresjonsproblematikk. Barn som på et øyeblikk kan forsvinne inn i en verden av raseri og frustrasjon. Noen slår, - mange klyper, biter eller lugger både medelever og lærere, og andre vrir seg rundt på gulvet fanget i frustrasjon og sinne – blinde av raseri. I disse situasjonene kan det være vanskelig å være pedagog. Mest av alt kan det være mest vondt å se lidelsen hos barnet. Det som kan gjøre slike situasjoner ekstra vanskelige, er at de andre barna i barnehagen eller på skolen ser disse situasjonene og observerer dette barnets tydelige mangel på selvkontroll. De ser at denne atferden er unormal, - og de kan bli utrygge. Dette kan gjøre at de andre barna unngår å ta kontakt, latterliggjør vedkommende, ignorerer vedkommende, - eller andre mekanismer som er skadelig for dette barnets relasjonsdannelse. Det er grunn til å tro at barn med denne typen aggressiv atferd kan være utsatt for stor risiko. Det å danne relasjoner til jevnaldrende er av prekær viktighet for alle barn. Vennskap barn mellom er en base for trygghet, læring og deltakelse.

Hovedidéen for oppgaven er å svare på utagerende atferd med inkludering. At fellesskapet skal gjøres i stand til å omgås utagerende barn, og å sette en ny kultur med fokus på sosial kompetanse og prososial atferd. Med inkludering skal barna sikres lik mulighet for deltakelse. Det er også grunn til å tenke at de andre barn i en klasse kan nyte godt av inkludering, og det å gi rom for de elevene som kan ha det tøft og vanskelig.

Det er ikke uten hjelp jeg har lyktes i å skrive denne oppgaven. For det første vil jeg takke min veileder og mentor; Pål Roland, som har bidratt med god konstruktiv kritikk, motivasjon - sitt brennende engasjement og sin unike kunnskap rundt tema. Dernest så vil jeg takke min kjære Emma, som har hjulpet meg på så mange vis. Ingen kjenner meg som du, - takk for at du er tålmodig i mitt nærvær. En stor takk til Anette Bakken som har lest korrektur. Takk også til min familie, - og mine venner som har gitt meg rom i en tid som har krevd mye av meg. En siste takk vil jeg rette mot to staute institusjoner som har gitt meg muligheten til å realisere meg selv; Universitetet i Agder og Universitetet i Stavanger.

Stavanger 29.04.2013.

Kai Rune Thorbjørnsen

## Sammendrag

---

Både Berkowitz (1993) og Tremblay (2010) peker på at aggresjon er et av de største problemene i dagens samfunn. Reaktivt aggressive elever viser seg å være i stor risiko for å bli avvist av sine jevnaldrende, noe som gjør at de står i fare for å gå glipp av svært viktig sosial kompetanse (Bierman 2005). Det finnes mye forskning på reaktiv aggresjon og kriminalitet i ungdomsårene og som voksne, og det spenner seg fra tyverier og innbrudd til gjengoppgjør og drap (Loeber, Lacourse & Homish 2005). Med andre ord; hvis aggressive barn og unge går i fra barnehage og skole – uten at det settes inn tiltak som virker, så er faren for at problemene vedvarer eller eskalerer når de er voksne - stor.

Målet for denne studien er å se på reaktivt aggressive barn og hvilke forutsetninger disse barna har for å bygge gode og vedvarende relasjoner. I tillegg finnes det et bredt teoretisk grunnlag for å hevde at disse barna lettere blir avvist av sine jevnaldrende, - noe jeg ønsker å utforske gjennom oppgaven. Og når det er slik at disse barna står i fare for å bli avvist og ekskludert, synes det ikke da naturlig å bruke inkludering som forebygging og styrking av disse barnas posisjon i fellesskapet? Det finnes lite forskning på området, selv om Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) er innovert akkurat dette i sin bok. Disse grunntankene førte frem til følgende problemstilling:

***«Hvilke utfordringer står sentralt når det gjelder inkludering av barn med reaktiv aggresjonsproblematikk i grunnskolen?»***

I oppgaven brukte jeg kvalitativ metode og en fenomenologisk analyse for å samle inn data og kunnskap rundt tema. Som innsamlingsverktøy ble det benyttet semistrukturert intervju. Dette virket som det beste verktøyet for å samle inn data rundt fenomener som opptrer i en rotete, mangfoldig og fargerik virkelighet (Kvale 1997, Robson 1999). Utvalget består av fire forskjellige pedagoger som til daglig jobber eller har jobbet med elever som har en aggresjonsproblematikk.

Respondentene kan langt på vei bekrefte at de reaktivt aggressive barna oftere blir avvist av sine medelever, og at de sliter med å danne nære og gode relasjoner. Det virker som om respondentene har begrenset med kunnskap om viktige begreper som reaktiv aggresjon, sosial kompetanse og inkludering.

# Innhold

---

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>4</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>7</b>
<b>2.0 Teoridel</b> .....	<b>9</b>
2.1 Aggresjon.....	9
2.1.1 Et historisk blikk: Aggresjonens evolusjon, tilpasningsdyktighet og dens primitive natur .....	10
2.1.2 Reaktiv Aggresjon .....	11
<i>Biologiske faktorer for reaktiv aggresjon hos barn</i> .....	11
<i>Reaktiv aggresjon og miljømessig påvirkning</i> .....	12
2.1.3 Sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og sosial kompetanse.....	13
2.1.4 Reaktivt aggressive barn; relasjoner og avvising .....	15
2.1.5 Vennskap .....	16
<i>Vennskapet – en beskyttelse mot risiko</i> .....	17
<i>Vennskap og grupper preget av reaktiv aggressivitet</i> .....	17
<i>Reaktiv aggresjon og avvising</i> .....	19
<b>2.2 Inkludering</b> .....	<b>20</b>
Definisjoner .....	21
2.2.1 Inkludering i et utdanningshistorisk lys.....	24
UNESCO og Salamanca – mot en inkluderende tankegang.....	26
2.2.2 Å skape en inkluderende skole .....	27
Inkludering i norske skoler .....	28
<b>3.0 Metodedel</b> .....	<b>29</b>
3.1 Kvalitativt forskningsdesign.....	29
3.2 Kvalitativt intervju som metode .....	33
3.3 Utvalg .....	35
3.4 Validitet og reliabilitet.....	37
3.5 Etske vurderinger.....	40
3.6 Forskningsprosessen.....	41
<b>4.0 Resultater</b> .....	<b>42</b>
4.1 Pedagogenes bakgrunn .....	42
4.2 Definisjonen på reaktiv aggresjon .....	43

4.3 Situasjoner med utagering .....	44
4.4 Problematikken rundt reaktiv aggressiv atferd .....	45
4.5 Pedagogens reaksjoner og tiltak .....	48
4.6 Reaktivt aggressive; Relasjoner og vennskap .....	51
4.7 Inkludering.....	54
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>59</b>
5.1 Manglende kompetanse .....	59
5.2 Reaktiv aggresjon og vansker i relasjoner .....	61
5.3 En sprikende forståelse av inkluderingsbegrepet .....	64
<b>6.0 Konklusjon .....</b>	<b>67</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>69</b>
Internettkilder: .....	73
<b>Vedlegg - oversikt .....</b>	<b>74</b>

## 1.0 Innledning

---

Både Pepler og Rubin (1991) og Tremblay (2010) peker på at aggresjon blant barn og unge utgjør et stort og omfattende samfunnsproblem. Skolen er en av de arenaer der aggresjonen gjør seg mest gjeldende – både igjennom proaktiv aggresjon som mobbing og plaging, - og ikke minst igjennom reaktiv aggresjon, - i form av utagering, sinne, hærverk og lignende. Det er denne fysiske,- reaktive aggresjonen – den oppfarende og «varme» formen for aggresjon, oppgaven skal dreie seg om. Et sentralt funn i aggresjonsforskningen er at disse barna står i fare for å bli avvist av sine jevnaldrende (Bierman 2005, Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005). Dette bringer oss inn mot oppgavens hovedtema – aggresjon og inkludering.

Det at barn blir avvist, - gjør at de får færre relasjoner og nære vennskap. Vennskap er en kilde til å lære sosiale normer, koder og sedvaner, - det er en arena for støtte og anerkjennelse og der vi lærer og vokser (Bierman 2005, Bukowski, Motzoi & Meyer 2009). Dette vil si at reaktivt aggressive barn i mange tilfeller kan stå i fare for å gå glipp av viktig sosial læring, - og gode, støttende og nærende relasjoner. Med andre ord vil færre nære relasjoner bety økt risiko – for barn som allerede befinner seg i en betydelig risikosone. Et naturlig spørsmål i denne sammenheng er om det kan finnes måter for pedagoger å redusere denne risikoen på gjennom gode tiltak.

En motsetning til *ekskludering* eller avvisning er inkludering – eller det å *inkludere*. Også Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2005), ser ut til å dra denne slutningen. De ser inkludering som et tiltak i seg selv for å motvirke avvisning og ekskluderende prosesser. De mener at en som pedagog må jobbe med inkludering for å skape aksept og forståelse for mangfold, - og å etablere et miljø og et fellesskap som er aggresjonshemmende. De formulerer det slik: «*I arbeidet med å redusere og forebygge atferdsproblematikk er det viktig å motvirke utstøtnings- og marginaliseringsprosesser. I dette arbeidet står inkludering frem som en vesentlig tilnærming.*» (Nordahl et. al. 2005:21).

Ut i fra oppgavens hovedtema utformet jeg følgende problemstilling;

**«Hvilke utfordringer står sentralt når det gjelder inkludering av barn med reaktiv aggresjonsproblematikk i grunnskolen?»**

Oppgavens *formål* er å utforske to forskjellige paradigmer for så å prøve å kombinere disse for på best mulig måte å kunne ta vare på de barna som sliter med reaktiv aggressiv atferd. På den ene siden står begrepet «reaktiv aggresjon», - et begrep som er knyttet inn mot en mer atferdsteoretisk tradisjon. På den andre siden står inkluderingsbegrepet som tilhører en sosialteoretisk eller en sosiokulturell tradisjon. I den teorien jeg har gjort meg kjent med – og etter utallige kildesøk, - så er det kun Nordahl m. fl. (2005) som har knyttet disse begrepene sammen. Det kan tyde på at det i liten grad er gjort forsøk på å sammenkoble disse begrepene i tidligere forskning. Videre er formålet også det å se på hvilke sentrale utfordringer som ligger i det å inkludere barn med en reaktiv aggresjonsproblematikk.

Strukturelt sett så er oppgaven delt inn i fire hoveddeler; *teoridel, metodedel, resultatdel og drøftingsdel*. I hver av oppgavens hoveddeler står en innledning som presenterer den enkelte delen av oppgaven. Målet er at hver del skal fungere selvstendig - så vel som en helhet. Her velger jeg likevel å gi en kort presentasjon av de forskjellige hoveddelene for å gi en innføring i oppgavens struktur og oppbygging. I oppgavens teoridel så vil begrepene reaktiv aggresjon og inkludering stå sentralt, sammen med relasjoner og sosial kompetanse. Videre så vil kvalitativ metode og fenomenologi stå som hovedbegrep i metodedelen. I resultatdelen så vil resultatene presenteres, med fyldige sitater. Dette for å gi oppgavens empiriske del mest mulig *åpenhet* (Jf. Jacobsen 2005). I drøftingsdelen settes teori opp mot empiri, og resultatene drøftes. Målet for drøftingen er å forsøke å komme nærmere et svar på oppgavens problemstilling.

Jeg har i arbeidet med oppgaven jobbet aktivt med kildekritikk og har derfor bevisst forsøkt å forholde meg til norsk og internasjonalt anerkjent forskning. Teoridelen står som ekstra viktig i og med at det er et relativt begrenset empirisk utvalg. Oppgavens empiriske del er tuftet på semistrukturerte kvalitative intervjuer av fire informanter som til daglig jobber med eller har jobbet med aggresjonsproblematikk. Dette er et relativt beskjedent utvalg i forhold til Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) som mener at man bør ligge på 10 – 15 intervjuer i slike undersøkelser. Det vil si at jeg med ydmykhet forsøker å svare på oppgavens problemstilling. Målet mitt med oppgaven er å indikere et svar, - eller å gi en pekepinn på hva oppgaven viser og hva som kunne være interessant å forske videre på i fremtiden.



## 2.0 Teoridel

---

Man hører ofte om aggresjon og aggressive handlinger. Fra nyheter om vold, voldtekt, mobbing og misbruk – til masseslagsmål og gjengkriminalitet. I denne delen av studien er målet å se nærmere på hva aggresjon er, - hva som definerer den, hva som kjennetegner den og hvilke mekanismer som er involvert. Da jeg skriver om barn i barneskolen så vil aggresjon blant barn stå i hovedfokus. Først og fremst så vil aggresjonsbegrepet og aggresjonens *funksjoner* presenteres, for så at begrepet fragmenteres og at det så gis en innføring i reaktiv aggresjon som ligger innenfor oppgavens hovedproblematikk. Jeg har også valgt å gi en kort presentasjon av begrepet proaktiv aggresjon, for å gi en flerfoldig innføring i aggresjonens psykologi. Relasjoner og avvsningsmekanismer står sentralt i problemstillingen, - og blir i denne delen av oppgaven objekt for utforskning. Her ser jeg spesielt på relasjoner og vennskap, for så å se på barn og unge med reaktiv aggresjon sine relasjonsdannelser og deres vennskap og nære jevnaldrenderelasjoner.

### 2.1 Aggresjon

Aggresjon er et sammensatt begrep, og har flere definisjoner. Felles for definisjonene er at det handler om et forsøk på, eller intensjonen om å forårsake skade på andre.

Smith (2004) gir følgende definisjon;

*«Atferd som innebærer en trussel om, forsøk på eller påført forsettlig fysisk eller psykologisk skade»* (Smith, 2004:225).

Aronson (2007) tar også med en ekstra dimensjon da han viser til at målet for handlingen også kan sees på som aggresjon, - uavhengig om man skulle lykkes eller ikke;

*«Aggression is an intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression.»* (Aronson, 2007:202).

En kan dog stille seg spørsmålet; I hvilken grad er aggresjonen alltid er intendert eller tilsiktet? Richard Tremblay (2010) argumenter for at de reaktivt aggressive ikke alltid intenderer den aggressive handlingen. Den kan i flere tilfeller komme spontant og impulsivt,

uten tanker og vurderinger (Tremblay, 2010). Ut fra dette kan det virke som om Smiths definisjon i stor grad sammenfatter Aronsons definisjon, - samtidig som den tar høyde for at aggresjonen kan være spontan og plutselig, - og at den aggressive handlingen ikke nødvendigvis må gjennomføres.

### **2.1.1 Et historisk blikk: Aggresjonens evolusjon, tilpasningsdyktighet og dens primitive natur**

Aggresjon hos mennesker har eksistert så lenge mennesket og menneskelignende arter har eksistert (Tremblay 2010, Vaughn & Santos 2007). Det er noe primitivt over aggresjonen, - noe urmenneskelig som vi ikke lenger ønsker å vedkjenne oss i et moderne samfunn med verdier som demokrati og medmenneskelighet (Tremblay 2010). Det at aggresjon eksisterer i oss, - betyr også nødvendigvis at aggresjon er en naturlig og nødvendig egenskap i det menneskelige ego. Mennesker har måttet konkurrere om mat, - de har måttet jakte og de har måttet beskytte stammer, familier og bosetninger. Aggresjon er i så måte et verktøy i menneskets konkurranse om eksistens (Vaughn & Santos 2007). Primater og mennesker viser i stor grad samme tendenser. Det at aggresjon fortsatt eksisterer må på en eller annen måte nødvendigvis bety at aggresjonen er tilpasningsdyktig (Vaughn & Santos 2007). Det at stater bomber hverandre, - det at bakkemannskaper kjemper mot hverandre – voldelige massedemonstrasjoner og konflikter mellom folkegrupper er fortsatt aggressive handlinger. Aggresjonen har bare forandret seg, skiftet ham – den gjenoppstår i nye skikkelser.

Det er likevel ikke lett å gi en ensformig og strømlinjeformet presentasjon av aggresjonsbegrepet. Dette er et mangfoldig og sammensatt begrep. På den annen side skiller man i dag vanligvis mellom to hovedfunksjoner for aggresjon; *reaktiv aggresjon* og *proaktiv aggresjon*. Jeg velger i denne delen av oppgaven å gi en innføring i både reaktiv og proaktiv aggresjon, - for å kunne gi et mest mulig helhetlig bilde på hva aggresjon er og for å vise de ulike funksjonene for aggresjon. Videre vil den reaktive aggresjonen stå i fokus, da den er mest relevant for oppgaven.

En av funksjonene for aggresjon kan spores tilbake til Banduras tanker om en type aggresjon som er en tillært *instrumentell aggresjon* som er motivert av muligheten for en *belønning* (Bandura 1973, 1983 i Dodge 1991). Denne instrumentelle aggresjonen beskrives ofte i mer moderne litteratur som en *proaktiv* form for aggresjon (Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005). Den proaktive aggresjonen er i motsetning til reaktiv aggresjon kald og beregnende. Her bruker den aggressive alle sine ressurser for å få belønning (Dodge 1991, Card & Little

2007, Roland 2007, Vitaro & Brendgen 2005). Hos små barn dreier det seg ofte om muligheten for å få tilgang på et objekt. Hos eldre barn dreier det seg ofte om å få tilpass i en gjeng, - eller det å se et individ tape ansikt. Dette kan igjen knyttes mot begrepet mobbing (Roland 2007).

### **2.1.2 Reaktiv Aggresjon**

Det finnes en form for aggresjon som er plutselig, oppfarende – varmlodig og affeksjonell. Denne typen aggresjon virker ofte uforutsigbar. Den aggressive reagerer ofte med raserianfall, slåing, biting, klyping, lugging eller annen fysisk utagering på mennesker eller nærliggende objekter. I mer alvorlige tilfeller kan våpen eller andre gjenstander tas i bruk for å forårsake skade. Denne formen eller funksjonen for aggresjon blir ofte referert til som *reaktiv aggresjon* (Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005, Card & Little 2007). Andre forfattere eller forskere bruker forskjellige ord for å beskrive samme begrep. Tremblay (2010) bruker begrepet «fysisk aggresjon» (*physical aggression*), noe han gjør i likhet med Drugli (2008) som buker «åpen» eller «fysisk» aggresjon for å beskrive samme type aggresjon. Felles for begrepene brukt er at de handler om *følelser og reaksjoner*. Reaktiv aggressivitet knyttes ofte opp mot emosjonen *sinne* og begrepet *vold* (Isdal 2000, Tremblay 2010, Dodge 1991).

Card og Little (2007) beskriver den reaktive aggresjonen som en frustrasjonsbetinget form for aggresjon. Når det reaktivt aggressive individet blokkeres i å nå sitt mål, vil han eller hun oppleve frustrasjon. Målblokkering oppleves ofte som en trussel eller en provokasjon for disse barna. I det den opplevde frustrasjonen når sitt høydepunkt oppstår emosjonen *sinne* (Vitaro & Brendgen 2005). På mange måter kan man si at det er her de primitive delene av menneskets natur våkner. Det er ofte de reaktivt aggressive elevene som forstyrrer i klasserommet, og kan sees på som «bråkmakere» (Waschbusch, Willoughby & Pelham 1998 i Vitaro & Brendgen 2005). Dette samsvarer med forskning som viser en signifikant sammenheng mellom reaktiv aggresjon og tilpasningsproblemer (Little, Braumer, Nock & Hawley, 2003 i Vitaro & Brendgen 2005).

### **Biologiske faktorer for reaktiv aggresjon hos barn**

Selv om reaktiv aggresjon ofte forbindes med miljømessige forhold, så finnes det forskning som viser at det også ligger biologiske faktorer til grunn som kan være med på å påvirke individets aggresjon. Hos reaktivt aggressive har man sett at sentra i midtre deler av hjernen blir stimulert ved aggressiv atferd. Da spesielt *hypotalamus* og *amygdala* (Afifi & Bergman 1980, Guyton 1981 i Dodge 1991). Hos forsøk gjort på mus og rotter så man at ved å

stimulere midtre deler av hypothalamus så gikk dyrene i sterk forsvarsposisjon. De reagerte med snerring, fresing og angrep på den minste påvirkning. Ved å stimulere fremre deler av hypothalamus så man at dyrene utviste en slags jaktatferd. Ved stimuli av amygdala så reduseres trangen til å drepe, men påvirker ikke aggresjonsnivået. Det virker med andre ord som om stimuli av disse sentrale delene av hjernen øker hyperaktiviteten og aggresjonen i hjernen (Karli 1978, Miley og Baeninger 1972 i Dodge 1991).

Med tanke på at reaktivt aggressive ofte reagerer med vold (Dodge 1991, Isdal 2000, Vitaro & Brendgen 2005), så kan det være interessant å se på hvilke prosesser som gjør seg gjeldene i hjernen til voldelige barn og unge voksne. Som tidligere nevnt (PKT) reagerer reaktivt aggressive på det de opplever som trusler, provokasjoner og generelle målblokkeringer. Den stadige frustrasjonen danner stress, - som aktiverer en evakuering eller unntakstilstand i kroppen og hjernen. Primitive følelsescenter i hjernen blir aktivert og man settes i en «slåss eller flykt» (fight or flight) posisjon (Perry 2001). Også Perry (2001) nevner amygdala som sentral hos barn som er voldelige. Amygdala er et følelsescenter som mottar impulser direkte fra sansene. Med andre ord er det ingen bearbeiding i forkant av en reaksjon aktivert i amygdala. Dette i seg selv kan være med på å sette spørsmålstegn om hvorvidt reaktive aggressive i mange tilfeller intenderer å skade andre.

Det finnes også en genetisk sammenheng mellom foreldre og det aggressive barnet. Den reaktive aggresjonen er knyttet til temperament og følelser, og kan i så måte også arves. Det vil være legitimt å hevde at noen barn er mer sårbare for å bli reaktivt aggressive rent biologisk (Vitaro & Brendgen 2005). Barn som har større biologisk risiko for å utvikle sterk reaktiv aggresjon er i enda større grad avhengige av et godt og støttende miljø. Slik sett skulle en tro at det her ligger et paradoks. Det kan virke som en vond runddans om foreldre som er biologisk utsatt for reaktiv aggresjon, selv får barn med samme lidelse.

### **Reaktiv aggresjon og miljømessig påvirkning**

Det at barn utagerer, bruker vold og sliter med raseri og sinne kan markere at det finnes problemer i barns nærmiljø. Disse problemene kan være av forbigående art, som en skilsmisse, - eller det kan være lange og vedvarende perioder, noe som kan indikere en systematikk i barnets utrygghet. Langvarige perioder med aggressivitet og hyperaktivitet i barnets tidlige år, kan tyde på at barnet har utviklet kronisk reaktiv aggresjon. Dodge (1991) tegner et bilde av nettopp dette, - reaktivt aggressive barn som i tidlig alder opplever vage og

fraværende relasjoner står i sterk fare for å bli utagerende. Slik kronisk reaktiv aggressivitet kan utvikles allerede i spedbarnsalder, og det er forskjellige årsaksforløp som kan skape en slik lidelse. Noen kan ha opplevd vold og forsømmelse i tidlig alder, - det å vokse opp i en ghetto eller en krigssone kan gi denne typen lidelse, i tillegg til seksuelt misbruk, eller andre type vonde og sjokkerende hendelser (Dodge 1991). Felles for alle; *trauma*. Også Berkowitz (1993) fremhever barnets næreste relasjoner kan være hovedårsak til aggresjon. For barnet er det å oppleve vold eller forsømmelse fra foreldrenes side en kilde til trauma.

Reaktiv aggresjon har ikke nødvendigvis en sammenheng med langvarige traumatiske opplevelser. Det kan ha sammenheng med korte vanskeligere perioder i barns liv. For eksempel kan barn bli sinte og frustrerte på grunn av språkvansker, skilsmisser, perioder med lav mestring eller frustrasjon ved flytting eller kulturelle overganger (Isdal 2000, Berry 1997). Det at de reaktivt aggressive «trigges» av frustrasjon er med på å underbygge dette. Det finnes også eksempler på at mindre alvorlige problemer kan gi langvarig reaktiv aggresjon. Om barnet sliter på skolen i lengre perioder, uten å få støtte og hjelp, så kan dette bli en konstant kilde til frustrasjon. Stresset av ikke å mestre kan etter hvert bli så stort at barnet ikke klarer «å hente seg inn igjen».

### **2.1.3 Sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og sosial kompetanse**

Det finnes mange definisjoner på hva sosial kompetanse er. I norsk sammenheng blir det ofte referert til Thomas Nordahl m. fl. (2005), som bruker Garbarino (1985) sin følgende definisjon:

*«(...) et sett av ferdigheter og holdninger, motiver og evner som trengs for å mestre de viktigste settinger som individer med rimelighet kan forventes å møte i det sosiale miljøet som de er en del av, samtidig som deres trivsel maksimeres og fremtidig utvikling fremmes.»*  
(Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005:197)

En annen teori, utviklet av Terje Ogden, - bygger på flere definisjoner basert på anerkjente internasjonale forskere på området (Schneider 1993, Garbarino 1985, Gresham 1997 og Weissberg & Greenberg 1998). Definisjonen tar i større grad for seg relasjonsperspektivet, - og den lyder slik:

*«Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.» (Ogden 2009:207).*

Barn med god sosial kompetanse oppleves som morsomme og spennende å tilbringe tid sammen med. De er positivt oppmerksomme på andre jevnaldrende og tar kontakt på en måte som oppleves som positiv for andre. De er gode til å kommunisere, de er tydelige og de fremstår som samarbeidsvillige. Disse barna unngår å være for dominerende i lek og aktiviteter og de evner å utsette det å ta opp mulige kontroversielle temaer i jevnaldergruppene. De viser også stor grad av prososial atferd i det at de tilbyr seg å hjelpe andre barn, - de roser og gir positive kommentarer til sine lekekamerater og de evner å inngå kompromisser. På mange måter vil disse barna også ha en aggresjonshemmende effekt, da de oppdager når det blir tilløp til avvisning og konflikter (Ogden 2009).

Det finnes også eksempler der sosial kompetanse havner på tvers av det som sees på som ønskelig sosial atferd. Det hender at sosialt kompetente barn setter seg mål og fører en selvheldelse som kan føre til konflikter med andre. Sosial kompetanse kan også sees på som en balansegang mellom det som er barnets egne mål om sosialt utbytte og innpass i en vennegjeng, til det å hjelpe andre. Derfor er det viktig at barnet utvikler en følsomhet for miljøet rundt og blir vare og sensitive overfor kulturelle handlingsmønstre, normer og sedvaner i grupper og det økologiske samspillet mennesker imellom (Nordahl et. al. 2005).

Det sosiale fellesskapet i en kultur, eller et klasserom – for den saks skyld, kan være en arena der problematferd blir korrigeret, - eller forsøkt redusert – og er fruktbart for læring og mestring av ulike sosiale strategier. På den annen side kan også fellesskapet danne mekanismer der en prøver å beskytte seg mot problematferd ved å støte ut eller aktivt å ekskludere jevnaldrende som utviser en slik atferd (Nordahl et. al. 2005). En fellesnevner hos barn som jevnlig blir ekskludert eller avvist av sine jevnaldrende er at de ofte danner seg vaner, atferd og sedvaner som representerer negative sosiale egenskaper. Det være seg aggresjon og vold, unnvikelse og skyhet, umodenhet – og generell mangel på prososial atferd og samarbeidsvilje. Det er enkelt og greit ikke noe gøy for andre barn å tilbringe tid med barn som stadig ødelegger leken, som ikke følger «spilleregler» - og som reagerer med aggresjon,

vold eller sinne. Bierman (2005) beskriver slik atferd som «social toxins» - eller sosiale giftstoffer som forsurer og ødelegger i grupper og kulturer.

Barn med reaktiv aggresjon kan ofte reagere med sinne eller vold dersom de blir blokkert fra å nå sine mål. Dette kan gjøre at barna rundt dem blir redde og engstelige og ikke ønsker å omgås dem. I neste omgang kan det føre til at barna med reaktiv aggressiv atferd blir avvist av sine jevnaldrende, fordi at de utgjør en trussel mot deres lek, samspill og fellesskap (Bierman 2005, Nordahl et. al. 2005, Ogden 2009). Dette kan også føre til at disse barna står i fare for å bygge langt færre relasjoner enn andre barn, i tillegg til mangel på nære kvalitetsrelasjoner som vennskap. Det er i vennskap og nære relasjoner barn lærer sosiale koder og normer for atferd. Med andre ord er det stor fare for at denne gruppen med barn lærer sosial kompetanse og prososial atferd i langt mindre grad enn sine andre jevnaldrende. Slik sett så fremstår det å lære sosial kompetanse og prososial atferd i et trygt og inkluderende fellesskap som et godt verktøy for å forebygge aggresjon (Nordahl et. al. 2005). Inkludering står her som et motvekt til avvisning og ekskludering, - og på denne måten kan et inkluderende miljø bygge ned aggressive mekanismer og etablere gode strategier for interaksjon, kommunikasjon og samhandling.

#### **2.1.4 Reaktivt aggressive barn; relasjoner og avvisning**

Det finnes en del forskning på aggressivitet og hvordan dette påvirker relasjoner jevnaldrende mellom. Det har allerede i denne studien blitt presentert hvordan de reaktivt aggressive barna kan reagere med raseri, sinne og vold – fra den minste påvirkning. På en måte skulle man tro at det sier seg selv at disse barna har problemer med å danne nære relasjoner; - hvem ønsker å være sammen med et barn som er som en vandrende aktiv vulkan å regne? Reaktivt aggressive har et uforutsigbart temperament, og situasjoner med sterk utagering kan oppleves skremmende for andre barn. I denne delen av oppgaven ønsker jeg å se nærmere på relasjoner barn mellom, for å forstå hvilke prosesser og mekanismer som preger deres relasjonsdannelse. Spesielt interessant blir det å se på hva som preger reaktive barns relasjonsdannelser. Hva er det som gjør at disse barna er i så stor fare for å bli avvist? Hvilken risiko medfører dette?

Hva er relasjoner? Dette ordet brukes gang på gang i media og fagbøker, - uten at man tenker over hva begrepet egentlig betyr. Relasjoner er ikke et tilfeldig begrep innenfor sosialiseringsteori, - det er et begrep med faste rammer og fordringer.

William Hartup gir oss denne definisjonen på hva relasjoner er:

*"(...)aggregates of interactions between individuals who have formed expectations for one another that guide interpersonal behavior over time"* (Hinde 1997 i Hartup 2009:14).

Altså fremstilles relasjoner her som tilstrebelser for interaksjoner som varer over tid og som danner grunnlag for gjensidige interpersonlige forventinger. *Reciprocal* her betyr gjensidig likt handlingsmønster.

### **2.1.5 Vennskap**

Et vennskap kan defineres som sterke positive bånd mellom to personer som intenderer å fasilitere oppnåelsen av felles sosioemosjonelle mål (Hartup & Stevens 1997, Hinde 1987 i Bukowski, Motzoi & Meyer 2009). Vennskapet er et resultat av to personer som på en eller annen måte tiltrekkes hverandre. Det kan være felles interesser, hjelp, moro eller annen motivasjon for interaksjon. Barns relasjoner og vennskap er en base for nærhet, trygghet, dyrking av interesser, læring og goder (Bukowski, Motzoi & Meyer 2009). Barna selv ser allerede i ung alder fordelene med slike nære relasjoner.

Det eksisterer bred enighet om at vennskap handler om både relasjonens gjensidighet så vel som nærhet mellom to individer (Bukowski et. al. 2009). Det er derimot ikke alltid like lett å metodisk sett validere hva et vennskap er. Mange barn bruker selv en form for skalering når de skal si hvem de regner som sine beste venner. "Han er min nest beste venn", er ikke uvanlig å høre i en slik sammenheng (ibid). Mange forskere har derfor aktivt brukt skalering i sin forskning. Hvis "5" er høyeste verdi et barn kan oppgi, så fordrer det at det andre barnet gir verdien "5" tilbake. Slik sett kan man måle vennskapets gjensidighet (ibid). På den annen side trenger ikke et vennskap å dreie seg om kun den matematiske verdien av relasjonen. Vennskap er jo tross alt også et fenomen som fordrer kvalitet og kontinuitet.

Barn oppfører seg annerledes med barn som de kun har en vanlig relasjon til, enn det de gjør med nære venner. Dette kom frem av en undersøkelse gjort av Newcomb & Bagwell (1995 i Bukowski et. al. 2009). Dette gjenspeiler vennskapets som en sedvane og rutinebasert relasjon med felles forventninger og gjensidig handlingsmønster.



### **Vennskapet – en beskyttelse mot risiko**

Vennskap jevnaldrende mellom er ikke bare nærende i form av opplevelser der og da – som morsom lek, sport eller annet. Et vennskap er barns likeverdige relasjoner i motsetning til deres relasjoner til voksne eller foreldre, - som er en mer hierarkisk relasjon (Sullivan 1953 i Bukowski et. al. 2009). Det kan videre bety at dette er barnets første relasjoner, der de aktivt, - på en likeverdig måte, skaper seg selv og former sin identitet gjennom samhandling og interaksjon. Sullivan (1953) ga seg ikke med dette. Han mente at barnet til og med, i gode og nærende relasjoner, kunne komme seg gjennom tøffe og traumatiske familiekonflikter (Sullivan 1953 i Bukowski et. al. 2009).

Fordeler med gode gjensidige vennskap hos barn ligger også i det faktum at barn lærer sosial kompetanse gjennom disse relasjonene. Et vennskap inneholder ofte en rekke forskjellige erfaringer, som gjør at de får dannet seg et relasjonelt erfaringsgrunnlag (Fuhrman og Robins 1985, Hartup 1996, Weiss 1974 i Bukowski et. al. 2009). Det vil si at barnet, gjennom relasjoner i form av vennskap, skaffer seg livsviktig erfaring og kunnskap, som de kan anvende inn mot andre relasjoner. Med andre ord er disse barna mer rustet til å skape nye vennskap og bekjenskaper. De blir også gjennom vennskap tvunget til å bearbeide egne følelser, de må forholde seg til normer og regler som befinner seg i slike dyader og de må til og med forholde seg til konfliktfylte og betente situasjoner. Barn i vennskap må gi og ta, de må gjøre kompromisser og de må vise følelser. Mennesket er i bunn og grunn sosiale av natur, og vårt samfunn avhenger av relasjoner mennesker i mellom. Barn i nære og gode vennskap får tilgang til kunnskap som er vitalt og elementært viktig for mennesket (Bukowski et. al. 2009). Jo mer dette sier om viktigheten av vennskap, - jo mer sier det om ulemper ved ikke å være i disse nære relasjonene.

### **Vennskap og grupper preget av reaktiv aggressivitet**

Kvaliteten av vennskap har blitt mer og mer interessant for forskningen, - også når det gjelder vennskap der den ene eller begge partene er reaktivt aggressive (Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson 2009). Disse vennskapene preges ofte av mye konflikt, uenigheter og støy (Dodge, Price, Coie & Christopholulos 1999 i Crick et. al. 2009). I disse vennsapsrelasjonene fant forskerne også at de barna med reaktiv aggresjonsproblematikk meldte om lav forekomst av viktige vennsapsverdier som; intimitet, trygghet og nærhet (Cillessen, Jiang, West & Lazkowski 2005, Grotperter & Crick 1996 i Crick et. al. 2009). Også Vaughn & Santos (2007) påpeker at aggresjon er forstyrrende og ødeleggende for de bånd som eksisterer mennesker i mellom, - det være seg dyader, grupper, kollegamiljø etc. (Vaughn

& Santos 2007). Også i denne forskningen viser det seg at viktige verdier og fordeler med vennskap er langt mindre hos de med reaktiv aggresjon. Her tegner det seg et slags paradoks; det er de reaktivt aggressive barna som virkelig trenger gode, nære og støttende vennsksapsrelasjoner, - men det er de som høster minst av de fruktene vennskapet bærer med seg.

### **2.1.6 Avvisningsmekanismer hos barn og grupper**

Når barn støter ut eller avviser andre barn er ikke det en tilfeldig handling. På den annen side må ikke det å avvise forveksles med mobbing, selv om det finnes likhetstrekk. Avvisning er en gruppeprosess og styres av gruppemekanismer. Det kan være forskjellige årsaker til denne avvisningen. De fleste barn avvises på grunn av lav sosial kompetanse, - og det er bevist at barn som har et uforutsigbart temperament, barn som uttrykker seg dårlig (lite mimikk, lite smiling og latter) og barn som utagerer har større sjanse for å bli avvist enn andre barn (Dodge, Coie & Kauperschmidt 1990 i Bierman 2005). Det ble i samme studie (ibid.) slått fast at barn ofte blir avvist fordi de har atferd, holdninger eller egenskaper som irriterer gruppen. Det er her skillet mellom mobbing og avvisning ligger: da mobbing er kald og nøye beregnede handlinger for å skade andre, så kan avvisning sees på som en gruppes beskyttelsesmekanisme. Det er simpelthen ikke morsomt å leke med barn som sjefer, som til stadighet ødelegger leken – som blir sinte eller slår. Gruppen beskytter seg mot irriterende, ødeleggende eller frustrerende atferd, for å opprettholde lek, trivsel og samspill (Dodge, Coie & Kauperschmidt 1990 i Bierman 2005). Begrepet avvist i denne sammenheng må ei heller forveksles med begrepet *neglisjert*. Å bli *neglisjert* innebærer at eleven ikke legges merke til, mens det å bli *avvist* innebærer en systematikk i det å mislike barnet (Bierman 2005).

Når det gjelder avvisning, så mener Karen Bierman (2005) at følgende egenskaper hos barnet kan føre til avvisning:

1. Lav opptreden av prososial atferd.
2. Stor forekomst av aggressiv/forstyrrende atferd.
3. Høy forekomst av umoden/barnslig oppførsel.
4. Høy forekomst av unngåelse og engstelse hos barnet.

(Bierman 2005:17)

Det som er interessant for denne oppgaven er punkt 2., - nemlig samspillet mellom aggresjon og avvisning. Det skal utforskes nærmere her.

### **Reaktiv aggresjon og avvisning**

Flere studier peker på at reaktivt aggressive barn er forbundet med lav sosial preferanse, - altså står de i større fare for å bli avvist (Bierman 2005, Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson 2009, Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005). Andre studier bekrefter Karen Biermans (2005) forskning; nemlig at grupper avviser de reaktivt aggressive barna. Funnene i forskning rundt dette er sterke. Ser man på barn med høy score på reaktiv aggresjon og avvisning – så er funnet signifikant Snur man på problemstillingen og ser på forholdet mellom reaktiv aggresjon og grad av aksept, så finner man ingen signifikans (Graham & Juvonen 2002, Rubin, Chel & Hymel 1993 & Olweus 1977 i Crick et. al. 2009).

Biovin, Vitaro og Poulin (2005) slår fast at reaktivt aggressive barn står i større fare for å bli avvist enn andre barn (Coie 1990 i Biovin, Vitaro & Poulin 2005). Dette gjelder også barn i barnehage og tidlig skolealder (Dodge, Coie, Pettit & Price i Biovin, Vitaro & Poulin 2005). I denne studien viste det seg at både reaktivt og proaktivt aggressive ble forbundet med lav status mellom jevnaldrende (ibid.). Det viser seg også at opplevd aggressivitet i barnehage øker sjansen for at barna blir reaktivt aggressive i senere barneskolealder (Dodge, Lansford, Salzer-Burks, Bates, Fontaine & Price 2003 i Biovin, Vitaro & Poulin 2005). Samme studie viste også det paradokset som mange forskere har mistenkt, nemlig at tidlig avvisning i barnehage og tidlig skolealder gjør at elevene er mer utsatt for senere å utvise aggressiv atferd (ibid.).

Grunnene til at disse barna blir mislikt ligger sannsynligvis i at utageringen til disse barna forstyrrer lek, moro og samspill – altså viktige verdier og interesser for barn i denne alderen (Dodge, Coie & Kaupersmidt 1990 i Bierman 2005). Ser man på reaktiv aggresjon og popularitet i ungdomsskolen, - så viser forskning at det forekommer økt popularitet og aksept hos ungdommen (LaFontana & Cillessen 2002, Rose, Swenson & Waller 2004 i Bierman 2005). Ser man på den annen side på proaktiv aggresjon i barneskolen så vil disse barna ha gjennomsnittlig eller høy sosial status, eller grad av aksept (Crick et. al. 2009, Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005). Dette viser oss at det sannsynligvis er to faktorer som spesielt spiller inn. For det første, og som allerede nevnt, er de barna med reaktiv aggressivitet mer

utagerende og forstyrrende i sin atferd, noe som passer dårlig sammen med lek, interesser, læring og interaksjon. For det andre kan dette vise oss at barna ikke oppfatter barna med proaktiv aggressiv atferd sin plaging, eller mobbing, like forstyrrende for deres samspill og lek. Forskning viser også at de proaktivt aggressive barna har høyere sosial kompetanse (Vitaro & Brendgen 2005), mens de reaktivt aggressive barna har lavere sosiale kunnskaper. Det virker som om prososial atferd vedsettes i større grad hos barn i barneskolealder enn i ungdomsskolealder.

## 2.2 Inkludering

Inkludering står sentralt i oppgavens problemområde. Den står sentralt i forhold til at barn med reaktiv aggresjonsproblematikk har lettere for å bli avvist og utestengt, - altså *ekskludert*. I følge den danske sosiologen Bent Madsen (2009) er det å inkludere er like mye det å hindre ekskluderende prosesser for samtidig å øke inkludering. Den norske skolen har mål om å inkludere alle barn og unge (L97, LK06), noe som setter problematikken rundt ekskluderingen av barn med reaktiv aggressivitet i et interessant lys. Først i denne delen av oppgaven er formålet å gi en noenlunde tydelig definisjon på hva inkluderingsbegrepet er. For å kunne gi en god innføring i begrepet inkludering er det viktig å sette begrepet i en historisk kontekst, for det er først og fremst historien som gir inkluderingsbegrepet relevans. Det er av denne grunn at inkluderingsbegrepet presenteres utdanningshistorisk i Norge. Her har jeg valgt å hovedsakelig bruke Vislie (2003), - da hun gir oss en grundig og detaljert innføring i begrepets historiske herkomst og dets relevans og fremvekst i Norge.

Å gi en enkel, strømlinjeformet definisjon på hva inkludering er, hva den inneholder og dens politiske og organisasjonsmessige fordringer, - virker ikke mulig å gi. Inkludering er et kompleks, mangfoldig og bredt begrep som først og fremst må forstås ut i fra en utdanningshistorisk kontekst. På mange måter oppstod *inkluderingen* som et alternativ til tanken om *integrering*, som har rådet de siste 30 til 40 årene (Vislie 2003). Kort sagt kan man si at hovedforskjellen mellom disse begrepene er hvor ansvaret i skolen plasseres. Integrering fordrer at elevene tilpasser seg skolen som organisasjon, mens tanken om inkludering fordrer at skolen forandrer seg for å møte et stort, komplekst og fargerikt glassmaleri av elever som *mangfold*.

Idéen om en inkluderende skole for alle ble formalisert og satt på politisk dagsorden under UNESCO sin verdenskonferanse i Salamanca i 1994, - der det ble bestemt at skoler og

utdanningsinstitusjoner i alle medlemsland skulle jobbe mot å bli mer inkluderende (Vislie 2003, Werner 2008). Dette gjaldt også Norge. Her til lands skulle inkluderingen vise seg å fordre et paradigmeskifte – et paradigmeskifte som til dags dato ikke er fullendt (Werner 2008). På mange måter befinner den norske skolen seg fortsatt i brytningens tid i mellom integrering og inkludering, - noe som gjør begrepet brennende varmt – og utdanningspolitisk relevant. I denne delen av oppgaven skal jeg definere og presentere inkluderingsbegrepet når det gjelder; innhold, fordringer og utdanningspolitisk profil.

## Definisjoner

Det å gi en klar og tydelig definisjon på hva inkluderingsbegrepet inneholder virker nærmest umulig. I hvert fall om man ønsker å se bredden og mangfoldet av begrepet. Jeg har derfor i denne delen av oppgaven valgt å vise til tre forskjellige definisjoner av inkluderingsbegrepet, - for så å oppsummere disse og forsøke å knytte dem sammen.

Først og fremst står Mel Ainscow (2005) sin definisjon av inkluderingsbegrepet sterkt, og har blitt brukt i flere sammenhenger (Bl. a:Hick, Kershner & Farrell 2009, Vislie 2003).

Ainscow gir oss denne definisjonen av inkludering:

- «*Inclusion is a process*». Med dette mener Ainscow at inklusjon er en stadig pågående prosess for å finne bedre løsninger i en skolehverdag. Det er å stadig møte mangfoldighet på nye og innovative måter, som bedre sikrer integritet og verdighet. Det er å leve med diversitet, og det handler om hvordan vi takler og møter diversitet i hverdagen (Ainscow 2005:15).
- «*Inclusion is concerned with the identification and removal of barriers*». Med dette forklarer Ainscow at man på organisasjonsnivå forplikter seg til å holde seg oppdatert på flere fagfelt, - å samle bred kunnskap for å kunne oppdage og aktivt forhindre barrikader mellom skolen som organisasjon og elevene (Ainscow, 2005:15).
- «*Inclusion is about the presence, participation and achievement for all students*». Med dette mener Ainscow at inklusjon handler om nåtiden, *skolehverdagen her og nå*, og hvordan den da takles. Inkludering handler om deltakelse, der deltakelse måler kvaliteten på deres opplevelser «der og da». Når det gjelder «*achievements for all students*» mener Ainscow at det handler om barnas rett til mestring, - ikke først og

fremst når det gjelder tester og prøver, men et bredt mestringsperspektiv som tar for seg alt skolehverdagen innebærer for elevene (Ainscow 2005:15).

- «Inclusion involves a particular emphasis on those groups of learners who may be at risk of marginalization, exclusion or underachievement» (Ainscow 2005:15). Med dette mener Ainscow at det er enkelte grupper elever som av en eller annen grunn er i større fare for å bli oversett og marginalisert, - og at man har et spesielt ansvar for å unngå at disse elevene blir aktivt *ekskludert* (Ainscow 2005:15).

Skal man sammenfatte disse punktene, er inkludering i følge Ainscow (2005) en varig og stadig pågående prosess for å finne nye og innovative løsninger til å møte elevmangfoldet på. Man skal være på jakt etter barrierer i skolen, for aktivt å bygge dem ned – for å sikre inkludering for alle. Inklusjonen skal skje her og nå, og den handler om deltakelse der deltakelsen i seg selv setter standard og kvalitet for den enkelte skolen. I en inkluderende skole har man et spesielt fokus på, og ansvar for, de elevene som står i spesiell fare for å bli marginalisert og ekskludert (Ainscow 2005).

I Norge er Peder Haug en av de pedagogene som har engasjert seg mest for inkludering, - og har dette som fagfelt. Han gir oss også en egen definisjon på hva inkludering er, og hva inkludering fordrer, både av læreren og skolen som lærende organisasjon. Også han påpeker hvor vanskelig det er å gi en enkel definisjon på dette store og omfattende begrepet (Haug 2003). Han lister opp fire hovedbegrep som står sentralt i inkluderingstankegangen:

1. *Samvær*. I dette begrepet ligger det at alle barn har rett til å gå på sin lokale skole. Ingen skal ekskluderes fra skolen som tilhører deres eget nærmiljø. Ingen skal skilles ut eller oppleve stigma i forhold til bakgrunn, kjønn, seksualitet, evner, interesser eller annet. Utfordringen, påpeker Haug, er å skape en skole der det er plass til stadig flere, og der stadig færre faller utenfor (Haug 2003).
2. *Deltakelse*. I en skole der inkluderingen fremdyrkes skal man sette krav til fellesskapet og deres samvær og samspill. Forfatteren påpeker at deltakelsen kan sees gjennom to aspekter: For det første så er deltakelse å bidra aktivt inn mot fellesskapet. På den annen side skal man også bæres frem av fellesskapet. Det er en slags «gi og ta» - situasjon (Haug 2003).

3. *Samarbeid*. Samarbeidet skal være preget av demokrati, og ingen innen fellesskapet skal pålegge andre å gjøre bestemte handlinger på autoritært vis. Samarbeidet skal være en naturlig prosess der fellesskap, samvær og deltakelse ligger som grunnverdier (Haug 2003).
  
4. *Utbytte*. Alle i en inkluderende skole skal ha et utbytte, både sosialt og faglig. Det er viktig å finne et tilfredsstillende system for å måle både faglig og sosialt utbytte. Hovedbegrepet her mener Haug er *tilpasset opplæring*. Det er viktig at skolen og pedagoger sikrer en opplæring som kan møte et mangfold av elever – et slitesterkt pensum som er tilpasset alle. De som trenger ekstra hjelp skal få det, - men ikke i segregerte former som kan virke ekskluderende på eleven (Haug 2003).

Samlet sett er Haug opptatt av inkludering som; *samvær, deltagelse, samarbeid og utbytte*. Disse begrepene er ikke tilfeldige, - og de rommer rikelig av det inkluderingsbegrepet inneholder, - organisatorisk og ideologisk. Inkludering handler om retten til å gå på den skolen som hører nærmiljøet til. Det handler om deltakelse som kvalitet og et verktøy til å tilegne seg kunnskap. Inkluderingen handler også om samarbeid tuftet på demokratiske verdier, der elevene blir sett på som likestilte, - istedenfor å bli satt opp mot hverandre. *Utbytte* i Haugs sammenheng kan man på mange måter si at er en sum av de tre overstående begrepene; *samvær, deltagelse og samarbeid* (Haug 2003).

Mange teoretikere innenfor inkluderingsparadigmet er opptatt av å fremme inkludering gjennom å oppdage og forhindre prosesser som ekskluderer. Både Sidsel Werner (2008) og Bent Madsen (2009) er opptatt av nettopp dette; å oppdage hva som ekskluderer for å fremme det som inkluderer. Mange forskere setter dette opp i diagrammer for å visualisere forskjellen mellom ekskludering/integrering og inkludering. For det er jo slik Madsen (2009) selv formulerer det; *integrering forutsetter ekskludering*. Werner (2008) er opptatt av sammenhengen mellom hva inkludering er i forhold til hva integrering er. Hun er opptatt av hvor ansvaret for læring og deltakelse plasseres, - og trekker frem den systemiske tenkningen om hva inkludering er. Mens integreringen på den ene side fordrer at elevene forandres for å kunne få plass innenfor skolens organisatoriske, fysiske og sosiale rammer – så vil en

inkluderingstankegang fordre at skolen tilpasser seg det mangfoldet og den enorme diversiteten av elever som skal utvikle seg og trives i skolen som daginstitusjon og organisasjon (Werner 2008). Dette er to grunnleggende forskjellige syn på eleven i relasjon til skolen, og de representerer i og for seg hvert sitt paradigme. Haug og Bachmann (2006) beskriver det slik; «*En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres*» (Bachmann & Haug, 2006:88).

Det er nå gitt tre forskjellige definisjoner på hva inkludering er. Definisjonene viser hvor vidt og mangfoldig inkluderingsbegrepet strekker. Istedenfor å velge en fast definisjon, - så vil de de allerede presenterte definisjonene stå som et fundament for videre granskning av inkluderingsbegrepet. I neste avsnitt blir det interessant å sette inkluderingsbegrepet i en historisk kontekst. Hva er bakgrunnen for dette nye begrepet? Og hva er begrepet en reaksjon mot?

### **2.2.1 Inkludering i et utdanningshistorisk lys**

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å reise bakover i tid for å se hva norsk skolepraksis var før – og hvor den har ledet oss hen i dag. Denne delen er ment til å være en innføring i et historisk perspektiv – ikke et dypdykk. Jeg forsøker ei heller å gi en bred utdanningshistorisk innføring av hele det norske skolesystemet, - men en lett innføring i hvilke historiske bevegelser som har ført frem dagens tankegang om en inkluderende skole for alle. Som hovedkilde har jeg primært valgt å bruke Vislie (2003), fordi hun gir en bred men samtidig kort og enkel innføring i inkluderingsens ide-grunnlag og politikk.

Reiser vi tilbake i tid, - til slutten av 1800-tallet, så var det folkeskolen som rådet i Norge. Man hadde ingen tanke om skolen som enhet eller fellesskap, - det eksisterte flere skolesystemer om hverandre. Grovt sett kunne man dele dem inn i to hovedretninger, - et spesialskolesystem og et allmennskolesystem. Spesialskolen lå under det vi i dag kaller spesialpedagogikken, mens den ordinære allmenne skolen lå under et rent pedagogisk fagfelt. Spesialskolesystemet lå inn under statlig styre, og folkeskolen, borgerskoler og kirkelige skoler lå under lokalt kommunalt styre, - eller kirkesogn for den saks skyld (Solerød 2006, Vislie 2003).

Man så tidlig et behov for at noe måtte skje, for mange barn falt utenom den offentlige skolen, - den ordinære folkeskolen. Flere og flere ble kjent «ikke opplæringsdyktige», - og de ble



stemplet som «abnorme». Nå hører det med til historien at nær 50 % av alle barn i skolealder ble kjent «ikke opplæringsdyktige». Eksempler på slike barn var at de var døve, blinde, «åndssvake», eller at de rett og slett var fattige (Solerød 2006). Fattige barn uten muligheter for å lære, mente mange. Det at stadig flere barn falt utenfor skolesystemet ble først forsøkt gjort noe med i Folkeskoleloven av 1886 når det gjaldt «abnorme børns undervisning» (døve, blinde og åndssvake). Denne loven fastslo at det var det offentlige som skulle ta ansvaret for opplæringen av denne gruppen elever, - i egne spesialskoler. Det var da spesialskolene for alvor begynte å skyte fart, - og ble etablert over hele landet. Utover 1900-tallet skjedde det en svak utvikling i spesialskolesystemet, på den måten at spesialskolene fikk noe mer ansvar for enkelte nye klientgrupper. Dette medførte ikke noen bevegelse mellom det som ble regnet som spesialpedagogikkens domene og pedagogikken, - altså det som på den tiden het folkeskolen. Disse to skolesystemene levde sine egne liv, og som forskjellige organismer om hverandre. Staten og spesialskolene, - og kommunene og folkeskolen (Vislie 2003).

I etterkrigstiden etter første verdenskrig, så begynte man for alvor å se hvordan man kunne styrke det norske skolesystemet, - det vil si folkeskolen, framhaldsskolen, aftenskolen, realskolen og gymnaset, for så å gjenoppbygges som en skole for «alle». For å ivareta «alle», innebar dette også en ytterligere utbygging av spesialskolesystemet. Den norske økonomien tillot derimot ikke noen raske reformer av skolen, - og arbeidet skulle vise seg å ta lang tid (Vislie 2003).

På 50-tallet begynte man så vidt med hjelpeundervisning i enkelte kommuner, - da særlig i byer og tett bebygde strøk. Dette er ett av de første eksemplene på bevegelse mellom spesialskolesystemet og den ordinære skolen, som tidligere var fullstendig uavhengige av hverandre. Denne hjelpeundervisningen ble gitt i lokale skoler gjennom kommunale initiativ - uten statsstøtte. Det gikk derimot ikke lang tid før tiltakene fikk statlig støtte. De som falt utenfor måtte vente en stund til. Men på 60-tallet skjøt den offentlige debatten om denne gruppen barn frem. Vislie (2003) gir oss eksempelet på den pedagogiske rådgiveren Harald Røger, og hans krasse angrep mot det norske skolesystemet. Han så på det norske skolesystemet som en heis, som kun tok med seg personer nedover. I tredje etasje fant man elevene i folkeskolen. Var ikke barnet skikket til å gå her, så bar heisen ned i andre etasje. Her lå spesialskolene. Her var det så trangt om plassen at de fleste barna ble kjent «ikke opplæringsdyktige», - og de ble sendt videre ned i første etasje, - «åndssvakehjemmene». Endelig hadde noen satt ord på den utviklingen som skjedde, - til myndighetenes store

fortvilelse. Også journalisten Arne Skouen slengte seg på den offentlige debatten, sterkt inspirert av Røger. Han var selv far til et «usedvanlig» barn som han kalte det – og startet en bevegelse for å sikre rettferdighet for handicappede. Organisasjonen «Mental Barnehjelp» holdt et møte i Aulaen i 1965. Det ble fullt oppmøte, - og mange støttet kampanjen med sine signaturer (Vislie 2003).

Etter dette satte Blom komitéen i gang sitt arbeid i 1969, og kom med en innstilling til Stortinget i 1970. Dette førte videre til en endring av lovverket som blant annet innebar at spesialundervisning skulle skje i de lokale skolene barna tilhørte, og at man skulle ta fokuset bort fra hva som var årsaken til at barnet trengte spesialundervisning, - og heller sette fokuset på spesialundervisningen i seg selv ([www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)). Man kan på mange måter si at Blomkomiteen la grunnlaget for den integrerende skolen som skulle prege 1970, 80 og 90-årene. Den integrerende skolen representerte på mange måter et enormt løft fra det skolen var tidligere, både for ordinærundervisningen og spesialundervisningen. Flere barn fikk rett på skolegang, - og flere kom tross alt med (Vislie 2003).

### **UNESCO og Salamanca – mot en inkluderende tankegang**

Selv om man på mange måter kan erkjenne at tanken om en integrerende skole har gjort skolen bedre, og førte til at flere fikk skolegang og spesialundervisning på sin lokale skole – så hadde denne tankegangen sine svakheter. I stedet for at spesialundervisningen skjedde i egne spesialskoler, - så skjedde den samme spesialundervisningen i egne klasserom på de lokale skolene. Med andre ord var endringen mest av geografisk art. På 90-tallet handlet diskursen om inkludering mest om hvorvidt dette egentlig bare innebar et terminologisk skifte, eller om det faktisk innebar et paradigmeskifte. Den første bevegelsen fra verdenssamfunnet kom allerede i Jomtien i Thailand i 1990, - der man lanserte en visjon om en skole for alle innen år 2000, - Education for all by the year 2000 – «EFA2000». Denne ideen ble tatt opp igjen og foredlet på UNESCOs verdenskonferanse i Salamanca i 1994. Det var da man for alvor begynte å gi inkluderingsbegrepet innhold og politisk tyngde. 92 land og 25 internasjonale organisasjoner skrev under salamanca-erklæringen, og forpliktet seg dermed til å jobbe mot en inkluderende skole for alle – deriblant Norge (Vislie 2003).

## 2.2.2 Å skape en inkluderende skole

*«In Norway, however, the idea of the «school for all» was as much about creating an independent singular Norwegian identity as it was to do with the participation of people within diverse communities» (Ainscow & Miles, 2008:19)*

Inkludering kan lett bli et fjernt begrep, som fort kan synes svevende og teoretisk tungt (Haug 2003). På den annen side er det viktig å lete etter inkluderingens praktiske verdier – det er viktig å tro på at inkludering kan forandre utdanningen, organisasjonen og praksisen.

Inkludering er en forandring, - et grunnleggende nytt syn på hva utdanning skal representere og inneholde (Haug 2003, Werner 2008, Ainscow 2005, 2009). For å kunne sikre inkludering så virker det på meg som om noe må bygges ned, for at noe nytt skal bygges opp. Dette er det flere forfattere som bekrefter, - blant annet Thomas & Loxley (2001) – som mener at men må bygge ned deler av dagens organisasjon og praksis for å kunne gi rom for en inkluderende skole. Peder Haug poengterer også at en grunnleggende organisasjonsendring må skje i norske skoler om man skal gå mot en mer inkluderende praksis; *«En viktig forutsetning for inkludering er at hele skolen endres»* (Bachmann & Haug 2006:88). I denne delen av oppgaven er målet å se på hvordan det er mulig å gå mot en inkluderende praksis.

Blant de som faktisk har forsket på hvordan man danner inkluderende skoler for alle er forskeren Mel Ainscow. I 2005 gjennomførte han et prosjekt der tre universiteter i England jobbet inn mot lokale skoler for å danne en inkluderende praksis. Han brukte teorien om praksisfellesskap, utviklet av Etienne Wenger (1998), for å danne klasserom der deltakelse og samarbeid stod i praksis. Disse praksisfellesskapene utviklet seg som egne organismer, - der man sameksisterer og utviklet seg som et fellesskap av identiteter. Deltakerne i denne sammenhengen var lærere, med deres forskjellige erfaringer og bakgrunn, fikk en arena til å dele, forhandle, kompromisse og lære av hverandre. I disse gruppene observerte de en time i et klasserom for så å diskutere det i gruppene etterpå, de hadde gruppediskusjoner om noe de hadde sett på en video, de diskuterte data fra intervjuer med elevene osv. Sammen utviklet disse lærerne et eget språk for evaluering og læring. Lærerne meldte selv om at disse gruppeprosessene var svært nyttige. Blant annet mente de at de gjorde det gamle kjente, - ukjent og nytt. De så sin egen praksis med nye øyne og de fikk innspill fra andre kolleger (Ainscow 2005). Dette er et eksempel på hvordan lærerne sammen jobbet for å skape en felles praksis, - et felles språk for innovasjon og endring.

## **Inkludering i norske skoler**

I Norge har man lenge trodd at vi har en inkluderende skole, slik som man kan se i sitatet innledningsvis (Ainscow & Miles 2008). I stedet for lå fokuset på å skape en felles norsk identitet, likhetsskolen – enhetsskolen. Med andre ord har man i Norge lenge trodd at enhetsskolen skulle sikre inkludering, - men isteden for viste dette seg bare å være en annen måte å integrere på. Så hvor står vi i dag? Lykkes vi i Norge med å skape en inkluderende skole for alle? I både Kunnskapsløftet 06 og Reform 97 trekkes inkludering frem som politisk satsning. Dette gjelder elevers rett til å gå på den lokale skolen, deres rett til ikke å bli diskriminert, - og deres rett på spesialundervisning (LK 06, L 97). Det kan på den annen side synes som om det ikke er politisk vilje eller «guts» til å tørre å innføre inkluderingsbegrepet med full kraft. Kunnskapsløftet 06 kan på mange måter sees på et steg bort fra inkluderingstankegangen. Dets enorme fokus på kunnskap og faglig utbytte kan i seg selv være forhindrende og ekskluderende for enkelte grupper elever. Også Werner (2008) er innom denne problematikken. Kunnskapsløftet 06 øker skolens faglige selvstyre, og legger mer av styringen lokalt, - et enormt ansvar på lærerne. Det er med andre ord læreren selv som styrer sin egen praksis, - og i hvilken grad klasserommet ledes med en inkluderende profil. Oppfølgingsansvaret er lagt på Fylkeskommunen. Med andre ord risikerer man ikke å få tilstrekkelig informasjon om skolers tilstand (Werner 2008). Werner konkluderer med at vi i Norge ikke ser ut til å ha kommet lengre med å innføre en inkluderende praksis, enn å snakke om inkludering for spesielt utsatte grupper, - og ikke hele elevfellesskapet.

### 3.0 Metodedel

---

Metodedelen av oppgavens skal ta for seg kvalitative metoder og aktuelle underpunkter i fra denne metodiske strategien. Studien kommer til å ha et spesielt fokus på fenomenologisk design, intervju og validitet, da dette synes mest relevant i forhold til oppgavens metodiske fundament. I denne delen av oppgaven kommer jeg til å gå nærmere inn på hva kvalitativ metode er og hvorfor jeg har valgt å bruke denne datainnsamlingsmetoden. Det vil også være hensiktsmessig å gå inn på intervjuer i kvalitativ forskning, - og da spesielt semistrukturerte intervjuer da det er dette datainnsamlingsverktøyet jeg valgte å bruke i min studie. Jeg vil i tillegg gå inn på min rolle som forsker, forskningsetikk og validitet. For hvert punkt knyttes dette inn i mot min studie. Dette er for å holde en rød tråd gjennom denne delen av oppgaven, - og fordi det kan bidra til å aktualisere metodedelen. Ut i fra et faglig perspektiv så har jeg latt meg inspirere av Rødne (2009), som påpeker at det er en generell mangel i mange forskningsprosjekt at man skriver generelt om metode, - uten å linke det til sin egen studie.

#### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Kvalitativ data søker en full, rikholdig og ekte virkelighet, - og står i kontrast til søken etter tall. Den dreier seg rundt folks historier og erfaringer – og deres opplevelser av virkeligheten. Mange som jobber med kvalitativ data, ser på sitt arbeid som en utøvelse av kunst, mens Robson (1999) advarer mot denne holdningen. Kvalitativ data skal behandles systematisk og så objektivt som mulig (Robson 1999).

Det finnes forskjellige årsaker til å velge kvalitativ metode i en undersøkelse eller studie. For det første avhenger det av hvilken virkelighet man ønsker å få innsikt i, og hva man ønsker å finne ut mer om (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Når man med kvantitative metoder ønsker å granske noe, er det ofte samfunnet som helhet, organisasjoner eller kulturer. Man ønsker å samle inn data om folks interesser og verdier i et stort omfang. Dette gir muligheter for generalisering, - noe som er vanskelig i forhold til kvalitative studier (Johannessen et. al., 2010, Jacobsen 2005). I kvalitative studier ønsker man ofte å komme nærmere et gitt fenomen. Postholm (2005) påpeker at man ved hjelp av kvalitative undersøkelser har som mål å komme nærmere inn på deltakernes perspektiv, - det å granske og å søke forståelse rundt fenomener i enkeltmenneskers hverdagsliv. Lund & Haugen (2006) er av den oppfatning at det er vanskelig å gi en bestemt definisjon på hva forskning er.

Hensikten med forskning, mener de, er å teste om tidligere forskning er gyldig, det er å søke ny viten eller å kartlegge og beskrive et bestemt fagområde (Lund & Haugen 2006). I likhet med Postholm (2005) så mener også Lund & Haugen (2006) at kvalitativ forskning er en metode for å komme nærmere inn på informantene, der man søker dybdeforståelse av aspekter i deltakernes hverdagsliv. Data vil også kunne gi innsyn i detaljer og nyanserikdom, og kvalitativ forskning bør forutsette *åpenhet* (Jacobsen 2005). Det finnes flere måter å praktisere kvalitative metoder på. De vanligste verktøy for innsamling av informasjon i kvalitativ metode er; observasjon, intervju og gruppeintervju og dokumentanalyse/meta-studier (Johannessen et. al. 2010, Jacobsen 2005). Jeg velger i denne delen av oppgaven å gå nærmere inn på *fenomenologi* og *grounded theory*, fordi at disse begrepene står sentralt i studiens metodedesign og vitenskapsfilosofiske grunnlag.

Ved å bruke kvalitativ metode kan man bruke forskjellige verktøy for å samle data. Generelt kan man si at man nærmer seg informantene på en mer subjektiv og følsom måte, enn ved kvantitative studier (Lund & Haugen 2006). Johannessen et al. (2010) visualiserer forskjellen mellom kvantitativ data og kvalitativ data – som *harde* og *myke* data. Forenklet kan man si at skillet mellom harde og myke data, er at harde data er det som kan registreres gjennom tall (Johannessen et. al. 2010).

- *Direkte registrerbar virkelighet* regnes som harde data. Antall arbeidsledige, antallet influensasyke og alder kan typisk registreres som harde data, som er direkte overførbare fra virkeligheten.
- Man har også eksempler på *direkte registrerbar virkelighet som registreres ved hjelp av myke data*. Data som samles inn rundt f. eks arbeidsledighet kan samles inn gjennom å beskrive hvordan de tolker sin egen situasjon som arbeidsledig.
- *Diffus virkelighet* kan samles inn via *myke data*. Folks atferdsmønster og komplekse mentale tilstander, som ikke er direkte observerbare, er eksempel på denne typen data.
- *Diffus virkelighet* som registreres ved hjelp av *harde data* kan f. eks være å la folk besvare standardiserte spørreskjema. Her brukes ofte skalering som verktøy. Denne typen data regnes som harde fordi dataen omsettes i tall – som igjen er direkte registrerbare.

(Johannessen et. al.2010:37-38)

I kvalitativ forskning er det som regel *myke data* som skal samles inn. Dette er i tråd med den kvalitative metodologiens fokus på å utforske fenomener i folks hverdag og virkelighet (Postholm 2005, Lund & Haugen 2006). Disse fenomenene utgjør vanligvis en diffus virkelighet, fordi den er sammensatt og kompleks, - og kan ikke registreres i tall. Den kvalitative forskningen søker heller komplekse fenomener fremfor tallenes tale (Jocobsen 2005, Johannessen et. al. 2010).

Denne søken etter forklaringer og årsaker i menneskers hverdag har sine røtter i en *fenomenologisk* tradisjon. Fenomenologiens fordringer er å finne ut og beskrive den meningen mennesker legger i bestemte erfaringer (Giorgi 1985, Moustakas 1994 i Postholm 2005). Det som er vanlig i fenomenologien er å oppsøke informanter som har opplevd samme fenomen, for så å prøve å skape et helhetsinntrykk ut i fra innsamlet data (Johannessen et. al. 2010, Postholm 2005). Ved en fenomenologisk fremgangsmåte legger man teori til grunn, for så å utforske gitte fenomener innenfor en fagtradisjon. Man samler inn data, for å lete etter helhetsinntrykk i fra datamaterialet. Forskere som jobber ved en ren fenomenologisk fremgangsmåte analyserer ofte data i etterkant av innsamlingsprosessen (Johannessen et. al. 2010). Dette er en nøyaktig analyseprosess, som inneholder flere steg der forskeren først tar innover seg helhetsinntrykket fra forskningen, for så å se etter elementer og gjengangere i råmaterialet. Hverdagspråket til informantene er også et objekt for analyse. Begrepene brukt av informantene vil forskeren i noen tilfeller knytte til mer forskningsforankrede begreper (Johannessen et. al. 2010).

Fenomenologien har sine røtter i psykologien og sosiologien, - og kan grovt sett deles inn i to hovedretninger; et sosiologisk og et psykologisk-individuelt perspektiv (Postholm 2005). Bruker man en sosial-fenomenologisk tilnærming, så undersøker forskeren grupper av mennesker og hvordan disse utvikler felles mening og verdier i sosiale sammenhenger. Ser man på den psykologiske fenomenologien så er denne mer opptatt av å se på individet. En søker enkeltpersoners opplevelser av et fenomen, samtidig som man søker hvordan dette fenomenet oppleves av flere individer. Fenomenologien har sine fenomenologiske røtter i filosofer som Descartes (1596-1650) og Husserl (1859-1938). Husserl mente at forskeren skulle tilegne seg kunnskap i studier av erfaringer gjennom «et reflekterende selv». Han var også opptatt av erfaringenes mening og essens (Postholm 2005). En mulig kritikk av den fenomenologiske tilnærmingen er at forskeren i for stor grad lar seg farge og muligens fenge av tidligere forskning. I tillegg blir man også i en fenomenologisk setting nødt til å

konsentrere seg om å finne ut av små fragmenter av en persons virkelighet. En fenomenologisk forankring er som all kvalitativ forskning; den gir begrensninger innenfor utvalg, det er vanskelig å generalisere og den kan virke noe snever (Johannessen et.al. 2010, Jacobsen 2005).

Som en slags motsetning til en fenomenologisk tilnærming til forskning, har man «grounded theory» - tilnærmingen (Johannessen et. al. 2010). Tankene bak tilnærmingen er å prøve å legge til side teori, for å oppdage og innta verden med «rene» øyne, mins mulig farget og styrt av teoriens makt og kraft. Her skaper man teorier på grunnlag av innsamlet data, - omvendt av hva man gjør hvis man legger en fenomenologisk fremgangsmåte til grunn. En forsker som bruker en grounded theory vil samle inn data og gjøre analysearbeidet parallelt. Her ser man etter noe som står sentralt i datamaterialet, for så å snevre inn fokuset etter hvert i analysefasen. Når forskningen og analysen nærmer seg slutten så vil forskeren ha kommet opp med noen kjernebegrep som er i særstilling viktig for det forskeren har forsøkt å finne ut av (Johannessen et. al. 2010). En svakhet med grounded theory, som også Postholm (2005) og Johannessen m. fl. (2010) påpeker, er at den i liten grad tar hensyn til at alle mennesker gjør seg fortolkninger, - og at all data er resultater av en tolkningsprosess. Det går ikke an å se verden isolert fra våre erfaringer, meninger og verdier.

I min studie så valgte jeg å bruke et fenomenologisk kvalitativt design, kombinert med enkelte grounded theory-prinsipper, hovedsakelig på grunnlag av den type informasjon jeg skulle samle inn. I følge Jacobsen (2005) er det en fordel å bruke kvalitative metoder når man ønsker å utforske noe rundt et gitt fenomen. Videre skriver han; «*et kvalitativt opplegg har som regel til hensikt å få fram hvordan mennesker fortolker og forstår en gitt situasjon*» (Jacobsen 2005:131). Det er akkurat dette jeg er på jakt etter i min studie. Som tidligere presentert var ønsket å finne ut mer om fenomenet reaktive barn og deres fare for å bli ekskludert i klassen. Da ble det sett på som hensiktsmessig å samle informasjon fra pedagoger som har opplevd situasjoner med utagering av denne typen, og se på hvilke mekanismer og fenomener som er involvert i gitte situasjoner. Jeg valgte å gå inn i forskningen med en fenomenologisk tilnærming – som vil si at min hensikt er å granske og finne ut av gitte fenomener i en skolehverdag. På den annen side finnes det klare fordeler med grounded theory – tilnærmingen, noe som gjorde at jeg på en aller annen måte ønsket å kombinere disse samfunnsvitenskapelige filosofiske tradisjonene. Jeg endte opp med å ha en fenomenologisk tilnærming i bunnen av min forskning, - men med viktige prinsipper i fra grounded theory.



Disse prinsippene er å innhente informasjon og registrere data om hverandre. Det betyr at jeg rett etter intervjuene, transkriberer intervjuet. Dette gjør at jeg behandler data mens inntrykkene fortsatt er «varme». Dette kan gi den fordel at det blir en mer levende gjengivelse av intervjuene, - og at man får med mer detaljer rundt bevegelser, følelser og stemning. I tillegg så vil begrepsfokuset og fokuset på deltagerens språk settes mer i fokus og utgjøre et sterkere objekt for analyse. Analyseprosessen vil beskrives mer detaljert i avsnittet om analyse. Videre så måtte jeg velge verktøy for innsamling av data. Valget falt på intervju, og i kommende avsnitt skal det redegjøres for denne beslutningen.

### **3.2 Kvalitativt intervju som metode**

Hva er grunnene til å velge intervju som metode? Først og fremst skaper intervju en mulighet til å komme i *dialog* med mennesker (Johannessen et. al. 2010). Gjennom dialog kan man få et innblikk i deltagerens hverdag og virkelighet, - en unik mulighet til å utforske og hente informasjon om de fenomen man skulle ønske å belyse. Og det er dette Kvale (1997) trekker frem som en av de fremste grunnene til å gjennomføre et kvalitativt forskningsintervju. Kvalitative intervjuer i forskningssammenheng er en kilde til rik og mangfoldig data, som beskriver informantens hverdagssituasjoner. I denne delen av oppgaven er hensikten å gi en innføring av fordelene med intervjuer i kvalitativ metode, - og ulike former for intervjuer. Jeg kommer til å gå spesielt inn på semistrukturerte intervjuer, som er den intervjuformen jeg har valgt for denne studien. Til slutt så gjør jeg noen personlige refleksjoner rundt bruken av intervju i forhold til min egen problemstilling.

Da jeg har valgt å tuft studien på en fenomenologisk fremgangsmåte, er det på mange måter naturlig å velge akkurat intervju som metode. I motsetning til for eksempel kasusstudier og etnografiske studier der man beskriver pågående prosesser, så vil en fenomenologisk tilnærming gjøre at disse prosessene allerede er avsluttet i det de blir objekt for forskning (Postholm 2005). Hun formulerer det videre slik: «*Intervju er dermed vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som kan tas i bruk ved fenomenologiske studier.*» (Postholm 2005:43). Å bruke intervjuer i forskning er en måte å få innblikk i informantens historier som involverer fenomener, opplevelser, ja – deres livsverden (Lund & Haugen 2006). Det er å gå inn på fenomener som er aktuelle for forskningen, og granske disse. Denne studien er i tillegg til å være tuftet på en fenomenologisk tilnærming, basert på prinsipper i fra grounded theory. Det vil si at tilstedeværelsen i selve datainnsamlingsprosessen vil være styrket i form av at dataen bearbeides nesten parallelt. Det vil si at intervjuene transkriberes samme dag som

de hentes inn. Dette vil gi den umiddelbare fordel at inntrykkene i fra intervjuene fortsatt vil være «varme». Å forske på denne måten, altså å kombinere fenomenologisk tilnærming med prinsipper fra grounded theory, - er ikke så uvanlig i denne typen kvalitativ forskning. I studier gjort av både Ohna (2001) og Olsson & Roll-Pettersson (2012) bruker de denne tilnærmingen. De begrunner dette med at de får frem flere ulike aspekter ved informantenes informasjon, samtidig som at de kan ta opp enkelte viktige begreper og teorier i fra ett intervju og føre det over til neste for videre granskning.

Det finnes flere måter å gjennomføre intervjuer på og det finnes mange forskjellige design innenfor rammene av et kvalitativt intervju. Johannessen m. fl. (2010), Robson (1999) samt Kvale og Brinkmann (2009) skiller mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Dette handler i all hovedsak om hvordan intervjuene er forberedt, - og hvilken informasjon man søker. I *strukturerte* intervjuer har man alle spørsmålene foran seg på forhånd. Dette skal man følge strengt. Det er ofte lukkede spørsmål, der forskeren krysser av gitte svaralternativer (Johannessen et. al. 2010). I et *semistrukturert* intervju så har man en intervjuguide en går ut i fra, med tema og forslag til spørsmål. Her er det noe rom for improvisasjon og oppfølgingsspørsmål innenfor det tematiske området. I et *ustrukturert* intervju er man uformell og det stilles åpne spørsmål ut i fra et gitt tema, og spørsmålene tilpasses den enkelte intervjusituasjonen (Johannessen et. al. 2010). Det er også vanlig å skille mellom åpne og lukkede intervjuer, - der grad av åpenhet er avgjørende for designet (Jacobsen 2005). I praksis benyttes bare andre begreper for å forklare det samme designet som forklart gjennom Johannessen m. fl. (2010). Andre forfattere skiller bare mellom strukturerte eller ustrukturerte intervjuer, - og utelater semistrukturerte intervjuer (Postholm 2005, Lund & Haugen 2006).

I min studie så jeg det som mest hensiktsmessig å bruke semistrukturert intervju, gjennom en intervjuguide. Altså velger jeg å bruke Kvale og Brinkmann (2009) og Johannessen m. fl. (2010) sitt begrep på hvilken intervjudesign jeg ønsker å bruke. Jeg valgte å bruke begrepet *semistrukturert intervju* fordi jeg syntes at det på best mulig måte forklarte den prosessen jeg ønsket å gjennomføre. Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert design, fremfor både et strukturert eller ustrukturert design, er at man gjennom en slik fremgangsmåte på best mulig måte vil kunne sikre informasjon av høy kvalitet. Et slikt design gir meg den struktur jeg trenger for å kunne holde en rød tråd igjennom intervjuet, og samtidig ha mulighet for å improvisere og komme med oppfølgingsspørsmål. Dette er også i tråd med at jeg har valgt å

bruke prinsipper fra *grounded theory*. Hadde jeg valgt et rent strukturert intervju, måtte intervjuguiden stått som en ufravikelig standard, uten at jeg hadde mulighet til å endre guiden underveis. Det vil si at hvis nye interessante begreper dukker opp underveis, så ville jeg ikke med et slikt design kunne ta opp disse for videre utforskning ved neste intervju. Hadde jeg på motsatt side gått fra et ustrukturert åpent intervjudesign så hadde det vært lett for meg som en fersk forsker å miste den røde tråden gjennom intervjuforløpet. Jeg er av den oppfatning at et åpent intervjudesign bør brukes bevisst av mer erfarne forskere, som har intervjuteknikker mer «under huden». Trekker en sammen disse slutningene, så utgjør dette grunnlaget for valget jeg tok. En *semistrukturert intervjuguide* virket for meg som det beste arbeidsverktøyet for å samle inn informasjon, samtidig som jeg også så at dette verktøyet var det beste for den type informasjon som jeg skulle innhente.

### **3.3 Utvalg**

I denne delen av oppgaven skal jeg presentere utvalg, og da spesielt inn mot kvalitativ forskning. Hva er et utvalg i forskningssammenheng? Hvor mange bør man intervju i kvalitativ forskning? Og hvem bør man intervju? Nok en gang presenterer jeg begrepet for så å vise hvordan jeg konkret har brukt det i min oppgave.

Når det i forskningssammenheng snakkes om utvalg så er dette antallet informanter, hvilke informanter det er snakk om og rekrutteringen av disse. Ofte kan man velge ut informanter rent tilfeldig, - spesielt i kvantitativ forskning – der man ønsker å se på et tverrsnitt av befolkningen. På denne måten ønsker man å generalisere, det vil si å trekke slutninger som gjelder hele – eller deler av befolkningen (Johannessen et. al. 2010). I kvalitativ forskning, på den annen side, ønsker man ofte å si noe som angår fenomener i menneskers dagligliv. Men også her handler det grovt sett om datavaliditet og i hvilken grad man kan generalisere på vegne av grupper eller en hel befolkning (Lund & Haugen 2006). De kvalitative studiers grunnleggende problem er at man som regel ikke kan intervju så mange mennesker. I en lang innsamlingsprosess på opptil 20 informanter, sitter man som regel med et stort og rikt datamateriale som man skal analysere (Jacobsen 2005). Dette gir igjen problemer med å generalisere, altså trekke slutninger på vegne av en gruppe eller en befolkning. Når det er snakk om størrelse på utvalg så er det forskjellige oppfatninger om hvor mange informanter man bør ha til et kvalitativt forskningsintervju. Jacobsen (2005) setter et tak på opptil 20 informanter, Johannessen (2010) hevder at en plass mellom 10 – 15 intervjuer som regel vil være nok – og andre forfattere ønsker ikke å stadfeste tall (Postholm 2005, Robson 1993,

Lund & Haugen 2006). Av og til er det et spørsmål om man har nok intervjuer. Johannessen m. fl. hevder at man kan støte på et slags metningspunkt i studien, - der man ikke lenger genererer noen ny informasjon (Seidman 1998, Kvale & Brinkmann 2009 i Johannessen et. al. 2010). Bestemmelser for antall deltagere i et forskningsprosjekt og hvem som skal delta beskrives ofte som *utvalgskriterier* (Johannessen et. al. 2010, Lund & Haugen 2006).

Man snakker ofte i forskningen om *utvalgsstrategier*. Utvalgsstrategier er hvordan man velger ut informantene. Forskeren stiller seg spørsmålet; - hvem skal delta i min undersøkelse? Det er i kvalitativ forskning uvanlig å velge ut informanter tilfeldig, - selv om det i noen tilfeller forekommer. Det vanligste er at forskeren har en eller annen formening om hvem han eller hun ønsker å komme i kontakt med (Johannessen et. al. 2010). I denne type forskning snakker man ofte om følgende utvalg:

- *Strategisk utvelgelse*: Forskeren tenker igjennom hvem han eller hun skal intervju. Altså velger man ut en målgruppe for studiet – som skal bidra med den nødvendige data. Lund og Haugen (2006) kaller dette utvalget for *skjønnsmessig utvalg*.
- *Ekstreme og/eller avvikende utvalg*: Personer som velges ut fordi de representerer et avvik eller en ekstremitet. Dette kan være veldig rike mennesker, mennesker som har gjort noe ekstraordinært – eller på den annen side, noen som er ekstremt fattige eller som har gjort grusomme handlinger.
- *Intensive utvalg*: Er personer som har spesielle kjennetegn, men som nødvendigvis ikke står som ekstreme. Det kan være at forskeren ser seg ut spesielle personer i et utvalg, som viser spesielt god evne til tanke og refleksjon rundt et aktuelt tema.
- *Utvalg ut i fra maksimal variasjon*: Forskeren setter to motpoler opp i mot hverandre.

(Johannessen et. al. 2010:107)

I min studie valgte jeg ut mine informanter strategisk. Det vil si at jeg hadde visse kriterier for hvem de burde være, for å sikre relevant informasjon til studiet. Mitt første dilemma var om jeg skulle velge å intervju pedagoger eller elever. Elever ville kunne komme med sine personlige opplevelser, og ville dermed være nærmere primærkilden. På den annen side så måtte jeg søke opp de elevene som scorer høyt på reaktiv aggresjon. Slik kom jeg også i et etisk dilemma. Ville det være riktig å velge ut informanter på bakgrunn av deres vansker og lidelser? Valget falt til slutt på å bruke pedagoger som informanter. De kunne bidra med mer

breddeinformasjon, - og de kunne kanskje referere til flere episoder over flere år. I tillegg kunne de gi meg informasjon om hvordan de har håndtert denne typen atferd. Med andre ord valgte jeg å velge ut informanter *strategisk*, - eller *skjønnsmessig* (Johannessen et. al. 2010, Lunde og Haugen 2006).

### **3.4 Validitet og reliabilitet**

Robson (1999) trekker en direkte parallell mellom begrepet validitet og begrepet troverdighet. Er undersøkelsen troverdig? Robson mener i stor grad at validiteten til en studie hviler på «common sense» - altså sunt bondevett. Det handler om at forskeren er åpen rundt sine data og at han eller hun er ærlige rundt det som undersøkes og støtter sine funn og antagelser med gyldig og relevant data (Robson 1999). Data vil ikke være et snitt ut av virkeligheten, den er kun et forsøk på å gjengi virkeligheten (Johannessen et. al. 2010). Når vi snakker om validitet, altså en studies gyldighet, så er det kvaliteten på innsamlet data som står i fokus. Reliabilitet ligger svært nær validitetsspørsmålet, - men er mer opptatt av om studien som helhet er til å stole på (Johannessen et. al. 2010).

Validitet i forskningssammenheng dreier seg om kvalitet både når det gjelder datainnsamling, bruk av begreper og tolkning. Validitet handler om at metoden måler det den var tiltenkt å måle. Postholm (2005) er opptatt av at leseren skal kunne følge hele forskningsprosessen, og at dette fordrer åpenhet fra forskerens side (Kvale 2005 og Postholm 2005). Også Jacobsen (2005) er opptatt av åpenhet som validitet. Det at forskeren er åpen rundt hensikt og formål, rundt anvendt metode og datainnsamlingsstrategier og utvalg. Robson (1998) er opptatt av at validitet handler om studiens pålitelighet. Er innsamlede data til å stole på? Validitetsbegrepet er flerfoldig og bredt, - og det favner hele studien og dens troverdighet og pålitelighet. Ut i fra dette er det vanlig å dele opp validitetsbegrepet, og se på flere forhold som påvirker studiens totale troverdighet.

Lund & Haugen (2006) viser til fire typer validitet; *statistisk validitet*, *indre validitet*, *begrepsvaliditet* og *ytre validitet*. Denne modellen for vurdering av validitet er først og fremst utarbeidet for kvantitative studier, - men forfatteren poengterer at den også kan anvendes inn mot kvalitative forskningsprosjekter. Når det gjelder *statistisk validitet* – så tilpasses og endres begrepet i kvalitativ sammenheng til *resultatvaliditet*. Med dette så menes det at resultatet viser struktur og orden, - og at det ikke er «tilfeldig og stykkevis». Det skal også være en sammenheng mellom studiens varighet og omfang og antall informanter og bruk av

metode. Resultatet skal som sådan reflektere oppgavens størrelsesorden (Lund & Haugen 2006).

Når det gjelder *indre validitet*, i kvalitativ forskning, så tar den i stor grad for seg *kausaltitet*, - det vil si årsaksforhold knyttet til de bestemte fenomener studien tar for seg. Ved å granske årsakssammenhenger vil forskeren få et bredere bilde av sammenhenger knyttet til gitte fenomener – noe som kan bidra til å styrke oppgavens innhold og troverdighet i seg selv (Lund & Haugen 2006).

Med *begrepsvaliditet*, så siktes det her til begrepers troverdighet i forskningssammenheng. Det kan i så måte tolkes som at en forsker skal strebe etter å forholde seg til begreper som er internasjonalt anerkjente og dermed inneholder liten grad av kontrovers og usikkerhet. Ved å forholde seg til internasjonalt anvendte begreper, som er allmenn kjent og respektert innenfor ulike paradigmer og forskningsmiljøer, - så er det med på å styrke en studies troverdighet og gyldighet. Med andre ord; forskningens *validitet* (Lund & Haugen 2006).

Når det gjelder en studies *ytre validitet*, - så handler dette i stor grad om muligheten til å generalisere hovedfunn og resultater. Dette vil på mange måter ikke stå så sterkt i kvalitativ forskning, - da det kan bryte med den kvalitative forskningens mål og formål. Der kvalitativ data vektlegger tall og kvantitet, - vektlegger kvalitativ data tekst og mangfoldighet (Jacobsen 2005). I kvalitativ datainnsamling settes teksten i fokus, og menneskers opplevelser og erfaringer knyttet til bestemte fenomener (Robson 1999). Med andre ord så er ikke generalisering nødvendigvis et mål i seg selv med kvalitativ data, - men å få et dypdykk i folks hverdag – deres fortellinger om egne opplevelser fra den virkelige verden.

Når det gjelder strategisk validitet, eller resultatvaliditet, så har jeg brukt diktafon for å gi så nøyaktig gjenfortelling av informantenes beretninger som mulig. På grunn av oppgavens begrensede tidsomfang så ble alle intervjuene transkribert i Microsoft Office; Word. Intervjuene ble nøye gjennomgått, - og det ble gjort et bevisst valg om å gi rikholdige sitater i oppgavens resultatdel, - for å sikre åpenhet og gjennomsiktighet rundt undersøkelsens data. Intervjuene ble også gjennomgått strategisk ved at jeg utviklet en intervjuguide – for å sikre en systematisk innsamling av data. Oppgaven hviler på et rikt datagrunnlag, fra fire forskjellige intervjuer – som omfatter over 60 sider. Det vurderer jeg som tilstrekkelig og troverdig, i forhold til et seks måneders mastergradsprosjekt.

Når det gjelder oppgavens indre validitet så har jeg ikke fokusert på dette i særskilt stor grad, - selv om en del av svarene jeg fikk på spørsmålene inneholdt høy grad av kausalitet. Noen av de primære og sekundære spørsmålene i intervjuguiden spør også etter årsaksforhold.

Begrepsvaliditet har det derimot blitt fokusert mye på, - for å sikre oppgavens troverdighet. Både når det gjelder reaktiv aggresjon, sosial kompetanse, relasjonsteori, avvisingsteorier og inkluderingsbegrepet – så er disse tuftet på nøye utvalgt internasjonal så vel som nasjonal forskning. Jeg har også vært opptatt av å sjekke litteraturlister og kilder for å forsikre meg om at bøker og artikler er forankret i anerkjent forskning. Dette er som et miniforskningsprosjekt å regne – noe som gjør at studien i stor grad avhenger av å være tuftet på allerede eksisterende forskning. Da er et også viktig at denne forskningen virker troverdig, - og ikke ufullstendig og kontroversiell.

Gilje og Grimen (2011) peker på forskjeller mellom den *samfunnsvitenskapelige* tilnærmingen til forskning og den *naturvitenskapelige* forskningen. Selv om disse også overlapper hverandre til en viss grad, - så representerer de to forskjellige syn på forskning. Da en naturvitenskapelig forskning er opptatt av naturlover og å skape en allmenn generaliserbar sannhet, så er den samfunnsvitenskapelige forskningen av mer undrende art, og dermed mer opptatt av fenomener og årsaksforhold (Gilje og Grimen 2011, Jacobsen 2005, Johannessen et. al. 2010). Slik sett så synes den kvantitative forskningen å være av mer naturvitenskapelig art – da den ønsker å danne allmenn generaliserbare lover. Den kvalitative forskningen kan knyttes mer mot den samfunnsvitenskapelige forskningen, - da den er mer opptatt av å undersøke årsaksforhold og menneskers egen oppfatning av virkeligheten. En ytre validitet, som er opptatt av i hvilken grad data er generaliserbare – vil derfor ikke være av interesse i et rent kvalitativt perspektiv. Med andre ord så synes ikke den ytre validiteten å være viktig for akkurat denne studien.

### 3.5 Etske vurderinger

Når man forsker så bør en gjøre seg opp noen viktige etiske vurderinger som ligger som et grunnlag for de valgene en forsker skal ta. Kravet om etikk i forskning er absolutt, - og i Johannesen, Tufte & Christoffersen (2010) formuleres kravet om etikk slik; «*Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer*» (Johannesen et. al., 2010:89). I denne oppgaven så settes kravet om autonomi og anonymitet svært høyt. Studien retter seg inn mot barn med en reaktiv aggresjonsproblematikk, og forskning som involverer barn, bør alltid ha en klar etisk profil. Det er vanskelig i forskningssammenheng for barn å vite hva de egentlig samtykker til, - og barna vil alltid være en uskyldig part som på best mulig måte bør skånes. I denne studien så involveres ikke barn direkte, - det er voksne som gjenforteller situasjoner og historier der barn har hatt utageringsepisoder. På den måten sikres viktig informasjon og data til oppgavens empiriske grunnlag – samtidig som en slipper å involvere barna selv.

I denne oppgaven så synes kravet om *informert samtykke* å være av avgjørende viktighet. Dag Ingvar Jacobsen (2005) systematiserer begrepet informert samtykke og deler begrepet inn i fire kategorier; *kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse* (Jacobsen 2005:46-47). I arbeidet med samtykkeerklæringen lot jeg Jacobsens prinsipper danne et fundament for dokumentets utforming. For det første var det viktig at samtykkeerklæringen skulle gi en nøyaktig beskrivelse av hva informantene skulle samtykke til. Det være seg tidsrammer for intervjuene, tema for intervjuet, at prosjektet var godkjent i NSD osv. Med dette var målet å innfri kravet om *full informasjon*. Deltakerne ble også informert om at de når som helt kunne trekke seg i fra intervjuet, - eller la være å besvare enkeltspørsmål. Målet med denne informasjonen var å ta vare på kravet om *frivillighet*. I undersøkelsen var det pedagogisk personell som skulle delta, noe som skulle sikre kravet om *kompetanse*. Og sist men ikke minst så ble samtykkeerklæringen gjennomgått sammen med intervjuer, - for å sikre at informantene hadde full *forståelse* om hva prosjektet handlet om og hva de samtykket til. Det var rektor ved de forskjellige skolene som valgte ut det de tenkte at var passende kandidater.

Noe av det viktigste for å gi oppgaven god etisk kvalitet var å innfri Jacobsens (2005) krav om *åpenhet*. Målet var å gjøre oppgaven så gjennomsiktig som mulig, ved å være åpen om hele forskningsprosessen. Dette ble spesielt viktig i oppgavens resultatdel. Her ble det brukt fyldige sitater for å gi leseren innblikk i det empiriske materialet.



### 3.6 Forskningsprosessen

«Hence, one of the challenges about carrying out investigations in the 'real world' is in seeking to say something sensible about a complex, relatively poorly controlled and generally 'messy' situation.» (Robson, 1999:3). Dette sitatet sier mye om en forskningsprosess i kvalitative øyne. Forskning i den virkelige verden er ikke å eksperimentere på et laboratorium, - det er å søke sannhet i en rotete, ustrukturert og mangfoldig hverdag (Robson 2009). Det er denne situasjonen jeg skal forsøke å si noe om i denne delen av oppgaven, - selve prosessen som har ledet frem til det som nå er et ferdig produkt. I denne delen av oppgaven skal det fokuseres på forholdet mellom teori og praksis – samt omfatter noen av utfordringene jeg støtte på underveis.

Teoretisk sett så bygger oppgaven på atferd-psykologisk teori når det gjelder reaktiv aggresjon, og på den annen side et sosial-psykologisk eller sosiokulturelt syn gjennom inkluderingsbegrepet. På mange måter er det et forsøk på å kombinere og forene to forskjellige paradigmer. Dette bød på noen utfordringer når det gjelder utformingen av intervjuguiden, da jeg skulle utforske fenomener rundt både reaktiv aggresjon og inkludering, - to store og omfattende begrep. Jeg måtte derfor være nøyaktig i utforming av spørsmålene.

Rent praktisk skulle det også vise seg å være utfordrende å få tak i informanter. Av over 10 spurte skoler i det aktuelle området, fikk jeg bare informanter ved to av skolene. Heldigvis så sikret det meg fire informanter og ca. 1 time med opptak på alle fire intervjuene. Når kontakten med informantene var etablert, ble informantene kontaktet pr. mail hvor møtetidspunkt ble satt. Da ble også samtykkeerklæringen lagt ved som vedlegg, slik at informanten fikk ytterligere informasjon om tema og anonymitet.

Grunnlaget for oppgaven teoretisk så vel som empirisk er en fenomenologisk tilnærming og analyse. Det vil si at oppgaven er basert på allerede kjent forskning, der en ønsker å utforske og finne ut mer om gitte fenomener i menneskers egen oppfatning av sin virkelighet (Gilje og Grimen 2011, Jacobsen et. al. 2010). Utfordringen med denne type forskning er nettopp det Robson (2009) peker på i sitatet innledningsvis, - at man som forsker må finne gjengangere og strukturer i en rotete, mangfoldig og rikholdig fortelling i fra folks opplevelser og historier. Å analysere intervjuer er å nøste opp i et narrativt villnis.

## 4.0 Resultater

---

Denne delen av oppgaven tar sikte på å gi et sammendrag og innblikk fra relativt omfattende forskningsmateriale. Dette er hentet fra over 60 sider med transkribert materiell. Det blir naturlig at resultatdelen gjenspeiler intervjuguiden i selve strukturen og oppbyggingen. Det er også hensiktsmessig å fremheve hovedtrekkene som svarene ga – og se på likheter og forskjeller på hvordan spørsmålene ble besvart. Det vil også bli gjengitt sitater i fra de forskjellige intervjuene slik at en kan få et innblikk i noe av det råmaterialet som oppgaven er tuftet på.

Utvalget for oppgaven består av fire forskjellige pedagoger fra to forskjellige skoler. Informantene refereres til som; «Informant A», «Informant B», «Informant C» og «Informant D».

### 4.1 Pedagogenes bakgrunn

Intervjuguidens første spørsmål tar for seg de forskjellige informantenes bakgrunn. I tillegg kan det være verdifullt å se om det er en sammenheng mellom informantenes bakgrunn og de holdninger og verdier som fremkommer av deres svar.

«Informant A» var nå ansatt som miljøarbeider ved en skole i Stavanger-området. Vedkommende har tidligere erfaring fra barnehage og har en pedagogisk utdanning i bunn. Informanten har lenge jobbet inn mot barn med spesielle behov – både innen språkvansker og atferdsvansker.

«Informant B» er kanskje den av informantene som hadde den mest varierte bakgrunnen av alle. Vedkommende har jobbet flere år i et fengsel som fengselsbetjent, er sosionom av utdanning, og har arbeidserfaring i fra både barnehage, skole og spesialpedagogiske institusjoner.

«Informant C» er utdannet allmennlærer i bunn, men har et halvårsstudium med spesialpedagogikk og et årsstudium innen IKT. Vedkommende har lang fartstid som lærer, men har de senere årene jobbet som spesialpedagog ved en spesialpedagogisk institusjon.

«Informant D» er førskolelærer, - med tilleggsutdanning slik at informanten kan jobbe i barneskolen.

## 4.2 Definisjonen på reaktiv aggresjon

Selve spørsmålet i intervjuguiden lyder som følger: «*Er du kjent med begrepet «Reaktiv aggresjon»?*»

Dette er i utgangspunktet et relativt vanskelig spørsmål, - men nødvendig for å sette tema for intervjuet og for å dra inn informasjon rundt dette fenomenet. Hvis informantene ikke var kjent med begrepet, - ble definisjonen lest opp, og hvis det var i orden så ble begrepet tatt med videre. En av informantene, «Informant C», var i sin helhet kjent med begrepet og visste godt hva det var snakk om. Slik lød vedkommendes svar i sin helhet;

IC: «*Ja, jeg tenker at spesielt når jeg jobbet på \*\*\*\*\*(spesialpedagogisk institusjon) så hadde du jo mye jobbing med akkurat det. Det å skille ting i reaktive uttrykksmåter og i proaktive uttrykksmåter. Ja, det var vel spesielt de reaktive (elevene) vi jobbet med der, som ofte havna i denne type skoler. Som handler før de tenker for å si det sånn. Det er vel mye det jeg tenker at det går i. De gjør e handling uten å tenke på konsekvenser, - uten å tenke på hva det kan føre til, og de har ikke tenkt igjennom det de gjør da. Så det var mye det vi havna borti der da...»*

Usikker på om informanten var helt sikker på hva begrepet inneholder og betyr, ønsket jeg å kontrollere hva vedkommende egentlig visste – og føre ham nærmere sakens kjerne:

I: «*Så det var snakk om raserianfall...?»*

IC: «*Ja, mye raserianfall, mye impulsive handlinger og mye det å bli trukket opp av andre – ikke sant? Det var mye det det gikk i ja.. Det å lære teknikker for å begrense raseriutbrudd og takle frustrasjon. Så det var mye reaktive handlingsmønstre det gikk i der egentlig. Noe av det motsatte óg (trolig proaktiv aggresjon) – men de klarer å gjemme seg mye mer bort i systemet. Dessverre..»*

På dette tidspunktet viste informanten at vedkommende visste hva som lå i dette begrepet. Respondenten nevnte viktige begreper og sedvaner som ofte preger disse barna; impulsive handlinger – reaktive og proaktive uttrykksmåter, «det å bli trukket opp» og frustrasjon er alle viktige kjennetegn for reaktiv aggresjon.

«Informant B» og «Informant A» visste hva «reaktive tilknytningsforstyrrelser» var, noe som ikke er helt innenfor akkurat denne definisjonen – men som kan vise likhetstrekk inn mot barn med reaktiv aggresjon. «Informant A» havnet noe på sidelinjen, - da vedkommende mente å

vite hva reaktiv aggresjon var – men ga en definisjon som ikke stemte helt overens med hva reaktiv aggresjon egentlig er. Svaret lød som følger:

IA: *«Reaktiv, det er jo en, jeg tenker jo litt i det å være reaktiv, å gå tilbake eller å stoppe opp, - altså jeg har jo ikke noen master i dette da, men jeg har lest mye om det og jobber med barn som ligger i den kategorien der, ja. Ja, - tilknytningsforstyrrelser, og – ja. Og gå tilbake, - å stoppe opp i utviklingen rett og slett. Gjerne både faglig og sosialt.»*

Teknisk sett så stemmer jo ikke dette helt overens med definisjonen på reaktiv aggresjon, - selv om det kan inneholde elementer av hva som kan prege reaktivt aggressive barn. Jeg valgte i en forlengelse av dette å tilføye definisjonen av reaktiv aggresjon.

«Informant D» var ærlig på at vedkommende ikke visste hva begrepet innebar.

### **4.3 Situasjoner med utagering**

For å finne ut mer om hva som kjennetegner reaktiv aggresjon og omstendighetene rundt en slik reaktiv aggressiv oppførsel, - ble følgende spørsmål stilt; *«Hva tenker du at kjennetegner situasjoner der barn utagerer i form av reaktiv aggressivitet?»*. Fellesnevneren for svarene som kom inn var at de varierte ut i fra situasjoner og kontekst, - men kjennetegnene de beskrev minnet svært mye om den i faglitteraturen. «Informant B» hadde de senere årene jobbet inn mot en spesiell gutt, og kjente ham straks igjen som reaktivt aggressiv da definisjonen ble gitt ut. Respondenten svarte følgende på spørsmålet:

IB: *«Ofte hvis gutten føler seg urettferdig behandlet, så er det over små bagateller som de andre barna ikke ville ha reagert på en gang. Står han i en kø, og noen skulle komme borti ham – så kan han raskt «klikke», eller kall det hva du vil. Også hvis han får et avslag så kan han bli sint. (...). Hvis vi nå snakker litt løst nå, så slo han og sparket meg noe helt abnormt de første syv til åtte månedene jeg var med ham.»*

Dette stemmer godt overens med faglitteraturens beskrivelse av reaktivt aggressive barn; at de plutselig blir ofte «trigget» ved at de blir blokkert i å nå sitt ønskede mål.

«Informant D» kunne komme med følgende svar og refleksjoner på spørsmålet:

ID: *«Jeg har jo opplevd at mye ting blir kastet rundt. At ikke de får uttrykket seg i form av ord. At det kan gå ut over datamaskiner, farger og stoler – og andre elever som tilfeldigvis går forbi. Jeg opplever også at når det skjer så er de såpass inne i en boble at de i etterkant ikke klarer å se tilbake på situasjonen. Eller å huske alltid – hva de har gjort.»*

«Informant D» peker på noe som kan underbygge påstander om at reaktivt aggressive barn har en økt aktivitet i primitive følelsesentra i hjernen, som f. eks. amygdala, av den grunn at barna har problemer med selv å huske utageringsepisoder. I tillegg beskrev samtlige at det ikke var mulig å få kontakt eller resonere i selve utageringsforløpet.

Både «Informant D» og «Informant C» trakk inn fag og mestring som frustrasjonsutløser. Det at elevene ikke mestret faglig kunne være en forløper, - eller en «trigger» for at barnet eksploderte ut i en reaksjon av sinne og aggresjon. «Informant C» svarte følgende på spørsmålet:

*IC: «Men det som kjennetegner det er at de ofte blir triggja av en frustrasjon, - og det kan være faglig – og selvfølgelig sosialt og i mellom relasjoner da. Men egentlig begge deler. Der jeg jobbet før (spesialpedagogisk institusjon) så vi at de ble mer provoserte av hverandre i relasjoner, - mens her på skolen (ordinær barneskole) så blir de mer frustrert i faglige sammenhenger. Det er et handlingsmønster når ikke de mestrer ting der..»*

Alt i alt så viste svarene på dette spørsmålet at det som preger situasjoner der barn reagerer i form av reaktiv aggresjon, - er raseri, sinne og vold. Barna utagerer mot både objekter og mennesker – rett og slett mot sine omgivelser. Det som trigger denne oppførselen er i følge svarene ikke å kunne mestre faglig, det å bli satt krav til i ulike situasjoner – eller det å bli provosert av mennesker rundt seg. En del av fellesnevnerne på svarene var også at de kunne la seg «trigge» eller provosere av det som de andre elevene normalt ikke lot seg provosere av. Og et lett dytt- kunne for den fornærmende oppleves som et slag – eller et angrep mot seg og sin person. Ut i fra svarene tegner det seg et bilde av at enkle beskjeder, - oppgaver og gjøremål, - eller til og med velmente komplimenter, kan tolkes negativt av reaktivt aggressive barn.

#### **4.4 Problematikken rundt reaktiv aggressiv atferd**

For å kartlegge hva pedagogene syntes var den største problematikken rundt reaktiv aggresjon stilte jeg følgende spørsmål:

*«Hva opplever du som den største problematikken i forhold til reaktiv aggresjon?»*

Hensikten med dette åpne spørsmålet var at pedagogene selv skulle gi sine personlige vurderinger om hva de selv mener er mest forstyrrende og vanskelig i disse situasjonene, - men også hva de som pedagoger synes er vanskelig å håndtere.

Svarene på dette spørsmålet var også varierende. De som hadde vært, eller fortsatt var, lærer syntes det kunne være problematisk at disse elevene får så mye oppmerksomhet kontra de elevene som representerer gjennomsnittet. Samtidig kunne de se hva disse elevene sliter med i hverdagen. De opplevde at stadig utagering var forstyrrende for undervisningen og det pedagogiske opplegget.

«Informant C» beskrev følgende:

*IC: «Hvis jeg skal sette meg inn i deres situasjon, så er jo den største problematikken at de på en måte ikke har noen. De har veldig få strategier for å håndtere den frustrasjonen de får stadig vekk. Egentlig over alt og i alle situasjoner så kommer de til kort. Og spesielt de yngste, - ikke sant? Forhåpentligvis så lærer de ting etter hvert. De får hjelp av voksne, - de får hjelp av jevnlig erfaringer til å takle det der. Men du ser jo de små, - de sliter liksom i alle situasjoner. De har ingen erfaringer å bygge på som gjør at du løser det på gode måter.»*

Informantene som jobber nærmest denne typen barn, miljøarbeiderne, var i større grad opptatt av kunnskap og de voksnes slitasje i arbeid med denne typen barn.

«Informant A» ga følgende svar:

*IA: «Jeg tenker jo at en stor problematikk må være at når du treffer et barn, - du skal jobbe med det barnet – og at ikke du skulle ha kunnskap om eventuell diagnose eller problematikken som barnet har. Så det er jo en utfordring. Det sier seg selv.»*

«Informant B» ga et mer personlig svar på spørsmålet. Respondenten har jobbet med en svært utagerende gutt i nesten to år:

*IB: «Jeg synes det er utfordrende for min egen del, - hver dag – hver time. Jeg kjenner at den belastningen er ganske stor. Jeg gikk på en smell i desember, da var jeg på en helt annen kanal. Jeg er nok litt bedre nå, men jeg kjenner at jeg er sjeleglad når han går hjem. Det er så intenst.»*

Generelt sett så variere svarene i mellom problematikken for elevene selv, - problematikken for klasserommet og fellesskapet, problematikken rundt manglende kunnskap og slitasjen dette gir på personalet som jobber i tett kontakt inn mot disse elevene.

Som en slags forlengelse av dette spørsmålet fulgte jeg opp med neste, som angår problematikken rundt disse utageringsepisodene:

*«Hvordan reagerer andre barn i klassen på disse utageringsepisodene?»*

Her ble svarene forbløffende like. De fleste informantene svarte at de andre barna på en måte ble vant til utageringen ettersom tiden gikk. I begynnelsen reagerte de med undring, skepsis, redsel – eller lignende, - men de ble vant til oppførselen over tid. Til slutt ble det som om de ikke la merke til utageringsepisodene.

«Informant D» ga følgende svar:

ID: *«De er nok veldig tilpasningsdyktige. For jeg har jo opplevd at når sånne ting skjer så er det nesten som om de ikke legger merke til det. Det kan jeg si nå, for i de 2,5 årene jeg har hatt dem så er det de samme elevene som har utagert.»*

Også «Informant C» ga et veldig lignende svar på dette:

IC: *«Ja.. Det er jo litt interessant. Det som er mest skremmende er at jeg tror de blir fryktelig fort vant til det. Det er på en måte en del av klasserommet. At sånn er det bare. Og det slår meg ofte, - når jeg er rundt. Sånn som her og, så har jeg vært en del rundt og observert, fordi jeg har en del elevsaker her. Og på \*\*\*\*(spesialpedagogisk institusjon) så hadde vi mye elevsaker der vi fulgte de opp i klassene, og observert og.. Det slo meg ofte, for man kunne sitte der å stusse mye over atferden til disse barna.. Men de rundt, - de lot seg omtrent ikke affisere. Det var omtrent som om det var en del av tavla.»*

Svarene her liknet hverandre. Barns tilpasningsdyktighet stod i fokus, - selv om de også kunne se episoder der barn ble redde og engstelige. «Informant A» ga følgende skildring:

IA: *«Det kommer veldig an på situasjonen og hvor lenge de har kjent barnet. Hvis et barn ser at barn slår hverandre, så er jo ikke det bra – da reagerer de med redsel. Hvis jeg tenker på den jobben jeg har nå, - så har barn reagert med å trekke seg vekk, de gir opp, de blir redde. Men de som har stått han jeg jobber med nær har prøvd å være løsningsorienterte og hjelpe. Men til slutt så kan de óg velge å trekke seg vekk.»*

Så samtidig som at barn kan bli vant med utagerende oppførsel, så kan de også bli redde i utageringssituasjoner. En kan også se at de noen ganger velger å holde seg borte i fra vedkommende.

#### **4.5 Pedagogens reaksjoner og tiltak**

I intervjuguiden ble det også spurt rundt pedagogens rolle i situasjoner der barn utagerer. Dette spørsmålet ble først og fremst stilt for å få økt kunnskap rundt reaksjoner og tiltak inn mot denne gruppen barn.

Det første spørsmålet lød som følger:

*«Hva gjør du som pedagog i de situasjonene der barn utagerer i form av reaktiv aggressivitet?»*

Også her ble det stilt et åpent og rommelig spørsmål, der pedagogene fikk sjansen til å spille inn egne opplevelser og oppfatninger av forskjellige situasjoner der barn utagerer. Tross dette, - så handlet mange av svarene om forutsigbarhet, - det å ligge i forkant av situasjonen, - det å lese barna og deres atferd, - eller det at barnet selv kunne velge å ta en «time-out».

«Informant C» kunne blant annet fortelle:

*IC: «Ja.. Det er jo så ymse. Men det kommer an på, - ikke sant, - hva de gjør. Om de angriper noen, går til angrep på en lærer, - eller om de bare kaster en papirlapp. Som regel, heldigvis, så holder det bare å være tydelig for at en – du aksepterer ikke en sånn type oppførsel, du slår ned på de der og da i klasserommet.(...) Men det er klart at ofte.. Før.. Når det var stygge episoder så måtte vi rett og slett inn for å holde fysisk, og da var det jo elever som var.. Det var på en måte avklart med foreldre – for de visste at det var sånn vi måtte håndtere dem og de var ikke til å stoppe. De gikk til angrep – spyttet og slo.»*

For å følge opp spørsmålet om det fysisk å holde elevene, så spurte jeg et tilleggsspørsmål om hvordan elevene man holdt reagerte i etterkant av tiltaket. «Informant C» mente at de ble roligere i 90 % av tilfellene, fordi at noen fysisk stoppet dem, og at noen var inne og regulerte deres atferd. På mange måter ble de trygget. Også «Informant A» snakket om å «favne barnet». Her er det også snakk om å holde barnet, - bare med omsorg. Det å holde ble beskrevet som en omsorgsfull måte å regulere atferd på, - og samtlige beskrev at de kun brukte dette tiltaket i situasjoner der det var fare for alvorlige personskader. Slik beskrev vedkommende denne prosessen:



IA: *«Jeg har Terapeutisk Mestring av Aggresjons-kurs. Er han i stand til å høre på meg så prøver jeg å prate med han, - og sier «nå vil jeg at du setter deg ned på stolen, fordi jeg ser du er sint nå, og jeg vil snakke med deg». Hvis ikke dette går an, så går jeg mot eleven og stiller meg på skrått foran ham og prøver å favne han. Ta tak i overarmene og få armene hans ned, og tar han inntil meg. Det er trygghet, og det skal være trygghet. Det er viktig at du viser eleven at du møter han slik, og at det skal være godt og - ikke det motsatte. Det hjelper han, og jeg sier «nå holder jeg rundt deg, nå vil jeg at du skal sette deg ned på en stol», og hvis han da ikke vil det blir jeg nødt til å si at jeg kommer til å sette han ned på en stol. Får jeg dette til, - så er vi kommet langt.»*

Det neste spørsmålet som ble stilt, tok for seg forebygging av reaktivt aggressiv atferd. Spørsmålet lyder som følger:

*«Hvilke forebyggende tiltak setter du som lærer inn i forhold til de utagerende barna?»*

Selv om det også er et åpent spørsmål – der man kan ta med en rekke erfaringer og opplevelser, var det her relativt samstemte svar. De aller fleste av informantene tok frem forutsigbarhet som et tiltak i seg selv. Det å la reaktivt aggressive elever til en vær tid får vite hva som skal skje – til enhver tid. «Informant C» ga følgende svar på spørsmålet:

IC: *«Nei, altså.. Da var vi jo ekstremt trent, vil jeg si, på det å være i forkant. Du var jo i forkant hele tiden. Du fikk jo inn elever som ikke kjente hverandre, som skulle fungere i grupper (forteller fra tiden på en spesialpedagogisk institusjon). Du vurderte hele tiden situasjonen – hvem kan være sammen og hvem kan ikke være sammen. Hva er lurt å gjøre, - hva er ikke lurt å gjøre? Jeg tror du ble veldig flink til å tolke signaler, - så du tolka signaler veldig fort. Vi hadde alltid felles morgenmøte.»*

Jeg spurte senere om jeg hadde tolket det riktig at det her var snakk om å skape forutsigbarhet, noe informanten kjente seg godt igjen i. Med andre ord så er det i disse situasjonene snakk om å skape en forutsigbar hverdag for eleven, - slik at eleven trygges på skolen og i sitt fellesskap i klasserommet. «Informant C» kunne også fortelle at vedkommende var «overtydlig» overfor elever med reaktiv aggresjon. Så tydelig at en annen elev ville ha reagert – og lurt på hvorfor læreren fortsatte å gjenta ting han allerede hadde sagt. For en sterkt reaktivt aggressiv ville ikke slike gjentakelser ha vært kunstige, - men viktige trygghetsfaktorer som var lette å forholde seg til.

Også «Informant A» snakker om forutsigbarhet, - og forlenger det med å ta inn begrepet «visuell støtte». Slik forklarer vedkommende:

IA: *«Det er jo igjen trygge voksne, og trygge voksne er veldig generelt, for det er ikke bare trygge voksne. Det er mange som er trygge voksne, - men du må ha kunnskapen i bunn for det barnet du skal jobbe med, så må du ut fra det vite hvilken tilnærming du skal ha, det er faktisk ganske avgjørende. Og så tenker jeg rammene rundt, å tilpasse arbeidsmengde. Et kjempeviktig poeng er å være i forkant. Den som klarer det gjennom en hel dag - lager en kjempegod dag for dette barnet. Forutsigbarhet. Gjerne med veldig mye visuell støtte.»*

Intervjuer: *«Visuell støtte? Hva tenker du da?»*

IA: *«Da tenker jeg at jeg som miljøarbeider kan sitte med et barn i klasserommet hvor læreren skriver opp på tavla time for time hva som skal skje. Hovedtrekkene for dagen. Første til sjette time, med pausene innimellom og sånn. I tillegg er det alltid lurt å ha en dagsplan ved siden av denne eleven. Det trenger ikke være en «Downs-elev», - det kan være en godt fungerende, faglig sterk elev, men med sin relasjonsskade, for å si det sånn.»*

Også «Informant A» tar med seg forutsigbarhetselementet, - men forlenger dette i det å visualisere for eleven hva som skal skje. Det å lage et kart over dagen, det at læreren forbereder hele klassefellesskapet på hva som skal skje den dagen. I tillegg så tenker vedkommende at trygge voksne ikke bare er trygge i seg og sin person, - men at det er voksne som har en ekstra kunnskap i det å håndtere barn og barn med atferdsvansker. «Informant B» var veldig opptatt av sin egen rolle i forhold til det barnet vedkommende jobbet inn i mot. Hun verdsatte i stor grad det med personlig oppfølging:

IB: *«Vi har jo først satt opp at jeg skal være med ham, hver dag, - hele veien. Jeg er en - to meter i fra ham i timen, - og ellers så er vi jo her. I friminuttene kan jeg være opptil ti meter i fra ham.»*

I tillegg så kom fokus på mestring og tilpasset opplæring opp som et forebyggende tiltak inn mot reaktivt aggressive elever. Det å tilpasse opplæringen, - og det å gi eleven en sjanse til å mestre. «Informant D» var spesielt inne på dette, som jobber som lærer.

#### 4.6 Reaktivt aggressive; Relasjoner og vennskap

Selve intervjuguiden markerer et skille her. Det blir et tematisk skifte, - der fokuset bringes fra reaktivt aggressive og deres reaksjoner, atferd og sedvaner – til å handle om relasjoner og vennskap. Det handler fortsatt om de reaktive barna, bare at det her er ønskelig å få økt kunnskap rundt fenomener som dreier seg rundt relasjoner og vennskap hos reaktivt aggressive barn og unge.

Det første spørsmålet som ble stilt i denne kategorien var:

*«Hva preger relasjoner i forhold til barn med reaktiv aggresjon?»*

Her var svarene relativt samstemte, - relasjonene preges av vold, sinne, frustrasjon og uforutsigbarhet. Det som kommer frem av intervjuene er at dette er barn som sliter med å se sin egen rolle i lek, - og som er lite flinke til å følge vanlige etablerte normer og regler i lek og samspill med de andre barna. I tillegg fremkommer det at dette er barn som styres av følelser og impulser, - og har vanskelig for å oppnå selvkontroll. Det som på mange måter kommer frem er at dette er barn som har svært lite sosial kompetanse og viser liten grad av prososial atferd. «Informant C» ga følgende svar på spørsmålet:

*IC: «Ja.. Jeg vil jo si at de relasjonene de har ofte er veldig sårbare. Ofte veldig kortvarige. Veldig få relasjoner, og spesielt få stabile. Det er ofte, vil jeg si sånn generelt, at de kanskje har en til to stabile – om de har noen i det hele tatt. Og det var jo det en så, - eller det en ser, at det på en måte er trekket. Og at de da skifter en del relasjoner som blir kortvarige. Og brenner seg ut ofte, - ikke sant? Og de er utfordrende å ha som venner, både av de som er med de - ikke sant, - og det er mange som vegrer seg for å ha dem med hjem. Og mange vegrer seg for å.. Og så skjer det en mekanisme da, at etterhvert så ser de dette selv; at de mister en del venner og at det er vanskelig å få seg nye venner. Og så begynner de å gjøre en del sånne, hva skal jeg si, tilsynelatende ukloke ting.»*

Her beskriver «Informant C» en del av det alle informantene kommer inn på i sine fortellinger, - at barna brenner broer, skifter mange relasjoner – og har få nære. Og at dette kan bli en negativ runddans, - som i seg selv kan føre til mer utagerende atferd.

Da jeg spurte «Informant B» om det reaktivt aggressive barnet vedkommende jobbet med til daglig hadde mange nære relasjoner – så fikk jeg et kontant «nei».

Videre så ble følgende spørsmål stilt:

*«Kan det tenkes at barn med reaktiv aggresjonsproblematikk lettere blir avvist av sine medelever?»*

Her var det også relativt samstemt. Samtlige av informantene hadde observert at barn med reaktiv aggresjon lettere ble avvist av sine medelever. Historiene som gikk igjen var at de andre barna ble redde for den utagerende atferden – eller irriterte for at disse barna ikke fulgte de spillereglene som i deres fellesskap var uformelt vedtatte normer. «Informant B» ga et eksempel på situasjoner der en elev kunne bli avvist:

*IB: «Moren hans sier: «bare spør om de vil være med hjem», - for de har et eget rom i kjelleren med fjernsyn og sånn. Så kommer han her og spør de andre barna, - og de svarer «kanskje» og «vet ikke». Så går han hjem og venter på besøk av de barna han spurte, og blir rasende og sier neste dag; «Du kom jo ikke! Jeg satt og ventet hele dagen!».*»

Dette er et eksempel på en trist historie, - gutten føler seg tydeligvis sviktet, og er sannsynligvis lei seg for at ingen kom og ville besøke ham. I stedet for å vise følelser for at han er lei seg, - så går tristhet over til frustrasjon, - og frustrasjon over til sinne og aggresjon. Dagen etter er han sint på de som ikke ville komme å besøke ham – og forsterker dermed grunnlaget for at han blir ekskludert.

Også «Informant A» var sikker på at disse barna lettere blir avvist av sine medelever:

*IA: «Ja, det er soleklart.»*

«Informant D» opplever også at de reaktivt aggressive i hennes klasse blir mer avvist. To av dem har én til to nære relasjoner, - mens én har ingen. Dette er et barn som skolen mistenker at opplever vold hjemme. Respondenten skisserer ham som et barn som tolker negativt, - og som tåler lite motbør. I tillegg så opplever hun at det er vanskelig å sette krav til ham både faglig og sosialt. De to som informanten beskriver som middels reaktivt aggressive blir ikke fullt så ofte avvist, - kan være i leken lengre – men sliter med mestring. Her er et lite utsnitt fra intervjuet med «Informant D»:

*ID: «Ja, han ene blir mye mer avvist. De er ikke interesserte i å være med ham.»*

*Intervjuer: «Er det for eksempel når han ønsker å bli med i en lek eller...?»*

ID: *«Vi jobber mye med å få han inn i leken, at han skal forstå reglene i leken og at alt ikke kan gå i hans favør. Men når de har opplevd han i to og et halvt år som voldelig, hvis han ikke forstår hvordan leken foregår, så fikk de gjerne et slag eller et spark, han ble sur og gikk og sladret og trakk seg vekk. Det henger mye igjen på hvordan ting har vært, at de ikke er sikre på hvordan han er, og hvordan han reagerer.»*

Intervjuguidens neste to spørsmål ble behandlet mye som ett og samme under intervjuprosessen, fordi at de i stor grad ligner hverandre. Derfor presenteres de her samlet:

1: *«Hva gjør du for å legge til rette for relasjonsdannelse inn mot de reaktivt aggressive elevene?»*

2: *«Hva gjør du for å legge til rette for vennskap mellom de reaktivt aggressive barna og andre klassekamerater?»*

På disse spørsmålene opplevdes det som noe vanskeligere å få svar. Det virket ikke som om de hadde et bevisst forhold til relasjonsdannelse, - og noen mente at dette var elevenes eget ansvar og ikke en pedagogs anliggende. I tillegg spriket svarene inn i to forskjellige grupperinger: De som jobbet som miljøarbeidere tenkte at elevene kunne trenes for å akseptere mangfold, - og at de voksne som gode rollemodeller kunne bidra til å øke aksept for disse barna, - øke deres sjanser for å danne seg relasjoner. De som arbeidet som lærere mente at dette i langt større grad var opp til barna selv og at økologien og samspillet dem i mellom skulle forstyrres i minst mulig grad.

«Informant C», som er lærer, mente at disse barna kunne trenes i å danne gode relasjoner, og at ART og sinnemestringsprogrammer er gode verktøy til å gi dem tilgang på relasjoner. På den annen side mente vedkommende at når det kommer til vennskap, - så skal læreren gjøre minst mulig. Her er et utdrag:

IC: *«Ehmm. Nei, der vet jeg ikke om en gjør så mye, - eller om en skal gjøre så mye heller. For på skolen så skal du forvente at barna skal være sammen og oppføre seg sammen. Men du kan jo ikke... Du skal jo ikke forvente, på en måte, at du skal etablere vennskap på skolen. Jeg vet ikke om det er skolen sin jobb heller. Du kan ikke tvinge folk til å være venner for eksempel.»*

«Informant A» på den annen side var ikke i tvil om at gode og nære relasjoner kunne dannes mellom reaktivt aggressive elever og de andre elevene. Slik besvarte vedkommende spørsmålet:

IA: «Ja, det er nok derfor det er så mange miljøarbeidere i skolen etterhvert. Det er å jobbe seg inn på «normaleleven», - med denne eleven som har sine vansker. Og du skal aldri gi opp! Elevene lærer veldig mye av å se på hverandre. Det jeg har sansen for, - er noe jeg kaller «omvendt inkludering». Vi kan gjerne ha et klasserom her, så går jeg der og «fanger inn» elever der, og lager grupper – og bygger gode relasjoner.»

#### **4.7 Inkludering**

Inkludering er et begrep med faste rammer og fordringer. Deltakerne til studien ble spurt om de var kjent med begrepet inkludering. To av deltakerne mente at de visste hva begrepet inkludering innebar, - og to av deltakerne var heller usikre. Utover dette så viste det seg å være noe usikkert om deltakerne egentlig visste om begrepets fulle og hele betydning og dens fordringer til skolen og klasserommet.

Spørsmålet som ble stilt lyder:

«Er du kjent med begrepet inkludering?»

Sekundærspørsmål: «Hvis ja, - utdyp» og «Hvis nei – les opp definisjon».

Både «Informant B» og «Informant D» valgte jeg å gi ut definisjonen på begrepet, - da de gav uttrykk for at de ikke visste hva jeg mente med begrepet. «Informant A» og «Informant C» hadde en oppfattelse av begrepet, - og jeg valgte ikke å gi ut definisjon. Når det gjelder «Informant A» så valgte jeg å gi en pekepinn på hvor jeg ville med begrepet, - slik at det ble mer konkret. «Det handler om alle barns rett til å få gå på deres lokale skole», er de nøyaktige ordene som ble brukt i et forsøk på å få samtalen inn på et mer konkret spor.

«Informant A» sitt første svar lød slik:

IA: «Ja, - det er et begrep som blir mye brukt. Det handler om å føle at du er med, - at du blir sett som den du er og at du blir tatt vare på. At noen ser deg, i samfunnet, i en institusjon, - i store sammenhenger og i små sammenhenger».

På mange måter minnet dette svaret mer om ordet inkludering, som i ordets dagligtale, enn selve begrepet inkludering og dets innhold og fordringer. Svaret var på mange måter slett ikke feil, men det var noe upresist – noe som gjorde at det her ble valgt å lede spørsmålet mer inn på det sporet som var ønskelig.

Også «Informant C» hevdet at vedkommende visste hva inkludering var:

I: «Er du kjent med begrepet inkludering?»

IC: «Ja»

I: «Hva kan du gjøre for å skape et inkluderende klasserom?»

IC: «Ja, - neei. Det handler i hvert fall om å være åpen og ærlig, tror jeg, på folks vansker og problemer og utfordringer – fra tidlig av i en klasse. Det med å gjøre barn tolerante for at du reagerer forskjellig på forskjellige unger. Det tror jeg er viktig. (...) Du ser jo at elever er de beste til å se vansker hos forskjellige barn, jeg tror jo at de at de aller fleste elevene skjønner det veldig fort – at du må gjøre ting forskjellig. Og da tenker jeg at det er mye mer respekt for å ha mange forskjellige elever i en klasse og dermed bli inkludert. Fordi du legger til rette for mangfold. Og så er det jo dette med å være flink til å belønne - å være positiv til at elever som er utfordrende får ting til i fellesskapet.»

Her fremhever respondenten viktigheten av å skape aksept for at du som lærer handler forskjellig ut i fra hvilke behov den enkelte eleven har – og hva han eller hun sliter med. Det å skape rom for mangfold blir trukket frem som viktig.

De andre respondentene fikk vite hva begrepet inkludering er og hva det fordrer. Begge kjente seg igjen i begrepet og dets innhold. Dette brakte samtalen rett over på oppfølgingsspørsmålet og lød som følger:

«Hva gjør du for å inkludere de reaktivt aggressive elevene?»

«Informant D» var opptatt av hvordan en kan bruke grupper til å inkludere. Her var det snakk om blandede grupper, som var laget slik at de mindre gode elevene skulle lære av dem som var faglig sterke.

ID: «Vi jobber mye i grupper. Vi har norskgrupper og mattegrupper, og det er forskjellige på hver. Det er små grupper, det er stasjoner. Det er fem på hver gruppe. Det er fem stasjoner, hvor jeg har en lærer på en stasjon, og så er det forskjellige stasjoner hvor de gjør andre ting. Da er det noen grupper som lærer norsk, og noen grupper lærer matematikk. Der er de mye med hverandre, og så er det mye at de er fremme og forteller ting, at de får samarbeidsoppgaver, og så går det mye på det å si fine ting, - vi fokuserer mye på det. For noen er jo litt kjappe og bråe mot hverandre, vi har en guttegjeng som har litt spisse albuer, -

*så det å si fine ting, å gi komplimenter, det jobber vi mye med. Det er veldig skjønt å se når de skal si en fin ting til den som står ved siden av, og de blir omtrent helt røde og flaue og alt. Og når de sier at «det er godt og varmt inni meg når andre sier noe fint», det er mye det, og så gjør vi mye felles inne i klasserommet. Alle er omtrent inne i klasserommet hele tiden. Vi fokuserer litt på det at de skal komme frem den gruppen som har jobbet sammen, så kan de fortelle og vise, og så at de får applaus når de har gjort noe bra. Belønning, rett og slett.»*

I dette utdraget finnes også elementer av at de jobber med sosial kompetanse. Det å si fine ting til hverandre kan faglig sett settes inn i kategorien *prososial atferd*. Også her beskrives det at en jobber med å belønne ønskelig atferd.

Også «Informant B» forklarer at det lenge har blitt jobbet med inkludering.

*IB: «Når det gjelder inkludering, - så er det det vi holder på med her. Det er noe vi ønsker mer enn noe annet, - og vi ønsker at han skal ha det bra her og fungere. Det er alle de tingene jeg har sagt som gjør at dette skal være et mål. Det som har vært et tema i to av de tre årene han har gått her, - «Hvor lenge kan han gå her før det ikke er okey lengre?» mange av lærerne har for såvidt sagt at han ikke må være her lengre, - at han må bort.»*

Det som er interessant her er at utdraget viser en splittethet. På den ene siden så mener informanten at det jobbes mot inkludering som et forhøyet ønske og mål, - men på den annen side så er det lærere rundt eleven som ønsker ham bort. Er det ett sett holdninger og verdier hos miljøterapeutene, - og et annet hos lærerne ved denne skolen?

Det neste spørsmålet er av utfordrende art, - og ble spurt for å sjekke ut holdninger hos informantene:

*«Kan alle elever inkluderes?»*

En av respondentene, - «Informant A» trodde fullt og helt på inkludering. To av respondentene, «Informant B» og «Informant D», hadde svar av mer tvilende art. Den eneste som ikke mente at alle barn kunne inkluderes var «Informant C».

«Informant A» sa følgende:

*IA: «Ja, det tenker jeg.»*

Intervjuer: *«Så alle elever kan ha sin plass i klassefelleskapet?»*



IA: *«Ja, så absolutt. Dette brenner jeg for! Derfor har jeg for eksempel vært i sammen med han med «Downs», - i klasserommet.»*

Vedkommende syntes også at idéen om inkludering er et godt mål. Respondenten hadde sett i praksis at inkludering fungerte, - og var også svært skeptisk til hvordan spesialskolene behandlet disse elevene. Informanten mente de ble gjort til klienter, - fremfor selvstendige elever. Følgende forteller vedkommende om en reaktivt aggressiv 15 år gammel gutt som de senere årene kun har gått i spesialskoler:

IA: *«Han har vært en klient i alle disse årene. Kjørt til og fra, ordnet opp, sendt til spesialskole, omtrent to voksne per elev, hvor det nesten blir tenkt for dem. For å sette det på spissen. Jeg provoserer sikkert mange med uttalelsene mine, men jeg vet at de har uttalt det selv. At han har kommet alt for sent tilbake i normalskole. Så det er en trist historie, men vi gjør det vi kan.»*

Som en motsetning står svaret til «Informant C», som mener at inkludering i seg selv er god i teorien, men ikke i praksis:

IC: *«Nei, det tror jeg ikke. Jeg tror ikke det. Jeg tror det er en god tanke, inkluderingstanken, men jeg ser at du har elementer som er såpass utfordrende, ikke minst overfor seg selv, - og overfor en klasse, - at det går utover, på en måte.. Deres utviklingspotensiale og klassens utviklingspotensiale, og det tror jeg at en.. Jeg er i hvert fall ganske overbevist om det. Med de ressursene en har i klasserommet i dag. Så noen elever har godt av å få et annet tilbud.»*

Jeg snudde på spørsmålet, - og spurte nok en gang om alle elever kunne inkluderes hvis en hadde tatt alle ressursene som brukes til spesialskoler og andre eksterne oppfølgingstilbud og satt disse midlene inn i skolen. «Informant C» så at flere kunne inkluderes dersom dette var tilfellet, - men holdt på sitt svar om at ikke alle elever kan inkluderes i den ordinære skolen. På den annen side så syntes vedkommende at idéen og tanken om en inkluderende skole var en god tanke.

«Informant B» svarte at vedkommende kun trodde at elevene kunne inkluderes opp til en viss alder. Respondenten kunne også fortelle at den eleven som vedkommende jobbet spesielt inn mot hadde penger som fulgte han, - og ble ikke tilført klassen som fellesskap. På akkurat denne skolen kom det elever fra hele nærområdet, - som hadde en eller annen atferdsmessig eller kognitiv utfordring. «Informant D» hadde også et svar som var noe tvilende.

Respondenten kunne fortelle at vedkommende hadde en elev i klassen som var autist, - og

følte at de ikke hadde et tilfredsstillende tilbud for denne typen elever. Informanten så at han mistet mer og mer venner, - og at han begynte å bli noe «isolert». Vedkommende mente at han kunne ha mer utbytte av å gå på en ATO-avdeling der de hadde mer ressurser for denne typen diagnoser og en slik problematikk.

På slutten av intervjuet med «Informant A», etter at diktafonen var skrudd av – da den uformelle praten om tema begynte – så stilte vedkommende følgende spørsmål; «*Hva med «normalelevne» - det er ingen som spør seg hvilket utbytte de har av inkludering?»*. Vi fortsatte samtalen og hun begrunnet sitt ståsted og synspunkt med at gjennomsnittselever – de som klarer seg greit i skolen, kan ha et enormt sosialt utbytte av å gå i klasse med elever med spesielle utfordringer. De lærer å måtte ta hensyn til andre, de lærer empati og omsorg, - og de lærer om mangfold og diversitet, - noe som også gjenspeiler samfunnet. Den sosiale læringen ved inkludering, - ved å måtte gi rom for deltagelse til alle – dette er det mye læring i. «Informant A» ønsket gjerne at dette var noe jeg skulle ta med i oppgaven. Det at inkludering ikke bare gir vekst, utvikling og utbytte til de som stiller svakest, - men også til de som stiller sterkest.

Samtlige av pedagogene som ble intervjuet syntes at selve idéen om inkludering, var en god idé. En tanke man skal jobbe for, - og en praksis man skal strebe etter. Det til tross for at kun én av dem trodde fullt ut på inkluderingstankegangen. I oppgavens neste del skal teori og empiri knyttes sammen – og drøftes.

## 5.0 Drøfting

---

I denne delen av oppgaven skal teori og data sammenlignes og settes opp mot hverandre. Er det overensstemmelse mellom teorien og dataen som kom frem i undersøkelsen? Og hvilke hovedfunn ble gjort? Studiens hovedtema, og da følgelig også intervjuguidens hovedtema, - vil også gå igjen i drøftingsdelen. Disse tema er; *reaktiv aggresjon, relasjoner og sosial kompetanse, avvvisning/ekskludering og inkludering*. Det er også i oppgavens drøftingsdel et mål om å komme nærmere et svar på problemstillingen som lyder; **«Hvilke utfordringer står sentralt når det gjelder inkludering av barn med reaktiv aggresjonsproblematikk i grunnskolen?»**. Altså ønsker jeg å komme nærmere svaret når det gjelder hvorvidt inkludering faktisk kan virke forebyggende og formildende på elever med reaktiv aggresjon, ved at de får økt tilgang på deltakelse, ved at respekt og toleranse settes høyt i fellesskapet – og ved et fokus på sosial kompetanse. For å komme nærmere et svar så settes teori opp mot empiri, - og hovedfunn settes opp mot hovedteori.

### 5.1 Manglende kompetanse

To av fire pedagoger var i undersøkelsen usikre på hva reaktiv aggresjon er for noe. En av de spurte, «Informant A», mente det kunne ha noe med «reaktiv relasjonsforstyrrelse» å gjøre, - mens «Informant C» var klar over hva begrepet innebar. Vedkommende hadde derimot jobbet i en spesialpedagogisk institusjon tidligere. Det hadde imidlertid også «Informant B», - uten å vite hva begrepet innebar. Det kan synes som om det her eksisterte en del tvil og usikkerhet om begrepet, og at det manglet en del kunnskap på området. På den annen side kunne de fleste av dem vise til relativt god håndtering av de reaktivt aggressive elevene. Flere nevnte det å etablere forutsigbarhet og trygghet som forebyggende tiltak, noe som er i tråd med teorien på området (Bierman 2005, Nordahl, Sørli Manger & Tveit 2005, Ogden 2009). Det som preget flere av svarene informantene ga i intervjuene er at det ikke virket som om de hadde en felles handlingsplan inn mot elevene. Reaksjonene kunne virke noe «løst sammensatte».

Teorien i oppgaven har vist at reaktiv aggresjon er den «varmblodige» formen for aggresjon der det ofte reageres med vold mot andre, raserianfall, sinne og utagering mot gjenstander og omgivelser generelt (Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005). Reaktiv aggresjon kan ha en biologisk sammenheng, - men oftest så er den knyttet til miljøet rundt barnet (Dodge 1991, Vitaro & Brendgen 2005). Det kan være vold og uro i oppveksten som fremkaller slike

reaksjoner, - helt ned i spedbarnsalder (Dodge 1991). Det kan også henge sammen med svært streng oppdragelse (Vitaro, Barker, Biovin, Brendgen & Tremblay 2006). Å ha kunnskap om en slik årsakssammenheng kan være av vital viktighet for en pedagog eller lærer, - fordi at det henger sammen med barnas sikkerhet og velferd. I verste fall kan barna settes i en posisjon der de bærer ansvaret for sin egen atferd, hvis ikke læreren eller pedagogen vet at det kan henge sammen med hjemmeforhold. Informantene i undersøkelsen helte mer mot at atferden kunne forklares miljømessig, - og mange av barna de jobbet inn mot – hadde en kjent voldsbakgrunn. På den annen side så kunne det i noen tilfeller være uklart hvor læreren eller pedagogen plasserte ansvaret. Med andre ord så vil usikkerhet og uklarhet når det gjelder begrep og teori, - kunne føre til vansker også når det gjelder håndteringen av aggresjonsproblematikken. Når arbeidet med disse elevene forankres i teori, vil læreren kunne øke kvaliteten i sitt profesjonelle arbeid. Lærerne vil gjennom god kompetanseforståelse bli sikrere i jobbutøvelsen, og elevene vil trolig få bedre kvalitet. Et annet moment her er at det blir vanskelig å utvikle en felles forståelse blant personalet, når kompetansen er så sprikende og uklar (Byrkjedal-Sørby & Roland 2012). Alternativet til forskningsbasert kompetanse vil være «synsing», - noe som ikke passer sammen med en profesjonell rolle. Selv om dette er et lite utvalg, gir det indikasjoner på at dette temaområdet er forsømt i utdanningen, og at skolen bør utvikle en felles kompetansebase blant pedagogene.

I intervjuene ble det spurt om hvilke tiltak pedagogen kunne sette inn for å legge til rette for elevene som viste reaktivt aggressivt handlingsmønster. I oppgavens teoridel vises det til hvordan sosial kompetanse kan virke svært effektivt inn på elever med atferdsproblemer, som f. eks. reaktiv aggresjon (Bierman 2005, Ogden 2009, Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2005). Når det gjelder oppgavens empiriske fundament, så nevnte ingen begrepet sosial kompetanse begrepsmessig. Noen av informantene nevnte tiltak som kan minne om arbeid med sosial kompetanse, - men hovedtendensen fra intervjuene kan tolkes som om at sosial kompetanse ikke var et satsningsområde ved skolene.

Dodge (1991) går langt i å hevde at det er en svært sterk sammenheng mellom reaktiv aggresjon og problemer i barns nærmiljø og familie. Karen Bierman (2005) knytter reaktiv aggresjon inn mot lav sosial mestring – altså mangel på sosial kompetanse (2005). I Norge setter Terje Ogden (2009) og Thomas Nordahl m. fl. (2005) fokus på atferdsproblemer hos barn og unge og mangel på sosial kompetanse i fokus. Også deres funn peker i en retning av at sosial kompetanse er en generell mangel hos barn og unge med atferdsproblemer. Med andre ord: reaktivt aggressive barn kan allerede befinne seg i en risikosone. Kanskje kommer

de fra hjem med vold, eller fra land der de har opplevd traumer og smerte (Dodge 1991), og på den annen side så kan de komme i fra hjem der grensesetting, belønning og straff fremdyrkes i større grad enn kjærlighet, trygghet og omsorg (Vitaro, Barker, Biovin, Brendgen & Tremblay 2006). Uansett så peker forskningen i retning av at en stor del av barna med en reaktiv aggresjonsproblematikk kan komme i fra hjem der de er understimulerte sosialt. I verste fall så kan det være snakk om vold og forsømmelse – noe alle informantene knyttet denne problematikken opp i mot. Slik sett så peker forskningen mot at reaktivt aggressive barn allerede befinner seg i en risikosone, men problemet er at risikofaktorene kan forsterkes igjennom at barna har problemer med å skaffe seg nære vedvarende relasjoner.

På den annen side – virker sosial kompetanse? Både Bierman (2005), Ogden (2009) og Nordahl m. fl. (2005) viser til at sosial kompetanse er et godt tiltak inn mot atferdsproblemer. En meta-studie gjort av amerikanske forskere viser at såkalte «*Social and Emotional Learning*» (SEL)-programmer kan være svært fruktbare for skoler. Ikke bare viste denne en signifikant økning i sosiale og emosjonelle ferdigheter, - men også en økning i faglige ferdigheter (Durlak, Weissberg, Dynmicki, Taylor & Schellinger 2011). Også utdanningsdirektoratet ser ut til å ha forstått denne koblingen mellom sosial kompetanse og faglige ferdigheter. På deres nettside beskriver de sammenhengen slik:

*«Faglig og sosial læring i skolen foregår ikke uavhengig av hverandre. - Forskning dokumenterer at det er en entydig positiv sammenheng mellom disse faktorene. Elever som lykkes godt sosialt, har også en tendens til å klare seg relativt godt faglig.»* ([www.udir.no](http://www.udir.no) I).

Med andre ord peker forskning på området i en retning av at sosial kompetanse fører med seg en mangedimensjonal kunnskap som kommer klassen som helhet til gode.

På mange måter viser forskning en sammenheng mellom sosial kompetanse og forebygging og styrking av barn med ulike atferdsproblemer. På den annen side så viste hovedtendensene i oppgavens empiriske del at sosial kompetanse ikke ble brukt som et bevisst satsningsområde, selv om noen av tiltakene kunne minne om arbeid med sosial kompetanse. Kan mangel på satsning på sosial kompetanse ha en sammenheng med lite kunnskap om reaktiv aggresjon?

## **5.2 Reaktiv aggresjon og vansker i relasjoner**

Nære relasjoner og vennskap er av vital viktighet for barns trivsel, velvære og utvikling (Jf. Bukowski, Mozoi & Meyer 2009). Hartup (2009) skisserer opp tre viktige kunnskapsområder

for nære vennsksrelasjoner: 1) Grunnleggende ferdigheter i språk og kommunikasjon. 2) Kompetanse innen det å mestre sosiale og ikke-sosiale problemer. 3) Man erverver holdninger og ferdigheter for å konstruere og etablere andre vennskap og nære relasjoner (Hartup 2009:14). Vennskapet er også en arena der barnet dyrker felles interesser, og der man lærer andre å kjenne på godt og vondt. Med andre ord så er nære relasjoner og vennskap av vital viktighet for barns dannelse og utvikling.

På den annen side – hva med de barna som har få eller ingen nære vennskap?

Hovedtendensen hos samtlige av informantene viste at barn med reaktiv aggresjonsproblematikk hadde svært få nære vennskap. Og i de tilfellene der barna hadde enkelte venner, var disse relasjonene ofte konfliktfylte og vanskelige. Dette viste seg også i teorien å være en gjenganger. Barn med reaktiv aggresjon ser ut til å være i betydelig større risiko for å bli avvist og ekskludert av sine jevnaldrende enn andre barn (Jf. Bierman 2005). Farene ved at barn ikke får gode relasjoner til jevnaldrende er at de mister læringen som disse relasjonene gir, i form av sosial kompetanse, det å dele viktige holdninger og verdier, det å dele interesser – det som er med på å forme barna (Jf. Bukowski et. al. 2009). Heretter tegner det seg et bilde av en «ond sirkel», da disse barna ofte allerede er utsatt for risiko, for eksempel på grunn av voldelige hjemmeforhold og lite støttende relasjoner hjemme (Dodge 1991). Det står seg som et paradoks, - at de barna som synes å trenge nære og gode relasjoner – er de som ofte blir avvist og fremstår som lite attraktive lekekamerater. Ved at de fra tidlig barndom står i fare for å bli avvist og ekskludert – kan det tenkes at det er en betydelig risiko for at de går glipp av viktig sosial kompetanse, holdninger og verdier for igjen å danne nye vennskap. I verste fall kan disse barna falle innenfor kategorien Bierman (2005) presenterer i sin bok; nemlig kronisk avviste barn.

Så, - hvem er det sitt ansvar at disse barna trenes i å skape nye relasjoner? Flere av informantene oppga at de jobbet med relasjonsbygging inn mot barna med reaktiv aggressiv atferd. Når det kom til hvordan man kan støtte barna inn i vennskap, så var hovedtendensen at tilbakemeldingene var noe vage. «Informant C» mente at det ikke var lærerens ansvar at elevene skulle skaffe seg venner, - noe som synes å stemme overens med at dette ikke er noe krav i fra offentlige dokumenter. På den annen side så kan det ligge en ansvarsfraskrivelse og passivitet, - og kanskje til og med en undervurdering av lærerens egne rolle, i slike holdninger. Kan det tenkes at nøkkelen til å skape gode elev-elev relasjoner ligger i lærerens egen relasjon til eleven? Robert Pianta (1999) fremhever viktigheten av gode

kvalitetsrelasjoner i mellom lærer og elev, - og de mulighetene som befinner seg i disse relasjonene; «*Windows of Opportunity*». I disse relasjonene viser Pianta (ibid.) til et enormt handlingsrom, - en maktbase for pedagogen for varig endring av atferd. For hvordan skal læreren kunne bane vei for vennskap elever imellom – uten selv å ha gode sterke relasjoner til elevene i et klasserom. Ved at læreren gir en elev ekstra oppmerksomhet hvis han eller hun har ulike utfordringer, - vil dette kunne bidra til å styrke relasjonen inn mot vedkommende. I disse relasjonene får elevene trygghet, anerkjennelse – og det kan være en base for læring av sosiale ferdigheter (ibid.). Med andre ord: gode og støttende relasjoner i fra lærer kan bygge eleven opp slik at han eller hun får kunnskap og styrke nok til å etablere fremtidige relasjoner. Læreren vil også sende ut et budskap til de andre elevene ved å vie sårbare elever ekstra oppmerksomhet, - på mange måter kan det synes som om dette kan sette i gang en legitimering av vedkommende inn mot klassefelleskapet. Dette blir langt på vei bekreftet av Utdanningsdirektoratet:

*«En elev som læreren ser, oppmuntrer og viser interesse for, vil ha en tendens til å bli verdsatt av medelever. En elev som læreren ignorerer eller gir mye negativ oppmerksomhet, kan lett bli uinteressant og lite sosialt attraktiv for medelever. Det kan se ut til at disse elevene også lettere blir utsatt for krenkelser fra medelever»* ([www.udir.no](http://www.udir.no) II).

Det er ikke læreren alene som bærer ansvaret for elevens relasjonsdannelser. Både foreldre og skolen som organisasjon har et ansvar her. Det kan på den annen side tyde på at læreren må jobbe aktivt inn mot elevene og engasjere seg for eleven som enkeltmenneske og deres interesser. Det handler om at læreren har tydelige holdninger og er aktiv - fremfor passiv, i elevens relasjons og vennskapsdannelser.

Oppgavens empiriske fundament bekrefter det teorien sier (jf. Bierman 2005), barn med reaktiv aggresjon er sårbare i relasjoner, og står i fare for å bli ekskludert. Dermed synes det som om inkluderingsverdien vil være viktig å fokusere på når det gjelder tiltakene for denne elevgruppen. Også her står det på kompetanse, - personalet må kjenne disse forskningsresultatene for å kunne være i forkant av problematikken. Det ser ut til at inkludering er kritisk viktig for denne elevgruppen.

### 5.3 En sprikende forståelse av inkluderingsbegrepet

En av hovedtendensene blant informantene i undersøkelsen var at de hadde manglende kunnskap om, - eller en sprikende forståelse av begrepet inkludering. «Informant C» og «Informant A» hevdet begge å vite hva inkludering er for noe, men hadde noe forskjellig forklaring av begrepets innhold og praktiske fordringer. De to andre informantene ga uttrykk for at de ikke var fullt og helt kjent med begrepet. En forklaring på dette kan selvsagt være at det er et mangfoldig og komplisert begrep som er vanskelig å gjøre rede for under et intervju. På den annen side så kan den sprikende forståelsen av begrepet muligens vitne om at dette ikke er en lokal satsning, dette til tross for at det er et krav fra LK06 i tillegg til L-97. Inkludering som begrep fordrer deltakelse og samarbeid, - og det handler om hvert enkelte barns grunnleggende rett til å gå på den skolen som hører deres lokalsamfunn til (Haug 2003). Det er også en tanke som krever at systemet eller organisasjonen, tilpasser seg barnet, - fremfor at barnet tilpasser seg systemet (Madsen 2009, Werner 2008). Å tynge barnet med ansvaret for seg selv og sin egen integrering inn mot en institusjon, virker i så måte å myndiggjøre et umyndig menneske. Dette er en av inklusjonens grunntanker – som samtlige av informantene ikke syntes å få med i intervjuet.

Kun én av informantene, «Informant A», mente at alle barn kan inkluderes. Det betyr at tre av fire pedagoger ikke mente at alle barn kunne inkluderes i skolen. På den annen side syntes samtlige at ideen om inkludering er en god idé. Slik sett så kan en stille spørsmålstegn om hvorvidt disse informantene støttet en inkluderende *praksis*. En av inklusjonens grunntanker er at skolen skal være inkluderende for alle barn – uansett kjønn, bakgrunn og eventuelle utfordringer barnet har (Ainscow & Miles 2008). Altså skal inklusjonen være «*all inclusive*» (ibid.). I Norge har man de siste 20-30 årene hatt en integrerende tankegang i skolen, - og tross Læreplanverk og Stortingsmeldinger, så kan det virke som om Norge fortsatt har en langt mer integrerende skole enn en inkluderende skole (Vislie 2003, Werner 2008). På den annen side så tar inkluderingen opp en av skolens største utfordringer både i post-moderne og moderne tid, - hvordan kan man føre en undervisning som treffer alle uansett kognisjon og evner? Barns kunnskap i barneskolen kan være svært sprikende. Igjen kan man spørre seg: vil dette være barna sitt problem? Er det barnas ansvar å tilpasse seg undervisningen? Skal vi la klasserommets dører være åpne for dem som mestrer – og stenge for dem som sliter?

Noen av informantene snakket mer om det som er integrering, - enn det som er inkludering. Det å ha lite kunnskap om inkluderingsbegrepet, - og det og kun tro på inkludering som en



forhøyet og delvis uopnåelig tanke – kan det ha noen konsekvenser? Det virker på mange måter som om det ligger en misforståelse i inkluderingens mål og fordringer. Inkludering er ikke en tanke – det er en praksis (Ainscow 2009, Haug 2003, Vislie 2003, Werner 2008). Det betyr at en lærer fullt og helt må ta innover seg inkluderingens verdier og holdninger – og omsette dette til en inkluderende praksis. Læreren som klasseleder har ansvaret for å bygge et inkluderende «*rummelig*» klasserom – der alle har samme rett på deltakelse, samarbeid, samhandling og utbytte (Madsen 2009, Haug 2003). Liten kunnskap om inkluderingsbegrepet kan føre til at lærere og pedagoger ender opp med en integrerende praksis – fremfor en inkluderende praksis. En integrerende praksis synes ikke å ta hensyn til ekskluderende prosesser, – tvert om. Den kan i verste fall fordre ekskluderende prosesser, om ikke elevene selv er dyktige nok til å tilpasse seg skolens rammer (Werner 2008).

Barn med atferdsproblemer ser ut til i langt større grad å være utsatt for avvisning og marginaliseringsprosesser (Jf. Bierman 2005). Dette viste også hovedtendensen fra intervjuene. Med en inkluderende praksis setter pedagogen felleskapet i stand til å takle mangfold, og han eller hun vil evne og gjøre diversitet om til en ressurs (Nordahl et. al. 2005). Med en inkluderende praksis vil ikke pedagogen være opptatt av diagnoser eller elevens utfordringer, men heller innovasjon og gode ad-hoc løsninger for på best mulig måte å tilpasse skolen og undervisningen for det enkelte barnet (Dyson & Millward 2000). Det kan for eksempel være å legge spesialundervisningen til klasserommet, - for å hindre at enkelte elever blir tatt ut for å ha denne undervisningen. Slik sett så kan pedagogen forhindre stigmatiserende prosesser i et klasserom.

Med andre ord, så kan det virke som om inkluderingstankegangen fordrer et paradigmeskifte innenfor skolen som organisasjon. Det virker også som at Utdanningsdirektoratet har tatt innover seg inkluderingens positive effekt i følgende utsagn;

*«Samtidig er det også slik at elever som er isolerte og ensomme i skolen, også vil få problemer med å konsentrere seg om faglig læring. Sosial og skolefaglig læring er i noen grad avhengig av hverandre. Skolens arbeid med å utvikle gode og inkluderende fellesskap vil ikke bare være positivt for elevenes sosiale og personlige utvikling, det vil også fremme undervisning og faglig læring»* ([www.udrir.no](http://www.udrir.no) III).

Ved en vag eller mangelfull forståelse av inkluderingsbegrepet kan det virke som om pedagogen risikerer å bygge en klasse mer på et integreringsgrunnlag enn et inkluderingsgrunnlag. Dette kan i verste fall gjøre klassefelleskapet sårbart for ekskluderings og avvisningsmekanismer. På den annen side så må inkludering gjøres som en skolesatsing – en helhetlig satsing for organisasjonen. Stangvik (1998) hevder hvis man skal lykkes i det å skape en inkluderende skole, så krever det: «*re-education, reorganization and value change.*» (Stangvik 1998:152). Med andre ord fordrer inkluderingen en ny undervisningspraksis, en omorganisering av skolen og en grunnleggende verdiforandring. For at lærere og pedagogisk personell skal settes i stand til å håndheve denne nye praksisen – og ta innover seg de nye verdiene, synes det å være viktig at de har en kunnskap og en felles konsensus om hva inkluderingsbegrepet er, - hvilke verdier begrepet bærer med seg og hvilken praksis det fordrer.

Det virker som at skolen må ta et ekstra ansvar for å få en helhetlig satsing på inkludering. Man bør jobbe mot en felles forståelse av inkluderingsbegrepet, for å sikre en felles praksis ut mot elevene. Målet for inkluderingen må være å skape en *intersubjektiv* forståelse av begrepet (Røkenes & Hanssen 2002). Ved å øke den felles forståelsen av begrepet, mener Røkenes & Hanssen (2002) at man sikrer kvalitet i det praktiske arbeidet begrepet fordrer. Konsekvenser av ikke å ha en felles forståelse av hva inkludering er, og hvilke forandringer det fordrer, kan være at en ikke oppnår en enhetlig satsning på begrepet, - og at elever går glipp av sine rettigheter. Ikke alle elever vil evne å tilpasse seg en skole som ikke er utformet for å ta i mot dem. Inkludering handler om å gjøre diversitet og mangfold om til en ressurs, og det å sette elever i stand til å lære og utvikle seg gjennom et slikt mangfold. Dette er det ikke bare de svakeste elevene som vil ha nytte av, - men også de sterkeste (Ainscow & Miles 2008). Klasserommet representerer i så måte en «miniverden» - og denne verden bør gjenspeile den mangfoldige virkeligheten elevene møter etter endt skolegang.

## 6.0 Konklusjon

---

Denne studien har vært en reise i det å komme nærmere et svar på oppgavens problemstilling, som lyder:

**«Hvilke utfordringer står sentralt når det gjelder inkludering av barn med reaktiv aggresjonsproblematikk i grunnskolen?»**

Selv om oppgaven bygger på et relativt beskjedent utvalg, empirisk sett, kan det virke som om det er en klar sammenheng mellom de svarene som er kommet inn og oppgavens teoretiske fundament. Utfordringer som står sentralt når det gjelder inkludering av barn med reaktiv aggressiv atferd er for det første at de ser ut til å bli avvist av jevnaldrende. Samtlige av intervjuene viste dette, samtidig som det fremkommer i sentral teori. I tillegg viste det seg å være en utfordring at det ser ut til å være manglende og sprikende kunnskap om både *reaktiv aggresjon* og *inkludering* blant pedagogene.

Selv om det finnes lite forskning som kombinerer inkludering og aggresjon som fagområder, - kan denne studien peke på at nettopp denne kombinasjonen kan være svært gunstig i forhold til barna som sliter med reaktiv aggresjon. Inkluderingen kan bidra til å bygge ned ekskluderingsmekanismer samtidig som at det vil fordre et tykkhudet fellesskap som gjør mangfold og diversitet om til en ressurs. Oppgaven peker samtidig på at det vil kreve en helhetlig satsing på inkludering fra skolen som organisasjon, måten man tenker utbytte og kunnskap på - i tillegg til lærerens praksis, verdigrunnlag og holdninger.

Det at reaktivt aggressive barn oftere avvises- i kombinasjon med miljømessige faktorer som vold hjemme eller forsømmelse, virker til å gjøre disse barna ekstra sårbare i forhold til at de i betydelig mindre grad lærer sosial kompetanse enn ikke-aggressive og proaktivt aggressive barn. Dette kan igjen gjøre dem sårbare i relasjonsbygging, vennskap og faglig kompetanse – noe som kan bidra til å styrke risikofaktorer rundt barnet. Det at lærerne har en vag og sprikende begrepsforståelse når det gjelder reaktiv aggresjon og inkludering, kan bidra til å gjøre kvaliteten på intervensjoner dårligere. I verste fall kan en ende opp med en «synse»-kultur fremfor en praksis som er forankret i faglig kunnskap og kompetanse. En konsekvens av dette må i denne undersøkelsen være at det satses på kompetansebygging i temaene *aggresjon* og *inkludering*, for pedagogene i grunnskolen. En annen utfordring er å lære barn

med en reaktiv aggresjonsproblematikk *sosial kompetanse* slik at de blir bedre i stand til å etablere og ivareta vennskap over tid. Videre bør det tilrettelegges for vennenettverk rundt disse barna, for å motvirke utstøtingsmekanismene.

### **Fremtidig forskning**

Oppgaven i seg selv kan peke på at det trengs forskning på området i fremtiden. Det hadde vært interessant å gjøre undersøkelser for å kartlegge lærere og pedagogers kunnskap – både når det gjelder reaktiv aggresjon og inkludering. I tillegg så trengs det forskning som kombinerer fagtradisjonene aggresjon og inkludering, for å se på hvordan disse kan gunstiggjøre hverandre. Det er kanskje på tide at det skjer bevegelser disse paradigmene i mellom? Jeg har studert temaet gjennom *kvalitativ metode*, og det måtte på den annen side være interessant å se på dette i en større *kvantitativ* undersøkelse.

## Litteraturliste

---

- Ainscow, M. (2009). Lokale løsninger i lokale kontekster. Udvikling og ledelse af mer inkluderende uddannelsessystemer. I Alenkær R. (red) *Den inkluderende skole i et ledelsesperspektiv*. København: Frydelund.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next? *Prospects*
- Aronson, E. (2007). *The Social Animal*. Tenth edition. New York: Worth Publishers.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda og Møreforskning.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It's Causes, Consequences and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Berry, J. W. (1997). Lead Article: Immigration, Acculturation and Adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, s. 5-29.
- Bierman, K. L. (2005). *Peer rejection: developmental process and intervention strategies*. New York: The Guilford Press.
- Biovin, M., Vitaro, F. & Poulin, F. (2005). Peer Relationships and the Development of Aggressive Behavior in Early Childhood. I: Tremblay, R. E., Hartup, W.W. & Archer J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: The Guilford Press.
- Bukowski, W. M., Mozi, C. & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function and Outcome. I: Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.
- Byrkjedal Sørby, L. J. & Roland, P. (2012). Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen. *Spesialpedagogikk* 7, s.18 - 23
- Card, N. L. & Little, T. D. (2007). Differential relations of Instrumental and Reactive Aggression With Maladjustment: Does Adaptivity Depend on Function? I: Patricia H. Hawley, Todd D. Little & Philip C. Rodkin (Eds.): *Aggression and adaption: The bright side to bad behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. (Kap. 5)
- Crick, N. R., Murray-Close, D., Marks, P. E. L. & Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and Peer relationships in School Age Children: Relational and Physical Aggression in Group and Dyadic Contexts. I: Rubin, K. H., Bukowski, W. M. &

Laursen, B. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. The Guilford Press: N. Y. C/London.

- Dodge, K. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In: Childhood aggression: edited by Pepler, Debra and Rubin, Kenneth. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Lawrence Erlbaum Publishers
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dynmicki A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Jan./Feb. 2011, Volume 82, Nr. 1, S. 405–432. Seattle, USA.
- Dyson, A & A. Millward (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. Kap. 2. London: Sage.
- Hartup, W. W. (2005). The Development of Aggression: Where Do We Stand? I: Tremblay, R. E., Hartup, W.W. & Archer J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: The Gilfourd Press.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisning ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*. Årg. 81, nr. 2.
- Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P. T. (2009). Introduction. I Hick, P., Kershner, R. & Farrell, P. T. (red.) *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice*. London/New York: Routledge.
- Isdal, P. (2000). *Meningen med volden*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Cristoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Ad Notam.
- Kvale, S. & Brinkmann S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. Utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Loeber, R., Lacourse, E. & Homish, D. L. (2005). Homicide, Violence, and Developmental Trajectories. I: Tremblay, R. E., Hartup, W.W. & Archer J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: The Gilfourd Press.

- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (2006). Midlertidig utgave. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen / Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement*. (1996). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Madsen, B. (2009). Inklusionens pædagogik – om at vide, hvad der ekskluderer, for at udvikle en pædagogik, der inkluderer. I Pedersen, C.(red.) *Inklusionens pædagogik : Fellesskab og mangfoldighed i daginstitutionen*. København: Hans Reizels Forlag.
- Nordahl, T., Sørli, M., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ohna, S. E. (2001). «Metode». I S. E. Ohna; *Å skape et selv. Døves fortellinger om interaksjoner med hørende*. Oslo: Unipub.
- Olsson, I. & Roll-Pettersson, L. (2012). 'No no, you cannot say that': Perceptions and experiences of parents of preschool children with intellectual disabilities in Sweden. London: *European Journal of Special Needs Education*. [Utg. 27, nr. 3, Feb. 2012].
- Pepler, D. & Rubin K. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Perry, B. D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In D. Schetky & E. P. Benedek (Eds.), *Textbook of child and adolescent forensic psychiatry* (s. 221 - 238). Washington D.C.: American Psychiatric Press, Inc.
- Pianta, R. (1999) *Enhancing Relationships Between Children and Teachers*. Washington D. C.: American Psychological Association.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Robson, C. (1999). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (1 utg.). Oxford: Blackwell Publishers.

- Røkenes, H. R. & Hanssen, P.H. (2002). Bære eller briste: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker. 2. Utg. (2006). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskapelege ved kvalitativt orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orienterte hovudfagsoppgåver og doktorgradsavhandlingar ved norske universitet*. Dr. Philos. – avhandling. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker: En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Solerød, E. (2005) *Pedagogiske grunnproblemer – i historisk lys* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget.
- Stangvik, G. (1998). Conflicting perspectives on learning disabilities. I: C. Clark, A. Dyson & A. Millward, *Theorising special education*. London: Routledge
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Berkshire: McGraw-Hill.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the ‘original sin’ hypothesis, epigenetics and their consequences for preventions.
- Vaughn, V. E. & Santos, A. J. (2007). An Evolutionary/Ecological Account of Aggressive Behavior and Trait Aggression in Human Children and Adolescents. I: Hawley, P H., Little T. D. & Rodkin P. C. (2007). *Aggression and Adaption: The Bright Side to Bad Behavior*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Vislie, L. (2003) Inkluderende opplæring: Idegrunnlag og politikk. Utopi – realitet? *Spesialpedagogikk*, 06/03.
- Vitaro, F. & Brendgen M. (2005): Proactive and reactive aggression. I: R. E. Tremblay m fl. (Eds.) *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Werner, S. (2008). Inkludering som utdanningspolitisk ideal. *Spesialpedagogikk*, 08/09.



## Internettkilder:

- [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)  
Link: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-18/21/2.html?id=337057>  
Forfatter: regjeringen.no. [11.01.2012, kl. 19:03]
- [www.udir.no](http://www.udir.no) I  
Link: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/sosial-kompetanse/Sosial-kompetanse1/Faglig-og-sosial-laring-/?read=1>  
Forfatter: Utdanningsdirektoratet. [10.04.2013, kl.13.30]
- [www.udir.no](http://www.udir.no) II  
Link: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/sosial-kompetanse/Sosial-kompetanse1/Lareren-og-det-sosiale-samsillet/?read=1>  
Forfatter: Utdanningsdirektoratet. [17.04.2013, kl.10.15]
- [www.udir.no](http://www.udir.no) III  
Link: <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/sosial-kompetanse/Sosial-kompetanse1/Faglig-og-sosial-laring-/?read=1>  
Forfatter: Utdanningsdirektoratet. [17.04.2013, kl. 11.00]

## **Vedlegg - oversikt**

---

**1: NSD; «Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger».**

**(Side 75-76)**

**2: Samtykkeerklæring (Side 77)**

**3: Intervjuguide (Side 78-80)**



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

Pål Roland  
Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk  
Universitetet i Stavanger  
4036 STAVANGER

Vår dato: 08.01.2013

Vår ref:32474 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.12.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

32474	<i>Det avviste barnet : en studie av reaktivt aggressive barn og deres fare for å bli ekskludert</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Pål Roland</i>
Student	<i>Kai Rune Thorbjørnsen</i>

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

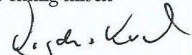
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Anne-Mette Somby

Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Kai Rune Thorbjørnsen, Sverdrups Gate 44, 4007 STAVANGER

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 32474

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 15.05.2013 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Mastergradsstudium i Spesialpedagogikk 2012/2013.

Universitetet i Stavanger, IGIS (Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk).

## Forespørsel om deltagelse i mastergradsprosjekt

---

### *Samtykkeerklæring for kvalitativt intervju*

Jeg vil herved benytte muligheten til å takke dere, for at dere ønsker å bidra til mitt forskningsprosjekt.

Formålet med denne studien er å studere utagerende barns samspill med jevnaldrende i skolen. Jeg ønsker å se nærmere på de utagerende barnas mulighet for deltakelse og deres sosiale relasjoner til lærer og medelever. I tillegg ønsker jeg også å se på lærerens rolle i forhold til disse barna. Utvalget vil bestå av lærere.

Jeg kommer til å benytte meg av metoden *kvalitativt intervju*. Dette er først og fremst en samtale mellom meg (intervjuer) og deg som den intervjuede. Det vil under intervjuet benyttes diktafon, så sant dette samtykkes. Du som informant er valgt ut strategisk for prosjektet, ikke tilfeldig. Dette er nok så vanlig innenfor kvalitativ forskning. Alle lydopptak vil holdes innelåst. Etter studiet vil opptakene slettes i veilederens vitne. Intervjuene vil ha en varighet på rundt 45 (+/-) minutter. Prosjektet har en varighet på ca. 6 måneder.

Informasjonen som samles inn vil bli behandlet konfidensielt, - noe som vil si at ingen vil kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Alle intervjuede vil anonymiseres. *Du har når som helst mulighet til å trekke deg i fra intervjuet, - og du kan la være å besvare enkeltspørsmål.*

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

Har du spørsmål vedrørende prosjektet, så ta gjerne kontakt. Kontaktinformasjon finner du nederst på siden.

Jeg samtykker:

---

Jeg samtykker ikke:

---

Vennlig hilsen:

Kai Rune Thorbjørnsen

# Intervjuguide

## Innledende:

- Informere om bruk av diktafon
- Informere om anonymitet
- Tid (45 min +/-)
- Takke for oppmøte

Spørreskjema er utformet med tema, primære spørsmål og sekundære spørsmål (støttespørsmål). De primære spørsmålene preges av at de er åpne. Støttespørsmålene brukes dersom en ikke skulle få med noen viktige aspekter.

Tema	Primærspørsmål	Sekundære spørsmål (støttespørsmål)
<b>Innledende</b> (stilling/bakgrunn)	Kan du fortelle om deg selv som lærer?	Hva er bakgrunnen din?  Hvor lenge har du jobbet som lærer?  Alder?
<b>Reaktiv aggresjon</b>	Er du kjent med begrepet reaktiv aggresjon?	Hvis ja: Hva innebærer denne formen for aggresjon?  Hvis nei: Gi definisjon på denne typen aggresjon.
	Hva kjennetegner situasjoner der barn utagerer i form av reaktiv aggressivitet?	Hva gjør de?  Hvordan utagere de?  Hvem/hva går det utover?
	Hva opplever du som den største problematikken i forhold til reaktiv aggresjon?	Hvordan påvirker det klassemiljøet?  Hva gjør det med undervisningen?
	Hvordan reagerer andre barn i klassen på slike utageringsepisoder?	
	Hva gjør du som lærer i situasjoner der barn utagerer i form av reaktiv aggresjon?	

	Hvilke forebyggende tiltak setter du som lærer inn i forhold til de utagerende barna?	
<i>Reaktiv aggresjon og relasjoner/vennskap</i>	Hva preger relasjoner i forhold til barn med reaktiv aggressivitet?	Er de gjensidige? Hva preger deres kontakt inn mot de andre barna?
	Hva kjennetegner barn som blir avvist av sine medelever?	
	Kan det tenkes at barn med reaktiv aggresjonsproblematikk lettere blir avvist av sine medelever?	Ja: Hva er det som gjør at de blir avvist? Nei: Kan du fortelle mer om det? Kan du utdype dette?
	Hva gjør du for å legge til rette for relasjonsdannelse inn mot de reaktivt aggressive elevene?	
	Hva gjør du for å legge til rette for vennskap mellom de reaktivt aggressive barna og andre klassekamerater?	
<b>Inkludering</b>	Er du kjent med begrepet inkludering?	Ja: Hva ligger i begrepet inkludering? Nei: Gi definisjon, kort intro
	Hva gjør du for å skape et inkluderende klasserom?	Hva er de viktigste tiltakene for å sikre inkludering?
<i>Inkludering og RA-elever</i>	Hva gjør du for å inkludere de reaktivt aggressive elevene?	
	Hvordan er det å inkludere reaktivt aggressive elever kontra andre elever?	
<i>Målet om en inkluderende skole</i>	Kan alle elever inkluderes?	Ja: Kan du utdype dette? Nei: Kan du utdype dette?
	Tenker du at målet om en	Ja: Utdyp.

	inkluderende skole er et godt mål?	Nei: Utdyp.
	Hvilken risiko opplever du at det er i forhold til barn som blir ekskludert?	