



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2014 Åpen
Forfatter: Mengi Mohammed Bekit (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan kan en arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggresivitet? En kvalitativ studie. Engelsk tittel: How can you work systematically with relationship building as a preventive measure against proactive aggression? A qualitative study.	
Emneord: Aggresjon Proaktiv aggresjon Reaktiv aggresjon Mobbing Relasjonsbygging	Sidetall: 67 + vedlegg/annet: 8 Stavanger, 19.05.2014 dato/år

Innholdsliste

Innholdsliste	2
Forord	4
Sammendrag	5
1. Innledning	6
1.1 Oppgavens utforming	6
2. Teori	7
2.1 Aggresjon; hva er det?	7
2.1.1 Aggresjon og sinne	10
2.1.2 Ulike former for aggresjon	10
2.1.3 Reaktiv aggresjon	11
2.1.4 Proaktiv aggresjon	13
2.1.5 Hjemmeforhold	19
2.2 Mobbing	20
2.2.1 Definisjon på mobbing.....	20
2.2.2 Mobbingens systematikk.....	21
2.2.3 To forskjellige ting; mobbing og konflikt	22
2.2.4 Mobberens metoder	23
2.2.5 Mobbingens psykiske konsekvenser på barn og unge	24
2.3 Systematisk og forebyggende	26
2.3.1 En systematisk arbeidsmodell	26
2.3.2 Kritikk mot systematikk	28
2.3.3 Systematisk arbeid som forebyggende arbeid	29
2.4 Relasjonsbygging	29
2.4.1 Fire-perspektivmodellen	31
2.4.2 Den autoritative voksne	33
3. Metode	37
3.1 Forskningsdesign	37
3.2 Metodevalg	39
3.2.1 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju.....	40
3.3 Utvalg	43
3.3.1 Forskningsetikk.....	44
3.3.2 Etske og praktiske vurderinger ved rekruttering av informanter	45
3.4 Gjennomføring av intervjuene	46
3.5 Studiens kategorier og analyse	47
3.6 Reliabilitet og validitet	48
4. Presentasjon og drøfting av resultater	52
4.1 Aggresjon	52
4.1.1 Reaktiv aggresjon	56

4.1.2 Proaktiv aggresjon	57
4.1.3 Utdfordringer i forhold til kompetanse og tid	59
4.2 Mobbing	60
4.3 Systematisk og forebyggende	63
4.4 Relasjonsbygging	65
5. Konklusjon	69
5.1 Videre forskning	70
Litteratur	72
Vedlegg	77

Forord

Jeg er nå ved veis ende av et to år langt masterstudium i spesialpedagogikk. Dette har vært to gode år fylt med ny kunnskap, læringsfulle erfaringer og hvor jeg har blitt kjent med mange hyggelige mennesker. Jeg går derfor vemodig ut av studenttilværelsen og inn i et spennende yrke som er i konstant utvikling.

Jeg ønsker å takke mine kjære foreldre, som har arbeidet hardt, og fortsetter å arbeide hardt for at barna deres skal få en utdanning. Dere er min klippe og inspirasjonskilde. Denne oppgaven dedikerer jeg til dere.

Jeg ønsker også å takke mine yngre søsken, som har vist forståelse for at jeg har vært nødt til å sitte inne og skrive i mange timer, og for de utallige gangene jeg ikke har hatt anledning til å bli med ut for å spille basketball og fotball.

Jeg ønsker å takke min kjære veileder, Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, for være en kilde til støtte i stressende perioder. Du har gitt meg verdifulle og gode konstruktive tilbakemeldinger, og veiledet meg gjennom et prosjekt som til tider virket uoversiktlig og uoverkommelig. Tusen takk!

Jeg vil også rette en stor takk til min informant fra skolen, som til tross for en hektisk hverdag, tok seg tid til å svare på mine spørsmål, og delte av sine erfaringer og kunnskaper med meg! Tusen takk!

Jeg vil også, med stor ydmykhet, takke ekspertinformantene mine, som gledelig stilte opp til intervju. Jeg føler meg heldig og privilegert for at dere, med stor entusiasme, delte deres kunnskaper, tanker og erfaringer med meg. Tusen takk!

Jeg vil også takke mine medstudenter på masterstudiet for gode og støttende samtaler i skriveperioden. Jeg vil også takke mine tidligere medstudenter Torstein og Maria, for grundig gjennomlesing av masteroppgaven, for oppmuntrende ord, og strenge, men konstruktive tilbakemeldinger! Tusen takk!

Mengi Mohammed Bekit

Stavanger, mai 2014

Sammendrag

Aggresjon kan komme til uttrykk på forskjellige måter, og blir ofte delt inn i reaktiv og proaktiv aggressivitet. Aggresjon kan være hemmende og ødeleggende på elevers utvikling og læring, og blir sett på som et alvorlig samfunnsproblem (Berkowitz, 1993). Masteroppgavens problemstilling er derfor: ” *Hvordan kan en arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen?* ”

Denne masteroppgaven har som mål å få kunnskap om denne framgangsmåten, og se hvordan skolens arbeid samsvarer med teorien og ekspertenes utsagn om teamet. Oppgaven har hovedsakelig fokus på den proaktive aggressive formen for aggresjon, men viser også til den reaktive formen da det synes relevant og aktuelt. Selv om de to formene er klart atskilt, så har forskning påvist en korrelasjon mellom dem. Det finnes lite forskning som direkte omhandler relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Jeg syntes derfor at det ville være interessant å studere dette.

Det blir brukt internasjonalt anerkjent teori om aggresjon fra blant annet Berkowitz (1993), Dodge (1991) og Aronson (2011). Aktuell teori om kommunikasjon og relasjonsbygging av blant annet Nordahl, Sørli, Manger, and Tveit (2005) og Aubert and Bakke (2008) blir brukt. I teori om mobbing blir det henvist til blant annet Roland (2007a), som er en av verdens fremste mobbeforskere.

Studien bruker kvalitativt intervjuundersøkelse som metode, som innebærer at en anvender samtalen som verktøy for å få inn datamateriale. Samtalen i forskning kan gi en forståelse av folks erfaringer og oppfattelse av verdenen (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Utvalget består av 3 respondenter. En sosiallærer ved en barneskole og to eksperter fra et høyt anerkjent forskningsmiljø, med relevant arbeids- og forsikringsrelatert erfaring.

Respondentene er samsvarte i at relasjonsbygging kan være en god måte å arbeide forebyggende mot proaktiv aggressivitet, og at arbeide bør foregå på ulike nivå.

Operasjonalisering av relasjonsbygging ble sett på som utfordrende av den ene ekspertinformanten. Informanten fra skolen opplevde arbeid med proaktive aggressive som mer utfordrende, enn med de som viser en reaktiv aggressive atferd. Den ene eksperten var av samme oppfatning. Den autoritative lederstilen blir trukket fram som den mest hensiktsmessige når en ønsker å arbeide med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet.

1. Innledning

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) stadfester elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. § 9a-3 i Opplæringsloven sier blant annet at ”Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør.” (Opplæringslova, 1998).

Elever som har en proaktiv aggressivitet betegnes som plagsomme ovenfor andre (Dodge, 1991). De anvender negative strategier for å skaffe seg makt over noen eller for å få tilhørighet i en gruppe, dette kan være en faktor som kan forringe medelevers psykososiale miljø. Ansvarret ligger derfor på skolen for å skape et psykososialt miljø som kan fremme elevers læring og utvikling. Lærere som anvender bygger og skaper gode relasjoner med elever med slik problematikk har bedre mulighet til å komme i posisjon til barnet (Nordahl et al., 2005), og som over tid kan redusere problematferd knyttet til proaktiv aggressivitet (Dodge, 1991).

Det kan derimot være vanskelig å operasjonalisere og konkretisere hvordan en kan bygge relasjoner og bruke det som en del av sitt repertoar i arbeidet med proaktiv aggressive elever i den norske skolen. På bakgrunn av dette har studien følgende problemstilling:

Hvordan kan en arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen?

1.1 Oppgavens utforming

Oppgaven har et teori kapittel som er strukturert etter forskningstemaene; aggresjon, mobbing, systematikk, forebygging og relasjonsbygging. Først vises det til anerkjent teori innenfor aggresjon av blant annet Berkowitz (1993), Aronson (2011) og Dodge (1991). Innenfor mobbingstemaet har det blitt brukt teori fra blant annet Roland (2007a). Av teori om systematikk og forebygging vises det til blant annet Grønvold (2010) og Nordahl et al. (2005) og i forskningstemaet relasjonsbygging, blir det blant annet henvist til kommunikasjonsteori fra Røkenes og Hanssen (2006) og ledelse av elever fra Nordahl et al. (2005). Det er blitt brukt kvalitativ metode i undersøkelsen, for å se hvordan lærere i skolen og eksperter mener

en bør arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Drøftingen og resultatdelen ble slått sammen, da analysen viste høyt sammenfall mellom informantenes utsagn. Resultatene blir drøftet og belyst på grunnlag av den presenterte teorien.

2. Teori

2.1 Aggresjon; hva er det?

Problemstillingen til denne oppgaven er hvordan en kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen. Jeg ser det derfor som aktuelt og relevant å ha et delkapittel om temaet aggresjon. Da det finnes ulike former for aggresjon, hvor proaktiv aggresjon er en av dem. Jeg mener også at en klargjøring av hva aggresjon er kan være viktig for å få en felles forståelse av begrepet. Aggresjon kan føre til vanskeligheter i individers evne til å skape positive relasjoner og blir blant annet beskrevet som et stort samfunnsproblem (Berkowitz, 1993).

Hva er aggresjon? Det er et spørsmål som, i dagligtalen, kan få ulike svar med forskjellige betydninger. I dagligtalen kan aggresjonsbegrepet være et normativt begrep, og derfor virke vagt. Det vil derfor være, særlig i faglige kontekster som skolen, særdeles viktig å ha en felles forståelse i kollegiet om hva aggresjon innebærer, og hvordan en skal forstå og forholde seg til begrepet (Berkowitz, 1993). Da denne oppgaven har en skolefaglig kontekstuell ramme, så vil en felles forståelse om aggresjon være hensiktsmessig for gode systematiske og forebyggende tiltak mot denne typen problematikk. Det finnes derimot lite forskning, som er gjort i stor skala, av lærernes kunnskap og kompetanse om aggresjon. Det har blitt skrevet noen kvalitative mastergradsoppgaver om temaet, som viser til ulike resultater (R. L. Bø, 2012; Dale, 2011).

I dagligtalen brukes aggresjon på en slik måte at det kan virke uklart og tvetydig, og ulike mennesker kan ilegge begrepet ulik meningsinnhold. For eksempel hvis en møter på en ivrig og pågående selger på et marked kan en komme for å betegne ham som en ”aggressiv selger”. En av de fremste forskerne på aggresjon, Leonard Berkowitz, viser til en bred og hyppig brukt definisjon av begrepet som er: ”...any form of behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically.” (Berkowitz, 1993, p. 3). Selgeren har mest sannsynlig ikke et

ønske om å påføre kunden fysisk eller psykisk skade, men å selge sitt produkt og tjene til sitt livsopphold, hans salgsteknikker og tilnærmelser kan virke veldig bestemt og målrettet.

Selv om det har blitt hevdet at aggressivitet er et personlighetstrekk som kan føre til ulike form for aggresjon (Roland, 2007a), så understreker flere fagfolk at en ikke bør forveksle det å være bestemt og sikker på noe, som aggresjon (Aronson, 2011; Berkowitz, 1993).

Dagligtalen kan derfor skape misforståelser og vage skiller mellom hva som er aggresjon og hva som ikke er det. I faglige kontekster, som i skolen, bør man derfor basere seg på klare og tydelige definisjoner og forståelser på aggresjonsbegrepet for og ikke skape uklarhet rundt begrepets meningsinnhold.

Definisjonen som Berkowitz viser til kan forstås som en grunnleggende definisjon av begrepet, men selv denne definisjonen har vært utsatt for kritikk. Et av hovedmomentene i kritikken er ordet ”intended”, som kan oversettes til norsk som ”intensjon”. Berkowitz (1993) viser for eksempel til Arnold Buss, som problematiserte intensjonsbegrepet og som mente at det er vanskelig å vurdere intensjon objektivt, da intensjon er en subjektiv faktor. En kan derfor stille spørsmålet om når barn utvikler intensjon. Hvordan kan en med sikkerhet vite at barnets handling er gjort med en hensikt til å skade? Dette er spørsmål som kan være vanskelig å svare på. Selv om intensjonsbegrepet er omdiskutert, så er det et viktig moment i de fleste formuleringene i defineringen av aggresjon. Denne oppgaven vil, i samsvar med fagområdets hovedsakelige konsensus, se på aggresjon som;

En form for atferd som utføres med et bevisst ønske eller mål om å påføre noen psykisk eller fysisk skade (Aronson, 2011; Berkowitz, 1993; Smith, 2007).

En slik atferd kan være viktig for lærere og andre voksne i skolen å bli oppmerksom på tidlig, slik at de kan starte tidlig intervensjon for å avlære atferden (Midthassel, 2011a). Tidlig intervensjon blir omtalt senere i underkapittelet om proaktiv aggresjon.

En kan også se på aggresjon uten å legge vekt på intensjonsbegrepet, for eksempel ved aggressiv atferd som brudd på sosiale normer. Sosialkonstruktivisten Albert Bandura mente at de fleste av oss betegner atferd som bryter med sosialt aksepterte regler som aggressiv atferd (Bandura, 1973; i Berkowitz, 1993). Berkowitz (1993) viser til et eksempel som illustrer dette; når en raner som vifter med en kniv for å ta til seg en annen persons eiendeler, oppnår

en annen sosial reaksjon, enn en kirurg som bruker kniven til å operere en pasient. Kirurgens handlinger er sosialt akseptert, da hans mål er å hjelpe pasienten, mens raneren handlinger ikke er det.

Dette illustrer et viktig aspekt av betydningen av aggresjon i et sosialt perspektiv. Da begrepet unektelig kan gi negative assosiasjoner for mange av oss. En handling vil derfor oftest ikke bli kalt for aggressiv hvis en selv, i tillegg til de sosiale rammene rundt, godtar eller liker det personen gjør. Hvorvidt aggresjon bør forstås som et sosialt avvik og hvorfor aggressiv atferd ofte blir sett på som et brudd av sosiale normer er et interessant fenomen. Dette blir diskutert av blant annet Peter K. Smith (2007), men er noe som jeg på bakgrunn av oppgavens avgrensning ikke kommer til å gå videre inn på i denne oppgaven.

Aggresjon har også aldersmessige karakteristikk. Aggressiv atferd ser ut til å øke jo eldre en blir, før det igjen minker. I disse tilfellene har det derimot mye å si hvilken aggressiv atferd som blir vist (Smith, 2007). For eksempel så toppe den fysiske aggresjonen seg tidligere aldersmessig, enn den verbale og relasjonelle. Senere toppe den «institusjonelle aggresjonen», som kan forekomme i for eksempel arbeidslivet, der en arbeidsgiver bevisst gir en arbeidstaker for stor arbeidsmengde for å se ham feile (ibid).

Aronson (2011) mener at en aggressiv handling er en aggressiv handling selv om målet ved handlingen blir nådd eller ikke. Han legger derfor vekt på intensjonen i aggresjonen. Han illustrere dette med et godt eksempel; hvis en full mann kaster en ølflaske mot deg og du klarer akkurat tidsnok å dukke unna for å ikke bli truffet av flasken, så er denne handlingen aggressiv. Hvis den fulle mannen derimot utilsiktet kjører deg ned med bilen sin mens du går en tur, så er dette ikke en aggressiv handling, selv om skadeomfanget her blir større enn hvis han ”bare” hadde truffet deg med ølflasken (ibid).

Aronson (2011) viser også til nevrologiske årsaker til aggresjon. Han peker på amygdala, som er den delen av hjernen som blant annet kobles til menneskers aggresjon. Når amygdala mottar elektrisk nevrologisk stimuli så kan det føre til aggresjon, og når dette stimuliet er fraværende så er aggresjonen også fraværende. Det interessante som Aronson peker på er at amygdala kan påvirkes og utvikles av sosiale faktorer. Dette kan bety at kausaliteten i aggresjon også inneholder en biologisk dimensjon, og ikke bare en sosial.

2.1.1 Aggresjon og sinne

Det kan også være nyttig å klargjøre forskjellen mellom *sinne* og *aggresjon* i forhold til denne oppgavens forståelse av aggresjon, da det er to begreper med ulikt innhold. Berkowitz (1993) argumenterer for at aggresjon, som er en bevisst atferd som har til hensikt å nå et mål, har som mål å skade andre. Aggresjon er derfor målrettet. Sinne kan derimot sies å være det stikk motsatte. Sinne er som oftest ikke en målrettet atferd som søker etter å skade andre. Det kan heller forstås som et sett av følelser. En følelse av sinne kan komme av interne fysiologiske prosesser og kan komme til uttrykk forskjellig gjennom fysiske kroppslige reaksjoner på grunn av en frustrerende eller ubehagelig ekstern påvirkning. Reaksjoner som knyttet neve, hevet puls og pust, forandrede ansiktsuttrykk og lignende kan være uttrykk på sinne. Sinne i seg selv fører nødvendigvis ikke til aggresjon, men er i større grad til stede ved den aggressive handlingen (Berkowitz, 1993).

2.1.2 Ulike former for aggresjon

Denne oppgaven har hovedfokus på den proaktive aggresjonen, men det vil også være hensiktsmessig å vise til reaktiv aggresjon, som er den andre hovedformen av aggresjon. Da forskning har vist at de korrelerer (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). Det er vanlig å skille mellom ulike former for aggresjon. De to viktigste skillene er proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon, hvor det finnes ulike underformer av disse to hovedformene (Aronson, 2011). De to hovedformene blir gjerne betegnet med forskjellige begreper, men begrepene innebærer hovedsakelig de samme elementene. Aronson (2011) skiller mellom ”hostile” og ”instrumental” aggresjon, som henholdsvis også kan kalles for reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon. Berkowitz (1993) skiller også mellom de to formene på samme måte, men han viser til ”emotional aggressiveness” når det er snakk om reaktiv aggresjon.

Vitaro og Brendgen (2005) viser til at det har vært diskusjoner mellom flere fagpersoner i fagmiljøet om hvorvidt et slikt skille er reelt, og om det faktisk er en forskjell mellom reaktiv og proaktiv aggresjon, ikke bare i teorien men også i praksis. De konkluderer i midlertidig med at ut i fra den eksisterende empirien, selv om den er begrenset og ikke alltid er konsistent, så kan det sies at en slikt skille er forsvarlig. De sier allikevel at betydelige

longitudinelle undersøkelser er nødvendige for å få en mer inngående forståelse av disse aggresjonsformenes utvikling og ulikhet (Vitaro & Brendgen, 2005). Det kan derimot ikke sees vekk ifra at disse to formene til tider kan overlape hverandre. Dodge (1991, pp. 207-208) viser til en tidligere undersøkelse som han utførte sammen med John D. Coie i 1987, hvor de også fant funn som gir belegg for å si at distinksjonen mellom de to aggresjonsformene er gyldige.

Dodge (1991) og Roland (2007a) bruker begrepene proaktiv og reaktiv aggresjon, noe som også er valgt i denne oppgaven. Proaktiv og reaktiv er to ord som i seg selv gir indikasjoner på hva de to aggresjonsformene innebærer, og hvordan de utarter seg. Bokmålsordboka forklarer at ”proaktiv” betyr at man planlegger noe på forhånd, mens ”reaktiv” i Nynorskordboka gir en forklaring at man reagerer på noe (Universitetet i Oslo & Språkrådet, 2010). Disse definisjonene kan derfor stemme godt overens med disse aggresjonsformenes uttrykk. Forståelsen av de ulike formene for aggresjon vil i mange tilfeller ha mye å si for hvordan en tilnærmer seg denne problematikken, og ikke minst hvilke tiltak man velger.

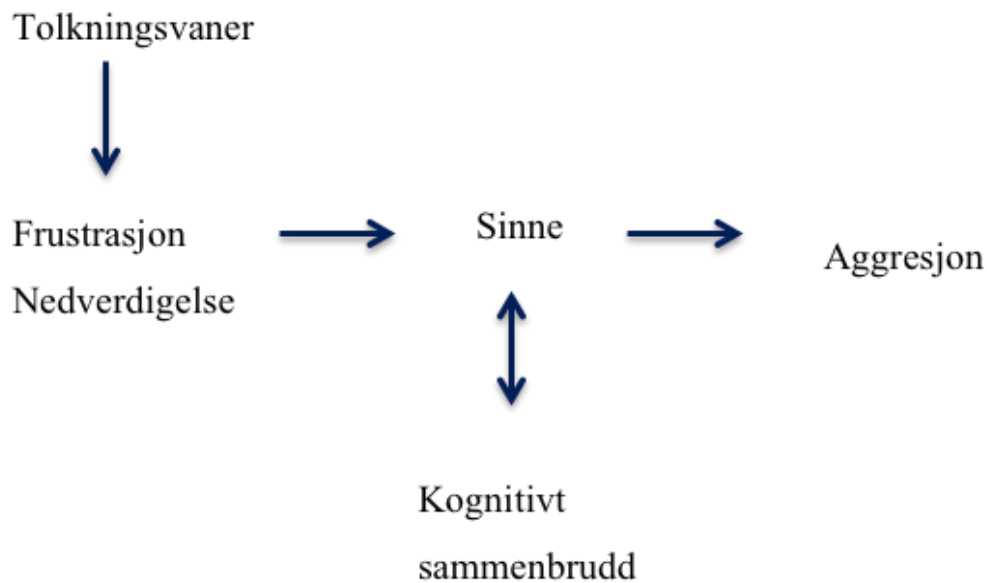
2.1.3 Reaktiv aggresjon

Denne oppgavens fokus vil først og fremst være på den proaktive delen av aggresjon, men jeg ser derimot viktigheten av å inkludere den reaktive aggresjonsformen. Selv om begge begrepene er klart atskilt og har sine egne distinksjoner, så kan de til tider virke svært overlappende. Jeg vurderer det derfor slik at for å få en klart bilde mellom hva som kan betegnes som proaktiv og reaktiv aggresjon, så er det nødvendig med en klargjøring og innføring i begge formene.

Roland og Idsøe (2001) viser til to hovedfaktorer som skiller proaktiv og reaktiv aggresjon. Disse er:

1. Den sosiale situasjon som fremkaller atferden
2. Følelsen som oppstår hos den som utøver atferden

Roland (2007a) illustrer prosessen som oppstår i en reaktiv aggressiv atferd med en enkel modell:



Figur 1. *Reaktiv aggresjon*
(Roland, 2007a, p. 51)

Reaktiv aggresjon knyttes opp til en persons forståelse av situasjoner, som tolkes på en slik måte at de blir gjenstand for frustrasjon og hvor situasjonen derfor kan oppleves som nedverdiggende. Frustrasjonen kan være tuftet på ulike årsaker, men det som ofte går igjen er blokkering av måloppnåelse, trusler, trengsel, samt at personen har et ønske om å skade eller ødelegge kilden til frustrasjonen (Aronson, 2011; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vaaland, Idsoe, & Roland, 2011). Roland (2007a) sier derimot at tolkningsvanen kan være ulik fra person til person, og tolkningen kan regulere sinnet betydelig, samt det å kunne se konstruktive løsninger istedenfor å ha et uhensiktsmessig reaksjonsmønster med slag, spark, skriking osv.

Sinnet kan føre til et kognitivt sammenbrudd. Hvor de klare tankene om de konstruktive løsningene blir uklare. Aggresjonen kan derfor ofte være en impulsiv handling hvor målet er å skade den eller dem som en oppfatter som kilden til frustrasjonen (Roland, 2007a; Vitaro & Brendgen, 2005). Folk er derimot forskjellige. Aggresjonen og sinnet er nødvendigvis ikke den uttrykksformen alle tyr til når de opplever seg nedverdiggert eller krenket av andre, selv om sosial anerkjennelse er viktig for oss. Mobbeofre, som har vært utsatt for langvarig mobbing og utviklet et lavt selvbilde kan for eksempel ty til selvbebreidelse. Dette kan illustrere at sinne nødvendigvis ikke alltid fører til aggresjon (Vaaland et al., 2011). Det er likevel en sterk sammenheng mellom nedverdiggelse eller frustrasjon, og aggresjon og sinne. Da disse er sterkt

personavhengige og derfor blir reaktiv aggressivitet også sett på som et personlighetstrekk (Dodge, 1991; Roland, 2007a; Roland & Idsøe, 2001).

Til forskjell fra proaktiv aggresjon blir reaktiv aggresjon koblet til synonymer som ”varmblodig”, ”impulsiv” og hvor i etterkant av handlingen gir den reaktiv aggressive en følelse av behag i form av lettelse (Berkowitz, 1993), men samtidig også utmattelse, da det kraftige sinnet virker tærende på kreftene (Dodge, 1991). En reaktiv aggressiv elev vil kunne ha særlig nytte av en god relasjon med en lærer som er opptatt av å ha positive forhold til sine elever, da det har blitt påvist at voksne som har gode relasjoner til sine elever opplever mindre atferdsproblemer fra elevene (Nordahl et al., 2005).

Arbeid med aggressive elever pleier å ta utgangspunkt i flere aspekter og teorier, blant annet atferden som fremvises, ulike sider ved elevens sosialkognitive fungering og barnets relasjoner til signifikante andre (Dodge, 1991). Dodge (ibid) sier for at framgangsmåten skal ha den ønskede virkningen, så bør en ha innsikt i hvordan eleven er og at tiltakene bør være utformet basert på elevens egenart slik at eleven får den hjelpen han har behov for, for å stoppe den aggressive atferden. En slik hjelp kan være sosialtrening med ulike problemløsningsstrategier som kan fokusere på tolkning av sosiale situasjoner i en mer positiv retning, teknikker for regulering av sinne, og psykodynamiske tilnærminger og relasjonsteorier som kan gi forståelse for viktigheten av relasjoner til andre, for både lærer og elev. En reaktiv aggressiv elev vil dermed dra nytte av en eklektisk tilnærming med alle disse framgangsmåtene.

Elever med proaktiv og reaktiv aggresjon kan forstås å være i risikosoner for å utvikle asosiale trekk, som kan gjøre etablering av nye relasjoner senere i livet vanskeligere. Vaaland et al. (2011) og Berkowitz (1993) viser til at aggressivitet er en betydelig prediktor for antisosial atferd hos barn og unge. Antisosial atferd som kan føre dem for eksempel inn i kriminelle løpebaner senere i livet.

2.1.4 Proaktiv aggresjon

Et sentralt aspekt ved problemstillingen er proaktiv aggresjon. Det vil derfor være selvsagt at oppgaven inneholder en klargjøring av denne aggresjonsformen og dens uttrykksformer. Jeg vil herunder blant annet gi et innblikk på hva forskningen har konstatert om hva slags faktorer

som driver den proaktive aggressive atferden frem, da en slik kunnskap er viktig for forståelsen av denne formen for aggresjon.

Den proaktive aggressive kan sies å være en person som har til hensikt å oppnå et mål med kalkulerte og planlagte aggressive handlinger. Det er hovedsakelig ikke et ønske om å skade andre som driver den proaktive, men heller oppnå visse gode som den proaktive higer etter. Den proaktive aggresjonen og konsensusen om hvordan en forstår den i fagmiljøet er vinklet etter sosial læringsteori, hvor blant annet Albert Bandura har vært en sentral skikkelse (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Sosial læringsteori mener blant annet at proaktiv aggressivitet er en lært atferd som styrkes av eksterne belønninger av sosial eller materiell karakter (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Denne oppgaven vil derfor se på proaktiv aggresjon som en negativ handling, men som oppfattes positivt av den som utfører handlingen, og som hovedsakelig ikke er ment til å skade en person, men som heller søker etter å oppnå et spesifikt mål om sosiale eller materielle belønninger, og disse belønningene blir gjerne omtalt som ”outcome” i litteraturen (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Roland, 2007a).

Det er vanlig at man anvender ulike synonymer når enn beskriver individer som utøver atferd som er preget av proaktiv aggressivitet. Disse kan for eksempel være at personen er ”kaldblodig”, ”instrumentell” eller ”kalkulerende” (Card & Little, 2007; Fandrem, 2011; Roland, 2007a). Disse synonymene kan være inngangsporter til forståelsen av hva proaktiv aggressivitet er. En proaktiv aggressiv handling kan virke som en handling som kommer fram, tilsynelatende uprovosert, hos den som iakttar situasjonen fra et utenfra perspektiv.

Den proaktivt aggressive som utøver handlingen kan anvende ulike midler som fører til den belønningen eller ”outcome” som han/hun higer etter, derav synonymet ”instrumentell”. Da den proaktive aggressive atferden blir til et instrument eller verktøy for å oppnå det ønskede resultatet (Roland & Idsøe, 2001). Dette kan være alt ifra fysiske framstøt som slag og spark, men også verbale angrep som nedlatende, sarkastiske og stygge kommentarer, kroppslige gester som stygge blikk eller andre gester som kan virke skremmende eller ydmykende for den de er ment for.

Det at den proaktive blir betegnet som ”kaldblodig” kan også være sammenhengen med at proaktiv aggressivitet blir forbundet med visse typer emosjoner, som kan være tilstede hos den som utøver handlingen. Dette er hovedsakelig positive emosjoner i et negativt perspektiv,

som f. glede eller tilfredshet ved at en ser offeret sitt gråte eller opplever smerte på en eller annen måte, det er disse opplevelsene eller belønningene som driver den proaktiv aggressive til å fortsette å utøve en slik negativ atferd. Disse emosjonene er til forskjell ikke tilstede hos den reaktive aggressive, hvor sinne og frustrasjon kan tolkes til å være overveiende emosjoner (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001).

Forskning har vist at proaktiv aggressivitet blir hovedsakelig stimulert av to sentrale faktorer; makt og tilhørighet, og at den proaktive aggressiviteten synes å være koblet opp mot mobbing (Fandrem, Strohmeier, & Roland, 2009; Roland, 2007a; Roland & Idsøe, 2001). Disse to faktorene viser seg også å være de som gir den proaktiv aggressive en slags form for tilfredshet, og som ikke er koblet mot det å vise sinne (Roland & Idsøe, 2001). Det kan være sterke sosiale belønninger som kommer av det å ha makt over andre, nærmere sagt bestemme den sosiale daglige agendaen i elevgruppen ved å true til seg definisjonsmakt i den aktuelle sosiale settingen.

Hvem som er ”ute” og hvem som er ”inne”, hvem som skal være med hvem, og hvem en ikke skal være med. Maktfaktoren kan derfor komme forskjellig til uttrykk. Den kan for eksempel komme fram ved at den proaktiv har noe som kan tilnærmet kan kalles for et ”hoff”. En gruppe som følger den proaktiv aggressive uten å stille spørsmål ved handlinger som klart og tydelig er overtrampende og krenkende ovenfor dem de blir utøvd over. Dette gir den proaktiv aggressive en posisjon som gir mulighet til å inneha en slik definisjonsmakt. Samtidig kan den også være stimulerende i form av at den proaktive aggressive får et publikum når han utøver proaktivt aggressive handlinger, noe som igjen kan gi økt tilfredshet hos den proaktiv aggressive (Roland, 2007a; Roland & Idsøe, 2001).

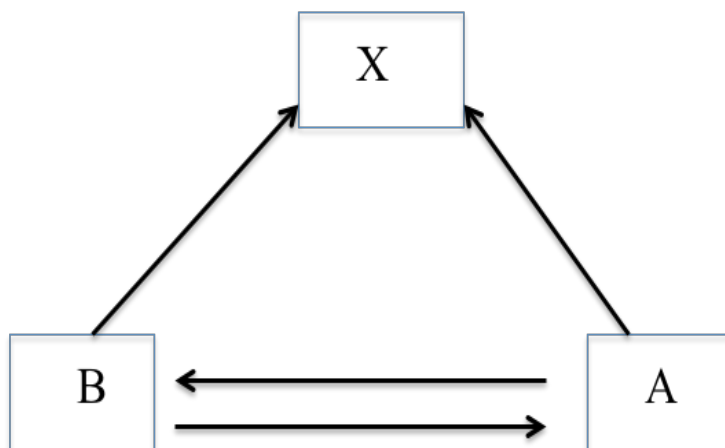
Det å utøve makt for å se avmakt kan være en sterk stimuli hos en proaktiv aggressiv elev, og som kan gi en sterk følelse av tilfredshet (Roland, 2007a; Roland & Idsøe, 2001). For eksempel når en elev griner, blir lei seg, er redd eller blir utsatt for ydmykelse og opplever tap av kontroll i sosiale settinger. Den proaktiv aggressive vil oftest være likegyldig til den andres reaksjoner på avmakten han eller hun føler og viser.

Den andre faktoren; tilhørighetsfaktoren. Har vist seg å være en viktig faktor for både jenter og gutter, men som derimot har en sterkere sammenheng med jenters mobbeatferd (Roland & Idsøe, 2001). En annen undersøkelse har vist at tilhørighetsfaktoren er sterkere tilstede hos innvandrer gutter i tenårene enn hos etnisk norske tenåringsgutter (Fandrem et al., 2009). Dette er et interessant funn, som kan være viktig å være klar over når en arbeider med

relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet hos elever med innvandrerbakgrunn, og som kan gi en klarere kausal forståelse for innvandregutters proaktive aggressivitet. Dette går ikke direkte inn i problemstillingen til oppgaven, da problemstillingen sikter i å arbeide med relasjonsbygging som et forebyggende tiltak på et generelt grunnlag.

Tilhørighetsfaktoren går ut på at en skaper en sterkere tilhørighet for seg selv til en gruppe ved at en går sammen for å aktivt ekskludere en tredjepart. Den proaktivt aggressive kan da dra dette til sin fordel. Hvis en tar med maktfaktoren i beregning og at den proaktive har en gruppe som han kan styre slik han måtte ønske, så kan han manipulere de andre for å skape og henstille en felles holdning og enighet om å ha en negativ innstilling mot en tredjepart, som kan være en enkeltperson eller gruppe. Dette kan øke tilhørighetsfølelsen i gruppen, og øke den subjektive opplevelsen av tilfredshet hos den proaktiv aggressive, og dermed fungere som en stimuli eller belønning, som driver den negative atferden videre. Dette er mekanismer som har blitt framstilt i ulike balanseteorier innenfor sosialpsykologien. Den mest kjent av dem kan derimot sies å være den klassiske A-B-X teorien til Newcomb fra 1961 (Roland, 2007a, p. 72).

Etter Roland (2007a) sin beskrivelse av A-B-X teorien til Newcomb så har jeg utformet en enkel modell som illustrer teorien:



Figur 2. A-B-X modellen, fritt etter Roland (2007a, p. 72)

X illustrer en ide eller en person, som A og B forholder seg til i fellesskap. Pilene mellom A og B illustrerer kommunikasjonen mellom dem, og pilene fra B og A til X illustrerer

holdningen deres til X. Tilhørigheten mellom A og B vil, ifølge teorien, styrkes hvis de er enige om X, denne enigheten kan enten være positiv eller negativ. I dette tilfellet kan det være en negativ innstilling mot X eller utestenging av X (Roland, 2007a). I denne oppgaven vil fokuset hovedsakelig være på relasjonsbygging som et forebyggende tiltak. Positive fellesorienteringer om hverandre i en klasse, ved at relasjonene blant elevene er positivt ladet kan derfor være et ønsket utfall av et slikt tiltak. Slik at omgivelsene oppleves trygge og forutsigbare for både læreren og elevene. Roland (2007a) sier at slike positive fellesorienteringer, om hverandre eller positive tanker om fellesskap og inkludering, i en klasse kan føre til at X blir inkludert i gruppen.

I en stor undersøkelse om mobbing, gjort av Roland and Idsøe (2001) har maktfaktoren vist seg å være mest utbredt blant tenåringsgutter enn det den er hos tenåringsjenter, når det da gjelder å mobbe andre. Dette blir også poengtert av bla. Aronson (2011), som viser til at gutter kan være mer fysiske og åpne i sin aggressivitet, noe som kan henge sammen med utøvelse av makt. Mens jenter har en tendens til å utøve en sosial og skjult aggressivitet, som er mer rettet mot tilhørighetsfaktoren og det relasjonelle, for eksempel ved å spre falske og ødeleggende rykter om andre, sabotere andre sine vennskapsforhold for egen vinning, ekskludering osv.

En proaktiv aggressiv elev kan oftest være en høyst intelligent person, som er populær og har høy status i elevgruppen, samtidig som de også har et stort nettverk. De kan være vell artikulerede og dyktige i å ta seg selv i forsvar ved å uskyldiggjøre og bagatellisere deres handlinger. For eksempel ved å peke på spesifikke attributter ved offeret og legge ansvaret over på den de faktisk trakasserer (Roland, 2007a). Det kan derfor være utfordrende for lærere å håndtere elever med proaktiv aggressiv atferd. Læreren bør derfor alltid være i en slags beredskap for å gripe inn og stoppe den proaktive aggressive atferden. En kan si at læreren vil måtte fungere som en buffer mot at den negative atferden får utfolde seg.

Oppgavens fokus er hvordan enn kan bruke relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot en negativ proaktiv aggressiv atferd. Tidlig intervensjon er i slike sammenhenger særlig viktig (Midthassel, 2011a). Da proaktiv aggressivitet kan forstås som en lært atferd. Hvis denne atferden da har foregått ubemerket i en årrekke, så kan dette arbeide ta lang tid, og med det vi vet av hva som er karakteristisk med denne atferden, kan derfor gjøre et slikt forebyggende arbeid vanskelig. Det er derimot ikke slik at det ikke er håp for å kunne avlære de negative strategiene, og peile de proaktiv aggressive elevene i en mer prososial retning, samt få dem til

å anvende mer hensiktsmessige strategier som er mer inklusive enn eksklusive ovenfor medelever i sosiale situasjoner. Tidlig intervensjon ovenfor barn og unge, som viser negativ proaktiv aggressiv atferd, kan i beste fall avverge at det utvikles mer alvorlig og komplekse problemer (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007).

Det vil derimot kreve tålmodighet og spisskompetanse av lærerne som driver med dette arbeidet. Læreren må kunne skape en såpass god relasjon til den proaktiv aggressive eleven, slik at respekt blir dannet og at denne respekten går begge veier; fra lærer til elev, og elev til lærer.

Læreren kan ha et bedre utgangspunkt med å stoppe den proaktiv aggressive atferden og de negative handlingene som kommer med, hvis det ligger en god relasjon til grunn (Nordahl et al., 2005). Det som derimot er viktig er at læreren bryter inn når han observerer negative handlinger og stopper dem, slik at eleven vet hva slags atferd som forventes og hvilken atferd som ikke forventes. En slik inngripen vil i ettertid kreve mer positiv stimuli, noe som er sentralt i en autoritativ voksen rolle (Ertesvåg & Roland, 2013), dette vil utdypes mer senere i oppgaven. Det er også viktig at læreren anerkjenner positive handlinger som den proaktive eleven gjør og roser ham/henne deretter, samt gir gode tilbakemeldinger, slik at fokuset blir på å gi positiv stimuli på positive handlinger (Dodge, 1991). Når læreren derimot gir ros eller sosial oppmuntring, så er det viktig at rosen er konkret og ikke generell, for eksempel ikke ”så flink du er”, men heller ”så bra at du inkluderer Ali i leken deres” (Nordahl et al., 2005).

Samtidig bør læreren legge til samtaler med den proaktiv aggressive eleven, for å skape en relasjon til ham/henne. Nordahl et al. (2005) peker på viktigheten av å være i posisjon til barnet for å skape en slik samtale, altså ”at den voksne har tilgang til barnet” (ibid, p. 216). Videre viser de til kravene Habermas stiller til kommunikative handlinger, hvor partene må være oppriktige ovenfor hverandre. Dette mener Nordahl et al. (ibid) vil gjøre den voksne i stand til å sette stille forventninger til barnet. Samtalenes fokus bør være på bevisstgjøring hos eleven, om konsekvensene som kan følge med de negative strategiene som eleven anvender for å blant annet få tilhørighet eller kunne dekke de sosiale behovene han eller hun måtte ha. Læreren bør derfor sikte på å gi eleven alternative framgangsmåter eller strategier, som er mer hensiktsmessige og prososiale, og som vil kunne gi eleven de samme belønningene han/hun streber etter, på en mer dekkende og tilfredsstillende måte (Dodge, 1991).

Skolens posisjon og som arena i arbeid med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot blant annet proaktiv aggressivitet bør ikke undervurderes. De overnevnte tilnæringsmåtene

kan forstås som en del av det Nordahl et al. (2005) betegner som skolebaserte tiltak, hvor det blant annet legges vekt på at skolen bør ha konkrete handlingsplaner som omfatter problemstillinger om ulike aggresjonsformer og hvordan enn arbeider med dem.

2.1.5 Hjemmeforhold

Berkowitz (1993) skriver at aggresjonen som uttrykkes hjemme blant familien i stor grad ligner på den aggresjonen barnet viser utenfor hjemmet. Altså, barn som blir utsatt for aggressiv atferd *i hjemmet* kan i størst mulig grad også fremvise aggressiv atferd ovenfor andre *utenfor hjemmet*. Det varierer derimot hvilken form aggresjonen tar. I forhold til denne oppgaven ser jeg det som relevant og aktuelt å inkludere hjemmeforhold i forståelsen av aggresjon.

Forskning har vist at visse betingelser i hjemmemiljøet kan trigge ulike former for aggresjon. Hvis et barn er i et hjemmemiljø hvor det blir utsatt for fiendtlighet og mishandling, både verbalt og fysisk, så er dette et risikomoment som kan føre til at barnet tilegner seg reaktiv aggressiv atferd, men hvis barnet er i et miljø hvor det observerer rollemodellens suksessfulle forløp i deres proaktive aggressive atferd, og hvor barnet selv opplever suksess eller tilfredshet i sin egen utprøvelse av den samme atferd, så er dette et risikomoment for at barnet utvikler proaktive aggressive strategier (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Vitaro og Brendgen (2005) viser til forskning som påviser at foreldre til barn med reaktiv aggressiv atferd, kan være mer kontrollerende og tilbøyelig til å anvende straff ovenfor barna deres enn det foreldre til proaktive barn gjør. Det ble også påvist at reaktive aggressive barn hadde blitt utsatt for fysisk mishandling, hvorav de proaktive aggressive barna ikke hadde blitt utsatt for en slik mishandling. I sterk motsetning til de reaktive aggressive barna, så har de proaktive aggressive barna positive familie relasjoner, men som derimot bærer preg av mindre foreldrekontroll og mangel av husregler, enn det reaktive aggressive barn og barn som ikke har en slik problematikk.

Roland (2007a) viser til lignende forskning som ble utført i Sverige, som konkluderer med at familieforhold som er preget av negativitet kan medvirke i barns utvikling av aggressivitet. Det var tre forhold i familien som ble undersøkt 1) fysiske avstraffelse, som ble nevnt tidligere, 2) varme/kulde ovenfor barnet 3) kontroll av barnets atferd. Disse forholdene hadde

hver for seg en sammenheng med barnets aggressivitet, og viste enda sterkere sammenheng hvis de opptrådte sammen.

2.2 Mobbing

Denne oppgaven søker etter å se hvordan enn kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Jeg mener derfor det er relevant og hensiktsmessig i forhold til denne oppgaven å ta med temaet om mobbing, da forskning har vist sammenhenger mellom proaktiv aggressiv atferd og mobbeatferd (Roland & Idsøe, 2001).

Mobbing er ikke et isolert skoleproblem. Det kan oppstå blant voksne på arbeidsplassen så vell som det kan oppstå blant barn og unge i skolen (Smith, 2007). Den siste tiden har det vært stort fokus på mobbing i media og i regjeringen, hvor en har kjørt ulike kampanjer for å bekjempe og skape gode holdninger mot mobbing. Roland (2007a) understreker viktigheten av å skape tydelige holdninger og signaler i skolen som tilsier at mobbing ikke er akseptert. Slik at holdningene kommer tydelig fram i skolens strukturelle organisering og i enkeltepisoder i for eksempel klasseroms undervisningen og friminutter, samt at skolens personale, særlig dem som har et direkte forhold til elevene, mestrer effektive intervensjonsteknikker.

2.2.1 Definisjon på mobbing

Det finnes en klar internasjonal konsensus om hva som er og bør oppfattes som mobbing. Erling Roland som er en av Norges fremste innenfor forskning på mobbing viser til ulike forståelser av hva som defineres som mobbing. Roland (2007a) viser til diskusjoner i fagområdet om hvorvidt mobbing er en handling som utelukkende utføres av en gruppe, en enkeltperson eller begge deler, og viser til at det norske begrepet inneholder et aspekt som kan henvise til at det blir utført i en gruppe. Dette er ordet ”mobb” som tilsier at det er en gruppe av mennesker. Det engelske ordet ”bullying” kan dermed forstås som et mer fylldigere begrepet som blant annet rommer handlinger som utføres av en eller flere personer. I dag er

det for så vidt enighet om at mobbing kan utføres av både enkeltpersoner eller i grupper (Roland, 2007a).

Denne oppgaven vil støtte seg til og ta i bruk definisjon som Roland (2007a) presenterer i sin bok og er som følger:

Mobbing er fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen.

(Roland, 2007a, p. 25)

Et viktig element ved mobbing er aggresjonen, og intensjonen som ligger bak handlingen, som tidligere nevnt om aggresjon. De fleste definisjonene har til felles at mobbingen på en eller annen måte er ”negative, uvennlige eller aggressive handlinger” (Roland, 2007a, p. 23).

2.2.2 Mobbingens systematikk

Forskning vist en sammenheng mellom proaktiv aggressivitet og mobbing (Roland & Idsøe, 2001). Jeg velger derfor å ta med mobbingens systematikk, da gjentakende enkelthendelser av krenkelser mot en elev, og som en lærer blir oppmerksom på, kan gi indikasjon på at det kan være mobbing som foregår.

Mobbingen er preget av systematikk, det kommer fram i definisjonen ved at handlingen utføres gjentatte ganger over tid av en eller flere sammen. Det er blant annet det elementet som gjør mobbingen så destruktiv for den som blir rammet av det. At man vet at en skal bli utsatt for den samme nedbrytende behandlingen, dag inn og dag ut, av den samme personen eller gruppen. Roland (2007a) sier at mønsteret i gjentatte hendelser kan være det samme som i en enkelt hendelse, men for en som ser en mobbesituasjon utenfra vil ikke dette være opplagt ved første øyekast, det er for den som opplever mobbingen at situasjonen kan oppleves som varig og som ikke kommer til å ta slutt. Krenkelser som enkelthendelser, som oppstår med flere ukers mellomrom kan derfor ikke kalles for mobbing. Det betyr derimot ikke at det ikke

skal gripes inn og stoppes. Ifølge §9a i opplæringsloven har alle elever har rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998).

Systematikken i mobbingen kan blant annet føre til at mobbeofferet starter å vegre seg for å gå på skolen, og kan utvikle skolevegring (Thambirajah, 2008), som også er et svær alvorlig problem som kan bli forårsaket av mobbing, men som det ikke vil bli utdypet nærmere i denne oppgaven.

2.2.3 To forskjellige ting; mobbing og konflikt

Jeg velger å ta med distinksjonen mellom mobbing og konflikt, da det kan hjelpe læreren i å bevisstgjøre seg selv og bevisstgjøre elever om hva som er mobbing og hva som ikke er mobbing. For eksempel gjennom å gjøre elever bevisste på at når noen som ikke kan forsvare seg selv, blir plaget over tid, så kan det gjenspeile et skeivt styrkeforhold og kan derfor forstås som mobbing. Dette kan bidra til å styrke en positiv fellesorientering i elev-elev relasjonene i klassen (Roland, 2007a).

Konflikt og mobbing er to forskjellige ting, og som ikke skal blandes inn i mobbeproblematikken. Definisjonen uttrykker at mobbing er en handling som utøves mot en person som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjon. Det betyr derfor at det finnes en ubalanse i styrkeforholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet. Denne ubalansen kan være forskjellig i forhold til den fysiske styrken eller den sosiale statusen til mobber og mobbeoffer. Den som blir mobbet kan virke hjelpeløs, kan vise avmakt og er ikke i stand til å forsvare seg på en tilstrekkelig måte for å stoppe mobbingen på egen hånd.

I en konflikt er begge partene likestilte i styrkeforholdet, og begge parter har mulighet til å beskytte seg selv, både fysisk, psykisk eller sosialt. Roland (2007a) understreker viktigheten av denne distinksjonen da det kan ha stor forskjell i resultatet og hvordan en tilnærmer og løser mobbesaker. I mobbesaker skal man nemlig ikke *mekle*, slik man ellers ville gjort i en konflikt, da dette går mot sin hensikt og gir feil signal til både mobber og mobbeoffer. Roland (ibid) sier videre at i en mekling, skal begge parter gi noe og at begge parter er like ressurssterke, i mobbing så er dette ikke tilfellet, så mekling blir dermed avvist som et tiltak

mot mobbing.

2.2.4 Mobberens metoder

Hva slags metoder en mobber tar i bruk mener jeg er relevant i forhold til denne oppgaven. Da det kan hjelpe læreren å identifisere negative handlinger som mobbing, og samtidig også finne ut om mobbingen er tuftet på en proaktiv aggressiv atferd, som forsknings har vist korrelerer med mobbeatferd (Roland & Idsøe, 2001).

Handlingen i mobbingen og hvordan den kommer til uttrykk kan være ulik. Den kan være fysisk ved slag, spark, dytting, holdes nede eller annen type for fysisk tvang som føles ubehagelig for vedkommende eller den kan være relasjonell (Roland, 2007a). Den relasjonelle delen av mobbing kan innbefatte psykiske og sosiale former. Gutter har større tendenser til å utøve en fysisk form enn det jenter har (Roland, 2007a; Smith, 2005).

Roland (2007a) viser til flere ulike uttrykksformer som mobbingen kan ta. En av den mest anvendte formen av både gutter og jenter er den verbale, og som også kan indikere en proaktiv aggressivitet. Den innebærer stygge og slibrige kommentarer som gjør mobbeofferet til latter foran en større gruppe. En annen form som er mer vanlig blant jenter enn gutter er utfrysning. Mobbeofferet har et ønske å være med dem som tilsynelatende driver med mobbingen. Mobberne/mobberen forleder mobbeofferet til å tro at det er en del av fellesskapet, før det blir brutalt fjernet fra et fellesskap som mobbeofferet så sårt ønsket å være en del av. Dette kan bli gjort med små fordekte gester som blikk eller underfundige smil osv. Dette er tegn som kan være vanskelig for læreren å se, og som kan skje under en klassesstime.

En kan skille mellom en direkte eller indirekte form for mobbing. Den direkte mobbingen er preget av fysiske handlinger som er synlige for en som iakttar handlingen, dette kan være slag og spark osv. En betegner derfor denne formen for åpen mobbing. Den indirekte mobbingen derimot er mindre synlig, og starter ofte ved at mobbeofferet blir snakket om bak sin rygg og at stygge rykter blir spredt om ham/henne (Flack, 2010). Dette er ofte en form som er vanskelig å fange opp og avsløre av de voksne, da den gjerne skjuler seg i det sosiale samspillet blant elever. Det finnes derimot nyttige analytiske verktøy som kan hjelpe å avdekke skjult mobbing, blant annet Tove Flack sitt hefte "Innblikk" (Flack, 2010).

Roland (2007a) viser også til legitimering hos mobberen og det å legge ansvaret over på mobbeofferet, og si at det er hans eller hennes skyld at de blir mobbet. Mobberen klarer på en kalkulerende måte å "...begrunne sitt eget overgrep med en overordnet norm." (ibid, p. 75). Hvis mobbingen for foregå over en lang tid, så kan mobberen utvikle sosial distanse til mobbeofferet som gjør at mishandlingen oppleves som akseptabel, både av mobberen selv og omgivelsene. Mobbeofferet blir dehumanisert, eller det Roland (2007a) kaller for tingliggjøring, altså at mobbeofferet blir omgjort til en gjenstand og blir ikke sett på som et menneske.

Roland (2007) viser til det å provosere for å frambringe reaksjoner ved å urettmessig anklage mobbeofferet for noe som oppfattes som negativt av fellesskapet, for så å ta dette i bruk mot vedkommende er også en form som mobbingen kan ta. Provokasjonen blir dermed et utgangspunkt for anklagen. Her tar den proaktive aggressive sin dyktige artikulasjons evne og sosiale status i bruk. Hvis mobbeofferet svarer så kan det bli sett på som et tegn på frekkhet og løgn, hvis mobbeofferet unnlater å svare, så kan det tolket som enighet i anklagen. Uansett hva mobbeofferet gjør så kan det virke som han er fanget i en ond sirkel. Mobbeofferets reaksjon som gråt, sinne eller avmakt bli et "outcome" for den proaktive aggressive mobberen.

Roland (2007) viser til trusler som en mobbeform, hvor mobberen og mobberne lover at de kommer tilbake, noe som kan oppleves pressende av mobbeofferet. Truslene kan derimot bli gitt ansikt til ansikt, eller gjennom sosiale medier eller mobiltelefoner. Roland (2007, p. 36) viser til mobbing gjennom mobiltelefon og SMS, og viser til forskning hvor det er flere som mobber gjennom SMS enn ved samtaler. Det er også en form som gjelder for både gutter og jenter, og at mobiltelefonmobbing øker med alderen. Dette er et aspekt som kan være stressende og kilde til kroppslig uro, da en aldri vet når en trussel kan tikke inn på SMS (Roland, 2007).

2.2.5 Mobbingens psykiske konsekvenser på barn og unge

Som en aktuell del av problemstillingen ser jeg det som relevant å ha et delkapittel om mobbingens psykiske konsekvenser for barn og unge, da mobbing som et uttrykk for proaktiv aggressivitet kan få alvorlige konsekvenser for den psykiske helsen til dem som blir utsatt for

det (Idsoe, Dyregrov, & Idsoe, 2012). En forståelse for hvor skadelig mobbingen er kan gjøre lærerne oppmerksom på risikoen den representerer for barn og unge. Forskning understreker blant annet viktigheten mellom å utvikle prososiale læringsmiljøer og styrke elev-elev relasjoner og lærer-elev relasjoner (Pianta, 1999).

Atkinson og Hornby (2002) sier at mobbing kan få alvorlige konsekvenser for barn- og ungdoms psykiske helse, faglige, sosiale og personlige utvikling, og som i verste fall kan få fatalt utfall. Elever som blir mobbet i lengre perioder kan utvikle et lavt selvbilde og internalisere de krenkende kommentarene, utstengingen, utfrysningen og følelsen av at man ikke er ønsket av de andre. Dette kan bli en del av deres oppfattelse av deres identitet som offer. Selvtilliten deres kan derfor være lav, og de kan få symptomer på ulike angstlidelser og depresjoner. Angsten kan ha årsak i frykten og følelsen av å ikke vite når den neste mobbe episoden vil oppstå og dermed alltid være i beredskap. Denne angsten kan utvikle seg på en slik måte at den blir permanent.

Selv om mobbingen tar slutt, så kan det utløse langsiktige problemer og vansker som kan følge en langt inn i voksen alder. Problemer som søvnmangel, spiseforstyrrelser, selvmordstanker og Posttraumatisk stress-syndrom, som blir forkortet med PTSD. Forskning har vist at mobbeofre har vist symptomer av PTSD, hvor særlig jenter er særlig utsatt (Idsoe et al., 2012). Idsoe et al. (2012) påviste også noe interessant, at mobbeofre som selv mobbet andre var den gruppen som var hardest rammet av PTSD symptomer.

Barn og unge kan oppleve psykosomatiske lidelser, som et resultat av langvarig utsettelse av traumer og stress som mobbingen kan føre med seg (Atkinson & Hornby, 2002). Slike lidelser kan være hodepine, vondt i magen, kvalme og lignende. Roland (2007a) viser til undersøkelser hvor andre lidelser som muskel og skjelettplager har blitt påvist til å henge sammen med det å bli mobbet av medelever. Stressfaktorer som er av psykososial form viste seg å predikere slike lidelser blant elever på ungdomstrinnet.

En annen alvorlig faktor som har blitt påvist å være tilstede blant mobbeofre er selvmordstanker (Roland, 2002). Roland (2007a) viser til en landsdekkende undersøkelse på ungdomstrinnet hvor 16 prosent svarte at de hadde selvmordstanker. Forsøk på selvmord blant mobbeofre er dessverre ikke uvanlig og flere av dem lykkes i sine forsøk. Dette illustrer hvor alvorlig og destruktiv mobbing er for dem som rammes, og hvorfor arbeidet bør være i kontinuerlig fokus blant i skolen.

2.3 Systematisk og forebyggende

Oppgaven søker etter å belyse hvordan enn kan arbeide *systematisk* med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. I dette delkapittelet skal jeg se på hva som ligger i det å arbeide systematisk. Et systematisk arbeid kan sidestilles med et forebyggende arbeid. Forebyggende arbeid har to komponenter i seg. Den første komponenten er noe en gjør for å oppnå ønskede forhold, mens det andre er at en gjør noe for å forhindre at noe blir verre (Nordahl et al., 2005). Nordahl (ibid) sier videre at forebyggende arbeid bør fokusere både på å forbedre miljøene barn og unge ferdes i, samt at en arbeider med det enkelte individets sosiale og faglige kompetanse. Individets utvikling kan ikke utelukkende sees på som en isolert prosess, men en prosess som er i samspill med omgivelsene og systemene rundt, et såkalt systemperspektiv (I. Bø, 2000; Nordahl et al., 2005). Derfor har jeg valgt å koble sammen disse to delkapitlene, da jeg anser dem som nært knyttet til hverandre.

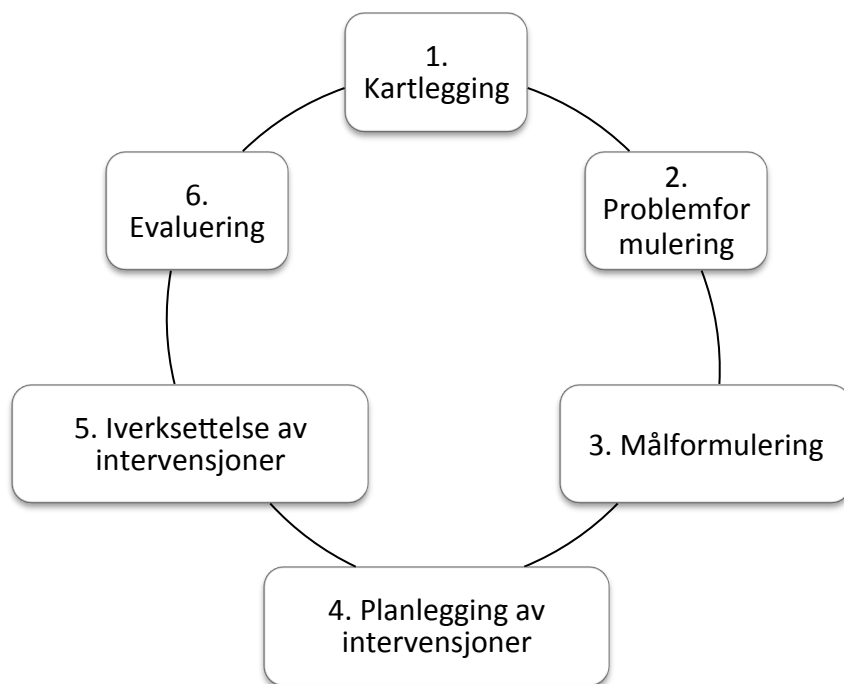
2.3.1 En systematisk arbeidsmodell

Et systematisk arbeid følger oftest en systematisk arbeidsmodell. En slik arbeidsmodell gir innblikk i hvordan en kan arbeide i ulike faser; planleggingsfase, iverksettelsesfase og evalueringsfase (Grønvold, 2010). Grønvold (ibid) sier videre at en systematisk arbeidsmodell ikke bør forstås eller brukes som en manual, som en følger slavisk punkt for punkt. En bør reflektere rundt den situasjon en er i, og heller ta ut aktuelle og relevante punkter som anses å ha en nytteverdi for den aktuelle situasjonen, og som man igjen arbeider ut fra.

I en skolesammenheng kan en slik arbeidsmodell komme til uttrykk gjennom for eksempel en handlingsplan. En handlingsplan som er konkret og presis nok til å bli brukt som et verktøy i det daglige arbeidet på skolen. Slike handlingsplaner, som er preget av systematikk, er viktig for å kunne opprettholde et godt faglig nivå i det arbeidet en gjør, da en lærers skolehverdag til tider kan være travel og kaotisk, så kan en slik handlingsplan være med på å sikre at arbeidet ikke blir tilfeldig og uvilkårlig (Grønvold, 2010).

Grønvold (2010) presenterer i sin bok en systematisk arbeidsmodell for miljøarbeid, men som

jeg mener har god overføringsverdi i utarbeidelsen av gode handlingsplaner for arbeid med proaktiv aggressivitet i skolen. Modellen er som følger:



Figur 3. *Den systematiske arbeidsmodellen* (Grønvold, 2010, p. 59)

Modellen illustrer godt hva et systematisk arbeid innebærer. Grunnen for at modellen er i en sirkel er fordi et systematisk arbeid skal være en kontinuerlig prosess (Grønvold, 2010). En starter et systematisk arbeid med å kartlegge, altså hente inn informasjon for å få et overblikk over situasjonen. Dette kan en gjøre med ulike observasjonsmetoder og samtaler med eleven(e).

Deretter kan en starte å definere og formulere hva problemet er og hvor det eventuelt ligger. Her er det derimot viktig at en baserer seg på empirisk teori og forskning. Alternativt kan en innta et ressursfokus hvor en kan se på ressursene ved en proaktiv aggressiv elev og utvikle dem på en slik måte at de blir anvendt på en positiv måte istedenfor en negativ måte.

Etter at en har klart for seg hva problemet er kan en formulere noen mål en ønsker eleven(e) skal oppnå. I dette tilfellet kan et mål være hensiktsmessige strategier som eleven(e) kan anvende for å skape gode positive relasjoner til sine medelever, målene bør være delt inn i omfang og tid, omfang vil si om målene skal være spesifikke eller generelle.

Målformuleringene bør i størst grad være utarbeidet sammen med eleven(e), slik at det kan skapes forventinger til eleven(e) fra læreren, samt forventinger eleven(e) kan ha til seg selv.

Etter at en har fått inn den informasjonen en trenger, fått en forståelse for problemet og satt noen mål for hva en ønsker å oppnå, så går over til planleggingen av intervensjoner.

Intervensjonene bør være i samråd med de målene en ønsker å oppnå, og her bør man basere seg på eksisterende teori og forskning for å sikre et godt faglig arbeid. I denne oppgaven er fokuset på relasjonsbygging som tiltak, og jeg vil gå inn på det senere i oppgaven.

Den nest siste fasen går ut på å iverksette intervensjonen eller tiltaket. Dette styres i hovedsak av det foregående arbeidet en har gjort. Har en gjort et godt forarbeid, så vil iverksettelsen være ganske grei. En kan her arbeide på et spesifikt plan og et mer generelt plan. Det spesifikke styres av det som er oppført i de ulike målene, mens det generelle kan være noe man arbeider med hele tiden, for eksempel lærerens evne til å se positiv atferd og gi sosial oppmuntring for å styrke den type atferd.

Den siste fasen vil være evaluering. Her går en gjennom det man ønsket å oppnå og ser om arbeidet en har lagt inn har gitt resultater. Har situasjonen blitt bedre for eleven og klassen? Har eleven klart å endre sine negative strategier i å skape relasjoner til medelever til mer positive strategier? Var tiltakene gode nok eller bør vi gjøre forandringer? Dette er spørsmål en kan stille seg selv, og reflekter over det arbeidet en har gjort. Hvis en ser at det er ting en kan endre på, så gjør man det og starter arbeidet på nytt. Dette illustrerer det langsiktige ved et slikt arbeid og den tålmodigheten og forståelsen lærerne må ha for å arbeide med dette på en fruktbar måte.

2.3.2 Kritikk mot systematikk

Systematiske arbeidsmodeller har vært gjenstand for kritikk. Kritikken har hovedsakelig rettet seg mot at systematikken kan gjøre samspillet mellom individene mekaniserte, som reduserer individene til deler i et faglig spill, og at sosial læring ikke kan planlegges (Grønvold, 2010).

Videre blir kritikken rettet mot at det komplekse ved sosiale situasjoner ikke kan fanges opp av systematiske modeller som ofte kan være preget av positivistiske vitenskapsteorier, som framholder idealer om objektivitet og søken etter gyldige kausale sammenhenger (ibid).

Denne kritikken peker derfor på systematiske tilnærminger ikke er i stand til å fange opp det

komplekse i det sosiale, og at en slik tenkemåte derfor ikke er forenlig med arbeid som sikter på å arbeide innenfor sosiale settinger, det vil heller være mer relevant å anvende hermeneutiske forståelser som på en bedre måte evner å fange opp meningsfulle fenomener, som handlinger, ytringer og lignende (Gilje, 1993).

Dette vil være en for snever innfallsvinkel, en bør heller søke etter dialektisk forståelse mellom systematikk og arbeid med sosiale prosesser. Det er viktig at en ikke ser på systematikk som noe fastlåst, som en manual en følger til punkt og prikke, men heller som et fleksibelt verktøy. Da systematikk kan sikre gode faglige tiltak, og i tilfeller hvor en ønsker å skape gode relasjoner mellom lærer-elev og elev-elev, så kan dette være et arbeid som kan kreve tid og faglig forståelse for hvordan en kan hjelpe barn og unge til å utvikle en god relasjonskompetanse. Systematisk forebyggende arbeid bør være basert på de behovene til den personen eller gruppen arbeidet er rettet mot (Nordahl et al., 2005).

2.3.3 Systematisk arbeid som forebyggende arbeid

Et slikt systematisk arbeid som blir illustrert ved den systematiske arbeidsmodellen (figur. 2) kan forstås på en slik måte at den kan være forebyggende i seg selv. Forebyggende i den forstand at den kan gjøre læreren i stand til utøve et faglig forsvarlig arbeid og at en blir ”tvunget” til å ta en refleksiv stilling til problemområdet ved at en kontinuerlig må evaluere arbeidet en gjør. Det finnes også flere skoleprogram som bærer preg av systematiske tilnærminger og som retter seg mot mobbing, vanskelig atferd og læringsmiljø, som blant annet ZERO, Respekt og LP-modellen (Midthassel, 2011b; Roland, 2007b; Vold, 2013).

2.4 Relasjonsbygging

Relasjonsbygging blir i denne studien forstått som den gode evnen til å samhandle, kommunisere og forstå de barna en møter i skolen. I relasjonsbyggingen klarer fagpersonen å kommunisere på en slik måte at det gir mening for den andre parten, og som ikke oppleves som krenkende, samt at fagpersonen klarer å se og respondere i møte med barnets opplevelser og reaksjoner på samhandlingen (Aubert & Bakke, 2008; Røkenes & Hanssen, 2006). Dette vurderer jeg som særlig relevant i forhold til denne oppgaven, hvor problemstillingen handler

om relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Nordahl et al. (2005) skriver blant annet om hvordan en god relasjon, kan gi læreren eller fagpersonen mulighet til å sette seg i posisjon til barn- og unge som viser ulike former for problematferd, og som kan gjøre det enklere å gi dem den hjelpen de trenger.

I litteraturen om relasjonsbygging, finnes det flere fagpersoner som viser til ulike teorier og metoder for hvordan en kan tilegne seg en slik evne til å samhandle, som en fagperson, og forskning om hvordan en kan bygge gode relasjoner til mennesker en møter i yrkesutøvingen (Aubert & Bakke, 2008; Nordahl et al., 2005; Pianta, 1999; Porter, 2007; Øvreeide, 2009).

Denne studien søker etter å forstå hvordan en kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Som tidligere nevnt, i illustreringen av A-B-X teorien, så kan relasjoner anvendes på en negativt og lite hensiktsmessig måte. I denne oppgaven har proaktiv aggressivitet blitt betegnet som en negativ handling, og det var makt- og tilhørighetsfaktoren som hovedsakelig stimulerte denne aggresjonsformen. Begge faktorene kan innebære bruk av negative relasjoner til å oppnå ”outcome”.

I dette delkapittelet vil det bli vist kort til Røkenes og Hanssen (2006) sin fire-perspektivmodell for kommunikasjon, da den kan illustrere hvordan situasjoner kan bli oppfattet forskjellig av ulike mennesker og hvordan konteksten er med og påvirker denne forståelsen. Jeg kommer også til å vise til Baumrinds kontroll/relasjons akse, i ledelse av barn, som blir henvist til av Ertesvåg og Roland (2013). Jeg vil her gå kort inn på alle oppdragerstilene, men vil først og fremst fokusere på den autoritative.

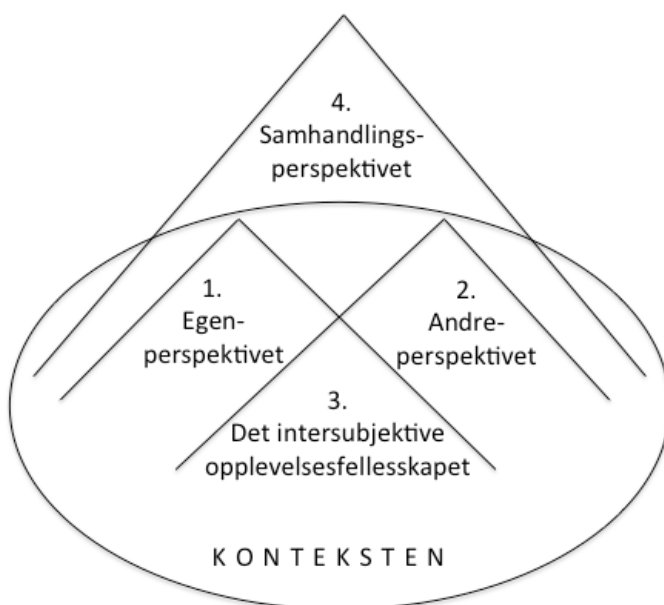
Vitaro og Brendgen (2005) skriver at elever som er proaktive aggressive kan påvirke og stimulere andre elever, som i utgangspunktet ikke er proaktiv aggressive, på en slik måte at de også utvikler proaktiv aggressiv atferd, og at aksepten av en slik atferd er avhengig av konteksten den oppstår i. Dette understreker viktigheten av å arbeide med positiv og god relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet, noe som forhåpentligvis kan skape omgivelser hvor proaktiv aggressivitet, som en norm, ikke er en akseptabel atferd, og hvor en slik kontekst kan fungere som en buffer mot denne aggressivetsformen, og som kan blokkere for ”outcome” til den proaktive aggressive (Roland, 2007a).

Det å skape gode relasjoner til sine elever, og hvor elever også utvikler sine sosiale ferdigheter, bør være noe av det viktigste en lærer gjør i sitt virke og som en bør ha fokus på i

utdanningen av lærere, noe som også blir fokusert på i St.meld.nr. 20 (Kunnskapsdepartementet, 2013). Da det er en faktor som kan være avgjørende for hvordan elever fungerer i skolen, og hvordan deres videre sosiale og faglige utvikling vil utarte seg (Pianta, 1999). En kan derfor stille seg spørrende til hva en kan betegne som gode og hensiktsmessige relasjoner til andre? Et slikt spørsmål kan gi et normativt svar. En bør derfor klargjøre for seg selv, som pedagog, hva en legger i begrepet relasjonsbygging. I forhold til denne oppgaven vil god relasjonsbygging være den som kobles til den autoritative lederstilen, altså evnen til å balansere mellom å utøve kontroll ovenfor barnet, men samtidig også skape relasjoner som er utviklingsstøttende for barnets sosiale, faglige og psykiske utvikling. Samtidig at en evner til å se flere perspektiver under samhandlingen og reflektere over dem.

2.4.1 Fire-perspektivmodellen

Røkenes og Hanssen (2006) skriver at det er fire perspektiver som er grunnleggende i enhver kommunikasjons- og samhandlingssituasjon med ethvert menneske. Disse perspektivene har de samlet i følgende modell:



Figur 4.
Fire-perspektivmodellen for kommunikasjon
 (Røkenes & Hanssen, 2006, p. 35)

I det første perspektivet, *egenperspektivet*, er det ens egen forståelse av situasjonen som er i fokus. Forståelsen er basert på vedkommendes personlighet, kunnskaper, tidligere erfaringer og holdninger. Dette perspektivet tvinger oss til å kjenne oss selv. Det betyr at en har en reflektert holdning om hvilket menneskesyn man har, hva slags verdsett man har, ens

kulturelle bakgrunn og forforståelse en kommer inn i situasjonen med. Røkenes og Hanssen (2006) sier at fagfolk som ikke kjenner seg selv og sine grenser kan være en potensiell risiko for seg selv og andre, for eksempel ved at en ikke setter grenser på en god måte og dermed ender opp med å krenke den en arbeider med, eller at en brenner seg ut i jobben ved at en påtar seg for mye arbeidsoppgaver. Et reflektert egenperspektiv kan derfor være viktig og nyttig, da arbeid med å bygge relasjoner til aggressive barn kan være tungt.

I det andre perspektivet, *andreperspektivet*, er det den andre i samhandlingen som er i fokus. Hvordan verden blir oppfattet av den proaktive eleven. Dette perspektivet kan derfor sies å være en særdeles viktig del av kommunikasjons- og samhandlingsprosessen, da en søker etter å få innblikk i vedkommendes resonnementer som fører til den proaktive aggressive atferden. Det vil derimot kreve at det allerede finnes en god relasjon til grunn og at en er i posisjon til barnet for å kunne tilnærme seg på en slik måte (Nordahl et al., 2005). For eksempel ved å være en autoritativ voksen og ha gode samtaler som den ”utviklingsstøttende dialogen” med eleven (Øvreeide, 2009). Da gode relasjoner med lærere, særlig på et tidlig stadie, kan gi elever en god utvikling i deres fungering og som kan redusere risikomomenters innvirkning på deres liv (Pianta, 1999).

I det tredje perspektivet, *det intersubjektive opplevelsesfellesskapet*, søker en etter å gjøre hverandres egenperspektiv felles, og skape et opplevelsesfellesskap. Eleven kan ved et slik fellesskap føle seg møtt (Røkenes & Hanssen, 2006). Gjennom en god dialog kan en finne ut mer om hverandre, og i beste fall avdekke nye momenter som begge ikke var klar over til å begynne med. Et intersubjektivt opplevelsesfellesskap er, ifølge Røkenes og Hanssen (2006, p. 38), et ”mentalt samhandlingsrom”, hvor vi deler våre erfaringer, opplevelser og meninger med den andre, som igjen kan føre til at en øker forståelsen om hverandre. Å forstå hverandre, kan være et godt utgangspunkt for å skape en relasjon.

I det fjerde perspektivet, *samhandlingsperspektivet*, søker en etter å forstå relasjonen og prosessene som oppstår i samhandlingen. Her understreker Røkenes og Hanssen (2006) viktigheten av å ha kunnskap om kommunikasjonsteoretiske modeller og begreper, samt trening i å kommunisere og reflektere over samhandlingen. I modellen er samhandlingsperspektivet plassert øverst. Dette illustrer at en skal ta alle perspektivene i betraktning for å kunne få et overblikk og forståelse av samhandlingen, et metaperspektiv. For å reflektere om samhandlingen, skriver Røkenes og Hanssen (2006) at en bør kommunisere om kommunikasjonen. De skriver at spørsmål som ”Hva er det som skjer nå?” og ”Kan det

tenkes at jeg har misforstått det du forsøker å si?”, er gode spørsmål som kan sette i gang en slik refleksivitet.

Konteksten er hvor samhandlingen og kommunikasjonen tar sted, og som har en sterk påvirkningskraft (Røkenes & Hanssen, 2006). Pianta (1999) skriver blant annet at tiltak som gjennomføres i den konteksten de oppstår i er de mest virkningsfulle.

Den fysiske konteksten, som hvordan pultene elevene sitter på er organisert i klasserommet, kan påvirke kommunikasjonen mellom læreren og eleven(e). Den sosiale konteksten kan påvirke vår væremåte, da en lærer oppfører seg sannsynligvis ikke på samme måte i klasserommet som han gjør hjemme. Det samme kan sies om elever, det er ikke gitt at den atferden de viser i skolen er den samme som de viser hjemme.

Kompetansen om relasjonsbygging betyr derfor at en forholder seg reflektert til kontekstens betydning for samhandling og kommunikasjon, for å legge til rette for at elever, og en selv, kan være i stand til å skape gode samspillmønstre og positive relasjoner til hverandre (Røkenes & Hanssen, 2006), slik positive elev-elev relasjoner har vist seg å ha sammenheng med redusert forekomst av mobbing (Roland, 2007a).

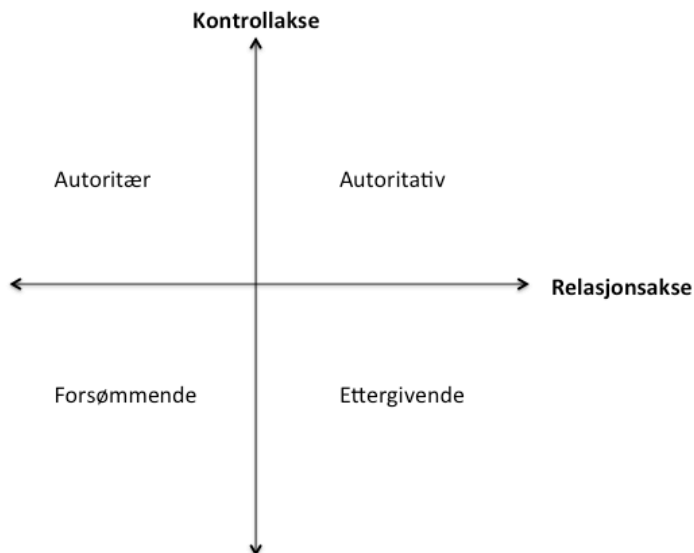
2.4.2 Den autoritative voksne

Problemstillingen søker å belyse hvordan enn kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Når en skal arbeide med relasjonsbygging mot proaktiv aggressivitet eller andre former for atferd, som er problematiske for elevens læring og utvikling, så har det vist seg at den autoritative voksne er den voksenrollen som er mest effektiv mot slik problematferd (Ertesvåg & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005; Roland, 2007a). Jeg ser det derfor som relevant og aktuelt å ta dette med i oppgaven.

Perspektivet om den autoritative voksne er originalt presentert i en modell av Diane Baumrind, som en del av hennes fire oppdragelsesstiler for foreldre; 1) autoritær, 2) autoritativ, 3) forsømmende og 4) ettergivende, som illustreres ved to akser, en horisontal og en vertikal. Den vertikale betegnes som kontrollaksen, mens den horisontale som relasjonsaksen (Ertesvåg & Roland, 2013). Hvor en befinner seg i aksene kan resultere i en av de fire oppdragelsesstilene eller lederstilen av barn og unge. Jeg kaller det for lederstil, istedenfor oppdragelsesstil, da det gir et fokus på ansvaret en lærer har i å lede sine elever.

Disse er en autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende. Det vil bli gitt en kort innføring i alle, men med hovedfokus på den autoritative. Innsikten modellen gir er derimot også aktuell for lærere og andre som arbeider med barn og unge.

Modellen ser slik ut:



Figur 5. *Kontroll- og relasjonsakse modell (Baumrind, 1991; i Ertesvåg & Roland, 2013, p. 170)*

Kontrollaksen innebærer i hvilken grad læreren klarer å opptre bestemt ovenfor barnet. Hvorvidt læreren setter grenser og skaper forventninger til barnet for positiv atferd utifra hvor modent barnet er. *Relasjonsaksen* innebærer at læreren evner til å ta barnets perspektiv, vise støtte, varme og omsorg, ovenfor barnet (Ertesvåg & Roland, 2013). Dette kan kobles mot det som ble presentert om *andreperspektiv* tidligere.

En *ettergivende* lederstil har mye på relasjonsaksen men lite på kontroll aksen. Dette kan resultere i at læreren stiller lite krav og at kravene som stilles ikke er passende for modenhetsnivået barnet er på. En ettergivende lærer kan være støttende og responderer bra på eleven opplevelser og meninger. Det blir derimot ikke satt grenser og utøvd kontroll når atferden til eleven tilsier at slik handling er nødvendig, for eksempel når det fremvises en proaktiv aggressiv atferd. En ettergivende stil kan gjøre det vanskelig for eleven å lære seg normer og hvor læreren vil være i dårlig stand til å takle utfordrende og avvikende atferd hos elever. Eleven vil kunne respondere aggressivt når en ettergivende lærer utøver kontroll, og hvis ettergivingen fra lærerens side er konsistent, så vil det minke kontrollen læreren har over eleven og elevgruppen (Ertesvåg & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005).

Den *forsømmende* lederstilen kan sies å være den verste og dårligste lederstilen en lærer kan ha ovenfor eleven, og som i verste fall, særlig i tidlig alder, kan føre til uheldige konsekvenser for barnets utvikling. Hvis for eksempel foreldre inntar en slik oppdragerstil kan det gå under betegnelsen omsorgssvikt (Ertesvåg & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005), noe som kan føre til en eventuell omsorgsovertakelse fra barnevernet. Lederstilen befinner seg i det laveste området ved både kontroll- og relasjonsaksen. En forsømmende lederstil innebærer at læreren viser liten evne og vilje til å bygge relasjoner til eleven, og at det er manglende kontroll på elevens atferd. Lærere som har en slik lederstil skal ikke være i skolen.

Den *autoritære* lederstilen er preget av høy grad av kontroll og liten grad av relasjonsbygging. Læreren er viser en særdeles manglende evne til å ta barnets perspektiv, og som ikke klarer å respondere på barnets opplevelser og meninger på en fruktbar måte. Regler og kontroll er framhevet som en utpreget prioritet for en slik lederstil. Det er en ubalanse mellom lærerens kontroll og relasjonsbygging ovenfor eleven, og barnets perspektiv blir i mindre grad tatt hensyn til (Ertesvåg & Roland, 2013). Nordahl et al. (2005) skriver at autoritære lærere ikke vil oppleve at eleven viser negativ atferd når de er tilstede, men hvis eleven opplever langvarig utsettelse av en slik lederstil, så kan det føre til at eleven utvikler en utagerende og aggressiv atferd, og derfor være en risiko for barnets fungering og utvikling.

Den *autoritative* lederstilen har vist seg å være den beste og mest hensiktsmessige og fruktbare måten å tilnærme seg ulike typer problematferd hos barn- og unge, samt påvirke positiv atferd hos dem (Ertesvåg & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005; Porter, 2007; Roland, 2007a). Autoritativ lederstil befinner seg på et høyt stadie av både kontroll- og relasjonsaksen. Læreren klarer på en god måte å respondere på elevens opplevelser, mening og viser varme. Læreren er i stand til å sette tydelige grenser ovenfor eleven, og viser klare forventninger og krav til eleven om akseptabel positiv atferd. Læreren har et bevist forhold til hva det vil si å bygge relasjoner til eleven, og gir rom for at eleven utøver og utvikler sin egen selvstendighet. Det vises respekt ovenfor elevens meninger og opplevelser, og en anerkjenner barnets perspektiv, noe som kan sette læreren i posisjon til å veilede barnet inn i positiv sosial atferd. I forhold til denne oppgaven, så er dette selve kjernen i det å arbeide systematisk med relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Da en autoritativ lederstil kan påvirke det proaktiv aggressive barnet i den retningen at de utvikler gode prososiale evner til å samarbeide med andre (Ertesvåg & Roland, 2013), og hvor læreren hele tiden er observant og følger med på elevens samspill med andre, slik at han klarer å avbryte

de proaktiv aggressive og negative handlingene, og lar ikke eleven få sitt ”outcome” ved hjelp av disse handlingene.

Nordahl et al. (2005) skriver at ledelse av yngre elever er mer virkningsfull enn den er hos eldre elever. Dette sier de er fordi yngre elever har mindre tid og mulighet til å tilpasse seg de forventningene og kravene som de møter i tidlige skolealder. Dette understreker viktigheten av tidlig forebyggende arbeid med relasjonsbygging, da det har vist seg å være så virkningsfull mot problematferd, som for eksempel utagerende og aggressiv atferd.

Ertesvåg og Roland (2013) skriver at en hele tiden bør arbeide med å kombinere disse to aksene, da det har vist seg å gi best resultater, men at omsetningen i praksis kan være vanskelig og utfordrende, da de to aksene hele tiden er i et komplekst samspill med hverandre. Hvor mye bør en korrigere på elevers atferd? Hvor mye varme, støtte og respondering er hensiktsmessig? Modellen gir ingen konkrete svar på dette. Modellen krever at brukerne har et refleksivt forhold til den og arbeider med den både individuelt og i fellesskap med kolleger (ibid).

Nordahl et al. (2005) skriver at lærere som har proaktiv aggressive elever i klassen, alltid må være oppmerksom og følge nøye med på elevsamspillet. De skriver videre, at hvis proaktiv aggressiv atferd blir oppdaget så bør en korrigere, men samtidig være klar over hvilke konsekvenser den korrigerende handlingen ovenfor eleven og den reaksjonen eleven viser, kan ha for det øvrige klassemiljøet og de andre elevene. Læreren bør derfor alltid være i forkant av problemene. Noe som Nordahl et al. (2005) betegner som proaktiv lederrolle. Dette henger for øvrig sammen med en autoritativ lederstil, hvor en balanserer mellom kontroll og relasjonsbygging. Læreren viser seg som en tydelig leder som viser kontroll og som ikke aksepterer negativ atferd som for eksempel mobbing, men samtidig viser omsorg ovenfor elevene. Roland (2007a) skriver at en slik kombinasjon mellom krav, omsorg og støtte har vist seg å redusere proaktiv aggresjon, noe som også har blitt påvist i tidligere forskning (Dodge, 1991).

3. Metode

Studiens problemstilling og tittel er; hvordan kan en arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skole. *En kvalitativ studie.*

I denne delen av oppgaven vil jeg gi en kort innføring i kvalitativt design, og hvorfor jeg valgte akkurat dette designet for studien. Jeg vil vise til utvalget for studien, som var en sosialfaglig ansatt i en barneskole og to eksperter, og prosessen for utvelgelsen, samt de forskningsetiske valgene jeg har måttet ta her. Studien anvendte et kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsverktøy, jeg vil gå nærmere inn på utførelsen av intervjuene og samt de utfordringer som kan være aktuelle når en intervjuer eksperter. Ekspertene i denne studien er forskere. Utarbeidelsen av kategoriene og utførelsen av analysen vil også bli tatt opp i dette delkapittelet. Til slutt vil jeg gå inn på validitet og reliabilitet.

Jeg vil kombinere de metodologiske valgene og deres relevans i forhold til studiens problemstilling, da dette kan gi oppgaven en metodologisk konsistens eller en rød tråd (Rødne, 2009).

Henvisningsprogrammet EndNote X6 har blitt brukt i utformingen av referanser og litteraturliste i henhold til APA 6th stilen.

3.1 Forskningsdesign

Det er hovedsakelig to måter å forske på; kvalitativt og kvantitativ. Begge forskningsdesignene har ulike måter å samle inn datamateriale på, og begge formene bærer på flere ulike tradisjoner. Johannessen, Tuft, and Christoffersen (2010) viser til et skille mellom dem, hvor et kvantitativt forskningsdesign er opptatt av å telle fenomener og kartlegge hvor utbredt et fenomen er, mens et kvalitativt forsøker å vise til kvaliteter og spesielle kjennetegn eller egenskaper ved fenomenet, et slikt skille blir også presentert av Widerberg (2001).

Widerberg (2001, p. 15) sier videre at kvalitativt forskningsdesign og de metodene som brukes der er mer ”innholdssøkende” hvorav kvantitativt forskningsdesign er ”innholdsstyrt”.

Jacobsen (2010) skriver at kvantitative og kvalitative metoder ikke bør sees på som totalt motstridende poler og som er i konflikt med hverandre, men heller som to likeverdige parter som utfyller hverandre. Han sier at metodene er ulike, men at de ikke er konkurrerende. I enhver studie eller undersøkelse så er det problemstillingen som skal være styrende i metodevalget. En bør vurdere begge formene på en slik måte at en kan se hvilken metode som er best egnet for å gi svar på det en skal forsøke å besvare. Widerberg (2001) skriver at spørsmål som ”hva betyr *det* og hva handler *det* om?” (ibid, p. 15) er spørsmål som en kvalitativ forsker kan stille, mens en kvantitativ forsker kan stille spørsmål som ”*dets* forekomst og *dets* sammenhenger” (ibid, p. 15).

Robson (2002) sier at et kvalitativt forskningsdesign er fleksibelt, til forskjell fra kvantitativt forskningsdesign som er fast, og at det kvalitative forskningsdesignet er mer tilbøyelig til å inkludere og bruke data fra kvantitative undersøkelser, noe som blant annet blir gjort i teoridelen i denne oppgaven. Det er derimot mindre vanlig å anvende kvalitative data i kvantitativt forskningsdesign. Robson (ibid) eksemplifiserer dette med å si at det ofte er slik at kvalitative undersøkelser følges opp av kvantitative undersøkelser, men ser ikke vekk ifra at kvantitative undersøkelser kan følges opp av kvalitativ, han påpeker derimot at det sjeldent forekommer.

Widerberg (2001) tar steget videre og hevder at logisk sett så er det kvalitative designet viktigere enn det kvantitative, da en bør vite hva man faktisk måler før en går i gang med målingen. Hun sier videre at det kvalitative forskningsdesignet har inntatt en offerrolle og anses som mindreverdige i forhold til det kvantitative forskningsdesignet. Kvale et al. (2009) skriver at det kvalitative forskningsdesignet og *dets* metoder har, så å si, inntatt en hjelperrolle til den kvantitative tilnærmingen i forskningens verdenen.

Kvalitativ og kvantitativ forskningsdesign har hver for seg dominert ulike vitenskapelige paradigmer og disipliner. Det kvantitative forskningsdesignet har hovedsakelig vært dominerende i vitenskapsteoretiske perspektiver som positivismen, mens det kvalitative forskningsdesignet har hatt sin dominans innenfor humanistiske disipliner og hermeneutikken (Jacobsen, 2010; Johannessen et al., 2010). Da hermeneutikkens fokus er å forstå, tolke og forklare, og hvor mening bare kan skapes i og forstås i den sammenhengen eller konteksten den framtrer i er en grunnleggende antakelse i hermeneutikken (Widerberg, 2001).

I kvalitative forskningsdesign kan en bruke ulike metoder for å samle inn data. En kan bruke observasjon, dokumentundersøkelser, individuelt intervju eller gruppeintervju (Jacobsen, 2010). Jacobsen (2010) skriver at observasjon er når en studerer menneskelig atferd i gitte situasjoner eller sammenhenger, dokumentundersøkelse er studier som baserer seg i all hovedsak på sekundærdata i form av tekster, dokumenter, statistikker og lignende.

3.2 Metodevalg

Problemstilling kan indikere at dette er en kvalitativ studie. Da det som undersøkes i denne studien er hvordan en kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen. Et kvalitativ design vil derfor egne seg bedre enn et kvantitativt design, siden et kvalitativ design kan gi oss et nyansert bilde av hvordan en kan arbeide med relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet, samtidig som det gir oss anledning til å ha et lite utvalg. Et lite utvalg gir oss mulighet til å få tak i informantens meninger, tolkninger og utarbeide en unik forståelse av den virkeligheten vi ønsker å undersøke (Jacobsen, 2010). I denne studien kan vi få et innblikk i hvordan en skoleansatt forstår og arbeider med problemstillingen, og hvordan eksperter forstår arbeidet problemstillingen søker å belyse og hvordan en kan arbeide med den.

Med et kvantitativ design så er det forbundet en fare med at undersøkelsen kan bli overfladisk og hvor forskeren får studert enkle forhold ved et fenomen, og får ikke mulighet til å gå i dybden av det. I kvantitative design så har man forhåndsdefinerte spørsmål som er faste og som hovedsakelig ikke kan endres etter at man har startet datainnsamlingen. Dette gir dette designet lite fleksibilitet (Robson, 2002). Jacobsen (2010) sier at ved kvantitative design så får man bare svar på det man spør om, mens i kvalitative design, i for eksempel intervjuundersøkelser, så har man rom for å kunne følge opp det informanten sier ved å stille oppfølgingsspørsmål. Hvis dette blir gjort på en god måte, så kan det øke den felles oppfatningen forskeren og informanten har om undersøkelsen og det som det faktisk spørres etter (Jacobsen, 2010). Denne undersøkelsen anvender derfor et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju. Da en slik intervjuform gir en mulighet til å gå fram og tilbake i intervjuguiden.

Johannessen et al. (2010) viser til andre kvalitative intervjuformer som ustrukturert intervju; et slikt intervju er uformelt og består av åpne spørsmål som inngår i et tema som har blitt bestemt av forskeren på forhånd og hvor spørsmålene løpende blir tilpasset intervjusituasjonen. En annen form de viser til er det strukturerte intervjuet; her er tema og spørsmål klargjort på forhånd, og hvor forskeren har klargjort svaralternativer som det blir krysset av på underveis i intervjuet. En slik form er derfor lite fleksibelt. Denne studien anvender en intervjuform som kan forstås som en gyllen middelvei mellom disse to formene; semistrukturert forskningsintervju. Da denne formen tar utgangspunkt i en intervjuguide hvor spørsmålene, temaene og rekkefølgen kan variere utifra intervjusituasjonen.

Dette mener jeg gir meg, som fersk forsker, en trygghet i form av en struktur jeg kan forholde meg til, samtidig som det også gir en fleksibilitet hvor jeg ikke er fastlåst i rekkefølgen ved spesifikke spørsmål og tema, dette kan være med å prege intervjuet til å bli mer som en samtale, noe som kan trygge informantene (Kvale et al., 2009). Hovedfokuset vil derfor være på denne intervjuformen.

3.2.1 Kvalitativt semistrukturert forskningsintervju

Denne studien benytter seg av et åpent individuelt semistrukturert intervju. Hvor intervjuet foregår som en samtale mellom intervjuer og informant, og hvor intervjuer følger en intervjuguide som inneholder temaer og spørsmål knyttet til hvert enkelt tema, som intervjueren kan gå fram og tilbake i (Jacobsen, 2010; Johannessen et al., 2010). To intervjuguider har blitt utformet for denne studien (vedlagt). Den ene har spørsmål som er formulert på en slik måte at de vil være relevante for ansatte i skolen og de oppgaver de har i skolen, mens den andre er formulert på en måte som er relevant for forskere og deres daglige virke.

Det finnes fordeler og ulemper med å bruke åpne intervju som datainnsamlingsverktøy, og forskeren kan møte på flere utfordringer i selve intervjusituasjonen, for eksempel valget om å følge informantens resonnementer eller dra informantens fokus inn på intervjuguidens tema. Fordelen med et semistrukturert intervju som har en intervjuguide som utgangspunkt er at forskeren har mulighet til å alternere mellom spørsmål, tema og rekkefølgen, slik at samtalen

blir lett og informanten kan oppleve det lettere å snakke, og hvor forskeren har rom for å tilpasse spørsmålene i takt med intervjusituasjonen (Johannessen et al., 2010).

Jacobsen (2010) skriver at fordelene ved åpne intervju kan være at en kan få inn særdeles nyanserte data, da informanten har anledning til å dele sine meninger, forståelse og tolkninger om det aktuelle temaet. Han skriver videre at åpne intervjuer egner seg best når en ønsker å vite og er ”interessert i hva informanten sier... (og) når vi er interessert i hvordan mennesker fortolker og legger mening i et spesielt fenomen...”(Jacobsen, 2010, p. 88).

Studien sikter derfor på å få en forståelse av informantens oppfattelse av hva de legger i et slikt arbeid, samt sammenfalle dette med den teorien som finnes om de ulike temaene som fremmes i intervjuene. Studien sikter på å få en forståelse for hvordan en kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen. Studien har en relativ vid teoretisk forankring i teorier og forskning om aggresjon og dets ulike uttrykksformer, samt i sentral forskning om mobbing og dens årsaker og konsekvenser for de involverte.

Hvordan en kan forstå systematikk og forebyggende arbeid er også en viktig del av oppgaven. Teori og forskning i hvordan en kan forstå og skape relasjoner til elever, samt de konsekvenser det kan ha hvis en har gode relasjoner eller dårlige til ikke-eksisterende relasjoner til elevene. På bakgrunn av dette ble det valgt å anvende et kvalitativt semistrukturert forskningsintervju som metode og undersøkelsesform. Da en slik undersøkelsesform kan gi nyanserte data, og som kan belyse problemstillingen på en god måte.

Kvale et al. (2009) skriver at det finnes ulike måter å organisere og planlegge en intervjuundersøkelse på. De viser til et iterativ design hvor undersøkelsen blir organisert mens prosjektet er i gang, hvor forskeren endrer på spørsmål og informanter underveis. Som en motsetning til en slik organisering, viser de til en lineær framstilling av intervjuundersøkelsens gang gjennom syv stadier. De mener at en slik organisering vil være mer hensiktsmessig for en uerfaren forsker, som meg selv, gjennom et design som til tider kan være uoversiktlig og kaotisk. Denne studien er tuftet på disse syv fasene og de er som følger:

1. **Tematisering:** Her blir problemstillingen utviklet og en gjør det klart hva formålet med undersøkelsen er. En oppklarer hvordan en selv forstår emnet, før en går i gang med intervjuene og datainnsamlingen. En stiller seg hvorfor og hva spørsmål om

undersøkelsen, før en velger metoden som viser seg å være mest hensiktsmessig for å få svar.

2. **Planlegging:** I denne fasen planlegger en studien, her bør en ta hensyn til alle de syv fasene, før en starter datainnsamlingen. En planlegger hva slags kunnskap en skal innhente. I denne studien er det informantenes oppfattelse av arbeid med relasjonsbygging som systematisk forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet som har blitt fokusert på. En bør her også tenke på etiske retningslinjer en skal følge og etiske problemstillinger en kan møte på i studiens løp.
3. **Intervjuing:** Intervjuene bør utføres på grunnlag av en intervjuguide som er utformet. I intervjusituasjon bør en ha refleksiv holdning til kunnskaper som kommer frem og som det søkes etter, samt det intersubjektive opplevelsesfellesskapet som skapes mellom intervjuer og informant.
4. **Transkribering:** Her gjelder som oftest å gjøre tale om til tekst, slik at datamaterialet blir klargjort for videre analysering. For analysens del, så er det viktig at en gjør en så nøyaktig transkribering som mulig.
5. **Analysering:** Ut ifra det en har fått inn av datamateriale og hva som er undersøkelsens formål og tema, så velger en her hvilken analysemetode som passer best til intervjuene.
6. **Verifisering:** Her skal en undersøke om funnene fra intervjuene er generaliserbare, pålitelige og hvorvidt de er valide. Reliabilitet vil si hvorvidt resultatene er pålitelige, og validitet vil si hvorvidt intervjuundersøkelsen faktisk undersøker det en sikter på å undersøke.
7. **Rapportering:** Dette er den siste fasen, og her presenteres undersøkelsens funn og metoden en har valgt å anvende. Rapporteringen må tilfredsstillende visse vitenskapelige kriterier, samt ta hensyn til etiske sider ved undersøkelsen. Til slutt skal det foreligge et lesbart produkt.

(Kvale et al., 2009, p. 118)

3.3 Utvalg

Denne studien sikter på å få en forståelse for hvordan en kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen. Studien har en relativ vid teoretisk forankring i teorier og forskning om aggresjon og dets ulike uttrykksformer, samt i sentral forskning om mobbing og dens årsaker og konsekvenser for de involverte.

Studien har et utvalg på 3 informanter. 1 ansatt ved en barneskole, som har et overordnet ansvar for det sosialfaglige arbeidet på skolen og er sosiallærer, og 2 eksperter med ekstensiv forsknings og arbeidsrelatert erfaring rundt de temaene som studien har sitt fokus på, og som er en del av et anerkjent forskningsmiljø. Hva en ekspert er, blir i denne studien forstått som en person som har et høyt kompetansenivå innenfor et kunnskapsområde (Irgens, 2007). Irgens (2007) skriver videre at en slik kunnskap gjerne er oppnådd gjennom flere år i høyere utdanning. Han sier videre at ”Utdanningen skaper fordypning, ekspertkunnskap og identitet i et bestemt yrke (...)” (Irgens, 2007, p. 20).

Det var i første omgang tenkt å ha et utvalg på 4 informanter, men jeg måtte ta en praktisk og forskningsetisk vurdering, og bestemte meg for å ha 3 informanter istedenfor. Det blir gått nærmere inn på og begrunnet i underkapittelet ”3.2.1 Forskningsetiske vurderinger”.

Valget av den spesifikke skolen var ikke tilfeldig. Valg av skole og eksperter kan forstås som det Johannessen et al. (2010) viser til som *ekstreme og/eller avvikende utvalg*, altså personer eller tilfeller som har såpass mye kunnskap og informasjon at de stikker seg ut, og at tilfellene ofte handler om vellykkede eller mislykkede tilfeller. Jeg visste, før jeg ringte for å rekruttere informanter, at skolen hadde gode resultater innen det å arbeide med mobbing og aggresjonsproblematikk. Skolen har også et godt omdømme av sitt arbeide med denne formen for problematikk. Valg av eksperter var på samme måte heller ikke tilfeldig, da jeg i forkant undersøkte hvilken erfaring de hadde og hva slags forskning de har foretatt som kunne være aktuelt og relevant for studien.

Johannessen et al. (2010) sier at tilfeldige utvalg er vanlig i kvantitative undersøkelser, mens det i en kvalitativ undersøkelse er uvanlig, om ikke uaktuelt å foreta tilfeldige utvalg, og at normen forholdsvis er strategiske utvalg. Denne studien har derfor et strategisk utvalg.

3.3.1 Forskningsetikk

Kvale et al. (2009) sier at intervjuundersøkelser er fylt av etiske problemstillinger og spørsmål både i forhold hvordan vi produserer kunnskapen og hvordan vi forholder oss til den skapte kunnskapen. De skriver videre at vår oppfattelse av menneskets situasjon blir farget av den kunnskapen en utvinner fra intervjusituasjonen, og at samspillet mellom intervjuer og informant påvirker undersøkelsen.

Robson (2002) skriver at etikk referer til regler for konform framferd basert på et sett av koder eller prinsipper, og at forskeren må forholde seg samvittighetsfullt til disse. Denne studien følger NESH sine forskningsetiske retningslinjer (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, 2006). Når en arbeider med forskning så er det imperativt at en følger anerkjente etiske normer som stiller krav til god etisk framferd ovenfor undersøkelsens informanter.

I likhet med Robson (2002), understreker Kvale et al. (2009) det forskningsetiske punktet om at informantene skal gi et informert samtykke. Dette innebærer at de får god informasjon om undersøkelsens design og formål, oppbevaring av konfidensiell informasjon, sikre deres konfidensialitet og anonymitet i den ferdige oppgaven og at de på hvilket som helst tidspunkt kan la være å svare på spørsmålene som stilles, og at de kan trekke seg fra intervjuet uten at det gir noen videre konsekvenser knyttet til det.

I intervjuundersøkelser er forskeren det viktigste redskapet i datainnsamlingen. Kvale et al. (2009), skriver at forskerens rolle derfor skal være preget av god moralsk integritet ovenfor informantene. En slik integritet forbinder de med forskerens sensitivitet, og engasjement i moralske spørsmål og moralske handlinger, og kunnskapen, erfaringen og ærligheten forskeren innehar. Et annet viktig punkt i forhold til forskerens integritet er hvorvidt han fremstiller funnene fra undersøkelsen så nøyaktig som mulig og at det etterstrebes en åpenhet med tanke på de konklusjonene en eventuelt trekker på grunnlag av funnene, dette har noe med validiteten til undersøkelsen å gjøre.

3.3.2 Ethiske og praktiske vurderinger ved rekruttering av informanter

Johannessen et al. (2010) viser til flere ulike måter å rekrutterer informanter på for kvalitative intervjuundersøkelser. Jeg valgte å sende epost og ringe til de aktuelle informantene, og var heldig med å få et ja fra alle de aktuelle informantene på første forsøk.

Da jeg skulle rekruttere informanter fra skolen, ringte jeg først til skolens rektor og presenterte meg selv og mastergradsprosjektet, slik at rektor hadde greie på hva forespørselen gjaldt. Jeg ble deretter henvist til den aktuelle informanten og ble bedt av rektor om å spørre denne informanten om å bli henvist til en annen aktuell informant, som hadde et daglig virke som var relevant for studien. Jeg vurderte derfor å avstå fra å spørre informanten om dette, og nøyet meg med en informant fra skolen, ikke to. For hvis jeg hadde spurt informanten om å henvise meg til en annen informant, så mener jeg at det ville ha utsatt informantens konfidensialitet. Da begge informantene ville ha kjent til hverandre. I forhold til den tidsmessige ressursen masteroppgaven har fått tildelt, så ville ikke et søk etter en aktuell fjerde informant være tjenlig med den tidsmessige rammen oppgaven har.

I forskningssammenheng betyr konfidensialitet at informasjon som kan føre til at informantene blir avslørt ikke skal gjøres kjent (Kvale et al., 2009). I samtykke erklæringen til studien (vedlagt), forsikrer jeg informantene at informasjon om dem vil være konfidensiell hvis de ønsker å delta i studien som informanter. Jeg ser det derfor som min forskningsetiske plikt å opprettholde denne konfidensialiteten. Da jeg også er bundet av de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag (2006), forkortet til NESH, som sier dette om konfidensialitet: ”De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt” (ibid, 2006, p. 18).

Robson (2002) viser til ulike faktorer som bør være tilfredsstillt i forhold til hvor stort utvalget bør være, og hvordan en kan vurdere hvorvidt utvalgsstørrelsen er hensiktsmessig i forhold til studiens formål. Robson (ibid) understreker at ikke er noe fasitsvar på hvor stort et utvalg i en intervjuundersøkelse skal være. Robson (ibid) skriver videre at hvis temaet er klart og tydelig, så trenger man ikke mange informanter, og hvis dataene som kommer fram er detaljerte og omfattende så trenger en heller ikke flere informanter.

Intervjuene som har blitt foretatt har en varighet på ca.45-65 minutter. Jeg mener at studien min dekker disse faktorene tilstrekkelig, og er derfor forsvarlig i forhold til de rammene masteroppgaven har blitt gitt.

3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble foretatt på den enkeltes arbeidsplass. Dette for å ikke vanskeliggjøre forholdene for informantene. Johannessen et al. (2010) skriver at det kan være greit at en i forkant av intervjuene sender informasjon om prosjektet. Dette ble gjort. Jeg sendte også en temaguide for intervjuet, og ba informantene om å lese gjennom dette, slik at de var forberedt til intervjuet og slik at det ikke skulle brukes for mye tid på dette i selve intervjusituasjonen, da jeg hadde satt en tidsmessig ramme for intervjuene på 45-60 minutter. Noen av informantene hadde ikke hatt tid til dette, så da fikk de mulighet til å gjøre dette i forkant av intervjuene og dernest skrive under på samtykke erklæringen.

Kvale et al. (2009) sier at før en starter intervjuet, så bør en blant annet fortelle litt om formålet med studien og at det ville bli tatt lydopptak av intervjuet og hva dette skulle brukes til i etterkant, deretter spør informantene om det er noen spørsmål de ønsker å stille før intervjuet starter. Kvale et al. (2009) sier at en gjør dette for at informantene skal få en oppfatning av intervjueren og at de første par minuttene er avgjørende for dette formålet, og at det kan hjelpe med å la informantene prate fritt for en fremmed under intervjuet. Dette var tanker jeg hadde i forkant av intervjuet og som ble etterstrebet i gjennomføringen av intervjuene.

Kvale et al. (2009) sier at intervjuer kan være ulike om åpenheten ovenfor sine informanter om formålet med undersøkelsen. En kan fortelle om formålet fra begynnelsen og stille direkte spørsmål, eller så kan en stille indirekte spørsmål og avsløre formålet i slutten av intervjuet. Den siste formen må derimot vurderes i forhold til forskningsetiske retningslinjer om informert samtykke. Denne studien har hatt vært åpen om formålet med informantene og stilt direkte spørsmål.

Alle intervjuene ble gjennomført våren 2014.

3.5 Studiens kategorier og analyse

Kvale et al. (2009) skriver at det er viktig etter at en har bestemt seg for hva en skal undersøke, at en har vurdert eller tenkt gjennom hvordan en skal analysere datamaterialet fra intervjuene før en får det inn. Når en har bestemt seg for analysemetoden, vil det være styrende for hvordan en utformer intervjuguiden, hvordan en forbereder seg til intervjuene, hvordan en utfører intervjuene og til slutt hvordan en transkriberer. De skriver videre at dette er en analyseform hvor en tolker underveis, og som kan gjøre den endelige analysen enklere og gi den en trygg forutsetning som kan gi konsistens i metodikken (Kvale et al., 2009). Dette er beskrivelser og framgangsmåter som jeg har strebet etter å følge under hele arbeidet med studien. Widerberg (2001) formulerer det slik ”Hele forskningsprosessen er en eneste lang analyseprosess...” (Widerberg, 2001, p. 166).

Det finnes ulike måter å analysere intervjuundersøkelsers datamateriale på. Kvale et al. (2009) sier at det finnes flere ulike analyseformer, noen har fokus på mening som for eksempel meningskodning, meningsfortetting og meningstolkning. Andre kan ha fokuset på språket som blir brukt i intervjusituasjonen, slik analyseformer er språkanalyse, konversasjonsanalyse, narrativ analyse og diskursanalyse.

Studiens analyse har et fokus på mening, og anvender derfor meningskodning som analyseform. Det vil derfor ikke bli gått nærmere inn på andre analyseformer enn denne.

Meningskodning er en analyseform hvor ”...det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse.” (Kvale et al., 2009, p. 208). En slik form for analyse er vanlig i den kvalitative tilnærmingen som betegnes som ”grounded theory” (ibid). Kodene kan bli sett i sammenheng med hverandre og i de kontekstene de oppstår i. Hensikten med kodene er at de skal hjelpe forskeren til å definere en handling eller opplevelse som informanten forteller om, samt gi hele beskrivelser av de opplevelsene og handlingene som undersøkes. En har hele tiden et fokus på å finne likheter og ulikheter i intervjudataene. En kan kode på forskjellige måter. En måte er at kodingen er begrepsstyrt, det vil si at forskeren styres av forhåndsdefinerte begreper. En annen måte er at forskeren starter å kode uten å ha koder eller kategorier klart definert først, de kommer til mens en går gjennom datamaterialet.

Studien anvender temaene i intervjuguiden som overordnede koder, og hvor underkoder vil bli utviklet underveis. Hovedkodene er som følger:

1. Aggresjon
2. Forebygging
3. Mobbing
4. Systematikk
5. Relasjonsbygging

Disse forskningstemaene ble utarbeidet på grunnlag av eksisterende teori fra aktuelle fagområder, og er på samme tid en operasjonalisering av problemstillingen; hvordan kan en arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen?

Analyseringen blir gjort parallelt med lytting av intervjuopptaket og lesing av transkripsjonsteksten. Transkripsjonsteksten har derfor blitt nøye gjennomgått. Det er lett for forskeren å høre feil av hva informanten faktisk sier under transkriberingen, det som sies og det som høres i opptaket i ettertid kan til tider være annerledes, noe som kan gi transkripsjonsfeil (Gibbs, 2007). Gibbs (2007) eksemplifiserer slike misforståelser ved å vise til den klassiske britiske komiske sketsjen ”Four Candles” av Ronnie Barker fra BBC komedien ”The Two Ronnies”. Hvor en kunde ønsker å kjøpe ”fork handles”, mens kjøpmannen tror kunden sier ”four candles”. Intervjuene ble derimot gjennomført i et rolig rom med minimalt bakgrunnsstøy. Transkripsjon kan derfor sies å ha en relativ og forholdsvis god validitet.

Analyseringen og transkriberingen ble gjort med dataprogrammet og analyseringsverktøyet for kvalitativ forskning kjent som Nvivo 10.

3.6 Reliabilitet og validitet

Kvale et al. (2009) skriver at kvalitative forskere er delte i sin oppfatning om reliabilitet, validitet og generalisering i kvalitativ forskning. Noen forskere kan unnlate å svare på spørsmål om reliabilitet, validitet og generalisering, da det blir sett på som positivistiske begreper som virker hemmende og kuende på kvalitativ forskning. Andre har derimot et mer

symbiotisk perspektiv på disse begrepene, og som heller søker etter å anvende hverdagslige begreper som passer med og som fanger opp kunnskapsproduksjonens prosesser ved intervjuundersøkelser. Kvale et al. (2009) viser til begreper som pålitelighet og gyldighet som tradisjonelle hverdagslige begreper. Johannessen et al. (2010) kobler pålitelighet med reliabilitet og validitet med gyldighet.

Forskningsresultatene konsistens og troverdighet sier Kvale et al. (2009) har med reliabilitet å gjøre. Reliabilitet kommer fra det engelske ordet "reliability" som kan oversettes til det norske ordet "pålitelighet". Hvor pålitelige og nøyaktige er dataene en har fått? Reliabiliteten til data enn får inn kobles til måten enn får inn dataene, hva slags data enn bruker og hvordan en bearbeider dem. I kvalitativ forskning vil dette være vanskelig å gi svar på, da forskere går inn i intervjusituasjonen med sine subjektive tolkninger og forståelser, og en kan ikke garantere at to forskere kunne ha produsert det eksakt samme datamaterialet hvis de skulle ha utført det samme intervjuet. Johannessen et al. (2010) skriver om to måter å teste reliabiliteten på;

1. **Test-retest reliabilitet.** Samme undersøkelse blir gjort to ganger på samme utvalg, med noen ukers mellomrom. Her vil det vise en høy reliabilitet hvis resultatene blir det samme som i de forrige undersøkelsene.
2. **Interreliabilitet.** Flere forskere undersøker samme fenomen, hvis flere av dem konkluderer med samme resultat, så kan det indikere høy reliabilitet.

Slike reliabilitetstester ville vært interessant i forhold til denne oppgaven, men oppgavens rammer og begrensninger vil ikke kunne tillate slike tester. Jeg har derfor ikke belegg til å kunne konkludere med at studien kan oppfattes som reliabel eller pålitelig i den forstand. En kan derimot styrke reliabiliteten ved å presentere de framgangsmåtene en har utført i forskningsprosessen på en åpen og detaljert måte (Johannessen et al., 2010). Jeg mener at en slik framstilling er tilstedeværende i denne oppgaven.

Validitet i kvalitativ forskning blir definert slik: "...i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktige måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten." (Johannessen et al., 2010, p. 230).

Kvale et al. (2009) understreker at validering er et aspekt som skal gjennomtrengje hele forskningsprosessen, og at det ikke skal være begrenset til en bestemt fase som for eksempel at en vurderer validiteten i sluttfasen av prosjektet, men at det heller skal være en kontinuerlig kontroll av den kunnskapen undersøkelsen skal produsere. Kvale et al. (ibid) anvender de syv fasene som ble presentert tidligere i oppgaven i forhold til hvordan en organiserer en intervjuundersøkelse, til også å gjelde valideringen av forskningssprosessen. De syv valideringsfasene er som følger:

1. **Tematisering.** Validiteten til en undersøkelse blir her basert på den teoretiske forankringen er, og hvorvidt problemstillingen er logisk utarbeidet fra teori. Denne studien kan sies å ha et solid teoretisk anker og som det tidligere ble nevnt så er temaene i intervjuguiden utarbeidet på bakgrunn av den presenterte teorien.
2. **Planlegging.** Validiteten til undersøkelsens resultater er betinget av metoden som anvendes, og hvorvidt den er formålstjenlig med tanke på studiens problemstilling og tema. Denne studien anvender en kvalitativ intervjuundersøkelse for å få informantenes meninger og opplevelser med det å arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet. Kvalitativ intervjuundersøkelse er blitt vurdert som hensiktsmessig og relevant i forhold til problemstillingen og formålet med studien.
3. **Intervjuing.** Her er det snakk om intervjuets kvalitet og hvor troverdig informantens utsagn er. Dette gjøres med kontroll-spørsmål for å fange det som menes med de utsagnene informanten kommer med. Dette ble i studien gjort når det var uklarheter ved spørsmålene og hva som ble ment med svarene som ble gitt, av både informant og forsker. I noen tilfeller ble intervjusituasjon opplevd som utfordrende når spørsmålet ikke ble oppfattet riktig av informanten. For å ikke avbryte resonnementene til informantene, lot jeg dem snakke videre. Jo mer de fikk snakket uten avbrytelser, jo mer opplevde jeg at de selv klarte å komme seg inn i det aktuelle og relevante temaet, som spørsmålet i utgangspunktet var ment å føre dem inn i.
4. **Transkribering.** Her er det snakk om hva som kan anses som en gyldig overføring av tale til tekst, her er det ikke noe fasit, og det som bør fokuseres på av forskeren er hva

som er en nyttig transkribering for den forskningen som skal bli gjort. I forhold til denne studien ble transkriberingen skrevet på bokmål. Dette ble gjort for å lette gjennomlesingen og analyseringen i ettertid.

5. **Analysering.** Valideten blir her vurdert i forhold til hvor logiske fortolkningene er og hvor valide de spørsmålene som settes fram til intervjueteksten er. I forhold til denne oppgaven, blir analyseringen gjort på bakgrunn av presentert teori og tolkningene er tuftet på ulike anerkjente teorier fra anerkjente forskere, som er presentert i teorikapittelet.
6. **Validering.** Her bør en reflektere over hva slags valideringsformer som er best egnet for studien, hvordan en skal gjennomføre valideringene og hvor en skal diskutere validiteten til undersøkelsens resultater. Denne oppgaven har begrensede rammer, som ikke gjør det mulig å teste validiteten til resultatene, som kommer frem i undersøkelsen. Selv om dette ville vært interessant og nyttig, så er det dessverre ikke tidsmessig og ressursmessig mulig i de rammene oppgaven gir.
7. **Rapportering.** Her er det snakk om hvorvidt den ferdige rapporten framstiller funnene fra undersøkelsen på en gyldig eller valid måte, og hvorvidt leseren får et inntrykk av at resultatene framviser validitet. Oppgaven blir strukturert etter de fem forskningsteamene som intervjuguiden og teorikapittelet er ordnet etter. Alle fem forskningstemaer er utarbeidet på bakgrunn av teori. Denne struktureringen mener jeg kan gi oppgaven en ryddig sammensetning, som gir en god og enkel lesbarhet.

4. Presentasjon og drøfting av resultater

Dette kapittelet vil inneholde presentasjon av resultatene fra intervjuene og drøftingen av dem, i lys av teorien som ble presentert i kapittel 2, for å kunne besvare problemstillingen om hvordan en kan arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet.

Drøftingen vil ta utgangspunkt i de fem forskningstemaene fra intervjuundersøkelsen, som teoridelen er strukturert etter, disse er: 1) Aggresjon 2) Mobbing 3) Systematikk 4) Forebygging 5) Relasjonsbygging. Forskningstemaene, systematikk og forebygging, er slått sammen, da disse vurderes som nært tilkoblet. Utsagnene fra informantene blir presentert og tolket utifra forskningstemaene. Respondent 1 er fra skolen, mens respondent 2 og 3 er ekspertene.

4.1 Aggresjon

Det første forskningstemaet handlet om tanker informantene hadde til aggresjonsbegrepet og hvor stor kjennskap de hadde til proaktiv- og reaktiv aggressivitet. Informanten, som arbeidet i skolen, ble spurt om aggresjon var en stor eller liten del av skolehverdagen, og ekspertene ble spurt om aggresjonsproblematikken var en stor eller liten del av den norske skolehverdagen. Alle informantene ble spurt hvordan det oppleves for dem å være i en situasjon hvor elever viser proaktiv- og reaktiv aggressivitet. Det som kommer fram av resultatene er at flere informanter peker på mangel på kompetanse på arbeid med aggresjonsproblematikk, hos lærere i den norske skolen, og en bekymring i forhold til liten tid for å arbeide med det sosiale i klassen.

Informanten fra skolen viser forståelse av aggresjonsbegrepet, og at aggresjon kan komme til uttrykk ved flere former. Dette baseres på at informanten har arbeidet lenge med aggresjonsproblematikk og har hatt mye å gjøre med elever som har en slik problematikk:

”Det er klart etter som jeg har jobbet og er noe studert så er det noe med at jeg vet at det er både reaktiv og proaktiv aggresjon, og at det er ganske mye innenfor dette feltet. Både i forhold til utagering og innagering.” (Respondent 1)

Hvis informantene ikke klarer å definere begrep, så kan en anta at de ikke arbeider utifra teori. Informanten fra skolen svarer derimot godt på spørsmål om begrepsavklaringer, og viser en stor evne til å reflektere rundt hva som illegges begreper, både av elever , lærere og foreldre.

Det er derimot en stor forskjell i hvor presise informantene er i deres redegjørelse av aggresjonsbegrepet. For eksempel, virker det som at informanten fra skolen knytter forståelsen av aggresjon til proaktiv og reaktiv aggresjon og, utifra svarene, ikke til en konkret forståelse av aggresjonsbegrepet isolert sett.

Ekspertinformantene viser til konkrete definisjoner som samsvarer med definisjonene til Berkowitz (1993) og Aronson (2011):

”Aggresjon. Da utøver man noe aggressivt ifht noen. Det kan jo....og det...i min verden så kan det både være fysisk og det kan være i form av handlinger som er indirekte aggressive, og det kan være i form av kroppsspråk, og non verbale former og språk. Psykisk og fysiske negative handlinger....handling med negativ intensjon.” (Respondent 2)

Den andre ekspert informanten viser også til utfordringen i intensjonen ved den aggressive handlingen, særlig hvis den aggressive atferden vises hos yngre barn. Noe som samsvarer med de aldersmessige karakteristikkene ved aggresjon, som blant annet Smith (2007) viser til.

”det er jo en negativ handling. Det er noe som noen gjør med intensjon. Det er det som gjør det såpass komplisert, for det er vanskelig å avgjøre helt av og til om det er en intensjon eller i hvilken grad det er en intensjon. Spesielt når det gjelder barn i lavere alder, og det er vanskelig å si noe om. Derfor er aggresjonsbegrepet veldig komplisert med mange forskjellige definisjoner.” (Respondent 3)

Aronson (2011) sier at en aggressiv handling er aggressiv uansett om en oppnår målet med handlingen eller ikke. Dette er i kontrast til Berkowitz (1993) sin definisjon som sier at handlingen må ha vært intendert til å skade andre. Dette kan illustrere ekspertinformantens utsagn om aggresjonsbegrepets kompleksitet, for eksempel i forhold til *intensjon*.

Sett i forhold til ekspertenes forståelse av aggresjonsbegrepet, så kan det sies at informanten fra skolen har en tilfredsstillende og adekvat forståelse av aggresjonsbegrepet, da det er skillet mellom de to formene som er viktig å være klar over. Slik at en kan tilnærme seg dem på en

hensiktsmessig måte. Det er viktig at en tilnærmer seg på en teoretisk riktig måte. Da det kan være med å sikre et godt faglig arbeid, slik at arbeidet en gjør ikke blir tilfeldig og uvilkårlig, men som heller sikter på å arbeide med det eleven sliter med (Dodge, 1991).

Informanten fra skolen, er opptatt av håndtere de ulike formene for aggresjon på en teoretisk riktig måte, og gjennomgår papirer fra ulike kurs om aggresjon informanten har deltatt på, før informanten tilnærmer seg elever med en slik problematikk:

”Jeg må alltid sjekke papirene mine så jeg gjør det riktig” (Respondent 1)

Når ekspertene ble spurt hvorvidt aggresjonsproblematikken var en stor eller liten del av den norske skolehverdagen, så sa en av ekspertene at prosentandelen av de som har problematikken ikke er så stor, men at de derimot er en elevgruppe som kan skape mye støy, og påvirke klassemiljøet sitt på en negativ måte.

”Sånn prosentmessig, så tror jeg det er ikke så veldig stort. Hvis jeg skal tenke som et omfattende problem, så tenker jeg fra 2 til 5 prosent av elevene har omfattende problemer. Men så er det det at aggresjon...selv om prosentandelen er relativt liten, så vil de som utøver aggresjon. Enten det er reaktiv eller proaktiv, eller begge deler. De vil påvirke omgivelsene sine veldig negativt. Sånn at...du kan tenke deg at en elev i en klasse kan påvirke et helt klassemiljø. Selv om bare 5 av hundre har problematikken, så er det et ganske betent problem i den norske skolen. Det er ikke så mange, det er ikke så stor gruppe, men de lager mye støy.”
(Respondent 3)

Vitaro and Brendgen (2005) skriver blant annet at proaktiv aggressive elever kan påvirke medelever, som i utgangspunktet ikke er aggressive, på en slik måte at de også utvikler proaktiv aggressive trekk, men at konteksten derimot kan fungere som en buffer ved å ikke vise aksept for proaktiv aggressiv atferd. Reaktiv aggressive elever kan med sin utagerende atferd være hemmende for medelevers læring og konsentrasjon, noe som kan betraktes som et særlig uromoment for et godt læringsmiljø i klassen. Det vil derfor være viktig for lærere å ha gode relasjoner til elever med en slik problematikk, slik at de kan være i posisjon til barnet (Nordahl et al., 2005) og være i stand til å styre elevens oppmerksomhet vekk fra det som utløser den reaktive aggressive atferden (Dodge, 1991).

Når informanten fra skolen blir spurt om aggresjon er en del av skolehverdagen blir svaret rettet mot arbeid mot konfliktløsning blant elever som viser en form for aggresjon og veiledning av lærere i forhold til konfliktløsning.

”Ja, og jeg jobber mye med konfliktløsning med barn. Både i forhold til å veilede lærerne, men også gå inn i en del konfliktløsninger med barn som sliter med dette her, og jeg tenker at når barn sliter med konfliktløsning. Så handler det ofte om at vi har en eller annen type form for aggresjon.” (Respondent 1)

Respondenten viser videre at elever som viser aggressiv atferd i skolen deres, oftest har dårlige ferdigheter til å løse konflikter, og at fokuset for arbeidet blir hvordan elevene skal kunne løse konflikter seg imellom.

Den ene ekspertinformanten mente at det som bør være styrende i arbeid med elever som viser aggressiv atferd, om det måtte være proaktiv eller reaktiv aggressivitet, er den teoretiske kunnskapen og elevens egenart, og at en som voksen bør kjenne seg selv og kunne opptre på en rolig men bestemt måte i møte med aggressiv atferd:

”Kjempeviktig å opptre rolig, og før man går inn i en slik situasjon...tenke gjennom hvilke reaksjoner som kan komme og hva det gjør med mine følelsesreaksjoner. For jeg vet noe om hvor viktig det er å være rolig og tydelig. Og romme det som kommer.” (Respondent 2)

Respondenten understreker videre viktigheten av lærerens egen tolkningsdisposisjon:

”Så er det ekstremt viktig å skille mellom...være bevisst hvordan man tenker om barn, minog ikke egenskapsforklare, men situasjonsforklare hvis vi skal være nyttige for barn i veiledning av barn eller ungdom, så er det en stor stor forskjell om jeg egenskapforklarer det som skjer. Altså ilegger det noe i barnet, gjør sånn fordi han er slem, helt umulig, da blir det litt sånn "Årh ordne opp med det da!", "Slutt å vær så umulig!" Det er en veldig lite konstruktiv måte å veilede et barn på, for det skjer ikke noe endring av det.” (Respondent 2)

Dette er ferdigheter som går overens med den autoritative voksne. Hvor den voksne befinner seg høyt på relasjon- og kontrollaksen. Det å være bevisst på hva det vil si å bygge relasjoner med elever som viser problematferd, og være en bestemt og tydelig voksen som anerkjenner og respekterer elevens meninger og opplevelser, som har vist seg hensiktsmessig i arbeid med problematferd hos barn- og unge (Ertesvåg & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005; Porter, 2007; Roland, 2007a). Utsagnet samsvarer også med egenperspektivet, andreperspektivet og samhandlingsperspektivet i Røkenes og Hanssen (2006) sin modell for kommunikasjon. Hvor læreren kjenner seg selv gjennom et bevisst forhold til sitt eget perspektiv, samt at en evner til å se den andres perspektiv og hvordan samhandlingen eleven er en del av, er med og påvirker

elevens atferd. Altså, en situasjonsforklarer barnets atferd, og arbeider deretter.

4.1.1 Reaktiv aggresjon

I spørsmålet om hva slags kjennskap de hadde til reaktiv aggresjon svarte informanten fra skolen:

”Det er noe med at man reagerer på noe man ikke liker og at man får en atferd som er en konsekvens på at man har reagert på noe tenker jeg. Det er liksom en utenforliggende årsak eller en innenfor liggende årsak, altså et eller annet som har trigget reaksjonen din.”

(Respondent 1)

Forståelsen av begrepet kan vurderes som god, men det virket likevel som at informanten var usikker på prosessen som utløser den reaktive aggresjonen. Da reaktiv aggresjon hovedsakelig er koblet mot personens tolkningsvaner, som tolker situasjoner på en negativ måte, slik at de blir gjenstand for frustrasjon, og dermed utløser aggresjonen (Aronson, 2011; Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Vaaland et al., 2011).

Den ene ekspertinformanten viste til en mer presis definering av reaktiv aggresjon, og som stemmer godt overens med figur 1 som ble presentert i kapittel 2.1.3:

”den reaktive aggresjonen...den...da...blir du aggressiv fordi at du blir så eitrengde sint. Du kollapser jo, du blir så følelsesmessig frustrert. Så det er følelsesdrevet og at du på et vis ikke tenker klart. Også kommer det ut i form av at du sier noe eller gjør noe som er aggressivt...altså du utøver en aggresjon på bakgrunn av den kollapsen som skjer følelsesmessig og mentalt da. Og som skjer sånn, kan det skje.” (Respondent 2)

Den andre ekspertinformanten pekte på hvor mye spisskompetanse det kreves for lærere å arbeide med aggresjonsproblematikk, som kan gjør dem i stand til å skille mellom de to aggresjonsformene.

”hvis du slår fordi du er frustrert, så er du mer på den reaktive siden. Hvis du slår for å skremme eller for å få makt over en så er du mer på den proaktive siden. Men det er egentlig den samme handlingen. Du ser hvor spisskompetanse på dette, for å helt forstå bildet.”

(Respondent 3)

En kan stille seg spørrende til hvor mye en kan forvente at lærere i den norske skolen skal kunne av forskjellige ting. I tillegg til didaktiske læringsmodeller, kunnskap om emnene de underviser i, barn- og unges utvikling osv. Det er mye lærere skal kunne og vite om. Noe som kan illustrere viktigheten av å satse på ressurser til skolen, da ”barn og unge er samfunnets framtid, og framtidens samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2013, p. 9).

4.1.2 Proaktiv aggresjon

Ekspertinformantene var tydelige og detaljerte på hva de legger i begrepet proaktiv aggresjon, og viste til de to hovedfaktorene, makt og tilhørighet, som driver frem den proaktiv aggressive, samt viste til at proaktiv og reaktiv aggresjon atferd kan korrelere, og at tilhørighetsfaktoren har vist seg å være mer tilstede hos innvandregutter, noe som samsvarer med teorien (Dodge, 1991; Fandrem, 2011; Roland & Idsøe, 2001):

”Det som er med proaktiv aggresjon (...) jeg gjør det instrumentelt. Jeg gjør noe for å oppnå noe, jeg bruker da aggresjon for å oppnå et mål.

Hvis det er veldig viktig for meg å ha status i gruppa...så er det større sjanser for at jeg bruker sånne aggressive strategier for å oppnå den makten, enn hvis status ikke er så ekstremt viktig for meg. Og makt like så. Så makt og status. Så har du tilhørighet (...) innvandrere og innvandregutter hvor tilhørighetsmotivet, det å høre til noen i seg selv er mye sterkere korrelert med det å være proaktiv aggressiv (...)Det er en korrelasjon, en sammenheng med det å være proaktiv og reaktiv aggressiv..” (Respondent 2)

Respondent 3 sier dette om proaktiv aggresjon:

”det er ganske stor sammenheng mellom de to, altså de korrelerer ganske høyt. Så er det likevel ganske store forskjeller mellom reaktiv og proaktiv. Hvis jeg kort skal nevne noe av de forskjellene som jeg mener er de største, så handler det om drivkraften bak det. For den ene drivkraften handler jo om belønninger, outcome altså utbyttet, da er du i den proaktive verdenen. Mens når det er reaktivt, da er du i en frustrasjonsdrevet sak. Når det er reaktivt så pleier det ofte å skje fort, mens proaktivt er det over lengre tid. Men det er og andre ting, f.eks status er en stor forskjell. Proaktiv aggresjon henger høyt sammen med status, mens i reaktiv så er det motsatt; negativ status. Så det er ganske store forskjeller, men samtidig vet vi at mange gjør litt begge deler.” (Respondent 3)

Det virket derimot at informanten fra skolen var usikker når det ble spurt om proaktiv aggresjon. Informanten ga ikke et direkte svar på hva som legges i begrepet, men fortalte at de hadde vært på ulike kurs om aggresjonsproblematikk, hvor begge formene var tema:

”Det er nok fordi det har vært veldig mye, altså jeg særlig de siste ti årene, så har jeg fått gå på de kursene som jeg har ønsket å gå på. Vi får veldig mye tilbud om kurs. Jeg har både gått på noe kurs i forbindelse med ”Ramsvik utadrettet avdeling” Lenden er det jo nå da. Som har hatt en del kurs om aggresjon. Som både Roland, Jøssang og disse folkene her har hatt dette temaet mye oppe disse 10 årene her. Så jeg har gått mye på kurs i forhold til disse begrepene” (Respondent 1).

Jeg oppfattet informanten fra skolen som faglig sterk, og det vage svaret tenker jeg kan være et resultat av at spørsmålet ikke ble oppfattet riktig. Spørsmålet ble formulert slik: ”Har du kjennskap til begrepet proaktiv aggresjon i din yrkesutøvelse (respondent nikker). På hvilken måte har du kjennskap til dette her?”.

Informanten syntes at utfordringene er større i arbeid med proaktiv aggressive, enn reaktiv aggressive elever, og sier:

”når du går gjennom et hendelsesforløp med en elev, så er det noe med...når de er reaktive, så kan du mer finne ut av hva som er utløsende årsak, og jobbe med den, mens de proaktive er det litt verre med.” (Respondent 1)

Dette kan henge sammen med at den proaktive eleven kan være populær og sjarmerende, som kan gjøre det vanskelig for læreren å avdekke aggresjonen. Den proaktive eleven er ofte svært intelligent, og klarer å bortforklare negative handlinger ved å bagatellisere dem og uskyldiggjøre seg selv. Skylden blir ofte skyvet over på offeret (Roland, 2007a), noe som kan gjøre en usikker lærer tvilende og rådvill i arbeidet med den proaktive aggressive. Noe respondent 3 sitt svar samsvarer med:

”proaktiv aggresjon er ganske vanskelig for du treffer sånne ledertyper. De er beregnende og mange av dem er smartinger, og de argumenterer godt. (...) proaktiv oppleves mer som, hva skal jeg si, kanskje mer sånn sleip atferd, beregnende og sleipe. Så det er mye større utfordringer for lærerne å bygge relasjoner til de elevene der, de proaktive enn de med reaktiv. Det tror jeg er mye mer utfordrende.” (Respondent 3)

4.1.3 Utfordringer i forhold til kompetanse og tid

Det finnes lite forskning, som er gjort på en stor skala, på hva slags kompetanse lærere har i arbeid med aggresjonsproblematikk i vanlige skoler. Det finnes derimot kvalitative mastergradsoppgaver som har sett på lærere i Respekt-skoler, og deres evne til å håndtere og forebygge proaktiv aggresjon, men som har ulike resultater (R. L. Bø, 2012; Dale, 2011). Andre viser til manglende teoretiske forståelsesrammer om aggresjon, i lærergrupper som til daglig arbeider med aggressive elever (Byrkjedal-Sørby, 2007).

Den ene ekspertene ytret en bekymring for den manglende kompetansen om problematikken blant lærere i den norske skolen:

”min oppfatning er at lærere i mindre grad har kompetanse på dette. Slik at...man kan tenke seg at det blir et sprik mellom problematikken sin alvorlighetsgrad og lærernes kompetanse. Der ligger jo problemet, så jeg opplever at det er for lite kompetanse på et problem som er relativt alvorlig og nokså resistent, dvs at det er motstandsdyktig og det er ikke veldig lett å avlære. Så der ligger problemet.” (Respondent 3)

Informanten fra skolen understreker viktigheten av arbeidet med elevers sosiale kompetanse blant lærere i skolen:

”vi må gi lærerne kompetanse ifht å takle de daglige tingene. For i utgangspunktet på vår skole, så er det den enkelte lærer som skal takle å fungere i forhold til alle typer elever. Enten de er proaktivt aggressive eller reaktive aggressive. Så lærerne må få kompetanse, så skal jeg liksom bistå dem, men allikevel, lærerne må ha kompetanse og de må ha tid nok, og der igjen er jo...et dilemma ovenfor lærerne, å ha tid nok til å prioritere det sosiale, for det er så mye fokus på det faglige, og ifht målinger PISA undersøkelser og sånt, det er så mye målinger på det faglige, at de føler at det er det de må prioritere.” (Respondent 1)

Informanten peker derimot på den tidsmessige utfordringen og de ressursmessige prioriteringene som lærerne også må ta stilling til. Det blir påpekt et dilemma lærerne står ovenfor. Skal de prioritere det faglige eller skal de prioritere det sosiale. Det er to viktige områder for elevenes utvikling. Lærerne er i en utsatt posisjon hvor de må etterleve ulike krav. På den ene siden står faglige målinger som for eksempel informanten peker på, og på den andre siden står regjeringens krav om inkluderende utdanning for alle, hvor barn med ulike utfordringer skal innlemmes i klassens fellesskap og ikke tas ut til en-til-en

undervisning. Sånn sett står skolen ovenfor en utfordring. Fagfolk påpeker at autoritativ klasseledelse er veien å gå (Nordahl et al., 2005; Porter, 2007), men det er ikke alltid like lett å implementere en autoritativ voksenrolle i skolen, og innlemme det i lærernes klasseledelse (Ertesvåg & Roland, 2013).

4.2 Mobbing

På bakgrunn av at mobbing har vist seg å være nært koblet til proaktiv aggressivitet (Roland, 2007a; Roland & Idsøe, 2001), så er det aktuelt å ha dette med i en oppgave om relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet.

Informanten fra skolen viste en god forståelse av mobbebegrepet, og som samsvarer med definisjonen til Roland (2007a), som blir presentert i kapittel 2.2.1.

”Mobbing det er jo når det er....når noen plager noen og det er ujevnt styrkeforhold og at det foregår over tid” (Respondent 1)

Informanten viser til to viktige faktorer som må være tilstede for at en kan kalle noe for mobbing. Det første er at det er et ujevnt styrkeforhold mellom mobber og mobbeoffer. Det andre er systematikken i mobbingen. At mobbingen skjer flere ganger over en lang tid. Informanten mente derimot at mobbebegrepet har blitt fratatt det vesentlige ved dets mening og innhold, og at det derfor kan være vanskelig for elever å virkelig forstå hva mobbing innebærer. Skolen anvender derfor erting og *plaging*, som informanten mener er begreper elever har et forhold til, og som kan føre til mobbing. Blir erting og plagingen stoppet, så mener informanten at mobbingen mest sannsynlig heller ikke vil oppstå. Informanten eksemplifiserer det slik:

”forskjellen på det å erte og plage. At vi begynner der, og det handler om at barn ertes hverandre, det er en del av kulturen, men hvis jeg opplever at når du ertes, at det ikke er ok for meg, så skal jeg bruke STOPP regelen. Og si at dette liker jeg ikke eller stopp jeg liker ikke denne leken. Hvis det da fortsetter kan vi kalle det plaging, og hvis du da gir beskjed til en voksen om at du blir plaga, og en voksen korrigerer den eleven som plager og plagingen ikke stopper, så er vi inne i mobbingen.” (Respondent 1)

Siden mobbing kan bli oppfattet som diffust for elevene, så peker informanten på å skape et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Røkenes & Hanssen, 2006) eller en felles oppfatning om hva mobbing innebærer mellom elevene og lærerne:

”Men....så vi syns at mobbebegrepet er litt utvannet. Pluss at det veldig sånn diffust, det å plage har unger et forhold til, og det er noe med å trekke det til et lavets mulig nivå. Slik at de skjønner hva det handler om, slik at vi kan snakke om de samme tingene for førsteklasinger som vi kan gjøre for syvendeklasinger altså. Plagebegrepet har de et forhold til og det er mer konkret” (Respondent 1).

Det virker derimot som at det er vanskelig for informanten å operasjonalisere og konkretisere hvordan en i praksis vurderer det ujevne styrkeforholdet i mobbesaker. Det kan komme av at informanten ikke har vært inne i en konkret mobbesak de siste årene ved skolen. Informanten sier at skolen har gode resultater i elevundersøkelser når det gjelder hvor mange elever som blir mobbet, men at det er noen promille prosent av elever som mener at de har blitt mobbet, og som skolen har vært inne i og sett på, og vurdert elevene som jevne i styrkeforholdet. Samtidig understreker informanten viktigheten av at alle elever som kommer til lærerne og sier at de blir mobbet, skal bli tatt på alvor.

”det er klart at de promille prosentene, betyr at det har vært...at det er et par elever som har sagt de har blitt mobbet. Men det er saker som vi har vært inne i som vi mener...igjen dette med styrkeforholdet. Det at elever krangler mellom seg og har konflikter, men så lenge de er jevne. Det er jo ikke akseptabelt at folk føler seg plaget eller mobbet, det skal vi ta på alvor” (Respondent 1)

Den ene ekspertinformanten sier at det er viktig at lærere kan skille mellom mobbing og konflikt og peker på hvor mye spiss kompetanse en må ha for å se dette skillet, noe som også Roland (2007a) sier er særdeles viktig:

”(...) det er ulikt maktforhold, og det er sånn...der må læreren ha spisskompetanse for å skille det fra konflikt, som handler mer om et likt maktforhold. Så bare det er et godt eksempel på hvor god kompetanse du må ha, slik at du ikke blander sammen konflikt og mobbing. Og at du skjønner at mobbing et er noe annet enn proaktiv aggresjon, men at de henger sammen. Så proaktiv aggresjon kanskje mer forklarer hvorfor noen mobber.” (Respondent 3)

Respondent 3 sitt svar opplever jeg samsvarer med respondent 1 sitt svar, når det stilles spørsmål om mobbing knyttes opp mot proaktiv aggressivitet, og om det samsvarer med informantens erfaring:

”Ja, det er jo...det er jo også derfor at jeg sliter litt med å bare ha stort fokus på mobbe begrepet, for jeg tenker det at hvis vi igjen skal forebygge, så må vi ned på et annet nivå enn mobbe begrepet. Vi må ned på det å sette egne grenser for seg selv, og men ja....jeg er enig med at det er proaktiv atferd som er mobberens vesen tenker jeg.” (Respondent 1)

Svaret viser at informanten har et reflektert forhold til mobbebegrepet, og at en gjerne også bør se på hvorfor noen mobber og intervensjoner i forhold til det. Dette mener jeg samsvarer med det Røkenes og Hanssen (2006) kaller for *andreperspektivet*. Hvor en søker etter å se å forstå den andres handlinger.

Den andre ekspertinformanten viser til sentrale elementer i intervensjoner arbeid mot mobbing, som for eksempel avdekking, samtale og observasjon. Som blant annet Roland (2007a) også viser til.

”(...) det første leddet er at man må se det som skjer, avdekkings biten. Det er jo ikke alltid klart hva det er som foregår.(...) så for å gjøre en god jobb så må du bruke litt tid på å skaffe deg informasjon, om hva som har skjedd. Det kan du gjøre gjennom en...spesiell samtaleteknikk eller ved å observere selv” (Respondent 2)

Respondent 2, sier også at det er mye informasjon å hente i selve klasse miljøet og hos dem som ikke er involverte i selve mobbingen, som blant annet Roland (2007a) betegner som tilskuere. Hos yngre barn kan det være vanskelig å få informasjon gjennom samtaler, da kan en alternativt observere når en er inne i klasserommet eller ute på lekeplassen (Roland, 2007a).

”man kan få tak i mye ved å snakke med de som ikke er involverte. Fordi informasjonen ligger alltid i en klasse. Når de er kommet i hvis alder i hvert fall. Små barn må du bruke observasjon, og de er mindre skjulte i sin mobbing. For de har ikke utviklet seg kognitivt, og forståelsen er ikke så god enda at de klarer å operere skjult. Der er derfor observasjon kanskje det beste, og så må du vite hvordan du gjør det.” (Respondent 2)

Ekspertinformanten sier videre at hvis en har gjort en god avdekningsjobb, så kan det være med å gjøre en trygg i sin voksenrolle, når en konfronterer mobberer:

"(...) Vet du hva "jeg og du vet begge to. Hva som har skjedd, jeg vet at du har en jobb å gjøre" og da er jeg så trygg som voksen hvis jeg har gjort en god avdekkingsjobb. At jeg liksom kan være der. Også kan jeg si noe om at det eneste som er viktig at du gjør noe annerledes. Jeg er ikke etter å straffe deg, men jeg er ute etter at du skal gjøre noe annerledes. For det må du gjøre for du kommer ikke til å få rom for å gjøre dette mer. Og når jeg har sagt det så forplikter det da voldsomt." (Respondent 2)

Hvis det skal forplikte, så forutsetter det at den allerede har en god relasjon til barnet i bunn, og at den voksne er i posisjon til barnet (Nordahl et al., 2005).

4.3 Systematisk og forebyggende

Nordahl et al. (2005) skriver at systematisk forebyggende arbeid bør ha fokus på individet og miljøet eller systemet barnet ferdes i. Informanten fra skolen hadde en klar forståelse i hva det innebærer å arbeide systematisk, og deler det inn i to nivåer; system og individnivå, noe som samsvarer med teorien (ibid).

"Det er jo både på systemnivå og individnivå. Og på systemnivå så tenker jeg at det går på å ha planer for hele skolen. Som man prøver å sette i et system.(...) Det vil si at hver måned så jobber vi med ulike sosiale egenskaper og sosiale mål. Hele skolen jobber med det, da setter vi det på ukeplanen og legger det ut på hjemmesiden og sånne ting som det. Så dette å systematisk jobbe med sosiale ferdigheter på hele skolen, tenker jeg er en greie.(...) Også er det ifht systematikk å jevnlig ha det opp i ulike fora her på skolen tenker jeg er viktig. Det handler bare om å få det fram i folks bevissthet. Dette "husk på", "ikke glem". Det handler om systematikk."

(Respondent 1)

Det systematiske arbeidet kan en gjerne sidestille med det å arbeide forebyggende. For eksempel det respondent 1 peker på, å hele tiden ha bevissthet blant lærere rundt arbeidet med sosial kompetanse hos elevene, ved at en hver måned har fokus på sosiale egenskaper og sosiale mål, som også er en del av en overordnet sosial handlingsplan.

På individnivå sier informanten at det arbeides med det enkelte barnets sosiale kompetanse, gjennom flere såkalte refleksjonssamtaler som er den av et større program som skolen

anvender. Disse samtalene skal hjelpe barnet til å reflektere over hvordan en kan håndtere sosiale situasjoner på mer hensiktsmessige måter. Informanten bruker også sosiale treningsgrupper, som for eksempel ART, som fokuserer på elevenes fungering i sosiale settinger, og som reflekterer rundt sosiale situasjoner som kan ha hendt i friminuttet:

"(...) noen trenger hjelp på individnivå og trenger å lære seg ferdigheter, men en del ferdigheter må læres i en sosial setting, så jeg har også en del sosiale treningsgrupper (...)"
(Respondent 1)

Informanten peker også på gode relasjoner mellom lærer-elev, som særlig viktig, og som er forebyggende for eventuell problematferd. Dette er også noe Pianta (1999) skriver er viktig da gode relasjoner mellom lærer-elev, kan være med å påvirke barnets utvikling i positiv retning, ikke bare i skolen, men også senere i livet.

"Enten du tenker forebygging ifht en hel klasse eller til det enkelte barn, det at du har en god relasjon til den du skal jobbe med er alfa omega altså. Da tåler det barnet mye. Så forebygging handler om relasjoner, men også at vi begynner å jobbe med et tema innenfor sosial kompetanse veldig tidlig" (Respondent 1)

Ekspertinformantenes utsagn samsvarer med det skoleinformanten forteller om skolens systematisk arbeid, særlig det at en ikke tillater at arbeid med sosial kompetanse blir skyvet unna, men at en har kontinuerlig fokus på det:

"I å arbeide systematisk vil si at du har dette temaet framme jevnt og trutt hele veien. Ikke bare sånn "stunt" et år. Men at du har det på dagsorden og at alle delene på skolen blir involvert. Alle teamene.(...) Det er systematisk, at det ikke er noe stunt. Det er noe som du holder på med hele veien. Så du må ha et slags system i det du gjør." (Respondent 3)

"Det betyr at når man jobber systematisk med noe, så innebærer det og for meg at man har en klar tanke om hva man vil oppnå, også har man en klar strategi, rammer og rutiner for å nå det man vil oppnå. Det er strukturen og det er systematikken." (Respondent 2)

Respondent 2 viser også til handlingsplaner som en del av det systematiske arbeidet ved en skole. Ved spørsmål om hva som er en god handlingsplan svares det:

"Den må være konkret nok." (Respondent 2)

Dette samsvarer med den systematisk arbeidsmodellen som er presentert i kapittel 2.3.1. Hvor en handlingsplan må være såpass konkret at den kan brukes som et verktøy. Slik at arbeidet en gjør ikke blir tilfeldig og uvilkårlig (Grønvold, 2010). Dette i seg selv kan forstås som forebyggende, da arbeidet som utføres har et teoretisk grunnlag og ikke baseres på hva en syns om eleven eller hvordan en *tror* at noe kan fungere. Kompetanse og kunnskap blant lærere og i skolen generelt, for å håndtere problematferd blir framhevet som viktig av alle informantene.

4.4 Relasjonsbygging

Ved spørsmål om hva informanten fra skolen legger i relasjonsbegrepet, ble svaret eksemplifisert med samspillet mellom en nybakt mor, og deretter koblet til relasjonsbygging i skolen, hvor en heller bør gi positiv respons enn negativ. Samtidig at en responderer på barnets opplevelser og reaksjoner på samhandlingen:

”(...) det er noe å følge det samspillet som skjer med mor og barn og far-barn for all del. Og se den utviklingen ifht hvordan barnet responderer mer og mer....gjør mer og mer det mor og far sier...her er det mye vi kan lære, og det er noe av det samme som gjelder å skape en relasjon til barn som i utgangspunktet er ukjent. Vi må få øyekontakt med dem. Vi må gi dem stimuli. Vi må gi respons, vi må lytte og vi må respondere. (...) Så det er noe med det å ha tid nok til å lytte og tid nok til å gi respons. Mest av alt positiv respons. Og vi vet alle, og lærerne vet også at barn lærer mer med positiv respons.” (Respondent 1)

Informanten peker derimot på utfordringen til å finne tid til å arbeide med å bygge gode relasjoner, og at tidspresset kan gjøre at en blir ufaglig og dermed går i ”fallgruver”:

”(...) Men likevel så går man i fallgruvene for man har ikke tid nok, og så blir det mye av det negative. Og som jeg terper ovenfor meg selv og for lærerne. Jo mer du setter grenser for et barn på en negativ måte, jo mer må du jobbe med relasjon. Altså, det er noe med å kompensere hele veien.” (Respondent 1)

Teorier om relasjonsbygging samsvarer med svaret. Røkenes og Hanssen (2006) sin fireperspektiv modell, presentert i kapittel 2.4.1, og det de i modellen omtaler som *andreperspektivet*, hvor det er den andre som er i fokus, og hvor en skal være responderende

på barnets opplevelser og reaksjoner på samhandlingen, er en god faglig innfallsvinkel for å skape en god kommunikasjon med barnet. Dette er ferdigheter som kobles til den autoritative lederstilen (Ertesvåg & Roland, 2013; Nordahl et al., 2005). Gode samtaler som den utviklingsstøttende dialog med barnet kan også være et godt verktøy når en ønsker å se barnets perspektiv (Øvreeide, 2009). Dette blir poengtert av den ene ekspertinformanten:

” (...) det med å markere positivt...når folk får til, kontra det å markere negativt når de ikke får til. Det er jo en teori som har vist seg å være veldig nyttig for barn. Fordi når jeg sier "ikke slå, ikke slå, ikke slå", "slutt med det, slutt med det, slutt med det". Så er det sånn...så vet vi mye om at du...sjansen for at du slutter med det er relativt liten, når du bare står med de kommandoene...holdt jeg på å si. (...) den "utviklingsstøttende dialogen" som jeg syns operasjonaliserer den autoritative voksne på en veldig god måte.(...) Det går på at...dette går på ledelse av barn. Altså da gir du handlingsalternativer. Du er tydelig på...du er der barnet er, du ser barnet og hvor barnet kommer fra. Samtidig er du tydelig på hva du kan og ikke kan gjøre.” (Respondent 2)

Respondent 3 legger også vekt på den autoritative lederstilen i forhold til å bygge relasjoner til elevene. Hvor en balanserer mellom kontroll og relasjonsaksen. Svaret samsvarer også med respondent 1 og 2, i forhold til å være responderende på barnets opplevelser og reaksjoner, samt inneha et fokus på positiv respons ovenfor eleven:

”(...) relasjonsbygging handler om en aktiv sak hvor du på en måte spiller noe positivt inn mot en annen, men det handler også om å sette krav. Så jeg kobler veldig dette her relasjonsbegrepet til autoritativ rolle, jeg opplever at det er veldig mye der, felles. (...) perspektivtaking med elevene, at du er sensitiv, at du er liksom...ja sensitiv for reaksjoner, elever som ser lei ut for eksempel, så klarer du å se dem. Så det å skape god stemning hos elevene, det har også med relasjonsbygging å gjøre, det å være interessert osv.” (Respondent 3)

Informanten peker på utfordringer med å operasjonalisere begrepet relasjonsbygging, og at det kan være vanskelig å vite hvordan en kan konkretisere og implementere begrepets innhold, som et verktøy i arbeidet med barn- og unge som viser proaktiv aggressivitet, og at det finnes lite forskning og teori som viser hvordan en kan anvende relasjonsbygging i praksis:

”(...) relasjonsbygging, det er lett å si det ordet, men det er jammen ikke så lett å operasjonalisere det, og vite hva du faktisk skal gjøre. Relasjonsbygging handler om to ting. Det ene er at du skal gjøre det, og det andre nivået som er mye mer komplisert og forsket lite på og forskere snakker lite om er hvordan du skal gjøre det. Da er det mer komplisert. Så det er ikke lett å bare si relasjonsbygging som et svar på dette, for der mangler det ganske mye på hvordan du skal gjøre det. Relasjon er svært begrep, så hva du velger å gjøre inn der er en kompleks ting og som vi egentlig har en god vei å gå ennå, før vi vet helt sikkert hva vei du skal gå.” (Respondent 3)

Teorier som den autoritative lederstilen, hvor en har en god balanse mellom kontroll og relasjon, er avgjørende elementer i ulike skoleutviklingsprogram, som for eksempel Respekt, som sikter på å utvikle lærernes kompetanse i klasseledelse og arbeid med elever som viser utfordrende og problematisk atferd (Roland, 2007b). Slike program, i kombinasjon med blant annet erfaring og teorier om relasjonskompetanse (Aubert & Bakke, 2008) og teori om kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2006), kan være med å gi lærere en faglig tyngde som kan utvikle dem til dyktige fagpersoner.

Fagpersoner som er i stand til å reflektere rundt samhandlingen i det den foregår, og som kjenner seg selv, og ser den andres perspektiv, samt klarer å skape et intersubjektivt opplevelsesfelleskap, er fagpersoner som kan klare å skape gode relasjoner til elever som viser aggressiv eller annen problematisk atferd. Å skape relasjoner, er ikke synonymt med å utelukkende viser omsorg. Da ville en vært på den ettergivende siden (Ertesvåg & Roland, 2013). Det handler like mye om å være en tydelig, rolig, bestemt og trygg voksen, som klarer å sette grenser og har forventninger til elevene.

Den ene ekspertinformanten peker på viktigheten av å være en slik trygg voksen, som griper inn når en ser elever som utøver proaktiv aggressiv atferd, og at en trygg voksen i slike settinger kan være forebyggende i seg selv:

”Du må jo følge godt med på disse og blande deg inn i gruppeprosesser, og ikke la dem styre gruppene slik som det. Det betyr at du trenger læreren som en sterk og tydelig leder i en slik setting som det. Da vil det da i seg selv virke forebyggende. Kanskje det da er den sterkeste forebyggende saken du kan gjør, det å skape lærere som er tydelige, bestemte, som har skikkelig krav og som kan være en leder i klassen sin, som er en leder.” (Respondent 3)

Respondent 2 peker på potensialet som ligger i å arbeide med elevers bevissthet og evne, som en gruppe, til å stoppe proaktiv aggressiv atferd selv, som for eksempel mobbing:

”Men man kan også jobbe med hele barnegruppa, sånn at de sier STOPP, nei vi vil ikke, ikke gjør det. Vi vet jo at mobbing stopper i løpet av gjennomsnittlig 10-12 sekunder hvis barnegruppa sier stopp. Da ligger det et kjempepotensial i å jobbe med en gruppe slik at de korrigerer hverandre. Og det klarer du ikke da hvis du da ikke...for en gruppe hvor de blir bevisst på mekanismer, og blir bevisst på at dette er regelen hos oss. Så med engang jeg begynner å si at ”den er sånn og sånn”. ”Ikke si sånn om den da, da kan du si det til den...” hvis de har lært det. Hvis det er det alle sier, så stopper jeg med engang. Det funka ikke.”
(Respondent 2)

Konteksten eleven oppholder seg i, klassen, kan utvikles på en slik måte at de fungerer som en buffer for den proaktive aggressive elevens ”outcome”, ved at de selv stopper situasjoner som de opplever som opplever som plagsom. Dette forutsetter at elevene har gode relasjoner seg i mellom. Roland (2007a) sier blant annet at forskning har vist at kontekster der elever har gode relasjoner med hverandre har korrelert med mindre mobbing. Siden gode elev relasjoner har sammenheng med lite mobbing, kan det derfor tenkes at relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet også kan ha positiv virkning, siden mobbing er nært tilkoblet en proaktiv aggressiv atferd (Roland & Idsøe, 2001). Dette vil derimot kreve ytterligere forskning for å eventuelt bekrefte eller avkrefte.

Ved spørsmålet om arbeid med relasjonsbygging mot proaktiv aggressivitet, understreker informanten fra skolen, at elevers følelse av tilhørighet til klassens fellesskap, og at de føler at blir sett og har en god relasjon til sin lærer og sine medelever, om ikke til alle, så i hvert fall til noen, som særlig viktig:

”Det er jo det å legge til rette for relasjoner. Du må føle at du er en del av klassen din. (...) Du må føle at du blir sett og verdsatt av medelever. Og at du føler at du også blir sett også på det positive fra læreren, ikke bare på det som ikke fungerer. Men at du blir sett på som person. Sett som menneske. At du har en verdi i den du er. Så den responsen, i utgangspunktet, relasjonen igjen. At du skal oppleve at du er likt av i hvert fall noen medelever” (Respondent 1)

De foregående svarene respondent 1 og 2 gir, beskriver et positivt klasse- og læringsmiljø, hvor elever føler tilhørighet. Noe som sees å være i samsvar med det Roland (2007a)

beskriver som positivt klasse miljø, hvor det er flere gode relasjoner mellom elevene, noe som kan gjøre at mobbeoffer får venner, som igjen virker som en beskyttende faktor mot å bli utsatt for proaktiv aggressivitet. Samtidig blir også mobbeoffer og mobber, en del av et positivt miljø hvor plaging og mobbing ikke er attraktivt. Et annet resultat som Roland (ibid) trekker frem er at de to hovedfaktorene som kjennetegner proaktiv aggressivitet, tilhørighetsfaktoren og maktfaktoren, blir mindre framtrædende, og dermed blir også risikoen for mobbing blant elevene mindre. Samtidig som at elevene også ikke anvender negative strategier i å skape relasjoner til hverandre, som vist i figur 2 i kapittel 2.1.4.

5. Konklusjon

Oppgavens problemstilling er: ” *Hvordan kan en arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet i den norske skolen?* ”

Det kommer fram av studien at arbeid med relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot proaktiv aggressivitet, bør gjøres på både et individuelt nivå, klassenivå og skolenivå. På det *individuelle nivået* så menes arbeidet med den enkelte elevs handlingsmønster, blant annet med å gi handlingsalternativer, som møter elevens behov på en hensiktsmessig og tilfredsstillende måte (Dodge, 1991). På *klassenivå*, trekkes det fram elevenes relasjoner med hverandre, samt potensiale det har mot aggressivitet, plaging og mobbing. Noe som også samsvarer godt med teorien på området (Roland, 2007a). På *skolenivå* eller systemnivå, så kommer det fram at arbeidet med det sosiale må være oppe hele tiden (Nordahl et al., 2005). Ved at det blir nevnt i ukeplaner, handlingsplaner og lignende. Fokuset på arbeidet med sosial kompetanse og sosiale ferdigheter, som for eksempel relasjonsbygging, skal ikke forsvinne fra lærernes bevissthet. Dette kan, i seg selv, være særdeles forebyggende. Dette fokuset ble særlig understreket av informanten fra skolen, og støttet opp om av ekspertinformantene.

Et annet viktig moment som også trekkes fram er voksenrollen en inntar ovenfor proaktiv aggressive elever. Det er den autoritative voksne og den autoritative lederstilen av barn- og unge, som viser seg å komme igjen blant alle informantene. Den autoritative voksne er tydelig og bestemt, og som evner i å sette grenser, men som også klarer å skape gode relasjoner til eleven. Den autoritative voksne er trygg på seg selv, og klarer å sette seg selv i posisjon til barnet, samt se barnets perspektiv. Den autoritative voksne fokuserer på å gi positiv respons på positiv atferd, og griper inn når aggressiv atferd observeres, og gir hensiktsmessige

handlingsalternativer som møter barnets behov på en mer adekvat, positiv og hensiktsmessig måte.

Den ene ekspertinformanten (respondent 3) peker på at det finnes lite forskning og teori, som fokuserer på overføringen av teori om relasjonsbygging til praksis. Relasjonsbegrepet blir av ekspertinformanten sett på som et komplekst begrep, og hvordan en skal anvende det i praksis kan derfor være vanskelig. Det etterspørres derfor etter forskning som kan sikte på å konkretisere relasjonsbegrepet, slik at det kan anvendes på en god og faglig måte, av både lærere og andre som arbeider med barn- og unge vel.

Informanten fra skolen viser god forståelse om reaktiv aggresjon, og definerer det godt, men det som derimot kommer frem er utfordringer i forhold til forståelsen av proaktiv aggressivitet. Informanten ga uttrykk for at arbeid med proaktiv aggressive elever er mer utfordrende enn arbeid med reaktiv aggressive elever. Dette var også i samsvar med det den ene ekspertinformanten uttrykte (respondent 3) om arbeidet med å skape relasjoner til og håndtere proaktiv aggressive elever, og at lærere hovedsakelig opplevde det som utfordrende.

Alle informantene mente at kompetanse og kunnskap om både relasjonsbygging og de ulike aggresjonsformene blant lærere var viktig. Respondent 3 uttrykte en bekymring om manglende kompetanse om aggresjonsproblematikk blant lærere, som blant annet flere mastergradsoppgaver har påvist (Byrkjedal-Sørby, 2007; R. L. Bø, 2012; Dale, 2011). Informanten fra skolen mente at lærere må få kompetanse på aggresjonsproblematikk, men pekte på manglende tid til å arbeide med blant annet relasjonsbygging med elever som trenger det ekstra.

5.1 Videre forskning

Det er lite forskning som fokuserer på relasjonsbygging som et forebyggende tiltak på proaktiv aggressivitet. Det kan derfor være interessant å se forskning som blir gjort i stor skala på dette temaet. Studier som har et forholdsvis større utvalg enn det denne studien har. Dette kan være både kvantitative og kvalitative studier. Kvantitative studier kunne fokusert på lærernes kompetanse om aggresjonens uttrykksformer og deres håndtering av den, mens kvalitative studier kunne sett på lærernes holdninger i deres arbeide ovenfor proaktiv aggressive elever. Da lærere kan ty til negative responser mot dem på grunn av manglende

kompetanse og forståelse i håndteringen av dem. Dette kan derimot forsterke den proaktive aggressiviteten til eleven ytterligere. Forskning kan gi oss bedre utgangspunkt i håndtering av aggresjonsproblematikk, og det er gjennom kunnskap en kan bli en bedre fagperson.

Litteratur

- Aronson, Elliot. (2011). *The Social Animal* (11 ed.). New York: Worth Publishers.
- Atkinson, Mary, & Hornby, Garry. (2002). *Mental health handbook for schools* (pp. 281 s. : 281 ill). London: RoutledgeFalmer.
- Aubert, Anne-Marie, & Bakke, Inger Marie (2008). *Utvikling av relasjonskompetanse: nøkler til forståelse og rom for læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Berkowitz, Leonard. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Byrkjedal-Sørby, Liv Jorunn. (2007). *Hvordan håndterer en lærergruppe aggressive elever: det individuelle og det kollektive perspektivet*. Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Bø, Inge. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, Renate L. (2012). *1) Hvordan arbeider pedagoger med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved "Respektskoler"? 2) Hvilken betydning opplever lærere at dette arbeidet har?* , Universitet i Stavanger, Stavanger.
- Card, Noel A., & Little, Todd D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: does adaptivity depend on function? In P. H. L. Hawley, Todd D.; Rodkin, Philip C. (Ed.), *Aggression and Adaption - the bright side to bad behaviour* (pp. 107-134). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Dale, Eirin Jannicke. (2011). *Hvordan forebygger og håndterer lærere i Respektskoler proaktiv aggresjon?* , Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, og humaniora. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* R. Kalleberg (Ed.) (pp. 40 s.).

- Dodge, Kenneth. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Ertesvåg, Sigrun Karin, & Roland, Pål. (2013). Implementering av det autoritative perspektivet - et eksempel *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen* (pp. 167-177). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fandrem, Hildegunn. (2011). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Fandrem, Hildegunn, Strohmeier, Dagmar, & Roland, Erling. (2009). Bullying and Victimization among Native and Immigrant Adolescents in Norway: The Role of Proactive and Reactive Aggressiveness. *Journal of Early Adolescents*, 29(6), 898-923.
- Flack, Tove. (2010). *Innblikk: et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Gibbs, Graham. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Gilje, Nils. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønvold, Erik. (2010). *Miljøarbeid i barnevernet: systematikk & refleksjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), 901-911.
- Irgens, Eirik J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- Johannessen, Asbjørn., Tufte, Per Arne., & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). *St.meld. nr.16... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* Retrieved from <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000D/DDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Meld. St. 20 (2012–2013) På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*
- Kvale, Steinar., Brinkmann, Svend., Anderssen, Tone Margaret., & Rygge, Johan F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Midthassel, Unni Vere. (2011a). *Tidlig intervensjon*. Oslo: Universitetsforl.
- Midthassel, Unni Vere. (2011b). *ZERO, skolens handlingsplan mot mobbing: introduksjon og mal*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Nordahl, Thomas., Sørlie, Mari-Anne., Manger, Terje., & Tveit, Arne. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge - teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa., from http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61 - KAPITTEL_11
- Pianta, Robert C. (1999) *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, Louise. (2007). *Behaviour in schools - theory and practice for teachers* (2 ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Robson, Colin. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.

- Roland, Erling. (2002). Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts. *Educational Research*, 44(1), 55-67.
- Roland, Erling. (2007a). *Mobbingens psykologi - hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforl.
- Roland, Erling. (2007b). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt* G. S. Vaaland & S. Størksen (Eds.),
- Roland, Erling, & Idsøe, Thormod. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Rødne, Turid. (2009). *Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativt orientert samfunnsforskning: ein studie med grunnlag i kvalitativt orienterte hovudfagsoppgåver og doktorgradsavhandlingar ved norske universitet*. Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for sosiologi, Tromsø.
- Røkenes, Odd Harald., & Hanssen, Per-Halvard. (2006). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Smith, Peter K. (2005). Definition, types, and prevalence of school bullying and violence. In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne & E. Roland (Eds.), *Taking fear out of schools* (pp. 14-21). Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
- Smith, Peter K. (2007). Why has aggression been thought of as maladaptive? In P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior* (pp. 65-105). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Thambirajah, M. S. (2008). *Understanding school refusal: a handbook for professionals in education, health and social care*. London: Jessica Kingsley.
- Universitetet i Oslo, & Språkrådet. (2010). Nynorskordboka og Bokmålsordboka Retrieved 25.02.14, 2014, from <http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?ordbok=begge>

- Vitaro, Frank., & Brendgen, Mara. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 178-201). New York: Guildford Press.
- Vold, Elin Kragset (2013). *Rom for læring: læringsmiljø og pedagogisk analyse* (E. K. Vold Ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Vaaland, Grete Sorensen., Idsoe, Thormod., & Roland, Erling. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22. doi: 10.1080/00313831.2011.539850
- Widerberg, Karin. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok* (K. Bolstad, Trans.). Oslo: Universitetsforl.
- Øvreeide, Haldor. (2009). *Samtaler med barn: metodiske samtaler med barn i vanskelige livssituasjoner* (3. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforl.

Vedlegg

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby
Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 10.02.2014

Vår ref: 36966 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36966</i>	<i>Hvordan kan enn arbeide systematisk med relasjonsbygging som forebyggende tiltak mot pro-aktiv aggressivitet i den norske skolen? En kvalitativ studie</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby</i>
<i>Student</i>	<i>Mengi Mohammed Bekit</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets 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, 19.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

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

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



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at kontaktopplysninger også om veileder tilføyes.

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 19.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres. 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.

Intervjuguide skole

Hvis informantene ikke har kjennskap til definisjoner vil jeg presentere de definisjonene jeg anvender i oppgaven.

Tema: Bakgrunn

1. Hvilke utdannelse har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
3. Hvor lenge har du jobbet i din nåværende stilling?

Tema: Aggresjon

1. Hva tenker du når du hører begrepet aggresjon?
2. Har du kjennskap til begrepet pro-aktiv aggresjon?
 - a. Hvis ja, kan du utdype det?
 - b. Hvis nei, viser definisjon.
3. Har du kjennskap til begrepet reaktiv aggresjon?
 - a. Hvis ja, kan du utdype det?
 - b. Hvis nei, vise definisjon.
4. Vil du si at aggresjon er en del av skolehverdagen din?
 - a. Hvis ja, hva tenker du om det?
 - b. Hvis nei, har du noen tanker om det?
5. Har du sett tendenser til noen av disse aggresjonsformene blant elevene i din skole/klasse?
 - a. Hvis ja, kan du fortelle meg om hvordan dette opplevdes for deg?
 - b. Hvordan ville du håndtert en situasjon hvor en elev viser pro-aktiv aggressivitet?
6. Hva mener du er den beste måten at en skole skal arbeide med pro-aktiv og reaktiv aggresjon?
 - a. Hva mener du kreves av en skole som ønsker å lykkes med et slikt arbeid?

Tema: Mobbing

1. Hva legger du i begrepet mobbing?

2. Vet du om din skole har handlingsplaner mot mobbing?
 - a. Hvis ja, kan du fortelle meg litt om dem?
 - b. Hvis nei, hva mener du om det?
3. Har du opplevd mobbing i din skole/klasse?
 - a. Hvis ja, hvordan håndterte du det?
 - b. Hvis nei, har du noen tanker rundt fraværet av mobbingen?
4. Det sies at mobbing ofte knyttes opp mot pro-aktiv aggressivitet. Vil du si at denne påstanden går overens med din erfaring rundt temaet?
5. Hva slags holdninger tror du det er blant elever om mobbing?
 - a. Snakkes det om mobbing til elevene i din skole/klasse?
 - b. Tror du det er aksept blant elevene om å si ifra til voksne når de opplever mobbing, mot seg selv eller andre?

Tema: Systematikk

1. Hva legger du i å arbeide systematisk?
2. Har du noen tanker rundt det å arbeide systematisk?
3. Arbeider du systematisk?
4. Har skolen du arbeider på handlingsplaner for arbeid med det sosiale miljøet?
 - a. Kan du fortelle meg om hvordan dette arbeidet foregår?
5. Kan du fortelle meg om hvordan du tenker at dette arbeidet påvirker elevenes skole- og klassemiljø?

Tema: Forebygging

1. Hva legger du i å arbeide forebyggende?
2. Hva mener du må til for at en skole kan arbeide forebyggende?
3. Vil du si at skolen din har gode planer rundt forebyggende arbeid mot blant annet mobbing og pro-aktiv aggressivitet?
 - a. Hvis ja, har du noen tanker rundt det?
 - b. Hvis nei, har du noen tanker rundt det?

Tema: Relasjonsbygging

1. Hva legger du i begrepet relasjonsbygging?

2. Det sies at felles negative tanker mot en tredjepart kan forsterke relasjonen mellom to eller flere personer. Har du opplevd at elever anvender negative strategier for å skape relasjoner til andre? F.eks gjennom ryktespredning, baksnakking, utestenging/utfrysning osv?
 - a. Hvis ja, hvordan opplevde du det?
 - b. Hvis nei, har du noen tanker rundt hvorfor det ikke er slik?
3. Har du noen tanker om hvordan elevene skaper relasjoner til hverandre?
4. Hvordan arbeides det i din skole for at elevene skal skape gode relasjoner til hverandre?
5. Med tanke på definisjonen av pro aktiv aggressivitet, har du noen tanker rundt hvordan relasjonsbygging kan være forebyggende mot pro aktiv aggressivitet?
6. Hva mener du er en god måte å arbeide mot pro-aktiv aggressivitet?

Intervjuguide eksperter

Hvis informantene ikke har kjennskap til definisjoner vil jeg presentere de definisjonene jeg anvender i oppgaven.

Tema: Bakgrunn

1. Hvilke utdannelse har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som forsker?
3. Hvor lenge har du jobbet i din nåværende stilling?
4. Har du erfaring fra skolesektoren?

Tema: Aggresjon

1. Hva tenker du når du hører begrepet aggresjon?
2. Har du kjennskap til begrepet pro-aktiv aggresjon?
 - a. Hvis ja, kan du utdype det?
 - b. Hvis nei, viser definisjon.
3. Har du kjennskap til begrepet reaktiv aggresjon?
 - a. Hvis ja, kan du utdype det?
 - b. Hvis nei, vise definisjon.
4. Vil du si at aggresjonsproblematikken er en *stor* eller *liten* del av den norske skolehverdagen?
 - a. Hvis stor, har du noen tanker om det?
 - b. Hvis liten, har du noen tanker om det?
5. Har du noen gang opplevd noen av disse aggresjonsformene på «kroppen»?
 - a. Hvis ja, kan du fortelle meg om hvordan dette opplevdes for deg?
 - b. Hvordan ville du håndtert en situasjon hvor en elev viser pro-aktiv aggressivitet?
6. Hva mener du er den beste måten at en skole skal arbeide med pro-aktiv og reaktiv aggresjon?
 - a. Hva mener du kreves av en skole som ønsker å lykkes med et slikt arbeid?

Tema: Forebygging

1. Hva legger du i å arbeide forebyggende?
2. Hva mener du er godt forebyggende arbeid mot blant annet mobbing og pro-aktiv aggressivitet i den norske skolen?
3. Hva tanker har du om relasjonsbygging som et forebyggende tiltak mot pro-aktiv aggresjon?

Tema: Mobbing

1. Hva legger du i begrepet mobbing?
2. Hva mener du er gode intervenerende tiltak mot mobbing?
3. Har du noen tanker om hvordan man kan forebygge mobbing i den norske skolen?
4. Det sies at mobbing ofte knyttes opp mot pro-aktiv aggressivitet. Vil du si at denne påstanden går overens med din erfaring (evt. forskning) rundt temaet?
 - a. Hvis nei/ja, hva tanker har du om det?
5. Hva slags holdninger tror du det er blant elever om mobbing?
 - a. Tror du det finnes aksept blant elever om å si ifra til voksne når de opplever mobbing, mot seg selv eller andre?

Tema: Systematikk

1. Hva legger du i å arbeide systematisk?
2. Hva mener du er godt systematisk arbeid?
3. Hva mener du må til for at en handlingsplan for arbeid med det sosiale miljøet skal være optimal i den norske skolen? (arbeidet med det sosiale miljøet menes arbeid som omhandler *mobbing, relasjonsbygging, aggresjon, forebygging*)
 - a. Kan du fortelle meg om hvordan du tenker en god handling og evt. en dårlig handlingsplan kan påvirke dette arbeidet?

Tema: Relasjonsbygging

1. Hva legger du i begrepet relasjonsbygging?

2. Det sies at felles negative tanker mot en tredjepart kan forsterke relasjonen mellom to eller flere personer. Har du opplevd at elever anvender negative strategier for å skape relasjoner til andre? *F.eks gjennom ryktespredning, baksnakking, utestenging/utfrysning osv.*
 - a. Hvis ja, hvordan opplevde du det?
 - b. Hvis nei, har du noen tanker rundt hvorfor det ikke er slik?
3. Har du noen tanker om hvordan lærere, på best mulig måte, kan arbeide for at elever med pro aktiv aggressivitet, kan skape positive og fruktbare relasjoner til sine medelever?
4. Med tanke på definisjonen av pro aktiv aggressivitet, har du noen tanker rundt hvordan relasjonsbygging kan være forebyggende mot pro aktiv aggressivitet?