



Universitetet  
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2014  Åpen
Forfatter: Veronica K. Lauvås	..... (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: <i>"Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?"</i>  Engelsk tittel: <i>"How do teachers in school handle children who show reactive aggression?"</i>	
Emneord: Aggresjon, reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, det autoritative perspektivet, konsistens, tidlig innsats	Sidetail: 68 + vedlegg/annet: 13  Stavanger, 13.05.2014 dato/år

## **Forord**

Barn og unge som viser aggresjonsproblematikk er en utfordrende og aktuell tematikk. Dette poengterer viktigheten av at det pedagogiske personalet ved barnehage og skole innehar den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å imøtekomme de utfordringene en slik problematikk forespeiler.

Den teoretiske og praktiske kunnskapen og erfaringen jeg har gjort meg gjennom utdanning og arbeid, har gitt meg en spesiell interesse for barn og unge som viser atferdsproblematikk. Dette er en vanskelig og utfordrende tematikk, og stiller krav til de voksnes evne til å imøtekomme disse elevene. Det er først og fremst problematikkens egenart og behovet for kunnskap, som danner grunnlaget for denne masteroppgaven, og studiens tematikk: hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik prosess. Prosessen har gitt meg nyttige erfaringer og kunnskap som jeg kan benytte i det praktiske arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, så vell som barn og unge generelt.

Først og fremst vil jeg takke de fire pedagogene som deltok i intervjuene, og delte sine erfaringer. Uten deres deltakelse hadde ikke denne masteroppgaven vært mulig.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, ved Læringsmiljøsentret. Takk for din imøtekommelse og konstruktive tilbakemeldinger. Den faglige veiledningen du har gitt meg har vært uvurderlig i denne prosessen.

Avslutningsvis vil jeg takke familie og venner for den støtten dere har gitt meg. Takk til mine foreldre og svigerforeldre som tok godt vare på lille Matheus, slik at jeg kunne arbeide med masteroppgaven. Takk Joachim for at du alltid har troen på meg, og for at du motiverte meg når jeg trengte det.

Stavanger, mai 2014

Veronica K. Lauvås

## **Sammendrag**

Formålet med denne masteroppgaven er å frembringe ny relevant kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Basert på oppgavens egenart vil studien inkludere teori om både det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats. Studiens overordnede tematikk og problemstilling er formulert slik:

”Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?”

Det teoretiske grunnlaget i studien tar utgangspunkt i anerkjent internasjonal teori. I hovedsak konsentrerer den teoretiske tilnærmingen seg om aggresjonsteori, (Anderson & Bushman, 2002; Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993) og distinksjonen mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon (Anderson & Bushman, 2002; Aronson & Aronson, 2007; Brendgen, Wanner, Morin, & Vitaro, 2005; E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001; P. Roland, 2011). Videre tar studien for seg håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, med hovedfokus på det autoritative perspektivet (Baumrind, 1991; Nordahl & Manger, 2005; P. Roland, 2011; Sommer, 2003), konsistens (E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b; Røkenes & Hanssen, 2002) og tidlig innsats (Midthassel et al., 2011; P. Roland, 2011; Richard Ernest Tremblay, Hartup, & Archer, 2005; Utdanningsdirektoratet, 2009).

Den metodiske tilnærmingen i oppgaven baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode. Utvalget består av fire pedagoger med relevant treårig utdanning ved høyskole eller universitet, ved henholdsvis fire barneskoler. For å få kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ble det benyttet et semistrukturert intervju.

Basert på intervjuene ser det ut til at pedagogene benytter seg av ulike strategier i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I grove trekk kan en sammenfatte at informantene har manglende teoretiske forståelse av aggresjonsbegrepet, så vell som det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats. De faglige prinsippene i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk blir utledet av yrkesfaglig-, og erfaringsbasert kompetanse. Håndteringer av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk ser dermed ut til å være avhengig av det individuelle og kollektive erfaringsgrunnlaget.

## Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Begrunnelse for valg av tematikk</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Problemstilling</b> .....	<b>7</b>
<b>1.3 Avgrensing</b> .....	<b>7</b>
<b>1.4 Oppgavens struktur</b> .....	<b>8</b>
<b>2.0 Teori</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1 Aggresjon</b> .....	<b>9</b>
2.1.1 Definisjon av aggresjonsbegrepet .....	10
2.1.2 Proaktiv- og reaktiv aggresjon .....	11
2.1.2.1 Proaktiv aggresjon .....	12
2.1.2.2 Reaktiv aggresjon .....	12
2.1.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon i skolesammenheng .....	13
2.1.4 SIP modellen .....	14
2.1.4.1 Aggresjonsproblematikk forhold til SIP modellen .....	16
<b>2.2 Håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk</b> .....	<b>17</b>
2.2.1 Det autoritative perspektivet .....	17
2.2.2 Konsistens.....	21
2.2.3 Tidlig innsats.....	24
<b>3.0 Metode</b> .....	<b>27</b>
<b>3.1 Forskningsmetode</b> .....	<b>27</b>
3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode.....	27
<b>3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag</b> .....	<b>28</b>
<b>3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet</b> .....	<b>29</b>
3.3.1 Semistrukturert intervju .....	31
3.3.1.1 Intervjuguide .....	31
<b>3.4 Datainnsamling</b> .....	<b>32</b>
3.4.1 Utvalg .....	32
3.4.2 Gjennomføring av intervju .....	33

<b>3.5 Analyse og tolkning av data .....</b>	<b>34</b>
<b>3.6 Troverdighet.....</b>	<b>36</b>
3.6.1 Validitet .....	36
3.6.2 Reliabilitet .....	37
3.6.3 Generalisering .....	38
<b>3.7 Forskningsetikk.....</b>	<b>38</b>
<b>3.8 Mulige feilkilder .....</b>	<b>39</b>
<b>4.0 Resultat og drøfting .....</b>	<b>41</b>
<b>4.1 Informantenes teoretiske- og praktiske forståelse av aggresjon.....</b>	<b>42</b>
4.1.1 Aggresjon.....	42
4.1.2 Reaktiv- og proaktiv aggresjon .....	44
4.1.3 Begrepsforståelsens innvirkning på håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk .....	46
4.1.4 Kunnskap og kompetanse .....	47
<b>4.2 Håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk.....</b>	<b>50</b>
4.2.1 Det autoritative perspektivet som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk .....	50
4.2.1.1 Kontroll .....	51
4.2.1.2 Relasjon .....	54
4.2.1.3 Kontroll og relasjoner .....	57
4.2.2 Konsistens som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk.....	59
4.2.3 Tidlig innsats som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk .....	63
4.3.0 Oppsummering av den analytiske tilnærmingen.....	68
<b>5.0 Konklusjon .....</b>	<b>69</b>
<b>5.1 Videre forskning .....</b>	<b>71</b>
<b>6.0 Litteraturliste .....</b>	<b>73</b>
<b>Vedlegg 1 Godkjenning NSD .....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 2 Intervjuguide .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 3 Informasjonsskriv .....</b>	<b>80</b>
<b>Vedlegg 4 Samtykkeerklæring .....</b>	<b>81</b>

## 1.0 Innledning

Forskning viser at sosiale- og emosjonelle vansker kan påvirke mennesker i ulike aldre, også barn og unge i skolealder. Vanskene kan komme til uttrykk i ulike former og opptre på ulike arenaer.

Undervisningsinstitusjoner, herav både barnehage og skole, er en sentral aktør i barn og unges hverdagslige miljø. Dermed vil sosiale- og emosjonelle vansker, og da aggresjonsproblematikk som denne studien omhandler, være aktuelle fenomener i den daglige samhandlingen med mangfoldet av elever i de aktuelle utdanningsinstitusjonene (Nordahl, 2003).

Barn og unge som viser aggresjonsproblematikk utgjør et omfattende problem i dagens skole.

En vet at denne atferdsproblematikken har negativ innvirkning på læringsmiljøet. Atferden kan hindre både faglig og sosial utvikling, både for den aktuelle eleven og for omgivelsene (P. Roland, 2011). Eksempelvis vet en at aggresjonsproblematikk har sammenheng med svake skoleprestasjoner, opposisjonell atferd og utestengning fra jevnaldrende (M. S. Tremblay, Colley, Saunders, Healy, & Owen, 2010; Richard E Tremblay, 2004). Dette påpeker viktigheten av å være bevisst den påvirkningen aggresjon har på skolemiljøet som helhet, og innvirkningen det har for den enkelte elevs utvikling og læring (P. Roland, 2011). På bakgrunn av disse faktorene er det helt avgjørende at en fremholder et systematisk arbeid i håndteringen og forebyggingen av elever som viser aggresjonsproblematikk, og derav reaktiv aggresjonsproblematikk som denne studien omhandler. Reaktiv aggresjonsformer viser godt igjen når de forekommer, og er enkle og oppdage. Aggresjonsformen skaper utfordringer for hele læringsmiljøet og er viktig å ta tak i. Intervensjon i arbeidet med barn og unge som viser reaktiv aggresjon krever at en tar utgangspunkt i et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag. Arbeidet bør dermed fremme det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats (P. Roland, 2011).

Systematisk intervensjon basert på det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats fremmer positiv påvirkning på elevenes sosiale og faglige utvikling, og representerer en grunnleggende forståelsesramme i forhold til studiens tematikk og problemstilling. Tilnærmingene tar utgangspunkt i grunnleggende prinsipper knyttet til kontekstuelle forhold, så vell som den sosiale interaksjonen med de aktuelle elevene. Således fremmer faktorene hensiktsmessige tilnærminger i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (P. Roland, 2011).

Formålet med denne masteroppgaven er å frembringe ny relevant kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Basert på oppgavens egenart vil studien inkludere teori om både det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats.

## 1.1 Begrunnelse for valg av tematikk

Den teoretiske og praktiske kunnskapen og erfaringen jeg har gjort meg gjennom utdanning og arbeid, har gitt meg en spesiell interesse for barn og unge som viser atferdsproblematikk, og da reaktiv aggresjonsproblematikk spesielt. Dette er en vanskelig og utfordrende tematikk, og stiller krav til de voksnes evne til å imøtekomme disse elevene. Med henblikk på disse faktorene er hensikten med denne studien å frembringe ny kunnskap om hvordan pedagoger som er i sosial interaksjon med disse elevene håndterer denne problematikken. Det er først og fremst problematikken egenart og behovet for kunnskap, som danner grunnlaget for denne masteroppgaven, og studiens tematikk: hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?

## 1.2 Problemstilling

Studiens overordnede tematikk og problemstilling omhandler aggresjonsproblematikk, og da spesielt reaktiv aggresjon. Videre har studien henblikk på pedagoger i skolens håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Studiens forskningsspørsmål er:

**Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?**

## 1.3 Avgrensning

På bakgrunn av kontekstuelle rammefaktorer, både oppgavestørrelse og tidsbegrensning, er oppgavens omfang avgrenset både i forhold til teori og metode. De teoretiske og metodiske avgrensningene har til hensikt å reflektere studiens overordnede formål. Da studien søker kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, vil den teoretiske avgrensningen spesielt inkludere kontekstuelle faktorer. Studien avgrenses til å se på hvordan pedagoger håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk med bakgrunn i følgende utvalgt teori, det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats. Teorigrunnlaget er valgt ut fra flere teoretiske perspektiver, og valgt teori bygger på teoretiske innfallsvinkler fra anerkjente internasjonale forskningsmiljø.

Studien bygger også på noen metodiske avgrensninger. Utvalget er begrenset til henholdsvis fire informanter. Informantene må ha relevant treårig utdanning ved høyskole eller universitet. Videre er utvalget vurdert å inneha informasjon og kunnskap som belyser studiens formål og problemstilling. Informantene er rekruttert fra fire barneskoler.

## 1.4 Oppgavens struktur

### **Kapittel 1:**

I det innledende kapittelet blir studiens tematikk og aktualitet presentert. Videre vil begrunnelse for valg av tema og problemstilling bli presentert og begrunnet. Samtidig som det blir gjort rede for nødvendige avgrensninger.

### **Kapittel 2:**

I kapittel to presenteres studiens teoretiske grunnlag. Kapittelet innledes med en teoretisk tilnærming til aggresjonsbegrepet, og distinksjonen mellom proaktiv- og reaktiv aggresjon. Videre vil den teoretiske fremstillingen konsentrere seg om pedagogers håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Denne teoretiske- og praktiske tilnærmingen vil ta utgangspunkt i det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats.

### **Kapittel 3:**

Kapittel tre er studiens metodedel, hvor det blir gjort rede for studiens metodologi. Dette inkluderer både metodiske avveininger og avgrensninger. Kapittelet innledes med en presentasjon av forskningsmetode, både kvalitativ- og kvantitativ metode. Studiens vitenskapsteoretiske grunnlag blir presentert, med utgangspunkt i en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre presenteres systematisk de kvalitative forskningsprosessene. Avslutningsvis vurderes studiens troverdighet, forskningsetiske prinsipper og mulige feilkilder.

### **Kapittel 4:**

I dette kapittelet blir studiens funn presentert, tolket og drøftet, med henblikk på å skape ny kunnskap. Funnene og drøftingen vil bli presentert samtidig, dette for å få en ryddig og oversiktlig fremstilling.

### **Kapittel 5:**

I det avsluttende kapittelet presenteres studiens konklusjon, med utgangspunkt i funn og drøfting fra kapittel fire. Det gis også forslag til videre forskning.



## 2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres studiens teoretiske grunnlag. Det teoretiske grunnlaget tar utgangspunkt i studiens problemstilling: "Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?". Formålet med denne fremstillingen er å gi en hensiktsmessig presentasjon av temaer som er sentrale i oppgaven. Kapittelet innledes med en teoretisk tilnærming som tar utgangspunkt i aggresjonsbegrepet. Denne tilnærmingen vil både inkludere generelle- og spesifikke fremstillinger. Teorigrunnlaget omhandler teori om aggresjon, henholdsvis både proaktiv- og reaktiv aggresjon. Videre gis det en praktisk tilnærming av aggresjonsbegrepet. Det belyses hvorvidt aggresjonsbegrepet er relevant i skolesammenheng. Derneft blir fokuset rettet mot pedagogers håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Spesielt vil oppgaven konsentrere seg om det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats.

### 2.1 Aggresjon

Barn og unge som viser aggresjonsproblematikk er et av de mest alvorlige problemene i dagens samfunn. Aggresjonsproblematikk er således et omfattende problem i skolen. Når en vet at problematikken egenart har negativ påvirkning på barn og unges læring og utvikling, både faglig og sosial, er det avgjørende at det pedagogiske personalet ved utdanningsinstitusjonene er bevisst problematikken innvirkning på læringsmiljøet. Dette poengterer viktigheten av at det pedagogiske personalet ved utdanningsinstitusjonene, herav både barnehage og skole, innehar den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å imøtekomme de utfordringene aggresjonsproblematikk forespeiler (P. Roland, 2011; Sørli, 2000). I så måte understreker disse faktorene denne studiens aktualitet, hvor studien har til hensikt å frembringe ny relevant kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Aggresjonsbegrepet, som er helt grunnleggende i denne studiens tematikk, er komplekst og inkluderer flere aspekter. Begrepet som sådan inneholder normative elementer, noe som gjør utarbeidingen av en entydig aggresjonsdefinisjon utfordrende (Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). Således er de teoretiske tilnærmingene og innfallsvinklene på feltet mangfoldige. De overordnede grunnleggende teoretiske forståelsene av fenomenet kan dermed være ulike. Når de grunnleggende teoretiske forståelsene av aggresjon er ulike, kan en anta at dette også gjenspeiles i dagligspråket og fagspråket. En kan dermed ikke med sikkerhet vite hva som menes når noe karakteriseres som aggresjon (Berkowitz, 1993).

### 2.1.1 Definisjon av aggresjonsbegrepet

En helhetlig forståelse av aggresjonsbegrepet krever at en inkluderer flere tilnærminger. Det vil dermed være sentralt å innbefatter flere teoretikere når en skal redegjøre for aggresjonsbegrepet. Definisjonene som benyttes bygger på den teoretiske forståelsen til forskere som regnes som noen av de fremste på feltet.

Anderson og Bushman (2002) definerer aggresjon slik:

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

Anderson og Bushman (2002) definerer menneskelig aggresjon som enhver atferd som er rettet mot et annet individ, der den umiddelbare hensikt er å påføre skade (Anderson & Bushman, 2002).

Likeledes definerer Aronson og Aronson (2007) og Berkowitz (1993) aggresjon som enhver negativ handling som har en intensjon eller hensikt om å gjøre skade eller forårsake smerte (Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993).

På bakgrunn av dette kan en definere aggresjon som en negativ handling, hvor intensjon bak handlingen er å skade eller såre noen fysisk eller psykisk. Det er dermed irrelevant hvorvidt handlingen i sin realitet faktisk skader eller sårer. Handlingen karakteriseres som aggresjon så lenge den negative intensjonen er der. Det er også viktig å påpeke at å utøve fysisk skade ikke nødvendigvis trenger å være forbundet med aggresjon. Utilsiktede handlinger, som for eksempel uhell, kan også forårsake skade, men regnes ikke som aggresjon (Aronson & Aronson, 2007).

Til tross for at intensjonen bak handlingen er helt sentral i den teoretiske forståelsen av aggresjonsbegrepet, kan denne intensjonsdimensjonen være vanskelig å vurdere. Når en vurderer intensjonen bak handlingen må en ta hensyn til kontekstuelle faktorer. En må gjøre vurderinger basert på den enkelte situasjonen, og elevens utviklingsnivå. Man kan dermed ikke ta utgangspunkt i en ensidig teori i forståelsen av aggresjonsbegrepet. Bruken av ulike teoretiske perspektiver påvirker forståelsen av aggresjon. Det er også enighet om at omgivelsene er viktige faktorer i påvirkningen av barnets utvikling. Negativ påvirkning fra omgivelsene kan eksempelvis stimulere aggressiv atferd (M. S. Tremblay et al., 2010).

For ordens skyld er det sentralt å poengtere at sinne og aggresjon er adskilte fenomener. De to fenomenene inkluderer ulike fysiologiske, så vell som emosjonelle prosesser. Dermed må de to begrepene ikke oppfattes som det samme fenomenet. Til forskjell fra aggresjon defineres sinne som en emosjonell prosess, hvor intensjonsdimensjonen ikke er selvsagt. Sinnet skaper ikke aggresjon, men aggresjon blir ofte akkompagnert av sinne (Berkowitz, 1993; Bjørkly, 2001).

### 2.1.2 Proaktiv- og reaktiv aggresjon

For å skape en helhetlig forståelse av aggresjonsproblematikken, og hvordan pedagoger håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, vil det videre bli redegjort for begge de to aggresjonsformene, reaktiv og proaktiv aggresjon. En helhetlig forståelse som inkluderer både reaktiv- og proaktiv aggresjon er sentralt for å skape en fullstendig forståelse av fenomenet, og dermed studiens problemstilling, og videre kunne utarbeide hensiktsmessig intervensjon. Dernest vil studien konsentrere seg om reaktiv aggresjon, da det spesielt er denne aggresjonsformen oppgaven vil konsentrere seg om.

I forskningsmiljøet er det utbredt å skille mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon. I faglitteraturen refereres det til henholdsvis "*reactive aggression*" og "*proactive aggression*" – "*hostile aggression*" og "*instrumental aggression*" (Aronson & Aronson, 2007; Brendgen et al., 2005; Dodge, Pepler, & Rubin, 1991). Skille mellom ulike aggresjonsformer anerkjenner at det er en distinksjon i aggresjonsatferd, basert på de prosessene som ligger forut for handlingen. Forskning viser at barn og unge som viser reaktiv eller proaktiv aggresjon har ulike karakteristikk og ferdigheter knyttet til atferd, personlighet, sosiale-, akademiske- og psykologiske prosesser. Det faktum at de forskjellige aggresjonsformene er knyttet til ulike prosesser, styrker ikke bare validiteten av at det er et faktisk skille mellom formene for aggresjon, men også at det kreves ulike teoretiske og praktiske rammer (Brendgen et al., 2005; Hawley, Little, & Rodkin, 2007).

For ordens skyld er det imidlertid nødvendig å poengtere at en slik todeling har noen metodiske vansker (P. Roland, 2011). Flere forskere påpeker at det er høy korrelasjon mellom proaktiv og reaktiv aggresjon. Vitaro og Brendgen (2005) estimerer korrelasjonen mellom proaktiv- og reaktiv aggresjon til 0,7. Dette poengterer at det finnes handlinger som kan bestå av elementer fra begge aggresjonsformene (Anderson & Bushman, 2002; Brendgen et al., 2005). På tross av dette er det forskningsmessig enighet om at det er hensiktsmessig og skille de to formene for aggresjon.

### 2.1.2.1 Proaktiv aggresjon

I teoretisk sammenheng skilles, som nevnt, reaktiv aggresjon fra proaktiv- eller instrumentell aggresjon. I så måte vil det være hensiktsmessig å inkludere begge de to teoretiske begrepene, proaktiv- og instrumentell aggresjon. Proaktiv aggresjon defineres som *"en stabil tendens til å reagere med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale gevinster"* (P. Roland, 2011, s. 21). Til sammenlikning beskrives instrumentell aggresjon således: *"In instrumental aggression there is an intention to hurt the other person but the hurting takes place as a mean to some goal other than causing pain"* (Aronson & Aronson, 2007, s. 255).

Som begge de to overstående definisjonene viser er atferden som fremvises et middel eller instrument for å oppnå et bestemt utbytte. *"Pleasure or stimulation rather than anger is perceived as the dominant emotion in proactive aggression"* (E. Roland & Idsøe, 2001, s. 448). Proaktiv aggresjon karakteriseres herav som en målrettet handling for å oppnå en belønning eller et mål, materielle eller sosiale. Aggresjonen fungerer som en strategi for å oppnå noe utenfor selve handlingen (E. Roland, 2007). Aggresjonen fungerer da som et instrument for å oppnå det ønskede målet. Atferden er ikke drevet av sinne og frustrasjon, men er et verktøy for å oppnå makt, belønning og sosial tilhørighet (Dodge et al., 1991; E. Roland, 2007).

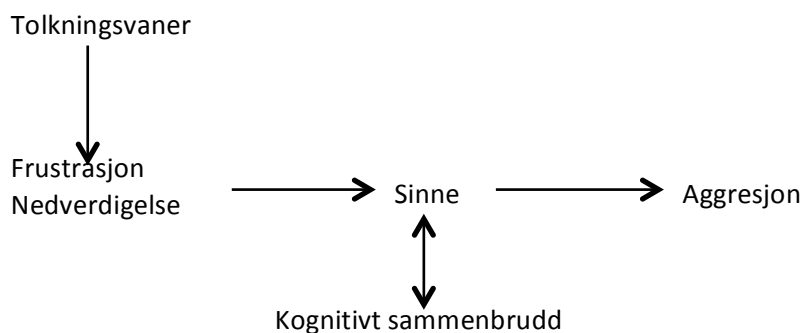
De aggressive handlingene er bevisste så vel som planlagte, og innrettes mot et valgt offer. Det er i utgangspunktet individet selv som tar initiativ til den aggressive handlingen (Card & Little, 2007; E. Roland, 2007). Forskning viser at drivkraften bak proaktiv aggresjon først og fremst er makt og tilhørighet. Makt inkluderer og omhandler flere faktorer, og makt som sådan er i utgangspunktet grunnleggende viktig for mennesker. Likeledes er tilhørighet også en naturlig del av sosial interaksjon. Først når makten og tilhørigheten har negativt utløp blir det karakterisert som en aggressiv handling (E. Roland, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001).

### 2.1.2.2 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon, som denne studien søker å innhente kunnskap om, defineres som *"en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner og provokasjoner, slik at en lar sinne få utløp i negative handlinger"* (P. Roland, 2011, s. 16). Basert på de involverte mekanismene i aggresjonsproblematikken bunner reaktiv aggresjon i sinneteori. Den grunnleggende mekanismen i reaktiv aggresjon er frustrasjon, og det er først og fremst frustrasjoner og/eller provokasjoner som er drivkraften bak reaktiv aggresjonsproblematikk. Aggresjonen som fremkommer har utgangspunkt i en opplevd målblokkering, som kan lede til ulike former for frustrasjon og sinne (Brendgen et al.,

2005; Card & Little, 2007; E. Roland & Idsøe, 2001). "... aggression is a response triggered by goal blocking and is accompanied by high autonomic arousal" (Brendgen et al., 2005, s. 178).

Frustrasjon og/eller provokasjoner vil være den potensielt utløsende mekanismen i reaktiv aggresjon. Det er viktig å påpeke at alle frustrasjoner og provokasjoner nødvendigvis ikke utløser de samme handlingsmønstre. Hvorvidt et barn opplever sinne og frustrasjon, avhenger av kjennetegn ved tolkningsmønsteret. Det er tolkningsmønsteret om årsak som i betydelig grad regulerer sinnet. Sinneprosessen påvirker evnen til å tenke rasjonelt, og det oppstår et kognitivt sammenbrudd. Barnet vil da reagere med å rette aggresjonen mot det som skapte hindringen. Dermed forskyves aggresjonen (E. Roland, 2007). Aggresjonen som utløses av den opplevde frustrasjonen regnes som impulsiv og lite planlagt (Brendgen et al., 2005; E. Roland & Idsøe, 2001). Den reaktive aggresjonen kan for eksempel komme til uttrykk slik: *Knut kommenterer solbrillene til Simen, han sier at de er fine. Simen tolker dette som om Knut vil stjele solbrillene. Simen slår dermed Knut.*



(E. Roland, 2007 s.51)

Barn og unge som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, som denne studien omhandler, har en tendens til å tolke situasjoner som negative, uavhengig av atferdens hensikt. Dette resulterer ofte i at sosial interaksjon oppleves negativt, og kan dermed resultere i aggressiv atferd (E. Roland, 2007). Tolkningsmønsteret og dets sammenheng med aggresjonsproblematikk utdypes nærmere senere i oppgaven.

### 2.1.3 Reaktiv og proaktiv aggresjon i skolesammenheng

Barn og unge er i stadig utvikling, både fysisk og psykisk. Gjennom skolealder gjennomgår de store utviklingsbaserte endringer. Noen av disse endringene kan forårsake utfordringer for omgivelsene barn og unge inngår i. Det er viktig å poengtere at disse utfordringene ikke nødvendigvis representerer alvorlige utviklingsmønstre. Tvert om viser undersøkelser at "...problematisk atferd forekommer fra tid til annen blant alle barn og unge, uavhengig av alder, kjønn, kognitive

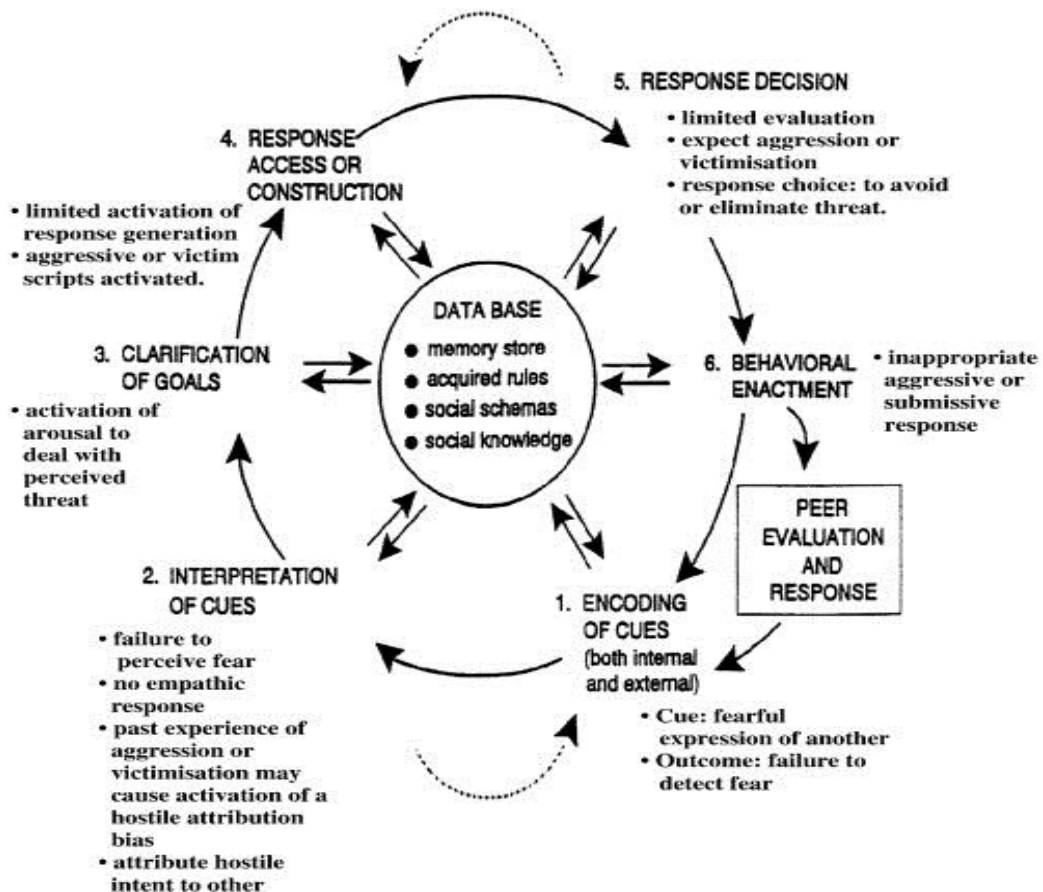
*forutsetninger, familiebakgrunn, bosted og skoletilknytning (Nordahl, 2003, s. 13). Problematiske atferd "... er en naturlig del av ethvert menneskes utviklings-, sosialisering-, lærings- og tilpasningsprosess" (Nordahl, 2003, s. 13). Dermed forekommer problematferd i varierende omfang i alle nasjonale skoler og klasser (Nordahl, 2003).*

Nasjonale studier konkluderer med at 2% barn og unge har alvorlige atferdsproblemer (Sørli, 2000). Med alvorlige atferdsproblemer menes barn og unge som *"... over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører betydelig skade, plage og/eller krenkelse av mennesker og/eller dyr, og når hans/hennes fungerings- og mestringsnivå i hjem eller skole samtidig ligger betydelig under det normale gjennomsnittet for barn/unge på samme alder"* (Sørli, 2000, s. 40). Hvorvidt en kan si at en elev har aggresjonsproblematikk er dermed avhengig av elevens atferdsmønster. Først når eleven over tid viser et antisosialt atferdsmønster som medfører krenkelse, skade eller plage av mennesker kan en si at det er snakk om atferdsvansker. Også når fungerings- og mestringsnivå i hjem og skole samtidig ligger betydelig under jevnaldrenes normalutvikling er det grunn til bekymring. Forskning indikerer også at tidlig antisosialt atferdsmønster predikerer mer alvorlige atferdsvansker i senere alder (Sørli, 2000). I praksis betyr omfanget av alvorlige atferdsproblemer at aggresjonsproblematikk er aktuelt i flere nasjonale skoler.

Omfanget av aggresjonsproblematikk og problematikken egenart, understreker viktigheten av hensiktsmessig intervensjon i møte med de aktuelle elevene. Problematikkens kjennetegn stiller krav til det pedagogiske personalets kunnskap og kompetanse, et kunnskapsgrunnlag som bør være utgangspunktet for den sosiale interaksjonen med de aktuelle elevene. Hensiktsmessig håndtering av aggresjonsproblematikk forutsetter at det pedagogiske personalet benytter et systematisk intervensjonsarbeid, et arbeid som bør ha til hensikt å fremme elevenes sosiale og faglige læring og utvikling (P. Roland, 2011). Dette faktumet underbygger aktualiteten til denne studiens tematikk og problemstilling, som har til hensikt å innhente kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

#### **2.1.4 SIP modellen**

SIP modellen er en systematisk modell som tar utgangspunkt i emosjonelle og kognitive prosesser i forhold til barn og unges evne til å skape positive relasjoner. I det metodiske arbeidet med å forstå disse prosessene har forskere studert hvordan barn og unge tenker om deres relasjoner til andre, samt hvilke prosesser som er aktive. En av de mest kjente forskningsbaserte modellene er Dodges SIP modell (Social Information Processing Model (Crick & Dodge, 1994).



(Crick & Dodge, 1994)

Den systematiske modellen fremholder at de emosjonelle og kognitive prosessene er i kontinuerlig påvirkning. Den helhetlige forståelsen er altså noe mer eller annet enn summen av delene. De enkelte delprosessene må ses i sammenheng for å få en helhetlig forståelse av modellen. Sosial interaksjon er kompleks, og et individ må samtidig forholde seg til alle de stimuli som gjør seg gjeldende, og nye stimuli må hele tiden prosesseres. Den overstående SIP modellen skisserer den sosiale informasjonsprosessen som blir brukt ved hver sosial stimulering. Videre skisserer den opp prosessen hvor den sosiale stimuleringen fører til en kompleks prosess av informasjonsbearbeiding (Crick & Dodge, 1994).

De emosjonelle og kognitive prosessene er, som figuren viser, inndelt i seks separate stadier. De fem første stadiene representerer bearbeidingsprosesser, mens det avsluttende stadiet illustrerer den sosiale handlingen. I det første stadiet avkodes det sosiale stimuli. Dette avkodingsstadiet involverer følelse, oppmerksomhet samt oppfatning av stimuli. Den informasjonsutvelgelsen som skjer i det foregående trinnet danner utgangspunktet for steg to i bearbeidingsprosessen. I dette steget sammenlignes stimuli, hvor de dernest tolkes på en meningsfull måte for å skape en mental

representasjon. Den mentale representasjonen gir i trinn tre utslag i et ønsket mål eller et ønsket resultat for den aktuelle situasjonen. Trinn fire i modellen inkluderer samarbeid mellom to ulike kognitive og emosjonelle bearbeidinger og prosesser. Her er hensikten å løse et aktuelt problem, ved å benytte barnets langtidsminne. Denne problemløsningsprosessen tar utgangspunkt i barnets vurdering av hvorvidt det kan gjennomføre de forskjellige responsene, og de resultatene som forventes avhengig av responsene. Steg fem i modellen iverksetter den responsen som oppleves som mest hensiktsmessig fra den foregående prosessen. Denne valgte responsen representerer barnets sosiale tiltak. Det avsluttende steget i modellen, steg seks, representerer barnets valgte handling. Altså selve utførelsen av en handling (Crick & Dodge, 1994).

Databasen, som er skissert i midten av modellen, symboliserer barnets hjerne. I denne delen av barnets sentralnervesystemet ligger barnets lagrede minner, innlærte regler, sosiale skjemaer og sosial kunnskap. Som symbolikken i modellen viser, vil databasen kontinuerlig bli påvirket av og påvirke de inkluderte prosessene. For å utvikle barns evne til å vise prososial atferd kan en arbeide systematisk i hvert av de separate stegene som er beskrevet ovenfor. Det handler om å skape en mer hensiktsmessig behandling av prosessene i de ulike stegene. Mangel på systematisk arbeid i de gjeldende stegene kan føre til utilstrekkelig og/eller antisosial atferd (Crick & Dodge, 1994).

#### **2.1.4.1 Aggresjonsproblematikk i forhold til SIP modellen**

Elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, som er utgangspunktet for denne studien, er kjennetegnet av at de har en fiendtlig tolkningsmønster. Med dette menes at sosiale signaler i overveiende grad blir tolket negativt (Card & Little, 2007). Sett i sammenheng med SIP-modellen vil avkoding- og tolkning av signaler, som representerer henholdsvis steg 1 og steg 2 i modellen, ha avgjørende betydning for den reaktive atferdsproblematikken som tolkningsprosessene kan resultere i. Barn og unge som viser reaktiv aggresjonsproblematikk har uhensiktsmessige strategier i tolkningsprosessene, som fører til en tendens til å tolke situasjoner fiendtlig og negativt (Hawley et al., 2007; P. Roland, 2011).

Proaktiv aggresjon handler som nevnt om en målrettet handling for å oppnå sosiale og/eller materielle gevinster (Aronson & Aronson, 2007; E. Roland, 2007). Til forskjell fra barn og unge med reaktiv aggresjonsproblematikk har individer med proaktiv aggresjonsproblematikk ikke utfordringer med avkoding- og tolkningsprosessene. Proaktiv aggresjonsproblematikk må dermed ses i sammenheng med steg 3-5 i modellen, hvor hensikten med handlingen danner grunnlaget for den utøvde atferden. For barn og unge som viser proaktiv aggresjonsproblematikk handler dette om å



oppnå makt, belønning og sosial tilhørighet (Dodge et al., 1991). Disse faktorene vil dermed ha avgjørende betydning for kjennetegn ved atferden.

SIP modellen kan benyttes som et hensiktsmessig verktøy i forståelsen av de avanserte prosessene som danner utgangspunktet for barn og unges sosiale tilpasning. Økt kunnskap og kompetanse om de komplekse prosessene og mekanismene som er gjeldene hos elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk er helt avgjørende i intervensjonsarbeidet som er innrettet mot denne gruppen elever, og spesielt et håndteringsarbeid som fremmer hensiktsmessig utvikling og læring. Videre vil en helhetlig forståelse av modellen gi grunnlag for å øke bevisstheten hos det pedagogiske personalet når det gjelder sosial interaksjon, med formål om å øke kvaliteten på de kommunikative prosessene (P. Roland, Størksen, Omdal, Midthassel, Fandrem, & Godtfredsen, 2014).

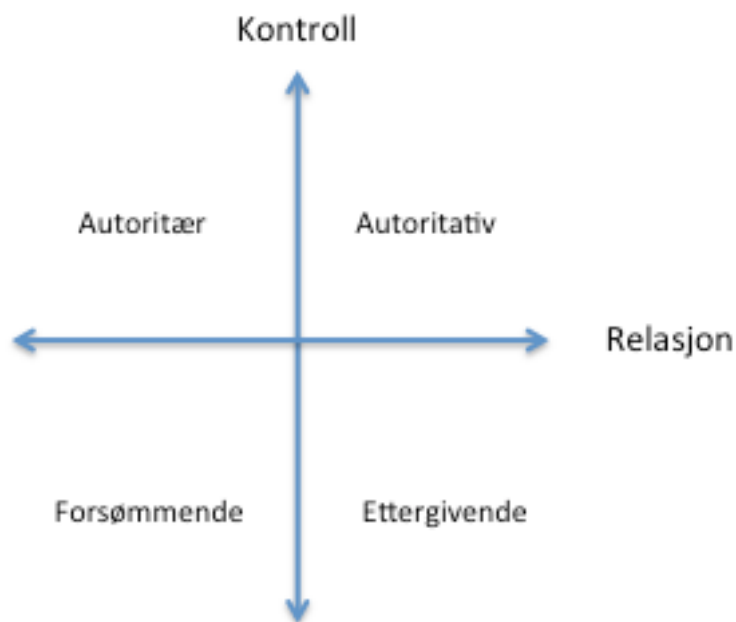
SIP modellens systematiske tilnærming til barn og unges sosiale og kognitive prosesser i forhold til sosial tilpasning kan gi føringer for hensiktsmessige strategier i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Generelt handler det eksempelvis om og gi elevene hjelp til innlæring av normer, som dernest kan gi eleven bedre forutsetninger for å ta konstruktive valg. En kan arbeide med relasjoner, med den hensikt at elevene skal danne gode sosiale skjemaer. Videre kan en hjelpe elevene med tolkningsprosesser når de tolkningene som blir foretatt er urealistiske (P. Roland et al., 2014). Det er avgjørende at det pedagogiske personalet har kunnskap og kompetanse om de strukturene som er gjennomgående i SIP modellen, og samspillet mellom dem. Den systematiske modellen gir avgjørende kunnskap og forståelse om hvilke ferdigheter elevene må lære, for å ha forutsetninger for hensiktsmessig tilpasning. Videre gir modellen forutsetninger for at det pedagogiske personalet kan bli bevisst hvordan en skal tilnærme seg elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (P. Roland et al., 2014).

## **2.2 Håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk**

### **2.2.1 Det autoritative perspektivet**

Studier viser at mange barn og unge med aggresjonsproblematikk, som denne studien omhandler, har mindre grensesetting og mindre tilsyn og oppfølging fra foreldre enn gjennomsnittet. Disse studiene viser at det er paralleller mellom oppdragerstil og aggresjonsproblematikk. Uten bevisst intervensjon, kan disse atferdskarakteristikkene forbli vedvarende (Brendgen et al., 2005). Baumrind (1991) har utarbeidet en teoretisk modell som differensierer oppdragelsesstiler blant foreldre, og viser hvordan disse oppdragelsesstilene påvirker individenes utvikling (Baumrind, 1991). Modellen har ved flere anledninger blitt generalisert til å gjelde ulike former for klasseledelse, og ser på sammenhengen mellom klasseledelse og sosial og faglig utvikling (Nordahl & Manger, 2005; P.

Roland, 2011). Modellen karakteriserer fire avgrensede former for klasseledelse; autoritativ, autoritær, ettergivende og forsømmende. Inndelingen i de ulike formen for klasseledelse er avhengig av to dimensjoner, kontroll og relasjon. Kontroll handler om i hvilken grad de voksne er tydelige og har forventninger til elevene. Relasjon henviser til den relasjonelle kvaliteten mellom elevene og de voksne. Disse to dimensjonene har, i ulike kombinasjoner, en kontinuerlig innvirkning på hverandre (Nordahl & Manger, 2005).



(Baumrind, 1991)

#### **Autoritativ klasseledelse:**

Autoritativ klasseledelse krever både at læreren har kontroll, og arbeider systematisk med å oppnå og vedlikeholde hensiktsmessige relasjoner til elevene. Spesielt kjennetegnes autoritativ klasseledelse av en god balanse mellom disse to avgjørende faktorene. En voksen som kjennetegnes av en autoritativ klasseledelse har respekt for barns selvstendighet, samtidig som en fremmer demokratiske prinsipper (Nordahl & Manger, 2005; P. Roland & Størksen, 2011a). Videre kjennetegnes denne formen for klasseledelse av at en tar hensyn, lytter og diskuterer sammen med barna samtidig som en viser interesse (Sommer, 2003). Forskning viser at denne formen for klasseledelse har positiv innvirkning på barn og unges sosiale og faglige læring og utvikling (Nordahl & Manger, 2005).

#### **Ettergivende klasseledelse:**

Ettergivende klasseledelse kjennetegnes av varme og støttende relasjoner, men lite kontroll. Den manglende kontrollen handler om at den voksne i liten grad ivaretar og håndhever regler, samtidig som at den voksne er inkonsekvent. Klassemiljøet blir dermed preget av få krav og lite struktur (Nordahl & Manger, 2005; P. Roland, 2011).

**Forsømmende klasseledelse:**

Forsømmende klasseledelse innebærer at læreren utøver liten kontroll, og heller ikke har fokus på relasjonsbygging. Således vil det lett kunne skapes et uheldig læringsmiljø preget av uro og mangel på kontroll (Nordahl & Manger, 2005; P. Roland, 2011).

**Autoritære klasseledelse:**

Autoritær klasseledelse kjennetegnes av at læreren legger mye vekt på kontroll, og i liten grad vektlegger omsorg. Det vil si at en i tillegg til å vise lite varme, ikke inngår i nære relasjoner til barna. Miljøet kjennetegnes av maktutøvelse, en faktor som benyttes for å opprettholde kontroll (Nordahl & Manger, 2005; P. Roland, 2011)

Både autoritær-, forsømmende- og ettergivende klasseledelse kan ha direkte og indirekte negativ effekt på arbeidet for å tilrettelegge for læring og utvikling, spesielt for barn og unge med aggresjonsproblematikk som denne studien spesielt innretter seg mot. Egenarten ved lærerne og miljøet som skapes, kan ha negativ innvirkning på det faglige- og sosiale læringsmiljøet. Det har innvirkning på klassens, og enkeltelevenes motivasjon og trivsel, og i så måte det psykososiale miljøet. Elever med reaktiv aggresjonsproblematikk trenger struktur og forutsigbarhet. Dette skapes gjennom trygge omgivelser, som fremmer positive handlingsmønstre. Kjennetegn ved både autoritær-, forsømmende- og ettergivende klasseledelse representerer i ulik grad uforutsigbarhet og mangel på struktur. Dermed vil disse formene for klasseledelse kunne representere en trigger, og videre være en potensiell utløsende faktor, for elever med reaktiv aggresjon. Dette kan resultere i utfordrende situasjoner, som kan resultere i aggressive handlinger. Dermed er det helt sentralt at det utarbeides tiltak for å utvikle god klasseledelsen blant kollegiet på en skole, et arbeid som må ha til hensikt å fremme en autoritativ ledelsesstil (Nordahl & Manger, 2005; E. Roland & Vaaland, 2011a; P. Roland, 2011).

Kontroll oppnås gjennom grensesetting, struktur og forutsigbarhet, og disse faktorene anses å være sentrale aspekter ved et godt klassemiljø. Utydelig eller manglende ledelse av elevfellesskapet kan resultere i utvikling av atferdsproblemer av ulik karakter. Å ha god kontroll er avhengig av flere faktorer, blant annet lærerens faglige kompetanse, strukturelle utforming av klasserom og gjensidig respekt mellom lærer og elever. Kontroll i skolemiljøet er spesielt viktig for å komme i posisjon til å korrigere elevenes atferd kontinuerlig (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003; E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b). Korrigerende av elevenes atferd handler i første omgang om å avlære og

omlære uhensiktsmessige atferdsmønstre, i forhold til denne studiens tematikk og problemstilling, omlære og avlære den reaktive problematikken egenart. Dette handler blant annet om håndtering som innretter seg mot elevenes tolkningsmønstre, noe som er utdypet tidligere i studien.

Støttende relasjoner mellom lærer – elev har vist seg å påvirke flere aspekter ved læringsmiljøet. *"Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn og unge ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse"* (Nordahl & Manger, 2005, s. 210). Hensiktsmessige relasjoner kan blant annet fremme faglig og sosial utvikling og læring. Med støttende relasjoner viser en til en sosial interaksjon preget av omsorg, interesse og respekt (E. Roland & Vaaland, 2011b; P. Roland, 2011). Når en vet at voksne som har en god relasjon til elevene opplever mindre atferdsproblemer, er relasjonsbygging avgjørende i håndteringen av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette faktumet poengterer viktigheten av relasjoner til personer en er nært knyttet til (Nordahl & Manger, 2005). Interaksjonen mellom lærer og elev må tilpasses den enkelte elev. "... the most effective classroom managers tended to employ different strategies with different types of students (Marzano et al., 2003, s. 48). Det relasjonelle forholdet er mest effektivt når relasjonene er kjennetegnet av høye krav og forventninger, samtidig som de fremmer struktur og klare grenser. Støttende relasjoner er likeledes kjennetegnet av den voksnes evnen til å gjenkjenne signaler, for og deretter gi respons på de signalene som gis. Det er viktig å påpeke at ansvaret for relasjonsbygging mellom lærer - elev alltid tillegges læreren, da det er et asymmetrisk forhold mellom de to (Nordahl & Manger, 2005). En lærer kan fremme hensiktsmessige lærer– elev relasjoner gjennom implisitt og eksplisitt tilrettelegging. Dette kan gjøres gjennom nøye planlagt og strukturerte aktiviteter, eller gjennom spontan samhandling. Både skolen som organisasjon og læreren har ansvar for at det dannes og opprettholdes gode relasjoner i miljøet. Å styrke relasjoner kan være gunstig for alle elever og gir lærerne et godt utgangspunkt for samhandling med elevene, spesielt for elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Lærer-elev relasjonen er nøye korrelert med omfanget av problematferd, og er dermed sentralt i intervensjonsarbeidet med denne gruppen (Nordahl & Manger, 2005).

Egenarten ved den klasseledelsen som utøves påvirker det sosiale og faglige læringsmiljøet direkte og indirekte. Det har en direkte påvirkningskraft på den enkelte elev, samtidig som det indirekte gir føringer for miljøet i en klasse. En konsistent og tydelig klasseledelse preget av positive relasjoner og god kontroll, som autoritativ klasseledelse representerer, fremmer positive faglige resultater og psykososiale forhold. Videre er det assosiert med gode skoleprestasjoner, positiv jevnaldersosialisering og prososial atferd. God klasseledelse krever betydelig innsats og det er først og fremst lærerens ansvar å etablere det (E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011a; P. Roland &

Størksen, 2011a). Når en vet at en autoritativ klasseledelse har positiv innvirkning på det sosiale miljøet i en klasse, har bevisst og systematisk arbeid mot autoritativ klasseledelse positiv effekt også på interaksjonen med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk og håndteringen av disse elevene. *"Den autoritative lærerrollen utgjør en grunnleggende forståelsesramme når det gjelder håndtering av utfordrende atferd"* (P. Roland, 2011, s. 25). Klasseledelse danner dermed grunnlaget for interaksjon med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk på flere områder. Det gir føringer for interaksjoner mellom lærer og elev, men også samhandlingen mellom elevene. Autoritativ klasseledelse gir grunnlaget for å utvikle gode sosiale mønstre i klassen, og positive holdninger. Spesielt har dette positiv innvirkning i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (E. Roland & Vaaland, 2011a). *"Den autoritative læreren tar initiativer som tjener elevene, og viser innlevelse og respekt for hver elev som person"* (E. Roland, 2007, s. 94). Samhandling med elevene må ta hensyn til individuelle faktorer og møte den enkelte ut fra dens forutsetninger. I tillegg til de overnevnte fordelene ved en autoritativ klasseledelse gir god kontroll og støttede relasjoner et positivt utgangspunkt for forståelse for den enkelte elev, og danner grunnlaget for positiv mellommenneskelig interaksjon også for elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (E. Roland & Vaaland, 2011a; P. Roland, 2011).

For å gi en helhetlig forståelse av det autoritative perspektivet er det hensiktsmessig å være bevisst at modellen har fått kritikk for å være for generell og kontekstfri. De fire formene for klasseledelse kritiseres for å være for entydige, i den forstand at de representerer ytterpunktene. Samhandling elev og lærere imellom kan karakteriseres av ulike ledelsesstiler, som overlapper hverandre. De samhandlingene som skje er kontekstavhengig, og denne konteksten er avgjørende for den ledelsesstilen som utøves. Videre kritiseres modellen for å bare belyse avgrensede aspekter i påvirkningen av elevenes utvikling. Modellen inkluderer ikke miljø og kultur, og i så måte blir flere aspekter som påvirker barnets kompetanse utelatt (Sommer, 2003). I samhandlingen med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk blir det med utgangspunkt i dette perspektivet viktig å være bevisst at lærerens påvirkning ikke alene avgjør barnets kompetanse.

### **2.2.2 Konsistens**

Interaksjon og samhandling med barn og unge er kjennetegnet av flere aspekter. Egenarten ved individuelle og mellommenneskelige faktorer påvirker den interaksjonen og samhandlingen som skjer mellom personene. Den interaksjonen som oppstår er derav avhengig av flere elementer. Dette vil også ha innvirkning på den påvirkningskraften en har i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, og håndteringen av eventuell utfordrende atferd.

Samhandling som fremmer hensiktsmessig utvikling, både faglig og sosial, er avhengig av at samhandlingen med elever, både på individ- og systemnivå, er konsistent. Det vil si at handlingene og holdningene er gjenkjennbare over tid og på tvers av situasjoner. Videre forutsetter konsistente handlinger at det er samsvar mellom holdninger og atferd (E. Roland & Vaaland, 2011b). Dermed må handlingene en utøver være tilnærmet like. I praksis betyr dette at skolens regler og rutiner må være gjennomgripende i den individuelle- og kollektive samhandlingen med elevene. Eksempelvis må den sosiale og faglige interaksjonen med elevene bygge på grunnleggende prinsipper for grensesetting. Det handler om å være konsekvent i enhver situasjon i et utstrakt tidsperspektiv. En må klare "... å vise de samme holdningene i ulike aktiviteter og på ulike arenaer" (E. Roland, 2007, s. 90). Det er sentralt at læreren signalisere sin voksne autoritet gjennom hele skoledagen, og i ulike kontekstene. At handlingene er konsistente hindrer ikke at de tilpasses til situasjon og arena, men at de bygger på grunnleggende prinsipper (E. Roland & Vaaland, 2011b).

Konsistente handlinger forutsetter samarbeid i kollegiet. Felles forståelse danner grunnlaget for kollektiv intervensjon. De voksne må være samstemte, og kollektive holdninger og handlinger må være gjennomgående i kollegiet (E. Roland, Vaaland, & Størksen, 2007). Det er viktig å være bevisst at kollektive holdninger og handlinger, påvirkes av den enkelte lærers forståelsesramme. Samhandling mellom de voksne som inngår i det faglige og sosiale læringsmiljøet, påvirkes av sin individuelle egenart. Med dette menes at de påvirkes av personlighet, bakgrunn, historie og kompetanse. Videre påvirkes de av felles opplevelser som er allmennmenneskelige eller forankret i en felles kultur. De felles opplevelsene er uavhengige av individuelle egenskaper, og har påvirkning på en felles forståelse. De forståelsene som er overlappende på tvers av individer kalles intersubjektivitet (Røkenes & Hanssen, 2002).



(Røkenes & Hanssen, 2002)

*"Intersubjektivitet betyr å dele noe eller gjøre felles psykologiske tilstander eller opplevelser"*

(Røkenes & Hanssen, 2002, s. 43). I forhold til studiens tematikk og problemstilling handler det om å skape en felles forståelsesramme, og felles holdninger og handlinger for intervensjon i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. En slik felles forståelsesramme krever interaksjon i kollegiet, et samspill som krever gjensidig kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2002). I prosessen med å etablere konsistente holdninger og væremåter forutsettes det at skolens ledelse har gode lederegenskaper, som fremmer samarbeid. Først når disse prinsippene er ivaretatt vil det dannes et intersubjektivt opplevelsesfellesskap i kollegiet. Et opplevelsesfellesskap som bunner i kommunikasjon og samhandling. Samarbeid mellom ledelsen og den øvrige personalgruppen er en forutsetning for vellykket arbeid i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I det viktige holdningsarbeidet kreves det at ledelsen fører an for de ansatte. Videre forutsetter det forpliktelse og lojalitet i kollegiet når beslutninger tas. Dette vil danne grunnlaget for at rolleforventningene og reaksjonene elevene møter fra pedagogene er konsistente (E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b; Røkenes & Hanssen, 2002).

Pedagogenes samhandling og interaksjon med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk og håndteringen av denne problematikken, er avhengig av personalets holdninger og kompetanse. Igjen påpeker dette viktigheten av etablere konsistente holdninger og væremåter i kollegiet som ivaretar mangfoldet på en skole. Elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk har et spesielt behov for forutsigbarhet og trygghet. Konsistente holdninger og handlinger er dermed en forutsetning for vellykket interaksjon med disse elevene. Konsistent atferd fra pedagogene skaper struktur og forutsigbarhet, som videre danner grunnlaget for trygghet i læringsmiljøet. Det er også viktig at samhandlingen med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk bygger på grunnleggende prinsipper utarbeidet i fellesskap. Felles prinsipper for forståelse og håndtering danner grunnlaget for trygt pedagogisk personal, som kan samhandle med de aktuelle elevene med større teoretisk og praktisk trygghet. Tryggheten er en viktig aspekt for å fremme hensiktsmessig handlingskraft i forebyggingsarbeidet mot å forebygge negativ atferd (E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b).

Forståelse av- og kunnskap om aggresjon er helt avgjørende i arbeidet med håndtering og forebygging av atferdsproblematikk. Pedagogene som samhandler med de aktuelle elevene må ha en felles forståelse. Denne felles forståelsen bør danne grunnlaget for det pedagogiske arbeidet både på systemnivå og individnivå. Det pedagogiske personalet må ha en felles forståelse av aggresjonsbegrepet, en forståelse preget av nøyaktighet. Personal med ulike begrepsdefinisjoner står i

fare for forskjellsbehandling, i den betydning at en gitt atferd kan utløse ulike handlinger blant personalet. Den utryggheten og uforutsigbarheten som da oppstår kan være en viktig risikofaktor for at det kan oppstå aggressive handlinger. En felles forståelse handler ikke bare om systematiske begrepsavklaringer. Det handler også om felles holdninger og handlinger på individnivå. Således må det være rom for at det pedagogiske personalet får mulighet til å utarbeide felles intervensjon i møte med den enkelte elev. Både det kollektive-, og det individuelle elevperspektivet må ivaretas. Felles forståelse vil føre til at det pedagogiske personalet håndterer aggressive situasjoner med konsistent. Felles holdnings- og handlingsritualer vil være med på å hindre at elevene får mulighet til å manipulere og sette de voksne opp mot hverandre (Anderson & Bushman, 2002; E. Roland & Vaaland, 2011b; E. Roland et al., 2007; P. Roland, 2011).

### 2.2.3 Tidlig innsats

Nasjonale styringsdokumenter poengterer at idealet for de norske utdanningsinstitusjonene, herav skole og barnehage, vektlegger et inkluderende læringsmiljø. Innenfor denne forståelsesrammen handler tidlig innsats om den intervensjonen som iverksettes for å bygge et godt inkluderende læringsmiljø. Det handler om skolens evne til å imøtekomme alle barns behov, også elever som viser atferdsproblematikk som denne studien omhandler (P. Roland, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2009)

*”Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnskoleopplæringen eller i voksen alder”* (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 5). Tidlig innsats henviser til utdanningsinstitusjoner, og herav det pedagogiske personalet ved disse institusjonenes, evne til å handle tidlig for å minske skade eller uheldig utvikling (Midthassel, Bru, Ertesvåg, & E. Roland, 2011). Med henblikk på studiens problemstilling ”hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk”, handler tidlig innsats om den intervensjonen som gjøres både i forhold til disse elevene før utfordringene oppstår, men også på et tidlig tidspunkt når utfordringene blir identifisert. Intervensjonen kan være både generell og spesifikk, iverksettes på ulike arenaer, og i ulike faser.

Aggresjon er en naturlig del av barn og unges utvikling. I tidlige barneår, er det først og fremst reaktiv aggresjon, eller fysisk aggresjon som Tremblay (2005) henviser til, som er mest fremtredende. Denne formen for aggresjon har høyest forekomst i to til fireårsalderen, og de fleste barn utøver en form for fysisk aggresjon innen de er tre år. Årsaken til at frekvensen av aggressive handlinger er høyest i denne aldersgruppen, antas å ha sammenheng med kjennetegn ved barnas utviklingsstadiet. Barna er i starten av språkutviklingen, og har ikke utviklet et fullstendig språkrepertoar. I mangel på språklige



måter å uttrykke seg på, kan mange benytte seg av for eksempel spark og slag i den sosiale samhandlingen. Etter hvert som barna utvikler seg, lærer barna å benytte mer hensiktsmessige metoder i den sosiale samhandlingen. Dermed avtar frekvensen av aggressive handlinger, i takt med barns læring og utvikling. Det er viktig å poengtere at barn og unge er ulike, og har individuelle utviklingsmønstre. Det samme gjelder utviklingen av hensiktsmessige intervensjon med andre. Hvor noen barn og unge benytter seg av positive samhandlingsmønstre allerede fra tidlig alder, tar det for noen lengre tid å lære slike måter å samhandle på. Det er dermed særdeles viktig at det pedagogiske personalet som er i interaksjon med disse barns er bevisst dette, og dermed kan arbeide systematisk for å avlære uhensiktsmessig atferd og samtidig fremme positive strategier for sosial interaksjon (P. Roland, 2011; Richard Ernest Tremblay et al., 2005). Samfunnet er avhengig av at barn og unge kan samhandle positivt. Det er dermed nødvendig at denne aggressive atferden som er en naturlig del av barn og unges utvikling avlæres, slik at barna kan benytte seg av hensiktsmessige samhandlingsmønstre. Dermed er det helt nødvendig at en benytter seg av tidlig innsats, et intervensjonsarbeid som handler om å håndtere aggresjonsproblematikk på ulike stadier (P. Roland & Størksen, 2011b).

Forebyggende arbeid, som innebærer å etablere beskyttende mekanismer mot det en vil unngå, er den tidligste intervensjonen. I forhold til oppgavens tematikk og problemstilling handler dette om innsats som kan forebygge atferdsproblemer. Videre handler tidlig innsats om å igangsette tiltak for å imøtekomme et allerede identifisert problem. Det er spesielt intervensjon i forhold til dette som er relatert til denne oppgavens tematiske innfallsvinkel. I det forebyggende arbeidet stilles det krav til det pedagogiske personalets faglige og emosjonelle kunnskap. De må inneha *"...god kunnskap om hvordan de kan være emosjonelt og faglig støttende og utvikle et miljø der elevene kan føle seg trygge"* (Midthassel et al, 2011, s. 12). I det forebyggende arbeidet handler det om å fremmet et læringsmiljø som vektlegger tydelige og trygge voksne som etablerer gode relasjoner til elevene. Videre skal det pedagogiske personalet som er i interaksjon med elevene være tydelige grensesettere. Som det poengteres i den overstående definisjonene, handler tidlig innsats også om intervensjon når forebyggende arbeid ikke er tilstrekkelig. På dette stadiet stilles det krav til det pedagogiske personalets kompetanse til å identifisere aktuelle utfordringer. Dette kan være faglig eller sosial atferd som truer læringsmiljøet for enkeltindivider eller grupper. I tillegg må personalet inneha kompetanse til å sette inn tiltak for å motvirke uheldig utvikling (Midthassel et al, 2011). I denne studiens sammenheng handler det om personalets kompetanse til å identifisere reaktiv atferdsproblematikk på et tidlig tidspunkt, for videre å ha kompetanse til å sette inn tiltak som med hensikt motvirker utviklingen av denne atferdsproblematikken.

Tidlig innsats i forhold til elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, som denne studien omhandler, handler også om å forstå forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og sosial tilpasning som beskrives i SIP modellen (Crick & Dodge, 1994). Kunnskap og kompetanse om prosessene og mekanismene som SIP modellen beskriver kan gi det pedagogiske personalet som er i interaksjon med disse elevene forutsetninger for å iverksette intervensjonsarbeid på et tidlig tidspunkt i elevenes liv. Det handler om å håndtere elevens reaktive aggresjonsatferd tidlig for å minske uheldig utvikling. Videre må en ha kunnskap om informasjonsbearbeidingsprosessene for å på en hensiktsmessig måte iverksette intervensjon som kan gi positiv påvirkning på de ulike stegene i informasjonsbehandlingen. Målrettet intervensjonsarbeid innrettet mot de ulike stegene kan virke forebyggende mot at elevenes reaktiv aggresjonsproblematikk utvikler seg (P. Roland et al., 2014).

*”Et forebyggende og kompenserende arbeid i forhold til barns og unges psykososiale utvikling vil måtte forholde seg til den sosiale konteksten som helhet og til enkeltelevne”* (Midthassel et al., 2011, s. 13). Arbeidet i forhold til elever med reaktiv aggresjonsproblematikk krever da at de voksne som er i interaksjon med elevene forstår det sosiale systemet som utgjør en klasse eller en gruppe. I tillegg til å vite hvordan de kan sette i gang tiltak når uheldige situasjoner oppstår, må de ha kunnskap om hvordan de kan forebygge negative situasjoner. For å imøtekomme disse kravene kreves det at personalet har begreper og analyseapparat til å forstå den reaktive aggresjonsproblematikken, og kunnskap og ferdigheter til å kunne igangsette intervensjon. Videre trenger de selvinnsikt for å forstå sin rolle i forhold til de aktuelle elevene, og de aktuelle situasjonene. For å øke skolens evne til å kompensere for sårbarhet, og den sårbarheten reaktiv aggresjonsproblematikk representerer, er det nødvendig å fremholde et systematisk arbeid. Arbeidet må være systemrettet, med fokus på de sosiale og strukturelle systemene (Midthassel et al., 2011).

## 3.0 Metode

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for studiens metodologi, herav både metodiske avveininger og avgrensninger. Den metodiske tilnærminger har til hensikt å frembringe relevant kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Kapitlet innledes med en presentasjon av forskningsmetode, herunder både kvalitativ- og kvantitativ metode. Derne vil den metodiske tilnærmingen inkludere det vitenskapsteoretisk grunnlaget for denne studien, således både en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming. Videre presenteres systematisk de kvalitative forskningsprosessene. Både det kvalitative forskningsintervjuet, hvor det i denne studien er benyttet et semistrukturert intervju, kjennetegn ved datainnsamlingen og tilslutt analyse og tolkning av datamaterialet. Avslutningsvis vurderes studiens troverdighet, forskningsetiske prinsipper og mulige feilkilder.

### 3.1 Forskningsmetode

Forskningsmetode handler om å følge en bestemt vei til målet. *"Metodelæren hjelper oss å treffe hensiktsmessige valg. Den gir oss oversikt over alternative fremgangsmåter og konsekvenser av å velge de enkelte alternativene"* (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010, s. 29). Som samfunnsvitenskapelig metodelitteratur påpeker handler metode om bevisste metodiske avveininger og avgrensninger (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009). Videre handler samfunnsvitenskapelig metode, både kvalitativ- og kvantitativ metode, om å samle inn datamateriale og videre analysere og tolke dette materialet (Johannessen et al., 2010).

#### 3.1.1 Kvalitativ og kvantitativ metode

I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur skiller en mellom kvalitativ- og kvantitativ metode. Skillet mellom de to metodiske tilnærmingene handler om hvordan data registreres og analyseres. Svært forenklet benytter kvantitative metoder tall. Metoden benytter data i form av kategoriserte fenomener, og den metodiske tilnærmingen legger vekt på opptelling og utbredelse av fenomener. Kvalitativ metode benytter i motsetning til kvantitativ metode tekst. Denne metodiske tilnærmingen forholder seg til data i form av tekster, lyd og bilder. Videre legges det vekt på fortolkning av dataene (Johannessen et al., 2010).

Basert på de overstående kjennetegnene ved kvalitativ- og kvantitativ metode, kan en sammenfatte at de metodiske tilnærmingene bygger på til dels ulike forskningsprinsipper. Disse metodiske ulikhetene får konsekvenser for forskningsprosessene, og derav hvordan studien som helhet vurderes (Thagaard, 2009). Hvilke metodisk tilnærming den enkelte studien bygger på må reflektere

studiens tematikk og formål. Metodikken må vurderes som en hensiktsmessig fremgangsmåte, basert på kontekstuelle faktorer. Med dette menes rammefaktorer som tidsperspektiv og økonomiske ressurser (Johannessen et al., 2010). For å besvare min problemstilling: Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?, vurderes det som hensiktsmessig å benytte en kvalitativ tilnærming. Valget av metodisk tilnærming bygger i grove trekk på formålet om å frembringe meningsinnholdet i datamaterialet gjennom meningssskapende fortolkende prosesser, og at denne metodiske tilnærmingen herav oppleves formålstjenlig.

### 3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Forskerens vitenskapsteoretiske grunnlag har betydning for hva en søker informasjon om, og danner grunnlaget for forskerens for forståelse (Thagaard, 2009). Studiets vitenskapsteoretiske grunnlag må således reflektere gjennomgående aspekter i den aktuelle studien. For å finne ut hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk er det tatt utgangspunkt en hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.

I vitenskapsteoretisk sammenheng handle hermeneutikk om *"å tolke, oversette, tydeliggjøre, klargjøre, forklare og å si"* (Widerberg & Bolstad, 2001, s. 24). En hermeneutisk tilnærming søker å forstå meningsinnholdet i sosiale fenomener, det handler om å forstå et dypere meningsinnhold av menneskers handlinger gjennom de fortolkningsprosesser dette krever (Gilje & Grimen, 1993; Thagaard, 2009). Hermeneutikken som vitenskapsteoretisk posisjon vektlegger tolkningsprosessens betydning i kunnskapsutviklingen. I denne studien søker en å forstå fenomenet hvordan pedagoger håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I en hermeneutisk tilnærming må en derav tydeliggjør, forklare og tolke pedagogenes utsagn, med den hensikt å skape forståelse. Det er imidlertid sentralt og poengtere at en hermeneutisk tilnærming bunner i at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2009; Widerberg & Bolstad, 2001). Tolknings- og analyseprosessen vil alltid forstås ut fra den enkeltes forutsetninger. For forståelse, som den enkeltes forutsetninger refererer til, viser i følge Grimen og Gilje (1993) til faktorer relatert til språk, begreper, trosoppfatninger og personlige erfaringer. Videre påvirkes en av bevisste så vel som ubevisste holdninger til egen for forståelse (Gilje & Grimen, 1993).

*"I fenomenologiske designer er det vanlig å analysere meningsinnholdet"* (Johannessen et al., 2010, s. 173). Med meningsinnholdet refereres det til innholdet det datamaterialet som er innhentet, i dette tilfellet den informasjonen som fremkommer i de aktuelle intervjuene. Datamaterialet gjennomgås fortolkende med den hensikt å forstå den dypere meningen (Johannessen et al., 2010).

Fenomenologi handler dermed om en særegen interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra

aktørens egne perspektiv. Studiens formål og tematikk er å søke eksplisitt og implisitt informasjon om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I en fenomenologisk tilnærming vil reaktiv aggresjonsproblematikk være det overordnede sosiale fenomenet. Datamaterialet som innhentes basert på informantenes beskrivelser og erfaringer i forhold til håndtering av denne type problematikk, danner så utgangspunktet for en systematisk tolknings- og analyseprosess.

### 3.3. Det kvalitative forskningsintervjuet

I kvalitative studier kan datagrunnlaget innhentes ved å benytte ulike tilnærminger. De metodiske avveiningene må reflektere studiens formål, og ha som hensikt å innhente formålstjenelig datamaterialet. Datamateriale vil si de data som kommer eksplisitt og implisitt frem i forskningsarbeidet (Johannessen et al., 2010; Nilssen, 2012; Thagaard, 2009).

For å belyse studiens utgangspunkt og problemstilling, hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, vil jeg benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju.

*”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, forut for vitenskapelige forklaringer...”* (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009, s. 21). Intervjuet karakteriseres som en samtale. Spesielt for samtalen er at den kjennetegnes av å tjene et formål. Formålet handler om å forstå eller beskrive noe, i dette tilfellet forhold ved håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Videre har samtalen en strukturell egenart. Den strukturelle egenarten ved samtalen er først og fremst knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne i intervjuet.

Rollefordelingen mellom intervjuer og informanten er asymmetrisk. Det asymmetriske forholdet mellom deltakerne bunner i at det er intervjuer som definerer og kontrollerer samtalen. På tross av at det er et asymmetrisk forhold mellom deltakerne i intervjuet, er det viktig å poengtere at det er en gjensidig avhengighet mellom aktørene. Samspillet eller interaksjonen mellom deltakerne er helt avgjørende for at det konstrueres kunnskap (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2009).

Som nevnt vil jeg benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju for å belyse studiens problemstilling. Valg av metodisk utgangspunkt bygger på prinsippene om at metoden skal være hensiktsmessig, og i så måte frembringe relevant kunnskap. Spesielt har metoden som formål å eksplisitt og implisitt innhente kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, både i en teoretisk og praktisk innfallsvinkel. Sammenliknet med andre metoder, for eksempel spørreskjema, har informantene større frihet til å uttrykke seg når en benytter et kvalitative intervjuet. Dermed er det lettere å få frem informantenes erfaringer og

oppfatninger. Spesielt gir dette muligheten til å innhente kunnskap om informantenes oppfatninger og erfaringer relatert til håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (Johannessen et al., 2010).

Kvalitativt forskningsintervju gir også mulighet for informanten til å rekonstruere hendelser og situasjoner. Dette gir en unik mulighet til å be informantene gjengi spesifikke hendelser relatert til håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk. Denne rekonstruksjonen kan gi viktig kunnskap i datainnsamlingsprosessen. Videre vet en at mye kunnskap er situasjonsbestemt. Fordelen med et kvalitativt forskningsintervju er at intervjuer kan utnytte forståelsen om situasjonsbestemte kunnskap, og gjøre hensiktsmessige tilpasninger både i forkant og underveis i intervjuet. Dette gir mulighet for å fange opp informantenes forforståelse og kulturelt betingede faktorer. På grunn av sosiale fenomeners kompleksitet er det utfordrende å forske på sosiale fenomener. Der strukturerte spørreskjema begrenser muligheten til å få informasjon utover det som det spørres om, gir det kvalitative intervjuet mulighet til å få frem kompleksitet og nyanser. Spesielt for denne studien gir disse faktorene muligheten til å få frem situasjonsbestemt kunnskap, samt fange opp kompleksiteten ved håndtering av elever som viser aggresjonsproblematikk (Johannessen et al., 2010).

Det er viktig å være bevisst at et kvalitativt forskningsintervju både har fordeler og ulemper. I så måte må en som forsker være bevisst de svakhetene og utfordringene intervju som sådan har. Bevisste avveininger og refleksjoner i forhold til ulemper relatert til intervjuet som metode, er et viktig utgangspunkt når en skal innhente hensiktsmessig informasjon. Det kvalitative forskningsintervjuet forutsetter at deltakerne, således intervjuer og informanten, inngår i en gjensidig interaksjon. Samspillet mellom de to kan dermed tenkes å ha implisitt påvirkning på deltakerne. Sådan må en som forsker være bevisst det faktum at en som intervjuer kan bli påvirket av informanten. Dersom en ikke er bevisst den mellommenneskelige interaksjonen kan denne påvirkningen ha negativ innvirkning på forskningsmetodens profesjonalitet, ved at intervjueren identifiserer seg med informanten. Videre stiller intervju som metodisk tilnærming krav til at intervjueren har en aktiv lyttende holdning. I tillegg til at intervjueren må være oppmerksom, og vise både interesse og engasjement, må han/hun ha evne til å stille reflekterte oppfølgingsspørsmål (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2009). Dermed er flere faktorer ved intervjuprosessen utfordrende, og kan ha negativ innvirkning på forskningsprosessen. Derav er det avgjørende at en reflekterer over avgjørende faktorer i intervjuprosessen. For å være forberedt, og ha evne til å imøtekomme eventuelle utfordringer, ble det i forkant at intervjuene gjennomført prøveintervju. Hensikten med prøveintervjuene var å bevisstgjøre intervjuer, og dermed være bedre forberedt.

### 3.3.1 Semistrukturert intervju

*"Det kvalitative intervjuet kan være mer eller mindre strukturert"* (Johannessen et al., 2010, s. 137).

Metodelitteratur skiller mellom ustrukturert-, semistrukturert- og delvis strukturert-, og strukturert intervju. Kategoriseringene av intervjuet bygger på i hvilken grad intervjuene er tilrettelagt på forhånd (Johannessen et al., 2010). Ved avgrensning og valg av intervjuform, må en ta hensyn til oppgavens egenart. Avveiningen må bygge på hvilke av de overnevnte intervjuformene en anser som den mest hensiktsmessige, sett i lys av oppgavens overordnede formål.

For å få kunnskap om hvordan pedagoger håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ble det benyttet semistrukturert intervju. Semistrukturert intervju er kjennetegnet av at det har en overordnet intervjuguide som danner utgangspunktet for intervjuet. Rekkefølgen på spørsmål og temaer kan variere, og forskeren har mulighet til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al., 2010). Kjennetegn ved metodikken gjør at en har mulighet til å knytte spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. Denne fleksibiliteten gjør at en kan tilpasse det enkelte intervjuet til den spesifikke konteksten, og på denne måten få formålstjenelige informasjon (Robson, 2002; Thagaard, 2009).

Ved benyttelse av enhver form for intervju, stilles det krav til et reflekterte forarbeid. Forarbeidet danner utgangspunktet for intervjuet, og vil legge avgjørende føringer for intervjuets egenart. Dermed er det helt avgjørende å ha en hensiktsmessig struktur på intervjuets temaer og spørsmål. Hvorvidt en lykkes med det enkelte intervjuet er avhengig av egenskaper ved struktureringen, men også mellommenneskelige egenskaper. Således stiller intervjusituasjonen allsidige krav til intervjueren. En må tilrettelegge slik at de data som kommer frem er valide og reliable, og være bevisst den sosiale relasjonen mellom intervjuer og informanten (Johannessen et al., 2010; Robson, 2002; Thagaard, 2009).

#### 3.3.1.1 Intervjuguide

Semistrukturert intervju kjennetegnes som nevnt av at det har en overordnet intervjuguide, som danner utgangspunktet for intervjuet. På bakgrunn av dette har intervjuguiden en viktig funksjon. Intervjuguiden inneholder sentrale temaer og spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse. Det er avgjørende at de temaene og spørsmålene som formuleres har relevans for det overordnede forskningsspørsmålet. Dette stiller spesielt krav til at prosessen med å utforme intervjuguide er grundig (Robson, 2002).

Metodelitteratur påpeker at relasjonelle faktorer har avgjørende innvirkning på intervjuet. Når en vet at starten av intervjuet er avgjørende for intervjuprosessen, er det essensielt å tilrettelegge for en sosial relasjon preget av trygghet og respekt. Dermed er de innledende spørsmålene valgt av hensyn til relasjonelle faktorer. Videre er intervjuguiden utarbeidet med henblikk på å stille spørsmål på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaene det blir spurt om, og gi fylldige svar (Johannessen et al., 2010; Thagaard, 2009).

Strukturen på intervjuguiden er utformet av hensyn til hvilke fenomener en ønsker å innhente data om. Således inneholder intervjuguiden en systematisk veiledende oversikt over temaer og spørsmål (Vedlegg 2). Temaene og spørsmålene som er utformet har som formål å innhente nyttig informasjon og kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I forkant av de teoretiske og praktiske temaene blir det presentert en case. Casen er benyttet for å operasjonalisere temaene, og bygger på fiktive konstruksjoner av antatt gjenkjennbare situasjoner. Hensikten med denne struktureringen er at en skal hindre at en samler inn for mye overflødig informasjon. Overflødig informasjon kan resultere i at effekten og analysens styrke reduseres betraktelig (Johannessen et al., 2010; Nilssen, 2012; Robson, 2002).

### 3.4 Datainnsamling

Før en forsker kan starte datainnsamlingen er det lovfestet at han eller hun må få prosjektet godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dermed ble det i forkant av datainnsamlingen sendt en presentasjon av prosjektet til NSD. Den aktuelle datatjenesten godkjente prosjektet, og således kunne datainnsamlingen starte (Vedlegg 1).

#### 3.4.1 Utvalg

Avveininger i forhold til utvelgelse av utvalg krever, i kvalitative studier, bevisst refleksjon relatert til valg og avgrensning av både utvalgsstørrelse, utvalgsstrategi og rekruttering (Johannessen et al., 2010).

Kvalitative metoder kjennetegnes av at en *"... forsøker å få mye informasjon (data) om et begrenset antall personer"* (Johannessen et al., 2010, s. 104). Utvalgets størrelse er avhengig av hvor mange informanter som er nødvendig for å innhente hensiktsmessig informasjon. Dette er avhengig av den metodiske tilnærmingen en benytter, og denne tilnærmingens egenskaper. Utvalgsstrategier refererer til de strategiene forskerne benytter når de skal definere utvalget. Videre skal rekruttering av informanter ha et klart mål. Spesielt krever rekrutteringen at en som forsker allerede har identifisert informantene. Slik Johannessen et al., (2010) poengterer kan både strategi for utvelgelse



av informanter og rekrutteringen av informantene basere seg på ulike metoder. Generelt kan en sammenfatte at valg og avgrensning av både utvalgsstørrelse, utvalgsstrategier og rekruttering må basere seg på kriteriet om hensiktsmessighet. Med dette menes at valgene må basere seg på formålet med studien, og være gunstig for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2010; Robson, 2002).

Utvelgelsen av utvalget i denne oppgaven bygger på en strategisk utvalgsstrategi. *”Strategisk utvelgelse vil si at forskeren først tenker gjennom hvilken målgruppe som må delta for at han skal få samlet nødvendige data, mens det neste steget er å velge ut personer fra målgruppen som skal delta i undersøkelsen”* (Johannessen et al., 2010, s. 106). Begrunnelsen for denne utvelgelsen er at en i denne studien har som hensikt å innhente informasjon om et bestemt fenomen. I problemstillingen spesifiseres det at en ønsker å se på hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Informantene må derav ha relevant treårig utdanning ved høyskole eller universitet. Videre er utvalget vurdert å inneha informasjon og kunnskap som belyser studiens formål og problemstilling. Utvalget anses således å ha relevant og praksisnær kunnskap om håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Utvalget for studien er med henblikk på utvalgets størrelse avgrenset til intervju av henholdsvis fire informanter. Tallet på informanter er vurdert hensiktsmessig av hensyn til forskningsprosjektets omfang og tidsramme. Informantene er rekruttert fra henholdsvis fire barneskoler. Dette er gjort for å skape muligheten til å finne forskjeller og likheter i intervensjon med barn som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

For å rekruttere informanter til studien identifiserte jeg aktuelle barneskoler, for dernest og notere disse ned på en liste. Videre ble det valgt ut fire tilfeldige barneskoler fra den noterte listen. Jeg tok først kontakt med rektor ved de representative skolene per telefon. Formålet med denne kontakten var å presentere meg selv, og den aktuelle studien. Dernest sendte jeg informasjonsskriv til de aktuelle skolene (vedlegg 3). Det var rektor ved de representative skolene som opprettet kontakt mellom meg og en aktuell informant, således et pedagogisk personal som vurderes å være i interaksjon med barn med reaktiv aggresjonsproblematikk. Informert samtykke ble tatt med til intervjuene, og signert i forkant (vedlegg 4).

### 3.4.2 Gjennomføring av intervju

Det finnes få standardiserte prosedyrer og regler for hvordan man gjennomfører et intervju. Gjennomføringen av intervjuer kan foregå på ulike måter og premisser (Kvale et al., 2009). Gjennomføringen av intervjuene må dermed basere seg på bevisste avveininger, basert på hva som vil være hensiktsmessig i den enkelte situasjon. I denne studien ble alle intervjuene gjennomført på

informantenes arbeidsplass innenfor deres bundne arbeidstid. Intervjuene foregikk på pauserommet eller på et grupperom. Hensikten med dette var at intervjuene kunne gjennomføres uten forstyrrelse. I sin helhet varte intervjuene mellom tretti og seksti minutter. I forkant av intervjuene fikk, som nevnt, informantene tilsendt informasjonsskriv. I skrivet ble det gitt relevant praktisk informasjon om intervjuet, og forhold ved intervjuprosessen (vedlegg 3). Informasjonen som var gitt i informasjonsskrivet ble også gjentatt i forkant av intervjuene, for å være sikker på at informasjonen var mottatt. Dette er med på å kvalitetssikre intervjuprosessen (Johannessen et al., 2010).

Dokumentasjonen av intervjuet kan foregå på ulike måter. Slik Johannessen et al., (2010) påpeker kan en benytte lydopptak, lyd- og bildeopptak, eller notater (Johannessen et al., 2010).

Dokumentasjon ved benyttelse av lydopptak er den mest vanlige dokumentasjonsmetoden, og gjør at intervjueren kan konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk. Benyttelse av lydopptak gjør at en blant annet kan dokumentere ordbruk, tonefall og pauser. Videre kan en lytte til de registrerte intervjuene flere ganger (Kvale et al., 2009). Kjentegn ved lydopptak som dokumentasjonsmetode gjør at en, sammenlignet med notater, kan analysere og tolke flere kontekstuelle faktorer. En kan dermed argumenteres for at datamaterialet blir mer nyansert og differensiert, og derav mer mangfoldig. Benyttelse av lydopptak gjør at en kan avspille lydfilene, med henblikk på analyse og transkribering (Kvale et al., 2009). Som ytterligere dokumentasjon ble det også foretatt enkle notater i etterkant av intervjuet. Disse notatene kan med fordel gi komplementær informasjon når en skal analysere og tolke datamaterialet (Thagaard, 2009).

### 3.5 Analyse og tolkning av data

I kvalitativ metode er innsamling og analyse av datamaterialet en kontinuerlig prosess, hvor disse to forskningsprosessene er til dels overlappende (Thagaard, 2009). Det er mange ulike måter å analysere og tolke kvalitative data på. Formålet med analysen og tolkningen er å redusere den informasjonsmengden som er innhentet, i denne studien gjennom intervju, for dernest å lage et rammeverk for å formidle innholdet på en forståelig måte. Til forskjell fra kvantitative undersøkelser kan analyse- og tolkningsarbeidet i kvalitative undersøkelser gjøres på ulike måter (Johannessen et al., 2010). For å analysere og tolke datamaterialet kreves det at en strukturerer det materialet som er innhentet. Struktureringen har som formål å gjøre datamaterialet mer oversiktlig, og dermed analysen og tolkningen lettere gjennomførbare (Kvale et al., 2009; Robson, 2002).

Datamaterialet i denne studien ble, som nevnt, samlet inn ved å benytte intervju. For å strukturere datamaterialet i vurderes det som hensiktsmessig å benytte transkripsjon. Transkripsjonsarbeidet ble et viktig verktøy for å bli kjent med datamaterialet, og gjøre datamaterialet eksplisitt.

Metodelitteratur påpeker at det ikke er gitt hvor detaljert transkripsjonen skal være, og dette er en overveielse av hva som er formålstjenelig for den gitte studien (Kvale et al., 2009). Datamaterialet for øvrig er forsøkt gjengitt så nøyaktig og ordrett som mulig, og dermed fonologisk. Hvor det opplevdes som hensiktsmessig å registrere språklige uttrykk (ehm, hmm), pauser og følelsesuttrykk ble dette også nedskrevet. For å bevare informantenes anonymitet er informantene referert til som informant A, informant B, informant C og informant D.

Med utgangspunkt i denne studiens vitenskapsteoretiske tilnærming, herunder både fenomenologi og hermeneutikk, vil formålet med det analytiske arbeidet være å identifisere meningsinnholdet i intervjuene. Analysearbeidet kan, som nevnt, struktureres på flere måter (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009; Robson, 2002). For å strukturere meningsinnholdet i denne studien er det benyttet koding og kategorisering. Koding er en analytisk metode hvor formålet er å avdekke og organisere meningsfulle utsnitt, for dernest og bidra til å redusere og ordne datamaterialet. Kategoriseringen bygger på de etablerte kodene, for og på denne måten skape et mer overordnet rammeverk. Denne metoden har som hensikt og strukturere datamaterialet, med henblikk på analysearbeidet (Johannessen et al., 2010; Robson, 2002). I denne oppgaven er det gjort ved å benytte gjennomgående nøkkelord, for dernest og sette informantenes utsagn inn i et system.

Kategoriinndelingen i oppgaven presenteres med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring, og ses i lys av studiens problemstilling. Forskningstemaene er:

- Teoretisk og praktisk forståelse av aggresjon
- Det autoritative perspektivet som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk.
  - o Relasjoner
  - o Kontroll
- Konsistens som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk.
- Tidlig innsats som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk.

Informantenes eksplisitte og implisitte erfaringer og beskrivelser av aggresjonsproblematikk og håndtering av denne typen atferd vil bli drøftet. Hensikten med denne drøftingen er å oppnå ny kunnskap. Fremstillingen er avgrenset til å belyse informantenes uttalelser i forhold til håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk. I tillegg vil likheter og ulikheter drøftes, og knyttes opp mot oppgavens problemstilling.

## 3.6 Troverdighet

Avhengig av hvilke teoretikere en tar utgangspunkt i, inkluderer troverdighet ulike aspekter. Ikke minst er disse aspektene avhengig av hvilke metode studiene bygger på. Det er således ikke alltid hensiktsmessig å sammenfatte innholdet i troverdighetsbegrepet til å gjelde både kvalitative og kvantitative studier. De to metodiske tilnærmingene stiller ulike krav til troverdighet (Johannessen et al., 2010).

I kvalitative metoder er troverdighet knyttet til den kvalitative forskningsprosessen, og troverdighet er et avgjørende begrep når en skal vurdere kvaliteten på det enkelte forskningsprosjektet. Det handler om hvorvidt forskningen er gjort på en tillitvekkende måte (Thagaard, 2009). I samfunnsvitenskapelig metodelitteratur ses troverdighet blant annet i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generalisering (Johannessen et al., 2010; Robson, 2002).

### 3.6.1 Validitet

I grove trekk kan en definere validitet som artikkelens gyldighet. *"Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten"* (Johannessen et al., 2010, s. 230). I så måte handler validitet om hvorvidt den valgte metodikken undersøker det den har til hensikt å undersøke. For å sikre studiens validitet er det avgjørende at forskeren gjennom hele forskningsprosessen gjør bevisste vurderinger av hvorvidt den informasjonen som fremkommer er relevant (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009; Robson, 2002). For å sikre studiens validitet ble den informasjonen som fremkom i intervjuene vurdert i forhold til dens relevans for problemstillingen.

Thagaard (2009) påpeker at kontekstuelle faktorer kan påvirke tolkningen av de data som fremkommer. Denne bevisste, så vell som ubevisste påvirkningen, handler i første omgang om faktorer ved intervjueren. Intervjuerens posisjon innenfor det aktuelle miljøet vil danne en forforståelse for hvordan en tolker de data som kommer frem. For å stryke studiens validitet er det avgjørende at en som forsker er bevisst denne mulige påvirkningen, og innehar en nøytral posisjon. På denne måten skal en sikre at informantens oppfatninger og tolkninger av et fenomen blir presentert korrekt. Videre er det viktig at forskeren presenterer sitt ståsted i forhold til studiens tematikk, for at leseren på denne måten kan vurdere tolkningene i forhold til dette. Av den grunn har jeg innledningsvis valgt og presentere min tilknytning til det fenomenet som studeres. Dermed har leseren mulighet til å vurdere hvorvidt min forforståelse har påvirket tolkningen av datamaterialet (Kvale et al., 2009; Thagaard, 2009).

Av hensyn til studiens troverdigheter er det som nevnt blant annet avgjørende å sikre studiens validitet. For å styrke denne studiens gyldighet kunne en benyttet seg av metodetriangulering. Metodetriangulering betyr at forskeren benytter seg av flere metoder under feltarbeidet (Johannessen et al., 2010). For å styrke studiens validitet kunne jeg i så måte benyttet meg av både observasjon og intervju. Ved å kombinere de to metodene ville en hatt mulighet til å sammenligne datamaterialet, og da sett hvorvidt det som fremkom i intervjuene, sammenfaller med det som observeres. Av hensyn til studiens tidsramme var det likevel ikke rom for å gjøre en slik metodetriangulering.

### 3.6.2 Reliabilitet

*"Reliabilitet knytter seg til undersøkelsens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides"* (Johannessen et al., 2010, s. 229). For at studien skal fremgå som pålitelig må forskeren redegjøre for hvordan empirien blir til. Dette krever at forskeren gjør forskningsprosessen transparent, slik at leseren kan vurdere hvorvidt forskningsprosessen fremholder faktorene for pålitelighet (Johannessen et al., 2010; Robson, 2002; Thagaard, 2009).

Studios reliabilitet handler også om hvorvidt en annen forsker kan gjennomføre den samme studien, og kommet frem til de samme resultatene (Thagaard, 2009). På bakgrunn av kvalitative studier egenart vurderes slike krav om reliabilitet som lite hensiktsmessig. Til forskjell fra kvantitative studier er kvalitative datainnsamlingsteknikker ikke strukturerte, metodene er kontekstavhengig og forskeren inngår som et instrument i datainnsamlingen (Johannessen et al., 2010). Som nevnt bygger datainnsamlingen på et semistrukturert intervju. Således er intervjuet kjennetegnet av kontekstuelle tilpasninger, både relatert til faktorer ved miljø og individ. Derav er det vanskelig for andre og gjennomføre samme intervju, og i tillegg få de samme resultatene. Men en kan likevel anta at en kunne funnet likehetstrekk, og sammenfallende data.

For å styrke studiens reliabilitet er det, som nevnt, avgjørende å gi fullkommen og nøyaktig beskrivelsen av hele forskningsprosessen (Johannessen et al., 2010). For å styrke studiens reliabilitet er dermed de ulike prosessene i studien beskrevet nøyaktig og i sin helhet. Videre har jeg i forkant av datainnsamlingen gjennomført bevisste refleksjoner over hvorvidt min rolle som intervjuer kan påvirke intervjuprosessen. Derav har jeg gjort grundige overveielser over hvordan en kan opprette en kontekst som er komfortabel for deltakerne, og hvor de kan definere og beskrive praksisnære beskrivelser. I så måte tenkes det at dette er med på å styrke kvaliteten på datamaterialet, og således studiens pålitelighet.

### 3.6.3 Generalisering

Den overordnede tanken om generalisering bygger på tanken om at resultatet for et gitt utvalg, også kan være gjeldende for populasjonen. På bakgrunn av dette handler generalisering om hvorvidt en studie frembringer kunnskap og forståelse, som kan overføres til fenomenet som studeres for øvrig (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009; Thagaard, 2009). Basert på egenarten ved kvalitative metoder er det i forskningsmiljøet omstridte hvorvidt denne generaliseringseffekten også er gjeldende ved funn som baserer seg på beskrivelser og fortolkninger av kvalitative data (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009; Robson, 2002). Funn i denne studien er basert på informasjon innhentet av henholdsvis fire informanter. På bakgrunn av dette faktumet kan en, med utgangspunkt i de overnevnte teori, argumentere for at funnene i denne studiene ikke kan generaliseres.

I utvidet betydning kan generaliseringsbegrepet ses i sammenheng med studiens overførbarhet. Overførbarhet handler om resultatenes gyldighet i andre kontekster. Basert på denne forståelsen er hensikten med overførbarhet ikke å generalisere funnene til en populasjon, men først og fremst frembringe en lesergeneralisering. En tenker her at studien først og fremst skal sikre kommunikasjon med det aktuelle fagfeltet, og derav leseren. For å sikre lesergeneralisering er det avgjørende at analysen presenterer fylldige beskrivelser, og at leseren opplever at studien presenterer meningsbærende kunnskap (Thagaard, 2009). Basert på denne studien, og studiens tematikk og problemstilling, antas det at temaet er gjenkjennbart for fagmiljøet, og dermed kommuniserer viktige aspekter ved håndtering av aggresjonsproblematikk. Dermed kan det tenkes at oppgaven kan bidra til å stimulere til økt kunnskap og læring for aktuelle lesere, spesielt gjennom økt bevissthet.

### 3.7 Forskningsetikk

*"Forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer"* (Johannessen et al., 2010, s. 89). I enhver studie er det avgjørende at forskeren foretar forskningsetiske overveielser gjennom hele forskningsprosessen. Dermed må forskeren gjøre konkrete etiske vurderinger fra utarbeidelsen av tema og problemstillingen, til endelig resultat foreligger (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009).

For å ivareta forskningsetiske retningslinjer krever det at forskerne tar hensyn til informantens rett til selvbestemmelse og autonomi. Dette forutsetter at informantene skal ha en reell valgmulighet til hvorvidt de ønsker å delta. Det forventes her at forskerne i forkant av intervjuene har innhentet informert samtykke fra de aktuelle informantene (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). Hensynet til selvbestemmelse og autonomi krever som nevnt at forskerne informerer om gjeldende retningslinjer (Johannessen et al., 2010). For å ivareta dette etiske prinsippet ble det i forkant av

intervjuet utgitt et informasjonsskriv, for på den måten sikre at informantene er informert om hensikten med intervjuene, og hva deltakelse innebærer. Videre ble det også innhentet skriftlig samtykke. Ut over dette står informantene, gjennom hele prosessen, fritt til å trekke seg fra studien uten at dette får ubehagelige konsekvenser for dem (Johannessen et al., 2010). Dette ble informantene skriftlig og muntlig informert om.

Forskerne er også pliktig til å respektere informantenes privatliv. Informantene skal selv ha mulighet til å regulere hvilke opplysninger forskerne har adgang til. Videre er det forskernes ansvar å ivareta konfidensialitet og sikre at informantene bevarer sin anonymitet (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). For å ivareta dette prinsippet er det helt avgjørende at de data som samles inn anonymiseres og behandles konfidensielt. De data som presenteres i oppgaven er dermed anonymisert. I praksis vil dette si at de opplysningene som fremkommer i studien ikke er gjenkjennbare, og ikke kan tilbakeføres til den personen det gjelder. Videre er notater og lydopptak fra intervjuene oppbevart og lagret med forsiktighet, og vil bli makulert og slettet etter endt studie.

Avslutningsvis har forskeren et ansvar for å unngå skade. Det må herav vurderes hvilke konsekvenser deltakelse i den enkelte studien kan ha. I så måte må en vurdere om innsamlingen av data berører følsomme og sårbare områder (Johannessen et al., 2010; Kvale et al., 2009). For den aktuelle studien tenkes det at temaet ikke omgir sårbare og følsomme områder, og dermed ikke forårsaker noe skade for informantene. Men det er likevel viktig å til en hver tid være bevisst at informantene skal utsettes for minst mulig belastning.

### 3.8 Mulige feilkilder

I all forskning er det avgjørende at forskeren er oppmerksom på mulige feilkilder. Mulige feilkilder er knyttet til flere faktorer, derav både metodikkens egenart og kjennetegn ved den spesifikke studien. I et intervju er, som nevnt, forholdet mellom intervjuer og informant asymmetrisk. Det asymmetriske forholdet kommer av at det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen (Kvale et al., 2009). For å unngå å påvirke intervjusituasjonen, er det viktig at forskeren møter informant på en nøytral måte. Således betyr det at forskeren må møte informant med et åpent sinn, ved å unngå at forskerens egne verdier ikke preger intervjusituasjonen (Thagaard, 2009). Det er vanskelig å vite hvorvidt min rolle som intervjuer har påvirket de spesifikke intervjuene. Dette stiller krav til at en må være bevisst at det relasjonelle forholdet som skapes mellom intervjuer og informant kan påvirke samtalen uheldig, og således være en mulig feilkilde. For å unngå en slik uheldig korrelasjon ble det avgjørende å finne balansen mellom objektivitet, og samtidig kommunisere interesse og engasjement ovenfor informantens beskrivelser og erfaringer.

Grunnlaget for resultatet og drøftingen i denne studien er basert på meningsinnholdet i datamaterialet. Meningsinnholdet påvirkes av flere faktorer, blant annet av egen forforståelse. Derav kan analysen og tolkningen være påvirket av utenforliggende faktorer (Johannessen et al., 2010). For at datamaterialet skal tolkes og analyseres på et korrekt grunnlag er det derfor viktig å være objektiv, og inneha en nøytral posisjon. Når en vet at registreringen av data er avgjørende for det meningsinnholdet som kommer frem, stiller dette krav til at registreringen er nøyaktig. Således kan denne prosessen være grunnlag for mulige feilkilder, ved at registreringen av resultatene ikke er representative for den kunnskapen som er innhentet i de foregående intervjuene (Johannessen et al., 2010). I denne studien er det som nevnt benyttet lydopptak. Dette gjør at en har mulighet til å gjennomgå datagrunnlaget flere ganger for å få nøyaktige og presise beskrivelser. Det er likevel viktig å poengtere at benyttelse av lydopptak ikke gir fullstendig dokumentasjon av intervjuene. Dermed må en være bevisst at både omgjøring av muntlig- til skriftlig språk, og dokumentasjon som begrenser seg til det verbale kan representere mulige feilkilder (Johannessen et al., 2010).



## 4.0 Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil funnene i studien bli presentert, tolket og drøftet med det formål å skape ny kunnskap. Funnene vil også ses i lys av den teoretiske tilnærmingen som er presentert i kapittel 6. Studiens datamaterialet, som refererer til informantenes beskrivelser og forklaringer, vil bli trukket frem og likheter og ulikheter mellom funnene i datamaterialet vil bli fremstilt. Alle de overstående momentene vil bli presentert med utgangspunkt i studiens overordnede tematikk og problemstilling: "Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?".

Det analytiske arbeidet, som det er gjort rede for i metodekapitlet, bygge på kategorisering og koding av datamaterialet. Forskningstemaene belyser de gjennomgående tematikkene som er identifisert og avgrenset i analyseprosessen. Disse temaene vil herav presenteres som studiens funn. Forskningsspørsmålene er formulert med utgangspunkt i oppgavens teoretiske forankring, og gir føringer for tolkningsgrunnlagets teoretiske utgangspunkt. Forskningstemaene er:

- Teoretisk og praktisk forståelse av aggresjon
- Det autoritative perspektivet som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk
- Konsistens som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk
- Tidlig innsats som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk

Presentasjon av studiens funn og drøfting kan i en samfunnsvitenskapelig forskningsstudie systematiseres på ulike måter (Johannessen et al., 2010). For at fremstillingen av disse to elementene skal være oversiktlig og systematisk, er det vurdert at det for denne studien er hensiktsmessig og presentere funnene og drøftingen samtidig. Dette gjør at funnene systematiserer og drøftes i avskilte kategorier. Det er imidlertid viktig å poengtere at det for å få en helhetlig tilnærming til studiens problemstilling, og videre utvikle ny kunnskap, kreves det at funnene blir vurdert i sin helhet.

Bruk av () indikerer at informantene tenker seg om, eller har pauser i forkant og/eller underveis i forklaringene og beskrivelsene. Bruk av (...) indikerer at noe av datamaterialet er tatt bort, med den hensikt å fjerne urelevant informasjon fra det aktuelle utsagnet.

## 4.1 Informantenes teoretiske- og praktiske forståelse av aggresjon

### 4.1.1 Aggresjon

Aggresjon er et komplekst fenomen, og begrepet inkluderer flere aspekter. Det er utarbeidet retningsledende studier i forskningsmiljøene, som gir teoribaserte tilnærminger til aggresjonsbegrepet som helhet. Disse teoretiske tilnærmingen skal med hensikt gi forskningsbasert kunnskap som er avgjørende også i praksisfeltet (Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). Med henblikk på studiens overordnede tematikk og problemstilling, hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, oppleves det hensiktsmessig å innhente informasjon om informantenes definisjon og forståelse av aggresjonsbegrepet. Kunnskap om informantenes begrepsforståelse vil belyse hvorvidt det er samsvar mellom anerkjente teoretisk forståelser og informantenes forståelse av aggresjon. Videre vil dette gi implisitt informasjon om viktige faktorer i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, da begrepsforståelsen danner grunnlaget for intervensjonsarbeidet (Berkowitz, 1993).

Informantenes teoritilnærmende definisjon av aggresjonsbegrepet, som er helt sentralt i denne studien, var varierende. Forskjellene i informantenes beskrivelser og forklaringer, handler i første omgang om differanser i faglig- så vell som praktisk teoriforankret forståelse.

*” Aggresjon for meg er at du på ein måte blir, du blir sinte og så lar du det gå ut øve eh eh eh ting eller folk rundt deg. Altså du klare ikkje å stoppa sinne ditt, eller du du er gjerna.., altså viss du ikkje er aggressive så tenke eg at du kan ver sinte, og og men det går ikkje ut øve någen. Men mens viss det er aggresjon så tenke eg at det går ut øve ting eller andre”. Informant D*

Informant D forståelse av aggresjonsbegrepet samsvarer til en viss grad med de teoriforankret definisjonene av aggresjon, hvor aggresjon beskrives som en atferd som har til hensikt å skade noen fysisk eller psykisk (Berkowitz, 1993). Informanten trekker blant annet frem at atferden får utløp i et skadeomfang. Utover dette trekker ikke informantene inn intensjonsdimensjonen, en faktor som er helt sentral i definisjonen og begrepsforståelsen av aggresjonsbegrepet (Aronson & Aronson, 2007; Berkowitz, 1993). På bakgrunn av dette kan en anta av informantene ikke er bevisst de teoretiske tilnærmingene til begrepet, og at informantens definisjon først og fremst er erfarings- og praksisbasert.

De to definisjonene som er sitert nedenfor viser at informantene har manglende teoretiske forståelse av hva som ligger i aggresjonsbegrepet, og deres beskrivelser og forklaringer av begrepet defineres deretter.

*”Ehhh, ja det er jo sinne då. Ehhh, det er egentlig det eg legge i det. Sinne, at altså. Det kan jo ver utagering. Ehh, men det går jo an å visa aggresjon uten å utagera”.* Informant A

*” (...) Du er sinte. Er det ikkje någe med at sinne er følelsen, og aggresjonen er handlingen. Er det någe i det?... Eg tenke ein handling basert på asså frustrasjon eller sinne eller ja”.* Informant C

Til forskjell fra informant D, samsvarer informant A og informant C definisjon av aggresjonsbegrepet ikke med de teoribaserte begrepsforståelsene. Begge de to overstående sitatene tar utgangspunkt i aggresjon som en del av emosjonen sinne. Disse forståelsene er ikke forenelige med den teoretiske definisjonen av henholdsvis aggresjon og sinne, hvor de to begrepene blir skilt fra hverandre (Bjørkly, 2001).

Informantenes definisjoner av aggresjon ser i utgangspunktet ut til å være erfaringsbaserte. At forståelsen av aggresjon er erfaringsbasert vil i praksis bety at informantenes definisjon av begrepet bygger på en individuell forståelse, en forståelse som sannsynligvis tar utgangspunkt i pedagogenes individuelle egenart. Basert på disse analysene kan en anta at ingen av informantene har en teoritilnærmet forståelse av aggresjonsbegrepet, og at de dermed har manglende begrepskunnskap. I utvidet forstand kan en dermed sammenfatte at informantene sannsynligvis har mangelfull kompetanse relatert til aggresjonsproblematikk, og problematikkens kjennetegn.

Når en vet at begrepsforståelser er avgjørende i intervensjonsarbeid generelt, vil dette også være sentralt for denne studiens tematikk og problemstilling. At informantene antageligvis har en individuell forståelse av aggresjonsbegrepet, vil påvirke håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I praksis kan en anta at dette betyr at intervensjonsarbeidet er individuelt betinget. Dermed vil håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsatferd være avhengig av det pedagogiske personalets individuelle egenart, og faktorer relatert til erfaring og kompetanse. Dette vil sannsynligvis få konsekvenser for flere faktorer ved intervensjonsarbeidet, noe som vil utdypes ytterligere senere i studien.

#### 4.1.2 Reaktiv- og proaktiv aggresjon

I forskningsmiljøene er det anerkjent å skille mellom ulike former for aggresjon (Brendgen et al., 2005; Dodge et al., 1991). Basert på oppgavens teoretiske tilnærming, som er presentert i teorikapittelet, blir aggresjon inndelt i reaktiv- og proaktiv aggresjon. Denne kategoribaserte inndelingen er avhengig av prosessene som er gjeldende i forkant av en handling (Brendgen et al., 2005). Med henblikk på studiens problemstilling, hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, vurderes det som hensiktsmessig og innhente informasjon om informantenes forståelse av både reaktiv og proaktiv aggresjon.

I likhet med informantenes kompetanse til å definere aggresjonsbegrepet, er informantenes beskrivelse av både reaktiv- og proaktiv aggresjon mangelfull. Til forskjell fra aggresjonsbegrepet, ser ikke informantene ut til å kunne koble verken teoretiske- eller praktiske forståelser til begrepene.

*"Ehh, ja det har eg hørt. Ehhh, er ikkje det asså.... Ja, ta å så oppklar det for meg fyst. Så eg ikkje seie noe feil nå".* Informant A

*"Ja atte du på ein måte ehh, ja. Proaktiv det betyr..? Ja bare sånn at eg er heilt sikker på at eg seie riktig. (..) Reaktiv ja, det er jo de... Proaktiv det er de som ehh... (), herregud..... Eg er ikkje heilt sikker lengre. Men proaktiv er de du., det e jo de som..., som handle ut i fra..., ehh nei nei".* Informant B

Som begge de to overstående sitatene viser har informantene manglete kunnskap om både reaktiv- og proaktiv aggresjon. Dette forespeiler videre at informantene har lite kunnskap om distinksjonen mellom de to aggresjonsformene. I så måte skjer det antakeligvis i liten grad et bevisst skille mellom ulike former for aggresjonsproblematikk. En kan dermed sammenfatte at informantene ikke har nødvendig kunnskap og kompetanse til å kunne definere henholdsvis proaktiv- og reaktiv aggresjon. Når en vet at en helhetlig forståelse av aggresjonsbegrepet, som inkluderer både reaktiv- og proaktiv aggresjon, er sentralt for å skape en fullstendig forståelse av fenomenet er avgjørende er det uheldig at informantene ikke innehar den nødvendige kunnskapen. Den manglende definisjonskunnskap vil sannsynligvis også påvirke håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, da det er uvisst i hvilken grad informantens intervensjonsarbeid er hensiktsmessig basert på problematikkenes egenart. En kan anta at den manglende begrepsforståelsen, vil reflekteres også i informantenes håndtering av den gitte problematikken.

Som det gjøres rede for i SIP modellen er kjennetegn ved prosessene i barns sosiale informasjonsbehandling og sosial tilpasning ulike basert på aggresjonsproblematikkens egenart (Crick

& Dodge, 1994). Med dette menes at de forutliggende prosessene for aggresjonsproblematikken påvirker kjennetegn ved aggresjonsformen. Egenarten ved henholdsvis både den sosiale informasjonsbehandlingen og den sosiale tilpasningen er dermed avhengig av hvorvidt elevenes atferd er sammenfallende med reaktiv- eller proaktiv aggresjon. Det er dermed helt avgjørende at det pedagogiske personalet er bevisst disse ulikhetene for å arbeide systematisk med de forskjellige stegene i SIP modellen, for å dermed fremme hensiktsmessig utvikling. Når informantene ikke innehar den nødvendige kunnskapen og kompetansen til å definere og skille de to aggresjonsformene, vil dette også få konsekvenser for forståelsen av SIP modellen, og modellens potensial som verktøy i håndtering av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk.

Basert på informantenes evne til å definere henholdsvis både reaktiv- og proaktiv aggresjon, kan en anta at informantene ikke har den kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for å forstå modellens systematiske tilnærming til aggresjonsproblematikk, og da de prosessene som er gjeldende ved reaktiv- og proaktiv aggresjon. Det kan dermed argumenteres for at det, basert på informantens kunnskap og kompetanse, er mindre sannsynlig at informantene kan benytte seg av systematisk intervensjon basert på SIP modellen i håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette kan også sammenfattes til å bety at informantene ikke har den nødvendige teoretiske kunnskapen og kompetansen til å innrette håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk til de ulike informasjonsbearbeidingsprosessene og sosiale tilpasningene som reaktiv aggresjonsproblematikk er kjennetegnet av.

For ordens skyld er det hensiktsmessig å nevne at det kan diskuteres hvorvidt en kan forvente at det pedagogiske personalet som er i interaksjon med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk har kjennskap til, og forståelse for SIP modellen. Modellen er, som nevnt, kompleks og inkluderer sammensatte prosesser. Hensikten med den overstående analysen har som formål å belyse informantenes kunnskap og kompetanse i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Med utgangspunkt i SIP modellen potensial som et hensiktsmessig verktøy i intervensjonsarbeidet (P. Roland et al., 2014), oppleves det derav likevel relevant å vurderes det pedagogiske personalets kunnskap og kompetanse relatert til denne systematiske modellen.

Slik det ble presentert i teorikapittelet er det noen metodiske vansker med distinksjonen mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon. Det er forskningsmessig enighet om at det er høy korrelasjon mellom de to aggresjonsformene. I praksis vil dette si at aggresjonsformene kan være overlappende, og at en handling kan bestå av elementer fra begge de to aggresjonsformene (Anderson & Bushman, 2002; Brendgen et al., 2005; P. Roland, 2011). På bakgrunn av dette kan det diskuteres hvorvidt

pedagogenes manglende kompetanse på å skille mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon har sammenheng med dette faktum. På den annen side stiller problematikken en slik korrelasjon fremholder høyere krav til pedagogenes kompetanse på denne sammensatte problematikken.

Da hensikten med denne oppgaven er å innhente kunnskap om ”hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?”, ble informantene forespeilt definisjonene av både reaktiv- og proaktiv aggresjon. Hensikten med denne begrepsavklaringen var å sikre at informantene var bevisst hvilke aggresjonsform intervjuene hadde i henblikk, og videre sikre at informantene hadde en teoritilnærmet forståelse. Felles forståelse av aggresjonsbegrepet, og reaktiv- og proaktiv aggresjon som sådan, er helt sentralt i den metodiske prosessen, da dette vil være grunnlaget for å innhente hensiktsmessig datamaterialet. Forskeren og informantene må ha en forståelse som samsvarer, for videre å danne grunnlaget for at de beskrivelsene og forklaringene som fremkommer omhandler studiens tematikk og problemstilling.

#### **4.1.3 Begrepsforståelsens innvirkning på håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk**

Håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk bør som nevnt i den teoretiske fremstillingen bygge på en felles teoriforankret forståelse av aggresjonsbegrepet som helhet (Berkowitz, 1993). På bakgrunn av informantenes beskrivelse av aggresjonsbegrepet, inkludert reaktiv og proaktiv aggresjon, er det grunnlag for å anta at de ikke har en definisjon av aggresjon som er forenelig med den teoretiske definisjonen. Det samme gjelder begrepsforståelsen av reaktiv og proaktiv aggresjon. Manglende teoretisk begrepsforståelse, og manglede distinksjon mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon, gjør at en ikke er bevisst viktige skiller mellom aggresjonsproblematikk. Prosessene som er knyttet til de forskjellige aggresjonsformene er ulike, og disse prosessene er avgjørende når en skal iverksette hensiktsmessig intervensjon. Reaktiv- og proaktiv aggresjon krever ulike teoretiske og praktiske rammer i intervensjonsarbeidet, og det er også viktig å være bevisst dette for å iverksette hensiktsmessig intervensjonsarbeid (Berkowitz, 1993; Brendgen et al., 2005; Hawley et al., 2007).

Den manglende teoretiske begrepsforståelsen vil antageligvis påvirke den praktiske tilnærmingen til aggresjonsproblematikk, hvor det kreves en felles begrepsforståelse for hensiktsmessig intervensjon i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Mangel på felles teoretisk forståelse blant de pedagogene som samhandler med disse elevene vil sannsynligvis føre til ulike strategier for håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, både hos enkeltindivider og den pedagogiske gruppen som helhet. Dette kan i praksis føre til at håndteringen av reaktiv aggresjon vil

varierte mellom pedagoger og være situasjonsavhengig. Det faktum at det pedagogisk personal som antas å være i sosial interaksjon med disse elevene ikke besitter nødvendig teoretiske kunnskapen, vil ha konsekvenser for den praktiske tilnærmingen til problematikken. Teoretisk kompetanse vil danne viktige rammefaktorer for en felles forståelse, og da en felles konsistens og kontinuitet i intervensjonsarbeidet. Således vil manglende kompetanse på dette kunne være til hinder for det pedagogiske arbeidet (E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b).

#### 4.1.4 Kunnskap og kompetanse

Kunnskap og kompetanse danner utgangspunktet for grunnleggende forståelse av aggresjonsproblematikk, og videre både reaktiv- og proaktiv aggresjon. Likeledes gir individets og systemets kunnskap og kompetanse eksplisitt og implisitt påvirkning på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Informantenes kunnskap og kompetanse vil gjenspeiles i hele intervjuprosessen, og de svarene som fremkommer. Dermed vil informantenes kunnskap og kompetanse ses i sammenheng med de enkelte forskningstemaene, og kommenteres deretter. Det oppleves likevel som hensiktsmessig å innhente informasjon om informantenes opplevelse av egen kompetanse på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjon, samtidig som de blir bedt om å vurdere kollegaenes kompetanse.

Innledningsvis ble informantene forespurt om å vurdere sin egen kompetanse på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjon. Som sitatene nedenfor illustrerer har informantene ulik oppfattelse av individuell kompetanse.

*"Ehh, ingen sånn spesiell kompetanse". "(...) du får kompetanse gjennom erfaring å gjennom ehh andre instanser i kommunen så hjelpe oss". Informant A*

*"Mmm, eg tenke ofta at eg er glad for at eg har någe i ryggsekken. Sånn at eg på ein måte kan setta det i sammenheng til. Men det er jo, men. Ehh, eg merke jo at eg ikkje har erfaringen. Å så, og der er eg fersk. Så ja. Litt begge deler egentlig". Informant C*

*" Eg syns eg har manglende kompetanse på det". Informant D*

Alle de tre overstående informantene vurderer sin kompetanse på håndteringen av reaktiv aggresjonsproblematikk som mangelfull. Informant B uttalte på sin side følgende:

*"Mmm, eg tror eg har ein veldig høy kompetanse". Informant B*

På bakgrunn av denne uttalelsen ble informanten videre spurt hvilke kompetanse hun opplevde at hun hadde til å imøtekomme håndteringen av disse elevene. Nedenfor er informantens respons på dette spørsmålet sitert:

*" (...) Eg eg har jo vært ehh ehh ART instruktør i nesten..., siden 2004. (...) Ehh, eg har hatt repuls, eg har ehh ehh, å eg har veldig klart bilde, altså og min mine holdninger er det at alle er like viktige uansett, og eg godtar ikkje at der er noen som på ein måte bare e håpløse. For det er ikkje sant. Ehh, det er på ein måte, ehh så det bunne jo litt i det, og det er jo åg erfaring". Informant B*

Det kan diskuteres hvorvidt informantens svar gir grunnlag for å anta at informanten har den kompetansen som er nødvendig for å håndtere elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I utgangspunktet er intervensjonsprogrammet ART (aggression replacement training) som informanten refererer til, et forskningsbasert program som viser hensiktsmessig utvikling (Gundersen & Svartdal, 2010). Dermed representerer antakeligvis dette intervensjonsprogrammet nyttig kompetanse i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Ut over dette er informantens spesifikke eksempler på relevant kompetanse utydelig, og det vurderes at informanten antakeligvis ikke har den forskningsbaserte kunnskapen som er nødvendig for hensiktsmessig intervensjon i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette kan også ses i sammenheng med informantens manglende teoritilnærmende definisjonen av aggresjon, henholdsvis både av reaktiv og proaktiv. Det kan diskuteres hvorvidt informantens kunnskap og kompetanse på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjon er tilstrekkelig, når informanten ikke innehar den nødvendige kompetansen til å definere den spesifikke atferden. Det er likevel viktig å poengtere at spørsmålet er subjektivt, og gir rom for forståelser basert på den enkeltes egen vurdering.

Basert på oppsummeringen av informantenes vurdering av individuell kompetanse vurderes det at det er grunnlag for å konkludere med at informantene antakeligvis ikke har den nødvendige teoretiske kompetanse for å håndtere elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det kan likevel være at informantene innehar nyttig erfaringsbasert kunnskap i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Den erfaringsbaserte kunnskapen er, til forskjell fra teoretisk kunnskap, vanskelig å måle. Det blir dermed utfordrende å vurdere denne formen for kompetanse. I grove trekk kan en likevel sammenfatte at et intervensjonsarbeid som utelukkende bygger på erfaringsbasert kunnskap antakeligvis ikke vil være konsistent, og således være både situasjons- og individavhengig. Når en da vet at en teoretisk referanseramme er nødvendig for å iverksette



hensiktsmessig intervensjon, og at teoretisk forståelse er grunnlaget i intervensjonsarbeidet er det utfordrende at den nødvendige teoretiske kompetansen ikke foreligger (Berkowitz, 1993). Den mangelfulle individuelle kompetansen i forhold til aggresjonsproblematikk vil også sannsynligvis gjenspeiles i studiens problemstilling, og da pedagogenes håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Videre ble informantene bedt om å vurdere sine kollegaers kompetanse på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. På det spørsmålet svarte informantene følgende:

*"Ehh, mange er flinke. Andre e ikkje så flinke".* Informant B

*"Ehh, det er veldig blanda".* Informant C

*"Eh eg tenke at me har sånn någon lunne den samme kompetanse, det er ingen som har.., altså eg har, eg kan.., forsåvet har eg fått hjelp hos hos eh rektor eller ja administrasjonen viss det har vært behov for det. Men men eg føle at der er ikkje ein sånn kompetanse i personalet til å gå inn å hjelpe med eleven med de problemene så har har for og på ein måte klara og styra eller håndtera aggresjonen, det føle eg ikkje der er".* Informant D

På dette spørsmålet er informantene enige om at kollegiet ikke har den nødvendige kompetansen som trengs for å håndtere elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I likhet med informantenes manglende individuelle teoretiske kompetanse, er mangelfull teoretisk kompetanse i kollegiet en utfordring i håndteringen av reaktiv aggresjonsatferd. For å imøtekomme kravene til hensiktsmessig interaksjon med elever som viser denne problematikken er det nødvendig at personalet har teoriforankrede begreper og analyseapparat til å forstå den reaktive problematikken, samtidig som de må ha kunnskap og ferdigheter til å kunne igangsette intervensjon (Midthassel et al., 2011). Når nødvendig teoretisk kollegial kompetanse ikke foreligger vil dette antakeligvis påvirke håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Begge disse momentene relatert til individuell og kollektiv kompetanse vil kommenteres videre under relevante forskningsspørsmål, når dette er hensiktsmessig.

## 4.2 Håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk

### 4.2.1 Det autoritative perspektivet som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk

Klasseledelse og kjennetegn ved lærer-elev interaksjonen har innvirkning på barn og unges faglige og sosiale utvikling (Nordahl & Manger, 2005). Forskning viser at det autoritative perspektivet, sammenlignet med ettergivende- forsømmende- og autoritærklasseledelse, kjennetegnes av faktorer som fremmer barns utvikling. Et pedagogisk personell som innehar faktorer som er knyttet til det autoritative perspektivet fremmer positiv atferd og hemmer negativ atferd hos barn og unge (Nordahl & Manger, 2005). Det autoritative perspektivet er en viktig strategi i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk som denne studien foregriper. Perspektivet danner grunnlaget for hensiktsmessig håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk på flere stadier. Generelt handler det om å komme i en positiv posisjon i forhold til de aktuelle elevene, for dernest å kunne håndtere utfordrende atferd på en hensiktsmessig måte. Det kreves dermed at pedagogen har kontroll, og har positive relasjoner til elevene (Nordahl & Manger, 2005; P. Roland, 2011).

På bakgrunn av det faktum at kjennetegn ved klasseledelsen har innvirkning på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, oppleves det som hensiktsmessig å innhente informasjon om faktorer relatert til kontroll og relasjonsbygging.

Gjennom intervjuene var det ingen av informantene som nevnte noen spesifikke perspektiver i forhold til håndteringen av elever reaktiv aggresjonsproblematikk. Således var det ingen av informantene som eksplisitt trakk frem det autoritative perspektivet. Dette kan ha sammenheng med kritikken som er rettet om Baumrinds (1991) modell, hvor det anses å være for generell og kontekstfri. En vet at pedagogenes handlinger er påvirket av kontekstuelle forhold, og dermed er situasjonsbetinget. Dette vil påvirke hvordan en foregriper en situasjon. Kjennetegn ved klasseledelsen vil dermed kunne variere (Sommer, 2003). På bakgrunn av at det ikke tydelig kom frem hvilke form for perspektiv den enkelte benyttet (autoritativ, autoritær, ettergivende eller forsømmende) vil det være hensiktsmessig å se på utvalgte utsagn som har fremkommet i intervjuene. Dermed vil en kunne identifisere kjennetegn ved pedagogenes klasseledelse, og da kjennetegn ved den sosiale interaksjonen.

#### 4.2.1.1 Kontroll

Kontroll og relasjoner er viktige aspekt i utformingen av et positiv sosialt- og faglig læringsmiljø, og er sentralt i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Kontroll oppnås som nevnt gjennom grensetting, struktur og forutsigbarhet (Marzano et al., 2003; E. Roland, 2007). For å innhente informasjon om kontroll, ble informantene bedt om å gi en begrepsavklaring, og gi informasjon om tilnæringsmetoder i forhold til utøvelse av kontroll. Innledningsvis ble informantene spurt om hva de legger i begrepet grensesetting.

*"Ehh, i det legge eg, eeh, både regler å å ehh () kossen du klare å opp, asså følga dei reglene".*

Informant A

*"Ehh, () ja... (). Det er.., ehh grensesetting er å gi tydelig informasjon om ka så er akseptabelt og ikkje. Og ehh gi og koffor". " (...) at du åg seie koffor me har det sånn. Og koffor det må ver for deg. Fordi at grensene trengje å ver like".* Informant B

*"Eg tenke at eg som voksen ska gi klassen og den eleven så då streve, de ska ha trygghet om atte atte ting, at på skolen er det greit og at me blir ivaretatt". "(...)må vita at eg som voksen, det er eg som er sjefen og eg bestemme og så kan den eleven sei ting og og sånn, komma med motforestillinger, men det er eg så bestemme kossen ting ska ver".* Informant D

Som de overstående sitatene viser gir informantene ikke en entydig forståelse av hva som ligger i begrepet grensesetting. De overstående aspektene ser først og fremst ut til å være erfaringsbaserte, og relateres først og fremst til praksisnære situasjoner. Informantene trekker likevel frem viktige og sentrale aspekter ved utøvelsen av kontroll. Informant A trekker frem at kontroll handler om regler og oppfølgingen av disse reglene. Informant B sier at grensesetting handler om å gi tydelig informasjon i forhold til hva som er normen, og da hva som er akseptabel atferd. Videre gir informant D et eksempel på hvordan grensesetting blir praktisert i klasserommet. Til tross for at informantene til en viss grad fremhever viktige faktorer ved grensesetting, ser det først og fremst ut til at de elementene de fremhever er erfaringsbaserte, og i så måte ikke teoretiske tilnærminger.

Sett i sammenheng med informantenes erfaringsbaserte kunnskap og kompetanse generelt, kan informantenes individuelle kunnskap om grensesetting være formålstjenlig. Med dette menes at den erfaringsbaserte kunnskapen om grensesetting som informantene har, kan være nyttig i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Denne formen for kunnskap er likevel vanskelig å måle, og det er dermed utfordrende å uttale seg spesifikt om kvaliteten på denne

kompetansen. En kan likevel poengtere at intervensjonsarbeid som baserer seg på erfaringsbasert kunnskap antakeligvis vil være avhengig av kollegiale og individuelle faktorer. Håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk som denne studien omhandler, forutsetter at det pedagogiske personalet tar utgangspunkt i teoribasert prinsipper for intervensjon. Slik det fremgår av beskrivelsene gitt av samtlige informanter ser definisjonen av grensesetting ut til å basere seg på individuelle erfaringsbaserte forståelser. Dette vil antakeligvis få konsekvenser for håndteringsarbeidet, hvor håndteringen av den gitte problematikken vil være avhengig av det pedagogiske personalets individuelle erfaringsbaserte kompetanse.

For å få informasjon om hvordan informantene arbeider med kontroll oppleves det som hensiktsmessig å ta utgangspunkt i casen informantene fikk forespeilt i forbindelse med intervjuet. Informant A forklarer at han ville håndtert situasjonen på følgende måte:

*"Ehhh, då ville eg fyst gått inn å tatt han vekk fra situasjonen.(...) i utgangspunktet så tar du vekk, eller tar i allefall eg vekk han som som gjør det. Ehh, å så får han ein time-out, eller at han må sitte litt. Fordi du trengje ikkje å ta det der å då, men du må visa at du har reagert på det. Så då tar eg han ut, å så så sitte han å vente på meg då. For eg komme tilbake. Og det må eg jo gi beskjed til han om. (...) Og så ville eg gå inn å snakka me han (...). Og prøva å forklara, eller hørta då ka som har skjedd."*

Informant A

Informant A trekker frem at det er ønskelig å gripe direkte inn i situasjonen, å snakke med barnet. Informanten fremhever at hensikten med denne handlingen er å få et innblikk i den aktuelle situasjonen, og handle deretter. Dette er forenelig med P. Roland og Størksen (2011a) sier om at en autoritativ voksen lytter og diskuterer sammen med barnet, samtidig som man viser respekt for barnets selvstendighet (P. Roland & Størksen, 2011a). En pedagog som velger et slikt handlingsalternativ fremmer demokratiske prinsipper. Samtidig griper pedagogen inn når negative situasjoner oppstår, og viser barnet alternativ atferd. Basert på informantens utsagn er det grunn til å si at pedagogen virker å være tydelig og konsekvent, samtidig som pedagogen viser at negativ atferd ikke er akseptabelt. Informant B trekker frem en lignende måte å håndtere reaktiv aggresjon på:

*"Ehh, då ville me stopt han så sparkte. Ehh, og så ville me hørt me de ka det va egentlig så hadde skjedd. Og me er utrolig opptatt av at me ska ha begge sin sak. Fordi atte ehh det sparke, uansett om der har skjedd. Altså uansett kordan forløpet er, så kan me ikkje ta det som ein ehh, selv.... Altså han kan ha gjort domme ting før, men kver gang må det tas lika seriøst. Ehh, så me vil snakka me begge."*

*Ehh, på ein okei måte, ehh om ka så egentlig har skjedd. Ehh, å så løysa saken, ja forhold til de. Ka tenke me er lurt. Og ka tenke me at me ska gjør nå. Ehh, å... for begge må ha respekt". Informant B*

I likhet med informant A trekker informant B inn at det er viktig å lytte til de involverte partene. På denne måten tar en hensyn til barnets perspektiv. Videre gir også informant B uttrykk for at den aktuelle hendelsen ikke er akseptabel. På bakgrunn av disse utsagnene virker det som om informantene har en holdning av at negative handlinger ikke er akseptable, og at en må gripe inn når de oppdages. Samtidig ser det ut som om de to informantene har tilnærmet like prinsipper for inngripen ved slike negative hendelser. På den andre siden virker det som at informantenes håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk først og fremst er erfaringsbasert. Antakeligvis tar ikke den beskrevne praksisen utgangspunkt i diskusjoner i kollegiet, heller ikke i en felles forståelse. Det intersubjektive perspektivet har i så måte liten forankring, og høyere intersubjektivitet kunne med hensikt gitt større felles rammer i arbeidet med kontroll (Røkenes & Hanssen, 2002). Manglende felles forståelse av kontroll og manglende prinsipper for håndtering av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk, vil få konsekvenser for intervensjonsarbeidet, hvor håndteringen sannsynligvis vil være både individ- og situasjonsavhengig.

Informantene ble også spurt om viktigheten av å utøve kontroll, og da betydningen av å sette klare og tydelige grenser i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Alle informantene var enige om at dette var særdeles viktig i den sosiale interaksjonen med disse elevene.

*"Åå det er veldig veldig viktig. Og de voksne som gir tydelige meldinger, og at det er sånn og sånn og ferdig ehh har et utrolig mye lettere arbeid enn de som ikkje gjør det. De som er tvetydlige har det vanskelig". Informant B*

*"Eh egentlig så har det alt å sei. For det er jo ein, ka ska eg sei. Det er jo forutsigbart for både deg og de andre.. eller og eleven. Så det gir ikkje rom for masse usikkerhet og fundering og ja, forhandling". Informant C*

*"Eh for denne eleven har det våre kjempe viktig". Informant D*

Disse sitatene viser at det er enighet om at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk trenger grensesetting, struktur og forutsigbarhet. Noe som i seg selv er et godt utgangspunkt for intervensjon i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det er derimot problematisk at informantene verken ser ut til å ha en teoretisk forståelse av kontroll, eller en teoriforankret

håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk knyttet til kontroll. Både begrepsforståelsen og intervensjonen ser ut til å være basert på informantenes individuelle erfaringsgrunnlag, og kjennetegn ved informantenes individuelle egenart.

#### 4.2.1.2 Relasjon

Relasjon henviser som nevnt til den relasjonelle kvaliteten mellom barn og voksne, og er et viktig aspekt i det autoritative perspektivet (Nordahl & Manger, 2005). For å innhente informasjon om betydningen av relasjon og relasjonsbygging i forhold til håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, ble informantene bedt om å gi en begrepsavklaring, og gi informasjon om systematiske metoder i arbeidet med å bygge relasjoner. Spørsmålene har til hensikt å innhente informasjon om hvordan informantene håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Innledningsvis ble informantene spurt om hva de legger i begrepet relasjonsbygging.

Både informant A og informant C henviser til viktige faktorer i en støttende relasjon. Begge informantene fremhever trygghet og tillit, begge grunnleggende faktorer for å en positiv relasjon preget av omsorg, interesse og respekt (Nordahl & Manger, 2005; E. Roland & Vaaland, 2011b).

*"Eh, og, at partene ska bli trygge på kverandre. Eh, rett og slett bare bli kjent og vita kor ein har kverandre. Eh ja. At det ska både ver trygge, og at det ska ver tillit i mellom".* Informant C

*"(...) han må konna stola på meg. Eh, elevene må kjenna læreren sin".* Informant A

Til tross for at de to overstående sitatene trekker inn viktige grunnleggende faktorer ved relasjonen, ser det i likhet med begrepsforståelsen av kontroll først og fremst ut til at forståelsene av relasjon og relasjonsbygging som begreper først og fremst er erfaringsbasert. Således ser det ikke ut til at informantene er bevisst den teoretiske tilnærmingen til begrepet. Det er viktig å poengtere at den erfaringsbaserte kompetansen relatert til relasjon og relasjonsbygging sannsynligvis kan fremme viktige faktorer i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, da denne formen for kunnskap kan være god. Det er likevel utfordrende å vurdere den individuelle og kollektive erfaringsbaserte kompetansen, og en kan dermed ikke uttale seg om kvaliteten på denne formen for kompetanse. Med utgangspunkt i at en vet at teoriforankret begrepsforståelse er grunnlaget for hensiktsmessig intervensjon, er det likevel problematisk at begrepsforståelsen er erfaringsbasert, noe som sannsynligvis vil gjøre at håndteringen er individ- og situasjonsavhengig. Videre vil antakeligvis intervensjonsarbeidet ikke ta utgangspunkt i systematiske forskningsbaserte tilnærminger til håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Videre ble informantene spurt om å forklare hvordan de arbeidet for å bygge relasjoner. For å besvare dette spørsmålet ga informantene følgende uttalelser:

*" (...) det gjør du både gjennom elevsamtaler, å det gjør du gjennom ehh () altså den daglige skole.. timane osv. Ehhm men ehh det handle jo om å få et forhold til kvarandre og tillit til kvarandre, meine eg då".* Informant A

*"Eg syns det er viktig å ha ein tid som er på ein måte, som eg har bestemt at nå er der ei tid på dagen eller fast, om det er fast eller ja, om det er hver dag eller ukentlig eller sånn. Som er på ein måte satt av til å gjør kjekke ting".* Informant C

*"Eh det er at du på ein måte utnytte de situasjonane som er til positive ting".* Informant D

Både informant A, informant B og informant C ser ut til å være bevisst viktigheten av relasjonsbygging og arbeider systematisk med å bygge relasjoner til elevene. Informant A trekker frem at en kan benytte elevsamtaler i arbeidet med å bygge relasjoner til elevene. Antakeligvis vil dette også gi rom for individuelle tilpasninger, noe som Marzano (2003) poengterer at er viktig. Marzano (2003) refererer videre til at de mest hensiktsmessige strategiene tar hensyn til individuelle egenskaper og forutsetninger, og tilpasser intervensjonen deretter (Marzano et al., 2003). Informant C henviser også til planlagte aktiviteter gjennom skolehverdagen. Slike strukturerte aktiviteter ivaretar prinsippet om at det er hensiktsmessig å gi elevene struktur og klare grenser, noe som er spesielt viktig for elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (Marzano et al., 2003; Nordahl & Manger, 2005). Når en vet at ansvaret for relasjonsbyggingen mellom lærer og elev alltid tillegges læreren, vil slike planlagte aktiviteter underbygge denne faktoren (Nordahl & Manger, 2005).

Informant B trekker frem en litt mer uklar forklaring og beskrivelse av arbeidet med relasjonsbygging.

*"Relasjonsbygging. Ja, det er jo og og, asså ein av de hovedtingene som eg gjør då i forhold til alle barnene på skolen ehh å det er jo rett å slett at de kan stola på deg. Eh, det er mer som fundamentet i i relasjonen. Ehh å så er det jo det atte, ehh det at de kan komma, de føla at de stole på deg".*

Informant B

Det overstående sitatet fremhever tillit som en viktig faktor i relasjonen, noe som i og for seg er et viktig poeng (Nordahl & Manger, 2005; E. Roland & Vaaland, 2011b). Utenom dette utdyper ikke

informanten seg ytterligere, og har basert på dette ikke noen bevisste systematiske så vel som usystematiske strategier for relasjonsbygging. Når en vet at relasjonsbygging er helt avgjørende i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk kan det tenkes at den beskrevne fremgangsmåten ikke er tilstrekkelig, og burde vært forankret i teori. Pedagoger som er i interaksjon med elever som viser atferdsproblemer bør vurdere hva en relasjon innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles (Nordahl & Manger, 2005). Det ser ikke ut vil at informanten har gjort bevisste vurderinger relatert til dette.

Videre ble informantene spurt om hvilken betydning gode positive relasjoner har til disse elevene, spesielt med henblikk på håndteringen av reaktiv aggresjonsproblematikk:

*"(...) er det heilt klart at det er heilt essensielt for ehh, eg ser jo at han han som eg har nå, og monge av dei så me har hatt tidligere o, er er sånne som heilt avhengige av relasjonen til meg, eller så kan ikkje eg gå inn å gjør den jobben med de". Informant A*

*"Ehh, det har kjempe stor betydning, for.... og dette her med å ha tillit til å (), å stola på, at eleven stole på den voksne". Informant C*

Basert på de forklaringene og beskrivelsene som ble gitt ser det ut til at informantene er bevisst den betydningene relasjonsbygging har i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Når en vet at støttende relasjoner påvirker flere aspekter ved læringsmiljøet (P. Roland, 2011), er det avgjørende at informantene er bevisst det relasjonelle forholdets betydning. Begge informantene trekker frem at gode positive relasjoner påvirker forholdet til elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, og at det har vesentlig innvirkning på håndteringen av disse elevene. Til tross for at informantene har en forståelse av det relasjonelle forholdets betydning i forhold til elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk som kan forankres i teoretiske posisjoner, synes det som dette først og fremst er forståelser som har utgangspunkt i informantenes praktiske erfaringsgrunnlag. Dette betyr i så måte at informantenes kunnskap og kompetanse om relasjon og det relasjonelle forholdet betydning ikke bygger på teoretiske tilnærminger, men er avhengig av informantenes individbaserte erfaringsgrunnlag. Når en vet at hensiktsmessig håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk er avhengig av teoriforankrede tilnærminger, er det utfordrende at en slik grunnleggende forståelse ikke foreligger.



### 4.2.1.3 Kontroll og relasjoner

Når en vet at både autoritær-, forsømmende- og ettergivende klasseledelse kan ha negativ effekt på arbeidet for å tilrettelegge for læring og utvikling er det avgjørende å fremme en klasseledelse som ivaretar sentrale prinsipper i det autoritative perspektivet, både for enkeltindivider og kollegiet som helhet (Nordahl & Manger, 2005). For å få kunnskap om informantenes forhold til det autoritative perspektivet ble de spurt om i hvilken grad de opplevde en sammenheng mellom å sette grenser å bygge relasjoner. Som sitatene nedenfor viser ser det ut til at pedagogene er bevisst at det autoritative perspektivet er hensiktsmessig i samhandlingen med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

*”Viss du har ein god relasjon til eleven din, så er det mye lettere å opprettholda dei grensene. Ehh, for då kjenne du den eleven mye bedre, og då har du mye mer å spela på. Å du vett kossen den eleven reagere, og som regel, altså selv om me har den konsekvenstrappå, så trenge eg aldri å bruka noe mer enn et blikk. For å så få dei til å holda dei grensene. Så, så ehh så det er som regel mer enn nok. Å å det er på grunn av relasjon. Då kjenne dei meg, vett ka eg meine, ehh og og eg kjenne dei, og forstår at dei har forstått. Så det e viktig”. Pedagog A*

*”Eg tror at eh eh, og det er jo litt sånn me har snakt om i personalet at viss det er et eller aent som skjer ute, så har det vært ein periode i høst der ingen andre lærere ska på ein måte kommentera det til han. De ska gi beskjed til meg, fordi eg ska håndtera det. Fordi at at han han kan reagera veldig aggressivt på andre sin måte og vær på. Han han eller eleven, eg vett ikkje om det gjelde generelt, men denne eleven er veldig vare på måten du seie ting på og åg vare på kem det er. Det går jo litt på forhold til, kem han kjenne og ikkje”. Informant D*

Både informant A og informant D trekker frem sammenhengen mellom relasjonsbygging og kontroll, og påvirkningen dette har på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. De ser ut til å være bevisst at disse faktorene er gjensidig avhengig av hverandre. Til mer kontroll en må utøve i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, jo mer må man vektlegge relasjonsbygging. Systematisk arbeidet med relasjonsbygging til elevene vil gi det pedagogiske personalet et mer hensiktsmessig utgangspunkt i forhold til grensesetting (P. Roland, 2011). En voksen som kombinerer kontroll og relasjon på en hensiktsmessig måte, vil ha et godt utgangspunkt for å ha positiv innvirkning på elevenes faglige og sosiale utvikling (Nordahl & Manger, 2005).

En av informantene uttalte at det var en viss sammenheng, og ga tydelig uttrykk for at sammenhengen mellom kontroll og relasjon ikke var gitt.

*"(...) det kan ver både og. Fordi (), viss du gir (), ehh. Eg, vertfall eg har erfart at () ehh, eg har fokusert veldig mye på, fordi eg har ønske at me sko få ein god relasjon. Og det som blei utfordrane va jo at mellom disse fira veggene, og mellom bare meg og den eleven, så blei så er på ein måte alt lov. Der er det ingen andre som ser, og der er... akkurat som (), det kan åg gjør at det blir vanskeligere å setta grenser". Informant C*

Dersom en ser informant C utsagn i sammenheng med Baumrind (1991) perspektiver på oppdragsstiler, kan en sammenfatte at informanten er kjennetegnet av en ettergivende holdning. Ettergivende klasseledelse kjennetegnes som nevnt av varme og støttende relasjoner, men liten kontroll. Manglede kontroll har først og fremst sammenheng med at den voksne i liten grad ivaretar og håndhever regler, samtidig som den voksne er inkonsekvent (Nordahl & Manger, 2005; P. Roland, 2011). Når en vet at forskning viser at ettergivende klasseledelse har negativ effekt på håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, er det utfordrende at informanten har denne forståelsen og praksistilnærmingen. Det ser ut til at informant C har den oppfatning at det er vanskeligere å sette grenser for elever med reaktiv aggresjonsproblematikk dersom relasjonen mellom lærer-elev er god. Basert på dette sitatet kan en anta at informanten ikke har kunnskap og kompetanse om det autoritative perspektivet, og ikke er bevisst perspektivets hensiktsmessige innvirkning på intervensjonsarbeidet med elever med reaktiv aggresjonsproblematikk (Nordahl & Manger, 2005). Hvorvidt kompetanseheving ville påvirket informantens oppfatning av kontroll og relasjon, og sammenhengen mellom disse er ikke sammenfallende. En kan likevel anta at en slik kompetanseheving ville økt informantens kunnskap om de to faktorene, og samspillet mellom dem. For dernest og gitt informanten bedre bakgrunn for hensiktsmessig intervensjon.

Som de overstående sitatene viser, og som nevnt tidligere, benytter informantene seg ikke eksplisitt av begrepet det autoritative perspektivet. Hvorvidt dette har sammenheng med at de ikke er seg bevisst det faktum at perspektivet fremholder sentrale faktorer i arbeidet med elever med reaktiv aggresjonsproblematikk er usikkert. Antakeligvis forespeiler dette at informantene ikke er bevisst de teoretiske prinsippene perspektivet inkluderer, og dermed har manglende kompetanse og kunnskap om dette sentrale perspektivet. I så måte kan en anta at det autoritative perspektivet, så vel som relasjonsbygging og kontroll, ikke er diskutert i kollegiet. Det er dermed ikke dannet felles forståelse av begrepet, og heller ikke blitt gjort bevisst i kollegiet de faktorer det autoritative perspektivet inkluderer. Felles forståelse av relasjonsbygging og kontroll er helt sentralt i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, og dette viktige elementet ser ut til å mangle. Det ser først og fremst ut til at kompetanse på kontroll og relasjonsbygging er basert på praktisk erfaring, og at dette

danner grunnlag for handling. For å fremme en felles intervensjonsarbeid basert på det autoritative perspektivet, kan det tenkes hensiktsmessig å la kollegiearbeid, som for eksempel diskusjoner, danne grunnlaget for utarbeidelsen av felles forståelse.

Avslutningsvis kan en sammenfatte at det er variasjoner i informantenes kunnskap og kompetanse om det autoritative perspektivet, og da viktigheten av sammenhengen mellom relasjoner og kontroll i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det ser derimot ut til at informantene har mer kunnskap og kompetanse om det autoritative perspektivet enn den kunnskapen og kompetansen som er forespeilt gjennom informantenes begrepsforståelse. Det er likevel viktig og poengtere at hensiktsmessig konsistent intervensjon bygger på felles teoretisk begrepsforståelse, og at dette må ligge til grunn både på individ- og systemnivå for å fremme læring og utvikling i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (Berkowitz, 1993).

#### **4.2.2 Konsistens som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk**

Sosial interaksjon som fremmer faglig og sosial utvikling for elever, og da spesielt elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, krever at konteksten er konsistent. Handlingene og holdningene må derav være gjenkjennbare over tid, og på tvers av situasjoner. I likhet med at disse faktorene må være ivaretatt, må det også være samsvar mellom holdninger og atferd (E. Roland & Vaaland, 2011b). Da kjennetegn ved pedagogens intervensjon i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk er avgjørende for å fremme hensiktsmessig utvikling, ble informantene bedt om å forklare og beskrive hvilke strategier de benytter seg av i møte med disse elevene.

Informantenes individuelle håndtering av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk ser, basert på informantenes beskrivelser og forklaringer, ut til å variere. Med dette menes at informantene i ulik grad gir uttrykk for at de har en tydelig strategi i møte med de aktuelle elevene. Informant A ser ut til å ha en tydelig strategi for hvordan det er ønskelig å håndtere elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

*”Me har veldig forskjellig strategi på kvar elev (...). Ehhh, men de må selvfølgelig., viss der er någen så utagere så må de vekk fra situasjonen. Ehh, å derfor, å då har med brukt, eller bruke eg noe så hette, i timar å sånn så bruke me någe så hette konsekvenstrapp. Så er liksom ein opptrapping av negativ atferd det”.* Informant A

Informant A trekker frem en spesifikk definerbar strategi for hvordan en kan håndtere disse elevene, i tillegg til at informanten poengterer at strategiene må tilpasser hver enkelt elev, og i så måte ikke

kan generaliseres uavhengig av individuelle forutsetninger. Dette er viktige faktorer i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, og en kan anta at slike definerbare strategier vil være et godt utgangspunkt for et arbeid kjennetegnet av konsistens. Videre vil det faktum at informanten har en tydelig strategi være en viktig faktor i arbeidet med å etablere grunnleggende prinsipper som utgangspunkt for hensiktsmessig intervensjon (E. Roland & Vaaland, 2011b). En kan dermed anta at informantens håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk er kjennetegnet av konsistens og kontinuitet. At informanten har en tydelig og definerbar strategi danner også grunnlaget for at pedagogen er bevisst sin individuelle forståelsesramme. Den individuelle forståelsesrammen påvirkes av blant annet personlighet, bakgrunn, historie og kompetanse, alle viktige komponenter i den enkeltes samhandling med disse elevene. At pedagogen er bevisst sin individuelle forståelsesramme gir forutsetninger for å danne et intersubjektivt opplevelsesfellesskap på skolen og dermed i kollegiet (Røkenes & Hanssen, 2002).

Til forskjell fra informant A ser det ut til at både informant B og informant C har mer uklare strategier i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

"() Ehh, me jobbe... ehh, asså tingen er det atte ehh ehh eg tenke me jobbe voldsomt for heile veien, å ta de på alvor. (...) *Det er mer som å finna den () ehh, "cluen". Ka er det som trigge det barnet? Ehh, å jobba der i fra, som på ein måte er det aller aller viktigste. Og det er litt strategien då*". Informant B

*"Klar og klar. Det vil eg ikkje sei. Men eg, det er det eg prøve å finna..."*. Informant C

Som begge de to overstående utsagnene viser har antakeligvis verken informant A eller informant C har en tydelig strategi for hvordan de skal håndtere elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Når en vet at interaksjon som fremmer hensiktsmessig faglig- og sosial utvikling er avhengig av at handlingene og holdningene er konsistente, vil en samhandling kjennetegnet av mangel på dette kunne antas å ha en negativ påvirkning på elevenes utvikling og læring (E. Roland & Vaaland, 2011b). Manglende konsistens og kontinuitet i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk gjør også arbeidet med å utarbeide et intersubjektivt opplevelsesfellesskap utfordrende. Intersubjektivitet er avhengig av den enkeltes forståelsesramme, og når denne forståelsesrammen ikke er bevisst er det utfordrende å utarbeide et intersubjektivt opplevelsesfellesskap (Røkenes & Hanssen, 2002).

Informantenes beskrivelser og forklaringer som er gjengitt ovenfor gir grunnlag for å anta at strategiene de benytter seg av i møte med disse elevene ser ut til å være individuelle. Håndteringen

av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ser dermed ikke ut til å være konsistent. Grunnlaget for dette er at beskrivelsene de gir er ulike, og bygger på ulike prinsipper. Det ser først og fremst ut til at strategiene er avhengig av informantenes individuelle erfaringsgrunnlag.

Videre ble informantene spurt om kollegiet så vell som skolen har en felles strategi i forhold til håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I likhet med informantenes individuelle håndtering ser den kollektive praksisen, i kollegiet og på skolen, til å variere.

*”Ehh me har vel egentlig (), d har vell vore litt dårlig det tror eg. (...) Men, ehh, det, eg tror, på grunn av at me har hatt ein utagerende elev som har utagert mye i år. Så er det blitt tatt opp igjen skikkelig. (...) og derfor så har jo skolen nå lagt ein ganske klar strategi. Så på grunn av dei sakene så har vært, så så får me ein sånne klar strategi. Det har liksom vore, men når det blir verre så så lage du ein ny strategi”*. Informant A

I første omgang kan det se ut til at skolen informant A representerer ikke har en felles strategi i møte med disse elevene. Etter hvert som informanten uttrykker seg endrer dette seg noe. Basert på informantens forklaring viser det seg at skolen har opparbeidet seg en felles strategi for håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette er viktig når en vet at konsistente handlinger forutsetter samarbeid i kollegiet. Felles forståelse danner grunnlaget for kollektiv intervensjon, og det må således være en tydelig felles strategi i kollegiet så vel som på skolen som helhet (E. Roland et al., 2007). At skolen har utarbeidet en felles strategi, vil i praksis bety at skolen sannsynligvis har en gjennomgående felles forståelsesramme. Dette forutsetter at skolen har dannet en felles strategi, som ivaretar prinsippet om intersubjektivitet, eller forståelser som er overlappende på tvers av individer. Intersubjektivitet fører i praksis til at det dannes felles holdninger og handlinger, en prosess som forutsetter gjensidig kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2002). Dette er alle komponenter som er viktige for et vellykket arbeid i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Informant D gir følgende beskrivelser og forklaringer i spørsmålet som kollegiet og skolen har en felles strategi i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk:

*”Eh, eg vett ikkje om me har ein felles strategi. Men men eg har oppleve ein enorme støtte og forståelse heila tiå, både i personalet og åg i administrasjonen. Så eg føle me har eh på ein måte i den*

prosessen så eg har vært i nå, så har me på ein måte opparbeida oss ein felles forståelse for det”.

Informant D

Med utgangspunkt i utsagnet til informant D virker det som om skolen denne informanten representerer har, basert på aktuelle situasjoner og utfordringer relatert til reaktiv aggresjonsproblematikk, har opparbeide seg en felles forståelse. Når en vet at felles forståelse er grunnlaget for kollektiv intervensjon (E. Roland et al., 2007) er skolens prosessuelle arbeid et godt utgangspunkt. Det kan likevel diskuteres om dette er tilstrekkelig i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Intervensjon som ivaretar prinsippet om konsistens krever at det er samsvar mellom individuelle og kollektive handlinger og holdninger. Dette forutsetter at den enkelte pedagog og kollegiet som sådan etablerer grunnleggende prinsipper for intervensjon som er gjennomgående i kollegiet (E. Roland & Vaaland, 2011b). Dette krever antakeligvis mer enn en grunnleggende felles forståelse, men også grundig arbeid med å etablere eksplisitte og gjennomgående strategier i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. For å oppnå dette forutsettes det at skolen danner et intersubjektivt opplevelsesfellesskap i kollegiet (Røkenes & Hanssen, 2002).

Til forskjell fra de to overstående informantene som i ulik grad gir uttrykk for at de har en felles strategi eller forståelse for håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, opplever informant C ikke at kollegiet eller skolen har en felles strategi.

*”Nei eg gjør vel egentlig ikkje det. Eg..., altså de ønske virkelig og vær med å å hjelpe, og gjør det besta ut av det. Men eg vil ikkje sei at det er ein felles strategi”.* Pedagog C

At skolen ikke har en felles strategi i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk kan være uheldig. Elever med denne problematikken trenger struktur og forutsigbarhet, noe som forutsetter at handlingen og holdningene er konsistente. Når dette prinsippet ikke blir ivaretatt kan dette ha negativ påvirkning på elevens læring og utvikling. Dette vil også gjør intervensjonsarbeidet utfordrende, og håndteringen av disse elevene vanskelig (P. Roland, 2011). Manglende felles strategier gjør også at det ikke er utarbeidet en bevisst teoretisk intersubjektivitet i kollegiet. Dette gir utfordringer med å etablere en felles forståelsesramme, og dermed felles holdninger og handlinger for intervensjon (Røkenes & Hanssen, 2002).

Sammenhengen mellom pedagogenes håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk og konsistens viser generelt, at de individuelle og kollektive strategiene bygger på praktisk erfaring. Ingen av informantene ser ut til å benytte seg av teoribaserte strategier. Videre ser det ut til at intervensjonsarbeidet til en viss grad bygger på konsistens, men de faglige prinsippene som fremholdes baserer seg erfarings- og praksisbaserte faktorer og i liten grad aggresjonsteori. Når en vet at håndteringen av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk bør bygge på en teoriforankret forståelse av aggresjon og videre teoriforankrede prinsipper for intervensjon, er det betenkelig at den enkelte skole ikke har opparbeidet en felles teoriforankret forståelse. Mangelen på en slik felles teoribasert forståelse gir også utfordringer med å etablere teoretisk intersubjektivitet i kollegiet. Begge disse faktorene vises også igjen i avsnittet om det autoritative perspektivet, som er presentert tidligere i oppgaven, hvor informantenes beskrivelser av både kontroll og relasjon ser ut til å være individuelle og erfaringsbaserte.

#### **4.2.3 Tidlig innsats som utgangspunkt for håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk**

Et inkluderende læringsmiljø blir i nasjonale styringsdokumenter fremhevet som en viktig faktor for læring og utvikling, både faglig og sosialt. Tidlig innsats blir her trukket frem som en viktig komponent, og handler om intervensjon som iverksettes for å bygge et godt inkluderende læringsmiljø. I praksis handler tidlig innsats som nevnt tidligere om skolens evne til å imøtekomme alle barns behov, også elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk (P. Roland, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2009). Når en vet at tidlig innsats er avgjørende i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ble informantene spurt om å definere begrepet. Videre ble informantene bedt om å beskrive og forklare sammenhenger mellom tidlig innsats og reaktiv aggresjon.

Innledningsvis ble informantene bedt om å definere tidlig innsats. Som sitatene nedenfor viser har informantene ulike forståelse av hva som legges i begrepet.

*"Ehh, jo det meine eg ehh, det legge eg i at du kan unngå situasjoner lenge før de oppstår". (...) Men du kan og legga inn tidlig innsats for eksempel på ein elev som du tidlig ser har noen vansker. Å tidlig melda han opp. "(...) Så så tidlig innsats, både når det gjelde enkelt situasjon, men og når det gjelde når det gjelde elevar så så vil det forebygga. Altså det det er jo det samma, det e forebyggende arbeid."* Informant A

*"Eh (). Det tenke eg både i forhold til, altså å begynna tidlig i i altså i i de tidlige årå på barneskolen. Men eg tenke åg litt sånn i forhold til dagen, se litt koss er dagen. At du er litt på på, asså du fylle litt me koss utvikle dette seg".* Informant D

Både informant A og informant D trekker frem viktige poeng i definisjonen av tidlig innsats. Nasjonalt defineres tidlig innsats som *"...innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemene oppstår eller avdekkes.."* (Utdanningsdirektoratet, 2009, p. 5). Som utsagnene ovenfor viser har begge informantene en teoritilnærmet forståelse av begrepet. Informant A trekker frem at tidlig innsats handler om å starte intervensjon på et tidlig tidspunkt, og videre at det handler om den individuelle håndteringen av elever som har utfordringer. Informant D på sin side trekker frem innsats fra tidlig alder. Det er ikke helt klart hvorvidt informanten mener tidlig innsats i forkant av aktuelle utfordringer, eller om denne innsatsen er tenkt mot elever som allerede viser utfordrende atferd. Likevel er dette en sentral faktor. Videre trekker informant D frem evnen til å tilrettelegge og forebygge i den daglige samhandlingen. Informanten fremhever at tidlig innsats handler om daglige individuelle tilpasninger baserte på elevenes sinnsstemning. Dette samsvarer ikke med den teoribaserte definisjonen, men omhandler et viktig moment i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Hensiktsmessig intervensjon i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk forutsetter at en gjør individuelle tilpasninger basert på elevens daglige forutsetninger.

Til tross for at både informant A og informant D har en teoribasert forståelse av tidlig innsats ser det først og fremst ut til at denne er erfaringsbasert, og tar utgangspunkt i informantenes individuelle praktiske forståelse. Når en vet at hensiktsmessig håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsatferd bør ta utgangspunkt i teoriforankret intervensjon og at denne intervensjonen må bygge på felles forståelse i kollegiet, vil det være utfordrende at informantene ikke har en felles teoriforankret forståelse av tidlig innsats. Dette vil antakeligvis påvirke håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, og spesielt intervensjon som tar utgangspunkt i prinsipper som synes forenelige med tidlig innsats.

I motsetning til de to overstående informantene, trekker informant C frem en mer utydelig forståelse av tidlig innsats.

*"At me ska hjelpa før ein tenke at at sånn er eg, og sånn er det bare. Og at de føle at sånn har eg alltid vært. Og då er det vanskelig å snu, både for eleven sjøl og for andre åg kan jo tenka sånn."*

Informant C



Det kan tenkes at informant C har en definisjon av tidlig innsats som baserer seg på informantens erfaring, men som sitatet ovenfor viser samsvarer ikke denne med de nasjonale definisjonene av begrepet. Når en vet at hensiktsmessig intervensjon som nevnt forutsetter en teoritilnærmet begrepsforståelse, gir mangel på dette utfordringer i intervensjonsarbeidet. Uten individuell teoribasert forståelse blir arbeidet med å utvikle en felles forståelse utfordrende. Dette vil videre påvirke håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, hvor hensiktsmessig intervensjon vil være utfordrende. Det kan tenkes at evnen til å iverksette tidlig innsats er vanskelig dersom det er manglende grunnleggende forståelse av begrepet.

Tidlig innsats handler som nevnt også om pedagogenes evne til å forstå forholdet mellom barns sosiale informasjonsbehandling og sosial tilpasning slik det beskrives i SIP modellen (Crick & Dodge, 1994). Kunnskap og kompetanse om prosessene og mekanismene som SIP modellen beskriver kan gi det pedagogiske personalet som er i interaksjon med disse elevene forutsetninger for å iverksette intervensjonsarbeid på et tidlig tidspunkt i elevenes liv. Videre må en ha kunnskap om informasjonsbearbeidingsprosessene for å på en hensiktsmessig måte iverksette intervensjon som kan fremme positiv påvirkning på de ulike stegene i informasjonsbehandlingen. Måltrettet intervensjonsarbeid innrettet mot de ulike stegene kan virke forebyggende mot at elevenes reaktive aggresjonsproblematikk utvikler seg (P. Roland et al., 2014).

Kombinasjonen av manglende teoriforankret begrepsforståelse av henholdsvis både reaktiv- og proaktiv aggresjon, slik det er referert til tidligere, og tidlig innsats gjør at intervensjon som baserer seg på prinsipper i SIP modellen i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk er utfordrende. Med det menes at det for å benytte SIP modellen som teoretisk referanseramme i intervensjonsarbeidet tilknyttet tidlig innsats krever at informantene har en grunnleggende begrepsforståelse. Når denne teoriforankrede begrepsforståelsen mangler vil antakeligvis dette påvirke modellens potensial som verktøy i forhold til tidlig innsats i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk kan med henblikk på positiv utvikling og læring som nevnt også innrettes mot de ulike stegene i modellen, slik at utvikling av reaktiv aggresjonsproblematikk forebygges. Informantenes mangelfulle begrepsforståelse vil antakeligvis resultere i at informantene ikke har en hensiktsmessig tilnærming til den systematiske modellen. Noe som vil få konsekvenser for tidlig innsats i håndteringen av de aktuelle elevene.

Videre ble informantene spurt om korrelasjonen mellom tidlig innsats og utviklingen av reaktiv aggresjonsproblematikk. Informant A og informant D forklarte følgende:

*" (...)Eg tror du kan, du kan jo heilt sikkert ehh ver me å både begrense, og kanskje til og med hindra det heilt". Informant A*

*"Eg tror at at det hadde vært mye vanskeligere for han viss det ikkje hadde vært ein assistent inne i klassen fra fyste dag". Informant D*

Begge informantene anerkjenner sammenhengen mellom tidlig innsats og utviklingen av reaktiv aggresjonsproblematikk. De trekker frem at tidlig innsats er avgjørende i håndteringen av reaktiv aggresjonsproblematikk, og at dette kan gjøre utfordringene mindre gjeldende. Med dette ser en at informantene opplever at det er hensiktsmessig å sette inn tidlig tiltak. Det ser likevel ut til at forståelsen av at tidlig innsats påvirker utviklingsmønsteret av elevens atferd, først og fremst har sammenheng med den enkelte informantens erfaring. Informantene ser dermed ikke ut til å være bevisst de hensiktsmessige effektene forskning og teori viser at tidlig innsats har i forhold til elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Videre svarte informant B og informant C følgende på spørsmålet om sammenhengen mellom tidlig innsats og utviklingen av reaktiv aggresjonsproblematikk:

*"Tingen er det at viss du klare å etablere.., viss du får mange barn har.., ja mange barn har med seg fra barnehagen at de er stygge". Informant B*

*"(...) At du får ein litt sånn ein (), at både ein sjøl og folk rundt får litt sånn (), ja de tenke litt at sånn er det bare. At ja (). Då blir det vanskeligere jo seinere det skjer". Informant C*

Begge de to overstående sitatene gir grunnlag for å anta at de aktuelle informantene ikke har verken en praktisknær- eller teoretisk forståelse av korrelasjonen mellom tidlig innsats og reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette kan ha sammenheng med at informantene heller ikke har en teoriforankret forståelse av begrepet tidlig innsats. Det kan dermed tenkes at informantene ikke vet hva som legges i begrepet, og at de dermed ikke kan se sammenhengen mellom disse to begrepene. Videre har de dermed ikke forutsetningene for å beskrive og forklare tidlig innsats korrelasjon i forhold til aggresjonsbegrepet. Det faktum at informantene ikke er bevisst denne teoriforankrede sammenhengen, vil sannsynligvis påvirke både forebyggingen av reaktiv aggresjonsproblematikk og

håndteringen av den. Dersom en skal iverksette hensiktsmessig intervensjon er det er forutsetning at informantene er bevisst utviklingen tidlig innsats kan fremme. For å forebygge og avlære reaktiv aggresjon er det nødvendig at en benytter seg av tidlig innsats. Således er manglende kunnskap til hinder for å etablere hensiktsmessige samhandlingsmønstre hos de aktuelle elevene (P. Roland & Størksen, 2011b).

Avslutningsvis ble informantene spurt om skolen har forebyggende tiltak mot reaktiv aggresjonsproblematikk. Informant C uttaler følgende:

*"Det kjenne eg ikkje til. Det har eg ikkje hørt någe om"*. Informant C

Dette sitatet viser at skolen har mangelfull fokus på tidlig innsats, og at eventuelt forebyggende arbeid ikke er eksplisitt formidlet til det pedagogiske personalet ved utdanningsinstitusjonen. Informant D gir en lignende forklaring, men trekker inn kollegiets forståelse av aggresjonsproblematikken som en del av skolens forebyggende arbeid.

*"Eh, eg tror ikkje at på ein måte, i forkant av dette så tror eg ikkje at de hadde det. Men eg tror at når de har på ein måte sitt dette så har de på ein måte, så har de det nå". "(...) om de ikkje er på ein måte nedskreve så tror eg at de har mer forståelse for kor krevane någen elever kan ver. Og veldig støttane og i det"*. Informant D

Hvorvidt dette samstemmer med nasjonale føringers forståelse og definisjon av arbeidet med tidlig innsats kan diskuteres. Basert på definisjonen av tidlig innsats, og dermed forebyggende arbeid som det overordnede spørsmålet tar for seg, kan det oppleves som om informanten ikke er bevisst hva som legges i forebyggende arbeid i forhold til elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det kan likevel trekkes frem at informanten fremhever et viktig poeng, hvor forståelse i kollegiet er viktig både i det generelle og spesifikke intervensjonsarbeidet i forhold til disse elevene, samt problematikken egenart.

Basert på de overstående utsagnene kan en sammenfatte at skolene ikke har forebyggende tiltak mot reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette kan ha sammenheng med flere faktorer. Blant annet kan dette ha sammenheng med den manglende forståelsen av tidlig innsats, manglede anerkjennelse av sammenhengen mellom tidlig innsats og reaktiv aggresjonsproblematikk og mangelen på klare rutiner for arbeidet med tidlig innsats. Alle disse faktorene kan påvirket arbeidet med tidlig innsats, og dermed vanskeliggjøre det viktige arbeide med å iverksette hensiktsmessige tiltak på et tidlig

tidspunkt. Når en vet at tidlig innsats forutsetter at det pedagogiske personalet har relevant og nødvendig faglig og sosial kunnskap, vil mangel på dette hindre det pedagogiske arbeidet innrettet mot tidlig innsats (Midthassel et al., 2011).

#### 4.3.0 Oppsummering av den analytiske tilnærmingen

På bakgrunn av den kunnskapen som kommer frem gjennom det analytiske arbeidet oppleves det som hensiktsmessig å gi en kort oppsummering og kommentar til de funnene som er blitt presentert.

Gjennom intervjuene oppgir pedagogene ulike strategier for å håndtere elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Generelt kan en konkludere med at pedagogene som er i kontinuerlig interaksjon med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ikke synes å ha en teoriforankret begrepsforståelse av aggresjon, så vell som reaktiv- og proaktiv aggresjon. Videre ser det ut til at informantene ikke har en teoretisk tilnærming til håndteringen av disse elevene. Dette er overraskende da et individ- og kollektiv teoriforankret begreps- og analyseapparat er grunnlaget for hensiktsmessige intervensjon i møte med elever som viser aggresjonsproblematikk (Berkowitz 1993).

Det oppleves overraskende at det pedagogiske personalet som vurderes å være i faglig og sosial interaksjon med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ikke innehar den teoretiske kunnskapen og kompetansen som er nødvendig for hensiktsmessig håndtering av den aktuelle problematikken. Spesielt er det uventet at strategiene pedagogene benytter seg av i håndteringen av reaktiv aggresjonsproblematikk ikke samsvarer med det anvendt teori forespeiler. Pedagogenes håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ser ene og alene ut til å være avhengig av pedagogenes individuelle og kollektive erfaringsgrunnlag. Noe som resulterer i at intervensjonsarbeidet både er individ- og situasjonsavhengig. Når en har kjennskap til problematikkenes egenart er det problematisk at håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk først og fremst gjenspeiles i pedagogens individuelle egenart, herav personlige, kulturelle og sosialt betingede forhold.

## 5.0 Konklusjon

Formålet med denne studien er å frembringe ny kunnskap om hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Studiens forskningsspørsmål er:

Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?

Basert på intervjuene ser det ut til at pedagogene benytter seg av ulike strategier i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I grove trekk kan en sammenfatte at informantene har manglende teoretiske forståelse av aggresjonsbegrepet, så vell som det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats. De faglige prinsippene i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk blir utledet av yrkesfaglig-, og erfaringsbasert kompetanse. Håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk ser dermed ut til å være avhengig av det individuelle og kollektive erfaringsgrunnet.

Håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk bør, som nevnt i den teoretiske fremstillingen, bygge på en felles teoriforankret forståelse av aggresjonsbegrepet som helhet (Berkowitz, 1993). På bakgrunn av informantenes beskrivelse av aggresjonsbegrepet er det grunnlag for å anta at de ikke har en definisjon av aggresjon som er forenelig med de teoretiske definisjonene. Det samme gjelder begrepsforståelsen av reaktiv og proaktiv aggresjon. Manglende begrepsforståelse, og manglende distinksjon mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon, gjør at en ikke er bevisst viktige skiller mellom aggresjonsproblematikk. Prosessene som er knyttet til de ulike aggresjonsformene er forskjellige, og disse prosessene er avgjørende når en skal iverksette hensiktsmessig intervensjon. Reaktiv- og proaktiv aggresjon krever ulike teoretiske og praktiske rammer i intervensjonsarbeidet, og det er også viktig å være bevisst dette for å iverksette hensiktsmessig intervensjonsarbeid (Berkowitz, 1993; Brendgen et al., 2005; Hawley et al., 2007).

Den manglende begrepsforståelsen vil antageligvis påvirke den praktiske tilnærmingen til aggresjonsproblematikk, hvor det kreves en felles begrepsforståelse for hensiktsmessig intervensjon i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Mangel på felles teoretisk forståelse blant de pedagogene som samhandler med disse elevene, vil sannsynligvis føre til ulike strategier for håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, både hos enkeltindivider og den pedagogiske gruppen som helhet. Dette vil i praksis føre til at håndteringen av reaktiv aggresjon vil variere mellom pedagoger og være situasjonsavhengig. Det faktum at det pedagogiske personalet, som antas å være i sosial interaksjon med disse elevene, ikke besitter den nødvendig teoretiske kunnskapen, vil ha konsekvenser for den praktiske tilnærmingen til problematikken. Teoretisk

kompetanse vil danne viktige rammefaktorer for en felles forståelse, og da en felles konsistens og kontinuitet i intervensjonsarbeidet. Således vil manglende kompetanse på dette være til hinder for det pedagogiske arbeidet (E. Roland, 2007; E. Roland & Vaaland, 2011b).

I forhold til det autoritative perspektivet ser det verken ut til at informantene har en teoretisk forståelse av kontroll og relasjon, eller en teoriforankret håndtering av reaktiv aggresjonsproblematikk knyttet til de to begrepene. Både begrepsforståelsen og intervensjonen ser ut til å være basert på informantenes individuelle erfaringsgrunnlag, og kjennetegn ved informantenes individuelle egenart. Det ser derimot ut til at det er enighet blant informantene om at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk trenger grensesetting, struktur og forutsigbarhet. Videre ser det ut til at informantene er bevisst viktigheten av relasjonsbygging i forhold til elever med reaktiv aggresjonsproblematikk, og at de derav arbeider systematisk med å bygge relasjoner til elevene. Denne forståelsen er i seg selv et godt utgangspunkt for intervensjon i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det kan likevel diskuteres om dette utgangspunktet er tilstrekkelig i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Hensiktsmessig intervensjonsarbeid bør ta utgangspunkt i teoriforankret begrepsforståelse og prinsipper for håndtering. Når en vet at teoriforankret begrepsforståelse er grunnlaget for hensiktsmessig intervensjon, er det problematisk at begrepsforståelsen er erfaringsbasert, noe som sannsynligvis vil gjøre at håndteringen er individ- og situasjonsavhengig.

Den analytiske prosessen viser at det er variasjoner i informantenes kunnskap og kompetanse om det autoritative perspektivet, og da viktigheten av sammenhengen mellom relasjoner og kontroll i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Det ser derimot ut til at informantene har mer kunnskap og kompetanse om det autoritative perspektivet enn den kunnskapen og kompetansen som er forespeilt gjennom informantenes begrepsforståelse. Det er likevel viktig å poengtere at hensiktsmessig konsistent intervensjon bygger på felles teoretisk begrepsforståelse, og at dette må ligge til grunn både på individ- og systemnivå for å fremme læring og utvikling i håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Sammenhengen mellom pedagogenes håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk og konsistens, viser generelt at de individuelle og kollektive strategiene bygger på praktisk erfaring. Ingen av informantene ser ut til å benytte seg av teoribaserte strategier. Videre ser det ut til at intervensjonsarbeidet til en viss grad bygger på konsistens, men de faglige prinsippene som fremholdes baserer seg på erfarings- og praksisbaserte faktorer og i liten grad aggresjonsteori. Når en vet at håndteringen av elever med reaktiv aggresjonsproblematikk bør bygge

på en teoriforankret forståelse av aggresjon og videre teoriforankrede prinsipper for intervensjon, er det betenkelig at den enkelte skole ikke har opparbeidet en felles teoriforankret forståelse. Mangelen på en slik felles teoribasert forståelse gir også utfordringer med å etablere teoretisk intersubjektivitet i kollegiet.

Basert på den analytiske prosessen i studien er det grunnlag for å anta at de aktuelle informantene ikke har verken en praktisknær- eller teoretisk forståelse av korrelasjonen mellom tidlig innsats og reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette kan ha sammenheng med at informantene heller ikke har en teoriforankret forståelse av begrepet tidlig innsats. Det kan dermed tenkes at informantene ikke vet hva som legges i begrepet, og at de dermed ikke kan se sammenhengen mellom disse to begrepene. Videre har de dermed ikke forutsetningene for å beskrive og forklare tidlig innsats korrelasjon i forhold til aggresjonsbegrepet. Det faktum at informantene ikke er bevisst denne teoriforankrede sammenhengen, vil sannsynligvis påvirke både forebyggingen av reaktiv aggresjonsproblematikk og håndteringen av den. Dersom en skal iverksette hensiktsmessig intervensjon er det en forutsetning at informantene er bevisst utviklingen tidlig innsats kan fremme. For å forebygge og avlære reaktiv aggresjon er det nødvendig at en benytter seg av tidlig innsats. Således er manglende kunnskap til hinder for å etablere hensiktsmessige samhandlingsmønstre hos de aktuelle elevene (E. Roland & Vaaland, 2011b).

En kan videre sammenfatte at skolene ikke har forebyggende tiltak mot reaktiv aggresjonsproblematikk. Dette kan ha sammenheng med flere faktorer. Blant annet kan dette være relatert til den manglende forståelsen av tidlig innsats, manglede anerkjennelse av sammenhengen mellom tidlig innsats og reaktiv aggresjonsproblematikk og mangelen på klare rutiner for arbeidet med tidlig innsats. Alle disse faktorene kan påvirke arbeidet med tidlig innsats, og dermed vanskeliggjøre det viktige arbeidet med å iverksette hensiktsmessige tiltak på et tidlig tidspunkt. Når en vet at tidlig innsats forutsetter at det pedagogiske personalet har relevant og nødvendig faglig og sosial kunnskap, vil mangel på dette hindre det pedagogiske arbeidet innrettet mot tidlig innsats (Midthassel et al, 2011).

## 5.1 Videre forskning

Reaktiv aggresjonsproblematikk, som denne studien omhandler, inkluderer ulike sosiale og emosjonelle aspekter. Med henblikk på problematikkenes egenart og dens aktualitet i skolen, er det behov for kontinuerlig forskning på feltet. Forskingen bør ha fokus på aktuelle tematiske innfallsvinkler som inkluderer reaktiv aggresjonsproblematikk, og ha som formål å skape ny kunnskap.

Dette forskningsprosjektet baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, hvor utvalget i studien består av fire pedagoger fordelt på henholdsvis fire barneskoler. På bakgrunn av kjennetegn ved forskningsprosjektet kan studien ikke generaliseres. Kunnskapen som denne studien frembringer kan i så måte ikke overføres til å være gjeldene for tematikken for øvrig, og da hvordan pedagoger i skolen håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk i et utvidet perspektiv. Dermed ville det vært interessant å foretatt et forskningsprosjekt som inkluderte flere respondenter, for å få undersøkt om funnene som er presentert i studien er representative. Videre ville det vært av interesse og inkludert ulike faggrupper i studien, for dernest og sammenlignet hvordan pedagogene håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I første omgang ville det vært interessant å sammenlignet lærere med miljøterapeuter (eksempelvis barnevernspedagoger, sosionomer). Hensikten med en slik innfallsvinkel er å undersøke om det er eventuelle forskjeller i håndteringen av den aktuelle problematikken. Et slik utgangspunkt ville gitt en mer helhetlig forståelse av hvordan pedagoger håndterer elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Studien viser at, det basert på de funnene som fremkommer i denne studien, er behov for kompetanseheving i skolen. Kompetansehevingen bør ha håndtering av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk som utgangspunkt, å omfavnet både teoretiske tilnærminger til aggresjon, det autoritative perspektivet, konsistens og tidlig innsats. Basert på en slik kompetanseheving ville det vært interessant å innhentet kunnskap om hvilke konsekvenser utvidet kunnskap og kompetanse eventuelt ville hatt for håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Det ville også vært spennende å foretatt en metodisk tilnærming basert på metodetriangulering. I første omgang kunne det vært aktuelt å kombinere intervjuene, som denne studien tar utgangspunkt i, med observasjon. Benyttelsen av en slik metodetriangulering har flere fordeler, og kunne eksempelvis blitt benyttet som en hensiktsmessig tilnærming for å undersøke om den praktiske håndteringen av elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk, samsvarer med det som fremkommer i intervjuene. Videre ville metodetrianguleringen kunne vært en hensiktsmessig tilnærming for å vurdere pedagogenes praktiske tilnærming til problematikken, for dernest å vurdert deres erfaringsbaserte kunnskap og kompetanse.



## 6.0 Litteraturliste

- Anderson, Craig A., & Bushman, Brad J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Aronson, Elliot, & Aronson, Joshua Michael. (2007). *The social animal*. New York: Worth Publ.
- Baumrind, Diana. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The encyclopedia of adolescence*, 2, 746-758.
- Berkowitz, Leonard. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Bjørkly, Stål. (2001). *Aggresjonens psykologi: en analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforl.
- Brendgen, Mara, Wanner, Brigitte, Morin, Alexandre J. S., & Vitaro, Frank. (2005). Relations with Parents and with Peers, Temperament, and Trajectories of Depressed Mood During Early Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(5), 579-594.
- Card, Noel. A, & Little, Todd. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: Does adaptivity depend on function. *Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior*, 107-134.
- Crick, Nicki R, & Dodge, Kenneth A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological bulletin*, 115(1), 74.
- Dodge, Kenneth A, Pepler, D, & Rubin, KH. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. *The development and treatment of childhood aggression*, 16(5), 201-218.
- Gilje, Nils, & Grimen, Harald. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gundersen, K. & Svartdal, F. (2010). Diffusion of treatment interventions: Exploration of secondary treatment diffusion. *Psychology, Crime and Law*, 16, 233-249.
- Hawley, Patricia H., Little, Todd D., & Rodkin, Philip C. (2007). *Aggression and adaptation: the bright side to bad behavior*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Johannessen, A, Tufte, P. A, & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til Samfunnsvitenskaplig metode* : Abstrakt forlag.
- Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Marzano, Robert J., Marzano, Jana S., & Pickering, Debra. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Midthassel, Unni Vere, Bru, Edvind, Ertesvåg Sigrun K., & Roland, Erling (2011). *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Nilssen, Vivi Lisbeth. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, Thomas. (2003). *Alvorlige atferdsvansker: effektiv forebygging og mestring i skolen*. [Oslo]: Læringscenteret.
- Nordahl, Thomas, & Manger, Terje. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Robson, Colin. (2002). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Roland, Erling. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.
- Roland, Erling, & Idsøe, Thormod. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462.
- Roland, Erling, & Vaaland, Grete Sørensen. (2011a). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, Erling, & Vaaland, Grete Sørensen. (2011b). *Respektprogrammet*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, Erling, Vaaland, Grete Sørensen, & Størksen, Svein. (2007). *Respekt: grunnbok i skoleutviklingsprogrammet Respekt*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

- Roland, Pål. (2011). *Problematferd i skolen: hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, Pål, & Størksen, Ingunn. (2011a). *Alle barn på jorden har den samme rett: den autoritative voksenrollen og relasjonsarbeid i barnehagen*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, Pål, & Størksen, Ingunn. (2011b). *Kanskje er det du som gjør meg glad igjen*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, Pål, Størksen, Ingunn, Omdal, Heidi, Midthassel, Unni. Vere, Fandrem, Hildegunn, Godtfredsen, Marianne. Red. Skeie, Eyvind. (2014). *Være sammen - Kompetanseløft for barnehagen*: Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøsentret.
- Røkenes, Odd Harald, & Hanssen, Per-Halvard. (2002). *Bære eller bryte: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Sommer, Dion. (2003). *Barndomspsykologi: utvikling i en forandret verden*. København: Hans Reitzel.
- Sørli, Mari-Anne. (2000). *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: en forskningsbasert kunnskapsstatus*. [Oslo]: Praxis forl.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, Mark Stephen, Colley, Rachel Christine, Saunders, Travis John, Healy, Genevieve Nissa, & Owen, Neville. (2010). Physiological and health implications of a sedentary lifestyle. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 35(6), 725-740.
- Tremblay, Richard E. (2004). Decade of behavior distinguished lecture: Development of physical aggression during infancy. *Infant Mental Health Journal*, 25(5), 399-407.
- Tremblay, Richard Ernest, Hartup, Willard W., & Archer, John. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. [Oslo]: Utdanningsdirektoratet.
- Widerberg, Karin, & Bolstad, Kari. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforl.

## Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagnes 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  
Orgnr: 985 321 884

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

4036 STAVANGER

Vår dato: 15.11.2013

Vår ref: 36128 / 2 / K11

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36128</i>	<i>Utagerende vansker i skolen - Reaktiv aggresjon. Hvordan håndterer pedagoger i skolen barn med reaktiv aggresjonsproblematikk?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby</i>
<i>Student</i>	<i>Veronica Kaarvaag Larsås</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, 31.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Ansvarligkontor / Distrikt / Offis*

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1053 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nsd@iuh.no](mailto:nsd@iuh.no)  
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 01. [kyre.vassal@ntnu.no](mailto:kyre.vassal@ntnu.no)  
TROMSØ NSD, SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 41 36. [nsd@uiba.no](mailto:nsd@uiba.no)



Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Prosjektet avsluttes 31.08.2014 og innsamlede opplysninger anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Vedlegg 2

### **Intervjuguide – semistrukturert intervju**

**Problemstilling: *Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk?***

1. Hvor gammel er du?
2. Hvor lenge har du arbeidet i skolen?
3. Hvilke utdanningsbakgrunn har du?

Case 1:

*Tenk deg at du opplever følgende situasjon:*

*Elevene i andre klasse er ute å leker i friminuttet. En av vaktene oppdager at Nils sparker og slår medeleven Erik flere ganger. Den siste tiden har Nils vist flere slike negative handlinger mot medelever.*

1. Hvordan ville du håndtert situasjonen?
2. Hvordan opplever du slike situasjoner?
3. Er du trygg på det du skal gjøre?
  - a. Hvorfor er du trygg/utrygg?

#### **Aggresjon**

1. Hvordan vil du definere aggresjon?
2. Hva legger du i begrepet proaktiv aggresjon?
3. Hva legger du i begrepet reaktiv aggresjon?
4. Hvorfor tror du noen barn utvikler aggresjonsproblemer?

#### **Håndtering av reaktiv aggresjon**

##### **Konsistens**

1. Har du en klar strategi for hvordan du håndterer elever som viser reaktiv aggresjon?
2. Er det noen strategier som du har erfart, er særlig gode i møte med reaktiv aggresjon?
3. Hvordan opplever du din egen kompetanse på håndtering av elever som viser reaktiv aggresjon?
4. Hvordan opplever du dine kollegaers kompetanse på håndtering av elever som viser reaktiv aggresjon?
5. Har skolen en felles strategi i forhold til håndtering av aggresjonsproblematikk?

- a. Hvordan går dere frem dersom dere oppdager elever som viser aggresjonsproblematikk?
- b. Er dette noe dere snakker om/diskuterer i team?
  - i. Diskuterer dere enkeltelever/enkelt handlinger?

#### **Det autoritative perspektivet**

6. Hva legger du i begrepet grensesetting?
7. Hvordan arbeider du med grensesetting?
8. Hvilken betydning vil du sei det har å ha tydelige og klare grenser?
9. Hva legger du i begrepet relasjonsbygging?
10. Hvordan jobber dere med relasjonsbygging?
11. Hvilke betydning vil du si det har å bygge gode relasjoner til barna?
12. I hvilken grad vil du si det er en sammenheng mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?

#### **Tidlig innsats**

13. Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
  - a. Hva tenker du om tidlig innsats i skolen?
14. Hvilken betydning mener du tidlig innsats har når det gjelder utvikling av reaktiv aggresjonsproblematikk?
15. Har skolen forebyggende tiltak mot reaktiv aggresjon på skolen?

#### **Annet**

1. Er det noe du ønsker å tilføye dette intervjuet?

### **Vedlegg 3**

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave, og har valgt å skrive om aggresjonsproblematikk i skolen. Foreløpig problemstilling er: *Hvordan håndterer pedagoger i skolen barn med reaktiv aggresjonsproblematikk.*

For å svare på min oppgave, ønsker jeg å intervju pedagogisk personal i skolen. Spørsmålene vil i hovedsak dreie seg om pedagogers erfaringer med aggresjonsproblematikk, og hvordan slik atferd håndteres i praksis. For å bearbeide informasjonen fra intervjuene vil jeg bruke lydbåndopptaker, og ta notater underveis i samtalen. Intervjuene vil foregå der det er mest gunstig for det pedagogiske personalet, og til et tidspunkt som passer for vedkommende. Jeg regner med at intervjuet vil ha en varighet på omtrent tretti minutter til en time.

Det er frivillig og delta på intervjuene, og du har mulighet til å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Lydbåndopptaker og all øvrig informasjon vil behandles konfidensielt. Det er bare undertegnede og veileder som har tilgang på informasjonen. Dermed vil ingen enkeltpersoner eller skoler kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene vil bli slettet når oppgaven er ferdig, i slutten av juni 2014. Studien er meldt til personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 988 95 277, eller sende en e-post til [vk.lauvaas@stud.uis.no](mailto:vk.lauvaas@stud.uis.no). Du kan også kontakte min veileder Liv-Jorunn Byrkjedal-Sørby på telefonnummer 51 83 29 38 , eller via e-post til [liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no](mailto:liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no).

Vennlig hilsen  
Veronica Lauvås



## **Vedlegg 4**

Samtykkeerklæring:

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

Navn:.....

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