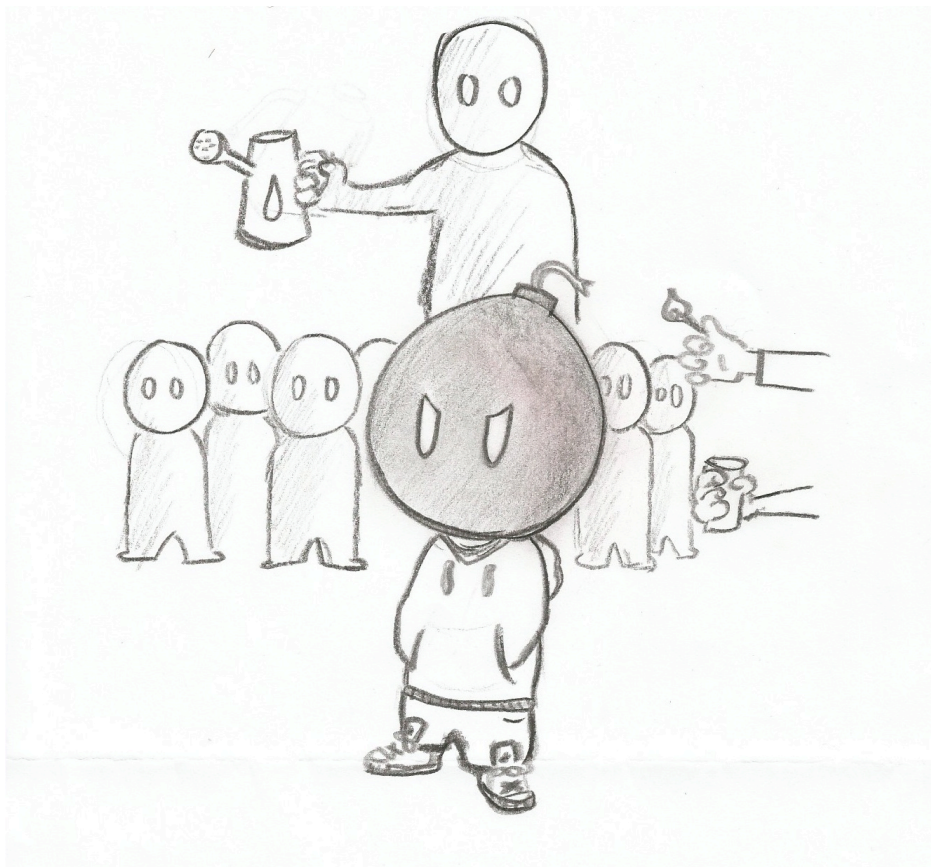


Reaktiv aggresjon og elevrelasjoner
- Hva kan lærere gjøre?



Masteroppgave i utdanningsvitenskap – profil spesialpedagogikk

Anne Marthe Haver

Universitetet i Stavanger

Våren 2016



**Universitetet
i Stavanger**



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS
Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2016

Åpen

Forfatter: Anne Marthe Haver

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førstelektor Grete Sørensen Vaaland

Tittel på masteroppgaven: Reaktiv aggresjon og elevrelasjoner – Hva kan lærere gjøre?

Engelsk tittel: Reactive aggression and student relations – What can teachers do?

Emneord: Aggresjon, reaktiv aggresjon,
relasjoner, vennskap, negativ tolkningsprofil

Antall ord: 34176
+ vedlegg/annet: 3

Stavanger, 06.06/2016
dato/år

Forord

Ved denne masteroppgaven avslutter jeg mitt studieløp, på fem sammenhengende år. Gjennom studiene har læringskurven vært bratt, og den avsluttende masteroppgaven har vært både krevende og utfordrende på mange måter. Samtidig inneholder oppgaven et tema jeg brenner for, og prosessen har derfor vært svært spennende og lærerik. Nå sitter jeg igjen med mestringsfølelse av å ha ervervet nyttig kunnskap som jeg kan ta med meg inn i yrkeslivet. Jeg er stolt av å ha bidratt med viktig kunnskap for å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for reaktivt aggressive elever. Kunnskapen vil jeg kunne anvende i egen praksis som lærer og spesialpedagog, og jeg tenker også at den vil være nyttig for andre lærere og pedagoger.

Uten min veileder førstelektor Grete Sørensen Vaaland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (NSLA), hadde ikke gjennomførelsen av denne masteroppgaven vært den samme. Jeg vil derfor rette en stor takk til henne. Jeg vil tørre å påstå at hun har gjort meg bedre, ved å inspirere og engasjere meg til å yte mitt beste gjennom hele prosessen. Fra første stund har hun bidratt med konstruktive tilbakemeldinger, og på en positiv måte pekt på utviklingspotensialet i de ulike utkastene til oppgaven. Tusen takk for flere givende veiledningsøkter! Videre vil jeg takke min kjæreste Jesper, for den personlige støtten du har gitt meg, og en flott illustrasjon på forsiden.

Til slutt vil jeg benytte anledningen til å takke informantene som stilte til intervju, hvor de delte viktige erfaringer som kastet lys over oppgavens problemstilling. Uten dere hadde ikke oppgaven vært gjennomførbar, og jeg er derfor ekstra takknemlig for at dere tok dere tid til å delta i prosjektet mitt, til tross for en allerede så travel hverdag. I tillegg vil jeg rette en stor takk til rektorene ved de ulike skolene, som satte meg i kontakt med informantene.

Stavanger, juni 2016

Anne Marthe Haver

Sammendrag

Denne studien har bakgrunn i opplæringslova, som slår fast at alle barn i norsk skole har rett på et godt psykososialt skolemiljø. Formålet var å undersøke hvordan denne tilretteleggingen er for reaktivt aggressive elever, med tanke på hvordan deres venneforhold er. Samtidig ønsket jeg å få et innblikk i hva lærere gjør for at disse elevene skal kunne danne gode relasjoner til medelever. Problemstillingen ble derfor: *”I følge aggresjonsteori har reaktivt aggressive elever ofte færre venner enn andre elever. Hvilken oppfatning har lærere av denne sammenhengen, og hvordan arbeider de for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever?”*.

For å svare på problemstillingen har jeg tatt i bruk kvalitativ forskningsmetode. Jeg benyttet semistrukturerte intervju, da jeg så denne metoden som best egnet i henhold til problemstillingen og masteroppgavens rammer. Fire lærere ble valgt ut som intervjudeltakere, gjennom et strategisk tilfeldig utvalg. Informantene hadde spesialkompetanse innenfor aggresjon. Datamaterialet ble videre transkribert i Microsoft Word, og analysert ved bruk av meningskoding.

Studiens resultater tyder på at reaktivt aggressive elever har færre venner enn andre, i hvert fall slik lærerne ser det. Tiltakene som nevnes for å styrke relasjonene elevene imellom er også i tråd med teorien. Lærerne viser altså en solid, faglig kompetanse, og studien samsvarer dermed ikke med tidligere forskning som peker på at lærere har lite kunnskap og usikker håndtering av reaktiv aggresjon. Kunnskap ser derfor ut til å være en avgjørende faktor for å kunne håndtere reaktiv aggresjon, og de sosiale utfordringer en slik atferdsproblematikk kan medvirke til.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA	1
1.2 STUDIENS FORMÅL OG AKTUALITET	3
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	4
1.4 AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	4
1.5 OPPGAVENS STRUKTUR	5
2.0 TEORI	6
2.1 AGGRESJON	6
2.1.1 Ulike typer aggresjon	7
2.1.2 Reaktiv aggresjon	7
2.2 REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVERS UTFORDRINGER KNYTTET TIL MEDELEVER	10
2.2.1 Lav sosial kompetanse	11
2.2.2 Negativ tolkningsprofil	13
2.2.3 Utagering	16
2.3 RELASJONER	17
2.3.1 Defineringsbegrepet	17
2.3.2 Lærer-elev relasjonen	18
2.3.3 Hvordan etablere og vedlikeholde gode relasjoner til reaktivt aggressive elever?	19
2.4 HVORDAN LÆRERE KAN STYRKE REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVERS RELASJONER TIL MEDELEVER	20
2.4.1 Kunnskap	21
2.4.2 Omlære aggresjonen og endre en negativ tolkningsprofil	22
2.4.3 Hjelp elevene slik at de får tilgang til jevnaldrende	23
2.4.4 Styrke elevens sosiale kompetanse	23
2.4.5 Relasjon og lederstil	25
2.4.6 God kontakt med hjemmet	27
2.5 OPPSUMMERING	28
3.0 METODE	30
3.1 METODISK TILNÆRMING	30

3.2 SEMISTRUKTURERT INTERVJU.....	31
3.3 UTVALG.....	32
3.4 INNSAMLING AV DATA.....	33
3.4.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	33
3.4.2 Bearbeidelse av datamaterialet.....	35
3.4.3 Analyse og tolkning av intervjudataene.....	36
3.5 RELIABILITET OG VALIDITET.....	37
3.5.1 Reliabilitet - Troverdighet.....	37
3.5.2 Validitet - Bekreftbarhet.....	38
3.5.3 Overførbarhet.....	39
3.6 MULIGE FEILKILDER.....	39
3.7 FORSKNINGSETISKE UTFORDRINGER.....	41
3.7.1 Fritt og informert samtykke.....	41
3.7.2 Konfidensialitet.....	42
3.7.3 Konsekvenser av deltakelse.....	43
4.0 RESULTATER.....	44
4.1 LÆRERNES OPPFATNING AV REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVERS RELASJONER TIL MEDELEVER.....	44
4.1.1 Aggresjonsbegrepet.....	44
4.1.2 Aggresjon som en sårbarhet.....	46
4.1.3 Aggresjonsproblematikken påvirker andre elever.....	48
4.1.4 Venneforhold.....	52
4.2 HVA LÆRERNE GJØR FOR Å STYRKE REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVERS RELASJONER TIL MEDELEVER.....	56
4.2.1 Viktigheten av at disse elevene får venner.....	56
4.2.2 Relasjoner.....	57
4.2.3 Skjerming.....	63
4.2.4 Systemperspektiv.....	65
4.2.5 Foreldresamarbeid.....	66
4.3 OPPSUMMERING.....	67
5.0 DRØFTING.....	69
5.1 AGGRESJONSBEGREPET.....	69
5.2 VENNEFORHOLD.....	70

5.3 HVA LÆRERNE GJØR FOR Å STYRKE RELASJONENE ELEVENE IMELLOM.....	71
5.3.1 Systemnivå.....	72
5.3.2 Individnivå.....	74
5.3.3 Intensjon eller realitet?	75
5.4 TEORI VERSUS INFORMANTENES UTTALELSER	76
5.5 REAKTIV AGGRESJON – SOSIAL RISIKOSPORT?.....	78
5.5.1 Hva med lærere uten spesialkompetanse?	80
5.6 AKTUELLE SPØRSMÅL SOM REISES	81
5.6.1 Hvor blir det av jentene?.....	81
5.6.2 Hvordan gjøre kunnskapen tilgjengelig for alle lærere?	83
5.7 STUDIENS BEGRENSNINGER OG METODISKE REFLEKSJONER	85
6.0 KONKLUSJON.....	86
6.1 SAMMENFATNING	86
6.2 ARBEIDETS BETYDNING OG FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	87
7.0 REFERANSER.....	89
8.0 VEDLEGG.....	101
8.1 VEDLEGG 1: KVITTERINGER FRA NSD	101
8.2 VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER.....	103
8.3 VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	105

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I henhold til opplæringslova § 9A har alle elever i norsk skole rett til å være en del av et positivt læringsmiljø, som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). For at lærere i skolen skal ha mulighet til å tilfredsstille denne retten for alle elever, er det nødvendig med kunnskap om sårbarheter hos barn og håndtering av disse (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011). Aggresjon er et eksempel på en slik sårbarhet. Mange barn har fullført barnehagen med en type utagerende atferdsvanske. Denne vansken kan ha preget deres opplevelse av barnehagen som sosial institusjon og læringsarena i negativ retning. Dersom en ikke har fått hjelp til å håndtere vanskene i barnehagen, vil barnet mye sannsynlig bære med seg disse negative erfaringene inn i skolen (Ogden, 2015). Aggresjon har altså blitt et omfattende samfunnsproblem (Pepler & Rubin, 1991; Tremblay, 2010), også i den norske skolen (Lillevik & Øien, 2012; Olsen, 2014). Dette fordi det kan påvirke både lærere og elever (Vaaland & Roland, 2013). Aggresjon er også den viktigste faktoren knyttet til atferd som predikerer avvisning fra jevnaldrende (Bierman, 2004; Boivin, Vitaro & Poulin, 2005; Cillessen & Mayeux, 2007; Coie, Underwood & Lochman, 1991). Nordahl, Sørli, Manger og Tveit (2005) legger til at for barn er det vesentlig å tilegne seg venner, hvor mangel på dette kan få solide konsekvenser. I lys av dette vil kunnskap om aggresjon og dens utviklingsforløp være grunnleggende for lærere i skolen, og jeg ønsker dermed å få et innblikk i dette problemområdet.

Etter endt grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn, kan jeg ærlig si at jeg ikke følte meg rustet til å møte disse barna. Som opptatt av tilpasset opplæring for alle elever, følte jeg mangelfull kompetanse i tilknytning til barn med både utagerende- og innagerende vansker. Følelsen av å ha utilstrekkelig kompetanse fikk jeg kjenne på i praksis, hvor jeg opplevde at omtrent alle klasser var preget av ulike typer elever, både elever med utagerende- og innagerende atferd. Her var elever med utagerende vansker ofte enklere å oppdage enn elever med innagerende vansker. Som lærerstudent hadde jeg lite teoretisk kunnskap om hvordan man håndterer ulike atferdsvansker på en god måte, og jeg satt virkelig igjen med følelsen av at ”dette er jeg nødt til å finne ut av”. Til tross for min mangelfulle kompetanse vekket elever med ulike typer atferdsvansker raskt min interesse, og jeg tok meg selv i å ha særlig interesse for disse

elevene. Kanskje er det fordi jeg tenker at her kan jeg virkelig gjøre en forskjell? Kanskje er det fordi jeg, blant disse elevene, føler læreryrket som ekstra viktig. I tillegg var jeg svært nysgjerrig på hvorfor disse elevene oppførte seg slik de gjorde, og hva som lå bak atferden.

Å møte denne gruppen av elever medvirket til at jeg, i løpet av min tid som lærerstudent, så læreryrket som mer og mer komplekst, men svært verdifullt. Jeg følte meg viktig, utrolig viktig, og ikke minst følte jeg at det var avgjørende at jeg økte min kunnskap og kompetanse om spesielt utagerende vansker. Dette for å være rustet til å imøtekomme disse elevene, og kunne tilpasse opplæringen til *alle* elever. Da jeg, siste året på lærerutdanningen, startet på master i utdanningsvitenskap - profil spesialpedagogikk, falt noen etterlengtede biter på plass. Her fikk jeg lære om både utagerende-, innagerende- og sosiale vansker i barnehage og skole. Under en forelesning om aggresjon ble interessen min fokusert til å omhandle reaktiv aggresjon. Likevel økte min teoretiske kompetanse om atferdsvansker generelt, noe jeg opplevde som utrolig nyttig som fremtidig lærer og spesialpedagog.

For meg er det viktig at *alle* elever skal oppleve skolen som en positiv læringsarena som fremmer faglig- og sosial læring, og ikke minst trivsel. For elever med ulike sårbarheter vil det spesielt være viktig at læringsmiljøet oppleves som trygt og stimulerende (Midthassel et al., 2011). For elever med reaktiv aggresjonsproblematikk vil blant annet sosiale vansker særlig påvirke deres opplevelse av skolen, og ha innvirkning på både faglig- og sosial utvikling. Det er nemlig ikke uvanlig at disse elevene blir utestengt av medelever, har mindre venner enn andre, og dermed kan stå i fare for å miste sin jevnalderssosialisering (Cairns & Cairns, 1991; Card & Little, 2006, 2007; Drugli, 2008, 2012b; Hawley, 2007; P. Roland et al., 2014; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012). Da jeg skulle velge tema for min masteroppgave ble det dermed viktig for meg å finne et tema hvor jeg kunne fordype meg, og utvikle min kompetanse. I lys av dette falt valget på reaktiv aggresjon og medelevrelasjoner, da jeg selv føler jeg har mye å lære innenfor dette området. Dette gir meg muligheten til å videreutvikle kunnskapen jeg har tilegnet meg i de øvrige delene i studiet, på et teoretisk og empirisk grunnlag ("Håndbok for masteroppgaven," 2015/2016).

Temaet for min masteroppgave er altså reaktiv aggresjon og elevrelasjoner, og har bakgrunn i opplæringslova som fastslår at alle barn har rett på et læringsmiljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder også for elever med reaktiv aggresjonsproblematikk. Målet er at deres opplevelse av det psykososiale miljøet på skolen

skal være positiv. Om opplevelsen deres er positiv eller negativ, kan tenkes å være spesielt påvirket av deres relasjoner til medelever. Valget mitt falt derfor på å studere hvordan reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever er, og hvordan lærere eventuelt kan bidra til å styrke denne relasjonen.

1.2 Studiens formål og aktualitet

I følge P. Roland og kollegaer (2014) vil barn i barnehagen, som ikke får hjelp til å håndtere sin reaktive aggresjon, kunne utvikle et såkalt reaktivt aggresjonsmønster. Barn med slik utagerende atferd vil kunne karakteriseres som temperamentsfulle, noe som kan by på flere utfordringer når de begynner på skolen, både for eleven selv og personene rundt eleven (Grotperter & Crick, 1996). Det er grundig dokumentert at i forhold til det sosiale vil en blant annet kunne få problemer med å danne gode relasjoner til medelever, og ha vanskeligheter med å tilegne seg og holde på venner (Cairns & Cairns, 1991; Card & Little, 2006, 2007; Drugli, 2008, 2012b; Hawley, 2007; P. Roland et al., 2014; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012). Formålet med denne studien er dermed å finne kunnskap som kan hjelpe reaktivt aggressive elever i å mestre jevnaldersosialiseringen. Jeg vil undersøke hvilken oppfatning lærere har av reaktivt aggressive elevers venneforhold, og hva de eventuelt gjør for å tilpasse og legge til rette for god relasjonsbygging mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever.

Videre viser forskning til at aggresjon i skolealder er svært stabil, og dermed vanskelig å endre (Bjørkly, 2001; Pepler & Rubin, 1991; Strømgren, Gundersen & Moynahan, 2005; Vaaland, Idsøe & Roland, 2011). At lærere innehar kunnskap om aggresjon, kan dermed se ut til å være sentralt for å håndtere de utfordringer aggressiv atferd byr på. Videre kan det tenkes at de aller fleste lærere i skolen vil møte på disse elevene, og det vil dermed være nyttig å inneha kunnskap om hva reaktiv aggresjon innebærer for alle lærere. Nielsen (2008) mener at alle typer problematferd kan kategoriseres som normalproblem, fordi en kan møte på slik atferd i alle klasser. At lærere er kvalifisert til å imøtekomme elever med slik atferd blir da viktig (Nielsen, 2008; Olsen, 2014). Tross alt er tilstrekkelig kompetanse, en grunnleggende faktor for å kunne sette i gang gunstige tiltak (Berkowitz, 1993; P. Roland, 2011). Grunnet dette ser jeg studien som svært aktuell for pedagoger i skolen, men jeg vil også tørre å påstå at studien også vil være aktuell for pedagoger i barnehagen, på grunnlag av at mye av det teoretiske rammeverket også vil gjelde i en barnehagesetting. Kanskje aller mest ser jeg studien aktuell for meg selv. Som utdannet lærer og spesialpedagog ønsker jeg å ha tilegnet

meg tilstrekkelig kompetanse for å tilpasse opplæringen til alle elever. Tidligere forskning peker også i retning av at pedagoger stort sett har mangelfull teoretisk kompetanse i tilknytning til aggresjon (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012; Jerstad, 2011; Lauvås, 2014; Lødemel, 2012; P. Roland, 2011; Storhaug, 2009). Masteroppgaven min har derfor som hensikt å supplere med mer kunnskap på området, og forhåpentligvis bidra til å styrke håndteringen av aggresjon i skolen, med vekt på de sosiale utfordringer reaktivt aggressive elever står overfor.

1.3 Tidligere forskning

Tidligere forskning omfatter aggresjonsteori generelt, men også i tilknytning til medelevrelasjoner. Det foreligger ulike perspektiv hvor noen sier seg enig i at reaktivt aggressive elever strever med medelevrelasjoner, og har færre venner enn andre elever (Card & Little, 2006, 2007; Fandrem & Roland, 2013; Olsen, 2014; Sijtsema et al., 2010; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012; Yamasaki & Nishida, 2009). Andre peker på at det ikke alltid er slik (Poulin & Boivin, 1999; Warman & Cohen, 2000). Til tross for dette viser faglitteraturen til stor enighet om at reaktivt aggressive elever sjeldent anses som attraktive venner. Tidligere forskning peker også i retning av at gode relasjoner kan være avgjørende for denne elevgruppen. Blant annet kan det å knytte gode relasjoner til medelever i tidlig alder, kompensere for senere vansker i tilknytning til aggresjon (Grotperter & Crick, 1996; Salvas et al., 2011). En god lærer-elev relasjon vil også kunne kompensere for slike vansker (Drugli, 2012a; Gallagher, 1996; Hughes, Cavell & Willson, 2001; Meehan, Hughes, & Cavell, 2003; Pianta, 1999). Ut fra dette vil det å forske på hvordan lærere kan arbeide for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, bidra med ny verdifull kunnskap som kan løfte den eksisterende kompetansen rundt håndtering av aggresjon i skolen.

1.4 Avgrensning og problemstilling

Opptatt av å legge til rette for et godt psykososialt miljø for alle elever, landet oppgavens tematikk på reaktiv aggresjon og elevrelasjoner. Studien er blitt gjennomført med følgende problemstilling:

”I følge aggresjonsteori har reaktivt aggressive elever ofte færre venner enn andre elever. Hvilken oppfatning har lærere av denne sammenhengen, og hvordan arbeider de for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever?”

For å besvare problemstillingen, har jeg valgt å ta i bruk kvalitativt forskningsintervju som metode. Jeg vil intervju fire lærere med spesialkompetanse på området, for å få et innblikk i deres oppfatning av reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, og hva de gjør for å styrke elevrelasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre. For å avgrense studien er alle informantene lærere på barneskoler. Studien tar derfor for seg hvordan barneskolelærere oppfatter reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, og hvordan de arbeider for å tilrettelegge for et godt psykososialt miljø for elever med reaktiv aggresjon.

1.5 Oppgavens struktur

For å strukturere oppgaven, er den delt inn i seks kapitler: 1) innledning, 2) teori, 3) metode, 4) resultater, 5) drøfting og 6) konklusjon. For å belyse studiens problemstilling vil først oppgavens teoretiske rammeverk presenteres i kapittel 2 som er oppgavens *teoridel*. Her vil teori og tidligere forskning på aggresjon, relasjoner og tiltak med hensikt å styrke relasjoner elever imellom, bli introdusert. Videre, i *metodedelen*, vil jeg redegjøre for forskningsprosessen, fra begynnelse til slutt. Her vil de ulike valgene jeg har tatt forklares og begrunnes. I kapittel 4 blir studiens *resultater* presentert, hvor jeg vil forsøke å kaste lys over hovedfunnene fra de fire semistrukturerte intervjuene. Oppgavens femte kapittel omfatter *drøfting* av forskningsresultatene, hvor hovedfunnene drøftes ut fra en faglig- og samfunnsmessig sammenheng. Til slutt vil jeg sammenfatte oppgaven i en *konklusjon*, og prøve å oppsummere min problemstilling. Eventuelle begrensninger ved studien vil også bli berørt. I tillegg vil jeg uttrykke mine tanker om og forslag til videre forskning på området. Dette gjøres i kapittel 6.

2.0 Teori

I dette kapittelet presenteres oppgavens teorigrunnlag, som består av fire deler: 1) aggresjon, 2) reaktivt aggressive elevers utfordringer knyttet til medelever, 3) relasjoner og 4) hvordan lærere kan bidra til å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever. Jeg vil først definere begrepet aggresjon, hvor jeg vil komme inn på skille mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon. I og med at studien omhandler reaktiv aggresjon, vil fokuset ligge på hva som kjennetegner barn med denne typen aggresjonsproblematikk, og hvordan et slikt atferdsmønster opptrer som en sårbarhet for elever, ved å påvirke deres evne til å danne og holde på gode relasjoner til medelever. Videre vil jeg definere relasjonsbegrepet og redegjøre for hvordan og hvorfor gode relasjoner, både mellom lærer-elev og elev-elev, er sentralt for elevers sosiale utvikling. I lys av teori om aggresjon og relasjoner vil jeg videre ta for meg spørsmålet hva lærere kan gjøre for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever.

2.1 Aggresjon

Aggresjon er et vidt begrep som kan ha ulik betydning i dagligtale og i forskning (Berkowitz, 1993; Størksen, Idsøe & Roland, 2011). Faglitteraturen uttrykker likevel stor enighet om at aggresjon kan defineres som en intendert, negativ handling som har til hensikt å skade andre psykisk eller fysisk (Anderson & Bushman, 2002; Aronsen & Aronsen, 2011; Berkowitz, 1993; E. Roland, 2014; P. Roland, 2011, 2014; P. K. Smith, 2007). Aggresjon er dermed atferd med hensikt å skade, mens aggressivitet innebærer en stabil tendens til å utøve slik atferd (E. Roland & Idsøe, 2001; Størksen et al., 2011). Aggresjon ses derfor på som en av fire hovedtyper av antisosial atferd som innebærer å påføre noen eller noe psykisk eller fysisk skade (L. Smith, 2004; Ogden, 2015). Personen som aggresjonen utøves mot, må også ha et ønske om å unngå handlingen (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1993; Bjørkly, 2001). Hvorvidt en person lykkes i å påføre andre skade vil likevel ikke være betydningsfullt. Det er intensjonen som er av betydning for at noe skal kunne omtales som aggresjon (Aronsen & Aronsen, 2011). I skolesammenheng vil lekeslissing (ut fra dette) ikke anses som aggresjon, i og med at handlingen ikke vil ha som hensikt å påføre andre skade. Likevel kan det ofte se slik ut. Hendelser hvor intensjonen ikke er å skade andre vil derfor ikke være aggresjon. Et annet eksempel på dette er atferd som kan kategoriseres som uhell (Anderson &

Bushman, 2002). Dersom den intenderte handlingen rettes mot en selv eller noe annet, kalles det for forskjøvet aggresjon (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears, 1939; E. Roland, 2014).

2.1.1 Ulike typer aggresjon

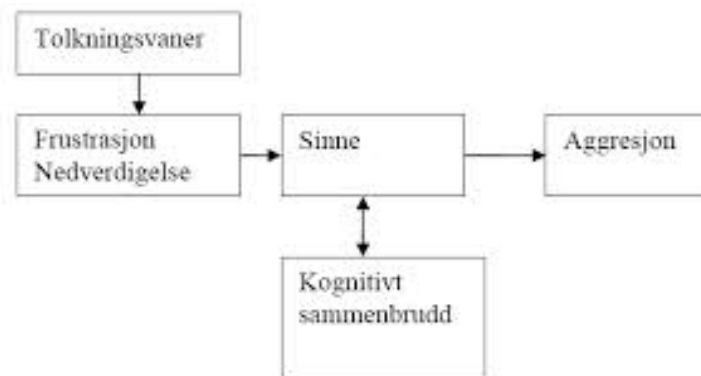
Det finnes ulike typer aggresjon, alt etter hva man legger til grunn for inndelingen. Blant annet kan man skille mellom fysisk- og ikke-fysisk aggresjon (Tremblay, 2010) og direkte og indirekte aggresjon (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Vitaro og Brendgen (2012) viser også til termene relasjonell- og sosial aggresjon.

Skiller man derimot mellom typer aggresjon på grunnlag av aggresjonens underliggende motiv og emosjonene som forekommer hos aggressoren, er det skille mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon som har fått størst oppmerksomhet (Aronsen & Aronsen, 2011; Boivin et al., 2005; Card & Little, 2006, 2007; Coie et al., 1991; Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001; P. Roland, 2011, 2014; Vaaland et al., 2011; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012). Noen kaller det også for instrumentell og emosjonell aggresjon (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991). Dodge (1991) peker på at forskjellen mellom disse kort kan forklares ved at elever med proaktiv aggresjon er trøblende mot andre, mens reaktivt aggressive elever blir trigget av andre. Reaktiv- og proaktiv aggresjon skiller seg også fra hverandre på flere områder, for eksempel i forhold til sosiale utfordringer. Det argumenteres derfor for å beholde skillet mellom disse aggresjonstypene, til tross for at noen reaktivt aggressive elever også vil være proaktivt aggressive, og omvendt (Vitaro & Brendgen, 2005). Tidligere forskning viser nemlig til uenigheter rundt skille mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon, hvor noen mener at disse aggresjonstypene egentlig ikke overlapper hverandre (Little, Jones, Henrich & Hawley, 2003; Vitaro & Brendgen, 2012). Det er nemlig vanlig å finne en høy korrelasjon mellom reaktiv- og proaktiv aggresjon, fordi de har en felles underliggende form, nemlig fysisk aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2012). Når man ser bort i fra denne underliggende formen, er reaktiv- og proaktiv aggresjon forskjellige fenomen.

2.1.2 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon er aggresjon forårsaket av frustrasjon og sinne (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2006, 2007; Dodge, 1991; Dollard et al., 1939; Little et al., 2003; Vaaland et al., 2011; Vaaland & Roland, 2013; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012). Grunnet dette blir denne aggresjonsformen ofte kalt for varmblodig aggresjon (Card & Little, 2006, 2007; Dodge,

1991; P. Roland, 2011; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012). Med andre ord kan reaktiv aggresjon se ut som umotiverte angrep, fordi de som utøver denne aggresjonstypen ikke tenker over hvilke konsekvenser aggresjonen kan medføre. I lys av dette blir reaktiv aggresjon også omtalt som defensiv aggresjon (Card & Little, 2007; Dodge, 1980). Dette fordi at reaktiv aggresjon ofte forekommer som et forsvar. Dette innebærer at personens aggresjon, er et resultat av at en prøver å forsvare seg selv mot det som skaper frustrasjon.



Figur 1: Mekanismene i reaktiv aggresjon (E. Roland, 2014, s.56).

For å kunne karakterisere noe som reaktiv aggresjon, må det foreligge visse elementer. Figur 1 gir en enkel oversikt over hvilke mekanismer som inngår i en slik atferd. Med andre ord viser modellen sammenhengen mellom de ulike prosessene som fører til en reaktivt aggressiv handling.

Det første elementet i modellen er tolkningsvaner. Personer med reaktiv aggresjon har en tendens til å prosessere sosial informasjon litt forskjellig fra det personer uten reaktiv aggresjon gjør (Crick & Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014; P. K. Smith, 2007; Salmivalli & Nieminen, 2002). I tvetydige situasjoner har de en tendens til å feiltolke, og ty til det negative og fiendtlige tolkningsalternativet (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; P. K. Smith, 2007; Rodkin & Wilson, 2007). En negativ tolkningsprofil er altså karakteristisk. Et slikt tolkningsmønster kan dermed føre til økt frustrasjon hos aggressoren.

Selv kan en bli frustrert på flere vis, blant annet dersom en opplever provokasjon eller nedverdiggelse. For at en person skal kunne reagere med reaktiv aggressiv atferd, er det derimot nødvendig at en selv opplever motvilje mot denne frustrasjonen. Frustrasjonen opptrer da som en hindring, og som en målblokkering (Card & Little, 2007; Dollard et al.,

1939; E. Roland, 2014; E. Roland & Idsøe, 2001; Vitaro & Brendgen, 2005), og danner et følelsesmessig ubehag hos personen (Berkowitz, 1993; Bjørkly, 2001). Hvordan handlingene blir tolket er med på å avgjøre hvilke emosjoner som forekommer. I og med at reaktiv aggresjon henger sammen med en negativ tolkningsprofil, vil dette kunne utløse sinne (E. Roland, 2014). Sinne i seg selv er en emosjon og er dermed ikke det samme som aggresjon (Bjørkly, 2001; Urheim, 1999). Dersom en derimot lar sinne gå ut over andre, vil sinne som emosjon kunne gå over i aggresjon (Anderson & Bushman, 2002; Berkowitz, 1993; P. Roland et al., 2014).

Når man blir sint, aktiveres et senter i hjernen, kalt amygdala som spiller en viktig rolle i tilknytning til emosjonelle reaksjoner hos mennesker. Aktivering av amygdala gjør at evnen til å tenke rasjonelt kan reduseres, og det kan føre til redusert kognitiv kapasitet (Aronsen & Aronsen, 2011; Bjørkly, 2001; E. Roland, 2014). Reaktiv aggresjon vises altså i etterkant av ulike situasjoner, og kan dermed ses på som en reaksjon på noe (E. Roland & Idsøe, 2001; P. Roland et al., 2014). Elever med reaktiv aggresjon kjennetegnes som lett provoserte, frustrerte og sinte, og de innehar dermed en sårbarhet som gjør at de har enklere for å ty til aggressiv atferd.

Til sammen predikerer disse faktorene et reaktivt aggresjonsutbrudd, slik figur 1 viser. Med andre ord må det foreligge både frustrasjon, sinne og aggresjonsutbrudd for at en skal kunne snakke om reaktiv aggresjon (E. Roland & Idsøe, 2001; Vaaland et al., 2011). Ut fra dette vil ikke all frustrasjon føre til reaktiv aggressiv atferd, men all reaktiv aggressiv atferd vil være preget av frustrasjon. En kan dermed si at reaktive aggresjonsutbrudd, til en viss grad avhenger av hvor sårbar man er som person (E. Roland, 2014). Det er derfor viktig å være oppmerksom på at reaktiv aggresjon, ofte kan være resultat av det som for andre ser ut som ubetydelige hendelser. Dette fordi barnet allerede var frustrert før denne hendelsen inntrådte. Den tilsynelatende ubetydelige hendelsen gjorde barnet likevel tilstrekkelig frustrert, og resulterte i et kognitivt sammenbrudd (E. Roland, 2014).

I følge Dodge (1991) kan reaktiv aggresjon også deles inn i akseptabel- og uakseptabel reaktiv aggresjon. Akseptabel reaktiv aggresjon omhandler de situasjoner hvor samfunnet ser på reaksjonene som passende. Et eksempel på dette er dersom en elev føler seg provosert, og utløser aggressiv atferd som reaksjon på urimelig provokasjon. Slike hendelser kan da rettfærdiggjøres som det å slå tilbake, dersom en selv blir slått. Uakseptabel aggresjon

omfatter derimot situasjoner hvor det er tydelig at eleven overreagerer. Et eksempel på det er når en slår til en annen person som ertet i liten grad. Samfunnet kan altså akseptere noen typer reaktiv aggresjon, dersom det samsvarer med de foreliggende normene om hva som anses som passelig, både i forhold til styrke i reaksjonen og måte å reagere på (Dodge, 1991).

2.2 Reaktivt aggressive elevers utfordringer knyttet til medelever

Grunnet kjennetegnene på reaktiv aggresjon, vil elever med slik aggresjonsproblematikk ofte stå overfor en rekke sosiale utfordringer. Til sammen kan disse ha innvirkning på elevens evne til å knytte gode relasjoner til medelever, og å holde på disse. Eksempelvis viser forskning til at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk ofte blir avvist av medelever (Bierman, 2004; Boivin et al., 2005; Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009; Dodge, 1991; Poulin & Boivin, 1999; Warman & Cohen, 2000). Alle reaktivt aggressive elever vil likevel ikke automatisk bli avvist, men det vil avhenge av alder og kontekst (Crick et al., 2009; Warman & Cohen, 2000). Om elevene blir avvist eller ei avhenger blant annet av hvor tolerante en gruppe personer er overfor aggressiv atferd, noe som sier seg selv vil variere. Over tid vil også noen mestre å danne varige vennskapsrelasjoner til andre (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014).

Til tross for dette viser både Sijtsema og kollegaer (2010) og Yamasaki og Nishida (2009) til forskningsfunn om at reaktivt aggressive elever ofte blir avvist av jevnaldrende. De har og færre venner enn andre. I deres egen studie kommer det likevel frem at reaktiv aggresjon ikke ble forbundet med å være upopulære som venner. Dette peker i retning av at til tross for færre venner og avvising av andre på gruppenivå, vil det ikke påvirke de gode relasjonene disse elevene har til enkelte (Sijtsema et al., 2010). I lys av dette ser vi at aggresjonsproblematikken til reaktivt aggressive elever kan opptre som en sårbarhet for eleven, som kan virke inn på ens evne til å tilegne seg venner, og å holde på disse. Ogden (2015, s.18) støtter dette ved utsagnet *”et fellestrekk ved problematferd er at den gjør det vanskelig å skaffe seg venner, og den gjør det vanskelig å holde på dem”*. I tillegg er aggresjon en sårbarhet som gjør at andre elever kan mislike dem. Både Dodge (1991) og Vitaro og Brendgen (2005) peker blant annet på at hos de yngre elevene er det i hovedsak elever med reaktiv aggresjon medelever ikke liker. Selv om aggresjonen opptrer som en sårbarhet for elever, vil likevel ikke alle reaktivt aggressive elever oppleve det vanskelig å tilegne seg venner (Warman & Cohen, 2000). Til tross for dette vil de være sårbare for vennskap av lav kvalitet (Fanti, Brookmeyer, Henrich &

Kuperminc, 2009). Denne sårbarheten kan knyttes til at reaktivt aggressive elever forbindes med lav sosial kompetanse, en negativ tolkningsprofil og utøver utagerende atferd.

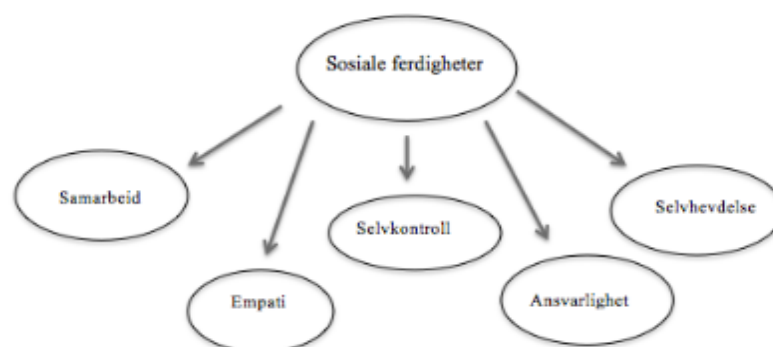
2.2.1 Lav sosial kompetanse

Når man begynner på skolen er barn selv mest opptatt av å mestre jevnaldersosialiseringen (Nordahl, 2007; Ogden, 2015). Det vil si at de vektlegger det å bli akseptert av medelever, samtidig som de tilegner seg gode relasjoner til dem. Forskning viser til at elever som mestrer og lykkes med dette, har gode framtidsutsikter. For barn som ikke lykkes med dette, vektlegges dermed viktigheten av å styrke barnets kompetanse, for å hindre en negativ utvikling for barnet. Her er det snakk om ens *personlige kompetanse*, som består av kognitiv-, fysisk-, og sosial kompetanse (Ogden, 2015).

Sosial kompetanse har ulike definisjoner og meningsinnhold (Topping, 2012). Ogden (2015, s.228) definerer det på følgende måte:

”Sosial kompetanse handler om å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap”.

Sosial kompetanse innebærer altså faktorer som åpner for at barnet mestrer det å danne gode relasjoner til andre, og holde på disse (Ogden, 2015). Kort sagt handler det om å inneha kunnskap og ferdigheter om hvordan en handler i ulike sosiale situasjoner. Altså hvordan en håndterer mellommenneskelige forhold (Fandrem & Roland, 2013; Ogden, 2015). Sosial kompetanse er dermed ikke noe man er født med, men noe man lærer (Ogden, 2015).



Figur 2: Sosiale ferdigheter (Gresham & Elliot, 1990. I Ogden, 2015, s.244).

Sosial kompetanse består av ulike sosiale ferdigheter (Ogden, 2015; Overland, 2007). Disse er: samarbeid, empati, selvkontroll, ansvarlighet og selvhevdelse som illustreres i figur 2 (Drugli, 2008; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015; Overland, 2007). God sosial kompetanse forutsetter dermed at en har visse kunnskaper og ferdigheter innenfor alle disse sosiale ferdighetene (Drugli, 2008; Ogden, 2015). Det er ikke nødvendigvis slik at tilstrekkelig sosiale ferdigheter gjør et barn sosial kompetent (Drugli, 2008; Overland, 2007). Alle fem ferdighetene må foreligge på et hensiktsmessig nivå, for å resultere i god sosial fungering (Drugli, 2008). Cillessen og Mayeux (2007) forbinder sosial fungering med prososial atferd, som godhet, være til å stole på og kunne samarbeide.

Med *samarbeid* menes å kunne dele med andre, følge beskjeder som blir gitt og følge de reglene som er fastsatt. Det omfatter både samarbeid med andre barn, men også voksne (Ogden, 2015). *Empati* handler om å ta andres perspektiv, og ha respekt og omtanke for andres følelser. I praksis kan dette vises gjennom å gi positiv respons til andre, samtidig som en lytter aktivt. Empati utgjør derfor kjernen i et godt vennskap (Ogden, 2015). *Selvkontroll* omfatter evnen til regulering av følelser, og kan deles inn i sinnemestring og ferdigheter i konfliktløsning. Det vil si at en skal kunne håndtere eget sinne på en god måte, samtidig som en skal evne å løse konflikter på en konstruktiv og fornuftig måte. Ut fra dette ser vi at for å inneha selvkontroll må barnet være bevisst egne følelser, og kunne kontrollere dem ved frustrasjon og nederlag (Ogden, 2015). I skolen kan eksempler på dette være når en må vente på tur, eller når en inngår ulike kompromisser (Nordahl et al., 2005). I skolesammenheng handler *ansvarlighetsdimensjonen* om at barnet skal vise respekt for andres eiendeler, og be om hjelp dersom en trenger det. Til slutt har en *selvhevdelse* som vil si å uttrykke meninger og behov på en slik måte, at det ikke sårer eller skremmer andre. I skolesammenheng kan en dele det inn i samtaleferdigheter og deltakerferdigheter, hvor samtaleferdigheter innebærer å kunne starte og holde en samtale. Deltakerferdigheter omfatter det å kunne inkludere seg selv og andre i aktiviteter som allerede er påbegynt (Ogden, 2015).

Faglitteraturen viser stor enighet om at reaktivt aggressive elever kjennetegnes ved lavere sosial kompetanse enn jevnaldrende (Bierman, 2004; Crick et al., 2009; P. Roland, 2011, 2014; P. Roland et al., 2014; P. K. Smith, 2007). Svak sosial kompetanse henger nært sammen med problematferd generelt (L. Smith, 2004; Nordahl et al., 2005; Ogden, 2015). Dette knyttes til at elever med ulike atferdsproblemer ikke har lært seg de nødvendige sosiale

ferdighetene, eller av ulike grunner lar være å ta dem i bruk (Drugli, 2008; Ogden, 2015). Lav sosial kompetanse anses derfor som en sentral faktor når det gjelder hvorfor reaktivt aggressive elever ofte sliter med jevnalderssosialiseringen. På kort sikt vil lav sosial kompetanse vises gjennom måten et barn samhandler med andre på, men på lengre sikt vil det også kunne påvirke ens omfang av venner. Dette vil igjen kunne påvirke ens selvfølelse (Ogden, 2015). Ut fra beskrivelsene ovenfor, og definisjonen av sosial kompetanse, ser en at mangel på eller svak sosial kompetanse byr på utfordringer knyttet til det å danne gode relasjoner til medelever. Viktigheten av å styrke elevenes sosiale kompetanse fremheves derfor ved at elever med god sosial kompetanse er mer motstandsdyktige og bedre egnet til å håndtere ulike utfordringer (Crick et al., 2009; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Olsen, 2014; Topping, 2012).

2.2.2 Negativ tolkningsprofil

Karakteristisk for reaktivt aggressive elever er at de har vansker med å tolke sosiale situasjoner, noe som gjør at de har lett for å havne i konflikter (Fandrem & Roland, 2013). Elever med reaktiv aggresjonsproblematikk har nemlig en tendens til å tolke signaler fra andre negativt (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland, 2011, 2014; P. Roland et al., 2014; Vitaro & Brendgen, 2005). En slik tolkningsprofil bidrar til at disse elevene lett kan bli sinte og irriterte på lærere og medelever. En negativ tolkningsprofil ses dermed på som en av hovedgrunnene til at reaktivt aggressive elever har vanskeligheter med å danne og opprettholde gode relasjoner til medelever (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Social information processing model (SIP-modellen) kan her brukes til å forklare prosessene som ligger bak slik atferd (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014; Topping, 2012).



Figur 3: SIP - modellen (Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s.63).

SIP – modellen illustrerer den sosiale informasjonsprosesseringen alle mennesker gjør, uavhengig om en har atferdsvansker eller ei (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Det vil si hva som påvirker våre handlingsvalg, når vi inngår i sosiale interaksjoner med andre. Altså vår sosiale kognisjon (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Modellen beskrives også som systemisk, som vil si at de ulike komponentene påvirker hverandre gjensidig. Modellen er imidlertid en forenkling av virkeligheten (Coie et al., 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Ogden, 2015; P. Roland et al., 2014).

SIP-modellen består av to hoveddeler: databasen og informasjonsprosessene (Crick & Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Ogden, 2015; P. Roland et al., 2014; Vaaland & Roland, 2013). Databasen består av personens minnebank, normer, sosiale skjema og sosial kompetanse (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Til sammen omfatter databasen personens tidligere erfaringer som vil spille inn på personens handlingsforløp (P. Roland et al., 2014). Om personens database inneholder positive eller negative erfaringer, vil dermed være avgjørende for hvordan en tolker nye sosiale situasjoner (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Ogden, 2015; P. Roland et al., 2014). Av den grunn vil en persons database påvirke valgene en tar hele livet, selv om en ikke alltid er klar over dette selv (Ogden, 2015; P. Roland et al., 2014).

I følge informasjonsprosesseringsmodellen er menneskers atferd et resultat av flere mentale prosesser, satt i gang av sosial stimuli (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Disse mentale prosessene er avkoding av signaler, tolking av signaler, klargjøring av mål, konstruksjon av responser, valg av respons og handling (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Trinn 1 i modellen tar for seg avkoding av signaler i sosiale sammenhenger (Card & Little, 2007; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Trinn 2 handler om å tolke de signalene en har avkodet i trinn 1. Her skjer det en filtrering av signaler, på bakgrunn av ens database (P. Roland et al., 2014). Videre foregår det i trinn 3, klargjøring av mål. Det omhandler hvilke sosiale mål barnet har som påvirker deres konstruksjon av respons. Tidligere erfaringer vil også spille en rolle her (trinn 4). Trinn 5 som omfatter valg av respons, går ut på at barnet bestemmer seg for hvilket handlingsalternativ en ønsker. Handlingsalternativene som blir valgt kan være flere, og blir utført i trinn 6 (P. Roland et al., 2014).

Fordi alle mennesker er forskjellige, vil de ulike trinnene i SIP-modellen vektlegges ulikt for hvert enkelt individ. Normalt vil vi være innom alle de seks trinnene før vi handler (Crick & Dodge, 1996). Modellen har blant annet blitt studert opp mot barn med reaktiv aggresjonsproblematikk, og hvordan deres sosiale informasjonsprosesserings foregår (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014; Salmivalli & Nieminen, 2002). Her vises det til at reaktivt aggressive elever har noe avvikende prosessering på trinn 1 og 2.

Trinn 1 og 2 i SIP – modellen kan forklare prosessene som medvirker til reaktiv aggresjon (Card & Little, 2007; Coie et al., 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Elever med denne type aggresjon kan ha en selektiv oppmerksomhet mot fiendtlige signaler (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Det vil si at de har en tendens til å fokusere på avkoding av negative signaler, og de velger da bort andre signaler som ikke gir mening for dem (i trinn 1). Videre vil de tolke disse signalene negativt, i trinn 2 (Card & Little, 2007; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Denne negative tolkningsprofilen kan henge sammen med disse elevenes database. Som resultat av dette vil det som tidligere nevnt, forekomme en emosjonell aktivering. Refleksjonsprosessene (trinn 3, 4 og 5) vil da fokuseres på i mindre grad. Handlingen (trinn 6) vil derfor være et resultat av feiltolkning, frustrasjon og sinne, noe som kan føre til reaktivt aggressiv atferd. Som tidligere nevnt skjer det et

kognitivt sammenbrudd (E. Roland, 2014).

Til tross for dette vil ikke reaktivt aggressive elever automatisk tolke situasjoner negativt (Dodge, 1980). Er den sosiale situasjonen klar og tydelig, har reaktivt aggressive elever lik tendens som elever uten aggresjon til å tolke situasjonen på en passende måte (Dodge, 1980). Dersom situasjonene derimot er uklare og tolkningsmulighetene tvetydige, vil reaktivt aggressive elever ha en tendens til å ty til det negative og fiendtlige tolkningsalternativet (Coie et al., 1991; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Rodkin & Wilson, 2007; Salmivalli & Nieminen, 2002; Vaaland & Roland, 2013). Med andre ord har de et fiendtlig attribusjonsmønster (Dodge & Coie, 1987). I tillegg vil de forvente en videre fiendtlig atferd fra medelever (Dodge, 1980). Som resultat av et slikt tolkningsmønster, har reaktivt aggressive elever ofte vansker med å knytte gode relasjoner til medelever, blant annet fordi de feiltolker gitte signaler som i utgangspunktet ikke var fiendtlig intendert (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Av modellens sirkulære form illustreres også at medelevers respons på handling (trinn 6) igjen påvirker avkodning av signaler (trinn 1), og en står dermed i fare for å havne i en negativ sirkel i tilknytning til medelever (Dodge, 1980; P. Roland et al., 2014). Dette vil også kunne forsterke aggresjonen og øke sannsynligheten for avvising fra jevnaldrende (Dodge, 1980). Crick og Dodge (1996) legger også til at det bidrar til at medelever faktisk handler fiendtlig overfor reaktivt aggressive elever. Elevens reaktive aggresjon kan dermed bli et resultat av defensiv atferd (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Vaaland & Roland, 2013).

2.2.3 Utagering

Som sagt må det foreligge både frustrasjon, sinne og et utbrudd/angrep, for at vi kan snakke om reaktiv aggresjon (E. Roland, 2014; E. Roland & Idsøe, 2001; Vaaland et al., 2011). Et reaktivt aggresjonsmønster bærer dermed preg av utagerende atferd, noe som særlig virker inn på disse elevenes relasjoner til medelever.

Elever med reaktiv aggresjonsproblematikk kjennetegnes som lett irritable, triste og svært sensitive og nærtakende (Bierman, 2004; Vitaro & Brendgen, 2005). Med andre ord har de lav toleranse for frustrasjon (Sijtsema et al., 2010). Personlig er de usikre og mistenksomme, og har lett for å skylde egne feil på andre (Bierman, 2004). Fiendtlig atferd er også karakteristisk (Aronsen & Aronsen, 2011; Berkowitz, 1993; Bierman, 2004; Card & Little,

2007; Dodge, 1991; Sijtsema et al., 2010; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012), noe som virker negativt inn på relasjoner til både medelever og voksne (Bierman, 2004). Atferden er impulsiv, lite planlagt og hissig (Tremblay, 2010), og for medelever kan disse elevene dermed virke uforutsigbare og forstyrrende (Bagwell, 2004; P. Roland, 2014).

P. Roland og kollegaer (2014) peker også på at elever med reaktiv aggresjon lager mye uro og bråk. På grunn av dette bærer de meg seg en utrygghet som gjør at de lett kan bli utestengt av andre (Bierman, 2004; P. Roland et al., 2014). Ved aggresjonsutbrudd kan mange medelever bli redde, og dermed trekke seg vekk og unngå den aggressive eleven. Den reaktivt aggressive atferden kan også oppleves som irriterende, noe som gjør at medelever avviser disse elevene (Bierman, 2004). Elevers aggresjonsproblematikk kan altså ha innvirkning på andres kontakt med denne eleven (Urheim, 1999). Det sier seg selv at det ikke er kjekt å være med personer som blir sinte når ting ikke går deres vei, ikke vil dele eller samarbeide og ikke følger de regler som er fastsatt (Bierman, 2004).

2.3 Relasjoner

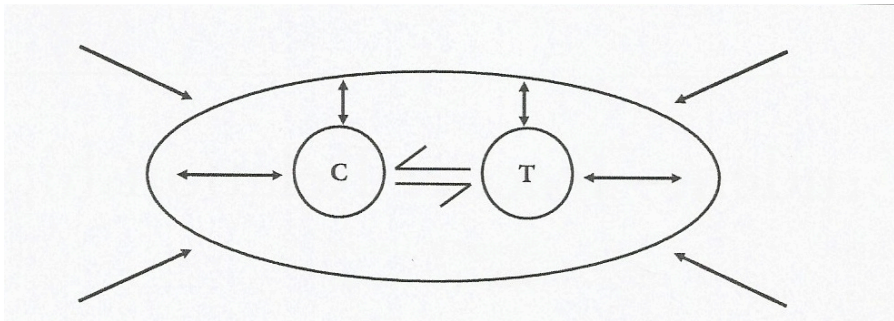
2.3.1 Definerings av relasjonsbegrepet

Relasjoner er et begrep som omfatter forholdet mellom mennesker, for eksempel forholdet mellom lærer og elev. Kvaliteten på denne relasjonen vil variere, og påvirkes blant annet av lærerens relasjonskompetanse (Drugli, 2012a). Relasjonskompetanse handler om *”å forstå og samhandle med de mennesker vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte”* (Røkenes & Hanssen, 2012, s.9-10). Dette gjøres ved å ivareta hverandres interesser og ta hensyn til og respektere den annen part (Drugli, 2012a; Røkenes & Hanssen, 2012). Som lærer innebærer dermed relasjonskompetansen å kunne tilpasse egen atferd til mangfoldet av elever, og ta ansvar for å utvikle en relasjon av god kvalitet (Drugli, 2012a). Dersom en lærer har en svak relasjon til enkelte elever, må en jobbe med å utvikle egen kunnskap og innsikt, for å være i stand til å møte eleven på en god måte, og endre relasjonen i positiv retning (Drugli, 2012a).

2.3.2 Lærer-elev relasjonen

En god lærer-elev relasjon kjennetegnes av gjensidig opplevelse av nærhet, omsorg, åpenhet og respekt (Drugli, 2012a). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen vil likevel variere, hvor lærerens evne til å opptre med varme og aksept overfor eleven, og regulere atferd på hensiktsmessige måter, er av særlig betydning (Pianta, 1999). I skolesammenheng er en slik relasjon avgjørende for elevenes læring og trivsel, fordi det også bidrar til å utvikle positive elev-elev relasjoner (Drugli, 2012a; Gallagher, 1996; Hughes et al., 2001; Pianta, 1999, 2006; Pianta, Stuhlman & Hamre, 2002). En god lærer-elev relasjon kan derfor motvirke en negativ utvikling, og bidra til å styrke relasjonene elevene imellom. For reaktivt aggressive elever vil dette være av særlig betydning.

Modellen nedenfor (figur 4) illustrerer hovedprosessene som har innvirkning på lærer-elev relasjonen. Den bygger på Pianta (1999) sin modell om relasjonen mellom barn og voksen. Relasjonsforholdet mellom lærer og elev er preget av asymmetri, da eleven anses som mindre moden enn læreren (Pianta, 1999, 2006). Det er dermed læreren som er ansvarlig for å danne og opprettholde en god relasjon til hver enkelt elev (Pianta, 1999, 2006; Pianta et al., 2002).



Figur 4: Basert på Pianta (1999). Prosesser i lærer-elev relasjonen (Pianta, 2006, s. 691).

Av modellen ser vi to sirkler, markert "C" og "T". Disse symboliserer eleven og læreren, og omfatter deres biologiske fakta, biologiske prosesser, utviklingshistorie og representasjonsmodeller. (Pianta, 1999, 2006). De biologiske faktaene omhandler individets kjønn og alder, mens karaktertrekk som temperament, personlighet og selvtillit er eksempler på biologiske prosesser. Utviklingshistorie dreier seg om ens tidligere erfaringer, mens representasjonsmodeller innebærer individets eget syn på relasjonen. Hver enkelt danner egne representasjoner på grunnlag av tidligere erfaringer, som de vil bære med seg videre. Hvordan et individ opptre i relasjon til andre, vil dermed være koblet til ens tidligere erfaringer med

relasjonsbygging. Dette samsvarer med den tidligere nevnte SIP-modellen som illustrerer menneskers sosiale informasjonsbearbeiding i interaksjon med andre, på grunnlag av ens tidligere erfaringer (Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

Relasjonen mellom lærer-elev illustreres ved den store ovale sirkelen, hvor pilene viser til at relasjonsforholdet kan bli påvirket av både indre- og ytre faktorer. Både ens biologiske karaktertrekk, ens utviklingshistorie og representasjonsmodeller vil dermed spille en avgjørende rolle for hvordan relasjonsforholdet mellom lærer og elev er og utvikler seg. For å forbedre relasjonen mellom to individer, vil det dermed være nyttig å se relasjonsforholdet i lys av disse tre faktorene (Pianta, 1999, 2006).

2.3.3 Hvordan etablere og vedlikeholde gode relasjoner til reaktivt aggressive elever?

Å etablere og vedlikeholde en god relasjon til reaktivt aggressive elever kan være en kompleks oppgave (Lillevik & Øien, 2012). I og med at relasjonsforholdet mellom lærer-elev er asymmetrisk, er det som sagt lærerens ansvar å tilrettelegge for god relasjonsbygging (Pianta, 1999, 2006; Pianta et al., 2002).

I følge Lillevik og Øien (2012) vil en god relasjon mellom lærer og reaktivt aggressive elever være en fordel for læreren i konflikthfulle situasjoner. Ut fra dette vil det være hensiktsmessig å etablere og vedlikeholde gode relasjoner i "fredstid". Her er "Banking time" en god metode (Drugli, 2012a; Pianta, 1999, 2006; Pianta et al., 2002). Hensikten er å dyrke relasjonen mellom lærer-elev basert på positive erfaringer, slik at relasjonen tåler konflikter og uenigheter uten at den blir dårlig eller negativ. Med andre ord handler "banking time" om å skape situasjoner med formål om å danne en positiv kontakt mellom lærer og elev (Drugli, 2012a; Pianta, 1999, 2006). For å gjøre dette bør læreren sette av en fast tid, helst mellom 5-15 minutter, i en avgrenset periode (Drugli, 2012a). Pianta og kollegaer (2002) legger til viktigheten av at tiltaket skal brukes til å fokusere på positiv atferd, og jobbe med eventuell negativ atferd. Å ha en god relasjon til andre må dermed ses på som en prosess som gjør at en kontinuerlig må arbeide for å opprettholde gode relasjoner til elevene. Tiltaket skal dermed ikke fjernes som straff på negativ atferd (Drugli, 2012a; Pianta et al., 2002). Tiden skal benyttes på elevens premisser, hvor det er han/hun som styrer samtalen. Læreren bør interessere seg for elevens interesser utover skolen. Målet er at eleven skal oppleve at læreren

samarbeider med han/henne som da muliggjør at eleven har lettere for å samarbeide med læreren på lærerens premisser ved senere anledninger (Drugli, 2012a; Pianta, 1999).

”Primetime” er også et tiltak som spesifikt omfatter aggressive elever og utvikling av deres lærer-elev relasjon (Cavell & Hughes, 2000; Pianta et al., 2002). Her er hensikten å redusere den aggressive atferden, ved trening av sosiale ferdigheter og lærerstøtte (Cavell & Hughes, 2000). På denne måten kan en som lærer, ved å stå frem som en positiv rollemodell for elevene, lære dem sosiale ferdigheter som er viktige i møte med andre barn (Cavell & Hughes, 2000; Pianta et al., 2002). At læreren har en autoritativ klasselederstil er også av betydning, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 2.4.5. Oppsummert kan en si at i møte med reaktivt aggressive elever må læreren være reflektert over egen væremåte, og samspillet med den reaktivt aggressive elev. For å skape og vedlikeholde gode relasjoner til denne elevgruppen vektlegges blant annet å vise interesse for elevens fritid, huske ting som har blitt sagt og ta dette opp ved passende anledninger, tilpasse grensesetting og ha nær kontakt (Lillevik & Øien, 2012).

2.4 Hvordan lærere kan styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever

God håndtering av utagerende atferd er viktig for å styrke relasjonene elevene imellom. Den utagerende atferden må ses i lys av det enkelt barn og dets spesifikke vansker (Overland, 2007). Med andre ord er alle barn unike, noe som også vil gjelde for barn med reaktiv aggresjonsproblematikk. At noen tiltak fungerer godt for en reaktiv aggressiv elev, vil dermed ikke være en garanti for at de samme tiltakene fungerer like godt for andre elever med reaktiv aggresjon. Til tross for dette viser faglitteraturen til sentrale faktorer lærere bør ta hensyn til, for å styrke elevrelasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre.

Negative reaksjoner fra medelever bidrar ofte til at den utagerende atferden vedlikeholdes (Ogden, 2015). Dette gjelder også for aggresjon. Avvisning fra medelever kan derfor styrke foreliggende frustrasjon som igjen styrker den eksisterende aggresjon. Eleven kan dermed havne i en ond sirkel, hvor aggresjonen vedlikeholdes (Aronsen & Aronsen, 2011; Boivin et al., 2005; Coie, 2004). Drugli (2008) legger til at positive medelevrelasjoner er en sentral beskyttelsesfaktor for utvikling av aggressiv atferd. Å ha gode relasjoner til medelever kan derfor kompensere for vanskene aggresjon medvirker til og styrke elevenes sosiale

kompetanse (Grotperter & Crick, 1996; Kamper & Ostrov, 2013; Salvas et al., 2011). At lærere kontinuerlig arbeider for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, vil derfor spille en avgjørende rolle for disse elevenes jevnaldersosialisering. Warman og Cohen (2000) viser til at dersom barns aggresjon reduseres, fører det til økt aksept fra medelever. I arbeidet med å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, blir det dermed viktig å arbeide eksplisitt med eleven, samtidig som en har et systemperspektiv og arbeider med faktorer innenfor systemet eleven er en del av (Fandrem & Roland, 2013).

2.4.1 Kunnskap

Dersom aggressiv atferd blir møtt med uhensiktsmessige håndteringsmetoder eller blir oversett, kan dette bidra til å forsterke aggresjonen (Strømgren et al., 2005). Skolen som læringsinstitusjon og sosialiseringsarena kan dermed bidra til og opprettholde aggresjonen, dersom en mangler kunnskap. For å kunne styrke elevrelasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre, blir det derfor først og fremst avgjørende at læreren har kunnskap om og forståelse av reaktiv aggresjon og dens utviklingsforløp (P. Roland, 2014). Begrunnelsen for dette er at gode tiltak skapes gjennom god, teoretisk kompetanse (Berkowitz, 1993; Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012; P. Roland, 2011, 2014). I tillegg skapes det trygghet i personalet, når tiltakene er forankret i teori (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012; P. Roland, 2014). For at lærere skal kunne styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, blir det derfor avgjørende at de tilegner seg kunnskap om både aggresjon, relasjoner, utfordringer reaktivt aggressive elever kan møte på, og gunstige tiltak. Det sier seg kanskje selv at det vil være vanskelig å håndtere et fenomen på en god måte, dersom en har lite kunnskap om hva fenomenet dreier seg om. I følge Berkowitz (1993) regnes aggresjon som et av de mest alvorlige sosiale problemene som finnes i dagens samfunn. Det blir dermed viktig at pedagoger tilegner seg kompetanse som gjør at de blir sikrere i sin rolle, vet hva de skal se etter og tør å gripe inn i situasjoner preget av aggresjon (P. Roland, 2014).

Alle som omgås elever med aggresjonsproblematikk bør dermed ha kunnskap om aggresjonsbegrepet, og en ide om hva de selv legger i dette (Berkowitz, 1993; Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Generelt er det viktig med en felles forståelse blant ansatte (Røkenes & Hanssen, 2012), og at ulike pedagoger i samme institusjon opptrer etter samme prinsipp (E. Roland, 2014; P. Roland, 2011, 2014). Det må også være samsvar mellom det pedagogen sier og det han/hun gjør (E. Roland, 2014). Med andre ord må det være konsistens i arbeidet (E.

Roland, 2014; P. Roland, 2011, 2014). At det blir satt av tid til å diskutere ulike aggressive situasjoner og håndtering og tiltak knyttet til disse, er dermed av særlig betydning (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Det er viktig at ansatte ikke blir stående alene med utfordringer knyttet til aggresjon og relasjoner, men får støtte på teamnivå (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012; P. Roland, 2011).

2.4.2 Omlære aggresjonen og endre en negativ tolkningsprofil

Dersom en er kommet i skolealder med reaktiv aggresjonsproblematikk vil det være avgjørende å omlære aggresjonen, i og med at aggresjon ikke er noe som vil forsvinne av seg selv (Tremblay, 2010). Å omlære aggresjonen vil si å arbeide for at elever med aggresjon skal erstatte tidligere reaktivt aggressive reaksjonsmåter, med mer hensiktsmessige måter å reagere på (Coie et al., 1991; Fandrem & Roland, 2013; P. Roland et al., 2014).

I tillegg til å forstå mekanismene/prosessen bak reaktiv aggresjon, kan SIP-modellen også anvendes som et redskap til omlæring av aggresjon (Coie et al., 1991; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014). Som nevnt tidligere er det trinn 1 (avkodning av signaler) og trinn 2 (tolkning av signalene) i modellen som relateres til særtrekk knyttet til reaktiv aggresjon (Card & Little, 2007; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; P. Roland et al., 2014), hvor reaktivt aggressive elever har en tendens til å velge det fiendtlige og negative handlingsalternativet i tvetydige situasjoner (Coie et al., 1991; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Rodkin & Wilson, 2007; Salmivalli & Nieminen, 2002; Vaaland & Roland, 2013). Dette gjør at de har lett for å misforstå hva andre mener. Et gunstig tiltak vil derfor være å arbeide med å endre denne tolkningsprofilen (P. Roland et al., 2014; Tremblay, 2010). Eleven må lære seg mer hensiktsmessige måter og håndtere sinne og frustrasjon på (P. Roland, 2011; P. Roland et al., 2014). Dette kan gjøres ved at læreren arbeider med eleven med den hensikt å få eleven til å reflektere over tolkningsalternativene en står overfor (P. Roland, 2011). Istedenfor at elevene velger det fiendtlige tolkningsalternativet, blir målet at eleven skal reflektere over ulike handlingsalternativer, før en handler. Det forskningsbaserte programmet ART (Aggression replacement training) har også påvist effekt overfor både omlæring av aggresjon og styrking av sosial kompetanse (Moynahan, 2002; Strømgren et al., 2005). ART kan derfor være et godt skolebasert tiltak for å dempe aggresjon generelt (Lillevik & Øien, 2012; Moynahan, 2002; Nordahl et al., 2005; Overland, 2007; Strømgren et al., 2005).

2.4.3 Hjelpe elevene slik at de får tilgang til jevnaldrende

Å ha gode relasjoner til medelever er viktig i forhold til barns sosiale utvikling (Boivin et al., 2005). Positive erfaringer med medelever vil kunne bidra til å styrke relasjonene elevene imellom (P. Roland et al., 2014). For reaktivt aggressive elever vil det blant annet kunne føre til positiv selvoppfatning, og økt trivsel i skolen (Bagwell, 2004; Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009). Et sentralt tiltak for lærere er dermed å hjelpe reaktivt aggressive elever med tilgang til medelever, slik at de kan tilegne seg positive erfaringer av gode opplevelser som de deler med andre (P. Roland, 2014; P. Roland et al., 2014).

Medelever vil kunne ha positiv påvirkning på et barn med aggresjonsproblematikk. Det er derfor viktig å hjelpe elever slik at de får tilgang til jevnaldrende i ulike aktivitetsgrupper og kan omgås andre sosialt kompetente barn (Ogden, 2015). Her er det pedagogen (læreren) som må organisere (P. Roland, 2014). I skolesammenheng kan et gunstig tiltak være å etablere vennegrupper og hemmelig venn (P. Roland, 2014). Små nettverksgrupper av ulike slag som for eksempel aktivitetsgrupper kan også være gunstig, i og med at elevene da ikke har så mange å forholde seg til om gangen (P. Roland, 2011, 2014). Samtidig reduseres antall frustrasjonsutløsere. Dette kan likevel problematiseres, i og med at også reaktivt aggressive elever etter hvert må lære å takle frustrasjon (P. Roland, 2011).

2.4.4 Styrke elevens sosiale kompetanse

I og med at reaktivt aggressive elever ofte har lavere sosial kompetanse enn andre, vil det være hensiktsmessig at læreren hjelper eleven til å styrke hans/hennes sosiale kompetanse (Coie et al., 1991; Crick et al., 2009; Drugli, 2008; Lillevik & Øien, 2012; Overland, 2007; P. Roland, 2014). Hensikten er at eleven skal kunne samhandle med andre på en mer positiv og aggresjonsdempende måte, og ha lettere for å få gode relasjoner til medelever. Viktigheten av å styrke elevens sosiale kompetanse fremheves også av Ogden (2015) som mener at gode relasjoner til medelever er en viktig arena for at barn skal kunne utvikle sinnekontroll, samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter og perspektivtaking.

Ved å øke ens sosiale kompetanse, vil det resultere i økt personlig kompetanse (Ogden, 2015). For reaktivt aggressive elever vil styrking på dette området kunne bidra til å øke ens evne til å tolke signaler fra andre, og ut fra dette også gi disse elevene bedre forutsetninger for å danne

gode relasjoner til andre (Coie et al., 1991; P. Roland, 2014). Ogden (2015) påpeker at den viktigste faktoren for utvikling av sosial kompetanse, er etablering av gode vennskap. For at reaktivt aggressive elever skal kunne danne gode relasjoner til medelever, er altså sosial kompetanse nødvendig (Overland, 2007). I og med at de ser ut til å ha lav sosial kompetanse, blir det viktig å styrke denne, for å muliggjøre utfoldelse av sosiale ferdigheter. Gjennom vennskap får elevene nemlig praktisere de sosiale ferdighetene de innehar, og utvikle disse (Boivin et al., 2005; Bukowski et al., 2009; Coie et al., 1991; Farmer, Xie, Carins & Hutchins, 2007; Kamper & Ostrov, 2013; Ogden, 2015; Overland, 2007; Salvat et al., 2011). Venner fungerer også som rollemodeller, og elever med aggresjon vil ofte hemme denne atferden ved etablering av vennskap (Drugli, 2008; Ogden, 2015).

Som nevnt tidligere omfatter sosial kompetanse ulike sosiale ferdigheter (Drugli, 2008; Ogden, 2015; Overland, 2007). For å styrke reaktivt aggressive elevers sosiale kompetanse, blir det dermed viktig å jobbe med alle de ulike sosiale ferdighetene, med hensikt å til sammen kunne øke og styrke barnets sosiale kompetanse. I og med at Ogden (2015) peker på at barn med utagerende atferdsproblematikk særlig vil ha vansker med å utvikle ferdigheter innen selvkontroll, blir det viktig å spesielt jobbe med dette. Vanskene knyttes altså både til sinnemestring og fornuftig konfliktløsning. For reaktivt aggressive elever vil det dermed tenkes å være viktig og legge ekstra fokus på utvikling av denne sosiale ferdigheten. I tillegg til selvkontroll, må elever med aggresjonsproblematikk også få tillit av voksne, slik at de selv kan utvikle ansvarlighet som muliggjør utvikling av deres sosiale kompetanse (Ogden, 2015). Er elever omringet av normer og regler hele tiden, vil de ikke få muligheten til å utvikle ansvar (Ogden, 2015). Drugli (2008) legger til at elever med aggressiv atferd også ofte strever med samarbeidskomponenten, og vektlegger derfor praktisering av denne.

For å styrke elevens sosiale kompetanse, blir det først og fremst viktig at en som pedagog evaluerer egen atferd. Dette fordi barn ofte ser på læreren, og andre voksne som rollemodeller (Drugli, 2008). At læreren selv opptrer slik de ønsker elevene skal opptre, blir dermed viktig. Et tiltak kan være at læreren, under problemløsning, snakker høyt om hva han/hun gjør, slik at barna får innsikt i hvordan en på en hensiktsmessig måte løser konflikter uten bruk av negativ atferd (Drugli, 2008). For elever med aggresjonsproblematikk vil målet være at en skal få kontroll over sin aggresjon (Drugli, 2008).

Til tross for dette problematiseres læring av sosial kompetanse i skolen, ved at det ofte er opp til den enkelte lærers interesse og kunnskap (Ogden, 2015). Likevel vil sosial ferdighetsopplæring være en nøkkelfaktor i den inkluderende skole. For best resultat bør også sosial læring undervises eksplisitt i skolen (Topping, 2012). Ogden (2015) hevder derimot at det forventes at elever har god sosial kompetanse, men at det undervises lite i det. Sosial kompetanse kan ses på som *”en verktøykasse for sosial fungering, som en inngangsbillett til jevnaldningsmiljøer, som bidrar til sosial inkludering og forebygger sosial utstøting”* (Ogden, 2015, s.257). For å styrke elevers sosiale kompetanse anbefaler derfor Topping (2012) at lærere gjør visse tiltak i det daglige. Blant annet anbefaler han at lærere:

1. Hilser på alle elever når de kommer inn i klasserommet.
2. Starter og ender skoledagen med å la elevene reflektere over hva de har lært den siste tiden, og hva de ønsker å lære mer om.
3. Lager klare regler for klassen med vekt på samarbeid, oppmuntring, hjelp og støtte, samtidig som en skal sikre at reglene er konsekvente og rettferdige.
4. Viser interesse for elevenes liv utenfor skolen.
5. Snakker med elevene om hvilket læringsmiljø som fungerer/ikke fungerer for dem, og tar dette i betraktning når en planlegger nye undervisningsøkter.

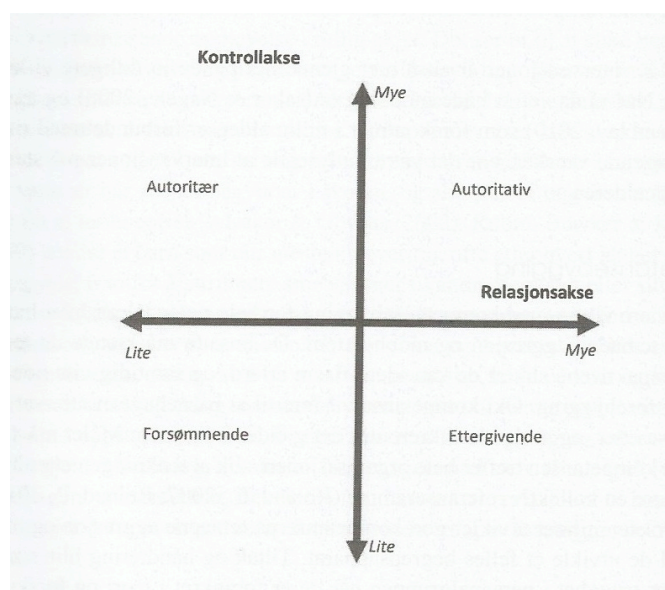
2.4.5 Relasjon og lederstil

Det er også viktige faktorer ved læreren selv som spiller inn på ens påvirkningskraft på reaktivt aggressive elever, og deres relasjoner til medelever. Aggresjon kan tilegnes ved å observere det hos andre, og at læreren opptrer som en positiv rollemodell blir derfor viktig (Bjørkly, 2001; Drugli, 2012a; P. Roland, 2014; Rodkin & Wilson, 2007). Et godt tiltak vil være å særlig arbeide for å motvirke utestenging generelt (P. Roland, 2014). Olsen og Traavik (2010) legger til at den atferden lærere gir oppmerksomhet til blir det mer av, mens den atferden man ikke gir oppmerksomhet blir det mindre av. Å korrigere aggressiv atferd, samtidig som en vektlegger det positive reaktivt aggressive elever bringer med seg, vil dermed være betydningsfullt (Bjørkly, 2001; Coie et al., 1991).

At læreren arbeider for en god lærer-elev relasjon er også viktig, i og med at gode relasjoner kan opptre som en beskyttelsesfaktor mot negativ atferd (Aronsen & Aronsen, 2011; Drugli, 2012a; Ertesvåg, 2011; Pianta, 1999). Røkenes og Hanssen (2012) legger til at det å ha en god lærer-elev relasjon er viktigere enn konkrete tiltak som blir iverksatt. Forskning viser blant annet til at elever med aggresjon som har god relasjon til sin lærer, har bedre relasjoner til

sine medelever, enn aggressive elever med en dårlig lærer-elev relasjon (Drugli, 2012a; Hughes et al., 2001). Elever generelt er mer lærevillig overfor personer de har en god relasjon til (Drugli, 2008, 2012a; E. Roland & Vaaland, 2011; Pianta, 1999). Relasjonen mellom lærer-elev vil altså kunne påvirke relasjonen elevene imellom (Drugli, 2012a; Gallagher, 1996; Hughes et al., 2001; Pianta, 1999, 2006), og også hvordan elevene har det på skolen og hjemme (Drugli, 2012a; Pianta et al., 2002).

Å være en god autoritetsperson og klasseleder er derfor hensiktsmessig (Lillevik & Øien, 2012; Rodkin & Wilson, 2007). Overfor elever med ulike typer atferdsvansker er det den autoritative lederstilen som desidert er best egnet (E. Roland, 2014; Fandrem & Roland, 2013; Lillevik & Øien, 2012; Nordahl, Sørli, Tveit & Manger, 2003; P. Roland, 2014; P. Roland et al., 2014). Lillevik og Øien (2012) legger til at en autoritær lederstil trigger aggresjon. Denne er derfor lite hensiktsmessig. Både autoritativ- og autoritær- lederstil er to av fire lederstiler Baumrind opprinnelig knyttet til foreldre og ulike oppdragerstiler (Baumrind, 1991; Walker, 2009). I senere tid har disse også blitt overført i skolesammenheng, og brukes til å beskrive ulike typer klasseledere (Ertesvåg, 2011; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Baumrind deler disse inn i autoritativ, autoritær, forsømmende og ettergivende (Baumrind, 1991; E. Roland, 2014; P. Roland, 2014; P. Roland et al., 2014; Walker, 2009), vist nedenfor i figur 5. Disse baserer seg på ulik grad av kontroll og varme (Baumrind, 1991; Ertesvåg, 2011; Nordahl et al., 2003; P. Roland, 2014; Walker, 2009).



Figur 5: Basert på Baumrind (1991) sine oppdragerstiler (P. Roland, 2014, s. 474).

Den autoritative lederstilen er den mest gunstige, både for læreren selv og eleven. Å opptre autoritativt vil si at en innehar høy grad av kontroll og varme (Baumrind, 1991; E. Roland, 2014; Nordahl et al., 2003; P. Roland, 2014). Den autoritative lærer leder klassen ved å gi omsorg og støtte til hver enkelt elev, samtidig som en setter klare og tydelige grenser (E. Roland, 2014). Å være en tydelig klasseleder, og arbeide for et godt og solid klassemiljø, vil smitte positivt over på elever. Det vil derfor kunne bidra til at relasjonene elevene imellom blir gode. På den måte kan den autoritative lærer påvirke elevrelasjonene i en klasse (E. Roland, 2014).

Når en skal arbeide med autoritativ klasseledelse og aggressive elever, er det viktig at grad av kontroll samsvarer med grad av varme og relasjonsbygging (Ertesvåg, 2011). Hos elever med aggresjonsproblematikk må en se aggresjonsproblematikken som en sårbarhet i eleven, og ta hensyn til dette, i forhold til hvordan man opptrer som klasseleder (P. Roland, 2011). På grunn av reaktivt aggressive elevers negative tolkningsprofil, vil de blant annet kunne reagere sterkt på grensesetting. Den enkelte elev kan her ha egne utløsere som trigger aggresjon (Aronsen & Aronsen, 2011). Lærere må dermed være bevisst dette, og tilpasse grensesettingen etter det enkelte barns behov (Nordahl et al., 2003; Pianta et al., 2002; P. Roland, 2011, 2014). Dette kan blant annet gjøres gjennom stemmebruk og kroppsspråk (P. Roland, 2011). Gjennomgående gode rutiner vil også virke forebyggende inn på reaktivt aggressive elever (E. Roland & Vaaland, 2011). Hughes og kollegaer (2001) peker også på viktigheten av god lærerstøtte, for å minske faren for at aggressive elever blir avvist av medelever.

2.4.6 God kontakt med hjemmet

En siste sentral faktor for å styrke elevrelasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre, er at læreren arbeider for et godt skole-hjem samarbeid. Det er nemlig av stor betydning å få en god og nær kontakt med hjemmet. For alle barn er det viktig at de regler og verdier som verdsettes på skolen, også blir verdsatt hjemme (Nordahl, 2007). Det vil være hensiktsmessig at foreldresamarbeidet omfatter to likeverdige parter (lærer og foreldre), hvor det vektlegges å lytte til- og støtte hverandre i å komme frem til gode løsninger som er til barnets beste (Nordahl, 2007). At lærere har en positiv holdning til foreldre og ser dem som en ressurs, anses som avgjørende (Nordahl, 2007; Nordahl et al., 2005).

I sin masteroppgave viser Malmin (2013) til at pedagoger i barnehagen opplever foreldresamarbeidet som mer krevende når barnet har aggresjon. Drugli (2012b) viser også til at når elever har atferdsvansker i skolen, blir foreldresamarbeidet mer krevende. At samarbeidet mellom hjem og skole er godt, vil være viktig for alle elever, men det vil være særlig viktig for elever med atferdsvansker, eksempelvis aggresjon (Nordahl et al., 2005; Olsen & Traavik, 2010). Foreldre til barn med aggresjonsproblematikk vil ofte kunne oppleve foreldresamarbeidet som nytteløst og oppfatte seg selv som maktesløse (Coie et al., 1991; Drugli, 2012b). Til tross for dette er det viktig å ikke miste motet, i og med at et godt samarbeid kan resultere i at barnas aggressive atferd avtar (Drugli, 2012b). I og med at foreldre spiller en avgjørende rolle i barnas faglige- og sosiale utvikling (Nordahl, 2007; Olsen & Traavik, 2010), vil det derfor være av særlig betydning at læreren kontinuerlig arbeider for å skape og/eller opprettholde et godt skole-hjem samarbeid. Dette gjøres ved å ha nær kontakt med reaktivt aggressive elevers foreldre. Det er lærerens ansvar å få en god relasjon med hjemmet, noe som er helt sentralt for å kunne snu en negativ utvikling hos barnet (Drugli, 2012b; Nordahl et al., 2005; Røkenes & Hanssen, 2012). Dette grunnet at foreldre må jobbe med og følge opp atferdsvansken hjemme, på samme måte som læreren gjør når barnet er på skolen (Drugli, 2008). Dette for at barnet skal kunne holde seg til de samme normer og regler hjemme og på skolen som bidrar til et trygt oppvekstmiljø (Olsen & Traavik, 2010).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens teoretiske grunnlag, hvor jeg har definert oppgavens kjernebegrep (aggresjon og relasjoner). Videre har jeg utdypet dette i lys av relevant teori og forskning. I henhold til oppgavens problemstilling har jeg også redegjort for utfordringer reaktivt aggressive elever har, knyttet til det å danne gode relasjoner til medelever. Her vises det til at det å tidlig danne gode relasjoner mellom elever, kan kompensere for vanskene aggresjonstrekket kan medvirke til. Det vil derfor være en sentral faktor lærere bør ta hensyn til i arbeidet med å forebygge utestenging av reaktivt aggressive elever (Grotperter & Crick, 1996; P. Roland et al., 2014; Salvas et al., 2011). Det vises også til at utfordringene i tilknytning til medelevrelasjoner, i hovedsak forårsakes av egenskaper som lav sosial kompetanse, negativ tolkningsprofil og utagerende atferd. Bierman (2004) viser til dette ved å påpeke at reaktivt aggressiv atferd, sammen med lav sosial kompetanse, vises å

være en negativ kombinasjon og ødeleggende i forhold til utvikling av gode sosiale relasjoner. Med andre ord vil disse karaktertrekkene opptre som en sårbarhet i elevene som vanskeliggjør det å danne gode relasjoner til medelever. Gunstige tiltak bør derfor ses i lys av dette, og fokusere på den reaktivt aggressive eleven, men også forhold knyttet til det systemet eleven er en del av (Fandrem & Roland, 2013). Hos individet blir det da sentralt å omlære aggresjonen til eleven, og styrke dets sosiale kompetanse. På systemnivå blir det like viktig å være en autoritativ lærer med fokus på å legge til rette for gode normer og fellesskapsopplevelser, hvor ulike organiserte aktiviteter som for eksempel hemmelig venn og vennegrupper kan være gode innfallsvinkler. Å selv ha en god relasjon til disse elevene anses som grunnleggende. Å ha et godt og nært samarbeid med foreldre vil også være viktig, og avgjørende i mange tilfeller. Målet er at reaktivt aggressive elever skal kunne danne gode sosiale relasjoner til sine medelever på lik linje som andre, og dermed oppleve seg sosialt inkludert, både på skolen og hjemme.

Sammenfattet ser en at det å jobbe bevisst og målrettet med reaktivt aggressive elever, kan bidra til å styrke relasjonene elevene imellom (Pianta, 1999; Rodkin & Wilson, 2007). Med dette som teoretisk utgangspunkt vil jeg videre belyse følgende spørsmål:

1. Hvilken oppfatning har lærere av reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever?
2. Hvordan arbeider de for å styrke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og medelever?

3.0 Metode

I dette kapittelet vil forskningsprosessen presenteres. Først vil jeg redegjøre for valg av metodisk tilnærming, semistrukturert intervju som metode og informanter. Videre vil jeg gi en beskrivelse av datainnsamlingen; både planlegging, gjennomføring og bearbeidelse av intervjuene. Samtidig vil gjennomførelsen av de ulike stegene i analyseprosessen bli beskrevet. Jeg vil også redegjøre for hvordan forhold knyttet til validitet og reliabilitet er ivaretatt, i og med at disse begrepene er sentrale for å kunne evaluere forskning (Silverman, 2011). Avslutningsvis vil jeg ta for meg forskningsetiske utfordringer som reises i prosjektet, og beskrive hvordan disse avklares. Hensikten er å gi alle detaljer om hva som er blitt gjort gjennom hele forskningsprosessen, og begrunne valgene jeg har tatt i lys av forskningsmetode- og vitenskapsteori.

3.1 Metodisk tilnærming

I vitenskapelig forskning er det flere metoder man kan ta i bruk. Man kan velge mellom en kvalitativ-, eller kvantitativ tilnærming, eller en kombinasjon av disse. En kvantitativ tilnærming er en fordel dersom forskningen har til hensikt å gå i bredden på et fenomen (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Dersom en derimot ønsker å gå i dybden på et fenomen, er en kvalitativ tilnærming ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2015; Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Kvalitativ metode er også gunstig dersom det finnes lite nåværende forskning om det aktuelle fenomenet, i tillegg til at det kan gi mye informasjon ved lite utvalg (Thagaard, 2013). Valg av metodisk tilnærming avhenger derfor av hva man ønsker å studere.

Grunnet min problemstilling og masteroppgavens rammer, ser jeg det hensiktsmessig å ta i bruk kvalitativ metode. Dette gir meg mulighet til å gå i dybden på læreres oppfatning av reaktivt aggressive elever, og få tilstrekkelig informasjon til gjennomføringen av masteroppgaven. Dette med et ikke så altfor stort utvalg. Til tross for at det foreligger mye forskning på aggresjon generelt, finnes det mindre forskning om hva lærere kan gjøre for å styrke elevrelasjonene mellom reaktivt aggressive elever og medelever. En kvalitativ tilnærming er også gunstig, fordi jeg ønsker å studere læreres oppfatninger knyttet til reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever. Å søke og forstå sosiale fenomen i relasjon til deltakerne er nemlig karakteristisk for kvalitative metoder (Thagaard, 2013). Den kvalitative forskning er nemlig forankret i hermeneutikkens grunnprinsipp om søken etter forståelse

(Gilje & Grimen, 1993). Fenomenologi er et vitenskapsteoretisk perspektiv som springer ut av hermeneutikken, og som sikter å kaste lys over hvordan informantene selv opplever ulike fenomener i sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015). I lys av dette er denne studien en kvalitativ, fenomenologisk studie.

3.2 Semistrukturert intervju

Intervju som metode er godt egnet dersom forskningen har til hensikt å studere fenomen fra informantenes perspektiv, slik de opplever det (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne studien hadde som hensikt å belyse kunnskap om reaktiv aggresjon og elevrelasjoner, hvor læreres oppfatning og erfaringer skulle være i fokus. Med bakgrunn i dette, anser jeg det kvalitative forskningsintervju som den best egnede metode. Det kvalitative forskningsintervju har som hensikt å frembringe kunnskap, og har et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Det vil si at maktforholdet er ujevnt (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg som forsker sitter med den teoretiske kunnskapen, men ønsker at informantene formidler sine praksisbaserte erfaringer, knyttet til reaktiv aggresjon og elevrelasjoner.

Det finnes ulik utforming av kvalitative forskningsintervju, hvor valg av intervjuform blant annet avhenger av hva man skal studere (Kvale & Brinkmann, 2015). I min studie falt valget på et semistrukturert intervju, da denne typen passet godt til å finne ut av studiens forskningsspørsmål. Denne typen anses også som den vanligste intervjuformen i kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). At intervjuet er semistrukturert innebærer en delvis strukturert tilnærming, hvor spørsmål som skal stilles er notert ned i en intervjuguide. Rekkefølgen på spørsmålene er derimot ikke bestemt på forhånd (Thagaard, 2013). Det kvalitative, semistrukturerte intervju kan derfor ses på som en samtale, hvor intervjudeltakerne kan ta opp ting som ikke på forhånd er nedskrevet i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Å ta i bruk et semistrukturert intervju var derfor et bevisst valg jeg foretok, for å sikre at viktige aspekter vedrørende aggresjon og elevrelasjoner ble inkludert i intervjuguiden, og derfor også tatt opp i intervjuene. Dermed ble gjennomføringen av intervjuene enklere for meg som forsker, fordi jeg kunne fokusere på samspillet med informantene (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så også denne type intervju som hensiktsmessig, på grunn av at den muliggjør at forsker kan tilpasse intervjuet til hver enkelt informant og intervjusituasjon. Formålet var å få flere intervju av god kvalitet som skulle kunne ut i mest mulig verdifull informasjon og kunnskap. Det semistrukturerte

intervju åpner også for at jeg kan få viktig informasjon som jeg selv ikke har kommet på å spørre om.

3.3 Utvalg

Studien har et strategisk utvalg som vil si at deltakerne ble valgt på grunnlag av egenskaper og informasjon de innehar. Disse var nyttige i forhold til oppgavens tema og problemstilling (Thagaard, 2013). For at oppgaven skal ha en verdi, er det avgjørende at informantene har kunnskap om tema oppgaven omhandler. For meg ble det derfor viktig å finne informanter med kunnskap om reaktiv aggresjon, og erfaringer med sosiale utfordringer denne elevgruppen kan ha. På grunn av at jeg ønsket å undersøke oppfatningen lærere har av reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, ble et annet kriterium at informantene var utdannet som lærer. Som resultat av dette bestod studiens utvalg av fire lærere fra tre ulike barneskoler i Stavanger/Sandnes regionen, hvor alle hadde spesialkompetanse innen aggresjon.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ikke en fasit på hva som er tilstrekkelig antall informanter, men man bør se an den informasjonen man får fra intervjuene. Man bør *intervjue så mange personer som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Ut fra dette hadde jeg avtalt intervju med fire lærere. I lys av problemstillingen anså jeg det slik, at jeg etter fire gjennomførte intervju, hadde den informasjonen jeg trengte. Det endelige utvalget bestod dermed av fire barneskolelærere, med spesialkompetanse på reaktiv aggresjon. Informantene ble dermed valgt på grunnlag av sin kompetanse, og utvalget anses derfor som egnet til å forske på problemstillingen (Thagaard, 2013).

For å få tak i informantene sendte jeg først en mail til rektorer på ulike skoler, hvor jeg informerte om masterprosjektet mitt. I mailen formidlet jeg et ønske om at de aktuelle rektorene skulle forhøre seg rundt på skolen om noen lærere med kunnskap om reaktiv aggresjon kunne tenke seg å stille til intervju. Utvalget var derfor avhengig av hvor tilgjengelig informantene var. Av den grunn er utvalget strategisk knyttet til deltakernes egenskaper, mens fremgangsmåten for innhenting av informanter er et tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2013). Informasjonsskrivet ble lagt som vedlegg i mailen, hvor de som ønsket å stille til intervju signerte samtykkeerklæringen og sendte i retur til meg.

3.4 Innsamling av data

Begrepet data omfatter det man samler inn i løpet av forskningsprosessen. I kvalitativ forskning blir dataene konstruert av både forsker og deltakere (Thagaard, 2013). Denne studiens datamaterialet er altså informasjonen de fire semistrukturerte intervjuene resulterte i. I det følgende beskrives fremgangsmåten for innhenting av studiens datagrunnlag.

3.4.1 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

Forberedningene til intervjuene gikk i å reflektere over hvordan jeg som forsker kunne utarbeide en god intervjuguide, med den hensikt å utføre fire intervju av god kvalitet. Av disse ville jeg innhente verdifull kunnskap i tilknytning til oppgavens problemstilling. Tiden ble også anvendt til å tenke over hvordan interaksjonen mellom forsker og informant kan ha innvirkning på intervjuets resultater. Grunnet dette satte jeg meg godt inn i teori om det faglige, men også teori knyttet til det å utføre intervju. Tross alt er jeg som forsker det viktigste instrumentet for innhenting av data (Kvale & Brinkmann, 2015).

Intervjuguiden ble utformet etter noen retningslinjer både Kvale og Brinkmann (2015) og Thagaard (2013) fremhever. Blant annet spiller de første minuttene av et intervju, avgjørende rolle. Dette fordi informanten vil danne seg et bilde av intervjuer som vil kunne påvirke informantens uttalelser gjennomgående i intervjuet. Jeg startet derfor med spørsmål knyttet til informantens utdanningsbakgrunn og erfaringsgrunnlag, for å danne en atmosfære preget av respekt og likeverd. For å danne en trygg intervjuatmosfære ble altså nøytrale emner tatt opp først, etterfulgt av emner av mer emosjonell karakter (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) mener bruk av hvorfor-spørsmål kan skape problemer i en intervjusituasjon. Dette fordi mange ikke er klar over hvorfor de handler slik de gjør, og dermed havner i en forsvarsposisjon. For å unngå at informantene skulle få følelsen av å måtte forsvare egen praksis, tok jeg derfor et bevisst valg om å ikke stille spørsmål som startet med ordet hvorfor. Intervjuguiden var derfor utarbeidet med åpne spørsmål, knyttet til lærernes generelle erfaringer rundt reaktivt aggressive elever og elevrelasjoner. Ledende spørsmål ble bevisst utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013).

For å kvalitetssikre datainnsamlingen foretok jeg et prøveintervju i forkant av de reelle intervjuene. Dette gjorde jeg for å se om intervjuguiden fungerte tilfredsstillende, eller om det var noe jeg burde justere og eventuelt endre på. I tillegg så jeg det som hensiktsmessig for

meg som forsker, for å bli enda bedre rustet til de reelle intervjuene. Under prøveintervjuet fikk jeg erfare en intervjusituasjon, og jeg ble mer bevisst på forhold knyttet til intervju som forskningsmetode. Blant annet opplevde jeg hvor viktig interaksjonen mellom forsker og deltaker er, for å få til et godt, kvalitativt forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg så dermed relasjonen mellom forsker og informant som avgjørende for å få til et intervju av god kvalitet (Thagaard, 2013).

Av pilotintervjuet opplevde jeg som forsker at intervjuguiden var et godt hjelpemiddel. Denne bidro til at jeg husket å ta opp alle de viktigste aspektene ved reaktiv aggresjon og elevrelasjoner som jeg hadde tenkt over i forkant. Av spørsmålene fikk jeg en god mengde verdifull informasjon som jeg tenker kan bidra til å kaste lys over oppgavens problemstilling. Likevel ble det foretatt noen små justeringer som resultat av piloteringen. Blant annet var det noen spørsmål jeg opplevde som for åpne og diffuse, slik at det ble uklart for informanten å vite hva han/hun egentlig skulle svare på. Slike spørsmål ble enten justert eller tatt bort. I tilknytning til teoridelen ble jeg også oppmerksom på at noen områder ikke ble dekket av intervjuguiden. På grunn av dette ble det lagt til spørsmål i intervjuguiden. Noen spørsmål opplevdes som ganske like, og de ble derfor slått sammen. At jeg som forsker fikk øve meg på å opptre i en intervjusituasjon anses også som gunstig, i og med at Thagaard (2013) peker på at det å mestre en intervjusituasjon er noe man tilegner gjennom praktisering. Pilotintervjuet anses derfor som svært nyttig.

Gjennomføringen av intervjuene foregikk i februar 2016. Hvert intervju hadde en varighet på rundt en time, og ble arrangert på skolene de ulike informantene jobbet på. Dette for å skape en trygg atmosfære for deltakerne, og gjøre dem så komfortable som mulig (Thagaard, 2013). Det kan også ha motvirket det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informant, og bidratt til å få til en god intervjusamtale (Kvale & Brinkmann, 2015). Før intervjuene startet forklarte jeg hva diktafonen skulle brukes til, og avklarte eventuelle spørsmål informantene hadde. Alle intervjuene ble gjennomført enkeltvis, som ansikt-til ansikt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg prøvde så godt jeg kunne å veksle mellom og lytte til det deltakerne fortalte, og føre intervjuet videre (Thagaard, 2013).

Slik som i planleggingsfasen, var jeg også under gjennomføringen bevisst på at jeg som forsker kan påvirke intervjusituasjonen. Om en forsker sitter ved siden av eller overfor informanten, kan blant annet påvirke flyten i samtalen. For å få til en best mulig samtale, satte

jeg meg derfor bevisst overfor informantene. Da hadde jeg best mulighet til å få direkte blikkontakt, og å vise nærhet og interesse overfor det informantene fortalte (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Videre valgte jeg å bruke lydopptaker, og ikke notater. Dette for å vie min fulle oppmerksomhet til det informanten fortalte (Thagaard, 2013). Bruk av notering kan likevel være positivt, i den forstand at informanten får tid til å tenke seg om, og reflektere over erfaringer som er viktig å få frem (Thagaard, 2013). Dette veides opp ved at jeg hadde sendt intervjuguiden til informantene på forhånd. I tillegg var intervjuene preget av god tid og pauser, slik at informantene fikk tid til å reflektere over spørsmålet som ble stilt, før de svarte. Intervjuguiden ble flittig brukt, og ble supplert av oppfølgings spørsmål der det var naturlig.

Ved avslutningen av hvert intervju var det viktig for meg å vise takknemlighet for at deltakerne hadde tatt seg tid til å bidra til mitt mastergradsprosjekt. For at informantene skulle oppleve bidraget som positivt, hadde jeg bevisst valgt å stille spørsmålet ”er det noe du ønsker å legge til?” i slutten. Dette for at ingen skulle sitte igjen med verdifull kunnskap som de ikke fikk delt av intervjuspørsmålene. Som forsker opplevde jeg at alle informantene uttrykte positivitet overfor intervjusituasjonen, og trivdes med å samtale om et tema av felles interesse.

3.4.2 Bearbeidelse av datamaterialet

Som nevnt tidligere, ble det benyttet diktafon (lydopptaker) ved hvert intervju. Dette gav alle informanter tillatelse til. Valget hadde som hensikt å bidra til at jeg som forsker skulle være tilgjengelig under intervjusituasjonen. Bruk av lydopptaker gjør nemlig at en kan vie sin fulle oppmerksomhet til informanten, og styrke interaksjonen med han/henne. Samtidig er det en fordel at alt som sies i intervjuene, blir lagret (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) påpeker også den fordel at lydopptaker fanger opp tonefall, pauser og lignende, noe man ikke får fanget opp hvis man bare bruker notering. Umiddelbart etter hvert intervju skrev jeg også ned hvordan intervjuet hadde forløpt. Dette gjorde jeg for å kunne supplere kroppsspråk og ansiktsuttrykk til det deltakerne selv uttrykte verbalt i intervjuene (Thagaard, 2013). Bruk av diktafon anser jeg derfor som et riktig valg i mine intervju.

Hvert intervju ble også transkribert i etterkant. Dette for å gjøre det innsamlede datamaterialet egnet for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningen var å benytte dataverktøyet NVivo,

for å forenkle analyseprosessen (Thaagard, 2013). I og med at diktafonen jeg hadde ikke kunne legge inn lydfiler på pc ble dette vanskelig. Jeg transkriberte derfor i programmet Microsoft Word. På grunn av at studiens datamateriale ikke var så stort, gikk dette fint.

I følge Kvale og Brinkmann (2015) handler transkripsjon om å omgjøre intervju fra muntlig til skriftlig form. På forhånd hadde jeg sikret at diktafonen fungerte, slik at jeg hadde garanti for å i det hele tatt ha mulighet til transkripsjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Selv om transkribering av datamaterialet var tidkrevende, opplevde jeg som forsker å få god kjennskap til materialet gjennom denne prosessen. Jeg transkriberte altså intervjuene selv. Å transkribere på bokmål var et bevisst valg jeg tok, da jeg så dette hensiktsmessig for å sammenlikne dataene. Å gjøre om fra dialekt til bokmål ville heller ikke ha betydning for intervjuenes innhold og kvalitet. Utenom dette brukte jeg god tid til å transkribere intervjuene ordrett. Intervjuene ble derfor spilt av flere ganger, for å sikre korrekt transkripsjon.

3.4.3 Analyse og tolkning av intervjudataene

Analyse og tolkning er to begrep, som er nært knyttet til hverandre. Analyse handler om å fremstille datamaterialet på en oversiktlig måte, mens tolkning omfatter refleksjon over hvordan disse dataene kan forstås (Thagaard, 2013). Med andre ord handler tolkning om å sette forskningsfunnene inn i en større sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning har fortolkning en sentral plass, på det grunnlag at forståelse for de studerende fenomen vektlegges (Thagaard, 2013).

Analyseprosessens første steg var å bestemme meg for den analysemetoden jeg så som best egnet for min studie. I denne studien har jeg valgt meningskoding, som er en av tre analysemetoder med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2015). Meningskoding baserer seg på transkriberte intervju, hvor hensikten er å dele datamaterialet opp i ulike hovedkategorier. Etter gjennomføringen av intervjuene leste jeg derfor gjennom transkripsjonene gjentatte ganger, for å få en oversikt over studiens datamateriale. Målet var å finne frem til ulike hovedkategorier som kunne gi en helhetlig presentasjon av lærernes oppfatning av reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, og hvordan de selv arbeider for å tilrettelegge for god relasjonsbygging mellom reaktivt aggressive elever og medelever. Etter at hovedkategoriene var definert, ble intervju spørsmålene fordelt på disse der de passet inn.

Thagaard (2013) omtaler dette som en temasentrert tilnærming. Det vil si at en sammenlikner den informasjonen de ulike informantene gav om hvert hovedtema eller hovedkategori. På denne måten kan en gå i dybden av datamaterialets vesentlige funn (Thagaard, 2013). En slik tilnærming har likevel blitt kritisert for at den ikke ivaretar forskningens helhetlige perspektiv, fordi en plukker ut enkelte tekstbiter fra dets naturlige sammenheng. Ut fra dette ble det kontinuerlig arbeidet med enkelttema, men også det helhetlige intervju. Dette for å bevare datamaterialets vesentlige mening (Thagaard, 2013). I tillegg er det viktig å tenke over hvordan en ønsker å presentere analysen (Thagaard, 2013). Studiens viktigste funn ble derfor presentert som en deskriptiv fremstilling i oppgavens resultatkapittel (kapittel 4), og videre diskutert og drøftet i lys av teori i oppgavens drøftingskapittel (kapittel 5).

3.5 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet er begge begreper som opprinnelig var tilknyttet kvantitativ forskning (Silverman, 2011). Grunnet at den kvantitative forskning skiller seg fra den kvalitative på flere områder, har begrepene reliabilitet og validitet fått særegne betydninger innenfor den kvalitative forskningstradisjonen (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Den kvalitative forskning vurderes derfor etter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Thagaard, 2013). Disse begrepene vil derfor forklares ut fra et kvalitativt forskningsperspektiv, og vurderes opp mot denne studien.

3.5.1 Reliabilitet - Troverdighet

Opprinnelig innebar reliabilitet hvor pålitelig forskningen var. Det vil si i hvilken grad studier gjennomført av ulike forskere, eller av samme forsker på ulike tidspunkt, samsvarte (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning vil ikke denne definisjonen være holdbar, i og med at interaksjonen mellom forsker og deltaker kan påvirke forskningens resultater. Av den grunn knyttes begrepet reliabilitet til begrepet troverdighet i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013).

For å gjøre en studie så troverdig som mulig, peker Kvale og Brinkmann (2015) på viktigheten av at studien er transparent, altså gjennomsiktig. Dette fremhever også Silverman (2011, s.20) i følgende utdrag: *"For reliability to be calculated, it is incumbent on the scientific investigator to document his or her procedure"*. I lys av dette har det i denne

studien blitt fokusert på å redegjøre for alle valg gjennom forskningsprosessen, slik at det blir lett tilgjengelig for leseren, og enkelt å vurdere forskningens troverdighet (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Thagaard (2013) peker på viktigheten av å skille mellom data fremkommet av intervjuene og forskerens egne tanker og refleksjoner. I henhold til dette er derfor sitat fra intervjudeltakerne markert med anførselstegn, kursiv og med økt innrykk. Dette gjør at det kommer tydelig frem hva som er fremkommet av intervjuene, og hva som er mine egne refleksjoner. Hva som er teori tydeliggjøres ved at det vises til kilder.

3.5.2 Validitet - Bekreftbarhet

I kvalitativ forskning bruker en ofte begrepet bekreftbarhet, fremfor validitet (Thagaard, 2013). Dette omhandler forskningens gyldighet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). En kan også bruke begrepet sannhet (Kvale & Brinkmann; Silverman, 2011). I kvalitativ forskning dreier dermed validitet seg om i hvor stor grad resultatene reflekterer virkeligheten (Silverman, 2011; Thagaard, 2013).

I min studie tok jeg som sagt kontakt med rektorer på aktuelle skoler, for å innhente informanter. Jeg hadde dermed ikke kjennskap til informantene fra før. Av den grunn vil jeg påstå at ingen tidligere relasjon til deltakerne hadde innvirkning på studiens resultater. På forhånd reflekterte jeg også grundig gjennom min posisjon som forsker, og hvordan jeg kan bidra til å farge forskningen (McMillan & Wergin, 2010; Thagaard, 2013). Som forsker arbeidet jeg derfor for å unngå og påvirke forskningen ved å prøve og holde meg så nøytral som mulig. Min forforståelse skulle ikke spille inn på informantenes utsagn. Derfor var jeg selv bevisst min forforståelse, men prøvde å sette denne i parentes for ikke å påvirke forskningen. McMillan og Wergin (2010) omtaler dette som ”bracketing”. Det at jeg ikke stilte ledende spørsmål, var med på å styrke studiens validitet.

McMillan og Wergin (2010) viser også til at metodetriangulering vil kunne bidra til å styrke studiens validitet. Ut fra masteroppgavens rammer, valgte jeg likevel å bare ta i bruk en metode. Thagaard (2013) peker også på det at informantene bekrefter tolkningen til forskeren, kan styrke studiens validitet. Med bakgrunn i dette, spurte jeg hver intervjudeltaker om jeg hadde tillatelse til å kontakte dem i etterkant av intervjuene, dersom noe var uklart. Dette sa alle ja til, men det oppstod ikke behov for å kontakte noen av dem. Kanskje ville det mest fordelaktige vært å latt informantene lest gjennom oppgavens sitater, før publisering. Grunnet

begrenset med tid ble dette ikke gjort, noe som kan ha svekket studiens bekreftbarhet.

Dersom flere hadde tolket forskningsresultatene, ville også dette kunne bidratt til å styrke studiens bekreftbarhet (Thagaard, 2013). En kunne da tatt i bruk et valideringsfellesskap som vil si at den intervjuede personen, det allmenne publikum eller forskningsfellesskapet vurderer de analyser og fortolkninger som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2015). Grunnet oppgavens tidsramme har jeg ikke tatt i bruk valideringsfellesskap, men jeg har benyttet meg av en aktiv veileder som gjennom hele prosessen har kommet med konstruktive tilbakemeldinger og refleksjoner. Dette kan ha styrket studiens bekreftbarhet. At det ble brukt lydopptaker under gjennomføringen av intervjuene kan også ha bidratt til å styrke studiens bekreftbarhet. Dette fordi verdifull informasjon lite sannsynlig ble utelatt. Lydopptakeren sikret at all informasjon ble bevart (Thagaard, 2013).

3.5.3 Overførbarhet

I motsetning til kvantitativ forskning hvor en snakker om statistisk generalisering, snakker en om overførbarhet i kvalitativ forskning. Det vil si om forskningsresultatene som fremkommer av et prosjekt, kan gjøres gjeldende i andre situasjoner (Thagaard, 2013). I denne studien var ikke målet å generalisere funnene, men innhente verdifull kunnskap som kan være nyttig for flere lærere. Dette med hensikt å styrke elevrelasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre, og for å fremme det psykososiale miljøet for elever med reaktiv aggresjon. Dersom lærere som har kjennskap til reaktiv aggresjon leser studien, vil de forhåpentligvis kjenne seg igjen i de tolkningene som fremkommer. Studien gjør seg derfor gjeldende i flere situasjoner. Til tross for at funnene ikke kan generaliseres til resten av populasjonen, bidrar studien med viktig kunnskap som kan være nyttig for flere lærere, ikke bare studiens informanter.

3.6 Mulige feilkilder

Ved intervju som metode, er det viktig å reflektere over forhold som kan ha positiv- eller negativ effekt på intervjusituasjonen. Begrepet feilkilder omfatter forhold som kan ha medvirket til dårlige intervju og datakvalitet (Thagaard, 2013).

Som tidligere fastslått er man som forsker det viktigste instrumentet for innhenting av data (Kvale & Brinkmann, 2015), og kunnskap om intervjuing tilegnes gjennom praksis (Thagaard, 2013). I og med at jeg som student har lite erfaring med å intervju, er det mulig at

dette vil ha påvirket intervjuene mine i negativ retning. Grunnet dette foretok jeg et prøveintervju i forkant, noe som kan ha bidratt til å demme opp for min mangelfulle erfaring. I tillegg kan min forforståelse ha preget tolkninger som ble gjort, til tross for at jeg hele tiden har prøvd å holde meg så nøytral som mulig. Som sagt ble det brukt god tid på transkriberingen, hvor det ble lagt vekt på å transkribere ordrett det intervjuobjektene sa.

Et annet valg jeg tok, var å sende intervjuguiden til informantene i forkant av intervjuene. Dette er også en mulig feilkilde, fordi informantene da kan ha fått mulighet til å lese seg opp på emnet. Slik jeg så det ville ikke dette ha negativ effekt på intervjuet i og med at jeg var ute etter å innhente informasjon om lærernes erfaringer med reaktivt aggressive elever, og deres oppfatning av disse elevenes medelevrelasjoner. Jeg ser det derimot som positivt, ved at informantene fikk tid til å reflektere over egen praksis på forhånd. Dette bidro til at hvert intervju gav verdifull informasjon om lærernes oppfatninger, kunnskap og erfaringer med reaktivt aggressive elever.

Det at jeg tok kontakt med rektorer for innhenting av informanter kan også ses på som en mulig feilkilde. Jeg vet ikke noe om informantene ble presset til å delta, ved at rektoren på skolen ønsket at noen skulle bidra. Ved kontakt med informantene ble jeg derimot møtt med stort engasjement og interesse for studien. Av den grunn ser jeg det lite sannsynlig at informantenes deltakelse bærer preg av press.

Om jeg som forsker har klart å holde meg nøytral er også en utfordring som kan dra intervju kvaliteten i negativ retning. Informantene kan ha lagt merke til kroppsspråk og/eller ansiktsuttrykk som kan ha hatt påvirkning på det de fortalte. Det samme gjelder dersom de opplevde at jeg som forsker hadde et ”fasit svar” jeg var ute etter, slik at de svarte det de trodde jeg ønsket å høre (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Fra de utførte intervjuene var ikke dette noe jeg som forsker fikk følelsen av. Jeg opplevde derimot intervjusituasjonene som positive, hvor alle informantene hadde kunnskap om emnet og flere viktige erfaringer knyttet til reaktivt aggressive elever og deres relasjoner til medelever. Thagaard (2013) mener også at kjønn kan påvirke samspillet mellom intervjuer og informant, og dermed ha innvirkning på intervjuresultatene. Denne studiens informanter bestod av begge kjønn, noe jeg ikke opplevde som problematisk eller vanskelig. Alt i alt anser jeg samspillet mellom intervjuer og deltakere som vellykket.

3.7 Forskningsetiske utfordringer

Forskningsetikk omfatter atskillige normer, verdier og institusjonelle ordninger som har til hensikt å bidra til og regulere vitenskapelig virksomhet (NESH, 2006). De forskningsetiske retningslinjene (NESH, 2006) er et hjelpemiddel, for å evaluere om forskning ivaretar viktige forskningsetiske prinsipper. I denne delen vil jeg studere tre forskningsetiske grunnprinsipper, knytte dem opp mot studien og redegjøre for hvordan denne masteroppgaven ivaretar disse prinsippene. De forskningsetiske grunnprinsippene er følgende: fritt og informert samtykke, konfidensialitet og konsekvens av deltakelse. Kvale og Brinkmann (2015) påpeker viktigheten av å ivareta de forskningsetiske prinsippene i alle intervjuets stadier; gjennom tematisering og planlegging, i intervjusituasjonen, under transkriberingen, analysering, verifisering og ved rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7.1 Fritt og informert samtykke

Når et forskningsprosjekt omfatter mennesker som informanter, skal det innhentes fritt og informert samtykke fra deltakerne før datainnsamlingen starter (NESH, 2006; Thagaard, 2013). At deltakerne skal ha fritt og informert samtykke vil si at deltakelsen ikke er preget av press, men at deltakerne frivillig har sagt seg villig til å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det innebærer også at de skal ha fått informasjon om prosjektet, slik at de forstår hva prosjektet innebærer og hva det krever av dem som deltakere. Med andre ord skal den utgitte informasjonen tilpasses deltakerne (NESH, 2006). Samtidig skal de ha fått beskjed om at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra prosjektet, uten at det skal kunne få negative konsekvenser for dem (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2006).

I denne studien ble kravet om fritt og informert samtykke ivare tatt ved et skriftlig informasjonsskriv som ble tilsendt de mulige deltakerne. Informasjonsskrivet gav informasjon om studiens hensikt, forskningsspørsmål og praktiske utforming. Samtidig kommer det tydelig frem at deltakelsen er frivillig, og at deltakerne kan trekke seg på hvilket som helst tidspunkt uten å måtte begrunne dette nærmere. Avslutningsvis inneholdt det også en samtykkeerklæring som de villige deltakerne skulle skrive under på. Jeg anser informasjonsskrivet som lett leselig, hvor det kommer tydelig frem hva forskningsprosjektet går ut på, og hva det krever av deltakerne. Informantene var alle voksne lærere, og jeg anser skrivet som tilpasset informantene. I forkant av dette ble informasjonsskrivet sendt som vedlegg i en søknad til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Dette ble gjort i

desember, og ble godkjent den 20.01.16. Datainnsamlingen startet ikke før prosjektet var godkjent av NSD, og kravet om at prosjektet skal meldes minst 30 dager før datainnsamlingen starter, anses som tilfredsstillt. Prosjektet var meldepliktig på det grunnlag at det *”forutsetter behandling av personopplysninger”* (Thagaard, 2013, s. 25).

En etisk utfordring som likevel foreligger, er hvor mye informasjon jeg som forsker skulle gi om prosjektet mitt. Dette anses som en vanlig utfordring i all kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Thagaard (2013) påpeker blant annet at for mye informasjon kan ha innvirkning på informantenes svar. Til tross for at informasjonsskrivet gav tydelig informasjon om prosjektet, anser jeg det likevel som passelig mengde, og at det derfor er lite sannsynlig at den gitte informasjonen har påvirket informantenes uttalelser i intervjuene. Det antas derfor at informasjonen som ble gitt var tilstrekkelig, og utelater ikke opplysninger som er av betydning for deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.7.2 Konfidensialitet

Når mennesker inkluderes i forskning, foreligger det også krav om konfidensialitet. Det vil si at informantene har krav på at all informasjon de utgir, blir behandlet konfidensielt (Kvale & Brinkmann, 2015; NESH, 2006; Thagaard, 2013). Av den grunn skal datamaterialet anonymiseres, for å beskytte deltakernes identitet (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013). Det skal ikke være mulig å kjenne igjen de som har deltatt.

Denne studien ivaretar kravet om konfidensialitet på ulike måter. For det første er det brukt kodennummer (L1, L2, osv) under transkriberingen av intervjuene. Identifiserbare opplysninger om deltakerne er heller ikke blitt lagret elektronisk, men er blitt oppbevart atskilt fra datamaterialet. Det innsamlede datamaterialet ble også lagret på en passordbeskyttet datamaskin. Dette vil videre bli slettet, når oppgaven er levert. Dette gjelder både transkriberingen av intervjuene og lydopptakene. Datamaterialet er derfor oppbevart på en forsvarlig måte, og ikke lenger enn nødvendig (NESH, 2006; Thagaard, 2013).

Etiske utfordringer knyttet til konfidensialitet er kravet om anonymitet. I noen tilfeller kan det være lett å kjenne igjen informantene i studien. Dette avhenger blant annet av hvor stort utvalg man har (Thagaard, 2013). I og med at studiens utvalg består av fire informanter er utvalget relativt lite. Det kan dermed tenkes at det vil være enkelt å kjenne igjen deltakerne.

Til tross for dette er det tatt i bruk det Thagaard (2013) omtaler som konstruerte kasus. Det vil si at det som rapporteres i oppgaven baserer seg på fellestrekk for flere av deltakerne. Det at sitatene er transkribert på bokmål fremfor dialekt, gjør også at man ikke kan skille deltakerne med bakgrunn i deres dialektforskjeller. Dette bidrar dermed til å ivareta deltakernes krav om anonymitet (Thagaard, 2013).

3.7.3 Konsekvenser av deltakelse

Når mennesker inkluderes i forskning, skal forskeren vurdere hvilke konsekvenser deltakelse i prosjektet har for deltakerne. De har et ansvar for at deltakerne ikke skal erfare skade eller belastninger som resultat av å delta i forskningen (NESH, 2006; Thagaard, 2013). Som forsker skal man også vurdere mulige fordeler som kan forventes av deltakelse (Kvale og Brinkmann, 2015). Etter det etiske prinsippet velgjørenhet, skal risikoen for skade være lavest mulig. Med andre ord skal det positive utbytte deltakerne eventuelt får, veie tyngre enn eventuelle skader og belastninger (Kvale & Brinkmann, 2015).

I denne studien har det fra første stund blitt reflektert over konsekvenser av deltakelse, noe som har preget valg som er blitt tatt. At deltakerne ikke skal oppleve belastninger og skade av deltakelsen har stått sentralt, og det har derfor blitt arbeidet for at informantene skulle oppleve deltakelsen som positiv. Thagaard (2013) peker på at de fleste som stiller til intervju, opplever dette som positivt. Dette erfarte jeg i mine intervju. For meg virket det som at alle informantene likte å dele sine erfaringer og kunnskap rundt et tema som både de som informanter og jeg som forsker hadde interesse for. I og med at jeg spurte spørsmål om deres generelle erfaringer og ikke om enkeltelever, tenker jeg at intervjuet ikke opplevdes som sensitivt eller ubehagelig for informantene. Av den grunn konkluderer jeg med at intervjusituasjonen var en positiv opplevelse, for informant og forsker.

I denne sammenheng vil en forskningsetisk utfordring være konsekvensen av deltakelse i selve masteroppgaven. Slik Thagaard (2013) påpeker er det viktig å også evaluere konsekvens av deltakelse når en publiserer resultatene. Kanskje vil det informantene uttrykket i intervjuene, ikke stemme overens med det masteroppgaven uttrykker. For å unngå slike tilfeller, har transkripsjonene blitt gjennomgått flere ganger.

4.0 Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens datamateriale. Hensikten er å gi en oversikt over studiens funn. I lys av den kvalitative analysetilnærmingen som er tatt i bruk, presenteres resultatene ut fra temaer som til sammen belyser problemstillingen.

For å belyse problemstillingen *"I følge aggresjonsteori har reaktivt aggressive elever ofte færre venner enn andre elever. Hvilken oppfatning har lærere av denne sammenhengen, og hvordan arbeider de for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever?"* er resultatkapittelet delt inn i to hoveddeler som gjenspeiler de to spørsmålene i problemstillingen. Hver hoveddel består av flere tema. Under hvert tema vil jeg trekke frem sentrale funn og eventuelle forskjeller lærerne uttrykker. Dette eksemplifiseres ved bruk av sitater fra transkripsjonene, og markeres med innrykk, kursiv og anførselstegn. I henhold til studiens problemstilling, ser jeg det ikke relevant å skille mellom hvem som sa hva. Det sentrale er derimot hovedtendenser og sprik i lærernes uttalelser. Resultatkapittelet er derfor en deskriptiv fremstilling som viser til hva studiens informanter sa og gjorde (Thagaard, 2013). For lesbarhetens skyld har ufullstendige setninger og ord blitt fjernet.

Den første hoveddelen handler om lærernes oppfatning av reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever. Denne delen presenteres gjennom fire hovedtema som jeg tenker til sammen illustrerer lærernes helhetlige oppfatning av reaktivt aggressive elevers venneforhold. Hovedtemaene er: 1) Aggresjonsbegrepet, 2) Aggresjon som en sårbarhet, 3) Aggresjonsproblematikken påvirker andre elever og 4) Venneforhold. Den andre hoveddelen handler om hva lærerne gjør for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, og blir også presentert gjennom ulike hovedtemaer. Temaene jeg har valgt viser til hovedtendenser og sprik i informantenes uttalelser om hva de selv gjør for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever. Temaene er: 1) Viktigheten av at disse elevene får venner, 2) Relasjoner, 3) Skjerming, 4) Systemperspektiv og 5) Foreldresamarbeid.

4.1 Lærernes oppfatning av reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever

4.1.1 Aggresjonsbegrepet

For å studere hvilken oppfatning lærerne hadde av reaktivt aggressive elever og deres relasjoner til medelever, er det avgjørende at vi tenker på samme type elever når vi bruker

begrepet reaktiv aggresjon. For å forsikre meg om dette, startet jeg intervjuet med å spørre informantene om hva de tenkte ligger i begrepet aggresjon.

”For meg er aggresjon en uttrykksmåte, en måte å formidle til omgivelsene at jeg har det egentlig ikke så bra, eller at det vil påvirke mine omgivelser i en gitt retning. Så for meg er aggresjon en mestringsstrategi som et barn har, i møte med omverdenen. Halvparten er genetisk betinget og den andre halvparten er lært gjennom oppdragelse og forsterkning”.

”Aggresjon, da tenker jeg på atferd som avviker fra den normale atferden eller oppførselen som vi tenker er grei å ha, som da er mer utagerende og kan skape vold, ord som blir sagt som ikke er greie å si”.

”Aggresjon. Altså det er jo negative handlinger. Jeg tenker jo at aggressive elever er elever som utøver negative handlinger, som ofte er lite planlagte og impulsstyrte”.

”Aggresjon handler jo om fiendtlige handlinger, men skal vi tenke rent sånn praktisk, så er det jo mer når eleven blir sint og frustrert. At det er det som ligger i aggresjon. Sånn i hverdagen da. Og da tenker jeg på reaktiv aggresjon”.

Videre spurte jeg om de var kjent med begrepet reaktiv aggresjon, og hva som lå i dette. Alle de fire lærerne var kjent med begrepet reaktiv aggresjon, men flere påpekte at selve begrepene er ikke noe de bruker i det daglige selv om det er reaktiv aggresjon de jobber med. Til tross for dette gav alle de fire lærerne uttrykk for at de hadde en klar forståelse for aggresjonsbegrepet. De beskrev reaktiv aggresjon som aggresjon forårsaket av frustrasjon og sinne, og at en ofte blir trigget av noe eller andre, som gjør at en kan bli frustrert og provosert. Aggresjonen kan da komme som en respons på dette. En informant påpekte også at reaktiv aggresjon var den plutselige, impulsstyrte og lite planlagte atferden. En annen utdypet dette ved å beskrive reaktiv aggresjon på følgende måte:

”Slik jeg forstår det er reaktiv aggresjon en frustrasjonsbetinget aggresjon som er nært knyttet til lav impuls kontroll som er koblet opp mot svak selvdirigering og lav selvkontroll. Samtidig finner man ulik grad av reaktiv aggresjon hos elever. Og noen

kan jo tenke at reaktiv aggresjon er den der plutselige, men det er og forsinkelser på noen. Noen blir ekstremt fort hissige veldig kjapt, mens andre har en lengre inkubasjonstid, som gjør at hissigheten kan komme i en helt annen setting”.

Oppsummert viste alle de fire informantene forståelse for aggresjonsbegrepet, og problematikken reaktiv aggresjon kan medføre. I tillegg til å vise forståelse for reaktiv aggresjon og dens innhold, hadde alle informantene også forståelse for proaktiv aggresjon, og at mange reaktivt aggressive elever kan være proaktivt aggressive i tillegg.

4.1.2 Aggresjon som en sårbarhet

Etter at oppgavens kjernebegrep var definert, spurte jeg videre om reaktiv aggresjon og forhold knyttet til slik problematikk. Informantenes uttalelser viser til at aggresjon er en sårbarhet i eleven som ofte henger sammen med utfordringer knyttet til den utagerende atferden, lav sosial kompetanse og en negativ tolkningsprofil. For å få innsikt i aggresjon som en sårbarhet spurte jeg informantene hva som kjennetegner situasjoner der elever med reaktiv aggresjon utagerer, hva de selv oppfattet som typiske triggerere og hvilke sosiale utfordringer de har erfart at reaktiv aggresjon eventuelt kan by på for eleven. Dette opplevde flere av informantene som utfordrende, på grunn av at alle elever er unike, også elever med reaktiv aggresjon. Det vil si at en elev kan ha egne triggerere som utløser aggresjon, mens andre ikke vil bli aggressive ved de samme triggerne. Gjennomgående i resultatkapittelet blir det derfor viktig å være klar over at de fremkommende resultatene ikke er en fasit som vil gjelde for alle elever med reaktiv aggresjon, men det som presenteres viser til disse lærernes erfaringer og tendenser med hensyn til hvordan reaktivt aggressive elever oppfører seg.

Informantene uttrykte videre at reaktiv aggresjon ofte får utløp i fysisk eller verbal utagering, eller en kombinasjon av disse. Samtidig vil det alltid være variasjon i intensitet og form i en elevgruppe. Roping og skriking ble omtalt som vanlig i reaktivt aggressive elevers atferdsmønster, samtidig som fysisk angrep som det å slå ting og andre, også ble omtalt som karakteristisk. En av informantene påpekte også at reaktiv aggresjon kan kalles for defensiv aggresjon, ved at aggresjonen ofte forekommer på grunn av at en selv prøver å forsvare seg. Dette vises i følgende sitat:

”I de enkleste tilfeller er det enten at man bare dytter eller at man sier noe tilbake for å ta igjen. Det er og en respons som kan komme av at man vil forsvare seg selv. Enten går det da på det verbale eller det nonverbale. Går det på det verbale vil man si noe for å forsvare seg selv, si at de lyver, si at det ikke er sant eller si noe som er verre tilbake igjen. Hvis det går på det nonverbale, altså på det fysiske, så går det mer på at en prøver å dytte andre vekk for å få kontroll over sin intimsone, sin komfortsone. For å kunne kjenne på at man har kontrollen da”.

For å få innsikt i aggresjon som et sårbarhetstrekk ble det som sagt, spurt om hvilke sosiale utfordringer reaktiv aggresjon eventuelt kan by på for eleven. Her påpekte lærerne at den utagerende atferden, lav sosial kompetanse og en negativ tolkningsprofil gjør reaktivt aggressive elever svært sårbare i forhold til å fungere i et sosialt spill med andre. Følgende sitater underbygger dette:

”Ja, det er den sosiale kompetansen. Det er vanskelig å tolke situasjoner, vite om det som har vært sagt har vært tøys eller ikke, ironi, sarkasme. Det er vanskelig. Og ja, de kan ha vanskeligheter med å tolke situasjoner som gjør at de da går rett i forsvarsposisjon”.

”Når den sosiale situasjonen omfatter tvetydige situasjoner, blir vurderingen eleven må gjøre, fryktelig vanskelig”.

”Det er jo det at de mister venner. Når de utagerer så blir de andre elevene ofte redde”.

”Det er jo sånne ting som for eksempel det å ikke kunne forholde seg til spilleregler i lek som gjør at de blir en belastning i leken. Det skaper en form for latens som gjør at de andre kanskje ikke tar en risiko på samme måte, fordi de vet liksom aldri hva som skjer. Så de holder seg litt i bakgrunnen, de blir litt utrygge på disse elevene her, fordi de vet ikke hvor langt det kan gå eller hvor sinte de kan bli. Så det skaper en form for distanse som gjør at andre ikke vil knytte seg for mye til de, fordi de er uforutsigbare i sitt reaksjonsmønster. Aggresjon i seg selv er jo et område som etter hvert som disse blir eldre, fører til gradvis marginalisering. Ikke så mye i første, andre, tredje, men hvis de har med seg den reaktive aggressiviteten opp i fjerde, femte,

sjette, syvende, opp i ungdomsskolen, så er det en klar sammenheng med sosial avvising”.

Som det siste sitatet tilsier, gjør atferdsmønsteret til reaktivt aggressive elever at de oppleves som svært uforutsigbare. Gjennomgående i sitatene vises det til at reaktivt aggressive elever har en tendens til å ha svak sosial kompetanse, og de tolker ting i verste mening. Resultatene tilsier altså at den utagerende atferden, deres lave sosiale kompetanse og negative tolkningsprofil gjør disse elevene svært sårbare i forhold til å mestre og danne gode relasjoner til medelever, og i tillegg kunne holde på de eventuelle relasjonene de har fått.

4.1.3 Aggresjonsproblematikken påvirker andre elever

I intervjuene kom det frem at reaktiv aggresjon går utover eleven selv, men også andre elever. Det ble også påpekt at aggresjonsproblematikken kan gå utover læreren. For å gå i dybden på reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, spurte jeg på hvilken måte reaktiv aggresjon kan påvirke den aggressive elevs relasjon til medelever. Dette for å kunne undersøke en eventuell sammenheng rundt oppfatningen av at reaktivt aggressive elever ofte har færre venner enn andre.

Det ble påpekt at i skolesammenheng er det ikke alltid at læreren er til stede, når en reaktivt aggressiv elev får et aggresjonsutbrudd. Da kan det være vanskelig å vite hva som har skjedd, og hvem som har skylden. Dette vises i følgende sitat:

” Hvis en lærer eller en voksen som er i nærheten bare ser den fysiske delen av det, så er det ofte den som utøver det fysiske som får skylden, som det går utover. Den som har trigget klarer da å snike seg unna. Og ofte står du da med ti elever som har ulike forklaringer på hva som skjedde”.

Som lærer kan det altså være vanskelig å håndtere situasjoner preget av reaktiv aggresjon, fordi det omfatter kompliserte prosesser som kan være vanskelig å nøste opp i. I tillegg vil aggresjonsproblematikken til en elev kunne gå utover andre elever. Dette var alle informantene enige om.

”I første rekke går det utover dem selv, fordi når barn utagerer mer enn det de andre elevene forventer at de skal utagere på et stimuli, vil det kunne påvirke hvordan disse ser på denne eleven. De mister veldig mye sosial status gjennom å utagere, og det skaper en del sosial usikkerhet fra de andre i møte med disse elevene, hvis reaksjonene er overdimensjonert i forhold til provokasjon”.

”Det går jo i hovedsak utover eleven selv. Samtidig går det utover medelever, lærere, gjenstander, alt etter som”.

”Alt etter hvilken grad eleven har av reaktiv aggresjon tenker jeg det kan gå utover andre elever og lærere. Men det kan jo også gå utover inventar”.

”Først og fremst går det utover eleven selv, men etter min erfaring vil det kunne påvirke medelever også. Og denne påvirkningen er sjeldent positiv”.

For å utdype disse uttalelsene ble det videre spurt om hvordan andre elever reagerer på utagering av reaktivt aggressive elever. Her ble det påpekt at alder var en faktor som kunne være en årsaksfaktor på hvordan elevene reagerte på slike hendelser. I tillegg ble det påpekt at dersom elevene var vant til slik atferd, ble ikke reaksjonen så stor som hos de elever som kanskje ikke hadde opplevd slikt før. Følgende sitater viser likevel hovedtendenser knyttet til medelevers umiddelbare reaksjoner på reaktiv aggresjon:

”Den vanlige responsen er at de blir veldig overrasket. De kan trekke seg tilbake, himle med øynene, vise med ulike former av reaksjoner at dette var vel mye å reagere, og dette her er egentlig ikke helt akseptabelt. Men det er jo tosidig. Det er spennende, det er stimulerende i forhold til de andre, det er litt actionpreget, det skjer noe. Det gjør jo at det er elever som liker å trigge. Når reaksjonen blir overveldende og stor, og litt sånn halyfarlige, og det begynner å dreie seg om og miste kontroll, så blir de samtidig veldig redde. Så de har en kombinasjon av å synes det er spennende, men når en kommer over et gitt punkt så blir det ikke spennende lenger, det blir skremmende”.

”Det er sjeldent noe sjokk. Jeg tror egentlig det blir normalen for mange elever. Så sånn sett takler de det gjerne bedre enn lærere som ikke er vant til det og er mer

fortvilet. Så føler de gjerne litt mer ansvar for å håndtere. Så jeg tror det kan frustrere og være mer slitsomt for lærere egentlig”.

”De blir ofte litt sånn passive tilskuere. De blir stille og bare ser på, mens andre kan bli sjokkert. Det kommer jo an på situasjonen og om elevene er vant til det eller ikke. Det er vanskelig å si noe generelt om det, for det er ofte situasjonsavhengig”.

”Det kommer litt an på fra hendelse til hendelse, men som regel så blir det litt sånn at de skal gå inn å forsvare enten den ene eller den andre. Og det handler litt om hvem personen er i elevgruppa. Hvis det er en person som det ofte er mye tøys med, som klassen er irritert på fordi det alltid er et eller annet, og at man ikke har oppført seg greit sånn sosialt sett, så kan de andre ofte gå inn å forsvare den som kanskje ikke gjorde noe, fordi man er litt lei av at det alltid er så mye tøys”.

Når elever med reaktiv aggresjon blir møtt med frykt og redsel fra andre elever, vil dette kunne påvirke relasjonene de har til andre. Sammenfattet viser intervjuene til at det å ikke få viljen sin i noe, grensesetting, fysisk kontakt som det å komme borti hverandre, negativ tolkningsprofil og det å føle seg urettferdig behandlet viser økt tendens til å trigge elever med reaktiv aggresjon. Følgende sitat illustrerer dette på en god måte:

”Ofte er det rettferdighetsbegrepet som ikke ligger helt på plass. Alt er feigt og urettferdig. Det kan være sosiale frustrasjoner, ved at de ikke får være med i lek eller opplever at de blir avvist. Det kan være feil persepsjon med at de misforstår, misoppfatter og mistolker andres kontaktforsøk. Det kan være knyttet til krav og forventninger som de opplever som urimelige. Det kan være knyttet til regler og rutiner som de ikke forstår vitsen med. Altså er det mange sånne ting, som skaper ulike former for frustrasjon hos disse elevene”.

Informantenes uttalelser viser at det å ha reaktiv aggresjon kan påvirke dine relasjoner til medelever. I tilknytning til studiens problemstilling ble det derfor interessant å spørre om lærerne selv opplever at elever med reaktiv aggresjon lett blir avvist av medelever, og hva de tenker dette eventuelt kommer av. Alle informantene svarte ja på dette spørsmålet, men hadde ulike begrunnelser. Noen la vekt på at det var systemet rundt eleven og holdninger fra læreren

og andre foreldre som avgjorde om eleven ble avvist eller ei. Andre vektla det uforutsigbare disse elevene bringer med seg. I tillegg ble alder beskrevet som en mulig påvirkningsfaktor. Følgende sitater belyser dette:

”Ja, desto eldre de blir. Jo yngre de er, jo lettere er det for de å få være med i utgangspunktet. Når elevene blir eldre vil mange forbinde denne eleven med at leken kommer ikke til å fungere, det blir ødelagt. Da blir de avvist”.

”Ja, men jeg tenker det kommer an på systemet rundt eleven. Hvis det ikke blir gjort noe og læreren og foreldre tenker at vi må få denne eleven ut, han har ikke noe i klassen å gjøre, han ødelegger klassen, da blir det vanskelig. Slike holdninger gjør det vanskelig”.

”Det er nok det med at det kan være utrygt for noen. De vet ikke om de plutselig sier eller gjør noe feil. Så jeg tenker først og fremst at det blir et usikkerhetsmoment. Det blir vanskelig å forholde seg til eleven, og da er det lettere å bare la være og heller være med noen andre”.

”De blir avvist fordi de er uforutsigbare i sitt reaksjonsmønster. De andre blir usikre på de. De andre synes ikke de er så flinke å forholde seg til regler og rammer, fordi de ikke forstår hvorfor vi må ha de rammene og reglene. Så de andre kan ofte bli provosert, irritert og usikre på de, fordi de kjenner ikke reaksjonsmønsteret og det er ikke alltid lett å se hva det var som trigget. Sånn at det er ikke så lett for de andre elevene heller, for det å kunne lese sosiale situasjoner krever ganske høy sosial kompetanse det. Hva hvis jeg sier sånn, vil det da trigge deg eller vil det ikke trigge deg. Og hvis det trigger deg kan det være eksplosivt”.

Til tross for at det i hovedsak er den aggressive eleven aggresjonsproblematikken går ut over, kom det tydelig frem at reaktiv aggresjon også påvirker andre elever. Av intervjuene kom det blant annet frem at det vil kunne påvirke klassemiljøet. Dette var noe alle mente, men det ble begrunnet noe ulikt:

”Det spørres hvor mange det er og så kommer det litt an på kvaliteten på læringsmiljøet. Det spørres veldig mye på om læreren klarer å romme disse tingene.

Hvor mange triggere det er i klassen. Hva som trigger den enkelte elev. Det har jo veldig mye med konteksten å gjøre. Læreren syn på den eleven vil jo farge de andre elevenes syn. Så hvis læreren blir usikker og ikke vet hvordan han skal takle selve utageringen, og kanskje i tillegg blir sint eller avvisende i sin stil overfor disse elevene, så vil det igjen påvirke hvordan de andre elevene ser på denne eleven”.

”Ja, det vil jeg si. Jeg tror altså at elevene selv blir vant til det, men at det påvirker en del av de aktivitetene som læreren setter i gang. Du vil ha ting som krever mye samarbeid og gruppearbeid. Hvis du da har flere elever som er litt i den reaktive kategorien, kan det være vanskeligere og mer utfordrende å få til. Da blir det kanskje mer tradisjonell, kjedelig undervisning”.

”Det kan gjøre det. Jeg tenker det handler litt om hvordan du som lærer kan finne ut hvordan man kan bygge relasjoner mellom elevene da. For hvis du ser at du har en elev som lett blir sint, lett blir irritert, og at du har en annen som synes det er kjempegøy å få han irritert. Da er det ikke bare å jobbe med den som er reaktiv, men også jobbe med han som er ganske proaktiv, som sitter og vet akkurat hvilke knapper han skal trykke på. For det er ikke greit det heller. Så det kan egentlig slå begge veier, men som regel vil det kunne påvirke klasse miljøet ja. At det skaper en splid mellom elevene, hvis ikke de blir øvd opp til å akseptere og tolerere at man er forskjellige. Og at man tar tak i det at man terger ikke noen selv om det er gøy å se at noen blir sinte”.

”Ja det er klart det. Det skaper en form for distanse mellom elevene. At de andre ser at han eller hun ikke er helt som andre”.

4.1.4 Venneforhold

For å kunne svare på spørsmålet hvilken oppfatning lærerne hadde av reaktivt aggressive elevers venneforhold, ble det først og fremst spurt om hva det er som gjør at barn i klassen blir venner. Spørsmålet ble etterfulgt av om det er spesielle sosiale ferdigheter reaktivt aggressive elever sliter med. Dette for å få innsikt i hvilke ferdigheter som kan medvirke til at barn blir venner, og da se om det eventuelt er disse ferdighetene reaktivt aggressive elever sliter med. Studiens fire semistrukturerte intervju peker på at ferdigheter som det å kunne dele, samarbeide, inkludere, ta andres synspunkt og kunne inngå kompromisser er viktig for å

få venner. Samtidig blir det også påpekt at det å ha felles interesser er avgjørende for å holde på disse vennene. Når det gjelder reaktivt aggressive elevers venner, påpekte informantene at de har en tendens til å finne likesinnede venner, altså andre med reaktiv aggresjonsproblematikk. Følgende sitat oppsummerer godt hva informantene uttrykte om dette:

”Vi vet at det er nesten 90% sannsynlighet for at to barn med høy sosial kompetanse finner hverandre. Det er 75% sannsynlighet for at to barn med lav sosial kompetanse finner hverandre. Det betyr at hvis det er to reaktive i en klasse, så har de større sjans for å finne hverandre i et sosialt samspill. Og når to med lav sosial kompetanse finner hverandre, er det ekstremt lite stimulerende. Det vi ønsker, drømmer og håper om, er jo at elever med høy kompetanse kan bli venner med elever med lav kompetanse. Det er en sjeldenhet, men det er en drøm. Det er jo litt av problemet at aggressive elever søker veldig ofte sammen, og blir da ikke stimulert i forhold til de tingene som er viktig for å redusere aggresjon. Dette med lav selvkontroll som ofte ligger bak, er en risikofaktor i forhold til vennskapsutvikling, skoleprestasjoner, sosial inkludering og regelorientering. Sånn at det er en risikofaktor med denne form for aggresjon inn i relasjoner i det hele tatt, og sosial status”.

Sitatet viser til at reaktivt aggressive elever har en tendens til å mangle ulike sosiale ferdigheter som anses som viktige i vennskapsutvikling. I lys av dette ble empati, samarbeid, selvkontroll, ironi, tolking, ta andres synspunkt og rettferdighetssansen omtalt som typiske sosiale ferdigheter som reaktivt aggressive elever sliter med. Følgende sitater underbygger dette:

”De skårer lavt på selvkontroll. Og det er en kontroll som er utrolig viktig i vennskap. Så det er klart det at hvis de også har lav impuls kontroll, eller hemningsløshet som er ennå farligere, så er det jo bekymringsfullt. Det vil si at de er totalt ukritiske i forhold til sin egen atferd og ser da ikke konsekvenser av egen atferd”.

”Det går på det å kunne jenke seg, samarbeide, ta andres synspunkt. Og rettferdighetssansen”.

”Av min erfaring er det ofte samarbeid og empati som er vanskeligst”.

”Jeg tenker det handler om tolking av ting som blir sagt, ansiktsuttrykk, at man tolker det den veien at noen vil meg noe vondt. Så ja, det å tolke, forstå ironi, det er i hvert fall det jeg erfarer er hovedvanskene”.

Videre spurte jeg informantene om forhold knyttet til reaktivt aggressive elevers omfang av venner. Da svarte alle at de så forskjell i omfang av venner hos disse elevene og andre. Jeg tenker at følgende sitat sammenfatter oppfatningen lærerne hadde om deres venneforhold:

”De har mindre antall relasjoner, det er hvert fall helt sikkert. Relasjonene de har er også flyktige, mer skiftende enn hos andre og mer turbulente”.

”Det er jo typisk at barn som har problemer med å ta andre barns perspektiv, skifter oftere venner enn andre. Det betyr at det er jo ikke primært disse emosjonelle lekkasjene, hissigheten som avgjør disse tingene, men det er de sosiale ferdighetene de har, og evnen til å kunne bruke dem i sosiale samspill. Skal du holde på en venn, så er du nødt til å kunne ta din venns perspektiv. Hvis du da har en egosentrert tenkning som kanskje en del av disse elevene har mer av enn andre, vil de kunne slite med å ta andres perspektiv. På grunn av dette vil de også slite med å holde på de vennene som de eventuelt har fått”.

”De har ofte færre venner, og jeg ser også en helt annen kvalitet på vennskapet. Det er ofte variasjon om de er venner eller ei. De kan fort bli fiender og venner og så fiender igjen, med disse som de omgås. Så det er ikke noe veldig stabile venneforhold og ofte ikke positive aktiviteter”.

”De har ofte færre venner ja, og bytter lett på hvem de er med. Det er jo ofte mer konflikter, og det gjør det vanskelig. Du kan si hva du vil om at barn liker å ha fri og alt mulig rart, men de vil ha grenser, de vil ha stabilitet og trygge rammer rundt seg. Og en elev som lett kommer i konflikt, det er ustabil, utrygt”.

Alle lærerne hadde oppfattelsen av at reaktivt aggressive elever hadde et annet forhold til sine venner enn andre. De hadde færre antall venner og vennskapene de eventuelt hadde fått var konfliktfylte. Samtidig så lærerne at disse elevene hadde en tendens til å skifte lett på hvem de

var med. I lys av dette ble det viktig å finne ut av om lærerne oppfattet at elevene fikk respons, dersom de spurte om å være med i for eksempel lek. Informantenes erfaringer tilsa at elevene fikk positiv respons dersom de spurte om å være med, men det ble ofte lagt premisser til grunn for at de skulle få være med. Likevel opplevde lærerne at relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre i klassen ikke var helt gjensidige. Det var ofte elever med reaktiv aggresjon som måtte spørre andre, mens andre i liten grad kom og spurte dem om å være med. Her ble det påpekt at kultur og klima i en klasse var avgjørende faktorer for hvordan relasjonene mellom elevene utviklet seg. Blant annet uttrykte informantene at elever med reaktiv aggresjon ofte trekker seg tilbake og ikke ønsker å være med, dersom andre spør dem. Følgende sitat underbygger dette:

”De holder seg heller for seg selv, eller med andre som har like utfordringer. Det er kanskje lettere å finne tillit hos andre som har sine utfordringer, fordi man ser at de heller ikke er helt perfekte. I de situasjonene jeg kjenner til, har de derfor en tendens til å gå mot de som kanskje ikke er kjempesterke skolemessig, og har noenlunde lik atferdsproblematikk”.

Deretter spurte jeg hvem de reaktivt aggressive elevene var med på skolen. Her var det stor enighet blant informantene at de stort sett var med likesinnede, som hadde samme type atferdsproblematikk. Likevel viser følgende sitater til sprik i uttalelsene:

”Reaktive pleier normalt å ha lav status og de pleier å være med likesinnede eller med de som er yngre. De yngre kan jo være relativt velfungerende, fordi de finner seg i at den reaktive styrer i og med at den er eldre. Så de er ofte med yngre elever fordi de er lettere å dominere tror jeg. Da har du klar rolle. Jeg er eldst, jeg bestemmer. Da får du en veldig klar rollefordeling, og mindre sjanse for konflikt. Men det er sjeldent langvarig da”.

”Stort sett så er de med andre med samme problematikk, eller så er de med, eller blir lett lokket og ledet av proaktivt aggressive som er litt mer instrumentell eller målstyrt i aggresjonen sin”.

4.2 Hva lærerne gjør for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever

Videre ønsket jeg å finne ut hva disse lærerne gjør for å styrke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre. Derfor spurte jeg om forhold som kan tenkes å ha innvirkning på relasjonene elevene imellom, og hva som kan bidra til en positiv sosial utvikling for disse elevene. Dette for å studere hvordan lærerne realiserer retten disse elevene har til et godt psykososialt skolemiljø (Opplæringslova, 1998).

4.2.1 Viktigheten av at disse elevene får venner

For å få innsikt i hvor viktig informantene tenker det er å jobbe med reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever, spurte jeg spørsmålet *”Hvis reaktivt aggressive elever har gode relasjoner til medelever. Hvilken betydning tenker du det kan ha for elevens videre sosiale utvikling?”*. Studiens informanter var alle enige om det at reaktivt aggressive elever har venner, er av stor betydning for deres videre sosiale utvikling. Dette ble begrunnet med at de får en trygghet, selvtillit og følelsen av å bli likt av andre. I tillegg får de tilgang på en arena hvor de kan utvikle sine sosiale ferdigheter, noe som kan hjelpe dem å opptre på en god måte i sosiale settinger. Følgende sitat tenker jeg oppsummerer lærernes tanker om hvor viktig det er at reaktivt aggressive elever tilegner seg venner:

”Det er alt. Vennskap er utrolig viktig og lærerikt. I vennskap ligger det en regulering i seg selv. Det ligger intimitet, det ligger trening i å ta andres perspektiv, det ligger sosial ferdighetstrening. Det ligger så ufattelig mye i vennskap med andre barn som du ikke kan lære i samspill med andre voksne. Ikke minst ligger dette med fleksibilitet og forhandlingskapasitet. Vennskap er jo fleksibilitet kombinert med forhandlings- og konfliktløsningsferdigheter. Så alle de tingene, intimitet, fortrolighet, samarbeid og så videre, lærer vi gjennom vennskap på en helt annen måte enn gjennom voksenkontakt”.

Deretter spurte jeg hvilke konsekvenser informantene har erfart at reaktiv aggresjon kan medføre på lengre sikt. Dette for å få en pekepinn på lærernes kunnskap og holdninger, knyttet til reaktivt aggressive elevers eventuelle sosiale utfordringer. Hovedtendensen her var at konsekvensene ikke var gode. Ensomhet ble påpekt som en mulig konsekvens, og

informantene var alle enige om at det var lærerens jobb å motvirke disse vanskene. Følgende sitater beskriver lærernes holdninger og tanker rundt dette:

”Som regel kan han eller hun, på vår skole er det ofte gutten, bli isolert og ensom. Andre blir redde for å være med ham. Han mister venner. Og det er på en måte å forhindre det som er jobben vår”.

”Det tenker jeg egentlig ikke er så voldsomt gode konsekvenser, fordi det blir negativt for den eleven å være den som får kjeften hvis man ikke har gjort noe. Og hvis man ikke treffer på noen lærere som forstår at det egentlig ikke er meg, men jeg har et problem. Så i verste fall kan det ende i skolevegring og frafall rett og slett, fordi de ikke får den oppmerksomheten eller den omsorgen de trenger for å bli sett. For det er veldig lett å bare si at sånn aksepterer vi ikke, istedenfor å finne ut hva det egentlig er som gjør at eleven blir sint”.

”Altså det jeg har sett er at når de er yngre, så tilgir de mye fortere. Sånn at etter en sinneepisode da noen har gått amok, ødelagt leken og blitt sint, angrepet noe eller noen, så kan det være glemt i neste friminutt. Så når de er små blir de ofte inkludert i leken, men så ekskluderer de seg selv i sinneutbruddet. Desto eldre de blir, jo mindre blir de invitert inn, og blir derfor mer utenfor. Du skiller deg også mer ut jo eldre du blir, med sånn avvikende aggressiv oppførsel. Det blir mye mer synlig. Og i forhold til vennskap vil dette skape problemer”.

”Ja, vi vet jo det. Fra forskning så vet vi jo at det er sammenheng mellom reaktiv aggresjon og lav sosial status. Lav sosial status er korrelert med psykiske helseproblemer, og det er korrelert med vennsapsproblemer. Sånn at lav sosial status er en belastning i seg selv, og kan føre til en del konsekvenser som for eksempel avvising og ensomhet”.

4.2.2 Relasjoner

Selv om jeg spurte hvor viktig lærerne synes det er at reaktivt aggressive elever har venner, lå hovedvekten på å få innsikt i hva de selv gjør for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever. Sett i sammenheng med at teori viser til at disse elevene har færre

venner enn andre, så jeg det dermed som viktig å undersøke hva informantene selv gjør for å styrke relasjonene elevene imellom.

I intervjuene påpekte alle at det viktigste redskapet de som lærer har for å styrke relasjonene elevene imellom, var å utvikle en god lærer-elev relasjon til de reaktivt aggressive elevene. Å arbeide for å utvikle og opprettholde gode relasjoner til reaktivt aggressive elever var derfor noe alle informantene vektla, både i forhold til forebygging, men også for å kunne håndtere aggressive utbrudd på en god og aggresjonsdempende måte. Til å begynne med spurte jeg hva informantene tenkte om relasjonsbygging generelt. Følgende sitat fremstiller hovedtendensen informantene uttrykte:

”Relasjoner er det viktigste verktøyet vi har i møte med alle barn. Og spesielt i forhold til sårbare barn, som reaktive barn. For reaktiv aggresjon er jo en form for sårbarhet, så det er utrolig viktig at læreren tar ansvar for relasjonen og at læreren har høy relasjonskompetanse i møte med disse ungene. Dette fordi lærerens relasjon til denne eleven farger det de andre elevene vil tenke om denne eleven. Så relasjon er verktøy nr. 1”.

I og med at alle informantene uttrykte en klar holdning om at relasjonsbygging er avgjørende, spurte jeg videre hva som var viktig for dem for å utvikle en god lærer-elev relasjon. Her for å få innsikt i hvordan lærerne selv arbeider for å bruke sin relasjon til å styrke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre. Sitatene nedenfor viser til både hovedtendenser, men også sprik i uttalelsene:

”Det aller viktigste for meg er noe fint vi kaller for ontologisk trygghet. Og ontologisk trygghet er evnen du har til å være trygg i møtet med andre mennesker. Der du har en grunnleggende trygghet på at det er ikke så farlig om jeg ikke forstår, det er ikke så farlig om jeg ikke fikser dette, det er ikke så farlig om jeg opplever at dette er vanskelig. Jeg er trygg i meg selv, jeg har positivt selvverd. Jeg opplever ikke dette som truende for meg eller for min integritet. Hvis du er trygg i deg selv i møte med disse ungene så vil ganske mye av den tryggheten overføres til elevene. En annen ting som er utrolig viktig er dette med klarhet i situasjoner, kommunikasjon i situasjoner, stemmen du bruker og smil. Det vi kaller for emosjonell inntoning i situasjoner, som setter agendaen for stemningen i en situasjon. Det å se kvaliteter hos eleven, det å

forsterke det positive hos eleven. Huske ting de har fortalt til deg. Relasjon går jo sammen med struktur, men relasjon er på førsteplass. Relasjon kommer før struktur”.

”Du må ha kapasitet rett og slett. Du må ha litt overskudd for å orke å gå inn i dette. For det er ganske krevende. Du må gå inn og ta deres synspunkt, du må spør og være blid. Du må på en måte gi veldig mye av deg selv for å komme i en god relasjon. Det krever at du har overskudd, og ikke er nedsyttet i alt slags annet arbeid og andre krav som stilles til deg”.

”Det er grenser, latter og tydelighet. Og tid eventuelt. Altså at man tar seg tid til å sette grenser og tydeliggjøre dem, sånn at elevene vet hvor de har oss og vet hvordan reglene er. Samtidig må man også ta seg tid til å tøyse litt med dem, snakke med dem”.

”Det er jo viktig at jeg er en tydelig voksen, at jeg har god struktur på undervisningen min, og at det jeg skal gjøre av undervisningsbiter er forutsigbart. Og at jeg møter elevene med varme og forståelse. At ungene skal forstå at jeg vil dem vel. På studiet kalte vi det for ”banking time”, og det har jeg veldig tro på. At du får tid, gjerne 20 minutt hver dag, der du kan være på tomannshånd med elever”.

For å utdype uttalelsene spurte jeg deretter hvem en god lærer-elev relasjon kan være en fordel for. Informantene var alle enige om at en god relasjon var viktig for alle, både lærere og elever generelt, og reaktivt aggressive elever. For læreren ble det påpekt at det ville gjøre jobben deres lettere, ved at en får mindre grad av problematferd i hverdagen. For elever var det også enighet om at en god relasjon ville påvirke deres læring, trivsel og mestring i positiv retning. Blant annet med tanke på at de kan bli sosialt sterkere, og få en trygg læringsarena. Samtidig ble det fremhevet at en god relasjon er av ekstra betydning for elever som viser en form for sårbarhet.

”For eleven er det det at en har mye lettere for å ta lærerens regler, verdier og veiledningen som blir gitt. De har mye lettere for å suge til seg det du sier. Har du en god relasjon til eleven, vil det du sier og mener framstå som mer viktig”.

I lys av dette spurte jeg videre hvordan lærerne arbeider for å bygge relasjoner til elevene sine. Her var hensikten å undersøke om de bygger likt for alle elever, eller om det er forskjell i hvordan de går frem for å utvikle gode relasjoner til ulike elever. Lærerne påpekte alle at på grunn av at alle elever er forskjellige, må de selvfølgelig se an den enkelte elevs forutsetninger, for å utvikle en god lærer-elev relasjon. Det man gjør for å utvikle og opprettholde en god relasjon til en elev, vil ikke nødvendigvis resultere i en god relasjon til en annen elev. Hovedtendensen var altså at en må se eleven, og vektlegge de ulike elementene ulikt i henhold til dette. Følgende sitater underbygger dette:

”Du må vekte det forskjellig, men det som er helt sikkert er at du må se de. Å se elever er noe annet enn å vurdere de. De skal bli sett. De skal bli sett med sine sterke sider, de skal bli sett for den de er, og de skal bli sett for den vekst og utvikling de har hatt. En skal huske ting som de har fortalt til deg, og en kan profilere de positivt overfor andre. Å framsnakke de via andre ved å bruke mellommenn til å gi ros og positive tilbakemeldinger har også effekt. Ikke minst er dette med blanke ark utrolig viktig. Ikke dra med seg ting inn i neste setting”.

”Det er jo forskjellig, for alle elever er jo forskjellige. Da kan du ikke ha samme tilnærming til alle elever. Men det handler om å ta seg tid til dem, finne ut hva den enkelte interesserer seg for og trenger. Så bruker jeg en del latter, en del smil, samtidig som jeg selvfølgelig prøver å få dem til å gjøre det de har fått beskjed om. Men jeg tror det å vise at du ikke vil dem noe vondt er viktig. Og da pleier i hvert fall jeg å være bevisst min egen oppførsel”.

”Prøve og danne et bilde av hva de interesserer seg for, komme inn på dagligdagse ting. Så det er liksom det å vise interesse for det de er interessert i. Og gjerne dele ting fra ditt eget liv og, slik at de får muligheten til å vise interesse i ditt også. Så er det å gjøre felles opplevelser, dra en del på turer og sånn. Så du må se eleven og hva de interesserer seg for, og arbeide ut fra det”.

”Jeg bruker jo litt av det samme, men man må jo selvfølgelig se an eleven. Da pleier jeg å bruke tydelighet, humor, unngå å være ironisk. Være støttende og oppmuntre til positiv atferd”.

Deretter spurte jeg spørsmålet *”Hvordan arbeider du for å opprettholde gode lærer-elev relasjoner til reaktivt aggressive elever?”*. For at relasjonsforholdet skal kunne ha effekt på relasjonene elevene imellom, vil det være av stor betydning at læreren klarer å ikke bare danne, men også opprettholde gode relasjoner til disse elevene. Jeg tenker at følgende sitater poengterer hovedtendensene lærerne uttrykte:

”Det er jo det å ha tid sammen, bygge tillit. Jeg ser det også som sentralt at jeg som lærer viser til disse elevene at jeg liker deg, men det er atferden din jeg ikke liker og den må vi jobbe med”.

”På lik linje som jeg jobber med alle elever med sårbarhet. Vi jobber med relasjon, vi jobber med struktur. Struktur er jo utrolig viktig for disse elevene. Sånn at i struktur så ligger det fravær av triggere kan du si. At ting er kjent. Lavstruktur fungerer de dårlig under. For eksempel friminuttene, en såkalt lavstrukturaktivitet som gjør at de fungerer dårlig. Vi vet og at de fungerer dårlig i alt som har med ustrukturerte situasjoner, i klasserom og alt med overganger, inn og ut, og alt det som kan misforstås og som krever tolkning kan du si, og forståelse av regler og rutiner. Det er vanskelig. Og det må vi ta høyde for, at disse tingene er vanskelig. Så vi jobber med å redusere risiko. Jobber med drypp, de samme tingene om igjen og om igjen, sånn at det sitter etter hvert. Så det går på å forberede eleven på ting som skal skje, og prøve og gi de oppskrifter på hva som er lurt å gjøre”.

”Hvis jeg må være litt hard er jeg ekstra hyggelig etterpå, og bruker virkelig tid på hyggelige opplevelser”.

Da jeg videre spurte om deres relasjon til reaktivt aggressive elever, og om denne var annerledes enn relasjonen de hadde til andre elever, var det stor enighet om at de brukte mer tid på reaktivt aggressive elever enn andre. Dette fordi det krever mer av dem som lærer å opprettholde en god relasjon til disse. I tillegg mente alle at de generelt har gode relasjoner til reaktivt aggressive elever, fordi de er bevisste på utfordringer reaktiv aggresjon kan medvirke til. Følgende sitater underbygger dette:

”Jeg ser nok at jeg kan ha et litt annet omsorgsfokus, eller litt annet fokus på dem enn det jeg kanskje har på de jeg ser klarer seg. Så det kan nok tenkes at det kan bli litt

urettferdig til tider, fordi jeg prøver å finne ut av litt mer om hvordan reaktivt aggressive elever er, fordi jeg ser at det trengs”.

”Ja, det merker du jo. På den måten at du blir ofte mye tettere involvert i de reaktivt aggressive. Du får et tettere forhold, og har et ønske om å hjelpe. Du føler deg tettere knyttet til. Det kan gå alle veier det der. Men i løpet av dagen vet du i hvert fall at du har brukt veldig mye mer oppmerksomhet på denne typen elever enn andre”.

”For meg er det ingen forskjell, for jeg har jobbet så lenge med elever med ulike former for vansker og problemer hele livet. Men for vanlige lærere, så har de generelt dårligere relasjon til sårbare barn. Så aggresjon er en sårbarhet. Ikke alle former for aggresjon er det, men denne formen for aggresjon er en ekstrem sårbarhet i vennskapsutvikling”.

Til tross for at lærerne mente at de selv har gode relasjoner til disse elevene, ble det påpekt at det ikke alltid var like lett, og at erfaringene deres omfattet både relasjoner av god kvalitet, og relasjoner som ikke har vært like enkle å utvikle positivt. Av intervjuene kom det likevel frem ulike syn på om det er mer krevende å opprettholde gode relasjoner til reaktivt aggressive elever enn andre. Tre av informantene mente at det var mer krevende, fordi du må være mer på, og må ofte inn å sette grenser, noe som kan gå utover relasjonen du har. På den annen side påpekte en annen at i forhold til elever med innagerende vansker, så var det ikke mer krevende å opprettholde gode relasjoner til aggressive elever. Følgende sitater underbygger dette:

”Ja, det er det. Du må være mye mer på. For ofte må du gå inn å sette grenser og være litt tøff, og det kan ofte sette relasjonen alvorlig tilbake. Så hvis du må gå inn å være litt hard, må du og gjerne være litt ekstra myk og smidig litt etterpå, for å bygge det opp igjen”.

”Nei, jeg opplever ikke at denne type elever er vanskeligere enn andre å opprettholde gode relasjoner til. Det er mye tyngre å opprettholde relasjoner til sårbarhet som går innover, enn sårbarhet som går utover. De er mye mer krevende, for det betyr at du må være mer på. Med aggressive elever får du jo mye gratis, for mange av de er jo

utadvendte og de retter sinnet sitt utover. Det er mye tyngre å jobbe med de som retter sinnet sitt innover mot seg selv”.

Videre spurte jeg om lærerne tenker at deres relasjon til reaktivt aggressive elever kan påvirke disse elevenes relasjoner til medelever. Til dette svarte alle informantene ja, og begrunnet det på følgende måter:

”Ja, det tror jeg til en viss grad. Du plukker jo opp noe av andres væremåte, og har du en god relasjon og liker personen vil du mer ta etter det den personen gjør. Så jeg tror det har en viss modellerings-effekt”.

”Sånn generelt ønsker man jo å gå fint overens med andre mennesker. Så man vil jo like dem som andre mennesker liker. Så det å vise at du liker alle dine elever, det har en positiv innvirkning på relasjonene elevene imellom, det er ganske sikkert. Jeg ser jo det at en lærer som folk liker, der vil selv de mest rampete prøve å oppføre seg, for de har også lyst til å bli likt”.

”Ja det er klart det, du er jo en rollemodell”.

”Ja. Det er jo fordi at hvis de andre elevene liker deg og du liker denne eleven, så vil det påvirke forholdet som de andre elevene har til denne eleven. Hvis jeg viser at jeg ikke liker han og de andre elevene liker meg, så vil det bare bekrefte at han ikke er noe å samle på. Sånn at min relasjon er nesten avgjørende for andres syn på denne eleven”.

4.2.3 Skjerming

Selv om informantene vektla forebygging og det å være i forkant, var jeg også interessert i hva de gjør dersom en elev utagerer i form av reaktiv aggresjon. Dette for å få innblikk i hvordan måten en håndterer slike situasjoner på, kan få sosiale konsekvenser for eleven. Derfor spurte jeg spørsmålet *”Hva gjør du dersom en elev utagerer i form av reaktiv aggresjon?”*. I uttalelsene til informantene gikk det igjen at de vektla å skjerme eleven ved å ta eleven vekk fra situasjonen. Dette for å unngå at elevens atferd skulle ha negativ innvirkning på dens relasjoner til medelever. Følgende sitater utdyper dette:

”Det kommer jo an på hvor det skjer, om det er i klasserommet for eksempel. Og det er klart hvis han begynner å kaste ting på meg, så må jeg gjerne gå ut av rommet. Og av og til må du faktisk holde de, hvis de står i fare for å skade seg selv eller andre. Men de kan jo gå løs på inventar også. Og ofte har jeg da sagt til de andre at nå må dere ta friminutt. For jeg tror at det å begynne og ordne opp i ting mens du har andre elever til stede, ikke vil være positivt for noen”.

”Å skjerme eleven vil jo bety at ingen elever er tjent med å utagere i det offentlige rom. Altså vise ubehersket sinne. Så enten så må en ikke utsette de for den type triggerne, og en må redusere de triggerne som gjør at en utløser disse situasjonene. Så en må jobbe både i forkant, og så må en klare å roe disse situasjonene ned, med å være rolig selv og avdemppe. Eventuelt prøve å få eleven inn på et grupperom, eller vekk fra de andre. Og hvis ikke det går må du rett og slett be de andre elevene gå ut. De er ikke tjent med å vise ukontrollert, aggressiv handling med tilskuere til stede”.

”Prøver å roe eleven ned. Tar han vekk fra der situasjonen er. Nå kommer det jo selvfølgelig an på om det er en elev man kjenner eller ikke. For hvis man kjenner eleven kan det være lettere å si at jeg tar deg ikke bort nå fordi det var din feil, men du trenger å roe deg ned”.

I tillegg til å skjerme den aktuelle eleven, ble også samtale påpekt som viktig for å skape refleksjon hos alle elever over hvordan man oppfører seg. Dette ble begrunnet ved å synliggjøre atferd for elever, slik at de bedre kan forstå hvorfor ting skjer, og hva som da kan være lurt å gjøre for å unngå og havne i vanskelige sosiale situasjoner.

”Det handler om samtale rett og slett. Snakke med eleven, snakke med klassen, snakke litt om hvordan man oppfører seg. Har en del drama og sånn hvor man spiller hvordan ting faktisk ser ut, slik at elevene skal forstå hvorfor situasjonen endte slik den gjorde. Så for min del handler det om å ta opp sånne tema, samtale om hva vi gjør når vi er en god venn, og skape en atmosfære hvor de kan få lov til å fortelle. Når ting har hendt må man ta det der og da, eller rett etterpå, mens de ennå husker det. Hva var det som hendte, hva kunne vi gjort, hva ville egentlig vært lurt og gjort. Og det gjelder alle i klassen, ikke bare de som er reaktivt aggressive”.

4.2.4 Systemperspektiv

For å studere hva lærerne gjør for å styrke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre, ble det viktig for meg å få innsikt i deres holdninger knyttet til aggresjon som problematferd. I lys av de fire semistrukturerte intervjuene, så jeg at de alle hadde et systemperspektiv. Altså jobbet de ikke bare med den aktuelle eleven, men også med andre elementer i systemet som eleven er en del av. På grunn av dette arbeidet de både med den reaktivt aggressive eleven, andre elever og klassen som helhet, for å kunne redusere problematferden og styrke relasjonene elevene imellom.

Det jeg spurte informantene om var hva de gjorde for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever. Her hadde alle et systemperspektiv, og mente at de kunne se effekt av de tiltakene de satte i gang. Det eksplisitte arbeidet med eleven fokuserte på å redusere aggresjonen deres. Dette viste seg ved at de i skolehverdagen forespeilte ting og gjorde ting forutsigbart, slik at elevene hele tiden visste hva som skal skje og når. I tillegg prøvde de å skape refleksjon hos elevene om hva som er lurt og hva som ikke er lurt å gjøre. På denne måten mente informantene at de kunne forberede eleven på ulike ting som reduserte sannsynligheten for frustrasjon og misforståelser, og som igjen reduserte faren for reaktiv aggresjon. Når det gjaldt medelever var hovedtendensen at de arbeidet med å ansvarliggjøre dem, i og med at mange kan synes det er kjekt å få reaktivt aggressive elever til å bli sinte. Det ble også påpekt at vennegrupper var et tiltak som ble brukt mye, og så ut til å fungere, i den forstand at det hjalp disse elevene til å tilegne seg positive opplevelser med medelever. Da hadde de positive opplevelser å bygge på, for å kunne utvikle en positiv relasjon. I tillegg ble både SMART og ART nevnt som sentrale skolebaserte programmer i forhold til klasse miljøutvikling, og for å redusere aggresjon. Jeg tenker at følgende sitat oppsummerer det lærerne gjorde på en god måte:

”Ja, jeg har sagt hva jeg gjør med eleven i forhold til å lære han opp til å forstå sin egen sosiale situasjon, hva som er lurt å gjøre og ikke lurt, gi de alternative handlingsstrategier. Jeg har sagt noe om å selv ha god relasjon til denne eleven, slik at min gode relasjon kan overføres til de andre, slik at de også kan få en positiv relasjon til eleven. Samtidig så tror jeg at kunnskap er viktig. Altså at de andre elevene forstår at dette gjør ikke eleven fordi han er slem, men han gjør det fordi han

kobler fra. Og vi må hjelpe ham til å hindre at han kobler fra, for da har han det veldig vanskelig, og vi får det også vanskelig når han kobler fra. Så jeg har tro på informasjon og kunnskap, og hos de andre, sånn at de kan lære stressmestring og lære å se; ok nå må vi kanskje gå vekk, nå må vi slutte å mase, nå må vi be voksne om hjelp. Og dette å ansvarliggjøre andre og. ”Ok, du vet hva du gjorde, du vet hva som trigger, du synes dette er spennende å se hva som skjer”. Så det handler om å jobbe med de andre og, at det ikke er greit å trigge med vilje, selv om du synes det er kjekt. En annen ting som og er viktig er dette med risikofri regresjon som vi kaller det. Det vil altså si at disse emosjonelle reaksjonene, følelsesmessige reaksjonene kan være et resultat av så mange ting. Det trenger ikke bare være triggering. Det kan være alt fra traumatiske opplevelser, at triggering er i lys av traumer. Så det krever jo en viss forståelse og interesse for å finne ut hva dette er, og hva det kommer av”.

4.2.5 Foreldresamarbeid

Gjennomgående i intervjuene mine, ble et godt foreldresamarbeid stadig nevnt som en avgjørende faktor for å kunne lykkes i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Blant annet sa informantene at relasjonene elevene imellom ikke bare er gjeldende på skolen, men gjelder også på fritiden. Da vil det være gunstig at foreldre spiller på lag med læreren, slik at en får en bedre oversikt over elevens totale sosiale situasjon. Hovedtendensen lærerne uttrykte var nettopp at som lærer får man ikke oversikt over hele en elevs sosiale situasjon, i og med at man bare ser dem på skolen. Selv om et barn kan se ut til å ikke ha så mange relasjoner til medelever på skolen, kan det være at foreldrene til denne eleven har et helt annet bilde av sin sønn eller datters sosiale situasjon hjemme. Lærere har for eksempel ikke alltid oversikt over hva alle elever gjør av fritidsaktiviteter når de kommer hjem fra skolen. En av informantene utdypet viktigheten av et tett samarbeid på følgende måte:

”Det handler om dette med arenaperspektivet som sier noe om at jo flere arenaer du møter et barn på, jo større sannsynlighet for frivillige relasjoner. Det betyr for eksempel at hvis de andre spiller fotball, så kan det være lurt at disse elevene også spiller fotball. For da knytter du en ny arena til som igjen øker muligheten for venner”.

For å få en pekepinn på hvordan skole-hjem samarbeidet er når eleven har utfordringer i skolen, spurte jeg lærerne hvordan de opplevde foreldresamarbeidet til foreldrene til barn med reaktiv aggresjon. Her ble det påpekt at det er individuelt fra situasjon til situasjon, og at det selvfølgelig kan forekomme utfordringer når en skal samarbeide om et barn som viser klare utfordringer i skolen. I tillegg vil det avhenge av hvilket syn læreren har på eleven og dens utfordringer. Likevel var hovedtendensen som ble uttrykt, at foreldre stort sett samarbeider om utfordringene barna har. Følgende sitat underbygger dette:

”Som oftest opplever jeg foreldresamarbeidet som positivt. Jeg tenker det handler veldig om å være på tilbudssiden og få dem med seg først og fremst. Kanskje være litt for snill en stund for å på en måte vise at du bryr deg, for å få bygget opp en tillit. For hvis du går rett på og sier at ditt barn oppfører seg ikke, så har du gått frem litt feil da. For det er så sårt for foreldre dersom barnet deres ikke klarer seg sosialt. Av og til er det jo like problemer hjemme, og da er det jo av og til mer utfordrende da. Men mine erfaringer tilsier at det å være på tilbudssiden og vise at man er interessert, har gjort at foreldre som først var ganske amper til hele settingen, ble noen lunde positive. Så det handler om å få med eleven, for å få med de hjemme. Eventuelt få med de hjemme for å få med eleven. Så det er jo helt individuelt fra situasjon til situasjon”.

Oppsummert tilsier resultatene at informantene mente at et godt foreldresamarbeid kan utgjøre store forskjeller for et barn med reaktiv aggresjon, og at foreldre derfor er viktige støttespillere for å få til et godt psykososialt miljø for eleven. Jeg tenker at følgende sitat oppsummerer informantenes syn på et godt skole-hjem samarbeid:

”Og også det å spille på lag med foreldrene, få dem med. Vise at du er interessert i deres barns beste. Det er ikke alltid lett, men det er viktig å prøve, for funker det har du plutselig fått med et trumfkort altså”.

4.3 Oppsummering

Oppsummert ser vi at de fire informantene var alle enige om at reaktiv aggresjon er en sårbarhet for eleven, i den forstand at aggresjonsproblematikken kan medvirke til sosiale utfordringer. Ved mangelfull sosial kompetanse, vet mange ikke hvordan man tilnærmer seg andre på en god måte, og mangler derfor ferdigheter som er viktige for å kunne tilegne seg

venner. Ved å utøve utagerende atferd kan medelever blant annet bli redde, som medvirker til at andre kan ta en viss avstand fra disse elevene. Elever med reaktiv aggresjonsproblematikk har også en tendens til å være uforutsigbare i sitt atferds- og reaksjonsmønster, noe andre elever kan forbinde med utrygghet. Dette gjør at de aldri helt kan være sikker på om de sier eller gjør noe feil i nærheten av disse elevene. At de også har en tendens til en negativ tolkningsprofil har også sammenheng med konfliktfylte vennskap. Sammenfattet viser forskningsresultatene derfor at studiens informanter var alle enige i sammenhengen mellom reaktiv aggresjon, og det å ha færre venner enn andre. Dette gjaldt både i tilknytning til antall, kvalitet og varighet. De hadde alle oppfattelsen av at reaktivt aggressive elever ofte har færre venner enn andre, men også dårligere kvalitet og mer konfliktfylte vennskapsforhold. Samtidig skifter de stadig på hvem de omgås. Informantene påpekte derimot at avvisning fra jevnaldrende ofte var mer relevant i høyere klassetrinn, og begrunnet dette med at reaktiv aggresjon og dens karakteristikker er mer vanlig i barnehagealder og i begynnende skolealder, enn det er med økende alder. På grunn av dette kan det være mer toleranse for slik atferd på de lavere klassetrinnene, enn det er på de høyere klassetrinnene.

Samtidig hadde lærerne holdningen av at det var ekstremt viktig for reaktivt aggressive elever å få venner, og at lærere derfor har et stort ansvar for å bidra til dette. Tiltak som vennegrupper, fjerning av frustrasjonsutløsere, skjerming av elever, forutsigbarhet og det å være i forkant, ble påpekt som viktig. Samtidig ble en god lærer-elev relasjon til disse elevene beskrevet som avgjørende. Dette fordi en god lærer-elev relasjon kan ha positiv påvirkning på relasjonene reaktivt aggressive elever har til medelever. Samtidig ble det sett på som avgjørende å ha et systemperspektiv på situasjonen, slik at læreren selv ikke snakker om utfordrende barn, men barn i utfordringer. Det å ha nær og positiv kontakt med foreldre ble også beskrevet som viktig, for å styrke relasjonene elevene imellom både på skolen og hjemme.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens vesentlige funn opp mot dens teorigrunnlag. Resultatene settes inn i en faglig- og samfunnsmessig sammenheng, hvor både forventede- og uventede funn vil bli belyst. Studiens begrensninger vil også bli berørt, og jeg vil presentere metodiske refleksjoner. Formålet er å diskutere lærernes oppfatning av sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og det å ha færre venner enn andre, og se denne i lys av hva de selv gjør for å styrke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre.

5.1 Aggresjonsbegrepet

Etter Anderson og Bushman (2002) sin definisjon av aggresjon, er det intenderte negative handlinger. For at en skal kunne omtale noe som aggresjon, er det altså avgjørende at handlingene er intendert og har som hensikt å skade. Av studiens informanter var det ingen som nevnte begrepet intensjon, da de fortalte hva de tenkte lå i begrepet aggresjon. Dette var et overraskende funn, da intensjon har en viktig plass i aggresjonsdefinisjoner hos flere teoretikere (Anderson & Bushman, 2002; Aronsen & Aronsen, 2011; Berkowitz, 1993). Til tross for dette var spørsmålet hva de selv tenkte lå i aggresjonsbegrepet, noe alle hadde en klar tanke om. Dette støtter Berkowitz (1993) som påpeker at det er avgjørende at man som lærer har en klar tanke om hva en legger i begrepet. Dette for å ha kunnskap nok til å kunne håndtere aggresjonsproblematikk på en god måte.

Flere av informantene beskrev reaktiv aggresjon som aggresjon forårsaket av at elevene blir frustrerte og sinte, og at de ofte blir trigget av noe eller noen. Med andre ord blir de provosert og frustrert som gjør at aggresjonen kommer som en respons på dette. Både frustrasjon, provokasjon og sinne er sentrale begrep når en snakker om reaktiv aggresjon (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2006, 2007; Dodge, 1991; Little et al., 2003; P. Roland, 2011, 2014; Vitaro & Brendgen, 2005, 2012). Når det gjaldt motiv var det stor enstemmighet blant informantene, at reaktivt aggressive elever ikke utøver utagerende atferd med overlegg, men de gjør det for å forsvare seg selv. Dette samsvarer med teori som påpeker at reaktiv aggresjon også kan omtales som defensiv aggresjon (Card & Little, 2007; Dodge, 1980). Ut fra dette ser vi at erfaringene informantene delte, samsvarer med definisjonen på aggresjon og reaktiv aggresjon. Jeg konkluderer derfor med at vi snakket om samme type elever gjennomgående i intervjuene, noe som er avgjørende for studiens reliabilitet og validitet.

At ingen av informantene nevnte intensjonsbegrepet da de definerte aggresjon, var overraskende i og med at intensjonsbegrepet har en sentral plass i definisjonen av aggresjon. I lys av foreliggende teori, kan informantenes utelatelse av intensjonsbegrepet likevel forklares. Blant annet kan det være vanskelig å definere aggresjon, fordi det kan være vanskelig å avgjøre om handlingen var intendert eller ikke (Dodge, Coie & Lynam, 2006). Spesielt blant små barn kan det være vanskelig å snakke om intensjon, da det er usikkert om små barn virkelig forstår hva de gjør. En kan stille spørsmål til om de i det hele tatt kan ha et ønske om å skade andre (P. Roland et al., 2014; Tremblay, 2010). I tillegg vil grad av intensjon kunne variere (Eisner & Malti, 2015). Blant annet vil det ikke være innlysende at aggresjon som resultat av at en forsvarer seg selv, innebærer intensjon om å skade noen.

Ut fra dette ser en at aggresjonsdefinisjonen er tvetydig, noe som kan være en svakhet når en skal studere aggresjon (Dodge et al., 2006). Til tross for dette er det ikke et spørsmål om definisjonen, men det er et spørsmål om målingen. Hvordan kan en være sikker på at barna en undersøker faktisk har aggresjon? Slik upålitelighet mener Dodge og kollegaer (2006) er prisen man må betale for å ha muligheten til å studere viktige aspekter med menneskelig atferd som for eksempel aggresjon. At forskningen omhandler barn, og at grad av intensjon kan variere, kan derfor til dels forklare hvorfor studiens informanter ikke var så oppmerksom på intensjonsbegrepet i sin definisjon av aggresjon.

5.2 Venneforhold

Sammenfattet ser vi at resultatene fra studiens datamateriale, viser at elever med reaktiv aggresjon har flere utfordringer knyttet til det å skape og opprettholde gode relasjoner til medelever. Informantene påpeker likevel at ingen elever med reaktiv aggresjon er like, og det vil derfor være individuelt hvilke utfordringer en har, og også om en i det hele tatt har utfordringer knyttet til dette. Både Tremblay (2010) og Vitaro og Brendgen (2012) viser til at fysisk aggresjon gradvis reduseres med økende alder, i takt med barnets modning og sosialisering. Ut fra dette kan det virke som at reaktivt aggressive elever som har en tendens til å utøve utagerende atferd, vil ha en avvikende utvikling i forhold til hva som anses som normalt. Dette vil mye sannsynlig kunne påvirke deres venneforhold, ved at det kan skape en forventning om en utvikling som disse elevene kanskje ikke lever opp til. I tråd med dette uttrykte alle informantene at deres oppfatning var at elever med reaktiv aggresjon strever med å tilegne seg venner og holde på dem. Både teori og empiri peker på at det er avhengig av

situasjonen, men generelt ser det ut til at reaktivt aggressive elever blir avvist av medelever (Bierman, 2004; Boivin et al., 2005; Crick et al., 2009; Dodge, 1991; Poulin & Boivin, 1999; Warman & Cohen, 2000). Av studiens intervjuer ble det likevel påpekt at dette vil variere med alder, ved at det ofte er mer toleranse for aggressiv atferd jo yngre barn er. Dette fordi jo eldre de blir, jo mer avviker aggressiv atferd fra det som anses som greit i forhold til samfunnets normer og regler. Jo eldre barn blir, jo mer utsatt blir de derfor for sosial avvisning. Kanskje er de også mer sårbare for avvisning med økende alder, ettersom jevnaldningsgruppa normalt får større betydning parallelt med løsrivning fra foreldre.

Empirien peker dermed i retning av at reaktiv aggresjon er et sårbarhetstrekk som kan spille en viktig rolle for elevens evne til å tilegne seg venner. Grunnet deres lave sosiale kompetanse har de lite kunnskap om hvordan en opptrer i sosiale situasjoner og da også hvordan en går frem for å få venner. Dette støttes av både Drugli (2008) og Ogden (2015) som viser til at dette er en utfordring for elever med ulike typer atferdsvansker. Her refererer de ikke eksplisitt til reaktiv aggresjon, men det de skriver ser ut til å samsvare med denne typen atferdsproblematikk. I og med at reaktivt aggressive elever karakteriseres som uforutsigbare og forstyrrende (Bagwell, 2004; P. Roland, 2014), utøver fiendtlig atferd (Aronsen & Aronsen, 2011; Bierman, 2004; Card & Little, 2007; Dodge, 1991) og har lav toleranse for frustrasjon (Sijtsema et al., 2010) ser en tydelig at dette har betydning for deres evne til å få venner. Empirien la dermed grunnlag for sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og få venner, både knyttet til antall, kvalitet og varighet. Av dette ser det ut til at reaktiv aggresjon gjør elever sårbare for vennskap av lav kvalitet og konfliktfylte vennskap, noe som også støttes av teori (Crick et al., 2009; Fanti et al., 2009; Poulin & Boivin, 1999).

Både studiens teori- og empirigrunnlag viser dermed til at reaktivt aggressive elever har en tendens til å utøve atferd som spiller negativt inn på relasjoner til både voksne og andre elever. I tillegg har de en tendens til å omgås likesinnede, noe som kan forsterke aggresjonen. De har derfor en tendens til å ha færre venner enn andre. Dette begrunnes likevel ikke helt likt i datamaterialet og teorien, noe jeg vil komme tilbake til i kapittel 5.4.

5.3 Hva lærerne gjør for å styrke relasjonene elevene imellom

Gjennomgående i intervjuene hadde alle informantene flere tiltak som de mente var med på å styrke relasjonene elevene imellom. Ikke minst ser det ut til at holdningen lærere har til disse

elevene er av stor betydning for hvordan disse elevene vil oppleve skolehverdagen, og hvordan deres sosiale situasjon er. De fire informantene var alle enige om at denne holdningen fanges opp av elevene. Derfor er det viktig å ha et systemperspektiv på situasjonen, slik at en ikke omtaler barnet som problemet, men at barnet har ulike problemer eller utfordringer som det trenger hjelp til å håndtere. Å ha et systemperspektiv vil si at det da kan være andre elementer i systemet eleven er den del av som gjør at problemene får grobunn, og som da også vil være sentrale i forebygging- og problemløsningsarbeid (Fandrem & Roland, 2013). Dette var noe alle informantene var bevisste på. I tillegg til å arbeide med den enkelte elev, arbeidet de også med seg selv, egen undervisning, andre elever og klassen som et sosialt fellesskap. Med andre ord jobbet de både på system- og individnivå.

5.3.1 Systemnivå

Når jeg spurte hva lærerne gjorde for å styrke relasjonene elevene imellom, ble en god lærer-elev relasjon omtalt som det viktigste lærere kan jobbe med. Studiens informanter begrunnet dette med at dersom en lærer har en god relasjon til en reaktivt aggressiv elev, vil denne relasjonen kunne overføres til de andre. Dermed kan de også få en god relasjon til denne eleven. Dette støttes også av teori (Drugli, 2012a; Gallagher, 1996; Hughes et al., 2001; Pianta, 1999, 2006; Pianta et al., 2002). Videre ble det nevnt at dersom en har en god lærer-elev relasjon, vil det læreren sier og gjør fremstå som mer viktig for eleven, og de har lettere for å følge beskjeder og så videre. Dette støttes også av teori (Drugli, 2008, 2012a; E. Roland & Vaaland, 2011; Pianta, 1999), og en ser tydelig at informantenes uttalelser i stor grad samsvarer med studiens teorigrunnlag. Har man en god relasjon til eleven, vil dette også kunne tenkes å spille inn på elevens tolkningsmønster, i og med at en god lærer-elev relasjon kan gi eleven klarhet i situasjoner. Dette gjør at korrigerings situasjoner ikke så lett blir oppfattet som uklare, og eleven vil da ikke tolke situasjonen som fiendtlig eller negativt intendert. Dette peker i retning av at det å ha gode relasjoner til reaktivt aggressive elever er av stor betydning for å styrke relasjonene elevene imellom. Selv om ingen av informantene nevner det eksplisitt i sine uttalelser, ser en tydelig at de alle snakker om en autoritativ klasselederstil, og at det er denne lærerstilen som egner seg best for å kunne danne og opprettholde gode relasjoner til reaktivt aggressive elever. Denne lederstilen vil også påvirke relasjonene elevene imellom positivt. En autoritativ lærer som viser relasjon til elevene, samtidig som en opptrer tydelig med kontroll, blir dermed en positiv rollemodell for elevene. I tillegg til å være en autoritativ lærer ble tiltak som ”banking time”, se hver enkelt elev og

vise interesse for elevene, påpekt som viktig for å danne gode relasjoner til elever generelt.

I tillegg til å ha en god relasjon til elevene, ble også forutsigbarhet påpekt som viktig. Informantene la vekt på at skoledagen skulle synliggjøres, slik at elevene fikk muligheten til å forberede seg til ulike ting som er utfordrende for dem. På den måten vil for eksempel endringer i den faste ukeplanen ikke komme som noe sjokk. Samtidig jobbet de med å se hver enkelt elev, for å fjerne eller redusere antall frustrasjonsutløsere. Etter teorien anses dette som et viktig forebyggende tiltak for å håndtere reaktivt aggresjon på en god måte (P. Roland, 2011). Fjerning av frustrasjonsutløsere kan også tenkes å ha innvirkning på elevens læringsutbytte ved at en rydder vekk elementer som er forstyrrende for eleven. At læreren så langt det er mulig, rydder vekk det han eller hun ser utløser aggresjonen, kan derfor tenkes å påvirke læringsutbyttet til eleven i positiv retning. I henhold til SIP-modellen betyr dette at læreren til en viss grad kan kontrollere hvilke sosiale stimuli eleven eksponeres for.

For å styrke klassemiljøet og relasjonene elevene imellom ble også vennegrupper nevnt som et tiltak som ofte ble brukt. Dette tiltaket hjelper da reaktivt aggressive elever til å få kontakt med medelever, og kan gi dem positive fellesopplevelser. Dette vil mye sannsynlig gi dem et grunnlag for å kunne utvikle gode relasjoner til de andre elevene, og også kunne resultere i gode vennskap. Er dette tilfellet, vil eleven sannsynligvis kunne tilegne seg sosiale ferdigheter som er viktige for å utvikle og opprettholde vennskap. Som en av informantene påpekte ligger det også en regulering i seg selv i vennskap, noe som også støttes av teori (Ogden, 2015). Blant annet vil elevens negative tolkningsprofil kunne tenkes å reduseres, i og med at en får et annet forhold til de andre. Det er tross alt forskjell på det å være venner og det å være jevnaldrende. Til tross for dette er vennegrupper et tiltak som kan styrke relasjonen mellom alle elever, ikke bare mellom de reaktivt aggressive og andre. Det kan derfor tenkes at et slikt tiltak kan bidra til å styrke relasjonene mellom de andre elevene, men at de reaktivt aggressive også her blir avvist. I intervjuene ble det likevel påpekt at i en slik sosial situasjon vil reaktivt aggressive elever ha færre andre å forholde seg til om gangen, noe som kan fjerne en del sosial usikkerhet for dem. Dette kan føre til at frustrasjonsutløsere fjernes. Et slikt tiltak kan derfor tenkes å bidra til at medelever kan se den reaktivt aggressive elev med andre øyne. Dette fordi de sosiale ferdighetene disse elevene strever med kanskje ikke vil få like stor grobunn her som i en skolesituasjon, hvor det er flere barn til stede. Et annet tiltak som også ble påpekt for å hjelpe elever med reaktiv aggresjon, var derfor et godt skole-hjem samarbeid. Barn er ikke bare venner på skolen, de er venner på fritiden også. Av intervjuene kom det

derfor frem at det å ha nær kontakt og være i dialog med foreldrene til reaktivt aggressive elever, var avgjørende for å bedre elevens sosiale situasjon best mulig.

5.3.2 Individnivå

I tillegg til å arbeide med miljøet rundt eleven, påpekte alle informantene at det også var viktig å jobbe eksplisitt med den reaktivt aggressive eleven. Det viktigste var å snakke med dem, få dem til å reflektere over hendelser, og på denne måten kunne forstå sin egen sosiale situasjon. Her ser en tydelig at det er snakk om å omlære aggresjonen til eleven og endre en negativ tolkningsprofil. Ut fra SIP-modellen ser en her at det er snakk om å få eleven til og reflektere over de ulike handlingsalternativene en har før en handler. Dette støttes også av Storå (2003) som mener det er viktig at barn blir bevisste på sin atferd, og dermed tar ansvar for egne handlinger. Dette for å slutte å utagere. Slik informantene påpekte mener også han at det å skape refleksjon hos elevene blir viktig, da barn har lettere for å ta i bruk de alternative handlingsstrategiene dersom de har foreslått dem selv (Storå, 2003). Tegning, samtale, diskusjon og rollespill er gode metoder for å etablere slike alternative handlingsstrategier. Samtidig er det avgjørende at disse er så konkrete som mulig, slik at barnet vet eksakt hva det kan gjøre i stedet for å utagere. Det å få barnet til og lage en sinneskala kan være en god innfallsvinkel for å gjøre barn bevisste på eget sinne, og dermed få kontroll over egen aggresjon (Storå, 2003). På denne måte kan det tenkes at disse elevene, gjennom å øve på reelle hendelser, vil kunne mestre og håndtere frustrasjon og motstand uten å måtte utagere. Å jobbe med reaktivt aggressive elevers tolkningsfeil har nemlig vist seg å være svært effektivt, med tanke på å redusere aggresjon (Graham & Hudley, 1993; Guerra & Slaby, 1990). Elevenes tidligere fiendtlige attribusjonsmønster ble klart redusert ved at de i mindre grad enn før, antydte at andre gjorde ting mot dem med vilje (Graham & Hudley, 1993). Samtidig har slike intervensjoner ført til at elevene utøvde mindre aggressiv- og impulsiv atferd enn tidligere (Graham & Hudley, 1993; Guerra & Slaby, 1990). Dette støtter også Lochman og Wells (2004) som viser til en studie hvor elever i intervensjonsgruppa mestret det sosiale samspill med medelever bedre enn før. Blant annet ble de bedre til å håndtere konflikter med medelever og andre voksne. Med andre ord var det positiv effekt knyttet til disse elevenes sosiale kompetanse, noe som førte til reduksjon av aggresjon (Lochman & Wells, 2004). Likevel må en huske på at ingen aggressive elever er like, og det vil derfor tenkes at det også vil være individuelle faktorer som spiller inn på ens evne til å endre en negativ tolkningsprofil.

I tillegg til å redusere aggresjon ble det også påpekt som viktig å arbeide med elevens sosiale ferdigheter. Slik Ogden (2015) påpeker er man ikke født med sosiale ferdigheter, men det er noe man lærer. Informantene påpekte derfor at ved å reflektere med eleven var det også et mål at eleven skulle se seg selv og egen rolle i situasjonen. Å reflektere sammen med lærer i etterkant mente informantene derfor ville ha god effekt, ved at eleven lærer seg å tenke på andre måter, og håndtere konflikter på en bedre måte. I lys av dette kan det virke som at eleven får en indirekte opplæring i hvordan man opptrer i sosiale situasjoner, og hva som kan være lurt å gjøre for og danne gode relasjoner til medelever, som en start på utvikling av vennskap. Dette ved hjelp av kognitive strategier.

I lys av diskusjonen ovenfor ser en tydelig at hva lærere gjør for å styrke relasjonene elevene imellom, selvfølgelig vil variere fra lærer til lærer. Dersom lærere arbeider etter de tiltakene som er beskrevet i dette kapitlet og har god relasjonskompetanse, virker det mer sannsynlig at reaktivt aggressive elever kan ha lettere for å tilegne seg venner. Dermed vil de oppleve skolen som en positiv arena, både sosialt og faglig. Selv om studiens informanter hadde et systemperspektiv, kan vi likevel ikke være sikre på at denne holdningen vil gjelde for alle lærere. Og hvor tilegner man seg god relasjonskompetanse? Hvordan relasjonen er mellom alle lærere og deres elever, er derfor vanskelig å kunne si noe om. Det kan derfor tenkes at i og med at relasjonen mellom lærer og elev påvirker relasjonene elevene imellom, vil disse relasjonene være både positive og negative.

5.3.3 Intensjon eller realitet?

Som sagt hadde alle informantene spesialkompetanse på aggresjon. Det er derfor ikke overraskende at de hadde både kunnskap om reaktivt aggressive elevers venneforhold, og hvordan lærere kan arbeide for å styrke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og andre. Men det er stor forskjell på intensjon og realitet. Selv om mine informanter meddelte tiltak de anså som effektive, kan jeg ikke være sikker på om dette er deres realitet eller om det bare er gode ideer. Nå sier jeg ikke at informantene ikke gjør det de sa, for det er godt mulig at de gjør det, men det er noe jeg som forsker ikke kan være sikker på. Hadde jeg vært mer bevisst dette da jeg foretok intervjuene, kunne jeg fulgt opp spørsmålene ved å spørre spørsmål som var mer knyttet til hvordan de gjør de ulike tingene i hverdagen. Jeg kunne også spurt om de har et system på det de gjør. Et eksempel kan være da en av informantene nevnte

”banking time” som et godt tiltak, ved å si at ”det har jeg veldig tro på”. Hadde jeg kunne gått tilbake til denne situasjonen nå, ville jeg selvfølgelig spurt om dette var noe informantene gjør i hverdagen, eventuelt hvilket system denne læreren hadde på dette. For eksempel hvordan han/hun organiserer et slikt tiltak i en allerede så travel hverdag, hvor jeg da ville kommet inn på tid som en avgjørende faktor for hvilke tiltak som faktisk blir gjennomført i løpet av en skoledag. Hadde jeg gjort dette ville det sannsynligvis gitt meg bedre kontroll over om tiltakene som ble nevnt var informantenes realitet og faktisk noe de gjorde, eller om det var noe de tenkte kunne vært gjort.

5.4 Teori versus informantenes uttalelser

Til tross for at studiens informanter viser god forståelse for mekanismene bak reaktiv aggresjon og vansker disse elevene kan ha, viser studien til noen elementer som ikke samsvarer i teori og informantenes uttalelser. Dette gjelder spesielt mekanismene som forklarer hvorfor reaktivt aggressive elever har færre venner enn andre.

Både teori og empiri viser til at reaktivt aggressive elever har svake sosiale ferdigheter, og sliter med samarbeid og selvkontroll (både sinnemestring og konfliktløsning). Dette vil påvirke deres relasjoner til medelever. Noen av informantene påpekte derimot at reaktivt aggressive elever også strever med empati, noe som ikke samsvarer med teori. I følge Ogden (2015) omfatter empati evnen til å ta andres perspektiv, og ta hensyn til andres følelser. Den foreliggende teori støtter dermed ikke informantenes uttalelser her. Forskning viser derimot til at reaktivt aggressive elever ofte angres på det de har gjort i etterkant (Pepler & Rubin, 1991). Dette kan se ut til å stride mot informantenes uttalelser. I tillegg til dette kommer studiens informanter med noe nytt, som ikke teorigrunnlaget sier noe om. Flere av informantene påpekte nemlig at reaktivt aggressive elever ofte er dem som må ta kontakt med andre for å være med i lek. Da har de en tendens til å heller være alene, enn å delta i lek som allerede er påbegynt. Informantenes erfaringer tilsier altså at reaktivt aggressive elever også kan ha en tendens til å ha vansker med selvhevdelse, spesielt den delen teorien omtaler som deltakerferdigheter. Det at teorien ikke taler om det trenger ikke bety at det ikke er sant. Det kan derimot være grunn til å holde temaet under observasjon, og håpe på at kommende forskning vil undersøke akkurat dette.

I tillegg ble det også nevnt at disse elevene sliter med rettferdighetsbegrepet. Dette stemmer ikke med teori. Teorien viser derimot til at det ikke er rettferdighetsbegrepet det er noe galt med, men det er tolkningen disse elevene gjør. Som sagt har reaktivt aggressive elever en tendens til å feiltolke og misoppfatte hva andre mener. I tvetydige situasjoner har de dermed lett for å velge det negative og fiendtlige tolkningsalternativet. Ut fra dette ser en derfor at tolkningsprofilen disse elevene har, gjør at ting kan oppleves urettferdig for dem. Det er derfor ikke rettferdighetsbegrepet som er feil, men det er tolkningen som ligger bak disse elevene strever med. Dette gjør at det som oppleves som ubetydelig for andre, av dem oppleves som urettferdig. Samtidig påpekte en av informantene at reaktiv aggresjon var en mestringsstrategi og en kommunikasjonsform et barn kan ha, noe som heller ikke fremheves av teori. Her er det usikkert om uoverensstemmelsen med teori skyldes upresis begrepsbruk fra informantens side, eller faktiske motsetninger.

Studiens teorigrunnlag viser også til at det finnes evidensbaserte tiltak for å legge til rette for at reaktivt aggressive elever skal kunne tilegne seg venner på lik linje som andre. Spørsmålet blir da i hvor stor grad lærerne jobber i samsvar med disse. Studiens informanter viser til flere tiltak, både kognitive og sosiale. De kognitive tiltakene som nevnes kan ses i lys av E. Roland (2014) sin modell (figur 1). Teorien viser dermed til tiltak som treffer mekanismene bak reaktiv aggresjon. Av studiens datamateriale kan det likevel se ut til at de fleste tiltakene som nevnes, har til hensikt å gjøre noe med elevenes tolkningsvaner. Altså skal det gjøre noe med det første elementet i E. Roland (2014) sin modell. Det kan derfor tenkes at ved å jobbe med elevenes tolkningsprofil, vil de andre mekanismene i reaktiv aggresjon ikke få utløp. Dette fordi dersom eleven ikke tolker et signal negativt, vil det heller ikke oppleve motvilje mot frustrasjonen. Dette gjør at en ikke vil bli så sint at det resulterer i et kognitivt sammenbrudd, og det vil dermed ikke forekomme et reaktivt aggresjonsutbrudd. Likevel blir det også eksplisitt påpekt at å rydde vekk frustrasjonsutløsere så langt som mulig kan være gunstig. Dette har til hensikt å redusere sannsynligheten for frustrasjon og et kognitivt sammenbrudd. De sosiale tiltakene som nevnes er vennegrupper, foreldresamarbeid og å jobbe med klassen som helhet, og påpekes som viktig av både teori og datamaterialet.

Sammenfattet ser en altså at tiltakene som nevnes av informantene treffer mekanismene bak reaktiv aggresjon. I tillegg samsvarer de med evidensbasert kunnskap som påpeker at ved å få eleven til å reflektere over alternative handlingsalternativer og få kontroll på egen aggresjon ved å være bevisst eget sinne, vil kunne redusere elevens aggresjon. Teori gir likevel forslag

til måter å gjøre dette på, noe som studiens informanter ikke gjør. Til tross for dette er det samsvar i både teori og empiri, at ved økt sosial kompetanse vil aggresjonen reduseres.

I lys av dette kan det stilles spørsmål til om kunnskapen om mekanismene bak reaktiv aggresjon også kan være nyttig for den aktuelle eleven. Slik informantene uttalte, vil mange reaktivt aggressive elever føle seg annerledes enn andre. For å hjelpe disse elevene til å forstå seg selv og sitt reaksjonsmønster, kan det tenkes å være gunstig at eleven blir forklart hvorfor han eller hun reagerer slik han/hun gjør på ulike hendelser. Denne studien viser til viktigheten av å ha kunnskap om mekanismene bak reaktiv aggresjon, for å forstå hvorfor eleven handler slik han/hun gjør, og for å kunne tilrettelegge for at også disse elevene skal få venner. Det kan derfor virke som at denne kunnskapen også vil være viktig for eleven selv.

Oppsummert kan en se at studiens informanter i stor grad, arbeider i samsvar med evidensbasert kunnskap som viser til at det er mulig å hjelpe reaktivt aggressive elever til å få venner. Likevel skiller informantens uttalelser seg fra studiens teorigrunnlag, ved at individforklaringene går lengre enn hva teorien støtter.

5.5 Reaktiv aggresjon – sosial risikosport?

Reaktivt aggressive elever har altså en tendens til å ha færre venner enn andre. Vennskapene de eventuelt klarer å få viser seg også å være mer konfliktfylte og kortvarige (Crick et al., 2009; Poulin & Boivin, 1999). Slik teorien påpeker, uttrykker også informantene at reaktivt aggressive elever strever sosialt på grunn av lav sosial kompetanse, utagerende atferd og en negativ tolkningsprofil. I intervjuene nevnte informantene blant annet at når eleven står overfor flere tolkningsalternativer, vil det å vurdere hvilket alternativ de skal velge være ekstremt vanskelig. Er det mulig å tolke situasjonen negativt, så gjør de det. Dette støtter tanken om at i tvetydige situasjoner har reaktivt aggressive elever en tendens til å fokusere på det negative tolkningsalternativet (Coie et al., 1991; Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1980; Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Rodkin & Wilson, 2007; Salmivalli & Nieminen, 2002; Vaaland & Roland, 2013). I tillegg ble det påpekt at reaktivt aggressive elever strever med sosiale ferdigheter som empati, selvkontroll, forstå sosiale situasjoner slik de var ment, samarbeid og det å kunne ta andres perspektiv. Ut fra dette ser en at informantenes uttalelser samsvarer med Ogden (2015) som påpeker at elever med utagerende atferdsproblematikk ofte strever med sosiale ferdigheter som er avgjørende for vennskapsutvikling.

Studiens informanter viser likevel en positiv holdning overfor disse elevene, med et ønske om å hjelpe dem sosialt. Ut fra dette ser det ut til at denne studien ikke stemmer overens med tidligere forskning som viser at lærere generelt har lite kunnskap og at der er usikre i håndtering av reaktiv aggresjon (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012; Jerstad, 2011; Lauvås, 2014; Lødemel, 2012; P. Roland, 2011; Storhaug, 2009). I og med at denne studien ble gjennomført med informanter med spesialkompetanse på aggresjon, er det derfor forskjell i utvalget i denne studien og andre studier. Kunnskap kan derfor se ut til å være av særlig betydning i møtet med reaktivt aggressive elever, også for å kunne styrke relasjonene mellom dem og andre. Dette støtter tanken om at effektive tiltak skapes gjennom kunnskap (Berkowitz, 1993; Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012; P. Roland, 2011, 2014).

Men hvordan er det egentlig å ha reaktiv aggresjon? Dette er et viktig spørsmål å stille seg. Elever med reaktiv aggresjon har tross alt en atferdsvanske som gjør dem sårbare for å danne gode relasjoner til jevnaldrende. En kan dermed stille spørsmål til hvordan disse elevene skal kunne klare seg sosialt, når deres atferd- og reaksjonsmønster gjør at det er stor sannsynlighet for at de blir avvist av andre. I tråd med dette blir det også stor sannsynlighet for at de mister en viktig arena for å lære seg sosiale ferdigheter som er av stor betydning i vennskapsutvikling. Samtidig viser studien tydelig at det heller ikke er enkelt å være medelev til reaktivt aggressive elever. Blant annet kan de være vanskelige for medelever å forholde seg til, fordi disse elevene ikke skjønner de normer og regler som anses som greie i samfunnet. Noen blir også redde. I tillegg kan det tenkes at som voksen forventer man kanskje mer av medelever til reaktivt aggressive elever, enn en kanskje burde. Et eksempel kan være å forvente at medelever skal forstå at dersom en reaktivt aggressiv elev slår, skal man ikke slå tilbake. For barn som kanskje ikke er eldre enn 7-8 år, vil det være vel mye å forvente at de skal forstå at når noen slår og dytter, mener han eller hun det egentlig ikke. Medeleven har bare ikke kontroll over hva han/hun gjør. Det er forståelig at elever tar avstand fra reaktivt aggressive elever som de vet det er mye tøys med og som plutselig kan spenne og slå uten at en selv har gjort noe galt. Lærere står dermed overfor et stort ansvar. Det er tross alt læreren som er voksen og har ansvar for hver enkelt elev. Læreren har ansvar for å fremme læring og trivsel hos alle elever, ikke bare de reaktivt aggressive. Som det kommer frem av intervjuene vil elever med reaktiv aggresjon blant annet påvirke læringsaktivitetene og metodene læreren bruker. For det er ikke lett å få til et vellykket samarbeidsopplegg, dersom ikke alle er villige til å samarbeide. I tillegg har reaktivt aggressive elever vansker med å forstå regler og vitsen

med dem. Da kan det være lett å ta den enkle utveien med tradisjonell klasseromsundervisning, i stedet for å bruke metoder som for eksempel drama og ulike prosjektoppgaver. Spørsmålet blir da: hvordan lærer elevene best? Alene eller sammen med andre? Av å sitte rolig på en pult med skriveboka foran seg, eller ved å gjøre, utforske, prøve og feile? En må ikke glemme at i tillegg til å være en sosialiseringsarena, er skolen også en læringsarena. Læreren har derfor et særlig ansvar for at hver enkelt elev skal oppnå best mulig læring og utnytte sitt læringspotensialet. Fra studiens intervjuer kan det virke som at reaktivt aggressive elever utfordrer dette ansvaret. Det kan derfor stilles spørsmål til om det er slik at de som går i en klasse uten reaktivt aggressive elever, vil lære mer enn de som går i klasse med reaktivt aggressive elever. Bru (2009) viser til at i norske klasserom er det et generelt problem at elevene får for lite ro til å konsentrere seg om skolearbeidet, noe som sannsynligvis har innflytelse på elevenes læringsutbytte. Funnene indikerer at misnøyen som uttrykkes, til en viss grad, kan forklares ut fra hvor mange elever som har forstyrrende atferdsproblematikk. Bru (2009) støtter likevel ikke sammenhengen mellom dårlig gjennomsnittskarakter på klassenivå og inkludering av elever med atferdsproblematikk. Han påpeker at dersom en klasse har mange elever med atferdsproblematikk, vil ulike organiserings- og støttetiltak ofte settes i gang, for å avhjelpe situasjonen. I norske klasserom er det vanlig å sette inn en ekstra lærer eller assistent, dersom en klasse har utfordringer med elevatferd og læringsnivå. Denne ressursen kan brukes til å dele klassen i mindre grupper, noe som kan tenkes å avhjelpe utfordringene en har, og dermed opptre som en beskyttelsesfaktor mot at læringsutbytte til elevene påvirkes negativt av elever med atferdsvansker. Bru (2009) viser dermed til at det i prinsippet er godt mulig å inkludere elever med ulike typer problematferd, uten at dette vil ha negativ effekt på elevenes læringsutbytte. Til tross for dette vil slike støttetiltak sannsynligvis variere fra skole til skole, og avhenge av hvilke ressurser de ulike skolene har tilgjengelig.

5.5.1 Hva med lærere uten spesialkompetanse?

Som jeg har gjentatt flere ganger, viser studien tydelig at kunnskap er viktig. At lærere har kunnskap om aggresjon er avgjørende for både forebygging og håndtering, men spesialpedagogikk er ikke et fag som alle lærere har. Skal man da bare sitte og håpe på at man får en lærer som klarer å imøtekomme de sosiale utfordringene man har? Håpe på at mitt barn får en lærer med spesialpedagogisk kompetanse?

Dersom reaktivt aggressive elever møter lærere som klarer å møte de ulike utfordringene aggresjonen medfører, vil dette så klart kunne bedre elevens situasjon både sosialt og faglig. Men hva med de elevene som får lærere uten denne kompetansen? Dersom barn med aggresjon blir oversett, vil det sannsynligvis forsterke aggresjonen (Strømgren et al., 2005). Kanskje er det bare aggresjonen som blir sett? Studiens informanter påpekte viktigheten av å se hver enkelt elev for den de er. Har man lite kunnskap om reaktiv aggresjon og de mekanismer som ligger bak, kan det derfor tenkes at mange ser aggresjonen og de utfordringer den byr på, men ikke ser eleven. Hvordan skal det da gå med dem? Hvordan oppleves det av dem å ha reaktiv aggresjon? Og hvordan skal disse elevene klare seg sosialt? For reaktivt aggressive elever skal også få tilpasset opplæring, med hensikt å øke deres læring og trivsel til det optimale (Opplæringslova, 1998). Dette vil gjelde uansett hvilken lærer en får. Hvordan skal man som lærer klare å tilfredsstille dette kravet, uten å ha kunnskap om de mekanismene som ligger bak slik atferd?

Jeg vil ikke si at det er lærernes feil at de ikke har tilegnet seg tilstrekkelig kompetanse. Hvordan lærerutdanningen er lagt opp, vil så klart ha innvirkning på kompetansen dagens lærere tilegner seg. Slik lærerutdanningen er nå, er det mulig å utdanne lærere med god faglig kompetanse som i tillegg har en masterutdanning i spesialpedagogikk. Masterutdanningen er likevel ikke obligatorisk, og det blir derfor opp til hver enkelt lærerstudent om en ønsker å få en solid spesialpedagogisk kompetanse eller ikke. Samtidig er masterutdanningen i spesialpedagogikk lagt opp slik at man velger hvilke emner man ønsker å fordype seg i. Det vil si at ikke alle med master i spesialpedagogikk lærer om reaktiv aggresjon. I tillegg er dagens lærerutdanning i endring, noe jeg vil diskutere videre i kapittel 5.6.2.1.

5.6 Aktuelle spørsmål som reises

I det følgende vil jeg videre kaste lys over noen viktige samfunnsmessige spørsmål. Studien alene sier ikke noe om dette, men det er interessante spørsmål som reises. Med andre ord er det spørsmål som studien reiser, men ikke besvarer.

5.6.1 Hvor blir det av jentene?

For det første kan det stilles spørsmål til hvor det blir av jentene. Gjennomgående i alle de fire intervjuene ble reaktivt aggressive elever referert til som ”han”. En av informantene klargjorde dette ved å påpeke at av de elevene hun hadde jobbet med, var flesteparten gutter.

Det var derimot ingen av informantene som nevnte at de hadde jobbet med jenter med reaktiv aggresjon. Hvorfor det? Finnes det ikke jenter som har reaktiv aggresjon? Hvor blir det av dem? Er det slik at jenter med reaktiv aggresjon ikke blir oppdaget? Eller har de ikke problemer med å fungere sosialt, slik som gutter med reaktiv aggresjon? Slik Vitaro og Brendgen (2005) påpeker kommer reaktiv aggresjon av at personer blir lett irriterte og provoserte. Kan det da tenkes at gutter generelt tolererer mindre frustrasjon og irritasjon enn jenter? Eller har gutter mindre barrierer på å utagere?

Connor, Steingard, Anderson og Melloni (2003) viser til en studie, hvor de fant tydelige forskjeller i reaktiv aggresjon hos gutter og jenter. Karaktertrekk som hyperaktivitet og impulsiv atferd ble forbundet med reaktiv aggresjon hos gutter. Reaktiv aggresjon hos jenter hadde derimot sammenheng med svake språkferdigheter og tidlige, traumatiske hendelser som for eksempel mishandling (Connor et al., 2003). Ut fra dette kan det virke som at reaktivt aggressive gutter vil få større vansker med å tilegne seg venner, enn det jenter med reaktiv aggresjon vil. Dette fordi det kan se ut til at gutter med reaktiv aggresjon, i større grad enn jenter med reaktiv aggresjon, vil kunne forstyrre medelever slik at aggresjonen vil påvirke medelevers syn på dem. Er det da slik at gutter med reaktiv aggresjon står i større fare for avvisning og ensomhet, enn jenter med samme type aggresjonsproblematikk? Det kan også virke som om det er enklere og oppdage guttene enn jentene, fordi impulsiv og ødeleggende atferd er mer synlig for omgivelsene, enn hva mishandling er.

Som sagt kan elever ha ulik grad av reaktiv aggresjon. Forskning viser også at styrken i reaktiv aggresjon varierer med kjønn (Connor et al., 2003; Debowska, Mattison & Boduszek, 2015). Gutter generelt ser ut til å være mer impulsive enn jenter, og har ofte større grad av aggresjon enn jenter (Debowska et al., 2015). Deres impulsivitet kan tenkes å være en årsak til dette, i og med at reaktiv aggressiv atferd henger nært sammen med impulsivitet. Forskning viser derfor til ulike faktorer som har sammenheng med reaktiv aggresjon hos jenter og gutter (Connor et al., 2003; Debowska et al., 2015). I skolesammenheng vil bevissthet om dette være viktig, slik at både jenter og gutter med reaktiv aggresjonsproblematikk blir oppdaget. Reaktiv aggresjon er tross alt en sårbarhet uansett kjønn. Selv om det kan se ut som om gutters reaktive aggresjonsproblematikk utgjør en større risikofaktor for sosial avvisning, er det ikke dermed sagt at jenters reaktive aggresjonsproblematikk ikke spiller negativt inn på deres relasjoner til medelever. Kanskje vil det ikke påvirke deres medelevrelasjoner på en slik måte at andre blir redd dem og tar avstand fra dem, men det kan påvirke deres medelevrelasjoner

på andre måter. Grunnet tidlige traumatiske livshendelser kan det blant annet tenkes at de blir mer innesluttet, og kan utvikle emosjonelle vansker som kan resultere i sosial tilbaketrekking. Eisner og Malti (2015) påpeker blant annet at internaliserte vansker som angst og depresjon er vanlige tilleggsvansker som assosieres med aggresjon. Komorbiditet kan være svært vanskelig å håndtere, og det er derfor viktig at lærere er oppmerksomme på at gutter og jenter kan ha ulik korrelasjon til reaktiv aggresjon. Dette for at begge kjønn skal bli oppdaget i skolen, og få likeverdig hjelp til å bearbeide sin aggresjon og de vanskene aggresjonen kan medføre til.

5.6.2 Hvordan gjøre kunnskapen tilgjengelig for alle lærere?

Forutsatt at kunnskap er nøkkelen (eller en nøkkel) til å realisere opplæringslovens krav for elever med reaktiv aggresjonsproblematikk, er det viktig å gjøre denne tilgjengelig for alle lærere. Enten gjennom utdanning eller system på skolene.

5.6.2.1 Utdanning

I lys av tidligere diskusjon og drøfting, kan det se ut til at et større fokus på spesialpedagogikk i lærerutdanningen kan, ved å gi kunnskap om aggresjon, ruste lærere til å bli sikrere i håndteringen av reaktiv aggresjon. På den måten kan det legges til rette for et godt psykososialt miljø, også for disse elevene. Slik lærerutdanningen er organisert i dag, har spesialpedagogikk liten plass. Det kan derfor virke som at for å gi flere lærere solid spesialpedagogisk kompetanse, burde lærerutdanningen vært organisert annerledes. Til tross for dette er lærerutdanningen i endring, og det er nå snakk om en ny lærerutdanning. En femårig masterutdanning, med vekt på faglig undervisningskompetanse.

For å undervise i norsk skole, er det selvfølgelig viktig at lærere har solid faglig kompetanse i de fagene de skal undervise i. Det kan derimot stilles spørsmål til hvordan lærere skal kunne imøtekomme elever med ulike psykososiale utfordringer, dersom de ikke har tilstrekkelig kunnskap om ulike utfordringer elever kan ha. Selv om lærere får styrket sin faglige kompetanse, vil det ikke demme opp for en eventuell mangelfull kompetanse innenfor vansker som aggresjon, ADHD, konsentrasjonsvansker, PTSD, angst og depresjon. For at lærere skal kunne imøtekomme elever med ulike behov, må regjeringen dermed styrke spesialpedagogikkens plass i lærerutdanningen, ikke svekke den (Klokk, 2016).

Dersom spesialpedagogikk ikke lenger vil være mulig å ta som en integrert master i lærerutdanningen, vil man måtte gå 7 år på universitet for å få en solid spesialpedagogisk kompetanse. For at en skal ta en master i spesialpedagogikk, kan det derfor se ut til at en må ha en særegen interesse for dette, for å ha kapasitet til å ta denne utdanningen etter endt femårig lærerutdanning. Dette virker det lite sannsynlig at mange vil gjøre (Flatås, 2016). På grunn av dette vil antall lærere med solid spesialpedagogisk kompetanse sannsynligvis synke. Jeg ser det som underlig at et så viktig felt som spesialpedagogikk svekkes i en utdanning, hvor skoler allerede utlyser at de har særlig behov for lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Dersom den nye lærerutdanningen blir vedtatt, vil dette behovet sannsynligvis øke. Antall lærere med spesialpedagogisk kompetanse vil da minske, noe som kan tenkes å ha spesiell betydning for elever med reaktiv aggresjon. Kunnskapsminister Torbjørn Isaksen har et viktig poeng med å styrke læreres faglige kompetanse, men faglig kompetanse er ikke alt (Klokk, 2016). I tillegg til faglig undervisningskompetanse trenger dagens lærere spesialpedagogisk kompetanse som rustet dem til å håndtere utfordringer man møter i klasser med mangfoldige elevgrupper.

5.6.2.2 System på skolene

Gjennom utdanning har man som student flere valgmuligheter i forhold til hvilke fag man ønsker, og hvilke fag en ønsker særlig fordypning i. Alle lærere vil derfor ikke ha spesialpedagogisk kompetanse tilegnet gjennom studiet. Som et alternativ til utdanning kan en derfor gjennom system på skoler, drive med veiledning og kunnskapsdeling. Dette for å gjøre kunnskap om elevatferd tilgjengelig for alle lærere. For å hindre frafall blant lærere, vil dette tenkes å være av særlig betydning. Elevatferd er nemlig en hovedgrunn til at lærere slutter i yrket (Evertson & Weinstein, 2006). Dette viser til hvor viktig det er at lærere generelt har kunnskap om elevatferd, også reaktiv aggresjon.

Dagens lærere trenger altså kompetanse som per i dag er lagt til masternivå. I prinsippet kunne spesialpedagogiske emner blitt lagt til grunnutdanningen, men slik utdanningen er organisert i dag, er det ikke noe som tyder på at en slik endring er på gang. De foreslåtte endringene i lærerutdanningen i dag ser derimot ut til å dra dette i feil retning, ut fra det kompetansebehovet denne studien uttrykker. Det kan dermed se ut til at det blir opp til hver enkelt skole å gjøre kunnskap om elevatferd tilgjengelig for alle lærere. Det kan tenkes at pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har slik kunnskap, men når utfordringene melder seg

er dette et høyfrekvent problem. Det vil si at lærere selv bør kunne ha lett tilgang på kompetansen når det er nødvendig.

5.7 Studiens begrensninger og metodiske refleksjoner

Studiens resultater taler for seg, men i hvor stor grad kan vi stole på dem? For det første er det foretatt et strategisk utvalg som er grunnen til at alle informantene har solid kompetanse innenfor aggresjon, noe som forventes å ha spilt inn på denne studiens resultater. Dette tydeliggjøres ved at dersom en ser på tidligere forskning foretatt med et mer representativt utvalg, hvor informantene ikke har teoretisk spesialkompetanse innenfor aggresjon, er resultatene helt andre (Jerstad, 2011; Lauvås, 2014; Lødemel, 2012; Storhaug, 2009).

Til tross for dette har jeg gjennomført en grundig kvalitativ studie som tar høyde for forskningsetiske utfordringer. Studien viser til en enstemmig oppfattelse av at reaktivt aggressive elever har færre venner enn andre, og flere effektive tiltak som kan gjøres for å styrke relasjonene mellom disse elevene og andre. Som diskutert ovenfor, kan jeg likevel ikke være sikker på om tiltakene som nevnes er noe informantene gjør, eller om det er noe de tenker kan være gjort. Jeg kan heller ikke si at resultatene vil være gjeldende for alle. Likevel viser denne studien at det å arbeide med elever med reaktiv aggresjon, og få dem inn i klassens sosiale fellesskap, er både arbeidskrevende og utfordrende. Men det er mulig. Forslag til videre forskning vil jeg presentere i kapittel 6.2, hvor jeg også vil trekke frem endringer som kunne vært gjort for å gjøre studien med representativ, valid og reliabel.

6.0 Konklusjon

I konklusjonskapittelet er hensikten å binde sammen problemstilling, teori og metodisk tilnærming. Jeg vil også drøfte om forskningsresultatene svarer på studiens problemstilling. Studiens vesentlige funn vil bli sammenfattet i en større sammenheng, etterfulgt av anbefalinger for framtidens praksis.

6.1 Sammenfatning

Denne studien hadde som hensikt å svare på følgende problemstilling: *”I følge aggresjonsteori har reaktivt aggressive elever ofte færre venner enn andre elever. Hvilken oppfatning har lærere av denne sammenhengen, og hvordan arbeider de for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever?”*.

For å gjøre dette ble fire semistrukturerte intervju foretatt på fire lærere med teoretisk spesialkompetanse innenfor aggresjon, da jeg anså denne metodetilnærmingen som best egnet for denne oppgaven. Studiens funn peker som sagt i retning av at påstanden om at reaktivt aggressive elever ofte har færre venner enn andre, ser ut til å stemme. Med andre ord bekrefter den sammenhengen mellom reaktiv aggresjon og færre venner enn andre, både i forhold til antall, kvalitet og varighet. Som nevnt tidligere er ikke studiens utvalg representativ. Studien gir likevel et klart signal om at reaktivt aggressivitet er en ekstrem sårbarhet for barn, ved at det blant annet gjør det vanskelig å tilegne seg venner og også holde på de vennene en eventuelt har fått.

I lys av tidligere forskning tenker jeg også at denne studien viser til viktigheten av at lærere har spesialpedagogisk kompetanse. Dette for å inneha viktig teoretisk kunnskap som er svært nyttig for å arbeide med elever med utfordringer, og for å hjelpe dem og avdempe aggresjonen. Studiens informanter viser alle solid teoretisk kunnskap om aggresjon generelt og mekanismene bak reaktiv aggresjon. Det vises tydelig gjennom deres praksis og bevissthet rundt disse elevenes sosiale vansker. Informantene viser klar forståelse for tiltakene de setter i gang, og hvorfor de fungerer. Deres forklaringer på egen praksis kunne likevel vært mer begrunnet, men det har klar sammenheng med at jeg bevisst utelot å stille hvorfor-spørsmål under intervjuene. Dette gjorde jeg fordi jeg ønsket at informantene skulle oppleve intervjusituasjonen som positiv, og ikke få følelsen av at jeg som forsker var ute etter å

evaluere deres praksis.

Jeg konkluderer derfor med at videre forskning på området vil være svært betydningsfullt, for at alle lærere skal få mulighet til å styrke sin spesialpedagogiske kompetanse, og realisere retten alle elever har på et godt psykososialt skolemiljø. Ved at lærere tilegner seg kunnskap om aggresjon og mekanismene bak slik atferd, vil det sannsynligvis gjøre dem sikrere på egen praksis, noe som igjen vil føre til god håndtering av de utfordringer reaktiv aggresjon kan by på. I lys av tidligere forskning ser det nemlig ut til at dersom lærere har teoretisk kunnskap om aggresjon og mekanismene som ligger bak og anvender denne kunnskapen i praksis, vil reaktivt aggressive elever ha store fordeler ved at de får god hjelp til å tilegne seg venner. At lærere er bevisst ulike måter de kan bidra på for å styrke relasjonene elevene imellom, anses derfor som viktig. Ut fra dette vil jeg tørre og påstå at klarer vi dette, vil reaktivt aggressive elever oppleve skolehverdagen som mer positiv, stimulerende og lærerik. Videre forskning bør derfor innebære andre forskningsdesign som kan undersøke om lærernes kompetanse faktisk fører til at reaktivt aggressive elever får flere vennskap av god kvalitet, og blir mindre avvist av andre.

Studien viser dermed en klar sammenheng mellom lærernes kunnskap og tilrettelegging i klasserommet, og reaktivt aggressive elevers venneforhold. Dersom lærere har lite kunnskap og i liten grad tilrettelegger for disse elevene, vil det kunne slå ut i mer trøblete atferd og dårligere vennskap. Studien tydeliggjør derfor viktigheten av kunnskap, og at lærere generelt vil ha en fordel av spesialpedagogisk kompetanse. Ikke minst vil dette være en fordel for elevene. Studien indikerer dermed et avhengighetsforhold mellom lærerens evne til å se og hjelpe reaktivt aggressive elever, og i hvor stor grad disse elevene har problemer med vennskapsutvikling. Ut fra dette peker studiens resultater på at dersom lærere kontinuerlig arbeider for gode relasjoner, forespeiler skoledagen for elevene, jobber eksplisitt med å omlære deres aggresjon, fjerner frustrasjonsutløsere, hjelper dem med tilgang til medelever og ikke minst er i god kontakt med barnas foreldre, vil dette sannsynligvis motvirke tendensen reaktivt aggressive elever har til å ha færre venner enn andre.

6.2 Arbeidets betydning og forslag til videre forskning

Etter min mening utgir studien kunnskap av stor betydning, for å kunne gi reaktivt aggressive elever et godt psykososialt skolemiljø. Studien kan anvendes for lærere ved at den gir forslag

til tiltak, som oppleves som effektive av andre. Jeg tenker også at den er betydningsfull for foreldre som kan ha god nytte av kunnskap om aggresjon generelt, og viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid. Samtidig kan studien også gjøre dem klar over hva det kan være lurt at læreren og skolen arbeider med dersom en elev har reaktiv aggresjon.

Som beskrevet ovenfor har studien likevel sine begrensninger, grunnet masteroppgavens rammer. Jeg har gjentatte ganger påpekt at på grunn av studiens utvalg, vil ikke resultatene fra denne studien gjelde for alle. Det kunne derfor vært interessant å gjennomført samme undersøkelse på et større representativt utvalg, og da sammenliknet resultatene med denne undersøkelsen. På grunn av at jeg som forsker ikke kan være sikker på om det informantene sier i intervjuene faktisk er deres realitet i skolehverdagen, ville det også vært meningsfullt å foretatt en studie hvor det brukes metodetriangulering. I tillegg til å bruke intervju som forskningsmetode, kunne en da brukt observasjon som supplement til intervjuene. Da ville en fått et tydeligere bilde av hva informantene faktisk gjør for å styrke relasjonene elevene imellom.

I tillegg til dette ville det også vært en ide å foretatt en kvantitativ studie, hvor det hadde vært interessant å skille mellom rene reaktivt aggressive elever, rene proaktivt aggressive elever, og de som er både reaktive og proaktive. Som sagt er det stor overlapping mellom proaktiv- og reaktiv aggresjon, og det kunne vært interessant å finne ut om dette påvirker elevens elevrelasjoner og venneforhold. Kanskje er det kombinasjonen av reaktiv- og proaktiv aggresjon som gjør dem sårbare for vennskap av lav kvalitet? Å undersøke elevenes venneforhold etter at en har undersøkt hvilke aggresjonsformer eleven har, kan derfor gi viktige resultater. Regresjonsanalyse kunne da blitt brukt for å kunne si noe om hvilke faktorer som har størst forklaringskraft på reaktivt aggressive elevers venneforhold. Da ville en fått et enda tydeligere bilde på hvilke elever som står i fare for å ha vansker med å få venner, om det er elever av ren reaktiv aggresjonsproblematikk eller elever med både reaktiv- og proaktiv aggresjonsproblematikk. Som lærer vil dette være svært nyttig, for å kunne sette i gang forebyggingsarbeid tidligst mulig.

Et aktuelt tema for videre forskning omhandler også elevens sårbarhet og alder. Av denne studien vises det til at reaktiv aggresjon er en sårbarhet som blir verre og verre med økende alder. Det ville derfor vært interessant å foretatt en ny studie som undersøker når de eventuelle sårbarhetene er størst, og om det da finnes et optimalt tidspunkt for tiltak.

7.0 Referanser

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual review of psychology*, 53, 27-51.
- Aronson, E. & Aronson, J. M. (2011). *The social animal* (11. utg.). New York: Worth Publ.
- Bagwell, C. L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Red.), *Children's peer relations: From development to intervention* (s. 37-57). Washington D. C: American Psychological Association.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I R. M. Lerner, A. C. Petersen & J. Brooks-Gunn (Red.), *Encyclopedia of Adolescence* (s. 746-758). New York: Garland.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It's Causes, Consequences and Control*. New York: McGraw-Hill.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection : Developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.
- Bjorkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: En analyse av psykologiske aggresjonsteorier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Boivin, M., Vitaro, F. & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. I R. E. Tremblay, W.W Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s.376-397). New York: Guilford Press.
- Bru, E. (2009). Academic outcomes in school classes with markedly disruptive pupils. *Social Psychology of Education*, 12(4), 461-479.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C. & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer*

interactions, relationships, and groups (s. 217-231). New York/London: The Guilford Press.

Byrkjedal-Sørby, L. J. & Roland, P. (2012). Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen. *Spesialpedagogikk*, 7, 18-23.

Cairns, R. B. & Cairns, B. D. (1991). Social cognition and social networks: A developmental perspective. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 249-278). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Card, N. A. & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480.

Card, N. A. & Little, T. D. (2007). Differential relations of instrumental and reactive aggression with maladjustment: Does adaptivity depend on function? I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 107-134). NJ: Lawrence Erlbaum.

Cavell, T. A. & Hughes, J. N. (2000). Secondary prevention as context for assessing change processes in aggressive children. *Journal of school psychology*, 38(3), 199-235.

Cillessen, A. H. N. & Mayeux, L. (2007). Variations in the association between aggression and social status: Theoretical and Empirical Perspectives. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 135-156). NJ: Lawrence Erlbaum.

Coie, J. D. (2004). The Impact of Negative Social Experiences on the Development of Antisocial Behavior. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Red.), *Children's Peer Relations : From Development to Intervention*. (s. 243-267). Washington D. C. : American Psychological Association.

Coie, J. D., Underwood, M. & Lochman, J. E. (1991). Programmatic intervention with

- aggressive children in the school setting. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 389-410). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J. & Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child psychiatry and human development*, 33(4), 279-294.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002.
- Crick, N. R., Murray-Close, D., Marks, P. E. L. & Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and peer relationships in school-age children: Relational and physical aggression in group and dyadic contexts. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 287-302). New York/London: The Guilford Press.
- Debowska, A., Mattison, M. L. A. & Boduszek, D. (2015). Gender differences in the correlates of reactive aggression. *Polish Psychological Bulletin*, 46(3), 469-476.
- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A. & Coie, J. D. (1987). Social-Information-Processing Factors in Reactive and Proactive Aggression in Children's Peer Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dodge, K. A., Coie, J. D. & Lynam, D. (2006). Aggression and antisocial behavior in youth. I N. Eisenberg (Volum editor), *Handbook of Child Psychology*, 6th edition, Vol. 3, s. 719-788. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc.

- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Drugli, M. B. (2008). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Drugli, M. B. (2012a). *Relasjonen lærer og elev : Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- Drugli, M. B. (2012b). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*, 4, 32-37.
- Eisner, M. P. & Malti, T. (2015). Aggressive and violent behavior. I R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology and developmental science 7th edition*, Vol. 3, s. 1-48, Kapittel 19. Hoboken NJ: Wiley & Sons, Inc.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring authoritative teaching. *Teaching and teacher education*, 27(1), 51-61.
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary Issues* (s. 3-15). USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fanti, K. A., Brookmeyer, K. A., Henrich, C. C. & Kuperminc, G. P. (2009). Aggressive behavior and quality of friendships linear and curvilinear associations. *The Journal of Early Adolescence*, 29(6), 826-838.

- Farmer, T. W., Xie, H., Cairns, B. D. & Hutchins, B. C. (2007). Social synchrony, peer networks, and aggression in school. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 209-234). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Flatås, R. (2016, 18.03.). Mangfoldet i de tusen klasserom. *Bergens Tidende*. Hentet fra <http://www.bt.no/meninger/debatt/Mangfoldet-i-de-tusen-klasserom-3563378.html>
- Gallagher, T. M. (1996). Social-interactional approaches to child language intervention. I J. H. Beitchman, N. J. Cohen, M. M. Konstantareas & R. Tannock (Red.), *Language, Learning, and Behavior Disorders, Developmental, Biological, and Clinical Perspectives*.
- Gifford-Smith, M. E. & Rabiner, D. L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Red.), *Children's peer relations: From development to intervention* (s. 61-79). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Graham, S. & Hudley, C. (1993). An attributional intervention to reduce peer-directed aggression among African-American boys. *Child Development*, 64, 124-138.
- Grotper, J. K. & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child development*, 67(5), 2328-2338.
- Guerra, N. G. & Slaby, R. G. (1990). Cognitive Mediators of Aggression in Adolescent Offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26(2), 269-277.
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C.

- Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 1- 30). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of quality of the student-teacher relationship. *Journal of school psychology, 39*, 289-301.
- Håndbok for masteroppgaven – Master i utdanningsvitenskap. (2015/2016). Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Jerstad, F. O. (2011). *Ny i yrket: Hvordan forstår og håndterer nyutdannede allmennlærere aggresjon?*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), F.O. Jerstad, Stavanger.
- Kamper, K. E. & Ostrov, J. M. (2013). Relational aggression in middle childhood predicting adolescent social-psychological adjustment: The role of friendship quality. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(6), 855-862.
- Klokk, B. T. (2016, 06.04.). Fag er bra, men er skolefag alt? *Stavanger Aftenblad*. Hentet fra http://www.aftenbladet.no/meninger/debatt/Fag-er-bra_-men-er-skolefag-alt-3893112.html
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauvås, V. K. (2014). *Hvordan håndterer pedagoger i skolen elever som viser aggresjonsproblematikk?*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), V.K. Lauvås, Stavanger.
- Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen : En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

- Little, T. D., Jones, S. M., Henrich, C. C. & Hawley, P. H. (2003). Disentangling the "whys" from the "whats" of aggressive behavior. *International journal of behavioral development*, 27, 122-133.
- Lochman, J. E. & Wells, K. C. (2004). The coping power program for preadolescent aggressive boys and their parents: Outcome effects at the 1-year follow-up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 72, 571-578.
- Lødemel Bø, R. (2012). 1) *Hvordan arbeider pedagoger med relasjonsbygging til elever med aggresjonsproblematikk i en klasse ved "Respektskoler"?* 2) *Hvilken betydning opplever lærere at dette arbeidet har?*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), R. Lødemel Bø, Stavanger.
- Malmin, B. V. (2013). *Hvordan opplever barnehagelærere foreldresamarbeid når barn viser aggressiv atferd?*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), B. V. Malmin, Stavanger.
- McMillan, J. & Wergin, J. F. (2010). Understanding and evaluating educational research (4. utg). Person pub.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157.
- Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. & Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I U.V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 11-16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moynahan, L. (2002). Aggresjon i skolen. Noe kan gjøres og noen gjør det. *Spesialpedagogikk*, 6, 24-31.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet 17.01. 2016, fra

<https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>

Nielsen, B. (2008). *Problemdfærd i skolen*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole : Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Tveit, A. & Manger, T. (2003). *Alvorlige atferdsvansker : Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Læringscenteret.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge : Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Olsen, K. (2014). Utvist fra skolen i tre dager – når volden blir straffet istedenfor å bli forstått. *Bedre skole*, 4, 88-91.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen. Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene : Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

Pepler, D. J. & Rubin, K. H. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington,

DC: American Psychological Association.

Pianta, R. C. (2006). Classroom Management and Relationships Between Children and Teachers: Implications for Research and Practice. I C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary Issues* (s. 685-709). USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. & Hamre, B. K. (2002). How schools can do better: Fostering stronger connections between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 93(1), 91–107.

Poulin, F. & Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 168-177.

Rodkin, P. C. & Wilson, T. (2007). Aggression and Adaptation: Psychological record, Educational promise. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 235-268). NJ: Lawrence Erlbaum.

Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and Bullying. *Aggressive behaviour*, 27, 446-462.

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

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


- Roland, P. (2014). Forebygging av aggresjon og mobbing i barnehagen. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen – forskning og praksis* (s. 466-479). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, P., Størksen, I., Omdal, H., Midthassel, U. V., Fandrem, H. & Godtfredsen, M. (2014). *Kompetanseløft i barnehagen*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Være Sammen & IdéHospitalet.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller breste : Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Salmivalli, C. & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Salvas, M. C., Vitaro, F., Brendgen, M., Lacourse, É., Boivin, M. & Tremblay, R. E. (2011). Interplay between friends' aggression and friendship quality in the development of child aggression during the early school years (Vol. 20, s. 645-663). Oxford, UK.
- Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H. & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3), 515-534.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Smith, L. (2004). *Barn med atferdsvansker : En utviklingspsykopatologisk tilnærming*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Smith, P. K. (2007). Why has aggression been thought of as maladaptive?. I P. H. Hawley, T. D. Little & P. C. Rodkin (Red.), *Aggression and Adaptation: The bright side to bad behavior* (s. 65- 84). NJ: Lawrence Erlbaum.
- Storhaug, G. (2009). *Hvordan håndterer pedagoger elever som i tidlig alder viser aggressiv atferd?*. (Mastergradsavhandling, Universitetet).

- Storå, B. (2003). Hvordan hjelpe barn til å slutte og utagere?. *Spesialpedagogikk*, 8, 4-18.
- Strømgren, B., Gundersen, K. & Moyanahan, L. (2005). Grunnlaget for å velge ART som metode. I B. Strømgren, K. Gundersen & L. Moynahan (Red.), *Erstatt aggresjonen : Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak* (s.75-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Størksen, S., Idsøe, T. & Roland, E. (2011). Schoolyard corner society: relating memberships to reactive and proactive aggressiveness. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 145-158.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Topping, K. J (2012). Framework for improving the impact of school-based social competence programs. I B. Kelly & D. F. Perkins (Red.), *Handbook of implementation science for psychology in education* (s.230-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavioral problems: the "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367.
- Urheim, R. (1999). Aggressiv atferd og vold. I B. P. Hanssen, O. Stakseng, A. Stangeland & R. Urheim (Red.), *Sikkerhet og omsorg: Møte med aggresjon og vold* (s.25-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vaaland, G. S., Idsøe, T. & Roland, E. (2011). Aggressiveness and disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research* 2011, 55(1), 1-22.
- Vaaland, G. S. & Roland, E. (2013). Pupil aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class. *Teaching and Teacher Education*, 29, 177-187.

- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. I R. E. Tremblay, W.W Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s.178-201). New York: Guilford Press.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2012). Subtypes of aggressive behaviors. Etiologies, development, and consequences. I T. Bliesner, A. Beelmann, & M. Stemmler (Red.), *Antisocial behavior & Crime: Contributions of developmental and evaluation research to prevention and intervention* (s. 17-38). Cambridge, MA: Hogrefe Publishing.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. *Theory into practice*, 48, 122-129.
- Warman, D. M. & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive behavior*, 26(4), 277-290.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child development*, 73(1), 287-301.
- Yamasaki, K. & Nishida, N. (2009). The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International journal of psychology*, 44(3), 179-186.

8.0 Vedlegg

8.1 Vedlegg 1: Kvitteringer fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES		
Grete Vaaland Nasjonalt senter for læringsmijø og atferdsforskning Universitetet i Stavanger		Harald Hårfagres gate 29 N-5007 Bergen Norway Tel: +47-55 58 21 17 Fax: +47-55 58 96 50 nsd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Org.nr. 985 321 884
4036 STAVANGER		
Vår dato: 20.01.2016	Vår ref: 46114 / 3 / KH	Deres dato: Deres ref:
TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER		
Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2015. Meldingen gjelder prosjektet:		
46114	<i>Reaktiv aggresjon og elevrelasjoner</i>	
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>	
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Grete Vaaland</i>	
<i>Student</i>	<i>Anne Marthe Haver</i>	
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.		
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 13.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.		
Vennlig hilsen		
Katrine Utaaker Segadal		Kjersti Haugstvedt
Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53		
Vedlegg: Prosjektvurdering		
<i>Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.</i>		
Avdelingskontorer / District Offices:		
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no		
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no		
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no		

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46114

Personvernombudet legger til grunn at utvalget som rekrutteres har erfaring med flere elever med aggresjon, og at det ikke innhentes opplysninger om enkeltelever. Vi legger således videre til grunn at lærernes taushetsplikt ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Lydopptak og navneliste slettes.

8.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Jeg heter Anne Marthe Haver og er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Denne våren skriver jeg min avsluttende masteroppgave, hvor jeg har valgt temaet reaktiv aggresjon og relasjoner til medelever. Jeg ønsker å studere hvilken oppfatning lærere har av reaktivt aggressive elevers venneforhold, og hvordan lærere arbeider for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever.

For å finne ut av forskningsspørsmålet mitt ønsker jeg å intervju 4-5 lærere med spesiell kompetanse/erfaring rundt reaktiv aggresjon. Formålet vil være å innhente læreres generelle kunnskap/erfaring om tema, og jeg vil dermed ikke gå inn på enkeltelever.

Ved gjennomføringen av intervjuene vil jeg bruke lydopptaker (diktafon), for å kunne transkribere disse i etterkant. Opptaket vil bli låst inn og oppbevart av meg. Du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg fra undersøkelsen, uten å måtte begrunne dette nærmere til meg eller andre. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. I arbeidet med masteroppgaven vil det innsamlede datamaterialet bli behandlet konfidensielt, og det vil også bli slettet når oppgaven er levert i juni 2016. Dette gjelder både lydopptaket og transkriberingen. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du kunne tenke deg å bidra som informant til mitt prosjekt, er det fint hvis du skriver under på samtykkeerklæringen nedenfor, og sender den til meg. Har du spørsmål i tilknytning til studien kan du kontakte meg på telefon: 47278319, eller mail: anne.0092@hotmail.com.

Veilederen min, Grete S. Vaaland, vil også være tilgjengelig på Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger, på telefon: 51832926.

Med vennlig hilsen

Mastergradsstudent
Anne Marthe Haver
Bjørn Farmannsgate 37
4041 HAFRSFJORD

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien ”hvordan lærere arbeider for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever”, og jeg er villig til å delta i studien.

Navn:

Signatur: Tlf.nr:

8.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Introduksjon

I dette intervjuet vil jeg at du skal svare ut fra din generelle erfaring fra ditt arbeid med elever. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål om enkeltelever.

1. Innledning: bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor mange år har du jobbet i skolen?
- Hvilken aldersgruppe av elever har du mesteparten av din erfaring fra?
- Har du i din utdanning lært om reaktiv aggresjon?

2. Aggresjon

Ettersom vi skal snakke om aggresjon er det bra hvis vi forstår begrepet rimelig likt.

- Hva tenker du ligger i begrepet aggresjon?
- Er du kjent med begrepet reaktiv aggresjon? Hva legger du i dette?

Vil forsikre meg om at vi har en felles forståelse av begrepet gjennom resten av intervjuet.

Reaktiv aggresjon

- Hva kjennetegner situasjoner der elever som har reaktiv aggresjon utagerer?
 - o Hva gjør de? Hvem går det utover? Erfaringer?
 - o Hva oppfatter du som typiske triggere/frustrasjoner?
- Der og da, hvordan reagerer de andre elevene i klassen på slik utagering?
 - o Hva skjer umiddelbart?
 - o Hvilke konsekvenser kan det medføre på lengre sikt?
- Hvilke sosiale utfordringer har du erfart at reaktiv aggresjon eventuelt kan by på for eleven? Har du erfaringer som kan utdype dette?
- Å ha elever med reaktiv aggresjon. Påvirker det klasse miljøet? Eventuelt på hvilken måte?
- Hva gjør du som lærer dersom en elev utagerer i form av reaktiv aggresjon? (generelt)
- Hva har du erfart fungerer for å forebygge mot utagering i form av reaktiv aggresjon?

- Hvordan forebygger du med tanke på det sosiale? (unngå negative sosiale konsekvenser for eleven)

3. Generelt om relasjoner

- Hva tenker du om relasjonsbygging generelt?
- Hva er viktig for deg for å utvikle en god lærer-elev relasjon?
- Gode lærer-elev relasjoner – fordel for hvem? På hvilken måte?
- Hvordan bygger du gode relasjoner til elevene dine? Likt? Forskjellig?
- Hva oppfatter du som en god elev-elev relasjon?
- Hva er det som gjør at barn i klassen blir venner? Spesielle sosiale ferdigheter?

4. Reaktiv aggresjon og relasjoner

Lærer-elev relasjonen

- Erfarer du at relasjonsforholdet er annerledes mellom deg og reaktivt aggressive elever enn mellom deg og andre elever? Hvordan?
- Hvordan vil du beskrive din relasjon til reaktivt aggressive elever?
- Hvordan vil du beskrive andre læreres relasjoner til reaktivt aggressive elever?
- Opplever du at det er mer krevende å opprettholde gode relasjoner med reaktivt aggressive elever enn andre? På hvilken måte?
- Hvordan arbeider du for å opprettholde en god lærer-elev relasjon til reaktivt aggressive elever?
- Tenker du at din relasjon til reaktivt aggressive elever kan påvirke deres relasjoner til medelever? På hvilken måte?

Relasjoner til medelever

- Ut fra din erfaring, opplever du at elever med reaktiv aggresjon lett blir avvist av medelever? Hva tenker du dette kan komme av?
- Ser du forskjell i omfang av venner (antall, kvalitet og varighet) hos reaktivt aggressive elever og andre? På hvilken måte?
- Hvordan kan reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever beskrives? Er de gjensidige? Tar de kontakt med andre eller tar andre kontakt med dem?
- Reaktivt aggressive elever. Hvem er de med? Ser du et mønster, knyttet til disse elevenes

- Sosiale status?
- Faglig dyktighet?
- Atferd?
- Hvordan blir reaktivt aggressive elever omtalt av
 - andre elever?
 - lærere?
 - andre elevers foreldre?
- Relasjonsbygging mellom reaktivt aggressive elever og medelever – positivt eller negativt? For hvem? Erfaringer?
- Hvilke utfordringer har du erfart at reaktivt aggressive elever har i forhold til å knytte gode relasjoner til medelever?
- Erfarer du at det er spesielle sosiale ferdigheter reaktivt aggressive elever sliter med? Hvilke?
- Hva gjør du for å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til medelever? Hvordan påvirker dette elever med reaktiv aggresjonsproblematikk? Positivt/negativt? Erfaringer?
- Er du kjent med flere tiltak du tenker kan bidra til å styrke reaktivt aggressive elevers relasjoner til de andre elevene i klassen?
- Dersom reaktivt aggressive elever har gode relasjoner til medelever. Hvilken betydning tenker du dette kan ha for elevens videre sosiale utvikling?
- Reaktiv aggresjon. Er dette noe dere lærere i fellesskap snakker om? Utveksler erfaringer? Fast håndteringsplan på skolen?
- Hvordan opplever du foreldresamarbeidet når eleven har reaktiv aggresjon? Samarbeider foreldre om utfordringene disse elevene har?
- Tenker du at det er sammenheng mellom barns aggresjonsproblematikk og hjemmeforhold?

5. Avslutning

- Er det noe du ønsker å legge til?
- Dersom jeg senere oppdager at jeg er usikker på om jeg har oppfattet deg riktig i intervjuet. Kan jeg da ta kontakt for å oppklare dette?