



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vår semesteret, 2017 Åpen
Forfatter: Jannicke Gard Espedal (signatur forfatter)
Veileder: Grete Sørensen Vaaland	
Tittel på masteroppgaven: Hvordan håndterer og forebygger erfarne lærere reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet? Engelsk tittel: How do experienced teachers handle and prevent reactive aggressive behavior in lower primary levels?	
Emneord: Aggresjon, reaktiv aggresjon, det autoritative perspektiv, autoritativ klasseledelse	Antall ord: 26 788 + vedlegg/annet: 5 Stavanger, 30. mai 2017 dato/år

Forord

Denne masteroppgaven ble påbegynt i november 2016, og avsluttet i mai 2017. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende prosess, men likevel svært lærerikt og interessant. Gjennom arbeidet har jeg tilegnet meg kunnskaper som jeg vil ha god nytte av i arbeidet med barn og unge som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til min veileder, Grete Sørensen Vaaland, ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning i Stavanger. Takk for dine konstruktive og presise tilbakemeldinger. Din veiledning har vært svært nyttig og lærerik. Takk for både faglig og personlig støtte gjennom denne prosessen.

Jeg vil også takke de seks lærerne som deltok i intervjuene. Takk for at dere tok dere tid i en travel hverdag for å dele deres erfaringer. Deres bidrag har gjort denne masteroppgaven mulig å gjennomføre.

Til slutt vil jeg også benytte anledningen til å takke mine to gode medstudenter, Kaia og Alexandra. Takk for gode faglige diskusjoner, og for at dere har motivert meg i denne til tider krevende prosessen.

Stavanger, 30. mai 2017

Jannicke Gard Espedal

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven har vært å frembringe kunnskap om reaktiv aggresjonsproblematikk, og hvordan pedagoger i skolen arbeider for å håndtere og forebygge denne typen problematferd. Jeg valgte å legge til grunn at lærere gjennom sin klasseledelse har stor tidsflate i klassen. Det lærerne gjør her kan være av stor betydning når det gjelder å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon. Ved å intervjuer erfarne lærere som jobber på småtrinnet, har målet vært å få innblikk i deres erfaringer med dette arbeidet.

Studiens teorikapittel tar først utgangspunkt i teori om aggresjonsbegrepet, før den reaktive aggresjonsformen videre blir vektlagt i henhold til studiens problemstilling. Videre belyser teorikapittelet hva som kan ligge til grunn for utvikling av reaktiv aggressiv atferd. I denne sammenheng vil SIP-modellen og tolkningsmønster hos reaktivt aggressive elever bli berørt. Andre del av teorikapittelet tar for seg hvordan lærere fordelaktig bør arbeide med elever for å håndtere og forebygge reaktiv aggressiv atferd. Her ligger det autoritative perspektiv til grunn for hvorfor en autoritativ lærerrolle er å foretrekke i møte med reaktivt aggressive elever. Læreres evne til å balansere riktig mellom dimensjonene relasjon/varme og kontroll er her sentralt.

Den metodiske tilnærmingen i studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg har valgt å benytte det semistrukturerte forskningsintervju for innsamling av data. Utvalget består av seks lærere som har jobbet flere år i skolen, og som har erfaring med elever på småtrinnet som viser reaktiv aggressiv atferd.

Studiens resultater viser at informantenes teoretiske kunnskaper om reaktiv aggresjon er noe snever. Slik jeg tolker det har lærerne tilegnet seg kunnskaper om denne type problematferd gjennom egen praksis, mens grunnleggende kunnskaper om mekanismene bak reaktiv aggresjon synes å være noe mangelfull. Informantenes beskrivelser om hvordan de håndterer og forebygger reaktiv aggressiv atferd gjennom sin klasseledelse er i tråd med det autoritative perspektiv, som denne oppgavens teorigrunnlag bygger på. Lærerne vektlegger det å skape gode relasjoner til sine reaktivt aggressive elever, samtidig som de ser viktigheten av å utøve kontroll.

Innhold

1.0 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Studiens formål	7
1.3 Problemstilling	8
1.4 Oppgavens struktur	8
2.0 Teori.....	10
2.1 Aggresjonsbegrepet	10
2.1.1 To former for aggresjon	11
2.2 Reaktiv aggresjon	13
2.2.1 Social Information Processing Model	16
2.2.1.1. Tolkningsmønster hos reaktivt aggressive barn	18
2.3 Håndtering og forebygging av reaktiv aggresjon	20
2.3.1 Det autoritative perspektivet.....	20
2.3.1.1 En autoritativ klasseledelse	23
Relasjon	24
Kontroll.....	27
3.0 Metode	31
3.1 Det kvalitative forskningsintervju som metodisk tilnærming.....	31
3.2 Datainnsamling	33
3.2.1 Utvalg	33
3.2.2 Planlegging og gjennomføring av intervjuene.....	34
3.3 Bearbeidelse av datamaterialet	36
3.4 Analyse og tolkning av datamaterialet	37
3.5 Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	39
3.5.1 Reliabilitet.....	39
3.5.2 Validitet.....	41
3.5.3 Overførbarhet	42
3.6 Mulige feilkilder.....	42
3.7 Forskningsetikk	43
3.7.1 Informert samtykke	44
3.7.2 Konfidensialitet	45

3.7.3 Konsekvenser av deltakelse.....	46
4.0 Resultater	47
4.1 Aggresjonsbegrepet	48
4.2 Erfaring med reaktiv aggresjon	49
4.3 Klasseledelse.....	55
4.4 Relasjon mellom lærer og elev	57
4.5 Kontroll.....	61
4.6 Balanse mellom relasjon og kontroll.....	64
5.0 Sammenfattende drøfting	67
5.1 I hvilken grad er lærerne forberedt på å håndtere og forebygge reaktiv aggresjon?.....	67
5.2 I hvilken grad er lærernes måte å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon på i tråd med teori om autoritativ klasseledelse?	69
5.3 I hvilken grad er lærerne opptatt av å forebygge?	74
6.0 Konklusjon.....	77
7.0 Videre forskning.....	78
8.0 Litteraturliste.....	79

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Teoretiske kunnskaper som jeg har tilegnet meg gjennom studier har vekket min nysgjerrighet for reaktiv aggresjonsproblematikk i skolen. Først nå, etter grundigere innføring i reaktiv aggresjon gjennom spesialpedagogikken, forstår jeg at jeg gjennom tidligere praksis har møtt på barn som viser reaktiv aggressiv atferd. Den gang visste jeg ikke at denne type atferd defineres som reaktiv aggresjon, og jeg hadde ingen kunnskaper om mekanismene og emosjonene som ligger bak atferden. Jeg opplevde atferden som svært krevende og utfordrende, og pedagogene som jobbet med barnet satte inn tiltak etter beste evne. Mangel på kunnskaper gjorde at vi prøvde oss frem, uten å egentlig vite hvilken type atferd vi hanket med, og uten å vite hvordan man ifølge forskning og teoretiske perspektiv best mulig kan hjelpe barnet som strever med denne type aggresjon. Jeg har selv erfart hvordan manglende kunnskaper på området skaper usikkerhet rundt både håndtering og forebygging av reaktiv aggresjon, og ønsker derfor å sette fokus på det i denne oppgaven.

Reaktiv aggressiv atferd utgjør et omfattende problem i skolen, og står for en vesentlig del av utfordringene lærere står ovenfor (Ogden, 2009, s. 199; Roland, 2011, s. 13). Noen mener at skolen mangler kompetanse på dette området, og at pedagoger er usikre på hvordan de skal håndtere denne type problematferd (Roland, 2011, s. 13). Reaktiv aggresjon er en aggresjonsform som er synlig for omgivelsene. Det gjør det mulig for pedagoger å gripe inn umiddelbart (Roland, 2011, s. 16). Det forutsetter, imidlertid, at lærere i skolen innehar tilstrekkelig med kunnskaper om hvordan de best mulig kan hjelpe disse elevene. Lærere leder elevgrupper i undervisning og aktiviteter gjennom hele skoledagen. Dermed har lærere en verdifull mulighet til å påvirke disse elevenes atferdsmønster i positiv retning gjennom sin klasseledelse. Forebygging av reaktiv aggressiv atferd gjennom klasseledelse er derfor i fokus i denne oppgaven. Flere forskere hevder at den autoritative klasselederstilen er en sentral forståelse når det gjelder håndtering og forebygging av problematferd (Nordahl et al., 2005, s. 217-218; Roland, 2011, s. 17; Walker, 2009, s. 124). Den autoritative lederstilen handler om å kombinere sosial støtte og relasjonsbygging med god kontroll i arbeidet med elevene.

Relasjonsbygging fra lærer til elev innebærer å utvikle gode interaksjoner med hver enkelt elev (Drugli, 2012, s. 35; Roland, 2011, s. 14). God kontroll kan være å praktisere tydelig grensesetting, langsiktig normbygging og forutsigbarhet (Roland, 2011, s. 12). Denne lederstilen er anbefalt fordi den har vist seg å være effektiv for elever generelt, men også fordi den er best egnet til å hindre eller forebygge problematferd slik som reaktiv aggresjon (Nordahl et al., 2005, s. 217-218; Roland, 2011, s. 17; Walker, 2009, s. 124). En autoritativ lærer forstår og responderer på barnets signaler på en tilfredsstillende måte, viser aksept og emosjonell varme, og gir støtte. Ved å vise slik omsorg for eleven vil det med tid opparbeides et tillitsforhold mellom lærer og elev, noe som gjør at eleven vil stole på lærerens intensjoner. Dermed kan den reaktivt aggressive eleven også godta de grensene læreren setter (Ogden, 2009, s. 138; Roland, 2015, s. 102). Det ser ut til at en autoritativ ledelsesform gir gode resultater både når det gjelder positiv atferd og læringsresultater (Roland, 2011, s. 14; Walker, 2009, s. 124). Prinsippet om en autoritativ lærerrolle vil derfor være i fokus når jeg i denne oppgaven skal se nærmere på det forebyggende arbeidet i møte med reaktivt aggressive elever. Ogden (2009, s. 199) hevder at de mest positive resultatene rapporteres fra tiltak rettet mot barn på begynnertrinnet. Tidlig innsats er altså en nøkkelfaktor i det forebyggende arbeidet, og derfor ønsker jeg å rette oppmerksomheten på hvordan lærere jobber med elever på småtrinnet som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. I henhold til forskningsspørsmålet i denne studien, er det tiltak på klasseromsnivå som er i fokus, altså hvordan *lærere* kan håndtere og forebygge reaktiv aggresjon. Det jeg ønsker å finne svar på er hvordan erfarne lærere håndterer og forebygger reaktiv aggresjon hos de yngste elevene, med fokus på klasseledelse som strategisk metode.

1.2 Studiens formål

Formålet med studien er å bidra til økt kunnskap om hvordan pedagoger i skolen bør møte elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Jeg ønsker å få innblikk i hvordan lærere med god erfaring fra skolen arbeider for å forebygge og håndtere denne type problematferd på småtrinnet. Er læreres måte å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon på i tråd med teori på området? På et mer personlig plan er formålet å øke min egen kunnskap og repertoar for å kunne møte elever med reaktiv aggressiv atferdsproblematikk på best mulig måte når jeg nå snart skal ut i skolen og jobbe som spesialpedagog.

1.3 Problemstilling

Oppgavens overordnede tematikk er aggresjon, hvor jeg har valgt å avgrense dette til reaktiv aggresjon. Videre har studien fokus på læreres erfaringer med håndtering og forebygging i arbeidet med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk. Studiens forskningsspørsmål er: *Hvordan håndterer og forebygger erfarne lærere reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet?*

For å kunne besvare problemstillingen, har jeg først satt meg inn i anerkjent teori rundt reaktiv aggresjon og det autoritative perspektiv. Deretter har jeg valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for å få innsikt i hvordan lærerne selv rapporterer at de jobber for å forebygge og håndtere reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet.

1.4 Oppgavens struktur

Det innledende kapittelet begrunner valg av tema for studien. Videre blir det gjort rede for formålet med studien og problemstillingen for studien blir presentert.

Kapittel 2 gjør rede for teoretiske perspektiver som denne oppgaven bygger på. Første del av kapittelet tar for seg aggresjonsbegrepet, før den reaktive aggresjonsformen videre blir vektlagt. Mekanismene bak reaktiv aggresjon og mulige forklaringsmodeller vil bli redegjort for. Andre del av kapittelet for seg det autoritative perspektiv og den fordelaktige autoritative klasseledelsen som tilnæringsmåte i arbeidet med reaktivt aggressive elever.

Kapittel 3 omfatter studiens metodiske tilnærming. Her blir det redegjort for vurderinger rundt innsamling av data, bearbeidelse og analyse av data, samt studiens troverdighet og etiske utfordringer.

Kapittel 4 presenterer resultatene fra intervjuene. Funnene presenteres i en tematisk oppbygning som gjenspeiler intervjuguiden.

Kapittel 5 omfatter sammenfattende drøfting. Her blir resultatene drøftet i lys av relevant teori fra oppgavens teorigrunnlag. Drøftingen deles inn i tre spørsmål som i sum reflekterer problemstillingen.

Kapittel 6 presenterer et svar på problemstillingen, før kapittel 7 til slutt omhandler forslag til videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapitlet presenteres teorigrunnlaget som denne oppgaven bygger på. Kapitlets første del tar for seg aggresjonsbegrepet, hvor reaktiv aggresjon videre blir vektlagt. Teorier om mekanismene bak reaktiv aggresjon, og forklaringer på hvorfor noen barn viser dette atferdsmønsteret blir berørt. Andre del av kapitlet vil omhandle håndtering og forebygging av reaktiv aggresjon. Her vil det bli gjort rede for det autoritative perspektiv og en autoritativ klasseledelse. I den sammenheng blir det lagt vekt på etablering av positive lærer-elev-relasjoner, samt lærers utøvelse av kontroll.

2.1 Aggresjonsbegrepet

Man finner nyanseforskjeller blant ulike forskeres definisjoner av aggresjonsbegrepet (Aronson & Aronson, 2011, s. 250; Berkowitz, 1993, s. 3). Min forståelse er likevel at de ulike definisjonene legger vekt på de samme hovedelementene. Her vil jeg trekke frem Berkowitz (1993), Anderson og Bushman (2002) og til slutt Aronson og Aronson (2011) sine definisjoner av begrepet. Disse er anerkjente forskere på området, og deres definisjoner kan bidra til avklaring av aggresjonsbegrepet som videre vil kunne gi en tilstrekkelig grunnleggende forståelse.

Berkowitz (1993, s. 3) skriver at en entydig definisjon av begrepet ikke er universelt akseptert i alle forskningsmiljø. Begrepet har ulik mening innen vitenskapelig kommunikasjon, så vel som i dagligtalen. Berkowitz (1993, s. 4) skriver at det er vanlig å relatere aggresjon til krenking av en annen persons rettigheter, som en fornærmende handling, så vel som påståelig atferd. Dette kan innebære et vidt spekter av atferd, men alle blir kalt aggresjon.

Konsekvensen av det er at det er vanskelig å vite akkurat hva som menes når en person beskrives som aggressiv, eller en handling som voldelig. Berkowitz (1993, s. 3) skriver at det nå likevel er flere og flere forskere som støtter seg til en definisjon av aggresjon som: “*any form of behavior that is intended to injure someone physically or psychologically*”. Berkowitz (1993, s. 3) presiserer i sin definisjon at skaden som påføres kan være av både fysisk og psykologisk karakter.

To andre anerkjente forskere på området er Craig Anderson og Brad Bushman. De definerer aggresjon som følgende:

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

Aronson og Aronson (2011, s. 250) definerer også aggresjon som atferd som har som hensikt å forårsake skade eller smerte. Alle definisjonene peker på en *intensjon* om å gjøre skade som helt vesentlig for forståelsen av begrepet (Anderson & Bushman, 2002, s. 28; Berkowitz, 1993, s. 3; Aronson & Aronson, 2011, s. 250). Aronson og Aronson (2011) poengterer at en handling er aggressiv uavhengig om man lykkes med det som var intensjonen eller ikke. Så lenge man har en intensjon om å skade eller påføre smerte så er det en aggressiv handling (Aronson & Aronson, 2011, s. 250-251). Her er det også nødvendig å påpeke at aggresjon ikke alltid kan knyttes til handlinger som resulterer i fysisk eller psykisk skade. Utsiktede handlinger som fører til skade, men hvor en intensjon om å gjøre skade aldri var tilstede, anses ikke som en aggressiv handling (Aronson & Aronson, 2011, s. 251).

2.1.1 To former for aggresjon

I forskningsmiljøet blir aggresjon ofte delt inn i to hovedgrupper; *reaktiv aggresjon* (hostile aggression) og *proaktiv aggresjon* (instrumental aggression) (Aronson & Aronson, 2011, s. 251; Dodge, 1991, s. 203). De to formene for aggresjon har ulike kjennetegn. Reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjon-sinne teori (Dodge, 1991, s. 202; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Ifølge dette perspektivet er aggresjonen en respons på målblokkering sammen med høy autonom aktivering. Vitaro og Brendgen (2005, s. 178) skriver at reaktiv aggresjon oppstår som en konsekvens av opplevd eller ekte provokasjon, sinne eller trussel, og er ofte fulgt av uttrykkelse av sinne. Å reagere mot roten til frustrasjon og den som står bak provokasjonen eller trusselen er målet med den reaktive aggresjonen. I tillegg kjennetegnes denne type aggresjon som en impulsiv respons til kilden til frustrasjonen eller provokasjonen. Et typisk eksempel på reaktiv aggressiv atferd er et barn som opplever å bli ertet, og som lett

lar seg irritere eller bli sint og dermed reagerer med å ta igjen ved å gå til angrep ved å slå, sparke, e.l. (Dodge, 1991, s. 206).

Den andre hovedformen for aggresjon, proaktiv aggresjon, har sine røtter i sosial læringsteori (Bandura, 1973, 1983, referert i Vitaro & Brendgen, 2005, s. 179; Dodge, 1991, s. 202). Ifølge denne teorien er proaktiv aggresjon tillært atferd styrt av forsterkninger. Proaktiv aggresjon anses å være atferd drevet av forventninger om belønning som følge av den aggressive handlingen. I faglitteraturen brukes også termen instrumentell aggresjon om proaktiv aggresjon (Anderson & Anderson, 1995, s. 250; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 179). Dette fordi proaktiv aggresjon kan brukes som et instrument for å oppnå goder eller makt over andre. Et barn som for eksempel bruker fysisk makt for å dominere andre barn viser en proaktiv aggressiv atferd (Dodge, 1991, s. 206).

Reaktiv aggresjon karakteriseres som et mønster av autonom aktivering, varmblodig sinne eller frykt respons, truende atferd, og følelse av lettelse og utmattelse etter utbruddet. Proaktiv aggresjon, på den andre siden, karakteriseres som lite autonom aktivering, den er kaldblodig, beregnende og har et nøye planlagt mål. Den proaktive atferden følger et spesielt mønster og er målrettet mot å oppnå en bestemt belønning gjennom atferden (Dodge, 1991, s. 203). Et viktig skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er hvilke emosjoner som er involvert. Tilfredsstillelse/nyttelse (pleasure) eller stimuli (stimulation) blir oppfattet som dominerende i proaktiv aggresjon, mens reaktiv aggresjon har en tett forbindelse til sinne (Roland & Idsøe, 2011, s. 448).

Å dele aggresjonsbegrepet inn i to typer har lenge blitt diskutert i forskningsmiljøene (Anderson & Bushman, 2002, s. 29; Dodge, 1991, s. 202-203; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 181; Vitaro & Brendgen, 2012, s. 24). Diskusjonen har vært basert på den underliggende funksjonen eller motivasjonen for aggresjonen (Vitaro & Brendgen, 2012, s. 24). Nyere litteratur av Vitaro og Brendgen (2012, s. 25) hevder at de to aggresjonstypene viser et klart skille på et teoretisk nivå, jmf. frustrasjon-sinne teori og sosial læringsteori, mens de på et empirisk nivå viser sterk sammenheng med en korrelasjon på 0.7. Studien som Vitaro og Brendgen (2005, s. 180) viser til, hvor det er blitt målt forekomsten av de ulike aggresjonstypene blant aggressive barn, viser at 53% av barna var både proaktivt og reaktivt

aggressive, mens kun et mindretall viste bare den ene eller den andre formen for aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005, s. 180; Vitaro & Brendgen, 2012, s. 25). Det vises også til andre undersøkelser som har kommet frem til lignende resultater (Vitaro & Brendgen, 2005, s. 180). Den store overlappen skyldes at aggresjon i form av fysisk karakter kan relateres til både proaktiv og reaktiv aggresjon, og dette er trolig bakgrunnen for hvorfor det kan være vanskelig å skille de to aggresjonstypene. Vitaro og Brendgen (2012, s. 25) støtter likevel todelingen av aggresjonsbegrepet på bakgrunn av studier som viser at det er et klart skille mellom de to aggresjonsformene når fysisk aggresjon er blitt kontrollert for. I tillegg mener Vitaro og Brendgen (2005, s. 184) at det er hensiktsmessig å skille mellom reaktiv og proaktiv aggresjon fordi empiri støtter oppfattelsen av at de to skiller seg fra hverandre på flere nivå; personlig, sosialt, atferdsmessig, fysiologisk og akademisk. Dodge (1991, s. 202) støtter seg også til denne todelingen av aggresjonsbegrepet da det vil gi det aggressive barnet best mulig oppfølging.

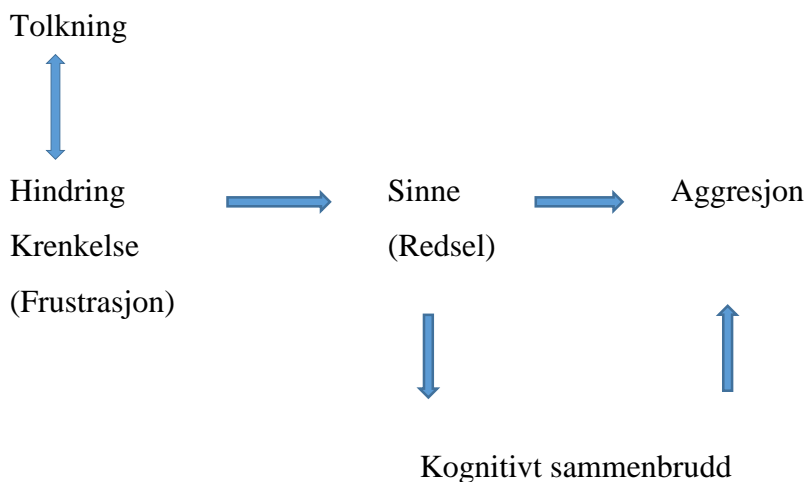
På denne bakgrunn vil denne studien basere seg på todelingen av begrepet, og fokusere på den reaktive aggresjonsformen som er i henhold til forskningsspørsmålet.

2.2 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon har som tidligere nevnt utspring i frustrasjon-sinne teorien (Dodge, 1991, s. 202; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Sentralt i denne teorien er forståelsen om at reaktiv aggresjon er en reaksjon på opplevd målblokkering akkompagnert av høy autonom aktivering. Aggresjonen oppstår som en konsekvens av en hendelse som oppleves som provoserende, frustrerende eller truende. Hendelsen og aktiveringen utløser aggresjonen (Roland, 2011, s. 16; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Anderson og Bushman beskriver reaktiv aggresjon som: «being impulsive, thoughtless (i.e., unplanned), driven by anger, having the ultimate motive of harming the target, and occurring as a reaction to some perceived provocation» (Anderson & Bushman, 2002, s. 29). Ifølge dem er reaktiv aggresjon en impulsiv og spontan handling som er drevet av sinne. Motivet for handlingen er å skade, og aggresjonen oppstår som en reaksjon på en oppfattet provokasjon.

Vi har sett at de ulike definisjonene er enige om at aggresjon dreier seg om negative handlinger som utføres med intensjon. Flere forskere skriver at når slike negative handlinger utgjør en stabil tendens, kan det karakteriseres som et personlighetstrekk (Roland & Idsøe, 2011, s. 447; Roland, 2014, s. 55; Roland, 2011, s. 15). Da bruker man begrepet *aggressivitet*. Berkowitz (1993, s. 21) definerer begrepet som følgende: “*aggressiveness* refers to a *relatively persistent readiness to become aggressive in a variety of different situations*”. Reaktiv aggressivitet blir av flere forskere beskrevet som en stabil tendens til å la sinne få utløp i negative handlinger ved opplevd frustrasjon eller provokasjon (Aronson & Aronson, 2007; Dodge, 1991, s. 211; Roland, 2014, s. 57).

Roland og Idsøe (2001, s. 447) skriver også at reaktiv aggresjon er knyttet til en frustrerende hendelse i forkant av en aggressiv handling. Den frustrerende hendelsen fører til en negativ følelse som vi kjenner som sinne. Sinne anses som en nødvendig komponent av reaktiv aggresjon. Frustrerende hendelser trenger derimot ikke nødvendigvis alltid føre til aggresjon (Lazarus, 1991, referert i Roland & Idsøe, 2001, s. 447). Frustrasjon fører imidlertid *ofte* til aggresjon, og aggresjonen *kan* komme av frustrasjon (Miller, 1941, referert i, Roland, 2014, s. 56). Ifølge Roland (2014, s. 56) er dette den allmenne oppfattelse i dagens psykologi. Figuren under illustrerer mekanismene knyttet til reaktiv aggresjon.



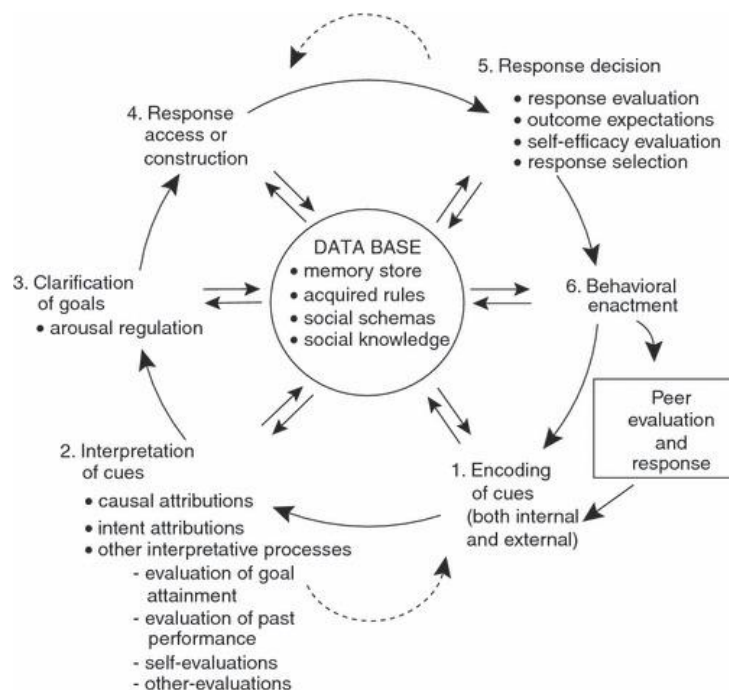
Figur 1. Prosessene knyttet til reaktiv aggresjon (hentet fra Roland, 2015, s. 22).

Figuren viser som nevnt tidligere at den utløsende faktoren til reaktiv aggresjon er frustrasjon, nedverdigelse eller liknende. Dette kan føre til negative handlinger, men ikke nødvendigvis. Roland (2014, s. 56) skriver at reaksjonen på frustrasjonen i stor grad avhenger av hvordan årsaken blir tolket. En person kan oppfatte årsaken som et tilfeldig uhell, som sin egen feil, eller som sabotasje. Dersom man oppfatter årsaken som sabotasje, altså at det er en ond vilje bak, utløser det ofte sterkt sinne. Tolkning om årsak regulerer altså sinnet i betydelig grad. Roland (2014, s. 56-57) skriver videre at sinne reduserer evnen til å tenke klart. Deretter kommer det et kognitivt sammenbrudd i større eller mindre grad. I tillegg til tolkning om årsak, påvirker en persons tanker om løsninger også utfallet for frustrasjonen. Tanken kan være mer eller mindre løsningsorientert, rettet mot å gi opp eller å foreta angrep på andre personer eller gjenstander. Handlingsforløpet må, ifølge Roland og Idsøe (2001, s. 447), bestå av tre komponenter for at hendelsen skal kunne karakteriseres som reaktiv aggresjon; frustrasjon, sinne og angrep. Kjernen i denne tenkningen er prinsippet om sannsynlighet for frustrasjon - sinne - angrep sekvenser. Sannsynligheten for at en slik sekvens oppstår, og intensiteten av emosjoner og atferden involvert, vil være høy ved reaktiv aggressivitet.

Dodge (1991, s. 203) beskriver reaktiv aggresjon som intens emosjonell aktivering, og varmlodig sinne eller frykt respons. Eleven som viser denne form for aggresjon er gjerne oppjaget, truende, og i forsvarsposisjon som respons på trusselen han opplever. Etter at aggresjonen har fått utløp kan eleven oppleve en form for utlading og lettelse som ofte etterfølges av en tretthetsfølelse. Målet med den reaktive aggresjonen er å forsvare seg selv, eller påføre skade på roten til frustrasjonen eller trusselen (Dodge, 1991, s. 202; Vitaro og Brendgen, 2005, s. 178). Reaktiv aggressiv atferd og sinne kan, ifølge frustrasjon-sinneteorien, anses som ubetingede temperamentsbaserte reaksjoner eller følelser som respons på eksterne hendelser (Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Denne atferden kan kobles til det man kaller type A personligheter (Berkowitz, 1993, s. 155; Vitaro og Brendgen, 2005, s. 178-179). Denne type personlighet blir lett irritabel og sint i møte med provokasjoner, konkurranser og nedverdigelse (Holmes & Will, 1985, referert i Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Berkowitz (1993, s. 156) viser til flere undersøkelser som viser at mennesker med type A personlighet har lett for å vise høy grad av aggresjon når de er frustrerte, selv når aggresjonen ikke brukes som et instrument for å oppnå andre goder.

2.2.1 Social Information Processing Model

I de senere årene har flere prosesseringsmodeller for å forklare barns sosiale atferd bidratt til en dypere forståelse av barns sosiale tilpasning (Crick & Dodge, 1994, s. 74; Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s. 61). ”Social information processing” teori har som hensikt å beskrive hvordan mentale og emosjonelle prosesser påvirker måten barn responderer på i sosiale situasjoner (Dodge & Rabiner, 2004, s. 1003). Modellen som dannet utgangspunkt er Dodge sin opprinnelige Social Information Processing Model fra 1986, også referert til som SIP-modellen. Modellen har senere blitt utviklet og revidert av Crick og Dodge (1994, s. 76). Deres modell har siden hatt størst innflytelse, og her vil deres utvidede modell være utgangspunkt for å forklare prosessene som foregår ved sosial stimulering/interaksjon.



Figur 2: SIP-modellen (hentet fra Crick & Dodge, 1994, s. 76).

Modellen har en syklisk form, noe som reflekterer at barnet befinner seg i en sosial informasjonsprosess med flere aktiviteter på en gang. Samtidig som nye sosiale signaler blir

kodet, blir tidligere sosiale signaler tolket og handlet etter. Den sykliske modellen illustrerer kompleksiteten i sosiale situasjoner (Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s. 62).

Den ytre sirkelen i modellen viser *online information processing*, det vil si prosessen som foregår i hjernen her og nå. Disse seks sekvensene må ses i sammenheng. Barnet må hele tiden forholde seg til de stimuli som gjør seg gjeldende, samtidig som nye stimuli hele tiden prosesseres. Pilene i modellen viser at den enkelte prosess påvirker kommende prosess (Crick & Dodge, 1994).

På trinn en fanger barnet opp et signal som blir avkodet. På trinn to tolker barnet det signalet han har mottatt. Videre på trinn tre klargjøres målet for handlingen. På trinn fire ser barnet for seg ulike responser han kan få på de ulike handlingsalternativene. På trinn fem tar barnet en avgjørelse basert på vurderinger av trinn fire. Barnet velger det handlingsalternativet han tror vil gi den ønskede responsen. Trinn seks, som er siste trinn, innebærer selve handlingen som blir utført. De første fem sekvensene representerer tankeprosessene; avkoding, tolkning og bearbeidelse, mens den siste sekvensen er selve handlingen som tankeprosessene resulterer i (Crick & Dodge, 1994, s. 76; Dodge & Rabiner, 2004, s. 1003).

I den indre sirkelen i SIP-modellen finner man *latent mental structures*, også kalt databasen (Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s. 62). Databasen er en minnebank av det som lagres i barnets hjerne. Her finnes barnets minner, regler det følger, sosiale skjemaer og sosiale kunnskaper (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Crick og Dodge (1994, s. 76) hevder at tidligere erfaringer former barnets database. Databasen vil i sin tur påvirke hvordan barnet møter nye situasjoner (Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s. 64). I tillegg vil databasen påvirke barnets online prosessering av sosiale signaler, som igjen vil være avgjørende for atferd og sosial tilpasning (Dodge & Rabiner, 2004, s. 1005; Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s. 64).

Databasen tar altså hensyn til barnets kognitive skjema som organiserer og oversetter informasjon på en effektiv og meningsfull måte. Disse kognitive skjemaene utvikles gjennom de erfaringene barnet gjør seg med sine sosiale omgivelser, og påvirker, og blir påvirket av hver enkelt trinn i SIP-modellen (Dodge & Rabiner, 2004, s. 1005; Gifford-Smith & Rabiner, 2004, s. 64).

Reaktivt aggressive elever har en tendens til å feiltolke sosiale signaler og oppfatte andres handlinger som fiendtlige (Dodge, 1991, s. 211). Prosessene som fører til reaktivt aggressive handlinger kan ses i sammenheng med trinn en og to i SIP-modellen som innebærer å kode og tolke mottatte signaler i en sosial interaksjon (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Jeg skal her prøve å illustrere forløpet i prosessen fra et barn mottar et signal fra sine sosiale omgivelser til det responderer med aggresjon; En lærer tar kontakt med en elev fordi hun ser at eleven strever med oppgaven han er satt til å gjøre. Eleven koder denne informasjonen ved hjelp av sin database av tidligere erfaringer. På bakgrunn av tidligere negative erfaringer mistolker eleven dette signalet, og tolker lærers intensjon om å hjelpe som irettesettelse i stedet for. Eleven oppfatter så disse signalene som truende og opplever en følelse av sinne. Fra å tolke det sosiale signalet går den reaktivt aggressive eleven direkte til å utføre en handling. Det oppstår altså en mangelfull, eller, ineffektiv, prosessering av trinn tre, fire og fem i SIP-modellen. Dermed mister eleven store deler av tankeprosessen som skal hjelpe eleven å vurdere ulike handlingsalternativer og mulige responser på disse. Det resulterer i negative handlinger som reaktiv aggresjon. Ved hjelp av SIP-modellen ser vi at barnets reaktivt aggressive atferd er et resultat av hvordan de sosiale signalene blir tolket (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Da forstår man også at feilvurderinger i den sosiale informasjonsprosessen kan gi store vansker for den reaktivt aggressive eleven i kommunikasjon med andre (Roland, 2011, s. 17).

2.2.1.1 Tolkningsmønster hos reaktivt aggressive barn

Med utgangspunkt i SIP-modellen har Guerra og Slaby (1989, s. 278) vist at i tillegg til kognitive prosesser, kan et individs sosiale overbevisninger som knyttes til aggresjon, være med å bidra til å predikere aggressiv atferd hos barn og unge. De skriver at man kan forvente at hvert enkelt trinn i prosessen i å løse et spesifikt sosialt problem involverer individets egen evaluering av situasjonen, så vel som dets kognitive ferdigheter i å prosessere den sosiale informasjonen. Ved å studere en gruppe guttebarn på småtrinnet -noen som viste høy grad av aggressiv atferd og noen lav grad av aggressiv atferd, undersøkte Guerra og Slaby (1989, s. 286) hvilken betydning barnets subjektive vurdering har, i tillegg til deres ferdigheter i å se løsninger og konsekvenser. De skriver i sin artikkel om studien at innholdet i individets subjektive evaluering, i tillegg til deres ferdigheter i å prosessere sosial informasjon, spiller en viktig rolle i de kognitive prosessene hos aggressive unge gutter. Guerra og Slaby (1989, s. 286) fant et tydelig mønster av respondering på sosiale problemer som skilte de lavt-

aggressive og de høyt-aggressive guttene. I møte med et sosialt problem, hvor en annen persons intensjon var uklar, ville de høyt-aggressive guttene med større sannsynlighet enn de lav-aggressive guttene oppfatte personen som fiendtlig motivert (Guerra & Slaby, 1989, s. 286). Dette funnet er i samsvar med tidligere forskning som indikerer at reaktivt aggressive gutter i småskolealder har en tendens til å tillegge andre fiendtlige intensjoner (Dodge & Coie, 1987, referert i Guerra & Slaby, 1989, s. 286).

Lavt-aggressive og høyt-aggressive gutter viste like ferdigheter når det gjaldt å se ulike løsninger. Undersøkelsen fant imidlertid en forskjell på guttenes dømmekraft når de skulle velge det beste og det andre beste alternativet til løsning. Selv om både høyt- og lavt aggressive gutter valgte en beste løsning som var effektiv (ikke-aggressiv/ikke-fiendtlig), så var det mindre sannsynlig at høyt-aggressive gutter, sammenlignet med de lavt-aggressive guttene, ville velge en andre beste løsning som var effektiv (Guerra & Slaby, 1989, s. 286). Også dette funnet understøtter tidligere forskning av aggressive barn (Richard & Dodge, 1982, referert i Guerra & Slaby, 1989, s. 286). Valget om andre beste løsning som ineffektivt var direkte relatert til barnets definisjon av problemet som fiendtlig. Disse funnene foreslår at under ideelle omstendigheter som tillater bruk av ens beste løsning, så vil både høyt og lavt-aggressive gutter sannsynligvis velge effektive (ikke-aggressive) løsninger. Når omstendighetene ikke tillater bruk av den beste løsningen, derimot, så har høyt-aggressive gutter høyere sannsynlighet for å bruke en ineffektiv (aggressiv) løsning enn lavt-aggressive gutter. En mulig forklaring på dette funnet er at aggressive barn mangler nok ikke-aggressive løsninger i sitt repertoar (Guerra & Slaby, 1989, s. 286).

En handling i en gitt situasjon er relatert til antall løsninger et individ har til rådighet, i tillegg til individets vurderte utvalgte responser fra en rekke potensielle responser. Hos aggressive barn får aggressive løsninger større prioritet fremfor ikke-aggressive løsninger. Resultatene i studien til Guerra og Slaby (1989, s. 287) indikerer at denne vurderingen kan relateres til at et spesifikt problem blir oppfattet som fiendtlig. Videre skriver forskerne at dette problemet kan bedres gjennom intervensjoner som søker å hjelpe barnet med å snu sin overbevisning om fiendtlighet.

2.3 Håndtering og forebygging av reaktiv aggresjon

Det hevdes at læreres kompetanse og samhandlingsmåte er av størst betydning for elevers atferd og læringsutbytte. Observasjonsstudier som har analysert hvilken betydning lærerens samhandling med elevene og andre forhold i klasserommet har for elevenes atferd, læringsutbytte og læringsmiljø har kommet frem til at *klasseledelse* er en viktig faktor (Ogden, 2009, s. 127-128). Ogden (2009, s. 124) skriver at behovet for ledelse avhenger av elevenes alder og modenhet, samt deres individuelle forskjeller i arbeidsinnsats og atferd. Yngre elever, som er i fokus i denne oppgaven, som har hatt mindre tid og færre muligheter til å tilpasse seg skolens forventninger til arbeidsvaner og atferd synes å ha mer behov for ledelse enn eldre elever. Det ser ut til at lærers evne til å lede elevene er sentralt med tanke på å både forebygge og redusere problematferd i skolen (Nordahl et al., 2005, s. 219).

Det autoritative perspektivet blir av flere forskere trukket frem som den fordelaktige lederstilen i arbeid med barn generelt fordi voksne som arbeider etter disse prinsippene har store muligheter til å påvirke barns atferd i en positiv retning (Nordahl et al., 2005, s. 217; Walker, 2009, s. 125). Videre utgjør den autoritative lærerrollen en grunnleggende forståelsesramme når det gjelder håndtering og forebygging av utfordrende atferd (Nordahl et al., 2005, s. 217; Roland, 2011, s. 25), og denne formen for klasseledelse blir trukket frem som særlig lønnsom i møte med reaktivt aggressive elever (Roland, 2011, s. 17). Disse elevene har et særlig behov for å møte voksne som kan sette tydelige grenser og samtidig inngå i en nær relasjon til eleven, hvilket kjennetegner en autoritativ lærer.

Vi skal nå se nærmere på det autoritative perspektiv, som den autoritative klasselederstilen bygger på. Videre vil det bli belyst hvordan den autoritative lærer kan arbeide for å lykkes i å etablere gode lærer-elev-relasjoner, samt oppnå høy grad av kontroll.

2.3.1 Det autoritative perspektivet

Det autoritative perspektivet handler om å forholde seg til de to dimensjonene *kontroll* og *varme* i interaksjon med barnet. Modellen ble opprinnelig utarbeidet av Baumrind (1991) for å beskrive ulike former for oppdragerstiler blant foreldre, og hvordan disse påvirker barnets

utvikling. Ifølge Baumrind sin modell vil en god oppdragerstil involvere balansering mellom dimensjonene kontroll (*control*) og varme (*nurturance*). Kontroll innebærer å stille krav til barnet om passende atferd. Etablerte krav til atferd må være konsistente, og i fornuftig samsvar med barnets utvikling og modenhet. Dimensjonen varme relateres til det å være sensitiv ovenfor og respondere på barnets behov (Walker, 2009, s. 123-124). Avhengig av hvor den voksne befinner seg på de to dimensjonene kan man karakterisere fire ulike oppdragerstiler; den autoritære, den ettergivende, den forsømmende og den autoritative (Baumrind, 1978, referert i, Walker, 2009, s. 124).

En *autoritær* voksen vil ha lite nære relasjoner til barn og viser lite varme. Barnet vil dermed oppleve den voksne som lite interessert i det. Den voksne vil bruke sin makt og posisjon ovenfor barnet på en negativ måte for å oppnå kontroll (Nordahl et al., 2005, s. 218; Walker, 2009, s. 124). Nordahl et al. (2005, s. 218) skriver at denne type oppdragerstil vil kunne bidra til at barnet føler seg undertrykt, og vil lett kunne øke aggresjon og opposisjon. Videre skriver forfatterne at en autoritær voksen sjeldent vil oppleve problematferd i situasjoner hvor hun er tilstede, men at barnet vil vise utagerende atferd når denne voksenpersonen ikke er tilstede. På denne måten kan en autoritær oppdragerstil være en risikofaktor for utvikling av problematferd.

Den *ettergivende* oppdragerstilen stiller lite krav til barnet. Den voksne viser moderat varme og støtte i interaksjon med barn (Walker, 2009, s. 124). Samtidig vil den voksne ha liten grad av kontroll som viser seg gjennom liten og inkonsekvent håndhevelse av regler. Faren med denne oppdragerstilen er at den voksne vil oppleve aggresjon fra barnet når det gjøres forsøk på å håndheve regler. Oppdragerstilen kjennetegnes av at den voksne til stadighet gir etter, noe som vil bidra til at den voksnes kontroll gradvis blir mindre (Nordahl et al., 2005, s. 218).

En *forsømmende* oppdragerstil kjennetegnes av både liten kontroll og lite varme i forhold til barn (Nordahl et al., 2005, s. 219; Walker, 2009, s. 124). Denne type oppdragerstil kan bidra til en svært uheldig utvikling for barnet da det risikerer å lide både fysisk og psykisk, og de mest grunnleggende behovene i et barns utvikling blir neglisjert (Nordahl et al., 2005, s. 219).

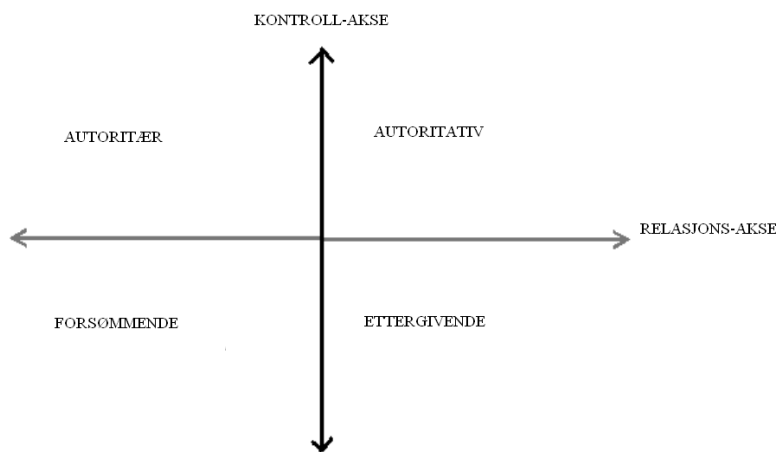
En *autoritativ* voksen har høy grad av evne til å styre og ha kontroll med det barnet foretar seg, og fremstår dermed som en autoritet. Samtidig som den voksne viser kontroll, er hun i stand til å etablere og opprettholde en varm og støttende relasjon til barnet (Nordahl et al., 2005, s. 218; Walker, 2009, s. 124). Dette gjelder også for barn med atferdsvansker. Nordahl et al. (2005, s. 218) hevder at autoritative voksne har store muligheter til å påvirke barns utvikling og atferd i en positiv retning.

Walker (2009, s. 124) viser til en studie gjort av Baumrind (1991) som gir tydelige resultater på hvordan barn utvikler seg avhengig av de ulike oppdragerstilene. Baumrind kom frem til at barn som ble oppdratt etter den autoritative oppdragerstilen hadde de mest positive sosiale og akademiske resultatene. Disse barna var målorienterte, vennlige med medelever og samarbeidsvillige med voksne. Mindre positive sosiale og akademiske resultater ble funnet hos barn som voksne opp i hjem med autoritære voksne. Høy grad av aggresjon viste seg spesielt hos guttene, mens jentene viste mindre selvstendighet. Barn fra hjem med ettergivende voksne viste ofte liten grad av selv-kontroll og lav selv-tillit. Disse barna opplevde også ofte frustrasjon knyttet til sosiale relasjoner og akademiske resultater. Det mest negative resultatet kunne knyttes til den forsømmende oppdragerstilen. Disse barna viste liten grad av selvrespekt og høy grad av aggresjon og impulsiv atferd. Walker (2009) tok utgangspunkt i Baumrind sine oppdragerstiler og undersøkte hvordan disse kan knyttes til ulike lærerroller, og på hvilken måte disse ville påvirke elevenes utvikling og resultater.

Walker (2009, s. 125-126) undersøkte tre matematikklærere i 5.klasse som representerte tre ulike lederstiler; autoritativ, autoritær og ettergivende. Studien viste, i likhet med studier om ulike oppdragerstiler, at elevene som hadde en autoritativ klasseleder hadde best resultater på flere områder; disse elevene var trygge, engasjerte og viste signifikante oppnåelser i slutten av skoleåret. I det autoritære klasserommet viste elevene gode akademiske ferdigheter, men de brukte unnvikende, ego-beskyttende læringsstrategier. Elevene med en ettergivende klasseleder viste like stor grad av engasjement som elevene med en autoritativ klasseleder, men de viste derimot lavere resultat.

2.3.1.1 En autoritativ klasseledelse

Det kommer frem av de ulike oppdragerstilene at det er den autoritative voksenrollen som har best muligheter til å ha positiv innflytelse på utvikling av barns atferd. Baumrinds modell har senere blitt overført til å gjelde ulike lærerroller med samme titler (Roland, 2014, s. 92; Nordahl et al., 2005, s. 217-219; Walker, 2009, s. 125). Nordahl et al. (2005, s. 217) skriver at forskning konkluderer med at autoritative lærere er best egnet til å hindre eller forebygge atferdsproblemer slik som reaktiv aggresjon.



Figur 3: Lærerprofiler (Hentet fra Roland, 2015, s. 70).

Som vi har sett handler en autoritativ lederstil om å finne det riktige balanseforholdet mellom relasjon/varme og kontroll. De to aksene kan ses på som to ulike faktorer hvor de i ulike kombinasjoner har en dynamisk virkning på hverandre (Roland, 2011, s. 25; Walker, 2009, s. 123). I arbeidet med reaktivt aggressive elever, er det viktig at lærer viser høy grad av varme, samtidig som hun arbeider lang ut på kontrollaksen. I praksis betyr kontroll intensiv grensesetting, struktur og forutsigbarhet. Disse faktorene er avgjørende for å oppnå større grad av kontroll, noe som igjen er en forutsetning for å få til god undervisning. Dimensjonen varme relateres i denne sammenheng til den relasjonelle kvaliteten mellom læreren og eleven (Roland, 2011, s 25). Ved å vise omsorg for eleven opparbeides et tillitsforhold, som ifølge Roland (2014, s. 102) er selve bærebjelken i maktbasen til den autoritative læreren. Videre vil en god relasjon til den reaktivt aggressive eleven kunne gi et godt utgangspunkt for å håndtere grensesettings situasjoner.

Relasjon

“Kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn og unge ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse” skriver Nordahl et al. (2005, s. 210). Det er motiverende og inspirerende for elever når lærer respekterer dem og vektlegger å ha et forhold til dem.

Undersøkelser viser at det er en klar sammenheng mellom elev-lærer-relasjoner og omfanget av problematferd. Det blir vist gjennomgående mer problematferd når relasjonen er dårlig enn når relasjonen er positiv. Nordahl (2010, s. 135-136) har undersøkt sammenhengen mellom lærer-elev-relasjon og atferdsproblemer. Resultatene viser en korrelasjon på 0.44, noe som i forskningssammenheng betraktes som interessante og relativt sterke. Det ser altså ut som at lærere som har en god relasjon til elevene sine opplever mindre atferdsproblemer, slik som reaktiv aggressiv atferd, enn lærere som ikke har en slik relasjon. I arbeid med aggresjonsproblematikk er det derfor gode grunner for å vurdere hva en god relasjon mellom lærer og elev egentlig innebærer, og hvordan gode relasjoner kan utvikles (Nordahl, 2010, s. 133; Nordahl et al., 2005, s. 210). Nordahl (2010, s. 133) skriver at relasjoner handler om hva andre mennesker betyr for en person. Hvilke oppfatninger andre har, og hvordan andre forholder seg til personen vil påvirke relasjonen. Videre danner relasjonen grunnlaget for og inngår i den sosiale samhandlingen man har med andre. En god relasjon handler om det å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre mennesker (Nordahl, 2010, s. 134; Nordahl et al., 2005, s. 211).

Pianta (1991, s. 67) hevder at relasjonen mellom barn og voksne spiller en viktig rolle når det gjelder barnets tilpasning i en gitt kontekst, som hjem eller skole. Kvalitetene i disse relasjonene ser ut til å være relatert til den voksnes evne til å både forstå og respondere til barnets signaler på en tilfredsstillende måte, vise aksept og emosjonell varme, gi støtte, modellere regulert atferd, og ha en tydelig struktur som innebærer å stille krav til og sette begrensninger i forhold til barnets atferd. I tillegg vil relasjonen mellom barnet og den voksne ha en avgjørende rolle når det gjelder barnets evne til å etablere gode relasjoner til jevnaldrende, deres emosjonelle utvikling og selvregulering, oppmerksomhetsevne og motivasjon i skolen, problemløsning og selvtilit. Pianta (1991, s. 69) skriver videre at lærere på småtrinnet ofte fungerer i en slags foreldre-rolle ovenfor de yngste elevene i skolen. De utvikler gjerne en relasjon til elevene som kan sammenlignes med barn-foreldre-relasjoner. I tillegg til at lærer utøver ledelse i klasserommet og evaluerer elevenes prestasjoner, er hun

også den som tørker rennende neser, trøster, lytter og har en omsorgsfull og ansvarlig rolle ovenfor elevene (Alexander, Entwistle, & Thompson, 1987, referert i Pianta, 1999, s. 69).

Pianta (1991, s. 72) beskriver prosessen som inngår i en barn-voksen-relasjon, og denne prosessen kan ifølge han knyttes til lærer-elev-relasjoner. Lærer-elev-relasjoner er et system mellom to individer, som involverer flere komponenter. Den første komponenten omhandler egenskaper ved de to individene, som utviklingshistorie, biologiske faktorer og representasjonsmodeller. Utviklingshistorie viser til individenes tidligere erfaringer og holdninger. Biologiske faktorer inkluderer biologiske fakta som kjønn og alder, biologiske prosesser som temperament og genetik, og utviklingstrekk som personlighet, selvtillit og intelligens. I tillegg har både lærer og elev representasjonsmodeller for relasjoner. Pianta (1991, s. 74) beskriver representasjonsmodellene som et "kart" som individene bærer med seg. Dette kartet inneholder regler eller retningslinjer for hvordan man skal opptre i relasjoner på bakgrunn av gjeldende eller tidligere erfaringer fra relasjoner. Dette innebærer at følelser, minner og erfaringer blir lagret i dette kartet. Representasjonsmodellene blir også beskrevet som et åpent system. Det vil si at innholdet (informasjonen som er lagret) er åpen for forandring etter hvert som individet tilegner seg ny erfaring. Dette er et kritisk punkt i representasjonsmodellene, da det åpner opp for muligheten for intervensjonsarbeid. I tillegg reflekterer representasjonsmodellen to sider av en relasjon. Læreren som går inn i en relasjon med en elev bærer med seg erfaringer som lærer, men også erfaring fra det å selv være elev. Pianta (1991, s. 74) påpeker poenget med at representasjonsmodellene inneholder både positive og negative overbevisninger i relasjoner. Dersom læreren overser vanskelige sider ved relasjonen hun har til sin elev, så kan det bli vanskelig å oppdage og møte elevens behov. Videre er tilbakemeldingsprosessen mellom de to individene en viktig komponent i relasjonen. Dette handler om hvordan utveksling av informasjon foregår, hva som blir sagt, hva individet gjør med informasjonen, kroppsspråk, samt hvordan individene tolker hverandres tilbakemeldinger. Mønsteret i interaksjonen mellom de to individene ser ut til å være av større betydning for kvaliteten på relasjonen enn en enkelthendelse. Det vil si at en enkeltepisode hvor lærer avviser eller anerkjenner eleven, ikke vil definere deres forhold. Det er mønsteret av responsen mellom de to, og kvaliteten på denne responsen som er avgjørende (Pianta, 1999, s. 76). Til slutt blir barn-voksen-relasjoner beskrevet som et asymmetrisk relasjons system. Det betyr at en mindre moden organisme i dette systemet er bundet til en

mer moden organisme som er ansvarlig for dens utvikling og overlevelse. Sett i sammenheng med lærer-elev-relasjoner betyr dette at eleven er den minst modne organismen, mens læreren er den mer modne. Asymmetrien i lærer-elev-relasjoner plasserer dermed ansvaret for kvaliteten på relasjonen hos læreren (Pianta, 1999, s. 72).

De ulike komponentene vi nå har sett på utgjør til sammen et system; de er koblet sammen og påvirker hverandre gjensidig. Representasjonsmodellene gir retningslinjer for atferd, men atferd påvirker også representasjonsmodellene. Tilbakemeldingsprosessene strukturerer interaksjonen mellom individene, samtidig som den også påvirkes av den interaksjonen som finner sted. Disse ulike komponentene som lærer og elev tar med seg inn i relasjonsprosessen vil ha stor betydning for hvordan relasjonen utvikler seg (Pianta, 1999).

Hvordan etablere og vedlikeholde gode relasjoner

Flere andre skriver også at det er lærerens ansvar å etablere og jobbe systematisk for å vedlikeholde gode relasjoner til sine elever (Nordahl, 2010, s. 139; Nordahl et al., 2005, s. 211). Lærer kan bygge gode relasjoner til eleven gjennom ulike former for skoleaktiviteter, både i lærings situasjoner i klasserommet og gjennom andre arenaer som for eksempel i friminuttene. Lærer kan skape positive relasjoner ved å aktivt oppsøke eleven for å snakke om elevens interesser, bli kjent med hvem de er, og hva de er opptatt av. Elevens interesser kan være en viktig innfallsport til personlig kontakt (Ogden, 2009, s. 137; Roland, 2011, s. 29). Ogden (2009, s. 137) skriver at de fleste elever verdsetter at læreren bryr seg om dem. Det vil over tid opparbeides et tillitsforhold, og lærer oppnår en form for sosial kapital. Gjennom å vise genuin interesse for eleven og hans livsverden vil eleven føle seg sett, og ifølge forskere på området, er det mye som tyder på at reaktivt aggressive elever har et større behov på dette området enn andre elever (Ogden, 2009, s. 137; Roland, 2011, s. 29).

Roland (2011, s. 29) peker på relasjonsarbeid som ressurskrevende for lærere. Han påpeker samtidig at det kan være en god investering i forhold til elever med utfordrende atferd når det gjelder sosial kapital. "Gode relasjoner legger grunnlaget for konstruktiv samhandling - også den som er mer konfliktpreget" (Ogden, 2009, s. 137). Lærere kan derfor har mye igjen for den tiden de investerer i å bygge gode relasjoner til elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Ogden (2009, s. 137) hevder at elever hører mer på lærere de stoler på og som respekterer

dem. Lærer kan oppnå sosial kapital gjennom det Pianta (1999, s. 140) kaller “Banking Time”. Banking time innebærer en rutine der lærer og elev har 5-10 minutter sammen til å gjøre noe eleven har bestemt, samtidig som vanlige regler for atferd gjelder. Banking time skal gjennomføres uavhengig av elevens atferd. Det vil si at negativ atferd skal ikke straffes ved å ta bort den avsatte tiden, og det skal heller ikke brukes til å belønne positiv atferd. Dersom regler brytes, skal dette følges opp med samme konsekvenser som ellers er gjeldende. Lærers tilnærming til eleven skal bære preg av nøytralitet og objektivitet, og fokus på elevens evner eller prestasjoner skal unngås. Lærer skal bruke tiden til å signalisere trygghet og støtte, samt å vise at hun bryr seg om eleven (Pianta, 1999, s. 140-142). I løpet av Banking time kan lærer komme med budskap til eleven som: “jeg er interessert i deg” og “jeg liker deg”. På den måten kan elevens tanker om relasjonen endres. Tanken bak Banking time er at positiv kontakt fremmer gode relasjoner. Pianta (1999, s. 140) skriver at målet med Banking time er å spare opp positive erfaringer slik at relasjonen mellom læreren og eleven tåler konflikter, spenninger og uenigheter i andre situasjoner, uten at dette forverrer deres relasjon. Videre hevder Pianta (1999, s. 144) at Banking time kan fungere som beskyttelsesfaktor for elever som viser en negativ utvikling i atferd.

En positive lærer-elev-relasjon har lettere for å utvikle seg når læreren har en klar struktur og gode rutiner, samt tydelige forventninger til eleven (Donohue, Perry & Weinstein, 2003, referert i Drugli, 2012, s. 35). Disse faktorene er en del av kontroll dimensjonen i den autoritative lederstilen. Vi skal nå se nærmere på hvordan den autoritative lærer kan oppnå kontroll i arbeidet med reaktivt aggressive elever.

Kontroll

I tillegg til etablering og opprettholdelse av gode relasjoner for å forebygge problematferd er rimelig grad av struktur og kontroll nødvendig i arbeidet med elever som viser reaktiv aggressiv atferd. Det forutsettes at den autoritative læreren har høy grad av bevissthet om hva som foregår i elevgruppen, og et repertoar av fremgangsmåter som kan forebygge og stoppe problematferden (Ogden, 2009, s. 140). Intensiv grensesetting, struktur og forutsigbarhet er, ifølge Roland (2011, s. 28), nødvendige faktorer for å oppnå høy grad av kontroll, og er helt nødvendig i arbeidet med reaktivt aggressive elever. I tillegg må lærer ha ferdigheter i å takle vanskelige og konfliktfylte situasjoner som kan oppstå i forbindelse med aggresjon og

utagering (Ogden, 2009, s. 197). Ogden (2009, s. 197) skriver at i et strukturert læringsmiljø vil eleven være klar over hva som forventes av ham, samtidig som han vet hvor han kan henvende seg for å få hjelp. Det kan handle om klare retningslinjer på hvem eleven skal sitte sammen med, hva han skal arbeide med, hvor lenge han skal arbeide, og så videre. I tillegg har disse elevene et større behov for kontakt og tilsyn enn andre elever i ustrukturerte settinger som friminutt og pauser, hvor konflikter med jevnaldrende har en tendens til å oppstå.

Etablering av regler og rutiner

Etablering av regler og rutiner i klasserommet har en betydelig effekt på elevenes atferd og læring. Dette er en antakelse som støttes av forskning (Ogden, 2009, s. 129). Regler og rutiner er med på å opprettholde kontroll fra lærers side, og kobles således til kontroll dimensjonen i det autoritative perspektiv. Regler innebærer generelle forventninger til elevens atferd, som for eksempel hva eleven kan og ikke kan gjøre i timene. Regler representerer konkrete føringer som eleven skal forholde seg til, samtidig som de forplikter lærer til å følge opp når eleven følger eller bryter reglene. Regler skal være formulert på en slik måte at man ikke er i tvil om den er brutt eller ikke. Lærer må på forhånd forklare elevene hva som aksepteres, og hva som ikke aksepteres, slik at det er klart hvor grensen går (Overland, 2007, s. 159). Den atferden som regelen omhandler må ha blitt lært til elevene. Dersom man har en regel som handler om at elevene skal tiltale sine medelever på en akseptabel måte, så må elevene vite hva akseptabel tiltale er, samtidig som denne atferden må være innarbeidet. Dette er en forutsetning for at regelen skal være til nytte. Hensikten med regler er at en regelstyrt atferd skal fremme et godt miljø og forebygge uro og konflikter (Ogden, 2009, s. 150). Mens regler identifiserer generelle forventninger til elevens atferd, så formidler rutiner forventninger om spesifikk atferd. Rutiner er handlingsmønstre som gjentar seg rutinemessig i skolehverdagen, som for eksempel hvordan man stiller opp, be om lov til å gå ut, og så videre. Rutiner gjør skolehverdagen mer forutsigbar for elevene, som igjen kan virke forebyggende mot problematferd, deriblant reaktiv aggresjon.

Positive og negative konsekvenser

“Håndheving av regler og konsekvenser er et virkemiddel som kan bidra til forebygging eller reduksjon av problematferd i skolen” skriver Overland (2007, s. 168). Forskning viser at dersom regler skal fungere og ha full effekt, er det viktig at det får konsekvenser (Ogden, 2009, s. 151-152). Regler som skal håndheves berører to forhold; positive konsekvenser, eller belønning, og negative konsekvenser. Eleven skal oppleve at det lønner seg å følge reglene, mens det å bryte regler vil føre til negative konsekvenser. Overland (2007, s. 165) hevder at det er kombinasjonen av belønning og negative konsekvenser som er virkningsfull og ikke negative konsekvenser alene. Videre er det gjennom belønning av ønsket atferd den viktigste læringen skjer. Lærerens reaksjoner på regelbrudd bør være forutsigbare og konsekvente. Ifølge Ogden (2009, s. 152) er det ikke størrelsen på konsekvensen som er avgjørende for om reglene senere blir fulgt, poenget er at den negative atferden får en reaksjon.

Bruk av positive og negative konsekvenser i arbeidet for å fremme ønsket atferd og redusere uønsket atferd kalles gjerne atferdskorrigerende. Positive konsekvenser dreier seg om å gi støtte og oppmuntring når eleven viser positiv atferd som når det følger regler, er vennlige eller hjelpsomme. Positive konsekvenser kan også gis i form av goder som å la eleven drive med en aktivitet han liker å holde på med eller tid til fri disposisjon (Ogden, 2009, s. 157). Hensikten med positive konsekvenser er å påvirke elevens atferd i positiv retning med positive virkemidler. Det vil i noen situasjoner likevel være behov for å stoppe uønsket atferd (Ogden, 2009, s. 160). Forskning viser at det er vanskelig å endre aggressiv atferd uten bruk av en eller annen form for stoppmekanisme (Patterson, 1982, referert i Ogden, 2009, s. 160). Konsekvensene skal være nøytrale og kontrollerte reaksjoner som ikke krenker eleven verken fysisk eller psykisk (Ogden, 2009, s. 160). Hensikten med negative konsekvenser er å redusere eller stoppe den uønskede atferden. De negative konsekvensene skal ikke ha preg av motaggesjon eller represalier. Det skal handle om naturlige konsekvenser som for eksempel at eleven må rydde opp etter seg etter at han har gått løs på hyllen i klasserommet (Ogden, 2009, s. 157). Det kan være lurt å gi en advarsel til eleven som er i ferd med å bryte en regel om ønsket atferd. Gjennom å minne eleven om regelen, blir han oppmerksom på egen atferd, og det gir eleven mulighet til å tenke seg om og velge å følge regelen eller ikke. Lærer kan forebygge at uønsket atferd eskaleres ved å ansvarliggjøre eleven på denne måten, og det kan ha god effekt ved at eleven etter hvert lærer å stoppe seg selv (Overland, 2007, s. 167).

Overland (2007, s. 167-168) spesifiserer at det er forventet at problematferd forverres før den opphører. Forverring kan være en indikasjon på at tiltakene er virksomme. Det er ikke uvanlig at elever med alvorlig problematferd trapper opp motstanden mot læreren når regler og konsekvenser blir etablert. Opptrapping av den uønskede atferden har som hensikt å få læreren til å gi seg. Derfor er det viktig at læreren er utholdende og bevarer kontrollen. Forverringen varer vanligvis en kort periode før det snus til forbedring. Læreren må vurdere når hun kan slakke av på kravene. Dersom dette skjer for tidlig, kan problematferden tilta igjen. Selv om den uønskede atferden er fraværende som følge av etablerte regler, betyr ikke dette at ønsket atferd er tilstrekkelig etablert. Det betyr at regelen må håndheves fullt ut inntil den ønskede atferden er godt etablert. Først da kan regelen tas bort, men må raskt gjøres gjeldende igjen dersom problematferden viser seg på nytt (Overland, 2007, s. 168). Målet med bruk av positive og negative konsekvenser er at eleven bedre skal forstå forskjellen på rett og galt, og kunne skille mellom regelstyrt atferd og regelbrudd. Gjennom ytre påvirkning og kontroll skal eleven lære seg å regulere egen atferd (Ogden, 2009, s. 162).

Jeg har nå gjort rede for teorigrunnlaget som oppgaven bygger på. Videre vil de metodiske valgene jeg har tatt i studien bli belyst.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for valg av metode, og de metodiske avveininger og avgrensninger som er blitt gjort.

Hvilken metodisk tilnærming som benyttes i en studie avhenger av hvilke data en ønsker tilgang til. Kvantitative forskningsmetoder benyttes dersom studien vektlegger utbredelse og antall, og dersom formålet er statistiske generaliseringer (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 31; Thagaard, 2013, s. 17-18). Denne tilnærmingen er basert på mer distanse mellom forsker og deltakere, da det ikke er noen direkte kontakt mellom partene. Gjennom kvalitativ forskning søker man forforståelse av sosiale fenomener, enten gjennom kontakt med deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2013, s. 17). Mens kvantitative studier kan omfatte store utvalg, kan kvalitative tilnærminger på sin side gi mye informasjon om få enheter da denne metoden søker å gå i dybden på det fenomenet som studeres (Thagaard, 2013, s. 17).

Den metodiske tilnærmingen i denne studien har som hensikt å belyse hvordan lærere håndterer og forebygger reaktiv aggresjon på småtrinnet. For å få innblikk i læreres erfaringer med dette har det blitt vurdert som hensiktsmessig å benytte kvalitativ metode. Prosessen i en kvalitativ forskning kjennetegnes av fleksibilitet. De ulike delene kan utdypes og revideres underveis, og forskeren står fritt til å arbeide parallelt med de ulike delene i prosessen. Dette har gitt meg mulighet til å hele tiden arbeide med de ulike delene av prosjektet i et gjensidig påvirkningsforhold (Thagaard, 2013, s. 31).

3.1 Det kvalitative forskningsintervju som metodisk tilnærming

Thagaard (2013, s. 58) skriver at intervju er en god tilnærming når man skal innhente data fra feltet. Intervju er godt egnet som metode dersom målet er å gi informasjon om hvordan deltakerne opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Ifølge Thagaard (2013, s. 95) gir denne tilnærmingen et godt grunnlag for å få innsikt i deltakernes erfaringer, tanker og følelser. Kvale og Brinkmann (2015, s. 135) hevder også at kvalitative intervju er en god metode å bruke når man ønsker å få frem ulike aspekter ved menneskers erfaringer i forhold til hvordan noe oppleves eller hvordan noe gjøres. Ettersom formålet med denne studien er å

få innblikk i læreres erfaringer med egen praksis når det gjelder reaktiv aggressiv atferd i klasserommet, og hvordan de jobber for å håndtere og forebygge denne type atferd, vurderes det som nyttig å bruke kvalitativt forskningsintervju som metode for å best mulig kunne svare på forskningsspørsmålet i denne studien.

Et kvalitativt forskningsintervju har to ytterpunkter. Det ene ytterpunktet kjennetegnes av lite struktur, hvor kun hovedtemaene for samtalen er bestemt på forhånd. En slik uformell tilnærming kunne åpnet opp for at informantene mine kunne tatt opp temaer i løpet av intervjuet, og hvor jeg kunne ha tilpasset spørsmålene til de temaene som ble trukket frem. På den måten kunne jeg ha fulgt opp og utdypet temaer som informantene tok opp, men som jeg ikke hadde tenkt på i forkant. Ulempen med denne type tilnærming derimot, ville vært at informantenes svar ikke ville vært sammenlignbare. Den andre ytterligheten preges av et relativt strukturert opplegg, hvor spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene er bestemt på forhånd. En slik strukturert tilnærming kunne gitt meg mulighet til å sammenligne svarene til de ulike informantene fordi de ville gitt informasjon om de samme temaene. Denne tilnærmingen kunne derimot ført til at interessant informasjon fra informantene mine ikke hadde kommet frem fordi man i mye større grad er låst til de forhåndsbestemte spørsmålene i et slikt strukturert opplegg (Thagaard, 2013, s. 97-98).

Til slutt har vi en delvis strukturert tilnærming, også omtalt som semi-strukturert intervju. Denne formen for intervju er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Kvale og Brinkmann (2015, s. 46) skriver at *“Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet”*. For å best kunne besvare studiens problemstilling, hvordan håndterer og forebygger erfarne lærere reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet, ønsket jeg å innhente beskrivelser fra intervjupersonenes opplevelse av virkeligheten. Jeg valgte derfor å benytte en delvis strukturert intervjuguide i denne studien. Jeg utarbeidet en intervjuguide som inneholdt bestemte temaer og forslag til spørsmål. Denne tilnærmingen ga rom for fleksibilitet, det vil si at jeg var åpen for at informantene kunne ta opp temaer som ikke var planlagte på forhånd. Det var også rom for å gjøre endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål underveis i intervjuet. På den måten kunne jeg forfølge de spesifikke svarene som informantene ga. Ved å benytte et semi-strukturerte intervju sørget jeg for at de temaene som

var viktige i forhold til problemstilling ble diskutert, samtidig som jeg kunne følge informantenes fortelling (Thagaard, 2013, s. 98; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). En annen grunn for valg av semi-strukturert intervju som metode er at denne tilnærmingen tillot meg å innhente informasjon om et fenomen som er tett knyttet opp mot grunnleggende teorier og forskning innen de ulike temaene. Intervjuguiden hadde derfor en tematisk oppbygging, på samme måte som studiens teoridel.

3.2 Datainnsamling

Innsamling av data er et kjent begrep både innen kvantitativ og kvalitativ forskning, og refererer til det materialet som benyttes i forskningsprosessen. Thagaard (2013, s. 32) skriver at når det gjelder kvalitativ forskning så kan data ikke betraktes som noe som er gitt “der ute”, utenfor forskerens forståelse av den verden som studeres. Data er preget av måten forskeren forstår de observasjoner, utsagn, tekst og visuelle uttrykk hun har tilgang til (Thagaard, 2013, s. 32). Dette innebærer at jeg som forsker i denne studien har utviklet dataene i samarbeid med deltakerne i felten. I det følgende vil jeg redegjør for prosessen med studiens innsamling av data.

3.2.1 Utvalg

Før jeg startet datainnsamlingen sendte jeg inn meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata. De godkjente prosjektet desember 2016 (vedlegg 1), og således kunne datainnsamlingen starte. Datamaterialet i denne studien består av intervjumateriale fra seks lærere som arbeider ved ulike skoler på vestlandet. Jeg tok tidlig kontakt med de ulike skolens ledelse for å få tak i informanter som kunne være aktuelle for studien. Et viktig prinsipp som måtte ligge til grunn for å få et tilfredsstillende datamateriale med hensyn til studiens problemstilling var at informantene måtte ha erfaring med elever på småtrinnet som viser reaktiv aggressiv atferd.

Utvalget i denne kvalitative studien baserer seg på et *strategisk utvalg*. Det betyr at deltakerne i undersøkelsen ble valgt ut i fra egenskaper og kvalifikasjoner som var strategiske i forhold til problemstillingen og studiens teoretiske perspektiver (Johannessen et al., 2010, s. 106; Thagaard, 2013, s. 60). I tillegg er utvalget et *tilgjengelighetsutvalg* fordi jeg benyttet en

seleksjonsmåte som sikret et utvalg av personer som var villige til å delta i studien (Thagaard, 2013, s. 61). Utvalget er erfarne lærere med relevant og praksisnær kunnskap om håndtering og forebygging av reaktiv aggresjon på småtrinnet. For å rekruttere informanter til studien fant jeg aktuelle barneskoler og noterte disse ned på en liste. Det ble så foretatt et tilfeldig utvalg av skoler fra denne listen. Jeg tok først kontakt med rektorene ved de utvalgte skolene per telefon for å presentere meg selv og studien min. Det ble så sendt ut informasjonsskriv til de som stilte seg positive til undersøkelsen. Rektorene videreformidlet forespørselen om å delta i studien til skolens ansatte. Deretter ble det opprettet kontakt mellom informantene og meg.

Hvor stort utvalg man trenger i en kvalitativ studie avhenger av formålet, ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 148). Dersom utvalget er for lite, er det vanskelig å generalisere og umulig å teste hypoteser om forskjellene mellom grupper. Hvis utvalget er for stort blir det knapt med tid til å foreta dyptgående analyser av intervjuene. De skriver videre at nyere intervjuundersøkelser viser at det ofte er en fordel å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen og i stedet bruke mer tid på å forberede og analysere intervjuene. På bakgrunn av studiens omfang, tid og ressurser vurderte jeg det som tilstrekkelig å samle inn data fra seks informanter for å få en bredere forståelse av det studien belyser. Med dette utvalget får jeg frem flere læreres opplevelser og erfaringer av den livsverden som studeres, i tillegg til at denne størrelsen på utvalget gjorde det mulig for meg å være grundig i arbeidet med intervjuanalysene (Dalen, 2011, s. 45; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148-149).

3.2.2 Planlegging og gjennomføring av intervjuene

De erfaringer som deltakere forteller om, preges av den forståelse de har av sine opplevelser. Intervjuet preges også av den konteksten som intervjusituasjonen representerer (Thagaard, 2013, s. 95). I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195) er en dyktig intervjuer ekspert på både menneskelig interaksjon og intervjuemnet. Før intervjuene satte jeg meg derfor godt inn i relevant teori og forskning på de ulike temaene. På den måten var jeg godt forberedt ved å ha kunnskaper om temaene som ble belyst gjennom intervjuene, og det gjorde det også lettere for meg å stille oppfølgingsspørsmål til interessante tema som ble trukket frem av informantene. Underveis i intervjuene tok jeg beslutninger om hva som skulle spørres om, og hvordan. I

tillegg gjorde jeg valg om hvilke svar som skulle tolkes og ikke, og hvilke svar som skulle følges opp og hvilke ikke.

Det som karakteriserer et kvalitativt intervju er forskerens direkte kontakt med personene hun studerer. Ettersom jeg samlet inn data ved en slik åpen interaksjon, ble min nærhet og sensitivitet til informantene viktig da dette ville få betydning for kvaliteten på datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 13-14). For å gjennomføre intervjuene på best mulig måte var det derfor av stor betydning at jeg både hadde trening i å intervju og at jeg fulgte retningslinjer for hvordan et godt intervju gjennomføres (Dalen, 2011, s. 30; Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2013, s. 100). I følge Thagaard (2013, s. 100) og Dalen (2011, s. 30-31) skjer den beste læringen gjennom egen praksis. Før de ordinære intervjuene ble det derfor gjennomført et pilotintervju hvor jeg fikk tilbakemelding etterpå på hva som fungerte og hva som burde endres på. Under de ordinære intervjuene ble det lagt vekt på å holde en positiv og trygg atmosfære for å skape tillit mellom meg og informantene. Spørsmålene som ble stilt var ikke for personlige eller nærgående. Informantene fortalte åpent om utfordringer og vansker de opplever i møte med reaktivt aggressive elever, og jeg opplevde å få gode og fortrolige svar på utfordrende spørsmål.

En stund før intervjuene sendte jeg ut et informasjonsskriv om studien, med forespørsel om deltakelse, samt samtykkeerklæringsskjema (vedlegg 2) til informantene. Det ble også sendt ut to korte case og en oversikt over overordnede tema (vedlegg 3) for intervjuet. Hensikten med casene var å sikre at informantene og jeg snakket om samme type atferd. Det ble informert om overordnede tema for at informantene skulle være noe forberedt på hva intervjuet ville dreie seg om. De fikk ikke innsikt i konkrete spørsmål, dette for å unngå at informantene forberedte seg for mye og muligens kunne bli opptatt av å komme med fasitsvar. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og hadde en varighet på 40-60 minutter. Intervjuene foregikk på møterom eller i ledige klasserom slik at de kunne gjennomføres uten forstyrrelser. Innledningsvis i intervjuene snakket vi først kort om casene, før jeg videre leste opp en kort og presis definisjon (vedlegg 4) av begrepet reaktiv aggresjon. Vi snakket litt rundt definisjonen, og denne ble liggende synlig på bordet gjennom hele intervjuet. Av hensyn til studiens problemstilling var det viktig at informantene kjente

igjen reaktiv aggressiv atferd og at vi hadde en felles forståelse av begrepet. På denne måten ble det sikret at vi snakket om samme type problematferd før intervjuet kunne fortsette.

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en intervjuguide (vedlegg 5) med hovedtema og spørsmål som sikret at alle informantene ga informasjon om samme tema. Spørsmålene var formulert på en slik måte at det ga informantene mulighet til å reflektere og komme med utfyllende svar. Oppfølgingsspørsmål ble stilt i tilfeller hvor noe var uklart, eller for å få mer detaljert informasjon om informantenes beskrivelser (Thagaard, 2013, s. 100). Det var også rom for informantene å legge til andre refleksjoner som de anså som relevante for undersøkelsen selv om dette ikke var en del av den opprinnelige intervjuguiden.

3.3 Bearbeidelse av datamaterialet

Jeg valgte å benytte lydopptaker under intervjuene mine for senere dokumentasjon og analyse av datamaterialet, dette etter Thagaard (2013, s. 111) og Dalen (2011, s. 28) sine anbefalinger. Alle informantene i studien aksepterte denne formen for dokumentasjon. Fordelen med å bruke lydopptaker var at det ga meg mulighet til å bedre kunne konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk. Det gjorde det lettere for meg å konsentrere meg om informantene og det som ble sagt i intervjuene. Jeg kunne lettere holde fokus på å stille de rette spørsmålene, samtidig som jeg var oppmerksom til informanten slik at intervjuet fikk en fin flyt. En annen fordel med bruk av lydopptaker under intervjuene var at ordbruk, tonefall, pauser og lignende ble registrert, og jeg kunne også gå tilbake og lytte gjentatte ganger på opptakene. Alt som informantene fortalte ble bevart, og utsagn som er blitt brukt som sitater i resultatdelen finnes ordrett på lydfilene (Thagaard, 2013, s. 112; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Videre ble alt datamaterialet fra intervjuene transkribert ved hjelp av tekstbehandlingsprogrammet NVivo. Transkribering betyr å overføre muntlig tale til skriftlig form. Ved at jeg strukturerte datamaterialet i tekstform, ble de bedre egnet for analyse, samtidig som det var lettere å få oversikt over (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg valgte å transkribere datamaterialet på bokmål og ikke dialekt, da det ikke ble vurdert å ha noe betydning for meningsinnholdet.

3.4 Analyse og tolkning av datamaterialet

I følge Thagaard (2013, s. 167) er formålet med kvalitativ analyse å utvikle en forforståelse av dataene som går utover de beskrivelser som deltakerne gir av sin situasjon og sine synspunkter. Datamaterialet vil tidlig i analysen bli dekontekstualisert ved at teksten blir oppdelt og atskilt fra sin opprinnelige sammenheng. Videre kan prosessen med å tolke dataene beskrives som en rekontekstualisering. Det betyr at det knyttes teoretisk relevante begreper til kategorier i materialet. Tolkingsprosessen innebærer altså å sette innsamlede data inn i en større sammenheng. Det vil si at en bringer inn noe nytt til de temaene som analyseres (Dalen, 2011, s. 62; Thagaard, 2013, s. 167-168).

Jeg har selv transkribert alle intervjuene i denne studien, noe Dalen (2011, s. 55) anbefaler på det sterkeste. Denne prosessen gjorde at jeg ble meget godt kjent med datamaterialet som var nyttig i det videre analysearbeidet. I det videre arbeidet benyttet jeg meg av koding av intervju-uttalelsene, som er den vanligste formen for dataanalyse. Å kode vil si at jeg leste gjennom transkripsjonsutskriftene og kodet relevante avsnitt ved å bryte ned teksten i mindre enheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227-228). Dette arbeidet krevde at jeg reflekterte over hvordan sammenhenger mellom de kodene som ble anvendt kunne forstås, og det ble lagt vekt på å benytte begreper som fremhevet dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 159). Ved analysing av intervjuene brukte jeg en tematisk analytisk tilnærming. Denne tilnærmingen tok utgangspunkt i intervjuguiden og de temaene den omhandler (Dalen, 2011, s. 69). Alle informantene ga informasjon om de samme temaene, og dermed kunne jeg studere informasjon om hvert enkelt tema for alle deltakerne i undersøkelsen. Ifølge Thagaard (2013, s. 181) vil en sammenligning av informasjon fra alle deltakerne kunne gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. Det ble benyttet et databehandlingsprogram for å gjennomføre analysearbeidet av datamaterialet. Jeg leste først nøye gjennom alle transkripsjonene for å få en god oversikt over innholdet og for å identifisere hvilke temaer det var hensiktsmessig å dele analysen inn i for å best mulig kunne besvare studiens problemstilling. Ved hjelp av dataprogrammet studerte jeg materialet og knyttet kodeord til utdrag av transkripsjonene. Kodeordene ble knyttet til data som fremhevet meningsinnholdet i teksten, og disse samsvarte stort sett med overordnede tema i studiens teoridel og intervjuguide. Noen kodeord ble også utviklet underveis gjennom tolkningen av datamaterialet. Jeg benyttet meg dermed av en blanding av begrepsstyrt og datastyrt koding. Fordelen med koding av datamaterialet var at

dette arbeidet sørget for at jeg ble godt kjent med materialet på et detaljert nivå som ble nyttig i det videre analyse og tolkningsarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227-228).

Analysens neste trinn var å kvalifisere de utsnitt av data som var blitt kodet, i kategorier. Kategoriene ble betegnet med begreper som gjenspeiler sentrale temaer i studien, slik at de kodene som inneholdt data som omhandlet samme tema, ble klassifisert innenfor samme kategori (Thagaard, 2013, s. 159). Jeg utviklet da kategorier hvor jeg samlet alt av materialet fra transkripsjonene som jeg vurderte som relevant for det aktuelle temaet. Kategorisering innebærer at lange intervjuuttalelser reduseres til enkle kategorier slik at man får en mer oversiktlig tekst (Thagaard, 2013, s. 160; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227-228). På denne måten kunne jeg lettere identifisere sentrale temaer og mønstre i datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 160). Til slutt vurderte jeg hvilke temaer, spørsmål og svar som var av betydning for å besvare studiens problemstilling. Thagaard (2013, s. 191) skriver at temasentrerte analyser kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv. Når utsnitt fra tekster fra de ulike deltakerne sammenlignes, løsrives utsnittene av teksten fra sin opprinnelige sammenheng. Derfor er det viktig at forskeren ivaretar et helhetlig perspektiv ved at informasjon fra hver enkelt deltaker settes inn i den sammenhengen som utsnittet av teksten er en del av (Thagaard, 2013, s. 181). For å opprettholde et helhetlig perspektiv og ivareta informantenes integritet har jeg derfor gjennom hele analyseprosessen vurdert utsagn fra et enkelt intervju opp mot intervjuet som helhet.

Thagaard (2013, s.161) skriver at i prinsippet kan ikke analyse og tolkning skilles fra hverandre fordi måten materialet deles inn på, og de begrepene forskeren bruker, reflekterer den forforståelsen forskeren utvikler i forhold til datamaterialet. Thagaard (2013, s. 120) påpeker også at analyse og tolkning starter allerede under kontakten med deltakere i felten. For eksempel vil beslutninger forskeren tar om hvilke temaer som utdypes i et intervju være preget av forskerens fortolkninger av situasjonen (Thagaard, 2013, s. 120). Som nevnt tidligere hadde jeg allerede før intervjuene satt meg godt inn i relevant teori som studien belyser, og hadde dermed også utviklet en forforståelse for temaene mens jeg var i kontakt med informantene. Min forståelse av data var dermed preget av den litteraturen som hadde blitt lest i forkant av studien. På den måten er tolkningsprosessen i denne studien preget av teoretiske perspektiver, samt av de inntrykk jeg fikk fra data (Thagaard, 2013, s. 167). I

tillegg er mine egne erfaringer som tidligere elev, og mine forestillinger og holdninger til skolen en viktig del av for forståelsen min.

3.5 Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet

Thagaard (2013, s. 22-23) problematiserer bruken av begrepene *reliabilitet* og *validitet* når det kommer til den kvalitative forskningens legitimitet. Hun skriver at noen lærebøker hevder at det kan være hensiktsmessig å bruke andre begreper fordi reliabilitet og validitet opprinnelig var knyttet til kvantitativ forskning, og at innholdet i begrepene har en annen betydning innenfor kvalitative studier. Tross for disse diskusjonene har det ikke nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som bruker alternative begreper for å vurdere forskningens legitimitet. Thagaard (2013, s. 23) argumenterer derfor for å bruke begrepene reliabilitet og validitet i sin litteratur. Kvale og Brinkmann (2015, s. 275) bruker også disse begrepene, og ettersom jeg i hovedsak har valgt å støtte meg til deres litteratur i studiens metodekapittel, så har jeg også valgt å forholde meg til disse begrepene. Reliabilitet knyttes til spørsmålet om forskningens pålitelighet, validitet knyttes til spørsmålet om forskningens gyldighet, og overførbarhet knyttes til vurderinger av spørsmål om tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 23).

3.5.1 Reliabilitet

I kvalitativ forskning handler reliabilitet om hvorvidt studien er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Johannessen et al., 2010, s. 40; Thagaard, 2013, s. 201). Thagaard (2013, s. 202) skriver at forskeren må argumentere for reliabilitet gjennom redegjørelse for hvordan dataene er blitt utviklet under forskningsprosessen. Forskeren må gjøre forskningsprosessen transparent (gjennomsiktig) for leseren, da det styrker studiens reliabilitet. Teoretisk gjennomsiktighet er også viktig for å styrke studiens pålitelighet. Det stilles da krav til at forskeren beskriver teoretiske ståsted som representerer grunnlaget for forskerens tolkninger. For å gjøre forskningsprosessen i denne studien transparent har jeg tydelig redegjort for forskningsstrategi og analysemetode her i studiens metodekapittel. Dette gjør at leseren kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn. Jeg har lagt vekt på teoretisk gjennomsiktighet ved å beskrive det teoretiske ståsted som er grunnlaget for mine tolkninger i resultat og drøftedel. Data blir presentert på en tydelig måte slik at de skiller seg klart fra mine

fortolkninger (Thagaard, 2013, s. 203). Direkte utsagn fra informantene mine skilles fra løpende tekst ved at sitatene er satt i kursiv. Sitatene er tatt ordrett ut fra transkripsjonene, med unntak av noen tilfeller hvor jeg har vurdert det som nødvendig å redigere kjønn o.l. for å bevare anonymitet og konfidensialitetsprinsippet.

I tillegg til pålitelighetsaspektet, har reliabilitet med forskningsresultatenes konsistens å gjøre. Det innebærer hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere med den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitative studier blir spørsmålet om konsistens mellom ulike undersøkelsessituasjoner ikke relevant. Kvalitativ metode er kontekstavhengig og forskeren inngår selv som et instrument i datainnsamlingen. Forskeren kan ikke opptre på nøyaktig samme måte og få de samme resultatene selv om samme situasjon studeres flere ganger (Johannessen et al., 2010, s. 229; Thagaard, 2013, s. 203). Datainnsamlingen i denne studien bygger på et semi-strukturert intervju som innebærer kontekstuelle og relasjonelle tilpasninger. Dermed er det vanskelig for andre forskere å gjennomføre samme intervju, i tillegg til å få de samme resultatene som i denne studien. Reliabilitet i kvalitativ forskning må derfor knyttes til forskerens redegjørelse for fremgangsmåte i studien.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 195-196) er troverdigheten til en studie relatert til forskerens kvalifikasjoner; forsker må være ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. Ved at jeg hadde satt meg godt inn i temaene for intervjuene på forhånd var jeg godt forberedt og kunne ta riktige valg mellom hva det skulle spørres om, og hvordan. Ledende spørsmål som følge av min forforståelse var en risiko, og kunne ha påvirket svarene informantene ga, og jeg var derfor oppmerksom på dette (Thagaard, 2013, s. 104; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 201). Jeg stilte åpne spørsmål som inviterte til refleksjon rundt personlige synspunkter og erfaringer. Dersom noe var uklart under intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å oppklare usikkerheten. En utfordring i denne sammenheng var å sikre at jeg som intervjuer og informantene mine snakket om det samme fenomenet. Forståelse av begrepet reaktiv aggresjon ble her nøkkelen. Jeg sikret derfor for en felles forståelse av begrepet gjennom å vise til to konkrete case hvor reaktiv aggresjon var fremtredende og ved hjelp av en kort definisjon på hva som kjennetegner denne type atferd. Det at jeg benyttet lydopptaker under intervjuene, er også med på å styrke studiens

reliabilitet. Ifølge Thagaard (2013, s. 203) gir slike opptak grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens oppfatninger enn om man hadde skrevet notater. Dette fordi notater på sin side er mer preget av at forskeren rekonstruerer utsagn (Thagaard, 2013, s. 203).

3.5.2 Validitet

Validitet er knyttet til hvordan forsker tolker data. Begrepet viser til gyldigheten av de tolkninger jeg har kommet frem til i studien. Validiteten av forskningen vurderes med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten som er blitt studert. Analysen representerer fortolkninger av de fenomener som er blitt studert (Johannessen et al., 2010, s. 230; Thagaard, 2013, s. 204). For å styrke validiteten til en studie må forskeren redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner og resultater som kommer frem. Hvor grundig forskeren redegjør for fortolkningene vil ha betydning for fortolkningens styrke. Min relasjon til feltet som studeres vil dermed ha betydning for tolkninger av datamaterialet og den forforståelsen jeg utviklet underveis i studien (Thagaard, 2013, s. 206). Jeg er student på fulltid og har ikke jobbet som lærer i skolen enda. Jeg har dermed ikke et veldig godt grunnlag for forforståelse fra den livsverden som studeres i denne studien. En viss forforståelse av fenomenet som studeres vil man som forsker imidlertid alltid ha (Dalen, 2011, s. 16). Ifølge Thagaard (2013, s. 167) vil mine fortolkninger være preget av litteratur og teoretiske perspektiver som jeg har lest forut for studien. Derfor har jeg gått nøye gjennom analyseprosessen, og gitt tydelige teoretiske begrunnelser for hvordan jeg har kommet frem til studiens konklusjoner. I prinsippet skal enhver tolkning av data som presenteres være begrunnet, og forsker skal spesifisere hvordan hun har kommet frem til studiens resultater (Nielsen, 1994, referert i Thagaard, 2013, s. 205).

Studiens validitet kunne vært styrket i enda større grad om jeg hadde benyttet meg av flere metodiske tilnærminger, også kalt triangulering (Thagaard, 2013, s. 18). Det kunne for eksempel vært nyttig å kombinere både intervju og observasjon. Ved å benytte flere metoder kunne jeg fått mulighet til å sammenligne datamaterialet og sett om det som kom frem i intervjuene samsvarte med observasjoner fra informantenes praksis. Av hensyn til studiens omfang var det derimot ikke rom for å benytte seg av metodetriangulering.

3.5.3 Overførbarhet

Som vi har sett så er utvikling av en forforståelse av de fenomenene som studeres, samt bevisstheten om en slik forforståelse, viktig i kvalitativ forskning. Videre gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2013, s. 210). Overførbarhet omhandler spørsmålet om den tolkningen som utvikles også kan være relevant i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 210; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). “Overførbarhet kan betegnes som en rekontekstualisering når den teoretiske forståelsen som er knyttet til et enkelt prosjekt, settes inn i en videre sammenheng” (Thagaard, 2013, s. 210-211). Dette innebærer at en enkelt undersøkelse kan bidra til en mer generell teoretisk forståelse. Det er forskeren selv som argumenterer for om den forståelsen hun har kommet til, også kan være relevant i andre sammenhenger. Denne studien har studert et fåtall lærere, og deres måte å håndtere og forebygge reaktiv aggressiv atferd på, på småtrinnet. Målet med studien har ikke vært å komme frem til resultater som kan generaliseres, men heller å bidra til økt kunnskap som kan overføres til andre læreres arbeid med aggresjonsproblematikk. Forhåpentligvis kan andre med erfaring med reaktiv aggresjon kjenne seg igjen i de tolkningene som kommer frem i studien, da leserens gjenkjennelse har betydning for undersøkelsens overføringsverdi (Nielsen, 1994, referert i, Thagaard, 2013, s. 213). Gjenkjennelsen innebærer at tolkningene gir en dypere mening til tidligere erfaringer og kunnskaper, samtidig som det overskrider leserens forståelse. Dette betyr ikke at alle potensielle lesere er enige i forståelsen, men noen, og helst mange, bør være enige og kjenne seg igjen fra egen erfaring (Thagaard, 2013, s. 213).

3.6 Mulige feilkilder

Informantene i denne studien ble som tidligere nevnt rekruttert gjennom rektorene ved de ulike skolene. Ettersom forholdet mellom rektor og lærer gjerne bærer preg av ujevn maktfordeling, er det en mulighet for at informantene har opplevd press til å delta i studien. Det kan også tenkes at rektorene har spurt de lærerne som har veldig god kompetanse på det aktuelle temaet, og som dermed kan representere skolen på best mulig måte. Dette er uvisst, men muligheten er der.

Kvale og Brinkmann (2015, s. 51) skriver at kvalitative forskningsintervjuer helt klart bærer preg av et asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet hvor det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. For det første har forskeren bestemt temaet

for intervjuet, hvilke spørsmål som skal stilles og hvilke svar hun vil følge opp. For det andre har forskeren vitenskapelig kompetanse om temaet som belyses i intervjuet. Som nevnt tidligere fikk informantene i denne studien tilsendt en oversikt over hvilke tema som skulle belyses i intervjuet. På den måten ga jeg informantene mulighet til å være noe forberedt på hva vi skulle snakke om. De fikk imidlertid ikke oppgitt de spesifikke spørsmålene under hvert tema, av den grunn at jeg ikke ønsket at informantene skulle lese seg opp på relevant teori og svare utfra hva som er teoretisk riktig. Jeg ønsket å få tak i informantenes opplevelser og erfaringer om det fenomenet som ble studert, og vurderte det derfor ikke som hensiktsmessig at de trengte å vite nøyaktig hvilke spørsmål som ble stilt. Om noen likevel hadde lest seg opp på de overordnede temaene og at deres svar dermed var påvirket av dette, er uvisst. Noen av informantene hadde notert ned litt tanker omkring de ulike temaene i forkant av intervjuene, selv om denne type forberedelse ikke hadde blitt stilt krav til. Andre igjen hadde ikke hatt tid til å se særlig mye på det. En kan anta at informantene var klar over mine kunnskaper om relevant teori og forskning om temaet studien omhandler, ettersom noen av informantene henvendte seg til meg for bekreftelse dersom de var noe usikre i sine svar. Jeg forsøkte å opptre så nøytral som mulig, og måtte ved flere anledninger påpeke at jeg ikke satt med noe fasit svar på mine spørsmål, men at det var deres opplevelser og erfaringer jeg var ute etter. Det at jeg hadde faglige kunnskaper om temaene på forhånd, utgjør en viss risiko for at informantene har svart utfra hva de tror er sosialt akseptabelt, eller at de har svart for å imponere meg, selv om dette ikke stemmer med deres praksis. Jeg fikk imidlertid inntrykk av at informantene var dyktige lærere som snakket ut fra egne erfaringer, og denne oppfatningen styrkes ved at samtlige informanter trakk frem historier fra eget klasserom som eksempler.

3.7 Forskningsetikk

Hele forløpet i en intervjuundersøkelse preges av etiske problemstillinger. Forskeren må dermed ta hensyn til mulige etiske problemer helt fra begynnelsen av undersøkelsen til det endelige resultatet foreligger. Det stilles spesielle krav til forskerens etiske ansvar når studier krever nær kontakt mellom forsker og deltaker, slik som i kvalitativ forskning (Johannessen et al., 2010, s. 89; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97; Thagaard, 2013). Normer for vitenskapelig redelighet er definert og presisert i en innstilling fra *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH, 2016) som ble sist revidert i 2016. NESH skriver at “forskningsetiske retningslinjer er konkretiseringer av forskersamfunnets

grunnleggende normer og verdier” (NESH, 2016, s. 5). Retningslinjene er først og fremst et hjelpemiddel for forskeren, hvor de er ment å virke rådgivende, veiledende og forebyggende. De formidler hva forskeren bør ta i betraktning og gjøre for at forskningen skal være ansvarlig (NESH, 2016, s. 7).

NESH stiller særskilte etiske forholdsregler til studier som innebærer behandling av personopplysninger. Personopplysninger er opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson (Thagaard, 2013, s. 25). I denne studien har jeg gjennomført seks kvalitative intervju. Dette innebar nær kontakt mellom meg og deltakerne, og det ble hentet inn personlige opplysninger som navn, kjønn, utdanning og antall år i læreryrket. Prosjektet var derfor meldepliktig, og jeg meldte inn prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i slutten av oktober. Prosjektet ble godkjent i desember 2016. I den følgende delen vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort i denne studien for å ivareta gjeldende etiske retningslinjer. Det er særlig tre etiske prinsipper som er viktig å ta hensyn til i denne type studier; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter.

3.7.1 Informert samtykke

Utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er prinsippet om at forskeren må ha deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2013, s. 26). “Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig” (NESH, 2016, s. 14). At samtykket er fritt, betyr at deltakerne i prosjektet selv har valgt å delta uten ytre press eller begrensninger av personlig handlefrihet. At samtykket er informert, innebærer at forskeren har gitt god nok informasjon om hva det vil si å delta i forskningsprosjektet. At samtykket er uttrykkelig, betyr at deltakerne tydelig gir uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer å delta i prosjektet (NESH, 2016, s. 15). Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2016, s. 15; Thagaard, 2013, s. 26; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Thagaard (2013, s. 27) og Dalen (2011, s. 101) skriver at samtykke fra deltakerne ikke nødvendigvis baserer seg på fullstendig informasjon om prosjektet. Dette er av hensyn til fleksibilitet i kvalitative studier, som innebærer at undersøkelsesopplegget kan bli endret underveis.

Etter at jeg hadde vært i kontakt med rektorene per telefon for å kort presentere studien min, ble det sendt ut informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse, samt samtykke erklæring til de som var positivt innstilt. Rektor formidlet så dette videre til aktuelle deltakere.

Informasjonsskrivet inneholdt en presentasjon om hvem jeg er, hvor jeg studerer og hvilken studie jeg er tilknyttet. Det inneholdt også informasjon om prosjektets formål, metode, tema som ville bli lagt vekt på, konfidensialitet, og hva det innebar å delta i studien. I samtykkeerklæringen presiserte jeg at all form for deltakelse er frivillig, og at samtykket om å delta når som helst kan trekkes tilbake uten negative konsekvenser. Dette var informasjon som deltakerne fikk før de bestemte seg for å delta. Jeg har allikevel ingen garanti for at informantene mine ikke ble utsatt for press om å delta fra rektoren ved skolen.

3.7.2 Konfidensialitet

“Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være aidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert” (NESH, 2016, s. 16). Konfidensialitetsprinsippet innebærer et løfte om at informasjon ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten. Dette innebærer at forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet når resultatene i undersøkelsen presenteres (NESH, 2016; Thagaard, 2013, s. 28; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Det stilles krav til at forskeren verner om personlig integritet og privatlivets fred. Konfidensialitet er også nært knyttet til forskerens troverdighet og deltakernes tillit til forskningen (NESH, 2016). Noen ganger kan det oppstå dilemmaer mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene på en pålitelig og etterprøvable måte. Da er det kravet til konfidensiell behandling av opplysninger som går foran kravet om å legge til rette for etterprøvbarehet (Thagaard, 2013, s. 29).

I min studie var jeg interessert i lærernes erfaringer med håndtering og forebygging av reaktiv aggresjon. Selv om jeg ikke stilte spørsmål om taushetsbelagt eller sensitiv informasjon i forhold til enkeltelever, supplerte informantene sine svar med konkrete eksempler fra klasserommet. I disse tilfellene har jeg anonymisert elevene ved å gjengi svarene i størst mulig grad som løpende tekst. For å styrke anonymiseringen har jeg valgt å omtale alle elev-eksemplene som “han” -uansett kjønn. Det samme har jeg gjort for å anonymisere

informantene mine, hvor alle informantene blir omtalt som “hun”. Anonymiseringen har også blitt styrket ved å oversette intervjuene fra dialekt til bokmål. I tillegg har jeg vurdert det som lite hensiktsmessig å tillegge informantene pseudonymer eller kodenummer i resultatdelen. Kodenummer eller pseudonymer er derfor utelukket i denne studien. Under transkribering av intervjuene, ble imidlertid kodenummer anvendt. Dette for at deltakernes navn og andre identifiserbare opplysninger ikke må forekomme på forskerens datamaskin (Thagaard, 2013, s. 28). Personidentifiserbare opplysninger om informantene er blitt holdt adskilt fra resten av datamaterialet og oppbevart på en sikker måte. Informantene ble informert i informasjonsskrivet om at alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, og at disse, samt lydopptakene, vil bli oppbevart på en forsvarlig måte ved at det låses inn og oppbevares av meg. Personidentifiserbare opplysninger vil bli slettet så snart de har tjent sitt formål, det vil si at alt slettes når prosjektet er avsluttet.

3.7.3 Konsekvenser av deltakelse

“Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som en følge av forskningen” (NESH, 2016, s. 19). Prinsippet innebærer at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse skal respekteres. Thagaard (2013, s. 30) skriver at dette er generelle normer, og det kan være vanskelig å vite hva disse betyr i praksis. Forskeren må derfor tenke gjennom de konsekvensene som undersøkelsen kan ha for deltakerne. Som forsker har jeg reflektert over eventuelle konsekvenser deltakelse i denne studien kunne ha for mine informanter. Jeg har ikke brukt sitater med sensitiv informasjon, og måten datamaterialet fremstilles på vil trolig ikke skade eller belaste informantene mine. Thagaard (2013, s. 30) skriver at erfaringer fra intervjuundersøkelser viser at deltakere ofte synes det er interessant å bli intervjuet fordi de får fortelle om sin livsverden til en interessert lytter. Dette kan bidra til mer innsikt i egen situasjon, og på den måten kan deltakerne også oppleve å få noe igjen for å delta i undersøkelsen. Min erfaring stemmer med dette. Jeg opplevde informantene som positive både før, under og etter intervjuet. De var engasjerte i temaene som ble spurt om, og delte åpent sine erfaringer.

I dette kapittelet har jeg gjort rede for de metodiske valgene jeg har tatt i denne studien. På denne bakgrunnen skal vi nå se hvilke resultater dette ledet til.

4.0 Resultater

I denne delen presenteres studien empiriske resultater. Problemstillingen søker kunnskap om hvordan lærere håndterer og forebygger reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet, og resultater som representerer problemstillingen vil således bli rapportert. Trender og ytterligheter i transkripsjonsmaterialet vil bli trukket frem gjennom inndeling av temaer som samsvarer med teorikapittelet og intervjuguiden. Følgende hovedtema er:

- Aggresjonsbegrepet
- Erfaring med reaktiv aggresjon
- Klasseledelse
- Relasjon mellom lærer og elev
- Kontroll
- Balanse mellom relasjon og kontroll

Sitatene er gjengitt så ordrett som mulig, men som tidligere nevnt så ble transkripsjonene oversatt fra dialekt til bokmål. Språklige uttrykk som “skjønner du” og “ikke sant” er blitt utelatt av hensyn til leseflyt. Hvor det imidlertid har blitt vurdert som relevant å ha med språklige uttrykk som uttrykker usikkerhet eller behov for å tenke, som for eksempel “ehh...” og “hmm...” så er dette tatt med i sitatene. Presentasjon av sitater i resultatdelen er ikke gitt noen form for identifikasjon av hensyn til anonymitet (Thagaard, 2013, s. 183). Informantenes sitater gjengis i anførselstegn og kursiv. Utsagn som har blitt vurdert som irrelevant har blitt tatt bort og blir vist med (...). Informantene brukte ved flere anledninger konkrete eksempler på elevatferd. Disse blir i størst mulig grad gjengitt som løpende tekst, men de finnes også som en del av sitatene. For å opprettholde konfidensialitetsprinsippet og anonymitet, vil slike eksempler vise til elevene som “han”. Kjønnen er kun blitt valgt for ordens skyld da eleven blir omtalt som “han” også i teorikapittelet. Dette er dermed blitt redigert i noen av sitatene. Alle informantene, uavhengig av kjønn, vil bli omtalt som “hun”. Dette er også for å best mulig ivareta konfidensialitetsprinsippet og informantenes anonymitet.

Informantene representerer begge kjønn hvor alle var utdannet lærere. De hadde arbeidet mellom 8-17 år på småtrinnet og på bakgrunn av det identifiserer jeg informantene som erfarne. Samtlige hadde erfaring med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

4.1 Aggresjonsbegrepet

Informantene hadde som tidligere nevnt lest et par case på forhånd av intervjuet. For å sikre at informantene hadde erfaring med denne type atferd, ble de innledningsvis i intervjuet spurt om de kjente igjen denne type atferd som beskrives i casene. Samtlige bekreftet at de kjente igjen problematferden. Flere la også til at man finner elever med denne type atferd nesten i hver klasse, og en mente også at det blir flere og flere av disse tilfellene.

"Kjenner de igjen ja. Du kan si, jeg føler liksom at det blir kanskje mer og mer av de casene, på en måte".

"Mhm...ja det er jo det, mhm. Det er gjenkjennelig. Du har de ungene nesten i hver eneste klasse".

Videre ble informantene spurt om de var kjent med begrepet reaktiv aggresjon for å få tak i om dette er et begrep som blir brukt i skolen, og eventuelt hva de legger i begrepet. Det kom frem i intervjuene at informantene ikke er vant til å bruke begrepet reaktiv aggresjon i sitt hverdagspråk, men at noen har hørt om begrepet gjennom kurs og lignende. Noen hadde likevel en oppfatning om hva som ligger i begrepet da både provokasjon og det at det ligger noe bak ble trukket frem. Denne oppfattelsen er likevel snever og mangler flere elementer som inngår i definisjonen av reaktiv aggresjon.

"Vi bruker ikke det, nei".

"Ja, jeg tenker sånn, det er vel sånn at du blir provosert av noen og så handler du etter det, for å si det sånn".

"Eh, nei. Altså vi har snakket om det. Men det er sånn åh hva var det igjen".

"Eh...ja. Jeg bruker det nok ikke noe særlig. Det er liksom helst hvis du er på kurs og slik noe".

“Altså vi har jo...nei...reaktiv det betyr jo at det er på en måte noe annet som ligger bak, eller at det skyldes noe tenker jeg...ja? Det stemmer? (...) Men det er egentlig et ganske nytt begrep for meg -reaktiv aggresjon. Mhm”.

“Nei...vi bruker ikke det. Men, men vi bruker det jo når vi blir kurset, når vi snakker om og har det oppe...men, men...(...)Det er ikke ukjent nei. Men vi bruker det ikke, nei”.

Ettersom informantene ikke bruker begrepet reaktiv aggresjon om denne type atferd, ble det stilt et oppfølgingsspørsmål om hvordan de omtaler denne type atferd. Informantene nevnte da begreper som utagerende atferd og atferdsproblemer. Videre beskrev informantene disse elevene som usikre og urolige, at de har mangel på å styre impulser, og diagnoser ble også nevnt.

“Mhm...og mangel på å styre impulser har de...ehhh....det er usikre elever, det er gjerne elever med en diagnose”.

“Eller urolig...jeg bruker type han var veldig urolig. Du prøver mer å beskrive handlingen sant, enn å bruke ehh...liksom ehh... faguttrykk på det kanskje”.

For å oppklare hva som ligger i begrepet reaktiv aggresjon, og for å sikre at informantene og jeg snakket om samme type atferd gjennom intervjuet, ble det lest opp en kort definisjon (vedlegg 4). Selv om informantene ikke var vant til å bruke begrepet reaktiv aggresjon, kunne de ved hjelp av casene og definisjonen vi gjennomgikk innledningsvis i intervjuet, bekrefte at de kjente igjen denne type atferd. Definisjonen ble liggende på bordet under hele intervjuet for å sikre at fokuset lå på akkurat denne typen problematferd.

4.2 Erfaring med reaktiv aggresjon

For å bli bedre kjent med informantenes erfaring med reaktiv aggresjon spurte jeg om hvordan denne type atferd har vist seg i deres klasserom. Flere av informantene kom med konkrete eksempler på elever som slår, klyper og spenner. Informantene fortalte at aggresjonen rettes mot både medelever og voksne, og er av både verbal og fysisk karakter.

“(.) Bare bittelitt som skal til -ikke mye, så plutselig så hamrer de løs på hverandre, altså slår og spenner på hverandre”.

“Ehh....og når han begynte på skolen så var han og...altså han fant seg spesielt ei jente i klassen som han bare ikke likte, og som han ehh...som han skulle ta. Han sa det til henne og at jeg skal drepe deg og du er så stygg at du fortjener ikke å leve. Han var ekstrem, altså, det er det mest ekstreme jeg har opplevd i både måten som han snakket og ting han gjorde. Han var og sånn som kunne slå, og klype, og spenne. Og ikke bare mot henne, men det var mer sånn mot hvem som helst. Veldig sånn som ble fort sint. Og noen ganger var det akkurat som han bare hadde et behov for å trykke ned andre”.

“Mhm...den var ganske voldsom. Den var mer voldsom i første klasse og har liksom fått en annen form etterhvert. Men det...men for å bare gå tilbake til første klasse så viste det seg i utagering. Fysisk utagering og gjerne at...han kunne liksom bare gå...han gikk ofte rett bare i håret på de andre jentene. (...) Eh...men og, altså han spyttet, han slo og sparket og skrek og veltet pulter og...ja. Men det verste var jo egentlig det at han angrep andre elever hvis det var noen som trigga”.

Denne informantene trekker også frem mangel på å følge beskjeder og instruksjoner som typisk for denne atferden.

“Nei altså...ehh...det er jo...det er jo uro da. Det kan være hvis de får en beskjed for eksempel, så har de vanskeligheter med å sitte stille, reiser seg opp og er gjerne bortpå andre elever. Kan komme med utbrudd for eksempel hvis det skal være stille i klasserommet så kommer det plutselig utbrudd og. Følger ikke beskjeder, men gjør kanskje det motsatte av det du faktisk ga beskjed om. Så...det har vært unger som har...villet kaste stol. På den måten der...har vært veldig fysiske”.

Jeg ønsket å få vite om informantene opplever at den reaktivt aggressive atferden er noe som oppstår plutselig eller om de får forvarsel på hva som er i ferd med å skje. Informantene hadde sprikende svar til dette. En informant opplever at aggresjonen kommer helt plutselig og uten forvarsel, mens andre informanter mente det varierte noe.

“Med mange av disse som virkelig har et problem så er det ingen forvarsel”.

“Nei, altså det varierer jo da, etter hvordan elevene er da. Men ehh...mest så er det sånn at det bygger seg litt opp på en måte. Du får og elever som bare tenner med en gang og blir rasende”.

Neste informant forklarte at hendelser i forkant av selve aggresjonen kan være bakgrunnen for den aggressive atferden, og at aggresjonen på den måten får tid til å bygge seg opp. Dette er i tråd med det Roland og Idsøe (2001, s. 447) sier om at reaktiv aggresjon er knyttet til en frustrerende hendelse i forkant av en aggressiv handling.

“Som regel så...så er de i en eller annen situasjon der du kanskje diskuterer en hendelse som har skjedd ute for eksempel, eller det kan være i en situasjon der...der...eh...der det har oppstått en situasjon inne i klasserommet. Kanskje noen andre elever har reagert på et eller annet sant. Eh...der en setter grenser for eleven. Og da når du setter grenser for eleven så møter du motstand. Så da oppstår konflikten i det øyeblikket. Men den er jo tilstede på en måte før det vil jeg si, på grunn av at en har en handling som ikke er akseptabel i klasserommet”.

De neste to informantene er noe tvetydige i sine svar. Selv som de sier at aggresjonen noen ganger oppleves som noe som oppstår helt plutselig og uten forvarsel, så trekker de samtidig frem sin relasjon til eleven som avgjørende for om de kan forutse den reaktive aggresjonen eller ikke. Jeg finner disse refleksjonen svært interessante, og man kan stille spørsmål til om grunnen til at de noen ganger opplever aggresjonen som uforutsigbar er at de ikke kjenner eleven godt nok.

“Ehh...nei jeg opplever at det oppstår plutselig. Ehh...noen ganger sånn som....sånn som på han så kunne jeg kanskje forutse det, men ehh... men, jeg fikk en gutt som kom til...som begynte i min klasse i tredje og han var sånn som plutselig -plutselig så ble han lei når han satt å jobbet i timen og plutselig smalt han boken i veggen. Så der fikk jeg ikke alltid...nei (...). Det...men det er jo det når du blir godt kjent med de så kan du på en måte....noen ganger så kan du forutse det”.

“I begynnelsen så opplevdes det som helt uforutsigbart for oss, og helt plutselig og helt umulig å vite noe om. Men...men vi lærte oss jo han å kjenne. Sånn at jeg tenker meg at kanskje han egentlig er nokså lik nå, bare at vi vet hvordan vi skal hjelpe han (...). Så når vi ble liksom litt vant med mønsteret så kunne vi jo hoppe til med en gang vi hørte den lyden, så kanskje vi unngikk at noen...”

Siste informant trekker frem et annet viktig poeng. Hun opplever at man kan forutse aggresjonen dersom man har kunnskaper om hva som utløser den. Dette kan ses i sammenheng med de to andre informantenes opplevelse av å kunne forutse aggresjonen dersom man kjenner eleven godt, da det er rimelig å anta at en god relasjon til eleven kan bidra til å gi lærer kunnskaper om triggere til aggresjonen.

“Nei...du behøver ikke få forvarsel. Men du kan og få det, for du vet hva som utløser det”.

Ifølge Roland og Idsøe (2001, s. 447) er sinne en nødvendig komponent av reaktiv aggresjon. Kan lærerne se at eleven begynner å bli sint, og hvordan registrerer de i så tilfelle dette? Informantene opplever at sinnet noen ganger kommer veldig plutselig og at det dermed kan være vanskelig å registrere dette i forkant av aggresjonen. Andre ganger kan de derimot se at sinnet bygger seg opp ved at eleven forandrer atferd. Flere informanter nevner at de kan se på eleven at han blir urolig i kroppen. Mer spesifikt nevnes det at eleven begynner å snakke høyt, og at ansiktsuttrykket forandrer seg. En informant påpekte også i denne sammenheng at lærer må kjenne eleven for å kunne fange opp sinnet og forhåpentligvis lykkes med å unngå aggresjonen.

“Nei, jeg ser at de blir urolig. Ehh...de snakket høyt...nei de blir sinte på en måte sånn at de blir...altså den normale oppførselen forandrer seg ganske kjapt da”.

“Ofte så blir de jo litt urolige i kroppen. Eh..du kan se det på ansiktet, du kan se det på øynene -mørknes, svartne”.

Ettersom informantene rapporterte at de noen ganger kan registrere at elevens sinne bygger seg opp gradvis, var jeg interessert i å vite om eleven noen ganger klarer å hente seg inn underveis slik at et kognitivt sammenbrudd som leder til aggresjon kan unngås (Roland &

Idsøe, 2001, s. 447). Noen mente at dette varierte hos den enkelte elev, men de fleste informantene var enige i at det er mulig å avverge at situasjonen eskalerer og at aggresjonen på denne måten kan unngås. Deres erfaring var at en god måte å håndtere elevens sinne på er å få eleven vekk fra situasjonen. De fortalte at de gir eleven tid og rom til å roe seg ned, gjerne ved å la eleven gå ut i skolegården og gå seg en tur. Samtale med eleven ble også nevnt som en strategisk metode for å unngå aggresjonen, men det forutsatte at eleven fikk tid til å roe seg ned først.

“Ehh....de aller fleste hos meg, de får lov, de har sånn avtale, i hvert fall hvis jeg er alene så har de lov å være....jeg har jo observasjon fra klasserommet ut på lekeplassen, så de får lov å være der ute og roe seg ned. Så er de der så kommer de inn når de er rolige”.

“Ja det vil jeg si. Men de må gjerne ha litt tid på seg da. Så det...men det skjer jo det. Og spesielt hvis du klarer å komme i en god samtale”.

“Ja...det hender. Jeg har hatt elever, hvis han bare fikk gå det av seg (...). Gikk rundt skolen et par ganger, så kom han (...). Så visste han at når han hadde gått så kunne vi snakke sammen. For det nytter jo ikke snakke i...før de har kommet ned”.

Jeg var interessert i å få vite hva informantene opplevde som typisk trigger til reaktiv aggressiv atferd da kunnskaper om dette trolig kan bidra til å forebygge aggresjon. Det som gikk mye igjen i informantenes svar var manglende følelse av mestring, uforutsigbarhet og feiltolkning. Utrygge voksne, hjemmesituasjon, avvisning fra medelever, overgangssituasjoner og ustrukturerte situasjoner som friminutt ble også nevnt som typiske trigger. Her beskrives trigger som gjelder fag, lærer-elev-relasjoner, relasjoner og situasjoner med andre elever og forhold som er utenfor klasserommet.

”Så det jeg ser er at hvis ting ikke blir trygt nok, og jeg blir usikker og lurert på...og der ikke er de folka tilstede, så blir det helt sånn kaos -ute og kjører”.

”Altså når de opplever at de...at de...sånn som du beskriver der at de lett tolker ting feil...så de kan oppleve at de blir utestengt i lek for eksempel, selv om de ikke blir det. Men de tolker...de har en tendens til å tolke alle signaler negativt”.

”Det kan jo være...altså hvis en snakker faglig i klasserommet så kan det nok av og til være at det kan være dårlig mestring for eksempel, det kan det være”.

”Det kan være ting som de faktisk sitter og tenker på som...som ikke...du vet så mye om kanskje. Det kan være ting som har skjedd hjemme kanskje”.

”Altså sånn som jeg opplever det så er det den rettferdighetssansen pleier være ganske sterk hos de. Og gjerne ikke med de samme øynene som resten av verden ser det. Altså de tar jo alt negativt, alt er jo rettet mot de”.

Jeg spurte informantene hvilke utfordringer de som lærere opplever i møte med reaktivt aggressive elever. Flere av informantene uttrykker at det er krevende å ha elever med aggresjonsproblematikk i klassen, at det er energi-tappende og slitsomt. Informantene forteller at disse elevene krever mye tid og oppmerksomhet. Mangel på nok voksne gjør at læreren ofte står alene i å håndtere vanskelige situasjoner, noe som naturligvis går utover de andre elevene og undervisningen. En informant opplever også at det er vanskelig å vite hvor høye forventninger man skal stille til disse elevene. En annen opplever at foreldresamarbeid kan være utfordrende da han gir uttrykk for at noen av disse elevene ikke har grenser hjemme, og at det kan være vanskelig å få elevene på rett spor dersom foreldre og lærer ikke jobber på lag.

”Jeg synes utfordringen er at jeg må være på hogget hele tiden. At du kan aldri jobbe for eksempel 99% hvis du har en dårlig dag -det kan man som voksen ha”.

”Nei altså...du har jo disse situasjonene hvor du liksom....det spørs jo...det spørs jo liksom arbeids....altså hvordan klassen er, hvilken hjelp du har, foreldrene ikke minst, heimen, altså hvordan de holder på der. Du kan jo liksom møte motstand på hjemmebane og for å si det sånn. At du ringer og er bekymret, sier hva som er skjedd, og så tar de den ikke”.

”Det er jo det å ha tid til å ta det. Å finne de...for...for de krever mye, de krever mye oppmerksomhet”.

” Det er jo hele tiden det der problemet at du har ansvar for en hel klasse også har du disse tingene som på en måte du egentlig ikke har tid til på et vis. Du kan jo ikke...for å løse opp i en sånn aggresjonssituasjon da, det tar jo tid. Det tar kanskje en halvtime. Du må liksom gjennom mange prosesser med den enkelte personen, men så sitter de andre nitten og lurere på hva skal vi ha i dag og hvorfor er det ikke noen voksne her”.

”Det er jo en sånn vanskelig balansegang. Når skal du...liksom...skru forventningene ned og når skal du bare holde fast på at nei dette har vi bestemt og sånn blir det, og sånn må på en...for disse her trenger jo og å øve på...å gi seg, kanskje. Men det er veldig vanskelig -når det kommer til akkurat de aggressive ungene så synes jeg det er veldig vanskelig”.

4.3 Klasseledelse

For å finne ut i hvilken grad informantene praktiserer den anbefalte autoritative lederstilen, stilte jeg spørsmål til deres klasseledelse. Jeg var interessert i å vite om de hadde en oppfattelse av at lærere kan forebygge reaktiv aggresjon i klasserommet, og hvordan man i så fall kan gjøre dette i praksis. De fleste informantene mente at lærere kan forebygge problematferden. Flere av informantene trakk frem en tydelig klasseledelse med god struktur og faste rutiner som vesentlig i det forebyggende arbeidet. Dette er ifølge Ogden (2009, s. 197) og Roland (2011, s. 28) viktige faktorer som er med på å skape trygghet og forutsigbarhet, noe som er spesielt viktig for elever med problematferd. At lærer evner å stille passende krav og forventninger til eleven ble også trukket fram som viktig i det forebyggende arbeidet. Ifølge Walker (2009, s. 123-124) må krav til et barns atferd samsvare med dets utvikling og modenhet, og dermed er det viktig at lærer kan justere og tilpasse disse kravene etter elevens behov. Et par informanter mente også at lærers evne til å lese situasjoner og være i forkant kan virke forebyggende på reaktiv aggresjon.

”Ja det tror jeg. Det tror jeg absolutt. Jeg tror at...jeg tenker, det første jeg tenker er forutsigbarhet. (...). Ehh...og gjerne, ja følge med når du ser at noe går feil vei. Sånn at hvis du på en måte har stilt et for høyt krav så kan du fort justere det ned eller hvis...hvis du ser at

noen har hatt en dårlig morgen at du bare liksom er litt sånn rund i kanten og, ja...justerer kravene litt eller forventningene til hvor mye skal denne eleven få gjort i dag”.

”Men det de trenger, de må ha de samme som kommer, samme menneske, ikke hvem som helst. De må ha veldig trygghet på det”.

”Ja, med å være forutsigbar. Og ha struktur, og ha tydelig klasseledelse. Veldig tydelig. Mhm. Og veilede underveis, hele tiden må du veilede”.

En informant mente det var vanskelig å forebygge reaktiv aggresjon i klasserommet. Utfra hennes svar kan det virke som om hun tolket mitt spørsmål som forebygging i spesifikke situasjoner. Tanken bak mitt spørsmål var langsiktig forebygging, men kanskje om jeg hadde stilt spørsmålet på en annen måte så hadde hun også nevnt noen av faktorene som ble trukket frem av de andre informantene.

”Ehh...jeg tror at, jeg tror at det er vanskelig fordi du vet ikke alltid når tid det smeller”.

Kun en av informantene nevnte at lærere kan forebygge reaktiv aggressiv atferd gjennom å skape en god relasjon mellom lærer og elev. Det er tankevekkende at ikke flere informanter nevnte dette som et forebyggende tiltak. Nordahl et al. (2005, s. 210) skriver at undersøkelser viser at elever viser mindre problematferd når relasjonen er positiv enn når relasjonen er dårlig, så lærer-elev relasjoner kan helt klart forventes å ha en forebyggende effekt på reaktiv aggressiv atferd.

”Det er jo de relasjonen du bygger opp. Har du ikke det så stopper det jo”.

Alle informantene opplevde at det er sammenheng mellom deres klasseledelse og denne elevgruppens atferd. De mente det er helt avgjørende at deres klasseledelse er tydelig slik at elevene vet hvor grensene går. Ifølge informantene vil et kaotisk miljø i klasserommet ha en negativ effekt på disse elevenes atferd. Jeg spurte informantene hva de mente var god klasseledelse. Her la de vekt på forutsigbarhet og struktur, å se den enkelte eleven, positive tilbakemeldinger og at lærer er tydelig og samtidig konsekvent. Mye positive tilbakemeldinger ble trukket frem som spesielt viktig for elever med problematferd da de ofte

får en del negativ oppmerksomhet. En informant trakk frem den autoritative lederstilen som god klasseledelse, hvor høy grad av både relasjon og kontroll er viktig.

”Jeg tenker det er to...det er to spor på en gang. Det er den snille og den strenge holdt jeg på å si. Jeg tenker du...du må...du må liksom komme i posisjon. Og derfor må du bygge relasjon og derfor må du gidde å bli kjent med de og finne ut hva de er interessert i og...og være en venn hold jeg på å si. Men så tenker jeg samtidig at du må ha struktur... på...jo mer jo bedre”.

4.4 Relasjon mellom lærer og elev

Under temaet lærer-elev-relasjon spurte jeg informantene hva de la i begrepet relasjonsbygging. Deres oppfattelse av begrepet var at det handler om å få et forhold til eleven gjennom å bli kjent med hvem den enkelte eleven er. Det å bygge gode relasjoner handler ifølge informantene om å se hver enkelt elev og vise eleven at man genuint bryr seg om eleven. Flere informanter trakk frem tillit som en viktig del av lærer-elev-relasjonen. En informant beskrev relasjonen mellom lærer og elev som en form for gjensidig vennskap hvor lærer må bli kjent med eleven, samtidig som hun også må åpne opp og gi av seg selv slik at eleven også blir kjent med læreren. En annen informant beskrev lærer-elev-relasjonen som noe eget som læreren og den enkelte eleven har sammen, noe mer enn det man har i fellesskapet.

”Det er jo....akkurat det du spør om nå, jeg tenker det er en form for vennskap. At du gjerne gir litt av deg selv, åpner litt opp og lar de skjønne hvem du er og at du ønsker de vel og sånn, samtidig som jeg prøver å bli kjent med hvem de er”.

”Nei, det er jo at de ser at jeg ser de. At vi har noe sammen. Og da kan vi ha et fellesskap i klassen, også er det da å nå den enkelte. At meg og deg har noe sammen. Og at de vet de kan komme til meg. Og at de vet de kan si hva som helst til meg og det blir der”.

Informantene hadde ulike strategier for hvordan de jobber for å bygge gode relasjoner til elever med reaktiv aggresjonsproblematikk. Noen la vekt på de små tingene som relasjonsbyggende, som det å komme i dialog og snakke om ting som interesserer eleven, det å se eleven og ta de på alvor. Andre mente at det å se eleven i andre sammenhenger enn bare i

klasserommet, som for eksempel å gå på tur, kunne virke relasjonsbyggende. Å investere tid i å bygge opp en bank med gode opplevelser ble også nevnt av et par informanter som en god måte å bygge opp relasjoner på. Positiv oppmerksomhet ble også trukket frem som relasjonsbyggende. Flere la vekt på at det er viktig at lærer får med seg de positive øyeblikkene slik at de kan gi masse ros og positive tilbakemeldinger til den reaktivt aggressive eleven som ellers får mye negativ oppmerksomhet. En informant viste særlig stort engasjement for bruk av lek som hensiktsmessig på flere områder, -også i forbindelse med relasjonsbygging mellom lærer og elev. Hun poengterte at lek kan være både faglig og sosialt på samme tid som det gir gode muligheter for å bygge opp relasjoner.

En informant stakk seg særlig ut i sitt engasjement for å bygge gode relasjoner til elever med aggresjonsproblematikk. Hun fortalte at hun gir mye av seg selv på fritiden ved å stille opp på håndballkamper og fotballkamper om ettermiddagen for å vise interesse ovenfor elever som det er særlig viktig å skape gode relasjoner til. Samme informant forteller at hun tenker det er relasjonsbyggende at disse elevene kan identifisere seg med læreren, så hun tar gjerne på seg hullete eller "slashy" klær for å komme på nivå med eleven dersom dette er noe eleven til vanlig bruker. Ved å ta en telefon til eleven dersom han er syk i mer enn tre dager viser hun også at hun bryr seg om eleven.

"Jeg pleier alltid ta noe sånn... jeg har noe småknep da for å si det sånn. At ehh....altså de som er ofte sinte, de går for eksempel slashy kledd, hvis du skjønner? Så jeg pleier å vise at jeg går med hull i sokkene mine. At jeg viser, tar av og så viser at jeg har hull i sokkene. Litt sånn. Jeg går kanskje med en revnet t-skjorte en dag. For da liksom kan de identifisere seg med meg, at jeg har det".

"(...)Også møter jeg opp på håndballkamper (...) Og så...ja...ringer til de hvis de er syke mer enn tre dager. Da føler jeg at...da viser jeg at jeg bryr meg på en måte".

"Altså det er gjennom de små tingene hele tiden, men det er bare at når jeg hjelper de så klapper jeg litt på de eller bare at jeg spør de hvordan de har hatt det i helgen ehh...ja at...det er slike småting. Smile og se de i øynene. De får jo alltid mye på grunn av at de kommer opp i

konflikter og det blir mye samtaler og ehh...og så er det bare viktig at du da passer på at du går bort og tar kontakt med de når...når det er noe som er positivt (...)”.

”Men min erfaring opp gjennom....leken kjemper jeg for. Ikke at vi skal leke bare som seksåringer, men bruk leken i relasjonsbygging, klassemiljø...og da tenker jeg faglige leker, sosiale leker....og bruk den i situasjoner og i de relasjonene. Ser du at nå tære det på for noen -bruk en lek”.

Selv om informantene hadde flere gode metoder for å bygge opp gode relasjoner til reaktivt aggressive elever, så uttrykte samtlige at dette er et særlig utfordrende og krevende arbeid. Noen opplever det som energitappende og fortalte at lærer må gi mye av seg selv for å lykkes i dette arbeidet.

”Det er det. Fordi de er ikke alltid så enkle å forstå og lese alltid, og komme under huden på, på en måte (...)”.

”Ja, det er det jo fordi at...fordi at du kan jo kjenne på at åh...sant nå har jeg gjort sååå mye. Og så likevel...sant du kan kjenne på en håpløshet og frustrasjon og sinne. Og det kan være veldig energitappende. Så det at de...de krever jo mye, men du blir...likevel så blir du spesielt glad i de fordi at de har sin historie og de er veldig sårbare (...)”.

”Ja det er jo det. For det er jo gjerne ikke elever som du...liker sånn naturlig og uten å jobbe med deg selv (...)”.

Ifølge Nordahl (2010, s. 135-136) viser undersøkelser relativt sterk sammenheng mellom lærer-elev-relasjon og atferdsproblemer. Jeg var derfor interessert i å vite på hvilken måte mine informanter opplever at en god relasjon til den reaktivt aggressive eleven kan ha en forebyggende effekt på utagering. Alle informantene kunne bekrefte at en god lærer-elev-relasjon virket forebyggende på reaktiv aggressiv atferd. En informant mente at dersom eleven har en god relasjon til læreren sin så ønsker han også å leve opp til de forventningene lærer har til eleven. Ved å bli godt kjent med eleven så vet lærerne også hva som trigger aggresjonen, og med den kunnskapen kan lærer lettere avlede eller unngå at aggresjonen

oppstår. Videre fortalte en informant at en del av jobben er å hjelpe disse elevene med å regulere følelsene sine, og for å lykkes med det så er det helt nødvendig med en god relasjon mellom lærer og elev. Informantene rapporterer at elevene vil tåle bedre at lærer setter grenser dersom en god relasjon er blitt etablert, og bare et blick eller en rolig hånd på ryggen kan virke dempende og være nok til at eleven roer seg ned.

«Ja det tror jeg nok. Det er nok fordi du kjenner de...de tåler at du setter grenser, sant».

«Jeg tenker du blir jo kjent med eleven så du vet hva som trigger og hvordan du kan unngå det og hvordan du kan avlede».

«Altså noe av jobben er jo å hjelpe til å regulere de følelsene og da må du jo på en måte ha en relasjon. Du kan jo ikke hjelpe en fremmed med det».

«(...) det kan sikkert stå ti voksne der som bare ikke aner hva de skal finne på, men så kommer den ene som kjenner han og bare vinker, og så....sant. Så en må jo ha en relasjon for å lykkes med disse, du må jo det. Absolutt».

«Eh...for har du en god relasjon så kan du ta på de, ikke sant. Du kan være nærere enn hvis du ikke har en god relasjon (...). Ikke alltid...men men det og, bare en hånd rolig på ryggen, et blick -kan være nok. Og det hadde jo ikke hjulpet hvis du ikke hadde en god relasjon».

Informantene uttrykte som vi har sett over at en god lærer-elev-relasjon kan virke forebyggende på reaktiv aggresjon i den betydning at lærer kan avverge noen situasjoner. Men når reaktiv aggressiv atferd likevel oppstår, så hadde informantene noe delte meninger om deres relasjon til eleven har betydning for utfallet av situasjonen. Noen informanter opplever at deres relasjon gjør det lettere å roe eleven ned ettersom eleven er trygg på læreren, og læreren vet også bedre hva hun kan gjøre for å unngå at aggresjonen øker. Andre påpekte at en god relasjon vil hjelpe langsiktig, slik at aggresjonen vil avta og ikke vise seg like hyppig, men at når den først oppstår så er det lite som hjelper samme hvor god lærer-elev-relasjonen er.

”Mhm...jo mer tryggere de har blitt på meg, jo fortere får jeg hentet de inn igjen”.

”Ehh...ja, det tror jeg vel kanskje at det har. Jeg vil jo mene det at hvis det var et helt ukjent menneske som kom inn, sant, som....hvis jeg har en god relasjon til den eleven så er det klart lettere kanskje klare å....hvis du kjenner eleven sant så vet du lettere hvor du kan sette inn støtet. For hvis du ikke kjenner eleven så kan du jo fort komme til å øke aggresjonen”.

”Men det spørs...det spørs liksom hvor langt de har kommet. For har de begynt å hive på stoler eller har de begynt med det der at de bare må få det ut så hjelper det på en måte ikke”.

”Nei, hvis det plutselig...hvis det har kommet i gang så må du jo bare få de vekk fra situasjonen, eller få situasjonen vekk”.

4.5 Kontroll

Jeg spurte informantene om hva de la i begrepet god grensesetting. Noen syntes dette var vanskelig å sette ord på, men etter litt betenkningstid kom de likevel opp med noen faktorer som de knyttet til begrepet. Det var mye av de samme svarene som gikk igjen. I følge dem handler god grensesetting om det å være rettferdig, konsekvent, forutsigbar og tydelig. Det ble også lagt vekt på at konsekvenser må være av en naturlig art. En informant oppsummerer dette bra i sitt svar:

”Ehh....jeg er veldig opptatt av at ting skal være konsekvent og at...at den samme regelen gjelder hver dag. Ehh og....og og det at de...at de forstår, at de skjønner reglene sant, at du ikke plutselig kommer opp med nye regler. Ting må være forutsigbart. Ehh...ja...og så...og og at sanksjonen på en måte på brudd på grensesetting står i forhold til det de har gjort”.

Når det gjaldt grensesetting særlig i forhold til reaktivt aggressive elever så ble igjen tydelige grenser og det å være konsekvent trukket frem som viktig. I en travel skolehverdag kan det noen ganger være knapt om tiden, men informantene mente det var viktig å ta seg tid til å stå i grensesettingssituasjoner selv om det noen ganger kan være veldig krevende. De så det som viktig at eleven må få en reaksjon på negativ handling eller atferd. Et par informanter mente at

det å ekskludere eleven fra fellesskapet noen ganger var nødvendig og effektivt, selv om dette var noe de prøvde å gjøre i minst mulig grad. En informant fortalte at hun bare setter grenser for disse elevene når det er absolutt nødvendig. Hennes erfaring var at man må velge sine kamper, for hvis målet er å alltid vinne kampene så blir det bare krig. Informanten mente det var viktig å ha et lengre perspektiv, og at det ikke alltid lønner seg å sette hard mot hardt.

Samtlige informanter kunne fortelle at de bruker positive og negative konsekvenser i arbeidet med reaktivt aggressive elever. De aller fleste påpekte at både belønning og konsekvens må komme kort tid etter den positive eller negative atferden for at det skal ha god effekt. Konsekvenser for negativ atferd kan gjerne være å frata eleven goder, mens belønning kan være at eleven får gjøre en kjekk aktivitet på slutten av timen. Belønning kan også være så enkelt som å påpeke og skryte av elevens positive atferd høyt til resten av klassen. Flere var også opptatt av at belønning og konsekvenser må stå i samsvar med atferden.

«(...) Ja, så de må ha belønning, belønning, belønning. Men jeg ser jo på disse som er så spesielle at de må ha...det holder ikke bare med belønningssystem med de. De må ha, rett og slett, en...en...konsekvens hvor vi tar vekk kjekke ting (...).»

«Altså, jeg tenker belønningen må henge veldig tett sammen med det det egentlig handler om. Det er litt sann...også må den komme med en gang».

«Hvis en har slått en ute i friminuttet så har ikke han neste friminutt. For da skal den som har blitt slått få gå ut og slippe å tenke på det. Og det kan en si er fravær av gode eller straff, det er alt etter øynene som ser...».

Jeg spurte informantene om det er spesielle utfordringer knyttet til grensesetting til reaktivt aggressive elever. Informantene fortalte stort sett om de samme utfordringene, med unntak av en informant som syntes foreldresamarbeid var spesielt utfordrende når det gjaldt grensesetting. Mangel på grensesetting i hjemmet, eller at hjemmet har et annet syn på grensesetting, gjør at skole og hjem gjerne jobber i forskjellige retninger og dermed blir det ingen god effekt. Utover det var informantene stort sett enige om at grensesetting er et utfordrende arbeid som krever mye av læreren. Jeg finner det spesielt interessant at flere av

informantene opplevde dette arbeidet som så energitappende og slitsomt at de noen ganger ser seg nødt til å gi etter. En informant beskriver utfordringer knyttet til grensesetting veldig godt i sitt svar:

«Ja det er mange utfordringer, ja veldig mange. (...)...det er jo veldig ofte å kunne klare å være konsekvent nok, tydelig nok, ha tid nok til å sette de grensene du har lyst til å sette. Og det å ikke...en annen ting og som faktisk kan være litt utfordrende det at du...at du ikke gidder lenger. At du gir litt opp, sant. At det...det tar så mye energi, du føler liksom at du er nødt til å bruke så mye tid på den eleven at du ikke har tid til de andre på skikkelig måte. Og at du da...at du da liksom begynner å...å overse det».

Ogden (2009, s. 140) skriver at god struktur og høy grad av kontroll er viktig i arbeidet med reaktivt aggressive elever. For å oppnå tilstrekkelig grad av kontroll er grensesetting en viktig faktor (Roland, 2011, s. 28). Jeg var interessert i å vite i hvilken grad informantene opplever at god grensesetting kan virke forebyggende mot aggressiv atferd. Informantene mente at ved å ha tydelige grenser og være konsekvent, vil reaktivt aggressive elever oppleve at de ikke slipper unna med negativ atferd ved at de får en reaksjon. Et annet poeng som ble trukket frem av en informant var at ved god grensesetting så vil eleven vite akkurat hvor grensene går og de har muligens et mindre behov for å teste ut grensene hele tiden. Når eleven vet at han ikke kommer unna med negativ atferd så vil det forebygge vanskelige situasjoner. Flere påpekte at god grensesetting ikke vil stoppe den uønskede atferden for godt, men at ting ville blitt mye verre uten, og at det dermed har en klart forebyggende effekt. En informant mente at god grensesetting alene ikke er løsningen på problematferd, men at grensesetting må ses i sammenheng med en god lærer-elev-relasjon når det kommer til forebyggende arbeid og reaktivt aggressive elever.

”Det er....altså det er i den grad at de slipper å teste grenser. Når de vet, når de kjenner meg og de vet hvor grensene går så slipper de hele tiden å prøve hva tåler du...hva tåler du i dag”.

”Den er absolutt forebyggende for å si det slik. Men...men...det er det at de finner på noe likevel. Men hvis du ikke hadde hatt grensesetting så hadde det blitt helt kaos. Sånn som den....grensesetting det er hundre prosent nødt, men du vil likevel oppleve at det ikke er nok.

Det strekker ikke til. Du klarer ikke å få den ungen til å bli som de andre for å si det slik...ehh...veldig ofte (...)”.

4.6 Balanse mellom relasjon og kontroll

Jeg spurte informantene om de opplever motsetninger mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner. Med det spørsmålet ønsket jeg å få frem om informantene opplever at grensesetting påvirker relasjonen de har til eleven.

Informantene var todelte i sine svar her. Noen opplevde at en grensesettings situasjon vil påvirke relasjonen mellom lærer og elev, men selv om relasjonen vil bli satt på prøve der og da, vil et langsiktig perspektiv få elevene til å forstå at grensene faktisk blir satt i beste mening og for å hjelpe eleven. En informant fortalte at hun noen ganger kan føle seg veldig streng når hun må sette mye grenser, og at elevene kan oppfatte henne som sur fordi det blir mye kjefting. Hun uttrykte også frustrasjon rundt det å hele tiden måtte sette grenser og at man som lærer kan gå lei, og hun opplever at dette videre kan gå ut over relasjonen mellom henne og elevene. Andre mente at denne elevgruppen liker å bli satt grenser for, og opplevde ikke at dette påvirker relasjonen dem imellom. Tryggheten som skapes gjennom tydelige grenser vil forsterke relasjonen mellom lærer og elev, ifølge den ene informanten. I en situasjon hvor eleven viser aggressiv atferd og lærer må sette tydelige grenser, så vil en god samtale i etterkant av episoden rette opp i konflikten slik at den etablerte relasjonen ikke vil ta skade eller bli ødelagt.

”Ja, den kan det. Den kan det hvis det blir for mye av det så..(...) Og i de tilfellene så kan det gå ut over den grensesettingen du viser den gruppa da eller klassen, eller de elevene. Kan gå ut over relasjonen. Blir dritlei det”.

”Ja for jeg tror det blir litt ødelagt der og da...jeg tror jo det. Det blir litt krise der og da”.

”Jeg har ikke opplevd det. Altså jeg har opplevd at jeg har måttet holde elever mot deres vilje og sånn, men de...de har alltid....de har alltid blitt rolige. Så vi har alltid hatt en god samtale etterpå og jeg har forklart hvordan jeg har opplevd det, og de har kunnet....sant jeg har

kunnet sagt hvorfor jeg gjorde det jeg gjorde. Ehh...så jeg har aldri opplevd at jeg har ødelagt noen ting (...)”.

”Nei, for jeg merker det at når du setter grenser så er du....ehhh....de liker det. De vil ha den tryggheten (...)”.

”Nei, det gjør ikke det. Det bare forsterker og gjør det bedre”.

Videre spurte jeg informantene om de opplever sammenheng mellom det å sette grenser og det å bygge relasjoner. Her var de enige om at disse to innsatsområdene klart har med hverandre å gjøre. Til tross for at noen av informantene opplever at grensesetting noen ganger går utover lærer-elev-relasjonen, så mente alle at en god relasjon til den reaktivt aggressive eleven hjelper dem til å bedre stå i, eller takle, grensesettingssituasjoner. En lærer som setter tydelige grenser vil fremstå som en trygg voksen for disse elevene. Det handler også om det å ha positive forventninger til eleven, sier en informant. Dersom eleven vet at lærer forventer en god oppførsel så ønsker han å leve opp til det dersom han har en god relasjon til læreren sin, og at det derfor er en stor fordel å ha en god relasjon når man må sette grenser. Flere sa at det er helt avgjørende å ha en god relasjon til eleven for å i det hele tatt kunne sette grenser. Dersom man ikke har en relasjon og kjenner eleven godt, så vet man heller ikke hvordan man skal håndtere den aggressive atferden fordi man vet ikke hvordan eleven vil reagere. I verste fall kan man trigge aggresjonen enda mer i måten man tilnærmer seg eleven på.

”Ja. Jeg tenker hensiktsmessig...ja jeg tenker helt avgjørende. For...det er vel ingen som vil bli satt grenser for av noen de ikke har en relasjon til”.

”Ja. Det opplever jeg som en stor fordel. Det handler jo om dette her med positive forventninger. Så når de vet at jeg forventer en god oppførsel så ønsker de å leve opp til det”.

”Ja, jeg synes det. For du ser måten du handler...jeg hadde en episode ute når jeg var vakt med en elev jeg aldri har sett før...og da er det ikke lett når de mister kontrollen over seg selv...totalt. Og du ikke har relasjon, har ikke sett meg før...da har du ikke mye å stille opp med annet enn å være der for å beskytte han eller den selv, og de andre. Men eleven har jo

like vondt, og du kan nesten ikke gjøre noen ting (...). For trigger jeg hvis jeg gjør det? Kan jeg gå nært? Skal jeg si noe? Ja...det er ikke...det er vanskelig. Så uten den relasjonen altså så har du ikke mye”.

Svarene jeg fikk av informantene har vært gode og utfyllende tross utfordrende spørsmål. De var åpne om hvor utfordrende det kan være å arbeide med reaktivt aggressive elever, og de supplerer hverandre fint med mange felles trekk i sine svar.

5.0 Sammenfattende drøfting

Dette kapittelet vil ta for seg drøfting av studiens resultater med bakgrunn i oppgavens teorigrunnlag. For å best mulig besvare oppgavens problemstilling, *hvordan håndterer og forebygger erfarne lærere reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet*, så har jeg valgt å dele kapittelet inn i tre tema. Lærernes beskrivelser av håndtering og forebygging kan gjenspeile hvorvidt de er forberedt på å møte disse utfordringene. Videre er det interessant å se om lærernes beskrivelser av egen praksis synes å være konsistent med praksis forankret i en autoritativ lærerstil. Lærerjobben er kompleks og tidspresst ofte stort. Dette er med å gi rammene for det forebyggende arbeidet. Det kan derfor tenkes at nettopp dette ikke nødvendigvis er det lærerne er mest opptatte av. På denne bakgrunn organiseres den sammenfattende drøftingen rundt tre hovedspørsmål som i sum reflekterer problemstillingen.

-I hvilken grad er lærerne forberedt på å håndtere og forebygge reaktiv aggresjon?

-I hvilken grad er lærernes måte å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon på i tråd med teori om autoritativ klasseledelse?

-I hvilken grad er lærerne opptatt av å forebygge reaktiv aggresjon?

Informantene i studien vil i dette kapittelet delvis bli referert til som *lærerne* slik at diskusjonen blir språklig konsistent med problemstillingen. Jeg vil likevel understreke, slik det kommer frem i metodekapittelet, at disse seks lærerne ikke er representative for lærere generelt.

5.1 I hvilken grad er lærerne forberedt på å håndtere og forebygge reaktiv aggresjon?

Selv om elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk utgjør en liten gruppe i skolen, så står denne problematferden for en vesentlig del av utfordringene lærere står ovenfor (Roland, 2011, s. 13). Derfor var det interessant å stille spørsmål til hvorvidt informantene i denne studien er forberedt på å møte denne gruppen elever som viser en atferd som kan ha direkte negativ innvirkning på undervisningsmiljøet.

For å være forberedt på å møte elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk kan det være nyttig å ha grunnleggende kunnskaper om mekanismene bak denne type aggresjon. Jeg fikk inntrykk av at informantenes teoretiske kunnskaper om reaktiv aggresjon er noe snever. De hadde vansker med å sette ord på hva begrepet egentlig innebærer, men de beskrev elevene som impulsive og urolige, og diagnoser blant disse elevene ble også trukket frem som et typisk kjennetegn. Informantene beskrev altså den synlige atferden, mens få klarte å sette ord på mekanismene bak handlingen. Provokasjon og at det ligger en årsak bak handlingen ble imidlertid nevnt i tilknytning til begrepet. Denne slutningen er riktig ifølge flere teoretikere (Anderson & Bushman, 2002, s. 29; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Aggresjonen oppstår som en reaksjon på oppfattet provokasjon. Ingen nevnte, derimot, at begrepet defineres som en spontan handling som er drevet av sinne, og at motivet for handlingen er å skade roten til frustrasjonen (Anderson & Bushman, 2002, s. 29; Vitaro & Brendgen, 2005, s. 178). Når jeg leste opp definisjonen av reaktiv aggresjon bekreftet imidlertid alle informantene at atferden hørtes kjent ut. Med bakgrunn i informantenes beskrivelser av reaktivt aggressive elever, men mangel på et teoretisk begrepsapparat, oppfattet jeg det slik at informantene har tilegnet seg kunnskaper om denne type atferd gjennom erfaring fra egen praksis. Det er mulig at informantenes vansker med å sette ord på begrepet skyldes mangel på det begrepsapparatet man vanligvis tilegner seg gjennom studier.

I tillegg til kunnskaper om mekanismene bak reaktiv aggresjon, kan det være en fordel at lærere har kunnskaper om typiske triggere til reaktiv aggresjon da det trolig kan bidra til å forebygge en del utbrudd. Informantene nevnte flere triggere som manglende følelse av mestring, uforutsigbarhet, avvisning fra medelever, utrygge voksne og feiltolkning. De intervjuede lærerne var altså inne på reaktivt aggressive elevers hovedproblem som er å tolke sosiale signaler, men når vi snakket om hvordan de arbeider for å håndtere og forebygge reaktiv aggresjon, så var det ingen som trakk frem tiltak rettet mot akkurat dette. Når informantene er klar over at feiltolkning er et problem hos elever med dette atferdsmønsteret så er det påfallende at de likevel ikke setter inn tiltak her. Mangel på tiltak rettet mot feiltolkning kan skyldes mangel på kunnskaper om hvor sentralt tolkningsmønsteret til disse elevene er. Det kunne derfor vært nyttig for dem å ha noen grunnleggende kunnskaper om hvordan barns mentale prosesser påvirker måten de responderer på i sosiale situasjoner, slik som SIP-modellen illustrerer (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Modellen vil kunne bidra til

kunnskaper om hvordan reaktivt aggressive elever har en tendens til å feiltolke sosiale signaler og hvorfor de derfor oppfatter andres handlinger som fiendtlige. Elevenes atferd kan være logisk ut fra deres egen oppfatning av situasjonen, men for at de skal forstå at atferden er feil, må de få hjelp til å forstå situasjonen på en annen måte. Kunnskaper om SIP-modellen vil på den måten kunne åpne opp muligheten for lærerne å vurdere egen praksis i det forebyggende arbeidet, og sette inn tiltak rettet mot å hjelpe elevene med å snu sin overbevisning om fiendtlighet.

Lærerne var noe tvetydige i sine svar når det gjaldt prosessene knyttet til reaktiv aggresjon. De fortalte at dette varierer fra elev til elev. De rapporterer at aggresjonen noen ganger oppstår helt plutselig, mens andre ganger bygger den seg opp slik at de får forvarsel ved at eleven endrer atferd og kroppsspråk. Ifølge Roland (2015, s. 22) sin modell over mekanismene knyttet til reaktiv aggresjon, så går barnet gjennom flere prosesser før aggresjonen opptrer. Reaktiv aggresjon er et resultat av en frustrerende hendelse (Roland & Idsøe, 2001, s. 447). Videre er det barnets tolkning som avgjør reaksjonen på frustrasjonen. Dersom barnet tolker årsaken som fiendtlig så utløser det ofte sterkt sinne. Sinnet fører til redusert evne til å tenke klart og et kognitivt sammenbrudd oppstår. Her er det altså flere prosesser eleven går gjennom før aggresjonen oppstår. Også i denne sammenheng vil det fra et teoretisk perspektiv være hensiktsmessig å sette inn tiltak som kan hjelpe eleven med å snu sin overbevisning om fiendtlighet. Forskning viser at aggresjonen reduseres ned når man jobber systematisk med barnets tolkningsmønster (Guerra & Slaby, 1989, s. 287).

Det kan virke som at de intervjuede lærerne har lært å tilnærme seg reaktiv aggresjonsproblematikk gjennom egen praksis og erfaring, uten grunnleggende teoretiske perspektiv å støtte seg til. At lærerne ikke har forståelse for mekanismene bak reaktiv aggresjon får trolig innvirkning på hvordan de videre håndterer og jobber for å forebygge denne type problematferd.

5.2 I hvilken grad er lærernes måte å forebygge og håndtere reaktiv aggresjon på i tråd med teori om autoritativ klasseledelse?

Elever med reaktiv aggresjonsproblematikk har et særlig behov for å møte voksne som kan takle konflikter og samtidig inngå i en nær relasjon til eleven. Som det kommer frem i

teorikapittelet anbefales en autoritativ klasseledelse i møte med reaktivt aggressive elever, hvor riktig balanseforhold mellom relasjon og kontroll er avgjørende. Relasjon forstås som den relasjonelle kvaliteten mellom barnet og den voksne, mens kontroll handler om i hvilken grad den voksne er tydelig og har forventninger til barnet. Kort oppsummert trekker lærerne i denne studien frem flere gode poeng når de definerer god klasseledelse, og vi skal se nærmere på i hvilken grad lærerne rapporterer at de praktiserer den ønskelige autoritative lederstilen i møte med reaktivt aggressive elever (Roland, 2011, s. 25).

Relasjon

Kun én av de intervjuede lærerne nevnte relasjonsbygging som en forebyggende faktor i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Men selv om de fleste ikke nevnte begrepet direkte, så viste det seg når jeg stilte spørsmål om temaet at dette er noe de er opptatt av. De hadde ulike måter å arbeide på for å skape en god lærer-elev-relasjon. De fleste la vekt på de små øyeblikkene gjennom læringssituasjoner i klasserommet eller andre arenaer som i friminutt. En god relasjon handler ifølge informantene om å bli kjent med hvem eleven er og vise eleven at man bryr seg om han. Dette er viktig for alle elever for at det skal opparbeides et tillitsforhold og en god relasjon, men mye tyder på at reaktivt aggressive elever har et større behov på dette området enn andre elever (Ogden, 2009, s. 137; Roland, 2011, s. 29). Noen av de intervjuede lærerne viste et ekstra stort engasjement og forpliktelse ovenfor reaktivt aggressive elever ved å vise interesse for det eleven er opptatt av også på fritiden ved å stille opp på fritidsaktiviteter. På grunn av mye konflikter og mangel på mestringsfølelse i klasserommet kan det å bygge relasjoner også utenfor skolen med disse elevene være både viktig og nødvendig, og ha en positiv innvirkning på elevene.

Noen av informantene mine var opptatt av å investere tid i å bygge opp en bank med positive opplevelser. Dette tiltaket er i tråd med Piantas "Banking-time" (Pianta, 1999, s. 140).

Lærerne som bruker denne metoden fortalte at de opplever at det å sette av egen tid med disse elevene er hensiktsmessig for å fremme en god relasjon. De forklarte derimot ikke hvorfor det er nyttig å fremme gode relasjoner ved hjelp av denne metoden. Ifølge Pianta (1999, s. 140) er banking-time en måte for lærer å oppnå sosial kapital på. Ved hjelp av sosial kapital står relasjonen mellom lærer og elev bedre rustet til å takle konflikter. Trolig er dette en forklaring på hvorfor noen av lærerne opplever at deres relasjon til reaktivt aggressive elever gjør det

lettere å håndtere aggresjonen. Formålet med banking-time er nettopp det at relasjonen mellom lærer og elev skal tåle konflikter. Eleven er trygg på læreren når de har opparbeidet et tillitsforhold, og ved at lærerne har en god relasjon til eleven så kan hun bedre vite hva som bør gjøres for å unngå at situasjonen eskalerer. Noen av lærerne så derimot ikke denne sammenhengen, og mente at en god relasjon vil virke forebyggende på lang sikt, men at en god relasjon har liten betydning når aggresjonen først oppstår. Men ifølge Pianta (1999, s. 144) fungerer tiltaket om banking-time som en beskyttelsesfaktor for elever som viser en negativ utvikling i atferd, og dermed kunne trolig flere av lærerne hatt nytte av å bruke banking-time som metode. Metoden kan derimot by på praktiske utfordringer, da det krever både tid og ressurser å arbeide etter dette tiltaket. Ifølge Pianta er metoden virksom, men muligens vanskelig å få til i praksis for en lærer som har en hel klasse å ta vare på.

Selv om noen av lærerne mente at en god lærer-elev-relasjon ikke vil ha betydning for utfallet av en situasjon når reaktiv aggresjon først oppstår, så var samtlige enige i at en god relasjon vil virke forebyggende sett i et lengre tidsperspektiv. Lærerne fortalte at eleven tåler bedre å bli satt grenser for dersom han har en god relasjon til læreren, og de opplever at eleven ønsker å leve opp til lærerens forventninger. Undersøkelser bekrefter at elever viser mer problematferd når relasjonen mellom lærer og elev er dårlig, enn når den er positiv (Nordahl, 2010, s. 135-136). Lærernes opplevelse av dette er altså i samsvar med forskning. Elevene finner det motiverende når læreren vektlegger å ha et godt forhold til dem (Nordahl et al., 2005, s. 210), og det underbygger det lærerne beskrev i intervjuene.

Kontroll

Ifølge Roland (2011, s. 28) er intensiv grensesetting, struktur og forutsigbarhet nødvendige faktorer for å oppnå høy grad av kontroll, og en forutsetning i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Alle disse faktorene ble nevnt av lærerne når de ble spurt om hvordan de arbeider med grensesetting og for å holde kontroll. Lærerne la vekt på forutsigbarhet og tydelighet, og det å være konsekvent. De mente at god grensesetting ikke nødvendigvis vil stoppe den negative atferden for godt, men at den helt klart har en forebyggende effekt i den grad at atferden vil utvikle seg i enda mer negativ retning dersom lærer ikke utøver kontroll. Lærernes synspunkter på dette er ikke helt i tråd med teoretiske perspektiv. Ifølge Ogden (2009, s. 140) kan problematferd stoppes dersom lærerne har et repertoar av fremgangsmåter

å benytte seg av. Her er rimelig grad av struktur og kontroll nødvendige faktorer i arbeidet med reaktivt aggressive elever. De intervjuede lærerne opplever muligens at denne elevgruppens problematferd forverres, men dette er ifølge Ogden (2007, s. 167) forventet. Forverring kan være en indikasjon på at tiltaket er virksomt. Opptrappingen av den negative atferden har som hensikt å få læreren til å gi seg, og da er det viktig at lærer er utholdende og opprettholder kontrollen.

Selv om lærerne opplever at deres grensesetting ikke vil stoppe den uønskede atferden for godt, ga de uttrykk for at grensesetting er viktig for å unngå at den negative atferden får utvikle seg. Samtlige bekreftet at de bruker positive og negative konsekvenser i arbeidet for å fremme positiv atferd og redusere negativ atferd. Ikke alle, men noen la i denne sammenheng vekt på at konsekvensene måtte være av en naturlig art, det vil si at det må stå i samsvar med atferden. Positive konsekvenser for ønsket atferd, i form av belønning, var også et nyttig virkemiddel blant lærerne. Dette er i tråd med det Overland (2007, s. 165) hevder, at det er en kombinasjon av belønning og negative konsekvenser som er virkningsfullt, og ikke negative konsekvenser alene. Ogden (2009, s. 152) påpeker at det ikke er størrelsen på konsekvensen som er avgjørende, men at poenget er at den negative atferden får en reaksjon. Lærerne påpekte også dette, og mente at ved å få en reaksjon på den negative atferden vil eleven oppleve at han ikke slipper unna med uønsket atferd.

I et av intervjuene kom det frem at god grensesetting vil hjelpe eleven å vite akkurat hvor grensene går, og at han dermed har mindre behov for å teste ut grenser. Dette er en interessant slutning, men henger ikke helt sammen med det teoretiske perspektivet som denne studien bygger på. Jeg vil trekke frem både SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994, s. 76) og Roland (2015, s. 22) sin modell over prosessene ved reaktiv aggresjon i denne sammenheng. Elevene er som oftest veldig klar over hva som er reglene og hvor grensene går. Hovedproblemet til reaktivt aggressive elever er at de feiltolker de sosiale signalene. De går gjennom trinn en og to i SIP-modellen som består av å kode og tolke signaler mottatt i en sosial interaksjon. Eleven har en tendens til å feiltolke dette signalet -ofte på bakgrunn av tidligere negative erfaringer. Når eleven så oppfatter signalet som truende og opplever en følelse av sinne eller frustrasjon, så oppstår en mangelfull, eller ineffektiv, prosessering av trinn tre, fire, og fem. Eleven mister dermed store deler av tankeprosessen som skal hjelpe han med å vurdere ulike

handlingsalternativer og mulige responser på disse. Sett i lys av Roland (2015, s. 22) sin modell ser vi at eleven får et kognitivt sammenbrudd som følge av frustrasjonen han opplever. Sammenbruddet leder videre til reaktiv aggresjon. Problemet til disse elevene er altså ikke å forstå regler og grenser. De trenger hjelp til å evaluere situasjoner, så vel som å utvikle deres kognitive ferdigheter i å prosessere sosial informasjon.

En av de intervjuede lærerne legger frem at hun setter grenser kun når det er absolutt nødvendig. Dette utsagnet kunne blitt oppfattet som at læreren ikke orker å stå i tøffe situasjoner og dermed har gitt opp. Jeg tolket det imidlertid slik at dette er en gjennomtenkt strategisk metode fra denne lærerens side. Istedenfor å hele tiden markere grensesetting for eleven, så hjelper hun ham til å holde seg innenfor grensene i størst mulig grad. For eksempel når en aktivitet skal avsluttes så forbereder hun eleven i god tid på hva som skal skje i neste øyeblikk, for å forhåpentligvis unngå en konflikt og en aggressiv respons fra eleven. På den måten gjør læreren skolehverdagen forutsigbar for eleven, som igjen virker forebyggende mot problematferd (Ogden, 2009, s. 150). Slik sparer læreren både seg selv og eleven for mange kamper.

Balanse mellom relasjon og kontroll

Som nevnt handler en autoritativ klasseledelse om å finne riktig balanse mellom relasjon og kontroll. I arbeidet med reaktivt aggressive elever må lærer vise høy grad av begge disse dimensjonene (Roland, 2011, s. 25; Walker, 2009, s. 124). Jeg var interessert i å finne ut om lærerne opplever at deres utøvelse av kontroll påvirker deres relasjon til eleven. Her var svarene noe sprikende. Noen av lærerne opplever at deres utøvelse av kontroll påvirker relasjonen i negativ forstand. Ifølge Drugli (2012, s. 35) vil en klar struktur og tydelige forventninger til elevene heller ha en positiv virkning på lærer-elev-relasjoner. Det er mulig at lærerne opplever at relasjonen blir satt på prøve der og da i den aktuelle situasjonen, men sett i et lengre perspektiv så vil relasjonen trolig styrkes. Andre mente kontroll og grensesetting tvert imot styrker deres relasjon til elevene. Til tross for at lærerne noen ganger opplever at utøvelse av kontroll skaper utfordringer i relasjonen, så fortalte lærerne at de ser klar sammenheng mellom disse to innsatsområdene. De mente at for å kunne sette grenser for disse elevene så er det helt avgjørende at de har en god relasjon til dem. De opplever å stå sterkere i utfordrende situasjoner og for elevene fremstår de som en trygg voksen. Et annet

viktig poeng som kom frem i intervjuene var at ved å kjenne eleven godt gjennom en god relasjon så vet lærerne også bedre hvordan de skal håndtere den aggressive atferden. Hvis man ikke har en god lærer-elev-relasjon så er det også vanskelig å vite hvordan eleven vil reagere på utøvelse av kontroll, og muligens kan det trigge aggresjonen i en negativ retning. Dette er i tråd med teori på området som hevder at tillitsforholdet som etableres ved en god lærer-elev-relasjon vil gjøre at eleven kan stole på lærerens intensjoner. Dermed kan den reaktivt aggressive eleven også godta de grensene læreren setter (Ogden, 2009, s. 138; Roland, 2015, s. 102).

Informantene i denne studien så klar sammenheng mellom sin klasseledelse og reaktivt aggressive elever sin atferd. Selv om det kun var én lærer som nevnte spesifikt en autoritativ klasselederstil som svar på hva god klasseledelse er, så kom det tydelig frem at det er denne lederstilen de alle etterstreber. Forutsigbarhet, struktur, tydelighet og det å være konsekvent ble trukket frem som en god måte å forebygge på gjennom klasseledelse. Disse faktorene knyttes til kontroll dimensjonen i det autoritative perspektiv. Å se den enkelte elev, bli kjent med eleven og viktigheten med positive tilbakemeldinger ble også trukket frem som avgjørende for god klasseledelse, noe som på sin side knyttes til relasjon og varme dimensjonen i det autoritative perspektiv (Roland, 2011, s. 25). Det kommer frem av resultatene og drøftingen at informantene i denne studien arbeider etter den anbefalte autoritative klasselederstilen etter beste evne. De ser viktigheten av å bygge gode relasjoner til reaktivt aggressive elever, samtidig som de ser det som nødvendig å utøve kontroll. Det er uvisst om informantene bevisst etterstreber den autoritative klasselederstilen fordi de vet at denne type lærerrolle er å anbefale, eller om det er et resultat fra egen erfaring hvor de opplever at disse to innsatsområdene er effektive i møte med elever som viser reaktiv aggresjonsproblematikk.

5.3 I hvilken grad er lærerne opptatt av å forebygge?

For å i det hele tatt kunne lykkes i arbeidet med å redusere eller stoppe reaktiv aggressiv atferd hos elever, er det en forutsetning at lærerne er opptatt av det forebyggende arbeidet, samtidig som de jobber målbevisst.

Lærerne var noe tvetydige i sine svar når det gjelder å ta grep i det forebyggende arbeidet med reaktivt aggressive elever. På den ene siden rapporterte de at dette arbeidet er noe som blir prioritert, og kommer med flere eksempler på hvordan de arbeider, både med relasjonsbygging og utøvelse av kontroll. Samtidig uttrykker de noe frustrasjon over dette arbeidet som er svært ressurskrevende, og at en følelse av avmakt gjør at de noen ganger ser seg nødt til å gi etter når det kommer til grensesetting. Ogden (2007, s. 168) påpeker viktigheten av at lærere er utholdende og ikke slakker opp på kravene før eleven viser at han er moden for det. Selv om dette arbeidet er krevende for lærerne på alle måter, så vil det å slakke opp på kravene mest sannsynlig kun føre til mer arbeid for dem i ettertid ved at krav og forventninger til atferd må strammes inn igjen. Tross for utfordringene lærerne opplever med grensesetting, kommer det tydelig frem i intervjuene at lærerne anser dette som både nødvendig og viktig i det forebyggende arbeidet.

Jeg fikk inntrykk av at lærerne er opptatt av å skape gode relasjoner til sine reaktivt aggressive elever, selv om de uttrykker at dette også er et svært krevende arbeid. De forteller at det er energi-tappende og at det tar mye tid, både fra læreren og de andre elevene i klassen. Lærerne rapporterer at de dermed må gi mye av seg selv for å lykkes i dette arbeidet. Det viktige relasjonsarbeidet lærerne i denne studien gjør kan imidlertid være med å påvirke elevenes representasjonsmodeller som Pianta (1991, s. 74) gjør rede for.

Representasjonsmodellene inneholder både negative og positive overbevisninger i relasjoner, og lærer kan være med å påvirke i en positiv retning etterhvert som eleven tilegner seg ny erfaring med en positiv relasjon til læreren sin. Representasjonsmodellene er et åpent system som gjør intervensjonsarbeid med disse elevene mulig (Pianta, 1991, s. 74). Dersom lærerne anerkjenner vanskelige sider ved relasjonen hun har til den reaktivt aggressive eleven, og arbeider systematisk for å opparbeide en god relasjon, så vil det gjøre det mulig for læreren å møte disse elevenes behov. På den måten kan informantenes relasjonsbygging til den reaktivt aggressive eleven være med å skape positive erfaringer, minner og følelser i representasjonsmodellen til eleven. I denne sammenheng kan man trekke koblinger til SIP-modellen, hvor representasjonsmodellene kan anses som en del av elevens database. Barnets minner, sosiale skjemaer og sosiale kunnskaper lagres i databasen og vil i sin tur påvirke hvordan eleven møter nye situasjoner (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Gjennom positiv relasjonsbygging bidrar lærerne til at eleven utvikler positive erfaringer til sin database, og det

vil igjen hjelpe eleven i sin prosessering av hvert enkelt trinn i SIP-modellen. Informantenes relasjonsarbeid bidrar altså til positive retningslinjer for hvordan eleven skal opptre i relasjoner basert på positive erfaringer med en god lærer-elev-relasjon.

Til tross for at informantene opplever relasjonsbygging til reaktivt aggressive elever som utfordrende, var de likevel opptatt av lærers rolle som den profesjonelle i samhandlingen med disse elevene. Som en informant forklarte, så kan disse elevene sette henne følelsesmessig ut, men at det da er hennes jobb å parkere sine egne følelser for å lykkes i det relasjonsbyggende arbeidet til disse elevene. En annen informant fortalte at selv om hun har opplevd å ha et litt ambivalent forhold til noen elever, så har hun alltid klart å finne positive sider ved elevene også. Lærernes beskrivelser er i tråd med det Roland (2011, s. 25) skriver om at relasjonsbygging er ressurskrevende, men ekstra viktig i arbeidet med reaktivt aggressive elever. Med dette forstår jeg det slik at de intervjuede lærerne tillegger læreren ansvaret å etablere gode relasjoner tross de utfordringer dette innebærer i møte med denne elevgruppen, noe flere forskere påpeker at det er (Drugli, 2012; Nordahl, 2010, s. 139; Nordahl et al., 2005, s. 211).

Selv om lærerne opplever det forebyggende arbeidet som utfordrende og vanskelig til tider så fortalte de om flere tiltak som gjør at jeg vil si at de absolutt er opptatt av det forebyggende arbeidet med reaktivt aggressive elever. De trakk frem flere faktorer som de er oppmerksomme på når det gjelder disse elevene; skape trygghet og forutsigbarhet, en tydelig klasseledelse, passende forventninger, veiledning, en god relasjon, og det å være i forkant og lese situasjoner som er i ferd med å oppstå.

I dette kapittelet har studiens resultater blitt drøftet opp mot oppgavens teorigrunnlag. Videre vil studiens konklusjon bli presentert.

6.0 Konklusjon

Målet med denne studien var å få innblikk i hvordan lærere jobber for å håndtere og forebygge reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet. Informantene som deltok i denne studien var seks lærere som fremstår som dyktige og engasjerte i jobben sin. Alle ga uttrykk for at de bryr seg om sine reaktivt aggressive elever, og at de arbeider målbevisst, men utfra egne erfaringer, for å hjelpe disse elevene. Det virker ikke som lærerne har grunnleggende kunnskaper om reaktiv aggresjon. Tross for manglende kunnskaper om teoretiske perspektiver om fenomenet, kommer det klart frem at lærerne arbeider for å hjelpe sine reaktivt aggressive elever etter beste evne basert på egne erfaringer. Jeg oppfattet lærerne som ble intervjuet som dedikerte i sitt arbeid med å skape gode relasjoner og opprettholde god kontroll. Slik jeg ser det jobber lærerne i tråd med det autoritative perspektiv i møte med disse elevene. De legger imidlertid ikke skjul på at det er utfordrende og så pass krevende at de må gi mye av seg selv for å lykkes i dette arbeidet. Likevel uttrykker de å ha en positiv holdning til det forebyggende arbeidet og at de ser viktigheten av dette. Lærernes erfaringer har trolig gitt dem mye praksisnær kunnskap om problematikken. Det kunne likevel vært til deres fordel å ha noen teoretiske perspektiv å støtte seg til i dette arbeidet. Kunnskaper om mekanismene bak reaktiv aggresjon vil kunne gjøre det lettere for lærerne å sette inn de riktige tiltakene i det forebyggende arbeidet, samtidig som de vil kunne stå bedre rustet til å håndtere aggresjonen når den likevel oppstår.

7.0 Videre forskning

Denne studien baserer seg på en kvalitativ forskningsmetode, hvor semi-strukturert intervju er blitt brukt for å få innsikt i seks læreres erfaringer med håndtering og forebygging av reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet. Funnene i studien baserer seg på informantenes egne uttalelser og hvordan de selv rapporterer at de arbeider med elever som viser denne type atferdsmønster. Det ville derfor vært veldig interessant å foreta observasjonsstudier i tillegg til intervjuer for å undersøke om det lærerne rapporterer i intervjuene om sin praksis faktisk samsvarer med det som praktiseres i praksis.

Det ville også vært spennende å gjennomføre undersøkelsen i denne studien på et større utvalg lærere. På grunn av rammene rundt en masteroppgave, består utvalget i denne studien av seks lærere. Utvalget i studien er for lite til å kunne generalisere funnene som kommer frem i undersøkelsen. Det kunne derfor vært interessant å gjennomføre undersøkelsen på et større utvalg lærere, for å sett om funnene som kommer frem her er representative for lærere generelt i deres måte å håndtere og forebygge reaktiv aggresjonsproblematikk på.

I denne studien har jeg valgt å intervjuere lærere med flere års erfaring innen yrket. En annen mulighet for videre forskning er å undersøke hvordan nyutdannede lærere møter elever med reaktiv aggresjonsproblematikk og hvordan de jobber for å håndtere og forebygge problematferden. Er nyutdannede lærere i dag bedre forberedt på denne type problematikk sammenlignet med lærere som fullførte lærerutdannelsen for 10-20 år siden? Det ville vært interessant å undersøke om nyutdannede lærere og erfarne lærere arbeider etter de samme prinsippene med tanke på forskjellig antall års erfaring fra praksis og teoretiske kunnskaper om temaet fra lærerutdannelsen før og nå.

Et siste, men meget spennende, tema som jeg vil trekke frem som forslag til videre forskning er hvordan reaktivt aggressive elever selv opplever å bli møtt av lærerne sine. Det kunne for eksempel vært interessant å intervjuere også de reaktivt aggressive elevene til informantene mine, for å undersøke om elevenes opplevelse av lærernes tilnærming stemmer overens med måten lærerne selv rapporterer at de arbeider i møte med disse elevene.

8.0 Litteraturliste

- Anderson, C. A., & Bushman, B.J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uis.no/docview/205753750?accountid=136945>
- Aronson, E. & Aronson, J. M. (2012). *The social animal* (11. utg.). New York: Worth Publishers.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control*. New York: McGraw-Hill.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101. Hentet fra <http://psycnet.apa.org.ezproxy.uis.no/journals/bul/115/1/74.html>
- Dodge, K. A., & Rabiner, D. L. (2004). Returning to Roots: Social Information Processing and Moral Development. *Child Development*, 75 (4), 1003-1008. Doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00721.x

- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Gifford-Smith, M. E., & Rabiner, D. L. (2004). Social Information Processing and Children's Social Adjustment. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.). *Children's Peer Relations. From Development to Interventions* (s. 61-79). Washington, DC: American Psychological Association.
- Johannessen, A., Tufte, P.-A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og Unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American psychological Association.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Roland, E. (Red.). (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen. Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?*. Universitetet i Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. Doi: 10.1002/ab.1029
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression. A developmental Perspective. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Eds.). *Developmental origins of aggression*. (s. 178-201). New York: Guilford Press.
- Vitaro, F & Brendgen, M. (2011). Subtypes of Aggressive Behaviors: Ethologies, Development, and Consequences. I T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (Eds.). *Antisocial behavior & crime* (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(2), 122-129.
Doi:10.1080/00405840902776392



Grete Vaaland
 Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 07.12.2016

Vår ref: 50849 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50849	<i>Hvordan håndterer og forebygger lærere reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Grete Vaaland</i>
Student	<i>Jannicke Gard Espedal</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, 30.09.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50849

INFORMASJON OG SAMTYKKE

I følge meldeskjemaet skal deltakerne i studien informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

REKRUTTERING

Vi har vært i dialog med studenten angående rekruttering. På e-post mottatt 06.12.2016, bekrefter studenten at rekruttering skjer ved at rektor formidler forespørselen om å delta i studien til sine ansatte. Lærere som vil delta i prosjektet kontakter deretter studenten direkte.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt, og det skal ikke fremkomme noe informasjon som kan identifisere enkeltbarn eller andre enkeltpersoner (foreldre, kollegaer o.l.). Vi vurderer at studenten har tatt høyde for at det ikke skal komme frem taushetsbelagt informasjon på en hensiktsmessig måte ved å minne om taushetsplikten i det skriftlige informasjonsskrivet. Vi anbefaler også at studenten minner om taushetsplikten muntlig i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at dere behandler alle data og personopplysninger i tråd med Universitetet i Stavanger (UiS) sine retningslinjer for innsamling og videre behandling av forskningsdata og personopplysninger. Vi forutsetter at studenten har avklart oppbevaring av personopplysninger på privat pc og andre mobile enheter med UiS.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

I meldeskjemaet har dere informert om at forventet prosjektslutt er 30.09.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal dere da anonymisere innsamlede opplysninger. Anonymisering innebærer at dere bearbeider datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjør dere ved å slette direkte personopplysninger, slette eller omskrive indirekte personopplysninger og slette digitale lydopptak.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Hvordan håndterer og forebygger læreren reaktiv aggressiv atferd på småtrinnet? ”

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Jannicke Gard Espedal og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Jeg holder for tiden på med den avsluttende masteroppgaven hvor temaet er aggressiv atferd blant elever på småtrinnet. Studiens formål er å få innsikt i hvordan lærere på småtrinnet håndterer aggressiv/utfordrende atferd, og hvordan de arbeider for å forebygge denne atferden. For å finne svar på oppgavens problemstilling, ønsker jeg å intervju seks lærere med erfaring med elever som viser aggressiv/utfordrende atferd på småtrinnet (1.-4.klasse).

Hva innebærer deltakelse i studien?

Informantene vil bli bedt om å bidra med informasjon som er relevant i forhold til problemstillingen studien belyser. Intervjuet vil inneholde temaet aggresjon og klasseledelse, hvor spørsmålene er knyttet til lærers egne opplevelser og erfaringer med håndtering og forebygging av aggressiv atferd. Kort tid før intervjuet vil informanten få tilsendt et par (helt korte) case som omhandler aggresjon. Vi vil snakke om disse casene innledningsvis i intervjuet for å sikre at vi har en felles forståelse av begrepet. Utover dette vil det ikke kreves noe forberedelse av informanten i forkant av intervjuet som vil ta ca. en klokke. Intervjuet vil gjennomføres der det er mest praktisk for informanten. Vi blir enige om tid og sted.

Spørsmålene i intervjuet vil være av en generell karakter. Det vil ikke bli spurt om opplysninger knyttet til enkeltelever. Sensitiv informasjon vil ikke være aktuelt.

Det vil bli brukt diktafon (lydopptak) under intervjuet som anvendes i ettertid for å transkribere intervjuene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som vil ha tilgang til personopplysninger. Personidentifiserbare opplysninger vil ikke komme frem i datamaterialet. Kontaktinformasjon til informanter vil jeg notere ned på papir og oppbevare separat fra datainnsamlingen slik at dette lagres adskilt. Disse opplysningene vil bli oppbevart innelåst. Det vil som nevnt over bli brukt diktafon (lydopptak) under intervjuet. Opptaket vil bli oppbevart på forsvarlig vis ved at det låses inn og oppbevares av meg.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 12. juni 2017 med 12 ukers sensur. Ved sensur (september 2017) vil lydopptaket bli slettet, og det skriftlige datamaterialet vil bli anonymisert. All data vil bli behandlet konfidensielt, og du vil bli anonymisert i masteroppgaven slik at du ikke vil kunne gjenkjennes ved publikasjon.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål angående denne studien kan du kontakte meg på mail:

jg.espedal@stud.uis.no eller mobil: 95781340. Du kan også ta kontakt med min veileder på Læringsmiljøsenderet ved Universitet i Stavanger, Grete S. Vaaland på telefon: 51832926 eller mail: grete.s.vaaland@uis.no.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata.

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

Vennlig hilsen

Mastergradsstudent
Jannicke Gard Espedal
Blåtoppveien 12B
4017 Stavanger

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Reaktiv aggresjon

Case 1

Petter er elev i 1. klasse. Han viser relativt hyppig negative handlinger både i undervisningssituasjonen og i friminuttene. I undervisningen har han vansker med å komme i gang med skolearbeidet, han virker ukonsentrert og blander seg mye bort i hva andre elever gjør. Når lærer prøver å hjelpe ham i gang, blir Petter ofte frustrert og gjør motstand i situasjonen. Noen ganger kan frustrasjonen føre til negative handlinger som for eksempel å knekke blyant, kaste bøker på gulvet eller rive ark ut av bøker. Han kan også si banneord og omtale læreren negativt. I løpet av timen kan han plutselig reise seg fra pulten og trekke over til andre elever og forstyrre disse.

(Hentet fra Roland, *Problematferd i skolen*, 2011, s. 7)

Case 2

Silje er elev i 4.klasse. Hun kommer ofte i konflikter med andre elever og har vansker med å tolke signaler fra disse på en adekvat måte. Det ser ut som de andre elevene blir lei de stadige konfliktene og stenger henne ute fra aktiviteter i friminuttene. Da kan hun bli frustrert og svare med aggresjon som negative verbale uttrykk, ødelegge for lek og aktiviteter, og i enkelte tilfeller sparke, slå og bite.

(Hentet fra Roland, *Problematferd i skolen*, 2011, s. 7).

Tema for intervju

- Aggresjonsbegrepet
Innledningsvis snakker vi helt kort om casene og hva som kjennetegner reaktiv aggressiv atferd. Dette for å få en felles forståelse av begrepet før intervjuet fortsetter.
- Erfaring med reaktiv aggresjon
- Klasseledelse
- Varme/relasjon mellom lærer og elev

- Kontroll/grensesetting
- Balanse mellom relasjonsbygging og grensesetting
- Lærers kompetanse

Definisjon reaktiv aggresjon:

Reaktiv aggresjon er en stabil tendens til å bli sint i møte med frustrasjoner eller provokasjoner. Sinnet får videre utløp i negative handlinger. Denne aggresjonstypen beskrives som en intens emosjonell aktivering.

Målet med den reaktive aggresjonen er å forsvare seg selv, eller påføre skade på roten til frustrasjonen eller provokasjonen. Reaktiv aggresjon ses på som impulsive handlinger som er lite planlagte.

En reaktiv aggressiv elev vil ofte være preget av et hissig temperament, de lar seg lett provosere, og har en lav frustrasjonsterskel. Disse elevene beskrives som relativt uberegnelige, har kort lunte, og har en tendens til å tolke andres signaler på en negativ eller fiendtlig måte (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

Kjønn:

Alder:

Utdannelse:

Antall år i læreryrket:

Antall år på småtrinnet:

Innledningsvis: aggresjonsbegrepet

Informanten har på forhånd lest 2-3 caser som er relatert til reaktiv aggressiv atferd.

Kjenner du igjen denne type atferd?

Hvordan vil du beskrive denne atferden?

Er du kjent med begrepet aggresjon? Begrepet reaktiv aggresjon?

En kort definisjon på hva som ligger i begrepet reaktiv aggresjon og hva som kjennetegner reaktiv aggressiv atferd. Dette for å få en felles forståelse av begrepet før intervjuet fortsetter.

Erfaring med reaktiv aggresjon

1. Hvordan har reaktiv aggressiv atferd vist seg i ditt klasserom?
 - a. Oppstår det plutselig eller får du forvarsel?
 - b. Ser du at eleven begynner å bli sint? Hvordan registrerer du at eleven blir sint?
Hva gjør du?
 - c. Hender det at eleven «henter seg inn» slik at aggresjonen unngås?
2. Har du noen tanker om hva som kan ligge bak reaktiv aggresjon?
3. Hva er typiske triggere til reaktiv aggresjon etter din erfaring?
 - a. Spesielle hendelser, aktiviteter, krav og forventninger?
 - b. Er disse triggerne like for de fleste elever som viser denne type atferd?
4. Hvilke utfordringer opplever du som lærer i møte med reaktiv aggressive elever?

Klasseledelse

5. Kan lærere forebygge reaktiv aggresjon i klasserommet?
 - a. Har du som lærer noen strategier for å forebygge denne type atferd?
 - b. Hva er det aller viktigste du som klasseleder gjør for å forebygge reaktiv aggresjon hos den enkelte eleven?
6. Er denne måten å forebygge på rettet kun mot den reaktivt aggressive eleven, eller opplever du at denne måten å jobbe på virker forebyggende på negativ atferd ovenfor resten av elevene også? På hvilken måte?
7. Opplever du at det er sammenheng mellom klasseledelse og denne elevgruppens atferd?
 - a. På hvilken måte?
8. Hva mener du er viktig med tanke på klasseledelse? (hva er god klasseledelse)
 - a. Praktiserer du dette?

Varme/relasjon mellom lærer og elev

9. Hva legger du i begrepet *relasjonsbygging*? Å bygge gode relasjoner...
10. Hvordan jobber du for å bygge gode relasjoner til reaktiv aggressive elever?
 - a. Er det spesielle utfordringer knyttet til dette? Hva?
11. Opplever du at en positiv relasjon mellom deg og den aggressive eleven kan virke forebyggende mot reaktiv aggressiv atferd?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
 - b. Hvis nei, på hvilken måte?
12. Opplever du at din relasjon til eleven har betydning for utfallet av en situasjon hvor reaktiv aggresjon viser seg?
 - a. Hvis ja, på hvilken måte?
 - b. Hvis nei, på hvilken måte?

Kontroll/grensesetting

13. Hva legger du i begrepet *god grensesetting*?

14. Hvordan arbeider du med grensesetting i forhold til reaktiv aggressive elever?
 - a. Er det spesielle utfordringer knyttet til dette? Hva?
 - b. Bruker du en form for positive og negative konsekvenser ovenfor disse elevene? Hvordan belønner du positiv atferd? Hva er konsekvensene for negativ atferd? Opplever du at dette har god virkning?
15. I hvilken grad opplever du kontroll i selve situasjonen hvor eleven viser reaktiv aggresjon?
16. I hvilken grad opplever du at god grensesetting kan virke forebyggende mot reaktiv aggressiv atferd?

Balanse mellom relasjonsbygging og grensesetting

17. Opplever du motsetninger mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?
På hvilken måte?
 - a. Vil en grensesettingssituasjon påvirke relasjonen mellom deg og eleven?
18. Opplever du sammenheng mellom det å sette grenser og det å bygge gode relasjoner?
På hvilken måte?
 - a. Du jobber både med å bygge relasjon og å sette grenser, hvordan opplever du at disse to innsatsområdene har med hverandre å gjøre?
 - b. Hvilken betydning opplever du at grensesetting har for relasjonsbygging?
 - c. Hvilken betydning opplever du at relasjonsbygging har for grensesetting?
 - d. Opplever du at en god relasjon til den reaktiv aggressive eleven kan være hensiktsmessig når du står i en grensesetting situasjon? På hvilken måte?

Lærers kompetanse

19. Hvordan opplever du din egen kompetanse i håndtering av reaktiv aggressive elever?
 - a. Er du sikker/usikker? Hvorfor?
20. Hvor kommer kompetansen din fra?
 - a. Kollegaer?
 - b. Faglitteratur/forskning?

- c. Egen kunnskap og erfaring?
 - d. Lærerutdanningen?
21. Opplever du at du har tilgang til kompetanse hvis du står i utfordringer der du er usikker og trenger mer kompetanse?
- a. Eventuelt hvor får du denne kompetansen?

Avslutning

22. Er det noe du ønsker å legge til?
23. Er det greit at jeg tar kontakt dersom jeg senere oppdager at jeg er usikker på om jeg har forstått deg riktig? På den måten kan vi oppklare dette.