



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2018 Åpen
Forfatter: Caroline Låder (signatur forfatter)
Veileder: Pål Roland	
Tittel på masteroppgaven: « <i>Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?</i> » Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og den autoritative lærerrollen. Engelsk tittel: <i>How do teachers handle reactive and proactive aggression in pupils?</i> With focus on individual and collective handling, and the authoritative perspective.	
Emneord: reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, autoritativ lærerrolle, individuell håndtering, kollektiv håndtering.	Antall ord: 26 445 + vedlegg/annet: 6 Stavanger, dato/år

Forord

Mine år som student går mot slutten. Årene på Universitetet i Stavanger har vært fantastiske og fylt med gode diskusjoner, eksamen, engasjement, glede, læring, og masse lesing. Denne studien har vært lærerik og spennende, og til tids krevende. Spesielt mine to år gjennom masterstudiet i spesialpedagogikk har uten tvil gitt meg verdifull lærdom som jeg ikke kunne vært foruten.

Jeg vil takke alle lærerne som tok seg tid til å delta på intervju, til tross for travle hverdager. Deres erfaringer og kunnskap har vært veldig betydningsfull og lærerik. Tusen takk.

Uten min veileder Pål Roland, ved Læringsmiljøsentret UiS, hadde denne masteroppgaven ikke vært gjennomført. Tusen takk for dine tilbakemeldinger og veiledning. Din kunnskap, motivasjon og troen du alltid hadde på meg har vært avgjørende i denne prosessen.

Jeg vil også takke mine venninner som også har skrevet masteroppgave i år. Tusen takk for gode faglige diskusjoner, motivasjon, råd, tips og en klapp på skulderen. Dere har gjort denne prosessen uforglemmelig. Sammen dro vi oss fremover og kom i mål!

Til slutt vil jeg takke familie og venner for all støtte, forståelse og oppmuntring. Takk til Kaja Tollan og Jørgen Nordby for korrekturlesning. Og ikke minst til min firbeinte samboer, Mike, som har vært tålmodig.

Stavanger, våren 2018

Caroline Låder

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn	1
1.2 Studiens formål	2
1.3 Problemstillingen	2
1.4 Oppgavens struktur	2
2.0 Teori	4
2.1 Aggresjonsbegrepet	4
2.2 To hoved distinksjoner: reaktiv og proaktiv aggresjon	5
2.2.1 Reaktiv aggresjon.....	5
2.2.2 Proaktiv aggresjon.....	7
2.3 Håndtering	9
2.3.1 Intersubjektivitet.....	10
2.3.2 Foreldresamarbeid.....	11
2.3.3 Autoritativ lærerrolle.....	12
2.3.4 Håndtering av reaktiv aggresjon.....	20
2.3.5 Håndtering av proaktiv aggresjon.....	24
3.0 Metode	28
3.1 Valg av metode	29
3.1.1 Innhenting av intervjudata.....	30
3.1.2 Utvalg.....	31
3.1.3 Intervjuguide.....	33
3.1.4 Gjennomføring av intervjuer.....	33
3.1.5 Bearbeiding av intervjudata.....	34
3.2 Tolkning av intervjudata	35
3.3 Forskningsetiske vurderinger	36
3.4 Kvalitetsvurdering	38
3.4.1 Validitetsvurdering:.....	38
3.4.2 Reliabilitetsvurdering.....	41
3.5 Mulige feilkilder	42
4.0 Resultat	44
4.1 Reaktiv aggresjon	44
4.2 Proaktiv aggresjon	49
4.3 Relasjon	52

4.4 Krav	55
4.5 Kombinasjon av relasjon og krav	58
5.0 Drøfting	60
5.1 Reaktiv aggresjon	60
5.2 Proaktiv aggresjon	62
5.2.1 Foreldresamarbeid	63
5.3 Den autoritative lærerrollen	65
5.3.1 Relasjonsbygging	65
5.3.2 Krav og grenser	67
5.3.3 Kombinasjonen av relasjoner og krav	68
5.4 Individuell og kollektiv håndtering	69
5.4.1 Økt kompetanse om aggresjon	70
6.0 Konklusjon	72
6.1 Forslag til videre forskning	74
Figurliste	75
Litteratur	76
Vedlegg 1	81
Kvittering fra Norsk senter for forskningsdata AS	81
Vedlegg 2	83
Intervjuguide	83
Vedlegg 3	85
Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse	85
Vedlegg 4	86
Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju	86

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er hvordan lærere håndterer elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Aggresjon er et omfattende problem i skolen (P. Roland, Øverland & Byrkjedal-Sørby, 2016; Vaaland, 2016), der flere lærere opplever denne atferden som hemmende for sin yrkesutøvelse. Mangel på kompetanse gjør at mange er usikre på hvordan de skal håndtere elever som utøver aggresjon (P. Roland, 2011). Formålet med studien er å se på ulike måter lærere håndterer reaktiv og proaktiv aggresjon i skolen. Det vil være et rettet fokus på individuell og kollektiv håndtering, samt på den autoritative lærerrollen. En klar forståelse av begrepet rundt aggresjonstematikken er helt avgjørende for å danne en felles forståelse (Berkowitz, 1993). En fersk studie fra Cornell og Huang (2016) viser at skoler som har et kollektivt autoritativt klima har lavere grad av negativ atferd blant elevene, deriblant aggresjon. Dette viser betydningen av å jobbe med felles forståelse, og at å jobbe kollektivt på systemnivå gir best effekt. Problemstillingen for studien ble med bakgrunn i dette:

Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og den autoritative lærerrollen.

Teoridelen består av seks hovedtema: reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, intersubjektivitet, foreldresamarbeid, den autoritative lærerrollen, og håndtering av reaktiv og proaktiv aggresjon. Intervjuguiden (ref. vedlegg 2) vil fungere som en struktur videre i oppgaven med denne rekkefølgen; reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, den autoritative lærerrollen, individuell og kollektiv håndtering.

Studien er basert på kvalitativ forskningsmetode. Data er hentet inn via en intervjuguide formet med utgangspunkt i Kvale, Brinkmann og Rygge (2015) sine syv-trinnssystem. Til sammen er det fire informanter med. Alle har erfaring med aggresjon i skolen. Analyseprosessen er forsøkt synliggjort gjennom fremgangsmåter og etiske overveielser. Validiteten er vurdert med bakgrunn i Lund, Fønnebo og Haugen (2006) sitt validitetssystem.

Empirien viser at informantene har en relativt god begrepsforståelse når det gjelder reaktiv aggresjon, men en mer uklar forståelse når det kommer til proaktiv aggresjon. Når det gjelder håndtering har informantene mye kunnskap og erfaring med elever som utøver reaktiv aggresjon. Proaktiv aggresjon synes flere av informantene er vanskeligere å håndtere fordi den er mer kompleks og i større grad «usynlig». Informantene sier at den autoritative lærerrollen er helt avgjørende når det gjelder håndtering av aggresjon, der spesielt relasjonsbygging blir tyngst vektlagt. Videre kommer det fram at informantene ikke opplever en felles forståelse i skolen, men at støttesystemet er bedre ved reaktiv aggresjon fremfor proaktiv aggresjon. Informantene gir uttrykk for at håndtering av elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon er langsiktig og krevende. Samlet viser teori og empiri at en felles forståelse i personalet er avgjørende når det kommer til håndtering av elever som utøver aggresjon.

Nøkkelord: Reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, autoritativ lærerrolle, individuell håndtering, kollektiv håndtering.

1.0 Innledning

Innledningen består av redegjørelse for studiens bakgrunn og formål, samt problemstilling og videre struktur på oppgaven.

1.1 Bakgrunn

Elever som utøver aggresjon er et omfattende problem i skolen. Aggresjon har en negativ påvirkning når det gjelder læring og utvikling, både for seg selv, medelever og lærere. I tillegg er det flere lærere som opplever denne atferden som hemmende for sin yrkesutøvelse, der mange er usikre på hvordan de skal håndtere disse elevene (P. Roland, 2011). Det kan også se ut som kompetansen på temaet er mangelfull i skolen. Berkowitz (1993) løfter fram at det er helt avgjørende at lærere som omgås elever med aggresjonsproblematikk har en helt klar oppfatning av hva de legger i begrepet aggresjon. Lærerne må individuelt vite hva reaktiv og proaktiv aggresjon er, før det kan dannes en felles forståelse. En begrepsavklaring av reaktiv og proaktiv aggresjon vil komme i kapittel 2.2.

Et overordnet punkt for å håndtere aggresjon er at lærere arbeider etter den autoritative lærerrollen (P. Roland, 2011). En autoritativ lærer viser varme og omsorg, men samtidig leder klassen og stiller krav (Nordahl, 2013). I arbeid med aggresjon er det spesielt viktig å jobbe mye med forutsigbarhet, struktur og intensiv grensesetting. I tillegg må gode relasjoner være i bunn, slik at læreren kan komme i posisjon til grensesettingen. Elever som utøver aggresjon stiller ekstra høye krav til lærerens evne til å utøve relasjonsbygging og krav. En videre beskrivelse av den autoritative lærerrollen vil komme i kapittel 2.3.3.

Den autoritative lærerrollen kan relateres til både individ-, team- og systemnivå. På team nivå må lærerne på trinnet ha en felles forståelse i hvordan de skal håndtere elever som utøver aggresjon. På systemnivå jobber hele skolen sammen, og har et felles syn og forståelse på aggresjonsproblematikken. Som Hargreaves og Fullan (2012) sier, en kollektiv orientering på systemnivå er avgjørende for å oppnå en profesjonell kvalitet i skoleutviklingen. En fersk studie viser også skoler som har et autoritativt klima på systemnivå har lavere grad av negativ atferd hos elever, deriblant aggresjon (Cornell & Huang, 2016). Dette forteller oss at det å jobbe kollektivt på systemnivå legger til rette for en positiv utvikling for elevene, og en nedgang i

negativ atferd. Nordahl og Manger (2005) påpeker at det er utfordrende å jobbe med denne type atferd. Et godt støttesystem og gode systemer for veiledning er dermed avgjørende. Det vil oppsummert være avgjørende for de ansatte å ha kompetanse på aggresjon, og at denne er forankret på systemnivå. En videre beskrivelse av intersubjektivitet, også kalt felles forståelse, vil bli presentert i kapittel 2.3.1.

1.2 Studiens formål

Studiens formål er å se på hvordan ulike lærere velger å håndtere elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon ved å høre om deres erfaringer, hva som er utfordrende, hvilke metoder de synes fungerer også videre. Ved å intervju disse lærerne kan jeg få innblikk i deres kompetanse som er svært avgjørende for arbeidet. Det finnes mye teori på hvordan man kan håndtere elever som utøver aggresjon, men det finnes også forskning som sier at flere lærere likevel er usikre på hvordan de skal håndtere disse elevene. Proaktiv aggresjon er også en nyere aggresjonstype på forskningsfeltet, noe som gjør at lærere kanskje har mindre erfaring og kompetanse på denne aggresjonsformen enn reaktiv aggresjon. Det er lite forskning på området om reaktiv og proaktiv aggresjon knyttet opp mot individuell og kollektiv håndtering. Derfor kan denne studien løfte frem ny kunnskap og forståelse på området, som igjen kan bidra til videre forskning på reaktiv og proaktiv aggresjon som utøver et kollektivt autoritativt klima i skolen, i tillegg til økt kompetanse på temaet aggresjon.

1.3 Problemstillingen

Med bakgrunn i det foregående er følgende problemstilling formulert:

Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og den autoritative lærerrollen.

1.4 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av til sammen 6 kapitler hvor det første allerede er gjennomgått. I kapittel 2 angis det teoretiske rammeverket. Det er delt opp i tre deler: Aggresjonsbegrepet, to hoved distinksjoner; reaktiv og proaktiv aggresjon, og håndtering. Det er håndtering av

reaktiv og proaktiv aggresjon som er i fokus gjennom hele studien, og er derfor hoveddelen i teorigrunnlaget.

I kapittel 3 presenteres metoden og fremgangsmåten som er brukt for å løse problemstillingen. Det vil der redegjøres for kvalitativ forskning, valg av forskningsmetode, kvalitativt forskningsintervju, tolkning av intervjudata, forskningsetiske vurderinger, kvalitetsvurdering (validitets- og reliabilitetsvurdering) og mulige feilkilder.

I kapittel 4 vil empirien som ble innhentet via de kvalitative forskningsintervjuene bli presentert. Intervjuguiden (ref. vedlegg 2) vil virke som en struktur. Den inneholder hovedtemaene: reaktiv aggresjon (begrepsforståelse, håndtering, utfordringer, felles forståelse og støttesystem), proaktiv aggresjon (begrepsforståelse, håndtering, utfordringer, felles forståelse og støttesystem), relasjon (betydning, forskjeller i relasjonsbygging ved reaktiv og proaktiv aggresjon og den felles forståelsen), krav (arbeidet med grensesetting, betydning av regler og rutiner og den felles forståelsen) og kombinasjonen mellom relasjon og krav (relasjonsbygging og krav i sammenheng, og informantenes balansegang). Det er fire lærere som deltar i intervju. Hovedessensen og avvikene er trukket ut, og underbygget med et sitat som støtter en av de to.

Videre kommer kapittel 5 som er drøftingskapittelet. Dette kapittelet setter empirien opp mot teori, problemstilling og egne refleksjoner/tanker. Kapittelet er tematisert på følgende måte: reaktiv aggresjon (begrepsforståelse, håndtering og utfordringer), proaktiv aggresjon (begrepsforståelse, håndtering og utfordringer), den autoritative lærerrollen (relasjonsbygging, og krav og grenser), og individuell og kollektiv håndtering (felles forståelse, autoritative skoler og lærerutdanningen).

Det siste kapittelet er kapittel 6. Der vil en oppsummering av funnene bli presentert. Forslag til videre forskning er også lagt frem.

2.0 Teori

2.1 Aggresjonsbegrepet

Det generelle aggresjonsbegrepet inneholder normative elementer (Aronson, 2002) og er av den grunn vanskelig å gi en enkel og klar definisjon på. Et normativt begrep vil si at begrepet bare kan sies å være mer eller mindre hensiktsmessig. En av de mest anerkjente internasjonale definisjonene på aggresjon er:

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

I denne definisjonen kan man trekke fram tre viktige elementer:

1. handlingen er rettet mot et annet individ
2. handlingen er utført med intensjon
3. handlingen er ment å skade en annen person

Intensjon handler om at den som utøver aggresjon, gjør det med vilje og bevissthet. Tremblay (2010) og E. Roland (2014) sier intensjonen er svært vanskelig å avklare. En av faktorene som spiller inn er at aggresjonen og dens negative handlinger kan foregå parallelt med intense emosjoner, men at den rasjonelle tenkningen da blir svekket (Tremblay, 2010). Dodge, Coie og Lynam (2006) løfter også fram problematikken med å definere aggresjon etter en handling som er utført med intensjon. Dette fordi de mener det ikke alltid er lett å avgjøre om det å skade andre er intensjonen eller ei. Atferd som er drevet fram av intense følelser er i liten grad styrt av egen vilje, selv i ungdoms og voksen alder.

Uansett om atferden har en intensjon eller ei, mener Tremblay (2010) at den bør av- og omlæres i retning av mer positiv atferd. Andre viktige forskere og formidlere hevder at intensjonen er en helt sentral forståelse i det generelle aggresjonsbegrepet (Anderson & Bushman, 2002; Aronson, 2002; Berkowitz, 1993). Videre i denne oppgaven vil dermed aggresjon bety negative

handlinger hvor det er en hensikt i å skade andre. Innvendingene om intensjon må likevel tas i betraktning.

2.2 To hoved distinksjoner: reaktiv og proaktiv aggresjon

Det er i dag en bred enighet om at aggresjon kan kategoriseres i to hoved distinksjoner: reaktiv og proaktiv aggresjon (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001; Vitaro & Brendgen, 2005). Dette skillet har blitt møtt med kritikk, da enkelte forskere mener det er vanskelig å trekke et klart skille (Vitaro & Brendgen, 2005). Dette som blant annet følge av høy grad av korrelasjon mellom de to typene. Vitaro og Brendgen (2005) hevder at de aller fleste har trekk fra både reaktiv og proaktiv aggresjon, selv om noen kan ha mer av den ene formen. Reaktiv og proaktiv aggresjon fremstår likevel som relativt forskjellig, noe som setter ulike krav til pedagogens kompetanse og håndtering innen dette problemfeltet.

Reaktiv aggresjon dreier seg om negative handlinger som blir utløst av intense følelser (E. Roland & Idsøe, 2001). Intense følelser kan for eksempel være frustrasjon og sinne, mens negative handlinger kan for eksempel være slag og spark. Proaktiv aggresjon er negative handlinger som gir en form for utbytte. Utestenging er eksempel på negative handlinger innen proaktiv aggresjon. Ved å stenge ute andre kan eleven oppnå en belønning i form av tilhørighet eller opplevelsen av makt i situasjonen. Reaktiv og proaktiv aggresjon skiller dermed ved to faktorer; følelser involvert hos den/de som utøver de negative handlingene, og sosial oppnåelse. Man kan også skille mellom begrepene aggressivitet og aggresjon (E. Roland, 2015). Aggressivitet blir beskrevet som en stabil tendens til å utføre negative handlinger, noe som karakteriseres som et personlighetstrekk. Derimot henspiller aggresjon seg på de negative handlingene som utføres. Det vil videre i teorikapittelet bli gjort rede for reaktiv og proaktiv aggresjon, og håndtering.

2.2.1 Reaktiv aggresjon

Ved reaktiv aggresjon vil det først bli lagt vekt på drivkrefter og kjennetegn på elever som utøver denne formen for aggresjon. Deretter vil fokuset være på konsekvenser av å feiltolke. Videre vil selve aggresjonsfasen bli løftet fram. Her vil det bli kastet lys på når eleven går fra å

være frustrert til å bli sint. Tilslutt vil utestengning og skoleprestasjoner bli omtalt, som begge er to risikofaktorer for elever som utøver reaktiv aggresjon.

Sentrale drivkrefter er først og fremst frustrasjoner eller provokasjoner (Dodge, 1991). Reaktiv aggresjon har sine røtter i frustrasjons-/sinneteorien (Berkowitz, 1993), og blir dermed sett på som en varmblodig form for aggresjon. Sinne, fryktsvarer og angrep er sentrale kjennetegn. Elever med reaktiv aggresjon er ofte preget av et hissig temperament, lar seg lett provosere og har en lav frustrasjonsterskel (Dodge, 1991). De kan også være ganske uberegnelige (Vitaro & Brendgen, 2005). Det å være reaktiv aggressiv betyr ifølge E. Roland (2014) å være særlig sårbar for frustrasjoner og krenkelser som utløser sinne og negativ atferd mot ting, personer, eller mot seg selv. Berkowitz (1993) sier at det er vanlig for eleven med reaktiv aggresjon å slå tilbake mot det som i denne sammenheng blir oppfattet som frustrasjonens kilde. Reaktiv aggresjon er dermed ofte synlig for omgivelsene, noe som gjør det mulig for læreren å gripe inn umiddelbart (Vitaro & Brendgen, 2005).

Elever med reaktiv aggresjon har en tendens til å feiltolke signaler av andre (Card & Little, 2007). Disse fortolkningene har ofte preg av å være negative eller fiendtlige (Dodge, 1991). Elevene med en slik tolkningsfeil befinner seg ofte i et konfliktfelt til lærere og medelever. Lærere kan oppleve at grensesetting spesielt kan være krevende. Feiltolkning vil derfor kunne gi store vansker generelt når det gjelder kommunikasjonsprosesser med andre.

Selve aggresjonen opptrer i øyeblikket, og må ses på som lite planlagt (Dodge, 1991). Lazarus (1991) beskriver den reaktive aggresjonen med et tretrinnsmodell. Disse trinnene består av 1) frustrasjon, 2) med påfølgende sinne, 3) som deretter utløser et angrep. Frustrasjonen oppleves som en indre uro og ubehag. Læreren kan se diffuse signaler som lett rastløshet, irritasjon og manglende evne til konsentrasjon hos eleven (McMahon, Long & Forehand, 2010). Tidlige signaler på at frustrasjonsnivået er på vei opp kan vises som små umerkelige tegn som endret stemmeleie, muskelspenning, biting i leppen eller på negler, fysisk og psykisk tilbaketrekking. Lærerenes handlingsrom reduseres desto mer frustrert eleven blir. Dersom sinnet kommer, vil dømmekraften til eleven bli kraftig redusert. Den sterke følelsen av sinne som eleven opplever i denne fasen kan vise seg som raseri. Eleven opplever redusert impuls kontroll, og kan preges

av fysisk utagering, utskjelling, kasting og ødeleggelse av gjenstander, slag, spark og liknende. Læreren sin utfordring er likevel å oppdage og gjenkjenne frustrasjonen så tidlig som mulig for å unngå at elevens frustrasjon utvikler seg til sinne. Det er en stor fordel at læreren har kunnskap om den enkelte elev i vurderingen av hvordan en best kan hjelpe.

Vitaro og Brendgen (2005) sier at å bli utsatt for utestenging spesielt er en risiko for elever som utøver reaktiv aggresjon. De kan erfare stor grad av negative opplevelser i samspill med jevnaldrende, og er i tillegg spesielt sårbare for avvisning og mobbing. En konsekvens av det å bli utestengt, er at behovet for vennskap og nærhet til medelever ikke blir tilfredsstilt. For eleven som blir avvist fører dette til nye frustrasjoner. Atferden skaper dermed negative forsterkende utviklingsløp over tid. Når det gjelder skoleprestasjoner, skårer de ofte svakt (Card & Little, 2007; Wentzel, 2005). Svake skoleprestasjoner kan på lik linje som utestenging påvirke atferden på en negativ måte. Elever med denne aggresjonsproblematikken kan ofte bli frustrerte når de ikke oppnår mestring. Det å utvikle en negativ holdning til skolen står ekstra sterkt når eleven har svake skoleprestasjoner i tillegg.

2.2.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon skiller seg ut fra reaktiv aggresjon på en del områder. Det vil først bli gjort rede for drivkrefter, før fokuset går videre til kjennetegn på elever som utøver proaktiv aggresjon og begrepet «self-efficacy». Begrepet «self-efficacy» vil bli forklart senere i dette kapitlet. Videre vil mobbing bli belyst, og avslutningsvis en studie av Vaaland og Roland (2013) som undersøker nye lærere i en klasse med proaktiv aggresjon.

Proaktiv aggresjon er en intendert negativ handling der drivkraften er å oppnå sosiale gevinster i form av makt eller tilhørighet (Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001; Vitaro & Brendgen, 2005). For å oppnå disse sosiale gevinstene blir det ofte nødvendig å utføre negative handlinger ved å påføre andre skade. Et annet begrep som brukes for å beskrive proaktiv aggresjon er instrumentell aggresjon (Vitaro & Brendgen, 2005). Instrumentell aggresjon kan forstås ut fra to nivå; 1) den aggressive handlingen som utføres, 2) handlingen blir brukt som et instrument for å oppnå noe positivt for den som utfører handlingen. Det å ydmyke en annen person kan ses på som en aggressiv maktdominans som gir den utøvende personen en stimulans. Stimulansen

får de enten ved å opptre alene eller gjennom å utføre handlingene sammen med andre. Handler en elev sammen med andre, kan den positive opplevelsen av tilhørighet inntreffe i tillegg. Både makt og tilhørighet gir sterke sosiale gevinster, og blir da en drivkraft som kan virke opprettholdende på utøvelsen av aggresjon. Det er dermed ikke frustrasjon eller sinne som utløser den aggressive handlingen, men derimot en bevisst handling for å oppnå sosiale gevinster (Tremblay, Hartrup & Archer, 2005).

Proaktivt aggressive mennesker er ofte hyggelige det meste av tiden. Likevel ligger beredskapen der, og kommer fram under de rette betingelsene (E. Roland, 2014). Denne formen for aggresjon er rimelig beregnende, utspekulert, planlagt og omtales som en smart aggresjon. Dodge (1991) sier at det kan være vanskelig å vite spesifikt hvem som står bak de negative handlingene, da proaktiv aggresjon ofte inngår i komplekse relasjons- og gruppeprosesser. Elever med denne aggresjonsproblematikken er i større grad akseptert av sine medelever, og dermed ofte populære (Vitaro & Brendgen, 2005). Ofte har de venner som også er proaktivt aggressive, noe som forklarer at påvirkningen av denne type atferd er sterk. I tillegg er denne aggresjonsformen relativt usynlig noe som gjør det vanskelig for læreren å oppdage, og ta tak i.

Elever som utfører proaktiv aggresjon skårer høyt på “self-efficacy”. “Self-efficacy” vil si at de har veldig stor tro på seg selv og hva de kan klare å oppnå (Imsen, 2005). Elever med proaktiv aggresjon har ofte god sosial kompetanse, og klarer å lese det sosiale spillet utmerket (E. Roland, 2014). De er dermed dyktige til å foreta vurderinger av en situasjon for å se om det vil være riktig tidspunkt og nyttig for dem å gjennomføre den aggressive handlingen. Som et resultat av at de er så gode til å lese situasjoner, er at de ofte lykkes. De oppnår da forventet utbytte, og selvfølelsen blir styrket ytterligere (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Forskningsfunn viser en sterk sammenheng mellom proaktiv aggresjon og mobbeatferd. Mekanismene som inngår i proaktiv aggresjon er en sentral årsaksforståelse når det gjelder mobbing. Proaktiv aggresjonen vil ofte føre til mobbeaktivitet som utestengning og ryktespredning. Negativ handling og offer planlegges og utpekes i forkant av gjennomføringen av handlingene. Dette gjøres på en måte som gjør at det er vanskelig for voksne å peke ut hvem

som står bak. Ifølge E. Roland (2014) er det ofte store grupper av støttepersoner rundt hovedpersonen, kalt medløpere. Disse medløperne er med på å beskytte hovedpersonen bak de aggressive handlingene. For å oppnå vennskap og tilhørighet til en venn eller en gruppe, blir det ofte nødvendig med ryktespredning og stenge ute andre (Solli, Roland, Auestad & Midthassel, 2006). Proaktiv aggresjon og mobbeatferd er spesielt fremtredende på høyere klassetrinn. Det kan se ut til at makt er et behov som er sterkest hos gutter som mobber, mens tilhørighetsbehovet er knyttet opp til både jenter og gutter (E. Roland & Idsøe, 2001; P. Roland, 2011). Denne formen for aggresjon er imidlertid i større grad forbundet med tilpasning på jevnaldrende nivå, enn det reaktiv aggresjon er (Hawley, Little & Rodkin, 2007). Dette kan eksemplifiseres med sammenhengen mellom utøvelse av proaktiv aggresjon og status. Denne form for mobbing blir ofte kalt skjult mobbing, noe som forklarer hvor vanskelig det er for læreren å oppdage.

Proaktiv aggresjon har også sterk sammenheng med disiplinproblemer i klassen (Vaaland & Roland, 2013). Disiplinproblem er atferd som eleven vet bryter med standarder og instruksjoner gitt av læreren. Denne atferden kan undergrave lærerens posisjon som klasseleder. Spesielt elever med proaktiv aggresjon kan bruke disiplinproblem for å konkurrere med læreren om makten, eller spille ut læreren i klassen. Proaktivt aggressive elever er ofte flinke til å trekke med seg medelever. Siden de også er godt likt blant jevnaldrende, er smittefaren ved negativ atferd derfor stor. Det trenger da ikke å ta lang tid før en elev med aggresjonsproblematikk har klart å få med seg store deler av klassen, mot læreren. Lærerens posisjon kan da raskt forverres ytterligere. I verste fall kan elevkollektivet i klassen bli destruktivt overfor læreren. En studie av Vaaland og Roland (2013) viste at elever som skårer høyt på proaktiv aggresjon, også har en perseptuell orientering mot svakhetstrekk hos lærere som er nye for klassen. Proaktiv aggresjon predikerer dermed både disiplinproblemer og perseptuell orientering mot svakhetstrekk hos lærerne, og utgjør dermed en risiko for lærerens lederrolle i klassen og for læringsmiljøet.

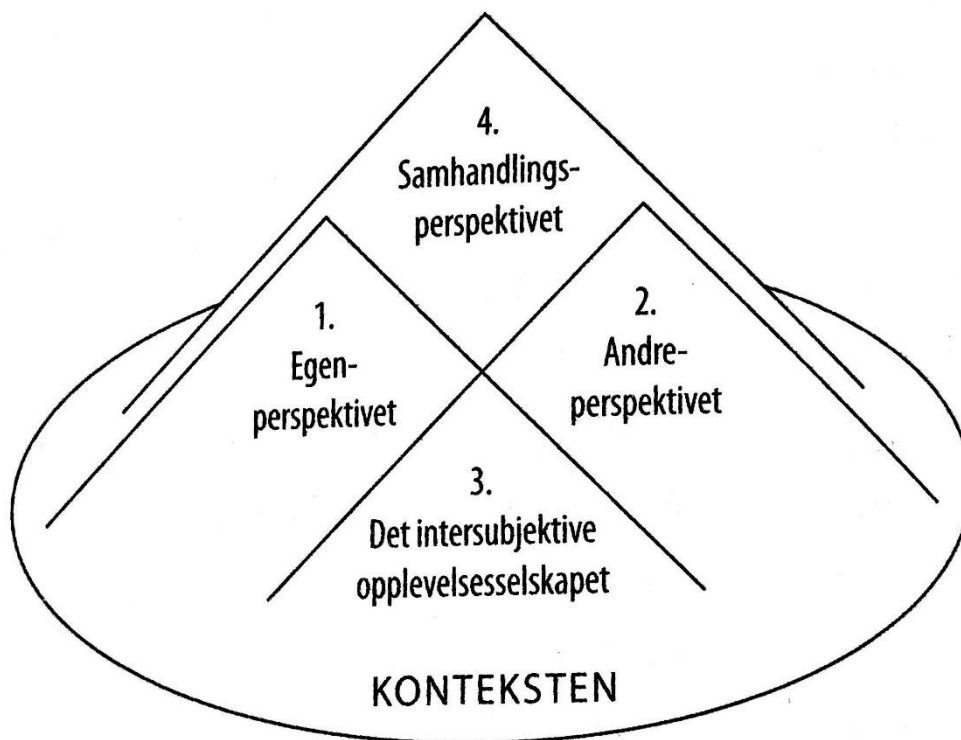
2.3 Håndtering

Ved håndtering av aggresjon vil det nedenfor bli satt fokus på intersubjektivitet, foreldresamarbeid og det autoritative perspektivet. Disse tre er alle viktige i håndteringen for både reaktiv og proaktiv aggresjon. Videre vil fokuset flyttes over på hvordan lærere spesifikt

kan håndtere reaktiv og proaktiv aggresjon. De to hoved distinksjonene har ulike drivkrefter og kjennetegn, noe som fører til ulik håndtering.

2.3.1 Intersubjektivitet

Det vil her bli gjort rede for begrepet intersubjektivitet, viktigheten av denne felles forståelsen i arbeidet med aggresjon og hvordan man kan arbeide med det i lys av aggresjonsproblematikk. Høy grad av intersubjektivitet, det vil si felles forståelse, er viktig blant lærerne i en skole.



Figur 1: En modell for intersubjektivitet (Hanssen & Røkenes, 2012).

Figur 1 viser en modell der en lærer med sin uformelle og formelle kunnskap, eksempelvis egen personlighet, bakgrunn og historie, møter andre lærere på trinnet og skolen. Det som er felles i dette møtet kalles for intersubjektivitet. Intersubjektivitet er alt som kollegaene har av felles forståelse og opplevelser (Hanssen & Røkenes, 2012). Berkowitz (1993) påpeker hvor avgjørende det er at lærere som omgås elever med aggresjonsproblematikk har en helt klar oppfatning av hva de legger i begrepet aggresjon. Videre sier han at den felles forståelsen danner grunnlaget for handlingen i møte med elever som utøver aggresjon.

Når det gjelder elever med aggresjonsproblematikk, er det viktig at det er størst mulig forståelse for eleven og elevens vansker. Ved å utvikle kompetansen når det gjelder atferdsproblematikk kollegialt vil det sette lærerne i bedre stand til å håndtere vanskene, både forebygging, håndtering og redusering av direkte problemer (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Ogden (2004) sier at når personalet på en skole har felles holdninger til atferdsbrudd og kollektive forventninger til positiv atferd, vil dette bidra til høyere prestasjoner og lavere andel av problematferd. Skoler som er preget av svake felles strukturer, har vanligvis vansker med å håndtere atferdsproblematikk på en profesjonell måte (Ogden, 2015). Mangel på kompetanse vil være en risikofaktor i seg selv, som lett kan føre til situasjoner preget av stressopplevelser og mangel på kontroll (P. Roland et al., 2016). Det er viktigst å sette inn tiltak i skolen som helhet, og at det foreligger et systemperspektiv på håndtering av aggresjon i skolen (Nordahl & Manger, 2005).

Det forutsetter en målstyrt prosess å få klargjort skolens pedagogiske plattform. Intervensjonen bør være forankret i en felles teoriforståelse og de erfaringene lærerne har gjort seg i relasjon med eleven. For at lærerteamet skal kunne mestre arbeidet med elever som utøver aggresjon over tid, er det nødvendig å avsette tid til å kunne dele personlige erfaringer og problemer med hverandre. Det er opp til skolens ledelse å ta ansvar og sørge for at kollegagruppen kan drøfte egne relasjoner til ulike elever. Samtidig er det viktig å reflektere over hva som kan gjøres når disse relasjonene ikke er gode (Drugli, 2012). Målet er at det kollektive har en felles forståelse for det å følge opp skolens regler og forventninger. Like viktig er det å bekrefte og oppmuntre positiv atferd, og håndtere atferdsbrudd på en forutsigbar og konsekvent måte. Det kan være vanskelig å oppnå tilstrekkelig kontroll for læreren i arbeidet med enkelteleven eller gruppen av elever som utøver aggresjon. Intensiv grensesetting er et krevende individuelt arbeid. Dermed er det viktig at lærerne deler på dette arbeidet (P. Roland, 2011). Det bør være en felles forståelse av forebygging og håndtering i møtet med eleven som utøver aggresjon, men også i etterkant av aggressiv atferd. Dette betyr å tenke helhetlig ved både å jobbe på individ-, gruppe- og systemnivå for best mulig effekt.

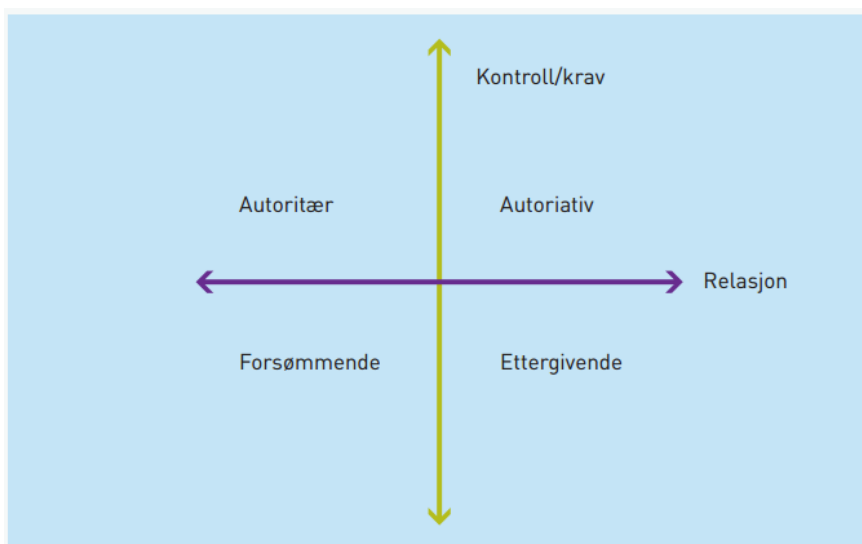
2.3.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid kan noen ganger være vanskelig når eleven utøver aggresjon. Grunnen til det kan være at fokuset ligger på barnets negative atferd, og at foreldre opplever de blir klandret

for elevens oppførsel (Drugli, 2008). Likevel er foreldresamarbeid viktig, og det er skolen sitt ansvar å bygge opp et samarbeid mellom skolen og hjemmet (Arnesen, Meek-Hansen, Ogden & Sørli, 2011). Elever med aggresjonsproblematikk må oppleve at både foreldre og de voksne i skolen opptrer mest mulig konsistent (Westergård, 2012). Lærere må være bevisste på å bygge gode relasjoner med foreldre. Læreren kan da oppleves som kompetent, omsorgsfull og trygg i samarbeidet. Foreldre kan i neste omgang støtte bedre opp om det faglige og sosiale som skjer i skolen (Drugli, 2008). Felles regler og sanksjoner både på skolen og i hjemmet vil skape forutsigbarhet for eleven, noe som både elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon trenger. Det vil videre hindre at eleven kan manipulere og sette de voksne opp mot hverandre, noe som spesielt kan være en risiko når det gjelder proaktiv aggresjon.

2.3.3 Autoritativ lærerrolle

Baumrind (1991) sine fire foreldrestiler vil her brukes som en inngang til fire ulike lærerroller, deriblant den autoritative lærerrollen (Hughes, 2002; Wentzel, 2002). Den autoritative lærerrollen vil være nøkkelen til å kunne håndtere både reaktiv og proaktiv aggresjon. Tilslutt vil den autoritative lærerrollen bli presentert på individ-, team- og systemnivå.



Figur 2. En modell for den autoritative lærerrollen (P. Roland, 2016).

Figur 2 viser en modell utviklet av Diana Baumrind (1991). Modellen beskriver to ulike dimensjoner, “responsiveness” og “demandingness”. Relasjoner og krav/kontroll er kjente

oversatte begreper. I denne oppgaven vil begrepene relasjon og krav anvendes. Disse to dimensjonene kan begge gå fra høye til lavere nivåer (Walker, 2009). Høye nivåer på relasjoner indikerer konsistente bekymringer for barnets emosjonelle og fysiske trivsel, samt støtte for barnets individualitet. Høye nivåer på krav indikerer klare forventninger, krav tilpasset alderen, og kontroll i oppfølgingen av disse standardene. Lærere som utøver god klasseledelse, altså høy grad av både relasjoner og krav, sliter mindre med atferds- og disiplinproblemer sammenliknet med lærere som utøver liten grad av klasseledelse (Nordahl, 2013). De to aksene, relasjon og krav, varierer forskjellig og blir ofte presentert i fire forskjellige foreldrestiler. I senere tid har disse blitt overført til ulike lærerroller (Baumrind, 1991; Hughes, 2002; Wentzel, 2002):

1. **Autoritativ:** En autoritativ voksen har høye nivåer på både relasjon og krav. De har klare standarder, samtidig som de er støttende og viser omsorg. Nordahl (2013) sier at den autoritative lærerrollen er opptatt av å undervise og veilede elevene, se og anerkjenne dem. Læreren evner å balansere mellom egen kontroll av undervisningssituasjon til elevene og de situasjonene som oppstår.
2. **Autoritær:** En autoritær voksen er korrigerende med tydelig regelverk, og krever “blind lydighet”. Nordahl (2013) sier at en autoritær lærer har høy grad av kontroll, og ingen varme eller omsorg. Denne type lærer benytter gjerne strategier som ironi, latterliggjøring og skaper ofte frykt og engstelse. En autoritær lærer vil spesielt trigge elever som i utgangspunktet har lav frustrasjonsterskel, og vil kunne stimulere til mer negativ atferd over tid (P. Roland et al., 2016).
3. **Ettergivende:** En ettergivende voksen er god på relasjonsbygging, men setter i liten grad krav og regler. Nordahl (2013) sier at en ettergivende lærer ofte gir etter for elevenes krav og ønsker. Elevene blir usikre, umotiverte eller mister fokus på læring. En ettergivende lærer kan også oppleve at elevene tar kontrollen, og det kan bli vanskelig å gjenopprette kontroll og ledelse. Denne stilen vil ofte være problematisk i møtet med krevende atferd, blant annet fordi eleven ikke vet hvor grensene går (P. Roland et al., 2016). Ved uklare grenser vil elevene teste læreren, noe som utfordrer lærerens autoritet.
4. **Forsømmende:** En forsømmende voksen er verken strukturert, grensesettende, overvåkende, støttende eller viser interesse for barnet. Nordahl (2013) sier at en forsømmende lærer ikke har kontroll over elevene, og uttrykker heller ikke at de er interessert i eller liker eleven.

De ulike stilene har blitt satt i sammenheng til ulike lærerroller. I tråd med Baumrind (1991) sin modell studerte Wentzel (2002) og Hughes (2002) hvordan læreren varierte i dimensjonene relasjoner og krav. Resultatene viste at på lik linje som foreldrene, opptrer også lærere forskjellig når det gjelder relasjon og krav. De ulike lærerrollene påvirker elevens motivasjon, læring og oppførsel (Hughes, 2002; Walker, 2009; Wentzel, 2002). Den autoritative lærerrollen viser varm omsorg, men samtidig leder klassen og stiller krav (Nordahl, 2013). Den autoritative lærerrollen er i dag den mest anerkjente stilen som gir mest effekt, og er den som er mest foretrukket (Ertesvåg, 2011; Hughes, 2002; Walker, 2009; Wentzel, 2002).

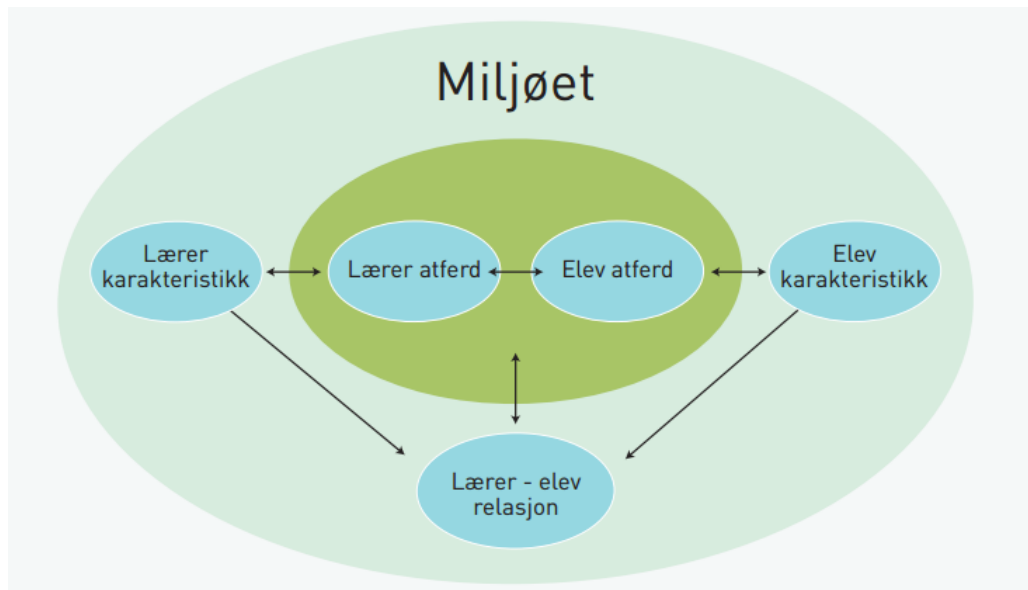
I “respekt”- hefte om problematferd i skolen presenterer P. Roland (2011) ulike måter å håndtere elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Et av hovedprinsippene hans er nettopp å utøve autoritativ lærerrolle. Her gjør han klart viktigheten av å jobbe langt ute på akse med krav. I lys av krav beskriver P. Roland (2011) forutsigbarhet, struktur og intensiv grensesetting. I tråd med disse stikkordene, snakker han om å bruke relasjonsbygging for å komme i posisjon til grensesetting. Elever som utøver aggresjon stiller høye krav til lærerens evne til å utøve relasjonsbygging og krav. Disse elevene er ofte mer lojale overfor en lærer som de liker og har tillit til (E. Roland & Vaaland, 2011).

Den autoritative lærerrollen kan relateres til både individ-, team- og systemnivå. Individnivå går ut på hvordan den enkelte læreren håndterer den krevende balansen mellom relasjon og krav. Teamnivå handler om i hvilken grad et team over tid klarer å utvikle en felles forståelse. Det å oppnå en kollektiv orientering i arbeidet blir sett på som avgjørende for å oppnå en profesjonell kvalitet i skoleutviklingen (Hargreaves & Fullan, 2012). Cornell og Huang (2016) gjorde en studie hvor alle lærerne på skolen utøvet autoritative lærerroller. Autoritative lærerroller ble karakterisert som strenge lærere, men også rettferdige og støttende i lærer-elev relasjonen. Studien viste at skoler der den autoritative lærerrollen blir utøvet på systemnivå, er skoler som er assosiert med lavere grad av blant annet negativ atferd hos elever, deriblant aggresjon. Aggresjon hos elever og aggresjon rettet mot jevnaldrende var altså sjeldnere å se på skoler som utøver den autoritative lærerrollen på systemnivå. Dette viser verdien av det å jobbe på systemnivå, og at dette legger til rette for en positiv utvikling for elevene. Det vil nedenfor bli gjort rede for de to ulike dimensjonene, relasjon og krav, i lys av aggresjon.

Relasjon

Relasjonsbygging vil bli forklart gjennom Wubbels, Den Brook, Wijsman, Mainhard og Tartwijk (2015) sin relasjonsmodell. Videre vil det bli belyst hvilken betydning relasjoner mellom lærer og elev har, og hvordan man kan fremme slike positive relasjoner.

Wubbels et al. (2015) sin relasjonsmodell



Figur 3. En modell for relasjoner (Wubbels et al., 2015).

Wubbels et al. (2015) har utviklet en modell (figur 3) om hvordan man utvikler relasjoner gjennom kvalitet i interaksjoner mellom lærer og elev, fra første gang de møtes og framover i tid. Disse interaksjonene blir sett på som byggesteiner i utviklingen av relasjoner. Det er samtidig viktig å tenke på disse interaksjonene som sirkulære, ved at aktørene gjensidig påvirker hverandre gjennom interaksjonene.

Wubbels et al. (2015) sin modell illustrerer at lærere og elever har ulike karakteristikk. Disse karakteristikkene påvirker igjen interaksjonene. Samtidig som miljøet også påvirker interaksjonene og relasjonene. Interaksjonen mellom lærer og elev skaper kvalitet i relasjonen, og vil legge føringer for den neste interaksjonen. For å utvikle kvalitet i interaksjonene med elevene sine må læreren forstå og komme i positiv kontakt med elevene på et emosjonelt nivå (Wubbels et al., 2015). Den enkelte lærer vil naturlig "matche" noen typer elever bedre enn

andre. Det er dermed viktig at lærere reflekterer over hvorfor de fungerer som de gjør i relasjoner til andre mennesker, og særlig når de skal inngå i relasjoner til elever (Drugli, 2012). Wubbels et al. (2015) viser til to nivåer å forholde seg til; lærerens relasjon med den enkelte elev, og med en gruppe eller klasse. Disse to nivåene gir læreren en bevisstgjøring på at begge nivåer gir ulike muligheter for å utvikle gode relasjoner. Den individuelle relasjonsbyggingen kan trolig skape større grad av nærhet, mens den kollektive relasjonsbyggingen kan treffe flere elever på en gang.

Hvilken betydning har relasjonen mellom lærer og elev?

Varme og nære relasjoner mellom lærer og elev fører til at eleven trives og utvikler seg godt i skolen både emosjonelt, sosialt og faglig. Har lærere gode relasjoner til elevene vil det være lite bråk og uro i undervisningen. Lærerne vil da også ha elever som yter en bedre arbeidsinnsats. Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev vil ikke bare ha en betydning for hvordan disse to har det sammen med hverandre. Hughes, Cavell og Willson (2001) sier at relasjonen også påvirker hvordan andre barn og unge ser på den eleven det gjelder. Elever bruker lærerens relasjon til en enkeltelev som en referanseramme når de selv skal danne seg et inntrykk av den samme enkelteleven. Elever som har en positiv relasjon til sin lærer er generelt bedre likt av de andre i klassen. Elever som er aggressive er minst likt av andre elever i klassen (Hughes et al., 2001). Generelt strever aggressive elever med sine relasjoner til lærere og andre, ofte på grunn av et høyt konflikt- og frustrasjonsnivå. Det viser seg at aggressive elever som har en nær relasjon til læreren er langt bedre likt av sine medelever i motsetning til like aggressive elever som har en negativ relasjon til læreren. Hvordan læreren forholder seg til hver enkelt elev, spesielt de aggressive, har stor betydning for hvordan andre kan oppfatte den aggressive eleven.

Hvordan fremme positive relasjoner mellom lærer og elev?

For å fremme positive relasjoner er det viktig for læreren å vise sensitivitet overfor elevens signaler og atferd (Drugli, 2012). En sensitiv tilnærming fra lærerens side er særlig viktig overfor sårbare elever, som for eksempel elever som har et vanskelig temperament. Disse elevene vil ofte føle seg misforstått, og kan ofte bli irriterte og trassige hvis de blir feiltolket. Like viktig som å fange opp signaler fra elevene, er det at de får en respons som er tilpasset saken det gjelder. Eleven vil da føle seg anerkjent, forstått, ivaretatt og respektert av læreren, som alle er viktige for å opprettholde en god relasjon.

Læreren formidling av aksept og varme overfor eleven vil være med på å fremme nærhet i relasjonen. Læreren skaper da tillit (Drugli, 2012). Relasjonen mellom lærer og elev er direkte relatert til undervisning og læring. Gjennom faglige aktiviteter vil det dermed kunne skapes et rom der relasjonen utvikler seg. Gode relasjoner mellom lærer og elev utvikler seg lettest når læreren har gode rutiner og struktur i klassen, og er tydelig i forventningene til elevene (Donohue, Perry & Weinstein, 2003). For at elevene skal ønske å gå inn i en relasjon med en lærer, må læreren fremstå som en trygg voksenperson som har kontroll over egen negativ atferd og uhensiktsmessige reaksjoner i samspill med elevene. Måten læreren leder elevgruppen på, vil dermed i stor grad fremme eller hemme utviklingen av de enkelte elevrelasjonene.

Krav

Når det gjelder håndtering av elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon, er det viktig å arbeide langt ut på akse med krav (P. Roland, 2011). I skoler med relativt mye atferdsproblemer er det ofte lav arbeidsinnsats og dårlige skolefaglige resultater blant elevene (Nordahl, 2013). Felles for både reaktiv og proaktiv aggresjon er at de bør oppleve mestring. Betydningen av at læreren stiller krav og forventninger til elevene er dermed stor. Opplever elevene mestring vil deres mestringstro da kunne øke, slik at eleven i neste omgang er i stand til å oppnå et høyere skolefaglig resultat (Hattie, 2009). Dersom elevens mestringstro øker, vil de kunne se på oppgaver som utfordringer fremfor å gi opp. Hattie (2009) sier den såkalte lærte hjelpeløsheten dermed kan reduseres gjennom å skape mer suksess i læringsprosessene.

Det å ha krav innebærer også å ha kontroll. God kontroll er det mest effektive tiltaket når en vil oppnå umiddelbar effekt. Legges støtten som grunnmur i bunnen av relasjonen, vil kontrollen bli en del av omsorgen (E. Roland & Vaaland, 2011). En god autoritativ lærerrolle tar kontroll i hver time. Det er garantert elever i klassen som tar kontroll relativt fort dersom læreren først har gitt den fra seg. Det kan da være vanskelig å ta den tilbake. Å sette krav og ha god kontroll innebærer høy grad av forutsigbarhet, struktur og intensiv grensesetting. Disse tre faktorene er igjen en forutsetning for å kunne drive god undervisning (P. Roland, 2011), og vil bli presentert under.

Forutsigbarhet

Å være forutsigbar innebærer å være tydelig og ha struktur. Nordahl (2010) beskriver at forutsigbarhet vil hjelpe elevene til å vite hva som skal skje i undervisningen. Det er en fordel at timene er gjenkjennbare for elevene. Regler og forventninger danner grunnlaget for et godt læringsmiljø (Bergkastet, Dahl & Hansen, 2009). Når reglene følges skapes det et læringsklima hvor elevene opplever tilstrekkelig grad av trygghet. Dersom ulike lærere formidler ulike forventninger blir det vanskelig for elevene å vite hvilke forventninger som gjelder til enhver tid (Bergkastet et al., 2009). Elever som viser mye utfordrende atferd i skolen, som for eksempel aggresjon, ser ut til å være mer sårbare for ulike forventninger fra de voksne. Når skolen har uklare regler og forventninger kan dette bidra til opprettholdelsen av problematferden på skolen (Ogden, 2015). For å skape forutsigbarhet kan læreren formidle hva som skal foregå i timen, hvilke læringsmål som er formulert, hvilke lærestoff de skal arbeide med, og hvilke arbeidsmåter eller aktiviteter som skal anvendes (Bergkastet et al., 2009).

God struktur

For de fleste elever er det til stor hjelp at skoledagen har en klar struktur (Drugli, 2012). Gode rutiner fra starten av timen er særlig viktig (E. Roland & Vaaland, 2011), samtidig som i overganger og avslutningen (Nordahl, 2010). Elevene vet da hva som forventes av dem, noe som i seg selv utløser positiv atferd. I dagens skole er organiseringen preget av opplæring i ulike grupper med forskjellig størrelse og av ulike lærere. Behovet for faste rutiner blir desto større. Årsaker til disiplinproblemer som bråk og uro kommer ofte av manglende struktur. Disiplinproblemer er sterkt knyttet til både reaktiv og proaktiv aggresjon. Dårlige rutiner vil spesielt skape frustrasjon hos elever med reaktiv aggresjon (E. Roland & Vaaland, 2011). Elever som utøver aggresjon har et behov for trygghet hos læreren, noe som viser betydningen av god struktur gitt av læreren. Ved å etablere rutiner tidligst mulig vil læreren merke økt trygghet hos eleven.

For å skape en god struktur må læreren være tilstede når timen begynner (Nordahl, 2010). Læreren kan vise at de ser og anerkjenner hver elev ved å hilse på elevene første gang de møtes i løpet av dagen. Timen bør startes i fellesskap før den raskt går over til timens mål og plan. Da kan læreren unngå fokusfinter fra elevene. Enkelte elever kan bevisst forsøke å få lærerens oppmerksomhet over på andre ting enn det faglige. Videre bør elevene vite når aktivitetsskiftene

i timen skal skje og hva som da forventes av dem. Mange elever vil lett bruke disse overgangene til andre ting dersom dette ikke er klart. Avslutningsvis av en time kan læreren ta oppmerksomheten og oppsummere timen. Disse rutinene vil raskt læres dersom læreren setter ord på hva som skal skje, hva som er forventet av elevene og hva som skal skje etterpå. Med andre ord vil rutinene raskt læres dersom læreren er forutsigbar. Dersom disse rutinene gjentas, vil det øke sjansen for at de automatiseres for de fleste av elevene.

Grensesetting

Støttende grensesetting handler om å hjelpe elevene til å forstå de gjeldende grensene, slik at de kan mestre et komplisert samspill med andre. Det er lettere for eleven å akseptere irettesettelse av en lærer som viser empati og varme (E. Roland, 2014). Dersom læreren ikke viser varme og støtte ved grensesetting vil kravene bli utydelige og tyngende. Noen lærere opplever at det å sette grenser er vanskelig da læreren er redd for å møte motstand. I situasjoner der læreren må sette grenser for elever med reaktiv aggresjon, kan det skape økt grad av frustrasjon som følge av elevens feiltolkning. Grensesetting kan dermed bli ekstra krevende.

Grensesetting er dermed ikke bare å gripe inn i negativ atferd, men også å forklare normer samtidig som å gi beskjeder som eleven skal utføre. Grensesetting handler også om å hjelpe eleven til å gjøre gode valg i vanskelige situasjoner eller til å løse problemer (E. Roland, 2014). E. Roland (2014) poengterer at læreren ikke skal bruke mye tid, der det beste er å gi en kort melding og avslutte saken. Læreren viser da myndighet til å ta en beslutning, og at dette ikke er noen forhandlingssak. Protester og forhandlinger er mange elevers mest effektive motstrategi. Det er også viktig å ikke henvende seg til flere elever på en gang. Elevgruppa beskytter, og bruk av kollektiv adresse er derfor ikke gunstig. Henvendelsen bør derfor gå til én elev om gangen. Dette kan skje ved diskrete tegn som å bevege seg mot eleven, ta blikkontakt eller plassere seg nær eleven. Foreldrene må kobles inn dersom vanlig korrigerende og instruksjoner ikke gir resultater, slik at tilsvarende atferdskorrigerende kan arbeides med hjemme også. Dersom dette ikke har effekt må PPT, helsesøster og rektor koples på saken.

Kombinasjon

Tilbake til den autoritative stilen sin opprinnelse, påpekte Baumrind (1991) at en god oppdragelsesstil handler om balanse mellom dimensjonene relasjon og krav. Det vil si at dersom en lærer opptrer langt ute på den ene aksene, må læreren gjøre tilsvarende på den andre aksene for å opprettholde en balanse. "... *When to lighten up and when to tighten up...*" (Walker, 2009:128) beskriver kombinasjonen av relasjon og krav. De to dimensjonene må ses på som viktige størrelser i en helhet, der det er kombinasjonen som gir effekt (Walker, 2009). Hver av aksene i seg selv er ikke tilstrekkelig.

Det blir ikke lagt skjul på at kombinasjonen mellom relasjon og krav er vanskelig å gjennomføre i praksis. Utfordrende atferd vil sette store krav til læreren, både når det gjelder arbeidet med krav og relasjonsbygging. Lærere befinner seg i situasjoner der de må ta de rette valgene for å kunne etablere positive relasjoner til elevene, og samtidig kunne ta kontrollen hvis det blir nødvendig (Walker, 2009). P. Roland (2012) beskriver at lærere har større problemer med å implementere relasjonsbygging enn krav. Dette understreker utfordringen med å kombinere varme og krav. Sola (2012) fant i sitt mastergradsprosjekt at den autoritative modellen var vanskelig å omsette til praksis. Ifølge Walker (2009) er det fordi det krever høy bevissthet over lengre tid. Faktorer som stress og tid kan være ødeleggende når en lærer skal kombinere de to aksene, og bevege seg dynamisk mellom dem. Sola (2012) konkluderer med at lærere lett kan skli over til å jobbe med bare én av aksene.

2.3.4 Håndtering av reaktiv aggresjon

Elever med atferdsproblemer har ofte vansker med grenser og forventninger (Tolan & Leventhal, 2014). Både grensesetting relatert til atferd, og forventninger knyttet til skolearbeid, er vanlige eksempler på situasjoner som kan trigge atferden. Ut fra det mestningsnivået eleven har, må dette arbeidet balanseres og utformes ut fra den daglige konteksten. Er forventningene til denne elevgruppen for høye kan det skape frustrasjoner, som videre kan føre til aggressiv atferd. Det vil videre i håndtering av reaktiv aggresjon bli lagt vekt på undervisningsmiljø, elevens feiltolkning, når eleven har blitt frustrert, når aggresjonsnivået eskalerer og bruk av tvang.

Undervisningsmiljø

Når det gjelder elevenes undervisningsmiljø bør det være lite preget av mulige frustrasjonsutløserer (Dodge, 1991). Elever med reaktiv aggresjon fungerer godt i mindre nettverksgrupper som de inkluderes i. Små elevgrupper vil inneholde færre provoserende og frustrerende elementer enn store klasser. Samtidig vil små elevgrupper redusere antall relasjoner de inngår i. Reaktive elever har som tidligere nevnt vansker med å etablere kontakt med jevnaldrende (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; E. Roland & Idsøe, 2001; Vitaro & Brendgen, 2005). Mindre elevgrupper kan da bidra til å redusere de negative konsekvensene som avvisning fra jevnaldrende. Dette tiltaket blir muligens vanskeligere å gjennomføre med økende alder. Elever med aggresjonsproblematikk bør heller ikke plasseres i samme gruppe, da det kan øke utfordringene. Det kan også føre til en gjensidig negativ sosialisering. En rotering av elever anbefales for å redusere belastningen og stigmatiseringen av aggresjonen.

Voksenkontakt vil være særdeles viktig for elever med reaktiv aggresjon. Dette i form av trygge, stabile og kompetente lærere (Dodge, 1991). Få, stabile og kompetente lærere over tid er et viktig tiltak på systemnivå for å etablere et læringsmiljø for elever med reaktiv aggresjon. Man sikrer da en "sikker base" for disse elevene gjennom å etablere en trygg og langvarig relasjon mellom lærer og elev. Arbeidet med aggresjonsproblematikk hos elever setter store krav til konsistens mellom lærerne. Arbeidet er krevende, og lærerne bør også ha systematisk kollegaveiledning. Nordahl og Manger (2005) påpeker at det er viktig å være proaktiv i situasjonen, noe som i denne forbindelse betyr å være i forkant. Dette kan være å hjelpe eleven til å styre unna situasjoner som læreren vet kan være risiko for frustrasjoner. Å ha avtaler om at eleven kan ta kontakt med voksen tidlig når vansken oppstår, vil også være nyttig. Det er imidlertid også viktig å tenke over i hvor stor grad en skal "rydde" vekk frustrasjoner i miljøet rundt eleven. Som P. Roland (2011) sier, må også disse elevene lære å takle den motstand som ligger i livs- og læringsprosesser (P. Roland, 2011).

Feiltolkning

Dodge et al. (2006) sier at tolkningsproblematikken kan skape utfordringer. Han sier at det kan trenes for å unngå at andres innspill tolkes negativt og fiendtlig. Eksempler på dette kan være å sette seg inn i ulike roller, eller øve på å forstå hva andre tenker og føler (Dodge, 1991). Læreren kan legge fram andre tolkningsalternativer enn den eleven har, og gjennom det skape

refleksjoner. En annen mulighet er å jobbe med programmet ART (Aggression Replacement Training). ART fokuserer på trening og bevisstgjøring når det gjelder sine egne signaler og kjennetegn til sitt eget sinne (Goldstein, Glick & Gibbs, 2000). Målet er å øke elevens sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring av sosiale ferdigheter, sinnekontroll og evne til moralsk resonnering. Parallelt øver læreren og eleven på å gi følelsen av sinne en gradering. Målet er da at eleven skal kunne mestre å skille mellom flere grader av sinne; eksempelvis ikke sint, noe irritert, ganske irritert, sur, forbannet, rasende eller sint. Eleven vil da kunne tolke annerledes, og øve seg i å stoppe prosessen forut det eksplosive sinne. Samtidig økes bevisstheten omkring egne følelser, og evnen til å kontrollere seg selv forbedres.

Når eleven har blitt frustrert

Når eleven først har blitt frustrert, vil det være avgjørende å skape mest mulig ro i situasjonen for å unngå at frustrasjonene øker i styrke (McMahon et al., 2010). Rolig stemmebruk og gjerne omsorgsfull berøring vil hjelpe å snu situasjonen. Stemmebruk kan likevel øke graden av frustrasjon hos noen elever. Et eksempel på dette kan være når læreren må stå i forventningen som er satt når det gjelder utførelse av skolearbeidet, selv om eleven fortsetter å vise frustrasjon. Samtidig kan lærerens verbale utspill hjelpe eleven til å finne gode alternativer for å løse den aktuelle situasjonen. Det å søke øyekontakt med eleven kan også hjelpe. Det vil gi eleven en bekreftelse på å bli sett og tatt på alvor, noe som skaper trygghet og ivaretagelse. Samtidig skaper det ikke unødvendig oppmerksomhet i klassen. McMahon et al. (2010) legger også til at ved å avlede elevens oppmerksomhet, vil læreren kunne hjelpe eleven over til et positivt fokus. Bruk av passende humor tidlig i frustrasjonsfasen kan snu situasjonen, slik at aggresjonsnivået ikke eskalerer. Læreren må være bevisst på eget kroppsspråk, stemmebruk og egne emosjoner i situasjonen.

Når aggresjonsnivået eskalerer

Eskalerer frustrasjonene vil eleven oppleve aggresjonen som mer kritisk (McMahon et al., 2010). I denne fasen kan læreren møte eleven med valgveiledning. Valgveiledning handler om å bidra til oversikt, synliggjøre valg og alternativer som kan gi eleven mulighet til innflytelse og alternativer for å ikke føle en større avmakt. Eleven må møtes med dialog og tiltak som handler om konkret problem- og konfliktløsning. Dette kan bidra til å skape et aktiveringsbrudd i aggresjonsoppbyggingen, altså at sinnet og raseriutbruddet kan bli avbrutt. Bruk av humor

eller avledning vil i denne fasen kunne trigge snarere enn å dempe elevens aggresjon. Jo tidligere læreren griper inn, desto flere veivalg ut av situasjonen vil være tilgjengelig. Noen grunnprinsipper i aggresjonsdempende kommunikasjon er å snakke rolig og forståelig, og spørre om eleven kan sette ord på årsaken til sinne. Likevel må læreren i tillegg ta imot og tåle noe av elevens sinne, samtidig som å være tydelig på hvor grensene går. Å synliggjøre eventuelle konsekvenser dersom den aggressive atferden fortsetter kan også hjelpe (McMahon et al., 2010). Dette bidrar til oversikt, forutsigbarhet og trygghet. Likevel er handlingsrommet mindre desto mer frustrert eleven er.

Dersom frustrasjonene går over til sinne, kan læreren best håndtere denne fasen ved å se og høre på eleven. I denne episoden har eleven selv redusert impuls kontroll og dømmekraft. Å ta eleven på alvor bidrar til innflytelse og påvirkningsmuligheter hos eleven. Det er viktig at læreren anerkjenner elevens sinne ved å si: “Jeg skjønner du er sint, og du har sikkert gode grunner for å kjenne det slik ...”. Like viktig er det at læreren oppfordrer eleven til selvkontroll. Dersom eleven ikke vil snakke med en lærer og låser seg fast, bør læreren vurdere om noen andre kan/bør overta samhandlingen (McMahon et al., 2010). Etter hvert når episodene går over, kan lærerne vurdere når eleven er klar for en oppfølgingsamtale om hendelsen (P. Roland et al., 2016). I denne type samtale bør læreren forsøke å få fram elevens perspektiv på saken, slik at eleven føler seg ivaretatt. En felles forståelse av saken er viktig. Samtidig er det viktig at eleven vet hvilke konsekvenser atferden har for medelever, eleven selv, lærer og/eller skolens eiendom. Det er også viktig å formidle hva som er forventet atferd.

Tvang

Elever med reaktiv aggresjon kan ha situasjoner med et så høyt aggresjonsnivå at de blir en fare for seg selv, for andre elever eller for lærere. Et tema som ofte kommer opp blant lærere er bruken av tvang. En lov som tydelig sier noe om dette, er straffeloven om nødrett og nødverge, hhv. §47 og §48. I denne loven gis personalet rett på skolen til å stoppe elever som slåss med fysisk makt og til å vegre seg selv mot elever som opptre truende eller er voldelige. Dette gjelder også skolens eller andres eiendom.

Man bør strebe etter å unngå situasjoner hvor tvang er nødvendig. Likevel kan situasjoner hvor tvang er nødvendig, bli den eneste utveien (P. Roland et al., 2016). Eleven skal da, om situasjonen tillater det, gis muligheter til å komme ut av situasjonen før tvang utøves. I situasjoner der eleven må bli holdt under tvang må minst en annen voksen tilkalles for å avhjelpe situasjonen. Eleven som holdes skal bli ivaretatt både under og etter situasjonen, og behandles med respekt. Eleven skal oppleve trygghet under tvangssituasjonen. Tvangsbruken må begrenses til det minimum som antas å være nødvendig i den aktuelle situasjonen. Etter bruk av tvang skal det følges opp med samtaler hvor et mål er å skape forsoning. Eleven må få mulighet til å si sitt perspektiv av saken. Samtidig skal skolens forventninger tydelig komme fram. P. Roland et al. (2016) påpeker at det er viktig å forklare eleven hvorfor det ble iverksatt tvangstiltak. Samtidig er det viktig å ivareta eleven i etterkant, og melde ifra til omsorgspersonene. En tvangsprotokoll skal også skrives, som skal arkiveres hos rektor.

2.3.5 Håndtering av proaktiv aggresjon

Også som i håndtering av reaktiv aggressive elever, vil det autoritative perspektivet fungere som et overordnet prinsipp i møte med elever som er preget av proaktiv aggresjon. I håndtering av elever som utøver proaktiv aggresjon vil det være avgjørende at læreren har kompetanse på temaet (P. Roland, 2011). Spesielt viktig er det at det blir gitt opplæring om gruppeprosesser, samt opparbeidelse av god kompetanse knyttet til de kompliserte psykologiske mekanismene som ligger bak proaktiv aggresjon. Som nevnt skjer proaktiv aggresjon relativt skjult, og gjør det vanskelig for læreren å finne fram til riktig avsender (Vitaro & Brendgen, 2005). I slike komplekse saker kan det være vanskelig å få det komplekse bildet. Det pekes på at manglende kompetanse ofte kan føre til usikker håndtering, og det kan bli gitt feilvurderinger i tiltakene. En grunnleggende forståelse av disse teorifeltene er dermed en forutsetning for å kunne avdekke denne type atferd. Det vil videre bli lagt vekt på ødeleggelse av «suksessfaktor» og forsterkning av positiv atferd, legitimering, konfrontering og det å være konsistent.

Ødelegge «suksessfaktor» og forsterke positiv atferd

P. Roland (2011) sier at en av de viktigste tiltakene man kan gjøre når det gjelder elever som utøver proaktiv aggresjon er å svekke eller ødelegge effekten av utbyttet for eleven. Tiltak som utøver handlinger som reduserer “suksessfaktoren” vil være grunnleggende. Dette kan dreie seg om å skape mye “støy” for eleven som utøver aggresjonen, ved for eksempel å innkalle til

elevsamtaler, melde saken til rektor og gi melding til foresatte. Ved å nettopp fjerne effekten av de negative handlingene, oppnår ikke eleven det ønskede målet, og dermed reduseres “suksessfaktoren”. Erfarer eleven at det ikke lønner seg med den aggressive atferden, vil det kunne gradvis føre til å avlære atferden. I tillegg sender det signaler til andre elever om at aggressiv atferd blir håndtert i skolen. Berkowitz (1993) sier at ved å redusere «suksessfaktoren» vil elever trolig oppleve at de kan nå målene sine uten aggresjon.

Ved siden av det å redusere “suksessfaktoren” påpeker P. Roland (2011) at det er viktig å erstatte “utbytte” fra de negative handlingene med opplevelsen av å oppnå positivt utbytte av positive handlinger. Læreren bør systematisk forsterke eventuell positiv atferd. Målet er å lære elever som utøver proaktiv aggresjon at det lønner seg, og kan føre til positivt utbytte. For å stimulere til positivt utbytte kan læreren systematisk ta i bruk ros og ulike belønningssystemer for prososial og ønsket atferd.

Legitimering

Legitimeringsprosesser kommer ofte opp i situasjoner angående grensesetting eller elevsamtaler med proaktivt aggressive elever (P. Roland, 2011). Legitimeringer er en forsvarsmekanisme som elever med proaktiv aggresjon bruker for å redusere sin rolle i utførelsen av aggressive handlinger. Det er vanlig at disse elevene vil forsøke å rettferdiggjøre sine negative handlinger gjennom ulike bortforklaringer. Eksempler på dette kan være: “Det var ikke bare meg ... hele klassen var med ...”. “Han er jo så irriterende, derfor ...”. “De tåler jo ingenting, det va jo bare en bagatell ...”. Det viktigste er at eleven ikke klarer å komme unna, og at læreren ikke går inn i de diskusjonene om den handlingen eleven har gjort. Holder læreren eleven ansvarlig for det den har gjort, vil det redusere elevens opplevelse av suksess. P. Roland (2011) påpeker videre at legitimeringsprosessene må identifiseres slik at eleven som har utført negative handlinger kan bli ansvarliggjort og realitetsorientert. Det er viktig å holde fast på den aktuelle atferden eleven har utført, og unngå å gå inn i diskusjoner om andres rolle, eller bortforklaringer. Klarer læreren å håndtere legitimeringsprosessene på en god måte, vil det også kunne bidra til reduksjon av “suksessfaktoren” i aggresjonsutøvelsen.

Konfrontering

Når det gjelder disiplinproblemer, eksempelvis bevisste regelbrudd i klassen, kan konfrontering brukes som metode (E. Roland & Vaaland, 2011). Konfrontering er en metode som blir brukt når læreren ønsker å gjøre henvendelsen til en elev synlig i klassen. I følge E. Roland (2003) er konfrontering et sterkere virkemiddel enn demping. Demping er å korrigere en elev på en diskret måte, mens konfrontering er når korrigeringen blir synlig for hele klassen.

Ved å konfrontere eleven stopper læreren undervisningen, sier tydelig elevens navn, søker blikkontakt, beveger seg rolig mot eleven, stanser relativt nær, står der noen sekunder, for så å avslutte ved å gå ut av situasjonen og fortsette undervisningen (E. Roland, 2003). Læreren har nå relativt lav fallhøyde, fordi henvendelsen baserer seg på tegn, i motsetning til ord og setninger (E. Roland & Vaaland, 2011). Ved mye ordbruk fra læreren, kan det gi rom for at eleven kan skape motargumenter, forhandlinger og krangler. Det vil da gjøre at fallhøyden blir stor. Dersom eleven protesterer eller inviterer til forhandlinger, skal læreren ikke respondere, men rolig holde blikket på eleven. Eleven vil da normalt slutte å snakke, og roe seg. Dersom en annen elev blander seg inn, skal læreren fastholde fokuseleven og ikke trekkes mot den andre. Hvis læreren flytter fokuset over til den andre eleven, vil elevene få inntrykk av at læreren kan avledes og manipuleres. Etter trening blir læreren tryggere i dette, og det blir enklere å konfrontere (E. Roland & Vaaland, 2011). Eleven liker å merke at læreren ikke er sur og bærer nag. Læreren kan gjerne finne en anledning til en hyggelig kontakt etterpå.

Noen saker er alvorligere enn andre. Eksempler på dette kan være selve atferden før læreren griper inn, eller reaksjoner fra eleven under konfrontasjonen. Det er ikke gunstig for læreren eller elevene om konfronteringen er lærerens siste kort (E. Roland & Vaaland, 2011). Elevene bør vite at det finnes flere tiltak om nødvendig. Det første en lærer kan gjøre er å gi beskjed til eleven, som avslutning på konfrontasjonen, om å vente igjen i friminuttet eller senere på dagen for en samtale. Eleven har da fått litt tid til å summe seg. Det å være alene med læreren har en virkning i seg selv. Gjennom samtalen skal læreren si hva som ikke var godt nok, og gjøre klart for hva som er forventet atferd. Samtalen skal være kort. Gi deretter eleven mulighet til å uttale seg, og trekk en konklusjon. Diskusjon eller forhandling er ikke gunstig nå heller.

Ved et tredje steg, kan læreren be eleven selv ringe en av de foresatte og informere om det som har skjedd. Det gis informasjon til eleven om at læreren vil overta telefonen etter en stund for å snakke med mor eller far. Dersom eleven ikke vil ringe selv, skal læreren gjøre det. Det kan være aktuelt å kalle inn de foresatte inn til møte raskt, eventuelt sammen med eleven. Organisatoriske tiltak kan være nødvendige dersom tiltak i den ordinære klassen ikke er nok. Deler av eller hele undervisningen kan gis utenfor klassen, eller bytte klasse eller skole.

Å være konsistent

Å være konsistente er avgjørende når lærere skal håndtere både reaktiv og proaktiv aggresjon (P. Roland, 2011). Elever med proaktiv aggresjon kjennetegnes nettopp av å manipulere i relasjoner og trekke andre med på de negative handlingene. Dersom lærerteamet mangler konsistens i grensesetting kan det gi gode forutsetninger for manipulering. Læreren må klare å vise de samme holdningene i ulike aktiviteter og på ulike arenaer (E. Roland, 2014). Dermed signaliserer læreren sin voksne autoritet gjennom hele skoledagen. Konsistens i skolen som organisasjon innebærer at de ansatte på skolen samarbeider seg imellom, og på dette grunnlaget samhandler med foreldrene og elevene.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil det kort bli gjort rede for forskningsmetode, forskjellen på kvantitativ og kvalitativ forskningsmetode, og hvorfor kvalitativ metode er den beste metoden for denne studien. Videre vil det bli forklart hvorfor intervju som metode vil kunne gi meg svar på hvordan lærere håndterer elever med reaktiv og proaktiv aggresjon, og hvordan intervjuprosessen ble gjennomført. Deretter tar metodekapittelet for seg hvordan dataene på systematisk vis er analysert og tolket. I metodekapittelet vil det bli belyst etiske sider ved studien, hvordan datamaterialet er kvalitetssikret med tanke på validitetsvurdering og reliabilitetsvurdering, og feilkilder. Alle disse vurderingene vil bli tatt for å kunne svare på studiens problemstilling, som er:

«Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?»

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og det autoritative perspektivet.

Silverman (2014) sier at forskningsmetode er ulike verktøy som viser hvordan man kan tilnærme oss et felt på best mulig måte for å finne svar på oppgavens problemstilling. Det som styrer oss i valg av hvilken forskningsmetode man skal bruke er hva man ønsker å finne svar på, hvilken metode som er best egnet for gjennomføring av undersøkelsen og som samtidig gir oss svar på problemstillingen (Ringdal, 2013). Metode handler om å samle inn, analysere og tolke ulike data, samt hvordan vi kan få fram informasjon om den sosiale virkeligheten (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2010). Dataene er likevel ikke selve virkeligheten, men representerer og gjenspeiler den.

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode er det vanlig å skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode (Johannessen et al., 2010). Kvantitativ metode vektlegger kategoriserte fenomener, utbredelse og antall av fenomener, der formålet er å fastslå denne mengden. Kvantitative metoder har et avstandspreg og selektivt forhold til kildene, der ofte spørreundersøkelser kan forbindes med metoden (Thagaard, 2013). Den kvalitative metoden derimot, er ofte mer fleksibel, åpen, og handler gjerne om å transformere data i form av tekst (Johannessen et al., 2010). Karakteristisk for kvalitativ forskning er at vi søker en forståelse av sosiale fenomener basert på fylldige data og situasjoner, ved for eksempel en nær relasjon til

deltakere i felten, ved intervju eller observasjon, analyser av tekster eller visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2013). Forskeren er ute etter å studere prosesser, samt finne ut av informantenes meninger om ting. På grunn av nær kontakt med kildene, gir kvalitativ metode gode muligheter for relevante tolkninger og dybdeforståelse.

Johannessen et al. (2010) er tydelig på at problemstillingen bestemmer valg av forskningsmetode. Mitt mål er å finne ut hvordan lærere håndterer elever med reaktiv og proaktiv aggresjon. I denne studien blir det vektlagt lærerens håndtering av fenomenet. Lærerens opplevelser, forståelse, erfaringer og håndtering av fenomenet aggresjon vil derfor være det vesentlige. Ettersom kvalitativ metode er den beste metoden for å skape en slik dybdeforståelse (Lund et al., 2006), blir dette valget for denne studien.

3.1 Valg av metode

Det er flere ting som må tas i betraktning når man skal i gang med å velge metode. Hvilken metode ville kunne gi meg svar på problemstillingen? Det vil bli belyst formålet med intervju, hva som karakteriserer metoden, og hvorfor intervju er den metoden som vil kunne gi svar på studiens problemstilling. Andre tematikker som innhenting av intervjudata, utvalg, rekruttering av informanter, intervjuguide, gjennomføring av intervjuene og bearbeiding av intervjudata vil også bli gjort rede for videre under kapitlet om valg av metode.

Ved kvalitativt forskningsintervju har forskeren et større behov for å gi informantene frihet til å uttrykke seg. Formålet for et kvalitativt forskningsintervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin situasjon (Thagaard, 2013). Ved et intervju kan forskeren også få informasjon om hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. *“Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?”* (Kvale et al., 2015:18). Informanten blir i et intervju bedt om å rekonstruere hendelser, noe som ikke er mulig ved hjelp av observasjon. Et forskningsintervjuet gir dermed et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser.

Menneskers erfaringer og oppfatninger kommer best fram når informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet. Det som karakteriserer det kvalitative forskningsintervjuet er at det er en samtale med en struktur (Kvale et al., 2015). Strukturen er knyttet til rollefordelingen mellom deltakerne. Forskeren definerer og kontrollerer situasjonen, og stiller spørsmål og følger opp svar fra informanten. Relasjonen mellom forsker og intervjuperson blir dermed viktig for å oppnå andres oppfatning av virkeligheten. Det er i dette møtet at informasjon blir delt og analysert, og grunnlaget for forståelse dannes. Det blir sett på som en profesjonell samtale fordi forskningsintervjuet går mer i dybden enn en vanlig hverdags samtale, og blir ikke sett på som en samtale mellom to likeverdige parter. Intervjuet kan skilles mellom å være strukturert, halvstrukturert eller fritt. Det vanligste er å bruke en mellomting, altså et halvstrukturert intervju. Dette kalles også for et semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju er temaene i hovedsak fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på temaene bestemmes underveis. Det er viktig at forskeren er åpen for at informanten kan ta opp temaer som ikke var planlagt i forkant.

Sosiale fenomener er komplekse, og ved å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju vil det gjøre det mulig å få fram kompleksitet og nyanser. I denne studien er det ønskelig å få en dypere forståelse av hvordan informantene håndterer elever med reaktiv og proaktiv aggresjon. Det vil derfor være hensiktsmessig å bruke intervju, slik at informantenes egen forståelse kan komme til uttrykk (Kvale et al., 2015). Semistrukturerte intervjuer ga meg muligheten til å få utdypelser på temaer som var ønskelig å ta opp, samtidig som jeg kunne bygge videre på interessante temaer som informanten tok opp.

3.1.1 Innhenting av intervjudata

I tråd med planlegging og gjennomføring av intervju beskriver Kvale et al. (2015) syv stadier i en intervjuundersøkelse. I arbeidet med innhenting av intervjudata blir disse stadiene brukt som en struktur. De syv stadiene er: **tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering.**

1. **Tematisering:** Tematisering viser til formuleringen av formålet med undersøkelsen. De sentrale spørsmålene i planleggingen av en intervjuundersøkelse dreier seg om intervjuets hvorfor, hva og hvordan. Hvorfor, innebærer en klargjøring av formålet med studien. Hva,

innebærer innhenting av kunnskapen om emnene som skal undersøkes. Hvordan, innebærer å innhente kunnskap om ulike teorier, og intervju- og analyseringsteknikker, og velge hvilke man skal bruke. Det kalles å designe intervjuundersøkelsen.

2. **Planlegging:** Det er viktig å planlegge studien, og ta hensyn til alle syv stadier før intervjuarbeidet starter. Planlegg med henblikk på å innhente den kunnskapen man ønsker, og med tanke på studiens moralske og etiske implikasjoner, ved for eksempel å innhente samtykke fra informantene før man går i gang med arbeidet.

3. **Intervjuing:** Intervju på grunnlag av en intervjuguide, med en reflektert tilnærming til kunnskap som søkes og til relasjonene i intervjusituasjonen.

4. **Transkribering:** Transkribering innebærer å klargjøre intervjumaterialet for analyse, altså transformere tale til skrift. Tekstene man sitter igjen med etter transkriberingen vil være grunnlaget for selve analysen.

5. **Analysering:** I analyseringen skal man ta utgangspunkt i studiens formål og temaområde bestemme hvilken analysemetode som er best egnet for intervjuene.

6. **Verifisering:** Verifisering av intervjufunnene ut fra validitet og reliabilitet. Validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment å skulle undersøke, og reliabilitet er hvor pålitelige resultatene er.

7. **Rapportering:** Funn og metodebruk skal formidles ut fra vitenskapelige kriterier, etiske vurderinger og lesbarhet.

Kvale et al. (2015) poengterer at det er et samspill mellom disse syv stadiene. Hvordan disse stadiene er ivaretatt vil komme fram gjennom hele studien.

3.1.2 Utvalg

Kvalitative studier kjennetegnes ofte ved at man prøver å komme så nær som mulig den målgruppen man ønsker å undersøke (Johannessen et al., 2010). Utvalgene er ofte små, som

gjør at utvelgelse av informanter dermed blir viktig. Malterud (2011) sier at det grunnleggende er å fokusere på utvalgets egenart. Det er ikke det representative som er i fokus, men det hensiktsmessige. Strategisk utvalg av informanter blir dermed brukt i denne studien. Ved et strategisk utvalg blir utvalget satt sammen ut fra målsettingen om å belyse problemstillingen på best mulig måte (Malterud, 2011).

Det blir lagt vekt på at informantene skal innfri to kriterier for å kunne delta i studien; 1) Ha minimum to års arbeidserfaring som lærer, 2) Ha erfaring med elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Å ha arbeidserfaring er en viktig faktor for å kunne reflektere over hvordan de velger å håndtere aggressive elever. Det er også viktig for studiets formål at alle informantene har erfaring med håndtering av elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Kravet om å ha denne type erfaring blir satt uten å gi informantene en konkret definisjon på hva det innebærer. Hvorvidt informantene opplever å innfri dette kravet blir dermed en subjektiv vurdering. Noen av informantene jobber tett på elever med aggresjonsproblematikk, noe som ledelsen og andre lærere har tipset meg om fra før. Andre informanter har en stor kompetanse på tematikken, og er som følge av det ønskelig å ha dem til intervju. Det endelige utvalget blir uansett gjort ved godkjenning av ledelsen på de ulike skolene. Det blir dermed sikret at informantene har en viss kunnskap om håndtering av elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Da ledelsen har gitt tillatelse til å utføre intervju på de ulike informantene, får informantene tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det blir deretter avtalt møtested og tidspunkt.

Studiets utvalg består av fire lærere, som arbeider ved tre forskjellige barneskoler. Disse lærerne blir videre kaldt for informanter. Informantene innfrir første kriteriet, da alle har mer enn to års arbeidserfaring. Av de fire informantene, er det to kvinner og to menn. Alle er utdannet lærer, der en er spesialpedagog og en annen er sosiallærer. Alle informantene har erfaring med elever som utøver aggresjon, der noen har mer erfaring av den ene formen for aggresjon enn den andre. Utvalget tilfredsstiller dermed kriteriene som er satt.

3.1.3 Intervjuguide

En intervjuguide er ikke et spørreskjema. Det er mer en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al., 2010). Ved et semistrukturert intervju vil intervjuguiden inneholde en skisse over ulike temaer som inngår i forskningsspørsmålet. I tillegg vil intervjuguiden inneholde forslag til spørsmål under temaene, for å dekke eller utdype de forskjellige kategoriene. Når man benytter seg av denne type intervjuguide kan man også stille oppfølgingsspørsmål ved behov. Intervjuguiden (ref. vedlegg 2) er strukturert ut fra fem kategorier: reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, relasjon, krav og kombinasjon av relasjon og krav. Hver kategori har 5-6 spørsmål.

3.1.4 Gjennomføring av intervjuer

Før gjennomføringen av intervjuene ble prosjektet meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) for godkjenning. Den ferdige intervjuguiden (ref. vedlegg 2) ble sendt som vedlegg til meldeskjema. Ettersom prosjektet ikke innhenter sensitive opplysninger eller opplysninger om en tredjeperson, ble prosjektet godkjent og trengte ikke å meldes videre. Gjennom hele studien er fokuset på hvordan skaffe relevant kunnskap, også ta hensyn til etiske og moralske implikasjoner. Det blir blant annet gjort ved å innhente samtykke fra informantene før gjennomføring av intervjuene.

Intervjuene blir gjennomført på et forhåndsreservert rom, og varer i ca. én klokke.

I starten av hvert intervju blir det gitt informasjon om formålet med studien, varigheten på intervjuet, hvordan intervjuet vil foregå og hvilke kategorier som vil bli gjennomgått. Informasjonsskrivet er blitt utdelt på forhånd av intervjuene, men gjentar likevel at lydopptaker vil bli brukt under intervjuene og at lydopptakene vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg. Det blir også gitt informasjon om at det vil bli slettet i etterkant.

Hoveddelen av datainnsamlingen blir som tidligere nevnt gjennomført med bruk av et semistrukturert intervju. Da blir det mulig å åpne opp for ytterligere spørsmål, dersom mye interessant dukker opp gjennom intervjuene. Det kan også bli nyttig å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe nytt eller ukjent trenger oppklaring. Under selve intervjuene benyttet enkelte informanter intervjuguidens kronologi, mens noen pratet ganske fritt om

temaene. Noen spørsmål ble da besvart, men for å forsikre at alle spørsmålene ble besvart, ble de av og til styrt tilbake til intervjuguiden. Likevel var det viktig å løsrive meg fra intervjuguiden for å unngå at intervjuet fikk en anspent stemning. Det å kunne balansere mellom å bevege meg fritt samtidig som intervjuguiden ble brukt var nyttig for å få en fullstendig forståelse av fenomenet. Robson (2011) påpeker at en typisk feil å gå i er at forskeren lytter for lite og snakker for mye. Det ble under intervjuene dermed viktig å være bevisst på eget kroppsspråk, å være engasjert, interessert og lyttende i det informantene fortalte. På slutten av intervjuene ga informantene inntrykk av å være tilfredse og fornøyde.

Lydopptaker blir brukt under intervjuene, der lydopptakene forsvarlig blir lagret i etterkant og slettet i juni 2018. Lydopptaker er den vanligste metoden for å registrere intervju med henblikk på dokumentasjon og analyse i etterkant (Kvale et al., 2015). Med en lydopptaker kan man fokusere på selve intervjuet, og unngå å bli distraheret av å notere underveis. Tanker og refleksjoner ble skrevet ned etter intervjuet. Det ble gjort flere tester i forkant av intervjuene for å forsikre at lydopptakeren tok opp lyd. Det ble også gjort flere kontroller gjennom intervjuene.

3.1.5 Bearbeiding av intervjudata

Etter gjennomføring av alle intervjuene blir de transkribert i programmet NVIVO. Programmet er anerkjent for kvalitative studier. Det å transkribere gjør at intervjuene blir mer strukturerte og oversiktlige. I følge Thagaard (2013) er det denne delen som er den virkelige kvalitative tilnærmingen, nemlig behandling av tekst. Før transkripsjonen måtte det bli tatt noen valg. Noen transkriberer alt som uttales ordrett med alle gjentakelser og med registrering av alle “eh”-er, pauser og lignende, mens noen transkriberer teksten til å bli en mer formell, skriftlig stil. Mine transkripsjoner er gjort ordrett, men “eh”-er, pauser og lignende er ikke tatt med. Målet med intervjuene er å høre hvordan informantene håndterer elever med aggresjon, og anser det dermed ikke som nødvendig å transkribere på et så detaljert nivå.

Den mest utbredte analyseformen fokuserer på meningsinnholdet i tekstene (Johannessen et al., 2010). I analyse av meningsinnholdet er man konsentrert om innholdet i datamaterialet, som her blir meningsinnholdet i de transkriberte intervjuene. Dette innebærer en systematisk gjennomgang av materialet, for å skille ut det som var relevant til å kunne besvare

problemstillingen. Den vanligste formen for dataanalyse er i dag å kode og kategorisere intervjuuttalelser. Forskeren leser da først igjennom utskriftene og koder relevante avsnitt. Deretter kan forskeren hente fram de kodede avsnittene for fornyet granskning og foreta omkodinger eller kombinere ulike koder (Kvale et al., 2015). Man bruker koding for å avdekke og organisere de meningsfulle utsnittene i dataene (Johannessen et al., 2010). Det er også en teknikk for å redusere og ordne et datamateriale slik at det blir analyserbart. Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale et al., 2015).

Ved å kode får man muligheten til å putte en merkelapp på de svarene fra informantene som omhandler de samme temaene. Det er da mulig å identifisere besvarelsene som sier noe om hovedtemaene, altså kategorisere kodene. Når det gjelder denne studien fikk jeg 18 noder, som det heter i NVIVO. Der hver node tilsvarer et spørsmål fra intervjuguiden. Hver node har da de relaterte svarene fra de fire informantene. Det å kode og kategorisere på denne måten gjør at dataene blir organisert i meningsfulle utsnitt, slik at det kan bli analyserbart. Det blir dermed mulig å ta for meg hvert enkelt spørsmål med tilhørende svarene, og studere fellestrekk, ulikheter og eventuelle avvik. Det blir også trukket ut sitater som kan relateres til de operasjonaliserte begrepene.

3.2 Tolkning av intervjudata

Det å kode er forberedelse for analyse. Med koding bryter man ned en tekst i mindre enheter, mens tolkning av resultatene innebærer å reflektere over dataenes meningsinnhold (Thagaard, 2013). Et viktig spørsmål når det gjelder tolkning av resultatene er hvordan mønstre og sammenhenger i dataene kan forstås. Grunnlaget for tolkning av dataene er at analysen blir utført på en måte som bidrar til å fremheve meningen i teksten. Tolkningene forankres i de mønstre og sammenhenger vi mener dataene representerer (Corbin & Strauss, 2008). På den andre siden preges vår forståelse av data også av den litteratur vi har lest forut for prosjektet. Tolkningsprosessen preges da både av de inntrykk forskeren får fra data, og fra teoretiske perspektiver. Corbin og Strauss (2008) poengterer at tolkning dermed innebærer å sette de fenomener vi studerer, inn i en større sammenheng, og at vi bringer noe nytt til de temaene vi analyserer.

Fortolkning spiller en stor rolle i kvalitativ forskning. Hvordan forskeren fortolker dataene som er samlet inn blir svært viktig. Grunnlaget for fortolkningsrammen blir dannet av forskerens forståelse. I følge Widerberg (2001) bygger kvalitativ forskning på hermeneutikk, som vektlegger betydningen av tolkning i kunnskapsutvikling. Sentralt i hermeneutikken er at man alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Disse forutsetningene blir ofte kalt forforståelse. Forskeren må være bevisst på egne erfaringer, kompetanse, oppfatninger og verdier som grunnlag for egen forforståelse, slik at forskeren kan være åpen for at intervjuobjektene har en annen forforståelse enn en selv.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

Under forskningsetiske vurderinger vil det bli trukket fram hva etikk er. Deretter kommer det et avsnitt om informasjonsskriv og samtykkeskjema, og videre til konfidensialitet og det å behandle informantene med respekt. Tilslutt blir «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2016) og «Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS» (NSD) trukket fram.

Etikk dreier seg om prinsipper, regler og retningslinjer hvorvidt en handling er rett eller gal (Johannessen et al., 2010). Forskningsprosessen skal gjennomføres slik at grunnleggende menneskerettigheter ivaretas. Det stilles konkrete krav til hvordan forskningsprosessen skal gjennomføres, for å beskytte mot skade, sikre frihet, integritet og selvbestemmelse, og verne privatlivet (Lund et al., 2006). Etikk skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. De etiske problemstillingene og vurderingene er færre når man studerer voksne mennesker, enn hvis det hadde vært forskning på barn. Forskningsetiske retningslinjer er strengere for barn (Johannessen et al., 2010). Selvbestemmelse og bruk av samtykke er mer problematisk når barn deltar i forskningen (NESH, 2016). Barn er ofte mer villige til å adlyde autoriteter enn det voksne er. Ofte kan man oppleve at barn ikke protesterer. Samtidig har de ikke alltid oversikt over konsekvensene av å delta i forskningen.

Etikk er en sentral problemstilling når forskning direkte berører mennesker (Johannessen et al., 2010). I denne studien forskes det på de fire informantene, og berører helt klart andre mennesker. Derfor er det viktig å tenke etisk forsvarlig gjennom hele prosessen. Under

intervjuene kan det være forskeren får tilgang til private og intime opplysninger. Fangen (2010) påpeker at det å få tilgang til det private betyr at man må behandle informasjonen med varsomhet. Her ligger også forskerens plikt til å respektere informantens privatliv. Johannessen et al. (2010) sier at folk skal ha rett til å bestemme hvem som «slippes inn» i livet sitt, og ikke minst hvilken informasjon som «slippes ut».

Informantene mottar informasjonsskriv (ref. vedlegg 3) og samtykkeskjema (ref. vedlegg 4). Deltakelsen skal baseres på et frivillig, uttrykkelig og informert samtykke. Informert samtykke handler om å informere den/dem du skal studere om prosjektets formål (Lund et al., 2006). Det sentrale er at deltakelse er frivillig, som også sto klart og tydelig i informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen som lærerne fikk. I det ligger det at de når som helst kan trekke seg fra studien uten begrunnelse, og uten at det skal føre til negative konsekvenser (Johannessen et al., 2010).

Konfidensialitet er et viktig forskningsetisk prinsipp. Begrepet innebærer at det ikke skal være mulig å identifisere hvilke personer som har vært med i undersøkelsen (Johannessen et al., 2010). Informantene har krav på at alle opplysninger de gir om deres yrkesutøvelse og personlige forhold blir anonymisert. Årsaken til dette er behovet for vern om privatlivets fred og frihet (Lund et al., 2006). Både Robson (2011) og Fangen (2010) er tydelige på at informantenes konfidensialitet må ivaretas. Konfidensialitet er spesielt viktig ved små utvalg (Lund et al., 2006). I denne studien er det kun fire informanter. Dette punktet blir dermed særlig kritisk. Det er ifølge Kvale et al. (2015) viktig å beskytte konfidensialiteten til intervjupersonene, og til de personene som blir nevnt i intervjuet. Informasjon som på noen som helst måte kunne avsløre hvem det blir snakket om i mine intervju blir unngått. Lærerne benevnes ikke ved navn, og navn på elever, informasjon om klassetrinn eller skoler er anonymisert. I intervjuene mine kommer lærerne med flere elevksemples. Det er derfor viktig å lagre lydopptakene og transkripsjonene trygt, og slette dem når de ikke skal brukes mer (Kvale et al., 2015). Manuelle notater blir holdt nedlåst, og alt på PC blir oppbevart med passordbeskyttelse.

Det er viktig å behandle informantene med respekt. Kvale et al. (2015) sier at forskeren definerer og kontrollerer samtalen. Intervju er dermed ikke en konversasjon mellom likeverdige parter. Det kan være etisk betenkelig dersom informantene utsettes for noe ubehag. Det kan stride imot de etiske prinsippene i forskningen dersom informantene blir utsatt for intime og svært nærgående spørsmål, eller at informantene opplever at de har sagt for mye. Ubehagelige spørsmål må derfor ikke stilles. Det er viktig for meg at informantene skal sitte igjen med en god opplevelse etter å ha deltatt i prosjektet.

Retningslinjene fra «Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora» (NESH, 2016) blir brukt gjennom hele forskningsprosessen. Prosjektet blir også meldt til «Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS» (NSD), som ble godkjent. All data er anonymisert, oppbevart og beskyttet. Alt vil bli slettet ved prosjektets slutt i juni 2018.

3.4 Kvalitetsvurdering

Som Postholm (2010) sier, kan forskeren gjøre ulike grep for å gjøre studien så troverdig og grundig som mulig. Nedenfor vil dermed validitetsvurdering og reliabilitetsvurdering bli løftet fram.

3.4.1 Validitetsvurdering:

Rødne (2009) hevder at validitetsdrøfting i kvalitative undersøkelser ofte er for generelle, og fremstillingen dermed ofte blir "lærebokpreget". Forskerne drøfter i liten grad validiteten spesifikt når det gjelder egne temaer. Det vil dermed forsøkes å trekke inn denne studien i vurderingen av validitet.

For at noe skal kunne bli betraktet som kunnskap, må bestemte kvalitetskrav oppfylles. I følge Lund et al. (2006) dreier dette seg om relevante slutninger og deres validitet. Kvalitativ forskning skal ikke vurderes ut fra de samme kravene som kvantitativ forskning, da kvantitativ forskning er mer objektiv, strukturert og kontrollert enn kvalitativ forskning (Fangen, 2010). Det betyr likevel ikke at kvalitativ forskning skal nedvurderes. Data er ikke virkeligheten, men representasjoner av den. Validitet i kvalitativ forskning dreier seg om i hvilken grad forskerens

fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2010). Sagt med andre ord handler da validitet om hvor relevant dataen fra intervjuene representerer denne oppgavens formål og virkelighet, som i dette tilfelle er å se på hvordan lærere håndterer reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever. Hvor godt representerer dataene mine fenomenet jeg studerer? I følge Kvale et al. (2015) dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Validitet handler også om gyldigheten av de tolkninger forskeren kommer frem til. Ved validitet kan man stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til er gyldige når det gjelder den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013). Lund et al. (2006) bruker også begrepet gyldighet, som handler om kvaliteten på forskningsarbeidet.

Er bruken av intervju best egnet for å finne ut hvordan lærere håndterer elever med reaktiv og proaktiv aggresjon? Beskriver funnene fenomenet som skal utforskes (Fangen, 2010)? Disse spørsmålene er det ønskelig å svare "ja" på. Ved hjelp av validitetssystemet som er presentert av Lund et al. (2006) skal jeg forsøke å argumentere for det. Validitetssystemet er basert på arbeidet til Cook og Campbell (1979), og Shadish, Cook og Campbell (2002). Det er konstruert med henblikk på kvantitativ forskning, men systemet vil også være relevant når det gjelder kvalitativ forskning. Validitetssystemet er et allment akseptert system, og er anvendt i ordinær empirisk forskning i fagområder, som psykologi og pedagogikk (Lund et al., 2006). Validitetssystemet beskriver fire typer validitet: **statistisk validitet, indre validitet, begrepsvaliditet og ytre validitet**. Statistisk validitet er i utgangspunktet fokusert mot kvantitativ forskning, men blir reformulert i validitetssystemet og tilpasses dermed til kvalitativ forskning. I denne sammenhengen blir begreps navn endret til resultatvaliditet.

Resultatvaliditet: Ved resultatvaliditet er resultatene systematiske, og ikke tilfeldige. Resultatene er også av en viss størrelsesorden. Intervjuene mine blir gjennomført på en systematisk måte ved bruk av intervjuguide, basert på begreper som er hentet fra både internasjonal og nasjonal forskningslitteratur angående aggresjon. Alle intervjusekvensene har de samme rammene der intervjuene blir tatt opp på lydopptak, importert og transkribert i det kvalitative metodeprogrammet NVIVO. Empirien min er også av et visst omfang, der fire lærere blir intervjuet. Til sammen utgjør de ca. 15-20 transkriberte sider hver.

Indre validitet: Indre validitet dreier seg om i hvilken grad man kan trekke kausale slutninger i undersøkelsen. Indre validitet kan sikres i kvalitativ forskning ved at informantene får spørsmål om årsaksforhold (Lund et al., 2006). I denne studien er dette i lite fokus, da problemstillingen min er mer av en beskrivende karakter. Dette betyr at indre validitet ikke er relevant i denne sammenhengen.

Begrepsvaliditet: Begrepsvaliditet handler om samsvaret mellom begrepene som er brukt, og de operasjonaliserte faktorene som representerer begrepene. Operasjonalisering er ifølge Johannessen et al. (2010) en prosess fra det generelle til det konkrete, hvor man gjør relevante begrep målbare. Begreper i denne studien er reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, relasjon, krav, autoritativ lærerrolle, individuell og kollektiv håndtering. Alle disse begrepene er internasjonale og nasjonale anerkjente begrep i teorien. Denne prosessen blir gjort med anbefalingene i metodelitteraturen.

Ytre validitet: Ytre validitet handler om i hvilken grad det er sikkerhet når det er snakk om generalisering (Lund et al., 2006). Fokuset i dette prosjektet handler ikke om å finne ulike områder som kan dra nytte av kunnskapen, og heller ikke å finne allmenngyldige regler i kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning dreier seg ifølge Johannessen et al. (2010) ikke om generalisering. Relatert til denne forståelsen kan ikke fire informanter generaliseres til å gjelde for alle skoler eller lærere i Norge. Det trenger likevel ikke å bli sett på som noe negativt, for studiens hensikt er aldri å få resultater som kan generaliseres. Skal samfunnsvitenskapelig forskning generaliseres, må vitenskapelig kunnskap gjelde alle mennesker til alle steder, situasjoner og tidspunkt, og være universell (Kvale et al., 2015). Det kan derfor ikke i denne studien stilles spørsmål til hvorvidt resultatene fra intervjuene kan generaliseres på globalt nivå. Analytisk generalisering er derimot et begrep som blir brukt istedenfor, og handler om at funnene i en studie kan brukes som en form for rettleiding for andre situasjoner til tross for at resultatene ikke kan generaliseres. Selv om resultatene i denne studien ikke kan generaliseres til å gjelde for alle skoler og lærere, kan likevel lærerne kjenne seg igjen i utfordringene. De kan også få tips til hvordan håndtere elever med reaktiv og proaktiv aggresjon. Studien kan derfor være nyttig i lignende situasjoner.

Ulike elementer kan også bidra til å svekke validiteten i kvalitative studier. Lærerne er instrumentet i mine intervju. I det ligger at alle mennesker har forskjellig erfaring som gjør at de tolker og analyserer ulikt. Forskere som studerer samme felt vil også kunne ha ulik bakgrunnskompetanse, som igjen kan føre til forskjellige resultater. Intervju er et personlig håndverk hvor kvaliteten på intervjuet avhenger av forskeren sin dyktighet (Kvale et al., 2015). Intervju er en metode som er personavhengig, der relasjonen mellom informant og forsker er viktig. Det er dermed avgjørende å skape gode relasjoner til informantene helt i starten av intervjuet. Gjennom intervjuet er det viktig å ikke påvirke intervjuet, eksempelvis måten spørsmålene ble stilt på. Svarene fra informantene er gode og fylldige, noe som gir inntrykk av at informantene opplevde en trygghet.

Lund et al. (2006) påpeker at det ikke er snakk om validitet eller ikke-validitet, men et spørsmål om grad. Denne studien har god begrepsvaliditet, har et relativt stort omfang av empiri, arbeidet er gjennomført systematisk, det er brukt anerkjent litteratur som er av nyere dato og jeg har reflektert over mine valg.

3.4.2 Reliabilitetsvurdering

I følge Robson (2011) er det en forutsetning for validiteten at undersøkelsen er reliabel. Reliabilitet handler om dataens pålitelighet, og er et grunnleggende krav i forskningen (Johannessen et al., 2010). Videre dreier reliabilitet seg om hvor konsistente og troverdige funnene er (Kvale et al., 2015). "*Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten av undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten de samles inn på, og hvordan de bearbeides*" (Johannessen et al., 2010:40). Postholm (2010) legger også til grunn at et sentralt kriterium for reliabilitet er at resultatene kan gjentas, noe som er problematisk ved kvalitative metoder. I denne studien ville det vært umulig for informantene mine å svare nøyaktig det samme ved et gjentatt intervju, mye fordi samtalen er for lang og blir dermed komplisert å huske. Intervju er en metode som er verdiladet og kontekstavhengig. Likevel er det sannsynlig at innholdet ville liknet ved et gjentatt intervju, på et senere tidspunkt (Fangen, 2010). Johannessen et al. (2010) sier at enhver person har ulik erfaringsbakgrunn og tolker ulikt. Fangen (2010) påpeker også at målet heller ikke er å kunne gjenta det samme intervjuet og få nøyaktig de samme svarene. Reliabiliteten i dens originale betydning er så og si umulig å vurdere i kvalitativ forskning.

Ved å gjøre rede for prosessen og gjøre den transparent, vil man derimot kunne hjelpe leseren til å vurdere reliabiliteten. Fangen (2010) hevder at dette vil bidra til god tilgang når det gjelder informantenes svar, uten å måtte stole blindt på dataanalytikerens hukommelse. For å bidra til økt pålitelighet i denne studien, er prosessen og valgene som er foretatt blitt beskrevet. Prosessen har også blitt forsøkt å være mest mulig transparent.

Informantene kan også holde tilbake sensitiv informasjon, noe som kan svekke reliabiliteten i studien. Noen av spørsmålene i intervjuguiden (ref. vedlegg 2) er hvordan skolen fungerer som et støtteapparat. Dette kan være vanskelige emner ved at informantene svarer uærlig for å ikke krenke skolen som system. Forskeren kan også stille spørsmål til hvorvidt transkripsjonen av intervjuet blir gjengitt på riktig måte. For å forsikre at det informantene sier er riktig og ordrett, blir lydopptakene hørt gjennom flere ganger. Likevel blir det nok ikke identiske transkripsjoner dersom en annen person transkriberer de samme intervjuene. Samtidig er mine transkripsjoner i stor grad gjengivelser av slik intervjuene er.

3.5 Mulige feilkilder

I kvalitativ forskningsmetode er det viktig å være klar over mulige feilkilder. Feilkilder står i sammenheng med validitet og reliabilitet, der intervjusituasjonen spesielt er sårbar. Robson (2011) har fem punkter som gjelder feilkilder i et kvalitativt forskningsintervju:

1. Dataene blir påvirket av karakteristikk ved respondenten, eksempelvis hukommelse, kunnskap, opplevelser, motivasjon og personlighet.
2. Respondenten vil ikke nødvendigvis rapportere sine antakelser og holdninger, osv. Noen respondenter ønsker å stille seg selv i et godt lys.
3. Dataene kan bli influert av forhold ved intervjueren. Det kan være ubevisst, men vil likevel kunne påvirke informanten.
4. Dataene kan bli påvirket av interaksjonen mellom intervjuer og respondent. Det er derfor det er viktig at det er god kjemi mellom intervjuer og respondent i intervjusituasjonen.
5. Respondenten kan kanskje føle at svarene deres ikke er anonyme nok, og av den grunn opptrer mindre åpne enn de kunne ha vært.

Med tanke på intervjuguiden (ref. vedlegg 2), kan det hende at spørsmålene er for ledende, eller at spørsmålene virker for lange og ikke er tydelige nok, noe jeg prøver å unngå. I et semistrukturert intervju er det åpent for å stille oppfølgingsspørsmål. Her finnes det en mulighet for at forskeren selv kan påvirke intervjuet i bestemte retninger. Forskeren kan også prege intervjuene med sin forforståelse, som kan påvirke svarene fra de ulike informantene. I intervjuguiden (ref. vedlegg 2) var det spørsmål om hvordan informantene synes skolen fungerer som et system. Dette kan være et spørsmål som de ikke svarer helt ærlig på, i frykt for at det kan relateres tilbake til hvilken skole det gjelder. Informantene blir informert om at de er anonyme i studien, men de kan likevel gi det svaret de tror er det ønskelige eller et svar som setter skolen i et bedre lys.

Når det gjelder analysen av dataene, er det viktig å videreformidle det informantene faktisk forteller. Der må forskeren passe på å ikke legge vekt på egne meninger, synspunkter, eller det forskeren tror informanten sier. Nøyaktigheten i transkriberingen er en viktig validitetskomponent. Dersom det skulle foretas unøyaktigheter i transkriberingsprosessen er det en fare for feilkilder ved at viktig informasjon går tapt i overgangen fra lydopptak til skriftlig tekst. Forskeren må av den grunn være bevisst på egen forforståelse, og gjøre kritiske vurderinger underveis.

4.0 Resultat

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan lærere håndterer elever med reaktiv og proaktiv aggresjon. Det blir lagt vekt på individuell og kollektiv håndtering med fokus på det autoritative perspektivet. I dette kapittelet vil resultatene fra de fire intervjuene bli presentert for å se hvordan informantene håndterer elever som utøver aggresjon.

Presentasjonen av resultatene er delt inn i temaer på bakgrunn av studiens problemstilling og studiens intervjuguide (ref. vedlegg 2). Hovedkategoriene som er benyttet er:

- Reaktiv aggresjon
- Proaktiv aggresjon
- Relasjon
- Krav
- Kombinasjonen av relasjon og krav

For å få en mer dyptgående mening av disse kategoriene har hver av dem blitt tilført underkategorier på bakgrunn av kodingen fra analyseprosessen. Det vil bli illustrert ved hjelp av sitater fra studiens intervjuer i hvert funn i underkategoriene. Sitatene fra informantene vil bli referert som «Informant A», «Informant B», og så videre. Bokstavene som er tildelt informantene er vilkårlige og ikke gitt på bakgrunn av systematikk eller kronologi når det gjelder rekkefølgen på intervjuene. Dette er gjort med tanke på å bevare informantens anonymitet.

4.1 Reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon er et av fem hovedtema i studiens problemstilling og intervjuguide (ref. vedlegg 2). Tidligere har begrepet blitt påpekt i lys av aggresjonsteori (ref. kapittel 2.2.1). Det er viktig at informantene forstår begrepet og dets innhold for å kunne svare på problemstillingen. Et annet poeng er at informantene og forsker har en felles forståelse av begrepet, som vil sikre at det blir snakket om det samme under intervjuet.

Spørsmålene under reaktiv aggresjon har som formål å få fram hvordan informantene selv definerer reaktiv aggresjon og hva de legger i aggresjonsbegrepet. Videre er det fokus på hvordan de håndterer elever med reaktiv aggresjon, felles forståelse i skolen og hvilke utfordringer de opplever med å jobbe individuelt i en klasse med denne formen for aggresjon. Til slutt er det et spørsmål om i hvilken grad skolen fungerer som støttesystem når det gjelder reaktiv aggresjon. Disse spørsmålene er av interesse for å se hvorvidt informantene har tilstrekkelig oppdatert teoretisk kunnskap, og om dette har betydning for deres muligheter til å kunne håndtere reaktiv aggresjon (ref. kapittel 2.3.4).

4.1.1 Begrepsforståelse av reaktiv aggresjon

«Det er jo de som reagerer hvis noe skjer. Det kan jo være ytterligere ting som kan ha provosert dem, også kommer det en reaksjon. Og ja, det er ikke helt planlagt på forhånd» (Informant D).

Innledningsvis ble informantene spurt om begrepsforståelse knyttet til reaktiv aggresjon. Begrepet reaktiv aggresjon er noe alle informantene hadde kjennskap til. De er alle inne på at elever innen denne aggresjonsformen er elever som reagerer på noe og handler spontant i øyeblikket. Flere er også innpå at disse elevene blir frustrerte eller provoserte, som videre kan utvikle seg til sinne. Det er derimot ingen av informantene som husker ordlyden eller hele innholdet i noen kjente definisjoner på denne aggresjonsformen. For å sikre at forsker og informanter har samme felles forståelse videre i intervjuet ble det gitt en definisjon av reaktiv aggresjon etter informantenes definisjon.

4.1.2 Håndtering av elever som utøver reaktiv aggresjon

«... jobber mye relasjonelt, der de skal føle seg trygge, at de er trygge på at vi er der, vi ser dem, vi støtter dem, samtidig som vi må jobbe og tørre å snakke om hva som ikke er okay, at det ikke er lov til å slå, bite, sparke, ødelegge noen ting ...» (Informant D).

Noe av det aller første alle informantene sier er at relasjoner til elever som utøver reaktiv aggresjon er avgjørende og veldig viktig. Videre flyttet flere informanter fokuset over på

lærerrollen. Det å være den trygge voksne og en trygg base for eleven, og det å skape forutsigbarhet var grunnleggende. Flere av informantene eksemplifiserte dette med at de må vise at de tåler atferden til eleven og beholde roen i alle situasjoner. Noen informanter legger til at det er betydningsfullt å vise at de ikke blir påvirket eller skremt av elevens utagering. For noen elever vil det å få en reaksjon fra en lærer bli en slags seier, samtidig som at det kan oppleves som et tap når eleven innser at læreren ikke klarer å bære elevens følelser og aggresjon.

Flere informanter nevner at de arbeidet med å gjøre elevene bevisste på egen aggresjon gjennom samtaler. ART blir nevnt som eksempel av alle informantene. Flere legger vekt på å lage avtaler med disse elevene for å la de reagere i et annet mønster enn å skade seg selv eller andre. Eksempelvis springe seg en runde rundt skolen eller ta seg luft. En informant eksemplifiserer dette med at eleven kan krølle hendene, bite seg selv i leppa, mens en annen foreslår å telle baklengs eller få frustrasjonene ut verbalt.

En av informantene legger fram at når eleven «går i svart» blir det viktig å skjerme eleven fra resten av klassen, og la denne eleven få rase i fra seg. I slike situasjoner sier informanten at det ikke er hensiktsmessig å ha en meningsfull samtale med eleven. Dette utdyper informanten med å si at når eleven først har gått i svart er det for sent. Da handler det om å få skjermet eleven slik at ikke klassen eller eleven selv kommer til skade. Samme informant har positiv erfaring med å være tilstede ved å si: «Jeg er ikke sint, jeg forstår ...».

4.1.3 Utfordringer i det å arbeide individuelt i en klasse med reaktiv aggresjon

«Det er jo dette med å nå alle elevene, og dekke alle behov på en god nok måte. Og det som kanskje er med de reaktive elevene er at du må være veldig nøye. Du må vite hva du vil med timen, sant, hva skjer hvis jeg sier dette eller forlanger dette? Hva vil eventuelt komme av reaksjoner? Du må alltid være litt sånn på tå da» (Informant A).

Utfordringen med å arbeide individuelt i en klasse med forekomst av reaktiv aggresjon er at informantene aldri vet hvor de har disse elevene. Disse elevene reagerer så spontant og at det

ofte ikke er så mye som skal til før de blir provoserte eller frustrerte, og blir sinte. Samtidig er det flere som nevner det å få logistikken i klassen til å gå opp.

Flere av informantene synes det er utfordrende dersom en av elevene eksploderer fordi resten av klassen gjerne hiver seg på for å fyre denne eleven enda mer opp. Det blir da ofte kaos i klassen. Læreren har bare to hender. Informanten fortsetter å si at den reaktive eleven ofte vil ta hevn på andre klassekamerater, og det å skjerme eleven og holde de andre elevene unna hverandre er en stor utfordring i tråd med å jobbe individuelt i klasserommet.

En av informantene legger til at å planlegge en undervisningstime kan være utfordrende. En lærer som jobber med en elev som utøver reaktiv aggresjon må være veldig nøye og tenke ut flere scenarioer og eventuelt mulige reaksjoner som kan komme av de ulike valgene. Informanten forteller at man alltid må være forberedt, litt på tå og litt i forkant av eleven for å unngå at eleven blir frustrert eller sint.

4.1.4 Felles forståelse i arbeidet med elever som utøver reaktiv aggresjon

«Jeg synes vi har snakket for lite om de elevene som er utfordrende. Jeg synes vi skal tørre å snakke mer om dem slik at alle andre også kan vite litt om hva det er og forstå, og hva vi bør gjøre og hva vi skal gjøre... Jeg har sett elever blitt skadet fordi lærere ikke tørr å gripe inn, og det er ikke bra det heller» (Informant D).

Når det gjelder spørsmålet om informantene opplever en felles forståelse i arbeidet med elever som utøver reaktiv aggresjon, svarer nesten alle umiddelbart nei. Flere av informantene begrunner dette med at lærere er veldig individuelle med ulike lederstiler. Selv med samme utdanning og kurs er lærere likevel subjektive, og ikke en unison gruppe.

En av informantene sier at aggresjonsproblematikken ofte blir pratet om på møter blant spesialpedagogene og ressursteam, men at informasjonen ikke kommer ut til de andre lærerne. Samme informant opplever også at ledelsen prøver å dempe ned for at ikke utagerende atferd

skal blåses opp i skolen. En annen informant sier at det blir lite snakket om de elevene som er utfordrende og de elevene som viser en aggressiv atferd. Informanten legger vekt på at det er uheldig når lærere ikke griper inn i utagerende situasjoner fordi de ikke har kompetanse nok til å vite hvordan de skal håndtere situasjonen og eleven.

4.1.5 Skolen som støttesystem når det gjelder reaktiv aggresjon

«Støtte av kollegiet er viktig. Spesielt når du har, for det er så tilfeldig, fått det barnet i din klasse. Det er så viktig at det blir våre elever, og ikke liksom ditt problem» (Informant B).

Avslutningsvis i reaktiv aggresjon ble informantene spurt i hvilken grad skolen fungerer som støttesystem når det gjelder denne form for aggresjon. De fleste sier de er fornøyde med hvordan skolen støtter dem i arbeidet, og at det er spesielt viktig i arbeidet med utfordrende elever. Flere informanter belyser at selv om skolen kan oppleves som støttende for noen, vil det kanskje oppleves annerledes av andre lærere. Alle lærere er forskjellige og har forskjellige behov. Informantene legger også til grunn at det kan komme an på hva situasjonen er.

Det at elevene blir omtalt som våre elever, og ikke dine elever, er også med på å styrke fellesskapet i skolen. Som sitatet fra informant B sier, er det så tilfeldig hvilken klasse eleven som utøver reaktiv aggresjon havner i. Lærerne må ha mulighet til å blåse ut, snakke ut og spør etter råd til både kolleger og ledelse. Dermed er det støttende for lærere når alle elever blir omtalt som våre elever, og ikke dine elever. En av informantene forteller at ledelsen på skolen har noe som heter skolevandring. Da går ledelsen ut i klassene og observerer lærer og elever, setter seg ned med elevene og blir kjent med dem. Informanten har erfaring med at ledelsen lærer seg navnene til elevene. Ledelsen viser også at de setter klare forventninger til elevene med en varm hånd. Igjen, påpeker denne informanten hvor støttende det er når ledelsen bidrar i håndteringen av disse elevene.

4.2 Proaktiv aggresjon

Proaktiv aggresjon er det andre hovedtemaet i studiens problemstilling. Også her har begrepet blitt presentert i lys av aggresjonsteori (ref. kapittel 2.2.2). Den felles forståelsen av begrepet er relevant for intervjuets kvalitet. En definisjon av proaktiv aggresjon har dermed også blitt gitt her etter at informantene selv har definert begrepet.

Spørsmålene under proaktiv aggresjon har på lik linje med reaktiv aggresjon som formål å få fram hva de legger i proaktiv aggresjon. Videre er det fokus på eksempler på hvordan informantene håndterer denne aggresjonen, hvilke utfordringer de møter når de jobber individuelt i en klasse med proaktiv aggresjon, og skolens felles forståelse knyttet til aggresjonen. Tilslutt er det også her et spørsmål knyttet til hvilken grad skolen fungerer som støttesystem med fokus på proaktiv aggresjon. På lik linje som med reaktiv aggresjon, er også disse spørsmålene av interesse for å se på informantenes kunnskap, og om dette har betydning for deres muligheter til å håndtere proaktiv aggresjon.

4.2.1 Begrepsforståelse av proaktiv aggresjon

«Det er vel de som er bevisste, manipulerende og trekker seg unna i rette øyeblikk. Kanskje de som starter noe, så trekker de seg vekk ...» (Informant B).

Innledningsvis i temaet om proaktiv aggresjon blir de spurt om hva de legger i begrepet. De fleste starter med å si at det er vanskeligere å forholde seg til, forstå og jobbe med disse elevene, enn reaktiv aggresjon. Flere er samtidig inne på at aggresjonen skjer for å oppnå sosiale gevinster. Ingen av informantene spesifiserer hvilke gevinster før definisjonen blir utlevert. Da bekrefter de at det er makt og tilhørighet.

Videre svarer de noe ulikt om hva de legger i begrepet proaktiv aggresjon. En informant bruker begrepet instrumentell aggresjon i sin definisjon. En annen informant vektlegger at proaktiv aggresjon er en tøffere, kaldere og en mer ond form for aggresjon. En tredje informant utdyper at elever som utøver proaktiv aggresjon er de som trekker i trådene og manipulerer. Denne informanten har også erfaring med at disse elevene ofte prøver å trigge den reaktive eleven. Da

eksploderer ofte den reaktivt aggressive eleven. De proaktivt aggressive elevene vet akkurat når de skal trekke seg unna slik at den reaktive aggressive eleven får skylden. En annen informant har mindre erfaring med denne aggresjonsformen og ser lite av den, og stiller seg dermed spørsmålet med hvorfor det har seg slik.

4.2.2 Håndtering av proaktiv aggresjon

«Tenker det er vanskeligere å jobbe med den type aggresjon, kanskje fordi den er mer komplisert og skjult» (Informant A).

Flere av informantene legger til grunn at å håndtere proaktiv aggresjon er vanskeligere og mer komplekst enn reaktiv aggresjon. Å jobbe med å utvikle gode og trygge relasjoner til disse elevene er avgjørende for flere av informantene. En av informantene er opptatt av å få eleven med på lag ved å vise at de liker og vil den vel. Informanten jobber da med å finne arenaer som eleven er gode på og liker å bli sett i. Informanten oppsøker derfor ofte bevisst fotballkamper som disse elevene spiller. Videre har informanten erfaring med at dersom disse elevene kommer på lag med læreren kan det føre til at de ønsker å jobbe i timene, og ikke tulle i like stor grad.

En av informantene nevner å finne ut hvem av elevene som vil være på topp, og videre få dem til å innse at det ikke er så mye å oppnå, altså at gevinsten ikke er så stor. Informanten har erfaring med at eleven ofte har store faglige hull, og at det er grunnen til elevens atferd. På grunn av at eleven sliter faglig vil den i vertfall dominere sosialt. Informanten jobber mye med å øke elevens selvtillit og prøve å fylle igjen de faglige hullene. Samtidig tar informanten tak i elevens atferd og får den til å innse at det ikke er mye å vinne ved å utføre negative handlinger mot andre. Informanten bruker også ulike «caser» slik at elevene kan sette seg inn i situasjoner fra ulike vinkler. Dette er gjerne ulike situasjoner som eleven kjenner seg igjen i, der det kan skapes en refleksjon hos eleven. Informanten slår fast at dersom læreren klarer å skape en trygghet vil ikke eleven ha en trang til å hevde seg over de andre hele tiden.

Oppsummert har flere av informantene erfaringer med å jobbe med klassemiljø, samtidig med den enkelte elev. Informantene foretrekker korte samtaler, «case»-arbeid og involvere

foreldrene. Flere av informantene fokuserer på å legge ekstra vekt på å vise at de vil eleven vel, og prøver heller å ta eleven i å gjøre noe positivt enn negativt.

4.2.3 utfordringer i det å arbeide individuelt i en klasse med proaktiv aggresjon

«Hvordan skal du som lærer få disse elevene til å skjønne eller få innsikt i sin egen oppførsel?» (Informant A).

Når det gjelder utfordringer i å arbeide individuelt i en klasse med proaktiv aggresjon er svarene fra informantene sprikende. Flere nevner at det er et langsiktig arbeid, som kan være utfordrende for mange lærere. Arbeidet oppleves også som krevende. Flere informanter løfter fram at foreldrene til elever som utøver proaktiv aggresjon er til tider utfordrende å samarbeide med. Dette blir utdypet ved at flere foreldre ikke innser atferden til sitt eget barn. Det er flere tilfeller der også foreldrene utøver proaktiv aggresjon. Informantene synes det er utfordrende med foreldresamarbeid når foreldrene ikke er villige til å inngå et samarbeid. Informanter har erfaring med at disse foreldrene ofte går med «høye skuldre» og nekter for barnets oppførsel og atferd.

Det å like elever som utøver proaktiv aggresjon blir tatt opp som tidvis utfordrende. Dette blir utdypet ved at det er utfordrende når en elev skal hevde seg overfor andre, og bevisst utføre negative handlinger for å oppnå gevinster til seg selv. For flere av informantene er det av og til utfordrende å ikke bli provosert eller oppgitt over slik oppførsel.

4.2.4 Felles forståelse i arbeidet med elever som utøver proaktiv aggresjon

«Vi prøver, men er vanskelig ... ønsket er jo at vi skal få en felles forståelse» (Informant B).

På lik linje som i reaktiv aggresjon, svarer også de fleste informantene umiddelbart nei på spørsmålet om en felles forståelse angående elever som utøver proaktiv aggresjon. To av informantene svarer direkte nei, og har ikke mer å tilføye. En informant forteller at skolen ikke har en felles forståelse, men jobber etter egne og andres erfaringer. En annen informant sier at

alle har forskjellige tilnærminger og bruker stemmer og kroppsspråk forskjellig, men at å strebe etter en felles forståelse er målet. Informanten legger til at det vil være trygt for eleven å møte like klasserom, like grenser og regler over hele skolen. Dermed ser informanten felles forståelse som et mål som skolen skal jobbe etter.

4.2.5 Skolen som støttesystem når det gjelder proaktiv aggresjon

«... det er lettere å hjelpe om noen hiver en pult, enn om noen er slemme med hverandre. Det er den stygge sannheten. Har du noen som knuser noe, får han raskere hjelp enn han som drar i trådene» (Informant C).

På spørsmålet om skolen som støttesystem når det gjelder proaktiv aggresjon, er informantenes svar faktisk mye mer sprikende enn ved reaktiv aggresjon. To av informantene mener de i liten grad får støtte fra skolen i arbeidet med proaktivt aggressive elever. I tråd med sitatet mener informanten at det er lettere å få støtte og hjelp fra skolen dersom aggresjonen er mer reaktiv enn proaktiv. En annen informant er fornøyd, men at det derimot kan oppleves som at du er alene i klasserommet dersom du ikke spør eller deler med kolleger og ledelsen selv. På samme måte som i reaktiv aggresjon, kunne skolen som støttesystem oppleves forskjellig fra lærer til lærer, alt etter hvilket behov læreren har.

En siste informant opplever stor støtte fra skolen i arbeidet med disse elevene. Dette var samme informant som var fornøyd med støttesystemet ved reaktiv aggresjon. Informanten er fornøyd med en synlig ledelse og en ledelse som besøker hver klasse og blir kjent med elevene. Igjen, kommer det fram at når skolen danner en kultur hvor det er snakk om våre elever og ikke dine elever, øker det støttesystemet i skolen betraktelig.

4.3 Relasjon

Relasjon er det tredje hovedtemaet i studiets problemstilling. Det første spørsmålet når det gjelder relasjoner er betydningen av det å ha gode relasjoner til elever som utøver aggresjon, altså både når det gjelder reaktiv og proaktiv aggresjon. Videre blir det spurt om informantene arbeider forskjellig med relasjonsbygging når det gjelder reaktiv eller proaktiv aggresjon. Til

slutt blir det spurt om hva informantene tenker om den felles forståelsen i personalet om relasjonsbygging.

4.3.1 Betydningen av gode relasjoner til elever som utøver aggresjon

«*Det betyr alt*» (Informant C).

Alle informantene svarer at gode relasjoner er veldig viktig og betyr alt for å kunne håndtere disse elevene. Flere er inne på at gode relasjoner er spesielt viktig når det gjelder elever som utøver aggresjon. Uten den gode relasjonen til elevene som utøver aggresjon kan nesten alt annet legges bort; grensesetting, bøker, læringsutbytte. Tillit blir tatt opp. Noen av informantene opplever at flere elever som utøver aggresjon ofte har vansker med å slippe mennesker inn på seg, og vansker med å stole på andre. De som utøver reaktiv aggresjon holder aggresjonen for seg selv, mens de som utøver proaktiv aggresjon ikke har en interesse i å danne gode relasjoner til læreren.

Informantene poengterer at det er læreren sitt ansvar at denne gode relasjonen utvikles, og at læren aldri må gi opp. En av informantene snudde om på spørsmålet og spør; Hvor lang tid tar det ikke før vi voksne stoler på nye mennesker og åpner oss? Videre utdyper informanten av lærere glemmer litt hvilken situasjon elevene står i. For noen elever, spesielt de som utøver aggresjon, er det å slippe en lærer inn på seg skummelt og krevende, på lik linje som voksne mennesker som skal bli kjent med nye folk. Det kan ta lang tid før en voksen begynner å fortelle om vanskelige ting til en annen person. Informanten påpeker at lærerens forventninger til elevene ofte er større enn hva læreren selv hadde gjort i samme situasjon.

En av informantene forklarer at for eleven kan relasjonen til læreren oppleves som en ladestasjon. Eleven kan komme til læreren og få utløp for sine følelser, og bli sett og anerkjent. Informanten forteller at det gjelder å komme på innsiden av eleven, og når du først har klart det er mye løst. Da opplever informanten ofte at eleven av eget initiativ kommer og forteller hvordan den har det, og hvilke behov den har for å få det bedre. Uten denne relasjonen vil eleven stå ganske alene med store følelser.

En annen informant nevner at læreren må skape den tryggheten som eleven trenger. Det har ingenting å si hvordan læreren er som klasseleder hvis eleven ikke kan relatere til læreren. Informanten legger til at eleven ikke trenger å like læreren sin engang, men hvis eleven vet hvor den har læreren og får den tryggheten, er mye gjort. Uten den gode relasjonen til eleven, vil læreren bli nok et uromoment i elevens liv, og enda en ting som ikke er trygt og forutsigbart.

4.3.2 Forskjellen på relasjonsbygging når det gjelder reaktiv og proaktiv aggresjon

«Måten du jobber med det på kan være mye likt, men det kan ta litt lengre tid før du finner rett fremgangsmåte til de proaktive» (Informant C).

Ved spørsmålet om de arbeider forskjellig med relasjonsbygging når det gjelder reaktiv og proaktiv aggresjon, er det flere av informantene som snakker seg bort. Flere er usikre om de bruker ulike metoder. De fleste av informantene sier likevel at det er lettere å danne gode relasjoner til de som utøver reaktiv aggresjon enn de som utøver proaktiv aggresjon. Flere av informantene poengterer at det er lærerens ansvar å danne gode relasjoner til elevene sine, uansett hvor vanskelig det kan være noen ganger.

En av informantene sier at elever som utøver reaktiv aggresjon viser ofte klart og tydelig når læreren går over grensen, hva som er greit og hva som fungerer. Hvis noe læreren gjør ikke er greit får ofte læreren god peiling på det ved at eleven reagerer, blir frustrert, irritert osv. Ved elever som utøver proaktiv aggresjon er situasjonen annerledes. Informanten opplever at denne type elev ofte ikke ønsker en god relasjon til læreren., noe som gjør det relativt vanskeligere å bygge relasjoner med. Det kan dermed ta mye lengre tid for informanten å bygge relasjoner til elever som utøver proaktiv aggresjon, men påpeker at det dermed ikke er sagt at de ikke trenger denne relasjonen. Ofte er det disse elevene som trenger den gode relasjonen mest av alle elever.

4.3.3 Den felles forståelsen i personalet om relasjonsbygging

«Jeg tror vi prøver å ha et felles fokus på det ... Det blir mye nevnt, men ulike lærere har ulikt fokus på det» (Informant B).

På spørsmål om den felles forståelsen om relasjonsbygging er svarene sprikende. To informanter svarer at de har en felles forståelse, men at lærere er individuelle. Noen er flinkere på å danne gode relasjoner fra naturens side, mens andre har naturlig mer fokus på fag. Likevel opplever de at den felles forståelsen i skolen er bra.

To av informantene svarer at de ikke har en felles forståelse om relasjonsbygging. Den ene informanten utdyper at det var mye fokus på relasjonsbygging tidligere. Fokuset på relasjonsbygging ble fort veldig forelesningspreget med mange fine ord, og lite mening med det. Informanten uttrykker at det hele ble litt sånn «husk å stå opp om morgenen» preg over det. En annen informant sier at det er flere lærere som er veldig dyktige til å danne gode relasjoner. Videre sier informanten at lærere generelt ofte viser empati, respekt og har et varmt blick og dermed jobber mye med det samme. Men informanten savner at skolen sammen systematisk jobber med dette og opplever dermed at den felles forståelsen i skolen ikke er tilstrekkelig.

4.4 Krav

Krav er det fjerde hovedtemaet i studiets problemstilling. Aggresjon vil også i dette kapittelet gjelde på reaktiv og proaktiv aggresjon. Det første spørsmålet når det gjelder krav er arbeidet med grensesetting som utøver aggresjon. Videre blir det spurt om betydningen av regler og rutiner for elever som utøver aggresjon. Til slutt blir det spurt om den felles forståelsen av grensesetting.

4.4.1 Arbeidet med grensesetting med elever som utøver aggresjon

«Du må være forutsigbar, tydelig med tydelige krav, og være tydelig på hva som skjer hvis de ikke klarer det» (Informant B).

Alle informantene er enige i at grensesetting er veldig viktig for elever som utøver aggresjon. Det er stor enighet om at elever som utøver aggresjon trenger forventninger og krav. Flere av informantene løfter fram at å ha en god relasjon i bunn er avgjørende for å kunne sette krav og grenser. Dersom de har en god relasjon vil grensene oppleves som trygge, og dermed at

grensene kommer fra lærer som vil eleven vel. Informantene arbeider med grensesetting på flere måter. En av informantene er opptatt av selvoppfyllende profeti. Dette blir videre forklart som at dersom læreren gir uttrykk for at eleven kommer til å tulle, blir det mye tøys. Hvis læreren derimot uttrykker at dette vil eleven få til, legge fram forventninger og se de positive sidene ved eleven, vil eleven prøve å strekke seg etter det.

En annen informant uttrykker også at noen ting er det nulltoleranse for, som gjelder alle elever uansett diagnose, atferd osv. På andre ting har noen mer slingringsmonn enn andre, der informanten tolerer grenser forskjellig ut fra forskjellige elever, men at elevene selv vet at grensene er konsistente. Konsekvenser blir tatt opp av to informanter. De påpeker at læreren må være tydelig på hva som skjer dersom eleven ikke klarer å følge grensene. Læreren må være sikker på at eleven forstår konsekvensene hvis de bryter grensene. En av disse informantene er også tydelig på at dersom eleven som utøver aggresjon ikke klarer å følge reglene, skal ikke felles avstraffelse i klassen utføres; derimot konsekvenser for den spesifikke eleven.

4.4.2 Betydning av regler og rutiner for elever som utøver aggresjon

«... på dager der det skjer noe spesielt, så er det som regel mest atferd. Det er det ingen tvil om. Kommer jeg og sier at nå skal vi på tur, blir det helt krise. De må være forberedt» (Informant C).

På lik linje som betydningen av relasjonsbygging og grensesetting svarer også informantene at regler og rutiner er avgjørende for elever som utøver aggresjon. Informantene har best erfaring med å utarbeide klasseregler og regler med enkelte elever i fellesskap. Og selv om noen elever strever med å følge reglene, gir det disse elevene forventninger og en forutsigbarhet at de eksisterer. Dette fordi at elevene har vært med på å utarbeide reglene selv. Noen informanter sier at regler og rutiner skaper en stor trygghet for elevene. Så selv om det kan bli vanskelig for noen elever å følge alle reglene til enhver tid, skaper det en trygghet for de likevel at disse reglene og rutinene eksisterer. De poengterer at det elever som utøver aggresjon spesielt trenger å føle denne tryggheten og forutsigbarheten i skolen.

Selv om ikke alle elever som utøver aggresjon klarer å følge alle reglene til enhver tid, sier en av informantene at det likevel gir dem en stor mestringfølelse om de bare klarer å følge noen. En annen informant trekker fram at det er de elevene som utøver reaktiv aggresjon som trenger regler og rutiner mest. Informanten opplever at disse elevene må vite hva som ligger foran dem hele skoledagen; hva som kommer til å skje, hva de vil møte, og at alt er forutsigbart. Dersom noe unormalt skjer i en skoledag der rutinene endres, kan fort dagene for disse elevene rase sammen. Er det noe som skjer en skoledag der en time må gå litt inn i friminuttet blir det fullstendig kaos. Informanten beskriver at dersom elevene mister 10 minutter av friminuttet, vet lærerne at de mister to timer etterpå fordi dagen til disse elevene ble forandret. De blir da veldig urolige og stresset. Informanten hadde også noen dager unngått å skrive opp planen for dagen på tavla, for å se hva som ville skje. Utfallet var at flere av elevene var urolige helt fram til planen kom opp på tavla. Dette viser bare hvor stor betydning regler og rutiner har for elever som utøver aggresjon.

4.4.3 Den felles forståelsen når det gjelder grensesetting

«... altså et lærerrom består av mange forskjellige personligheter, og det viser seg at det er vanskelig å få de til å dra i samme retning» (Informant C).

Flere av informantene uttrykker at felles forståelse om grensesetting er viktig, men veldig vanskelig å få til å dra i samme retning. Igjen blir det tatt opp at alle lærere er forskjellige. I tillegg kommer det en del skjønn inn når det gjelder grensesetting. Nesten alle informantene uttrykker at det kan bli for mye av det å få denne felles forståelsen. Dette fordi noen lærere ønsker å ha grenser og regler for alt mulig, mens andre lærere ser helt annerledes på det.

Flere av informantene opplever felles regler i skolen, men uttrykker at arbeidet med regler og rutiner har tatt helt av. Dette arbeidet har blitt for mye. Noen av informantene forteller at diskusjonene om utvikling av felles regler og rutiner har blitt så utvannet at det til slutt blir spørsmål om elevene skal få lov til å gå på en gressplen eller ikke. Flere av informantene legger til at felles forståelse av grensesetting er veldig viktig når det gjelder elever som utøver aggresjon, men at når diskusjonene går uten mål og mening får de det «litt opp i halsen». Det vil dermed ta litt tid før de gidder å ta det seriøst.

4.5 Kombinasjon av relasjon og krav

Kombinasjon av relasjon og krav er det femte og siste hovedtemaet i studiets problemstilling. Det første spørsmålet her er hvordan informantene ser sammenhengen mellom relasjonsbygging og krav. Det siste spørsmålet er hvordan informantene selv balanserer mellom relasjonsbygging og grensesetting.

4.5.1 Relasjonsbygging og krav i sammenheng

«En blanding mellom kontroll og krav, og kjærlighet og omsorg. De går veldig hånd i hånd» (Informant B)

Når det gjelder hvordan informantene ser relasjonsbygging og krav i sammenheng uttrykker flere av dem at det først og fremst er viktig å jobbe relasjonelt, men at det også er viktig å ha kontroll og sette krav. En informant sier at en lærer kan være tydelig, men likevel være varm. Det trenger ikke være enten eller. En annen informant sier at sammenhengen handler om en blanding mellom kontroll og krav, og kjærlighet og omsorg. En annen informant sier at dersom læreren bare jobber relasjonelt, kan det være læreren forårsaker andre ting. Kontroll og krav må dermed også ses i sammenheng med relasjonsbygging. Informantene legger til grunn at dersom læreren har en god relasjon til eleven, vil grensene og kravene oppleves som trygge. Dette kan gjøre det lettere å kreve noe av elevene.

4.5.2 Informantenes balansegang mellom relasjonsbygging og grensesetting

«Du må være den som tåler alt. Tåler å høre alt. Tåler å se alt. Si til elevene: «Jeg blir ikke skremt eller redd». Si til dem at du klarer å møte dem og romme deres følelser og sinne. At du ikke blir vippet av pinnen, men at du har kontroll. Dette går fint. Jeg er her. Jeg tåler det» (Informant A).

Når det kommer til hvordan informantene selv balanserer mellom relasjonsbygging og grensesetting er flere av dem mer bevisste på relasjonsbygging. Informantene poengterer at det er viktig å jobbe med begge to, men at mye kommer gratis dersom den gode relasjonen er på plass. En av informantene legger til at de bygger også gode relasjoner med å ha samtaler med

dem om grenser og konsekvenser. Alle informantene sier de heller mer mot relasjonsbygging framfor grensesetting.

En av informantene er opptatt av å være den trygge havnen for elevene ved å vise at du klarer å romme deres følelser, og at du klarer å bære følelsene. Informanten ønsker at relasjonen skal være så god at eleven selv kan komme til læreren og blåse ut frustrasjonen. Videre sier informantene at dermed trenger læreren å ha kontroll, ha roen og være der for elevene og kjenne de så pass godt at læreren kan merke når noe er galt. Informanten sier det da kan bli en fin balansegang mellom gode relasjoner og det å kunne sette grenser og ha kontroll.

5.0 Drøfting

Det vil i dette kapittelet bli drøftet med utgangspunkt i empiriske funn koblet opp mot teoretisk grunnlag. Egne tolkninger og refleksjoner vil også komme fram. Strukturen for dette kapittelet er relativt lik som i intervjuguiden (ref. vedlegg 2). Først vil reaktiv aggresjon drøftes, før fokuset flyttes over til proaktiv aggresjon. Videre vil den autoritative lærerrollen bli løftet fram. Avslutningsvis vil individuell og kollektiv håndtering bli satt i lys. Gjennomgående for drøftingen er hensynet til studiens problemstilling, hvor jeg ønsker å besvare følgende spørsmål:

«Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?»

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og den autoritative lærerrollen.

5.1 Reaktiv aggresjon

Det vil i kapittel 5.1 bli drøftet om informantenes begrepsforståelse, som viser seg å være relativt god. Videre vil håndtering av elever som utøver reaktiv aggresjon bli drøftet. Her vil fokuset være på avtaler med eleven, samtaler som redskap og hvordan læreren kan skape mest mulig trygghet for eleven dersom aggresjonen eskalerer. Til slutt vil utfordringer ved håndtering bli tatt opp for diskusjon. Her nevnes at en utfordring er at disse elevene er uberegnelige. Noe annet som blir tatt opp er at elever som utøver reaktiv aggresjon ofte ønsker å ta hevn på frustrasjonens kilde. Det viser seg at å få skjermet elevene fra hverandre er utfordrende når det kun er en lærer i klasserommet.

Informantene er kjent med begrepet reaktiv aggresjon, og har en klar formening om hva de legger i det. Det kommer klart fram fra informantene at elever med reaktiv aggresjon er de som reagerer på noe, blir frustrerte og/eller provoserte som kan slå ut i sinne (jf Card & Little, 2007). Disse elevene handler også spontant i øyeblikket, sier informantene. Dodge (1991) legger også dette til grunn når han beskriver kjennetegn og drivkrefter angående reaktiv aggresjon. Ut fra Dodge (1991) sine studier, kan det tyde på at informantene i denne studien er godt kjent med denne type elevgruppe.

Informantene fokuserer mye på å være den trygge voksne når de håndterer elever som utøver reaktiv aggresjon. De lager ofte avtaler med elevene, slik at elevene kan gi et tegn eller ta seg en pause når ting begynner å bli frustrerende. Å ha avtaler hevder Nordahl og Manger (2005) er viktig. Dodge (1991) påpeker at dersom frustrasjonene og/eller provokasjonene øker i styrke kan det være nyttig å ha samtaler om aggresjonen. Læreren kan da legge fram andre tolkningsalternativer for å blant annet skape refleksjoner. Flere av informantene bruker samtaler som et viktig redskap i håndteringen av reaktiv aggresjon. Her fokuserer informantene på å beholde roen med rolig stemmebruk og vise at de klarer å tåle atferden. Aggresjonsdempende kommunikasjon er noe McMahan et al. (2010) uttrykker seg om. Læreren kan skape mest mulig ro i situasjonen med rolig snakk, søke øyekontakt, være forståelig i elevens atferd og spørre om eleven kan sette ord på årsaken til sinne, noe som også informantene er inne på.

Elever som utøver reaktiv aggresjon trenger trygge, stabile og kompetente lærere for å sikre en sikker base for elevene (Dodge, 1991). Informantene legger til grunn at de må kunne ta imot og tåle noe av elevenes sinne (jf. McMahan et al., 2010). Dette vil videre skape oversikt, forutsigbarhet og trygghet for eleven, som kan hjelpe å bryte eskalerende atferd. Dersom læreren ikke klarer å avbryte den eskalerende atferden kan eleven eksplodere, som informantene sier. Informantene legger til grunn at det da er for sent med gode samtaler med eleven, og det da gjelder å få skjermet eleven fra resten av klassen. Også her påpeker de viktigheten av å uttrykke trygghet og kontroll over situasjonen, og en kontroll over elevens atferd. Som McMahan et al. (2010) sier, er den beste måten å håndtere elever med sinne å vise at de ser og hører, og tar eleven på alvor. Eleven vil da føle seg ivaretatt. Når ting har roet seg vil det være naturlig å ha en samtale om episoden. Informantene fokuserer ofte på elevens perspektiv, eventuelt påpeke hva som ikke er greit, og hvordan ting kan bli gjort annerledes neste gang eleven føler frustrasjon.

Informantene opplever flere utfordringer ved å arbeide individuelt i en klasse med elever som utøver reaktiv aggresjon. Disse utfordringene kan gjøre håndteringen av elevene mer krevende. En av utfordringene de beskriver er at atferden fremstår som relativt uberegnelig. En annen utfordring er at dersom eleven gjør negative handlinger, kan det oppstå flere handlinger som følge av hevn. Å klare å skjerme elevene og holde dem unna hverandre er en stor utfordring når læreren er alene i klassen. Dette er i tråd med både Vitaro og Brendgen (2005), som sier at de

reaktive elevene er ganske uberegnelige og handler spontant. Men også med Berkowitz (1993), som poengterer at det er ganske vanlig for disse elevene å slå tilbake mot det som blir oppfattet som det eleven blir frustrert over. Både uberegneligheten og det å hevne seg mot kilden til frustrasjonen er sentrale kjennetegn hos elever som utøver reaktiv aggresjon. Informantene er tydelige på å lage avtaler med elevene, slik at dersom elevene kjenner at frustrasjonene eller provokasjonene begynner å eskalere kan de selv gå ut eller ha sine måter å finne roen på. Ut fra intervjuene kan det se ut til at utfordringene er størst når eleven først utagerer og opplevelsen informantene har av å kun ha to hender i et klasserom med flere elever tilstede.

5.2 Proaktiv aggresjon

Det vil i kapittel 5.2 bli drøftet begrepsforståelsen rundt proaktiv aggresjon, der det viser seg at informantenes forståelse er litt utydelig. Det vil derfor bli drøftet hvorfor begrepsforståelsen ikke er like klar ved proaktiv aggresjon som ved reaktiv aggresjon. En annen ting som vil bli drøftet er at elever som utøver reaktiv aggresjon ofte blir utpekt av de elevene som utøver proaktiv aggresjon. Videre vil det bli drøftet hvor komplekst og vanskelig håndtering av proaktiv aggresjon kan være. Her vil det å svekke «suksessfaktoren» være i fokus. Avslutningsvis i kapittel 5.2.1 blir foreldresamarbeidet drøftet. Foreldresamarbeidet blir sett på den største utfordringen i håndteringen av proaktiv aggresjon.

Informantene svarer mye ulikt når det gjelder begrepet proaktiv aggresjon. Hva de legger i selve begrepet kommer litt utydelig fram. Det kan tyde på at informantene ikke har en helt klar begrepsforståelse. Flere er inne på at drivkraften er å oppnå sosiale gevinster, men få av dem spesifiserer at det kan gjelde makt eller tilhørighet. Dette kan forklares ut fra at begrepene reaktiv og proaktiv aggresjon er i stadig utvikling, og at distinksjonen mellom dem fortsatt ikke er helt tydelig (Card & Little, 2007). Likevel er informantene inne på at elever som utøver proaktiv aggresjon er utspekulerte, manipulerende og blir dermed oppfattet som en kaldere form for aggresjon. Som E. Roland (2014) uttaler, er proaktiv aggresjon en rimelig beregnende, planlagt og smart aggresjon. Noen informanter er inne på at proaktivt aggressive elever trekker i trådene og trekker seg unna i rette øyeblikk. En av informantene har erfaring med at det ofte er elevene med reaktiv aggresjon som blir trigget av de proaktive elevene. Som oftest skal det ikke mye til før de reaktive utagerer. Som Vitaro og Brendgen (2005) påpeker, er elever som utøver reaktiv aggresjon i en risiko der de kan bli utsatt for avvisning og mobbing. Samtidig

påpeker E. Roland (2014) den sterke sammenhengen mellom proaktiv aggresjon og mobbeaktivitet. Det å ydmyke eller latterliggjøre en annen blir sett på som en aggressiv maktdominans der den utøvende eleven får en stimulans (Vitaro & Brendgen, 2005). De proaktivt aggressive leser det sosiale samspeillet bra, og vet akkurat hvilke knapper de skal trykke på. Det kan dermed knyttes til det informantene sier om elever som utøver proaktiv aggresjon, og deres tendens til å trigge elever med reaktiv aggresjon. Dette kan skape både makt og tilhørighet for de proaktivt aggressive elevene.

Når det gjelder håndtering av proaktiv aggresjon uttrykker flere av informantene at denne aggresjonen er mer kompleks og foregår mer skjult (jf. Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005), noe som gjør aggresjonen vanskeligere å håndtere. P. Roland (2011) legger til grunn at det er avgjørende med kompetanse om de kompliserte psykologiske mekanismene som ligger bak proaktiv aggresjon. Det at proaktiv aggresjon er en mer komplisert aggresjon gjør at det blir viktigere for læreren å ha kompetanse for å klare å håndtere den. Mangel på denne kompetansen kan føre til usikker håndtering (P. Roland, 2011), som kan være en faktor til at informantene synes denne aggresjonen er vanskeligere å håndtere. Flere av informantene sier at en viktig del er å få elevene som utøver proaktiv aggresjon til å innse at gevinstene ikke er så store. Informantene bruker ofte samtaler eller ulike «case» slik at elevene kan sette seg inn i situasjoner, og skape en refleksjon rundt de forskjellige negative handlingene. Slik innser noen elever selv at slike negative handlinger ikke er greit. Noen informanter uttrykker også at det er vanskelig å få elevene til å forstå at det å være populær eller tilknyttet en vennegjeng ikke er verdt, dersom det skal gå på bekostning av at andre ikke har det bra. Det er derfor vanskelig noen ganger å svekke effekten av utbyttet for disse elevene. Samtidig er det å ødelegge eller svekke effekten av utbyttet for eleven noe av det viktigste tiltaket, også ifølge P. Roland (2011). Dette vil føre til at eleven ikke oppnår det ønskede målet, og «suksessfaktoren» reduseres. Ved reduisering av «suksessfaktoren» er det viktig å erstatte utbyttet fra negative handlinger med følelsen av å oppnå positivt utbytte. Elever som utøver proaktiv aggresjon vil dermed lære seg at det lønnes med positiv atferd (P. Roland, 2011).

5.2.1 Foreldresamarbeid

Informantene svarer sprikende når det gjelder utfordringer i håndteringen av proaktiv aggresjon. Likevel er det flere av dem som sier at en av de største utfordringene er foreldresamarbeidet.

Foreldresamarbeidet kan være vanskelig når en elev viser en aggresjonsproblematikk (Drugli, 2008). Fokuset blir ofte på elevens negative atferd, noe som gjør at samarbeidet ofte kan bli vanskelig. Foreldrene kan oppleve at de blir klandret for elevens negative atferd, og at de kan bli stigmatisert. Samtidig kan man stille spørsmålet om hvorfor informantene sier at foreldresamarbeidet er utfordrende når det gjelder elever som utøver proaktiv aggresjon, men ingen informanter nevner samarbeidet som utfordrende når det gjelder reaktiv aggresjon. Informantene sier at ofte vil ikke foreldrene innse at deres barn utøver negativ atferd. Siden proaktiv aggresjon er en aggresjon som foregår relativt skjult, kan det tyde på at foreldrene faktisk ikke vet hva som foregår både på skolen og hjemme. Det kan også se ut til at foreldre som har barn som utøver reaktiv aggresjon, ser aggresjonen hjemme i mye større grad og dermed ikke tviler på det skolen uttrykker. Det kan derfor tenkes at foreldrene ikke mener at deres barn, som utøver proaktiv aggresjon, er i stand til å utføre slike negative handlinger mot andre. Det kan videre reflekteres over om foreldre har for lite kunnskap om proaktiv aggresjon, og at de ikke vet hva det innebærer eller hva de skal se etter, og at det er derfor samarbeidet blir negativt. Som Berkowitz (1993) påpeker, må en klar forståelse rundt aggresjonsbegrepet være på plass for å kunne danne en felles forståelse, og videre kunne klare å håndtere aggresjonen. Lærere kan kanskje også bli flinkere til å videreformidle slikt til foreldrene.

Det ble tidligere påpekt at elever som utøver proaktiv aggresjon trenger voksne som er konsistente i håndteringen (E. Roland, 2014; P. Roland, 2011). Foreldre er også voksne som må opptre mest mulig konsistent. Det er dermed essensielt med et godt foreldresamarbeid for elever som har en aggresjonsproblematikk (Westergård, 2012), slik at både foreldre og lærere sammen kan håndtere eleven mest mulig konsistent. Når eleven opplever at det er en sammenheng mellom foreldrene og skolen, vil det være forebyggende når det gjelder elevens aggresjon. Sammen kan foreldre og lærerne legge forholdene til rette slik at eleven kan bruke positive mestringsstrategier i stedet for aggresjonen. Dette kan videre føre til at aggresjonen kan avlæres (Drugli, 2008).

Et samarbeid med foreldrene kan bli vanskelig dersom de ikke vil ta innover seg at barnet deres utøver proaktiv aggresjon. Likevel er det skolen sitt ansvar å bygge opp et samarbeid mellom lærere og foreldre (Arnesen et al., 2011). For at eleven skal få en best mulig sosial og kognitiv utvikling blir samarbeidet med gjensidig respekt og tillit mellom skolen og foreldrene

nødvendig (Drugli, 2008). Westergård (2012) legger til grunn at en autoritativ voksenrolle også kan overføres til samarbeidet med foreldre. Det å bygge gode relasjoner til foreldrene står da sentralt, der lærerne vil oppleves som kompetente og omsorgsfulle. Ved en gjensidig respekt og tillit vil foreldre vite hva skolen forventer, og at de i neste omgang kan støtte bedre opp om det faglige og sosiale som skjer i skolen. Som en av informantene spør; «*Hvordan skal du som lærer få disse elevene til å skjønne eller få innsikt i sin egen oppførsel?*» Man kan anta at dersom det er et godt samarbeid mellom skolen og hjemmet, vil det være et veldig godt grunnlag for videre håndtering.

5.3 Den autoritative lærerrollen

Det vil her bli drøftet den autoritative lærerrollen i lys av relasjonsbygging, og krav og grenser. Alle informantene mener det er avgjørende med gode relasjoner når de skal håndtere elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Uten gode relasjoner til disse elevene vil informantene heller ikke klare å stille krav.

5.3.1 Relasjonsbygging

Informantene viser stor grad av enighet om at det å arbeide med relasjonsbygging med elever som utøver aggresjon har stor betydning. De beskriver det som avgjørende for å oppnå et godt læringsmiljø og en forutsetning for alt som skjer videre i skolen. Derfor fokuserer informantene mye på det å bygge gode relasjoner til disse elevene. Hughes et al. (2001) setter også gode relasjoner høyt, og poengterer spesielt den viktige betydningen av relasjoner til elever som utøver aggresjon. Nettopp viser det at de aggressive elevene som har en positiv relasjon til læreren blir bedre likt av medelever, i motsetning til like aggressive elever som har en negativ relasjon til læreren (Hughes et al., 2001).

Informantene legger videre til grunn at de må vise at de vil disse elevene vel, både til de som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Betydningen av å ville de aggressive elevene vel blir dermed en sentral forståelse når det gjelder utøving av voksenrollen. Det å være den trygge voksne er noe som informantene ser på som betydningsfullt i relasjonsbygging. Dette er i tråd med Donohue et al. (2003), som sier at læreren må fremstå som den trygge voksne som har kontroll over egen negativ atferd og uhensiktsmessige reaksjoner i samspillet med elevene.

Dette blir også presentert gjennom Wubbels et al. (2015) sin modell. Kvaliteten på interaksjonene mellom lærer og elev blir sett på som byggesteiner i utviklingen av de gode relasjonene. Lærerens karakteristikk påvirker dermed kvaliteten på relasjonene. Og som Wubbels et al. (2015) hevder, for å utvikle kvalitet i interaksjonene må læreren klare å være den trygge voksne som møter elevene på deres emosjonelle nivå. Samtidig er dette krevende arbeid for lærere, og det er lett å inngå i negative interaksjoner med denne elevgruppen (P. Roland et al., 2016). Det blir da viktig for lærere å jobbe med å snu negative interaksjoner til positive. Informantene fokuserer også på å respondere tilpasset tilbake til elevene (jf. Drugli, 2012). Dette innebærer at informantene har kontroll over egen atferd, og klarer å ta i mot elevens atferd på en profesjonell måte.

Informantene forteller lite konkrete eksempler på hvordan de arbeider med å danne gode relasjoner med elever som utøver reaktiv aggresjon fremfor proaktiv aggresjon. Det kan stilles spørsmål til hvorfor informantene er usikre på dette. Teorien om proaktiv aggresjon er et nyere forskningstema enn reaktiv aggresjon, og dette kan trolig føre til at det er mindre kjent blant pedagogene. Samtidig kan det tenkes at spørsmålet under intervjuene har vært for utydelig eller for langt, og at ikke informantene forsto spørsmålet. Noen av informantene uttrykker likevel at læreren kan jobbe mye likt, men at det trolig oppleves som lettere å finne rette fremgangsmåter når læreren skal danne gode relasjoner til elever som utøver reaktiv aggresjon, framfor proaktiv aggresjon. Informantene uttrykker at det er mye vanskeligere å komme innpå og bli kjent elever som utøver proaktiv aggresjon, da disse elevene uttrykker at de ikke ønsker like mye kontakt med læreren. Lærere som jobber med reaktive elever bør ha en sensitiv tilnærming for å unngå feiltolkninger og eskalerende aggresjon (Drugli, 2012). Det kan dermed tenkes at læreren raskere kan få bekreftet eller avkreftet måten læreren forsøker å bygge gode relasjoner på. Samtidig skal læreren også bygge gode relasjoner til de proaktive elevene. Når det gjelder relasjonsbygging til elever som utøver proaktiv aggresjon, spiller flere av informantene på elevens interesser. Proaktive elever kjennetegnes også ved å manipulere i relasjoner (E. Roland, 2014), og det kan av den grunn også tenkes at det kan være vanskeligere for læreren å bli ordentlig kjent med eleven.

5.3.2 Krav og grenser

Videre opplever informantene at regler og rutiner har stor betydning for elever som utøver aggresjon. Regler fører til at elevene opplever en trygghet, der trygghet er noe som både elever med reaktiv og proaktiv aggresjon har et behov for (E. Roland & Vaaland, 2011). Informantene opplever at regler og rutiner spesielt gjelder elever som utøver reaktiv aggresjon. I en skoledag uten regler og rutiner merker informantene en stor forskjell hos disse elevene. Noen av informantene beskriver at dagene til disse elevene ofte kan rase sammen og være preget med mye negativ atferd. Dette samsvarer med E. Roland og Vaaland (2011), som hevder at dårlige rutiner spesielt skaper frustrasjon hos elever med reaktiv aggresjon. I følge Ogden (2015) vil også uklare regler og forventninger kunne bidra til opprettholdelsen av problematferden. Informantene problematiserer at reglene fort kan bli for mange, der det finnes regler i klasserommet, i garderoben, på skolen og ute i friminuttet. Informantene legger også til grunn at flere av reglene blir fulgt etter skjønn hos hver enkelt lærer, noe som ofte fører til at reglene blir uforutsigbare for elevene som videre skaper frustrasjon. På den ene siden er dermed regler av stor betydning og vil være avgjørende for at elevene skal fungere i skolesammenheng, mens på den andre siden kan også reglene bli for omfattende, uforutsigbare og bli nok en ting elevene ikke klarer å mestre. Manglende konsistens fører også til at elever som utøver proaktiv aggresjon får en ny arena å teste ut lærernes autoriteter på. Informantene har en opplevelse av at regler og rutiner får en større betydning for elevene dersom elevene får være med på å utarbeide dem. Samtidig at reglene står til forventningene læreren har og er tilpasset mestringsnivået til elevene. Reglene må dermed være få, tydelige og håndterlige, spesielt for elever som utøver reaktiv aggresjon. Da vil heller reglene være noe som gir eleven noe å mestre, fremfor flere nederlag. Er reglene få, tydelige og håndterlige kan det også tenkes at det er enklere for lærerne å være konsistente, slik at alle lærerne kan ha felles konsekvenser dersom disse reglene brytes. Elever som utøver proaktiv aggresjon kan videre forstå at de ikke oppnår noen sosiale gevinster av å bryte reglene.

Informantene har forskjellige måter å arbeide med grensesetting på. Noen grenser er like uansett hvilke elever det gjelder. Samtidig har informantene ulikt slingringsmonn ut fra de individuelle elevene, spesielt for elever som utøver aggresjon. Disse elevene får da andre grenser i motsetning til resten av klassen. Ofte har elever med atferdsproblemer vansker med grenser og forventninger, og for at atferden ikke skal bli trigget må læreren jobbe ut fra elevens mestringsnivå (Tolan & Leventhal, 2014). Det er dermed klart at noen elever som utøver

aggresjon kanskje må ha litt andre grenser som er mer tilpasset deres nivå, og noe de kan mestre. Samtidig kan noen lærere oppleve grensesetting som vanskelig da læreren er redd for å få motstand fra elevene (E. Roland, 2014). Læreren må kanskje av og til stille seg spørsmålet om grensene for eleven som utøver aggresjon er for vage. Tolerer læreren andre grenser for denne eleven fordi det er for elevens beste, eller lærerens beste? Flere lærere kan være redde for å få frustrasjoner og utageringer fra eleven som utøver aggresjon, og dermed unngår dette. I blant kan det tenkes at læreren ikke orker eller tør å sette grenser fordi de ikke ønsker at eleven skal utagere, eller at det å ta kampen når det gjelder legitimeringsprosessen ved proaktiv aggresjon er mer krevende enn å bare la ting flyte. Som P. Roland (2011) påpeker, er det viktig at eleven ikke klarer å slippe unna med negative handlinger, men holdes ansvarlig for det som er gjort. Når det gjelder elever som utøver proaktiv aggresjon vil dette redusere følelsen av suksess, som videre vil redusere «suksessfaktoren» som kan oppstå.

5.3.3 Kombinasjonen av relasjoner og krav

Når det kommer til kombinasjonen av relasjonsbygging og krav er alle informantene enige i at det er viktig å se de to dimensjonene i sammenheng, og at de kan ses på som hånd i hånd. Dette er i tråd med det Walker (2009) påpeker, at aksene hver for seg ikke er tilstrekkelige. De må ses i sammenheng, der det er kombinasjonen av relasjon og krav som gir effekt, som er i tråd med det informantene forteller. Ifølge flere av informantene må relasjonen være i bunn for å kunne sette grenser, få kontroll og kreve noe av elevene. Dette er i samsvar med det P. Roland (2011) sier, der relasjonsbygging brukes for å komme i posisjon til å bedre kunne gjennomføre grensesetting. Informantene mener at med positive relasjoner, vil grensene oppleves som trygge og mer aksepterte. Det er lettere for en elev å akseptere irettesettelse fra en lærer som viser varme og empati (E. Roland, 2014). Dette bekrefter informantenes beskrivelser.

Når det gjelder spørsmålet om hvordan informantene selv balanserer relasjoner og krav blir fokuset raskt flyttet over til relasjonsbygging. Flere er bevisste på at de jobber mer med relasjoner, enn krav. Dette samsvarer med masteroppgaven til Sola (2012). I hennes studie fant hun ut at lærere lett kan gli over til å jobbe med bare én av aksene. Uten en kombinasjon mellom begge vil heller ikke lærerrollen ha størst mulig effekt. P. Roland (2012) uttrykker at lærere generelt har større problemer med å implementere relasjonsbygging enn kontroll. I denne studien kan det derimot se ut som at informantene synes at det å arbeide relasjonelt med

aggressive elever er enklere enn å arbeide med krav. Lærere bør i større grad arbeide med bevisstgjøring når det gjelder utøving av kombinasjonen av relasjon og krav. Det er åpenbart at de elevene som er mest utfordrende trenger størst grad av rutiner og grenser. Da må det svares opp med stor grad av vektlegging av relasjoner også. De to aksene i Baumrind (1991) sin teori, må balanseres (P. Roland et al., 2016).

5.4 Individuell og kollektiv håndtering

På individnivå har informantene en relativt god begrepsforståelse når det gjelder reaktiv aggresjon. Informantene uttrykker en trygghet i håndteringen av disse elevene. Flere av informantene opplever også et visst støttesystem fra skolen. Når det gjelder den individuelle begrepsforståelsen for proaktiv aggresjon, stiller den svakere. Flere av informantenes svar spriker i forhold til teorien, både når det gjelder forståelse og usikkerhet i håndteringen. Når begreper er uklare, blir en felles forståelse vanskelig (P. Roland et al., 2016). De opplever også mindre støtte fra skolen når det kommer til denne aggresjonen. Som en av informantene sier, er det lettere å få støtte og hjelp av skolen dersom en elev kaster en pult og utagerer.

Videre i intervjuene blir informantene spurt om de opplever en felles forståelse for både reaktiv og proaktiv aggresjon i skolen. Et større antall av informantene svarer nei. Informantene opplever altså ikke at den felles forståelsen i håndteringen av reaktiv og proaktiv aggresjon er tilstrekkelig. Som Berkowitz (1993) påpeker, alle som omgås personer som har en aggresjonsproblematikk må ha en presis forståelse av begrepet aggresjon. Mangel på forståelse og kompetanse vil være en risikofaktor, og kan videre lett føre til mangel på kontroll og stressopplevelser (P. Roland et al., 2016). Det er dermed viktig at lærerne på skolen får denne felles forståelsen, ikke bare i arbeidet med aggresjonsproblematikken, men også i vanskene til eleven. Dette vil danne grunnlaget for hvordan voksne møter elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Høy grad av felles forståelse, også kalt intersubjektivitet, er dermed viktig blant lærerne i skolen.

For å kunne danne en felles forståelse sier P. Roland et al. (2016) det er helt avgjørende å sette av tid til å kunne dele personlige erfaringer, samt problemer, med de andre i teamet for å kunne mestre arbeidet over tid. Byrkjedal-Sørby og Roland (2012) legger til grunn at utvikling av

kompetanse på temaet vil danne en felles forståelse, og sette de ansatte i bedre stand til håndtering av aggresjonen. Dette gjelder også forebygging og redusering av direkte problemer. En av informantene har opplevelser med at når en elev begynte å utagere i friminuttet, var det flere situasjoner der eleven kom til skade for seg selv og andre fordi lærerne ikke turte gripe inn. Det kan tyde på at i denne situasjonen manglet det kompetanse på håndtering, og håndteringen dermed ble usikker. Som en annen informant sier, «*aggresjon blir kun tatt opp i ressursteam og på spesialpedagogiske møter, men informasjonen kommer sjeldent ut til de andre lærerne*». Dette gjør at det blir vanskelig for alle lærerne på en skole å få til en høy grad av intersubjektivitet.

Å jobbe på individnivå er viktig, men forskning viser likevel at det å jobbe på systemnivå, altså kollektivt, er det som gir sterkest resultater (Cornell & Huang, 2016). Den autoritative lærerrollen kan også her ses i et systemperspektiv. Lærerteamet jobber da med å utvikle en kollektiv forståelse om hvordan utøvelsen kan tas i bruk. I arbeidet med å håndtere reaktiv og proaktiv aggresjon, vil en forbedret felles forståelse sannsynligvis utgjøre en viktig dimensjon (P. Roland, 2011). Dette er også noe som Cornell og Huang (2016) fant i sin studie. Studien deres viser nemlig at på skoler der de utøver autoritativ lærerrolle på systemnivå, eksisterer det lavere grad av aggresjon blant elevene, og mindre aggresjon rettet mot jevnaldrende. Det å utvikle autoritative skoler legger føringer for en positiv utvikling for elevene.

5.4.1 Økt kompetanse om temaet aggresjon

Ut fra tidligere forskning, teori og empiriske funn fra denne studien, kan det se ut til at økt kompetanse om aggresjon på systemnivå kan være nyttig slik at lærere blir tryggere i hvordan de kan håndtere elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Dette vil videre bli problematisert for å kunne påpeke hvorfor økt kompetanse kan være nyttig.

I lærerutdanningen er det for lite fokus på håndtering av alle typer elever som eksisterer i et klasserom. Det er sjeldent at noen andre profesjonsutøvere tilbringer like mye tid med elevene som det lærere i skolen gjør. Gjennom utdanningsløpet mangler det kompetanse til å lære hvordan man skal klare å håndtere elever som utøver aggresjon. Det er ikke før i master i spesialpedagogikk man får mulighet til å ta 15 studiepoeng i utagerende og sosiale vansker.

Noe som viser at i dagens skole er det et stort flertall lærere uten denne kompetansen, og uten en dyp innføring i hvordan man kan håndtere elever som utøver reaktiv og proaktiv aggresjon. Dette kan spille inn på hvorfor flere av informantene i denne studien ikke har en klarere begrepsforståelse, spesielt på proaktiv aggresjon.

Pedagogstudentene (2017) i Utdanningsforbundet krever i en resolusjon, vedtatt av landsstyret, at lærere og lærerstudenter må få kompetanse til å lære barn og unge hvordan de kan håndtere stress og livsutfordringer. Resolusjonen omhandler psykisk helse og generell livsmestring. Elever som utøver aggresjon trenger at lærere har kompetanse om dette, for å kunne hjelpe elevene til å håndtere blant annet sin egen aggresjon. Disse elevene tilbringer så store deler av livet sitt i skolen, og det sier seg nesten selv at lærere må ha kompetanse på området fordi det er krevende og komplekst. Når det kommer til reaktiv aggresjon har alle informantene flere gode erfaringer og kompetanse. Proaktiv aggresjon er en nyere form for aggresjon i skolen, og en mye mer komplisert og vanskelig aggresjon å håndtere. Tatt i betraktning at proaktiv aggresjon er nyere i skolen, gir det mening at en felles forståelse på systemnivå ikke er like oppnåelig.

6.0 Konklusjon

Jeg vil nå oppsummere mine empiriske funn og drøfting av disse for å besvare min problemstilling. Avslutningsvis vil jeg komme med forslag til videre forskning. Min studie har undersøkt følgende problemstilling:

Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og den autoritative lærerrollen.

Det ser ut til at reaktiv aggresjon er en aggresjonstype som informantene har god kjennskap til. Både begrepsforståelsen og svarene de gir i hvordan de håndterer disse elevene er detaljerte og samsvarer relativt godt med teori. Det å være den trygge voksne, skape en sikker base og være forutsigbar er noe informantene holder fokus på når det gjelder håndtering av elever som utøver reaktiv aggresjon. Kanskje det som kommer sterkest fram er å vise at de vil eleven vel, og ser, hører og tar eleven på alvor når aggresjonen eskalerer. Det mest utfordrende ved elever som utøver reaktiv aggresjon er dersom aggresjonen utvikler seg til sinne. Disse elevene er særlig sårbare for frustrasjoner som utløser sinne og negativ atferd mot seg selv, ting eller personer (E. Roland, 2014). Informantene sier det er utfordrende å kunne ivareta alle elever i klasserommet, samtidig som få skjermet den eleven som er sint. Dersom eleven utagerer i klasserommet, prøver læreren i størst mulig grad å skjerme eleven fra resten av klassen og ivareta den. Skape trygghet, forutsigbarhet og bry seg om eleven er fokusområder når informantene håndterer elever som utøver reaktiv aggresjon.

Når det gjelder proaktiv aggresjon er ikke begrepsforståelsen like presis. Noen av informantene har samtidig lite erfaring med denne aggresjonen, og andre ser lite til den. Informantene synes proaktiv aggresjon er vanskeligere å håndtere fordi den er mer skjult og komplisert. Kompetanse på proaktiv aggresjon er viktig for å kunne håndtere den og forstå de kompliserte mekanismene bak handlingene (P. Roland et al., 2016). Mangel på kompetanse kan føre til usikker håndtering, noe som kan virke som tilfelle i denne studien. Samtlige av informantene har likevel god forståelse og vet hvordan de skal håndtere elever som utøver proaktiv aggresjon. Gode relasjoner må dannes for å komme i posisjon til å kunne håndtere aggresjonen. Flere informanter har god erfaring med å finne årsaken til elevens atferd for videre å kunne jobbe med det. Flere ganger er det faglige hull hos eleven som må fylles, og selvtilliten må opp.

Informantene fokuserer på å redusere «suksessfaktorer», men kanskje aller mest forsterke positiv atferd. Ta elevene i å gjøre noe bra. Informantene viser at de liker eleven, og vil den vel. Ifølge informantene blir foreldresamarbeid sett på som den største utfordringen innenfor proaktiv aggresjon. Uansett hvor utfordrende det kan være, må læreren prøve å danne gode relasjoner basert på gjensidig respekt og tillit (Drugli, 2008), for å fremstå som omsorgsfulle og kompetente.

Baumrind (1991) sin modell beskriver den autoritative lærerrollen med en kombinasjon av dimensjonene relasjon og krav er viktig. Dette har også vist seg å gjelde for lærere, der det er kombinasjonen som gir effekt (Hughes, 2002; Wentzel, 2002). Når det gjelder elever som utøver aggresjon er det først og fremst viktigst for informantene å bygge gode relasjoner. Informantene vektlegger en sensitiv tilnærming og formidling av varme og trygghet når de danner gode relasjoner. I tillegg fokuserer de på å respondere tilpasset tilbake til elevene, der informantene har kontroll over egen negative atferd og uhensiktsmessige reaksjoner. Flere informanter uttrykker også at med gode relasjoner vil de komme i en bedre posisjon til å sette krav, og spesielt grensesetting. Ved krav opptrer informantene tydelig med både forventninger og konsekvenser. Forventningene er høye, men også oppnåelige. Informantene har opplevelser av at elevene strekker seg lengre etter positiv atferd dersom læreren stiller høye, men oppnåelige krav.

Som Berkowitz (1993) påpeker, er det avgjørende at lærere som omgås elever med aggresjonsproblematikk har en helt klar oppfatning av hva de legger i begrepet aggresjon. En felles forståelse danner grunnlaget for handlingen i møte med disse elevene. Det er stor enighet i at informantene ikke opplever en felles forståelse i håndteringen på skolen. Liten grad av felles forståelse fører ofte til usikker håndtering på grunn av mangel på forståelse og kompetanse (P. Roland et al., 2016). Det er også det å jobbe på kollektivt nivå som gir sterkest resultater (Cornell & Huang, 2016). På skoler der de utøver den autoritative lærerrollen på et kollektivt nivå, eksisterer det også mindre grad av aggresjon blant elevene. Utvikling av felles forståelse på et kollektivt nivå vil dermed legge føringer for en positiv utvikling hos elevene.

6.1 Forslag til videre forskning

I teorigrunnet er proaktiv aggresjon en nyere aggresjonstype, og er derfor trolig mindre kjent. Proaktiv aggresjon beskrives som vanskeligere å håndtere og preget av kompleksitet. Derfor kunne det vært interessant å fordype seg enda mer i denne typen aggresjon, både når det gjelder forståelse og håndtering.

Det hadde videre vært interessant å se på i hvilken grad økt kompetanseheving på kollektivt nivå ville hatt betydning når det gjelder aggresjonsproblematikken. Disse skolene kunne gjerne blitt sammenliknet med skoler som ikke får økt kompetanseheving, for å se om håndteringen får et annet utslag.

Den videre forskningen på reaktiv og proaktiv aggresjon, kunne ta utgangspunkt i hvordan flere lærere håndterer aggresjon med bakgrunn i en kombinasjonsstudie. En kombinasjon av kvantitativ og kvalitativ forskning hadde vært aktuelt. Ved bruk av flere metoder på et større utvalg vil sjansen for generalisering øke, slik at studien kan få en tyngre faglig betydning. Observasjon av lærere og elever hadde også vært interessant for å få andre perspektiver på problematikken.

En annen innfallsvinkel som hadde vært interessant er å intervjuere elever som utøver aggresjon, og studere hva som skal til for å stoppe og avlære aggresjonen. Samtidig som dette er en interessant innfallsvinkel, kan den også by på etiske utfordringer.

Videre forskning på dette temaet hadde uansett vært viktig i en norsk kontekst.

Figurliste

Figur 1: En modell for intersubjektivitet (Hanssen & Røkenes, 2012).....	10
Figur 2: En modell for den autoritative lærerrollen (P. Roland, 2016).....	12
Figur 3: En modell for relasjoner (Wubbels et al., 2015).....	15

Litteratur

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annu. Rev Psychol*, 53, 27-51.
- Arnesen, A., Meek-Hansen, W., Ogden, T. & Sørli, M.-A. (2011). *Positiv læringsstøtte. Hele skolen med!* Oslo: Universitetsforlaget
- Aronson, E. (2002). *The social animal* New York: Freeman and company.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. M. Lerner & A. C. Petersen (Red.), *The encyclopedia on adolescence* (s. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Bergkastet, I., Dahl, L. & Hansen, K. A. (2009). *Elevenes læringsmiljø - lærerens muligheter : en praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression : its causes, consequences, and control* New York: McGraw-Hill.
- Byrkjedal-Sørby, L. J. & Roland, P. (2012). Individuell og kollektiv håndtering av aggresjonsproblematikk i skolen. *Spesialpedagogikk* 7, 18-23.
- Card, N., A. & Little, T. D. (2007). Proactive and Reactive Aggression in Childhood and Adolescence : A Meta-Analysis of Differential Relations with Psychosocial Adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30 (5), 466-480.
- Cook, T. D. & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation : Design & Analysis Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research : techniques and procedures for developing grounded theory* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Cornell, D. & Huang, F. (2016). Authoritative School Climate and High School Student Risk Behavior : A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(11), 2246-2259.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. .
- Dodge, K. A., Coie, J. D. & Lynam, D. (2006). Aggression and Antisocial Behavior in Youth. I W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3, s. 719-788). New Jersey: Wiley & Sons, Inc.

- Donohue, K. M., Perry, K. E. & Weinstein, R. S. (2003). Teachers' classroom practices and children's rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1), 91-118.
- Drugli, M. B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ertesvåg, S. K. (2011). Measuring Authoritative Teaching. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 51-61.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. (2000). *ART : aggression replacement training : en multimodal metod for att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Aneby, Sverige: KM-forlaget.
- Hanssen, P.-H. & Røkenes, O. H. (2012). *Bære eller bryte*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (2012). *Professional capital* London & New York: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hawley, P. H., Little, T. D. & Rodkin, P. C. (2007). *Aggression and adaptation : the bright side to bad behavior*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, J., N. , Cavell, T., A. & Willson, V. (2001). Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship. *Journal of School Psychology*, 39(4), 289-301.
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching : Tipping the balance in favour of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6). doi: 10.1016/S0022-4405(02)00125-5
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden* (4 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenkapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kvale, S., Brinkmann, S. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lazarus, R. S. (1991). Emotion and Adaptation *Contemporary Sociology*, 21(4), 609-637.
- Lund, T., Fønnebø, B. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning : en innføring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- McMahon, R. J., Long, N. & Forehand, R. L. (2010). Parenting training for the treatment of oppositional behaviour in young children : Helping the noncompliant child. . I R. C. Murrihy, A. D. Kidman & T. H. Ollendick (Red.), *Clinical handbook of assessing and treating conduct problems in youth*. New York: Springer.
- NESH. (2016). Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør : fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2013). Klasseledelse. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen. 1. Undervisning og læring* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NSD. Hentet fra <http://www.nsd.uib.no/>
- Ogden, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Pedagogstudentene. (2017). Mer forebygging, mindre behandling. Hentet fra <http://www.pedstud.no/2017/06/forebygging-mindre-behandling/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Robson, C. (2011). *Real world research : a resource for social scientists and practitioner-researchers* (2. utg.). Oxford: Blackwell.
- Roland, E. (2003). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi : hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2015). *Problemløsningsmodeller*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- Roland, E. & Vaaland, G. S. (2011). *Klasseledelse og atferdsvansker*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen : hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* . Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

- Roland, P. (2012). *Implementering av skoleutviklingsprogrammet Respekt* (Avhandling (ph.d.)). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Roland, P. (2016). Ulike perspektiver på relasjonsbygging. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/ulike-perspektiver-pa-relasjonsbygging/>
- Roland, P., Øverland, K. & Byrkjedal-Sørby, L. J. (2016). Alvorlige atferdsvansker - forskning og tiltak relatert til skolekonteksten. I K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 156-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rødne, T. (2009). *Kriterier for det vitenskapelige ved kvalitativt orientert samfunnsforskning : ein studie med grunnlag i kvalitativt orienterte hovudfagsoppgåver og doktorgradsavhandlingar ved norske universitet* (Avhandling (ph.d.)). Universitetet i Tromsø, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Institutt for sosiologi, Tromsø.
- Shadish, W. R., Cook, T. D. & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. New York: Boston: Houghton Mifflin Company.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5 utg.). Los Angeles, California: Sage.
- Sola, M. (2012). Hva er sentrale utfordringer knyttet til implementering av det autoritative perspektivet? . Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Solli, E., Roland, P., Auestad, G. & Midthassel, U. V. (2006). *Zero, SAF's program mot mobbing : Temahefte*. Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tolan, P. H. & Leventhal, B. L. (2014). *Disruptive behavior disorder*. New York: Springer-Verlag New York Inc. .
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems : the "original sin" hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367.
- Tremblay, R. E., Hartrup, W. W. & Archer, J. (2005). *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press.
- Vaaland, G. S. (2016). Pupil aggressiveness, teacher authority, and disruptive classroom behaviour. Stavanger: University of Stavanger.
- Vaaland, G. S. & Roland, E. (2013). Pupil Aggressiveness and Perceptual Orientation towards Weakness in a Teacher Who Is New to the Class. *Teaching and Teacher Education : An International Journal of Research and Studies*, 29, 177-187.

- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression : A Developmental Perspective. I R. E. Tremblay, W. W. Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s. 178-201). New York: Guilford Press.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory into Practice*, 48(2), 122-129.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.
- Wentzel, K. R. (2005). Peers and academic functioning at school. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Social, emotional, and personality development in contex. Handbook of peer interventions, relationships and groups* (s. 531-547). New York: Guilford Press.
- Westergård, E. (2012). Læreren i hjem-skole samarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Mynthe & R. Krumsvik (Red.), *Læreren i skolen som organisasjon* (s. 157-181). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Widerberg, K. (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsopplegg*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wubbels, T., Den Brook, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Tartwijk, J. V. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. I E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.

Vedlegg 1

Kvittering fra Norsk senter for forskningsdata AS



Pål Roland

4036 STAVANGER

Vår dato: 15.01.2018

Vår ref: 58104 / 3 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.01.2018.

Meldingen gjelder prosjektet:

58104

Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever? Med fokus på relasjon og kontroll, både i et individuelt og et kollektivt perspektiv.

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Pål Roland

Student

Caroline Nilsen Låder

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter sensitive opplysninger
- veiledning i dette brevet
- Universitetet i Stavanger sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at Universitetet i Stavanger er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv.

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i forskningsetiske retningslinjer.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 12.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder.

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har **taushetsplikt**. De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du **forsker på egen arbeidsplass** må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg 2

Intervjuguide

"Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?"

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering og det autoritative perspektivet.

Reaktiv aggresjon:

- a) Hva er reaktiv aggresjon? (Definisjon utgis etter spørsmålet)
- b) Hvordan velger du å gå fram dersom noen elever utøver reaktiv aggresjon?
- c) Hvilke utfordringer opplever du det er å arbeide individuelt i en klasse når det gjelder å motvirke reaktiv aggresjon?
- d) Har dere en felles forståelse i arbeidet med elever som utøver reaktiv aggresjon? Kom gjerne med eksempler.
- e) I hvilken grad fungerer skolen som støttesystem når det gjelder reaktiv aggresjon?

Proaktiv aggresjon:

- a) Hva er proaktiv aggresjon? (Definisjon utgis etter spørsmålet)
- b) Kan du gi eksempler på hvordan du håndterer proaktiv aggresjon?
- c) Hvilke utfordringer opplever du det er å arbeide individuelt i en klasse når det gjelder å motvirke proaktiv aggresjon?
- d) Har dere en felles forståelse i arbeidet med elever som utøver proaktiv aggresjon?
- e) I hvilken grad fungerer skolen som støttesystem i arbeidet når det gjelder proaktiv aggresjon?

Det autoritative perspektivet

Relasjon:

- a) Hvilken betydning har det å bygge gode relasjoner til elever som utøver aggresjon?
- b) Er det noen forskjell på hvordan du arbeider med relasjonsbygging når det gjelder elever med reaktiv og proaktiv aggresjon? Gi gjerne eksempler.
- c) Hva tenker du om den felles forståelsen i personalet om relasjonsbygging?

Krav:

- a) Hvordan arbeider du med grensesetting når det gjelder elever som utøver aggresjon?
- b) Hvilken betydning opplever du at regler og rutiner har for elever som utøver aggresjon?
- c) Hvordan vurderer du den felles forståelsen i personalet når det gjelder grensesetting?

Kombinasjonen av relasjon og kontroll:

- a) Hvordan kan relasjonsbygging og kontroll ses i sammenheng? Kom gjerne med eksempler på dette når det gjelder elever som utøver aggresjon.
- b) Hvordan balanserer du relasjonsbygging og grensesetting?

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i intervjuundersøkelse

”Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?”

Med vekt på individuell og kollektiv håndtering, og den autoritative lærerrollen.

Jeg skal skrive en mastergradsoppgave ved Universitetet i Stavanger. I den forbindelse henvendte jeg meg til ledelsen angående lærere på skolen som utøver god kvalitet. Ledelsen valgte ut deg, og spurte om du var interessert i å være med. Fordi du virket interessert i å bli med i prosjektet mitt, kommer det her et informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Problemstillingen jeg skal analysere er: **«Hvordan håndterer lærere reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever?»** Dette innebærer også å se på hvordan læreren utøver relasjon og kontroll, både i et individuelt perspektiv hos læreren, men også i et kollektivt perspektiv.

Jeg ønsker å bruke intervju som forskningsmetode. Intervjuet vil fungere som en samtale rundt kategoriene: reaktiv aggresjon, proaktiv aggresjon, disiplinproblemer, relasjon og kontroll. Intervjuet vil vare i ca. en klokke. Jeg vil benytte meg av båndopptaker av intervjuet som jeg anvender i etterkant for å kunne transkribere intervjuet. Opptaket som vil bli gjort, vil bli oppbevart på forsvarlig vis av meg. Lydopptaket fra intervjuet blir slettet, og det skriftlige datamaterialet blir anonymisert når jeg leverer oppgaven min i juni 2018. All data som jeg samler inn vil bli behandlet konfidensielt.

Prosjektet består av frivillig deltakelse, og du kan dermed trekke deg fra studien uten å måtte begrunne det. Hvis du ønsker å trekke deg, vil all data som er samlet inn om deg bli slettet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg eller min veileder, Dosent Pål Roland ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning.

Vennlig hilsen

Caroline Låder

E-post: caroline.lader@hotmail.com

Tlf: 90170450

Veileder: Pål Roland

E-post: pal.roland@uis.no

Vedlegg 4

Samtykkeerklæring vedrørende deltakelse i intervju

Jeg gir herved mitt samtykke til å delta i intervju med Caroline Låder i forbindelse med mastergradsprosjektet hennes som handler om reaktiv og proaktiv aggresjon hos elever. Jeg har i denne forbindelsen fått skriftlig informasjon om prosjektet, anonymitet og at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse.

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

Stavanger _____, _____ 2018.

Signatur
