



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MUTMAS

Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Rebekka Gullbrekken Seglem

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Førstemanuensis Grete Sørensen Vaaland

Tittel på masteroppgaven: Relasjonsbygging for reaktivt aggressive elever – hva kan læreren bidra med?

Engelsk tittel: The development of peer-relations for reactively aggressive pupils – how can the teacher contribute?

Emneord: Reaktiv aggresjon, relasjoner, negativt tolkningsmønster, sosial kompetanse, skole-hjem samarbeid

Antall ord: 30443
+ vedlegg/annet: 34538

Stavanger, 01/06/2020

Forord

Denne masteroppgaven representerer slutten på mitt utdanningsløp. Det har uten tvil vært krevende og utfordrende å skrive en masteroppgave, men mest av alt har prosessen vært lærerik og givende. Temaet jeg valgte for oppgaven er noe jeg brenner for og synes alle burde hatt kunnskap om. Jeg sitter derfor igjen med en mestringsfølelse og er stolt av å kunne bidra med nyttig kunnskap som kan anvendes av lærere og skolepersonell.

Først og fremst vil jeg benytte anledningen til å rette en stor takk til min veileder, førsteamanuensis Grete Sørensen Vaaland, ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning i Stavanger. Uten deg hadde ikke denne oppgaven blitt den samme. Jeg setter stor pris på engasjementet ditt gjennom prosessen og alle de gode innspillene du har kommet med. Tusen takk for gode veiledningsøkter og takk for all støtte du har gitt meg både faglig og personlig.

Jeg vil også rette oppmerksomheten mot de syv informantene mine som delte sine erfaringer. Uten dere hadde ikke masteroppgaven vært gjennomførbar, og jeg er derfor veldig takknemlig for at dere stilte opp. Jeg vil også takke rektorene som var så positive til studien og hjalp meg med å komme i kontakt med informantene.

Helt til slutt vil jeg takke familie og venner som har vært støttende og motiverende gjennom hele denne prosessen.

Stavanger, juni 2020

Rebekka Gullbrekken Seglem

Sammendrag

Gode jevnaldrende vennskap er viktige for at elevene skal utvikle seg sosialt og emosjonelt. Likevel kan man gjennom aggresjonsteori se at de reaktivt aggressive elevene ofte har færre venner enn medelevene. Etersom dette er en stor utfordring i skolen, ønsket jeg å se hva jeg som lærer kan gjøre for å bidra til å motvirke denne tendensen. Problemstillingen for oppgaven ble derfor følgende: *Hvilke muligheter har læreren til å påvirke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever?*

For å svare på denne problemstillingen har jeg benyttet meg av kvalitativ forskningsmetode, hvor jeg har valgt å bruke semistrukturerte intervju for innsamling av data. Utvalget bestod av syv lærere hvorav tre av dem hadde videreutdanning som omfattet reaktiv aggresjon. Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i teori om reaktiv aggresjon og utfordringer som følge av reaktiv aggresjon. I tillegg ble det lagt vekt på teori om lærer-elev relasjonen samt elevrelasjonene. Intervjuene ble gjennomført ved hjelp av lydopptaker og datamaterialet ble videre transkribert og analysert ved bruk av dataprogrammet Nvivo.

Basert på informantenes svar står de reaktivt aggressive elevene i fare for å utvikle færre nære elevrelasjoner enn sine medelever, noe som bekrefter aggresjonsteorien. Studiens resultater viser dog at informantene så flere muligheter for å påvirke denne negative tendensen. Basert på resultatene og teori ble det konkludert med at lærere har mulighet til å påvirke elevrelasjonene ved blant annet å forebygge aggresjon og hjelpe eleven med reaktiv aggresjon til å endre tolkningsmønster. I tillegg vil det være hensiktsmessig å jobbe direkte med elevrelasjonen ved å være tett på den reaktivt aggressive eleven slik at en kan forhindre mistolkninger. Til slutt har læreren også mulighet til å påvirke elevrelasjonene ved å skape forståelse hos medelevene. Avslutningsvis tydeliggjør forskningsoppgaven nødvendigheten av kunnskap om temaet, både for lærernes skyld og for elevenes skyld.

Innholdsfortegnelse

1.0	INNLEDNING	5
1.1	BAKGRUNN	5
1.2	STUDIENS HENSIKT	6
1.3	AVGRENSNING OG PROBLEMSTILLING	6
1.4	OPPGAVENS STRUKTUR	7
2.0	TEORI	8
2.1	AGGRESJON	8
2.1.1	<i>Reaktiv aggresjon</i>	9
2.2	RELASJONER	11
2.2.1	<i>Lærer-elev relasjonen</i>	12
2.2.2	<i>Elevrelasjoner</i>	14
2.3	UTFORDRINGER I ELEVRELASJONENE	17
2.3.1	<i>Negativt tolkningsmønster</i>	18
2.3.2	<i>Sosial kompetanse</i>	21
2.3.3	<i>Avvisning og konsekvensene av avvisning</i>	23
2.4	HVA KAN LÆREREN BIDRA MED?	24
2.4.1	<i>Relasjoner og autoritativ klasseledelse</i>	24
2.4.2	<i>Forebygge aggresjon og endre den negative tolkningsprofilen</i>	26
2.4.3	<i>Tilgang på jevnaldrende og styrking av elevenes sosiale kompetanse</i>	27
2.4.4	<i>Et godt skole-hjem samarbeid</i>	29
2.5	OPPSUMMERING	30
3.0	METODE	32
3.1	VALG AV METODE	32
3.1.1	<i>Intervjuguide</i>	33
3.1.2	<i>Utvalg</i>	33
3.1.3	<i>Gjennomføring av intervjuer og bearbeidelse av datamaterialet</i>	34
3.2	ANALYSE AV INTERVJUDATA	36
3.3	FORSKNINGSETISKE VURDERINGER	37
3.3.1	<i>Informert og fritt samtykke</i>	38
3.3.2	<i>Konfidensialitet</i>	39
3.3.3	<i>Konsekvenser av deltakelse</i>	39
3.4	KVALITETSVURDERING	40
3.4.1	<i>Reliabilitetsvurdering</i>	40
3.4.2	<i>Validitetsvurdering</i>	41
3.4.3	<i>Overførbarhet</i>	42
3.4.4	<i>Mulige feilkilder</i>	42
4.0	RESULTATER	44

4.1	ERFARINGER, UTFORDRENDE SITUASJONER OG UTAGERINGER	45
4.1.1	<i>Erfaringer og utfordrende situasjoner</i>	45
4.1.2	<i>Utageringer</i>	46
4.2	LÆRERNES RELASJONER TIL DE REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVENE	47
4.2.1	<i>Klasseledelse</i>	50
4.2.2	<i>Hvordan håndteres reaktivt aggressive utageringer?</i>	51
4.3	ELEVRELASJONER	53
4.3.1	<i>Medelevenes forståelse</i>	54
4.3.2	<i>Sosial kompetanse</i>	55
4.4	HVA KAN LÆREREN BIDRA MED?	56
4.4.1	<i>Forebygging av aggresjon</i>	57
4.4.2	<i>Lærerens forberedelser og tilstedeværelse</i>	59
4.5	SKOLE-HJEM SAMARBEID	60
4.5.1	<i>Hva kan foreldrene bidra med?</i>	63
4.6	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	63
5.0	DRØFTING	65
5.1	LÆRERENS RELASJON TIL DEN REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVEN	66
5.1.2	<i>Klasseledelse</i>	68
5.2	A - LÆRERENS ARBEID MED DEN REAKTIVT AGGRESSIVE ELEVEN	69
5.2.1	<i>Tolkningsmønster og sosial kompetanse</i>	69
5.2.2	<i>Forebygging av aggresjon</i>	71
5.3	B - LÆRERENS ARBEID MED ELEVRELASJONENE	73
5.3.1	<i>Lærerens forberedelser og tilstedeværelse</i>	74
5.4	C – LÆRERENS ARBEID MED MEDELEVENE	75
5.4.1	<i>Bygge forståelse</i>	76
5.5.	FORELDRENE PÅVIRKNINGER	78
5.6.	LÆRERKOLLEGAENE	80
6.0	KONKLUSJON	82
7.0	REFERANSER	84
VEDLEGG	91

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn

Elever er avhengig av andre elever for å kunne utvikle seg og lære seg sosiale normer. Gjennom jevnaldrende vennskap får elevene mulighet til å utvikle seg både sosialt og emosjonelt, og vennskapet bidrar til å redusere negativ utvikling i forhold til tilpasning senere i livet (Bagwell, 2005). Gode vennskap er også viktig for at elevene skal lære seg sosial kompetanse, som senere kan brukes for å danne nye relasjoner (Bukowski, Motzoi & Meyer, 2009). Basert på dette kan man konkludere med at barn har mye å lære av andre barn, og at relasjonene mellom barna er viktige for utviklingen. Likevel ser man at det er en gruppe elever som har vanskeligere tilgang på all denne gode lærdommen, ettersom de ofte sliter med å etablere og opprettholde vennskap. Forskning viser at elever med reaktiv aggresjon ofte blir avvist av sine medelever (Bierman, 2004; Boivin, Vitaro & Poulin, 2005; Dodge, 1991; Poulin & Boivin, 1999; Warman & Cohen, 2000) og at de ofte sitter igjen med færre venner enn sine jevnaldrende (Sijtsema, Ojanen, Veenstra, Lindberg, Hawley & Little, 2010). Barn med reaktiv aggresjon reagerer ofte med sinne og vold dersom de opplever noe frustrerende, noe som kan virke skremmende for medelevene (Bierman, 2004; Nordahl, Sørlige, Manger, Tveit, 2005; Ogden, 2016) og det kan derfor stilles spørsmål til om dette er noe en lærer kan bidra til å forebygge. Aksept fra medelevene og vennskap mellom elevene bidrar at elevene får en mer positiv selvoppfatning i tillegg til en bedre faglig tilpasning (Bagwell, 2005; Bukowski et. al., 2009) og av denne grunn ses det på som viktig å få et innblikk i hvordan man som lærer kan håndtere denne utfordringen.

Elever som utøver aggresjon, utgjør en omfattende utfordring i skolen i dag. Den aggressive atferden er relativt resistent og mye tyder på at den er vanskelig å endre (Pepler & Rubin, 1991), dog ikke umulig (Allday & Pakurar, 2007; Drugli, 2012a; Pianta 1999). Vanskene har en negativ påvirkning på læring og utvikling ikke bare for eleven selv, men også medelevene. Flere lærere er usikre på hvordan man best håndterer disse reaktivt aggressive elevene som har en negativ påvirkning på klassemiljøet (Drugli, 2013), og det kan se ut som at kompetansen som skal til for å takle denne utfordrende atferden er mangelfull i skolen.

De siste to årene har jeg vært heldig nok til å kunne arbeide på en barneskole samtidig som jeg har studert. På denne måten har jeg kunnet prøve ut tiltak og metoder i praksis samtidig

som jeg har jobbet med dem teoretisk. Gjennom min korte erfaring som lærer har jeg selv opplevd utfordringene de reaktivt aggressive elevene har i forhold til relasjonsbygging, og jeg har selv erfart hvor utsatt disse elevene er for avvisning. Som lærer er jeg veldig opptatt av at elevene skal trives på skolen, og føle seg trygge og akseptert. Likevel har jeg opplevd og ikke få tilstrekkelig kunnskap og kompetanse gjennom lærerutdanningen i forhold til hvordan jeg kan håndtere utfordringene de reaktivt aggressive elevene har. Da jeg skulle velge tema for masteroppgaven var det derfor en relativt enkel avgjørelse å skrive om reaktiv aggresjon og elevrelasjoner. Videre var det viktig for meg å finne ut hvordan jeg i fremtiden kan bidra til å etablere og styrke elevrelasjonene mellom de reaktivt aggressive elevene og medelevene.

1.2 Studiens hensikt

Flere studier viser en sammenheng mellom reaktiv aggresjon og færre gode relasjoner mellom elever med og uten aggresjonsproblematikken (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Dette kan skyldes at barn med reaktiv aggresjon ofte har et uforutsigbart reaksjonsmønster som kan virke skremmende for andre barn (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Formålet med denne studien er å finne kunnskap som kan hjelpe de reaktivt aggressive elevene i å mestre og tilegne seg gode elevrelasjoner, samt opprettholde disse. Jeg vil i denne studien undersøke hvilke muligheter lærere har i forhold til å påvirke elevrelasjonene til de reaktivt aggressive elevene i en positiv retning.

For å ha mulighet til å hjelpe elever med reaktiv aggresjonsproblematikk med sine relasjoner til medelever kreves det en del kunnskap om emnet. Tilstrekkelig kunnskap er en fundamental faktor for å kunne sette i gang hensiktsmessige tiltak (Berkowitz, 1993). Som ansvarlig for lærings- og sosialiseringsarenaen til elevene, har læreren gode forutsetninger for å kunne hjelpe elever med jevnaldningsrelasjonene innad i klasserommet (Strømgren, Gundersen, & Moyanahan, 2005). Grunnet dette ser jeg studien som aktuell ikke bare for meg selv, men for alle lærere i skolen.

1.3 Avgrensning og problemstilling

Temaet for denne oppgaven er reaktiv aggresjon og elevrelasjoner og forskningsoppgaven har blitt gjennomført med følgende problemstilling:

Hvilke muligheter har læreren til å påvirke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever?

I tillegg til en analyse av litteratur har jeg valgt å ta i bruk kvalitative forskningsintervju som metode for å besvare problemstillingen. På denne måten kan jeg få et innblikk i hvordan lærere selv opplever utfordringene, samt hvilke muligheter de har for å styrke elevenes relasjoner.

1.4 Oppgavens struktur

For å strukturere masteroppgaven har oppgaven blitt delt inn i seks kapitler, hvor kapittel 1 er innledningen. Videre i kapittel 2 angis oppgavens teoretiske rammeverk. Teorikapittelet tar for seg teoretiske perspektiv og tidligere forskning innenfor temaene aggresjon, relasjoner, utfordringer i elevrelasjoner og hva læreren kan bidra med i relasjonsbyggingen. Videre i kapittel 3 presenteres metode og fremgangsmåte for å samle datamateriale for oppgaven. I dette kapittelet kan man lese hele forskningsprosessen og spørsmålene rundt valget av metode. I kapittel 4, resultatkapittelet, gis det en oversikt over funnene gjort i empirien. I oppgavens 5. kapittel drøftes funnene i forhold til teori, problemstilling og egne refleksjoner. Kapittel 6 er en oppsummering av oppgavens problemstilling, funn og drøfting, og kapittelet avsluttes med forslag til videre forskning.

2.0 Teori

I dette kapitlet vil oppgavens teorigrunnlag bli presentert. Kapitlet består av fem delkapitler: aggresjon, relasjoner, utfordringer i elevrelasjonene, hva kan læreren bidra med, og til slutt en kort oppsummering av kapitlet. Jeg vil først definere begrepet aggresjon før jeg kommer inn på skillet mellom proaktiv- og reaktiv aggresjon. Ettersom oppgavens tema er reaktiv aggresjon, vil fokuset videre ligge på hva som kjennetegner elever med reaktiv aggresjon og utfordringene det medfører. Videre vil kapitlet ta for seg lærer-elev relasjonen og elevrelasjonen før teori om lærerens påvirkningsmuligheter blir presentert.

2.1 Aggresjon

Aggresjon defineres som negative handlinger som utføres med en intensjon om å skade (Aronson & Aronson, 2011; Bjørkly, 2001). Det betyr at hvorvidt personen faktisk skader en annen ikke er relevant, men det er intensjonen av handlingen som har betydning for om atferden defineres som aggresjon (Aronson & Aronson, 2011). Den negative atferden defineres som aggressiv dersom den er rettet mot et offer som ønsker å unngå skade (Berkowitz, 1993; Bjørkly, 2001). Dersom denne negative atferden rettes mot seg selv defineres det som forskjøvet aggresjon (Roland, 2014).

Det er flere måter å gruppere aggresjon på, hvorav de mest anerkjente måtene å kategorisere aggresjon på er aggresjonens form, *hvordan* det skjer og aggresjonens funksjon, *hvorfor* det skjer (Card & Little, 2006; Little, Henrich, Jones & Hawley, 2003; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006). Card og Little (2006) deler aggresjonens form inn i to kategorier, åpen og sosial-relasjonell aggresjon. Åpen aggresjon refererer til fysiske og verbale utageringer, non-verbale utageringer samt utagering på materielle ting, som å skade noens personlige eiendeler. Sosial-relasjonell aggresjon refererer vanligvis til handlinger som er sosialt og emosjonelt skadelig, for eksempel ved å skade omdømmet til mottakeren av aggresjonen (Card & Little, 2006). Flere andre teoretikere skiller også aggresjon ved aggresjonens form. Tremblay (2010) skiller mellom fysisk og ikke-fysisk aggresjon, men aggresjonens form kan også deles inn i direkte- og indirekte aggresjon (Byrkjedal-Sørby & Roland, 2012). Den andre måten å gruppere aggresjon på er altså ved å skille mht. aggresjonens funksjon ved bruk av begrepene instrumentell eller proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon (Aronson & Aronson, 2011; Card & Little, 2006; Dodge, 1991; Little et. al., 2003; Vitaro & Brendgen, 2005). Proaktiv og reaktiv aggresjon skiller av to hovedfaktorer; den sosiale situasjonen som fremkaller den

negative oppførselen og emosjonene involvert i aggressoren (Roland & Idsøe, 2001). Reaktiv aggresjon er tendensen til å gjøre aggressive handlinger når en er sint, mens proaktiv aggresjon er tendensen til å utføre aggresjon for å oppnå en materiell eller sosial belønning (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2006). Det finnes også elever som utøver både reaktiv og proaktiv aggresjon (Card & Little, 2006), men ettersom oppgavens tema er rettet mot reaktiv aggresjon, vil det videre være relevant å fokusere utelukkende på denne aggresjons funksjonen.

2.1.1 Reaktiv aggresjon

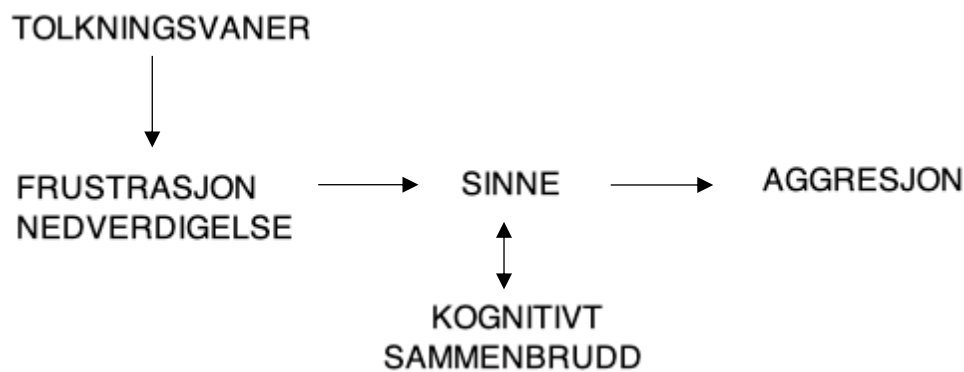
Som beskrevet over er reaktiv aggresjon tendensen til å handle negativt når en er sint og man kan beskrive denne typen aggresjon for impulsiv (Vitaro & Brendgen, 2005, 2012).

Aggressoren reagerer ofte med raserianfall, biting, slåing eller annen fysisk utagering på objekter eller mennesker i nærheten (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005).

Mekanismen i reaktiv aggresjon har tre ledd, frustrasjon, emosjon og videre i aggresjon. Ved reaktiv aggresjon er det antatt at det har vært en provokasjon eller frustrerende episode kort tid før utageringen begynte (Roland & Idsøe, 2001). På tross av at frustrerende episoder er ansett som nødvendige for å definere en utagering som reaktiv aggresjon, vil ikke frustrerende situasjoner alltid fremkalle aggresjon (Roland & Idsøe, 2001; Vaaland, Idsøe & Roland, 2011). For at det skal komme en reaktiv aggresjon i etterkant av en frustrerende episode krever det at situasjonen var frustrerende nok til å skape den negative emosjonen, sinne. Sinne er dermed ansett som en nødvendig komponent av reaktiv aggresjon (Lazarus, 1991). Reaktivt aggressive elever har ofte en lav terskel for at frustrasjon utløser sinne (Roland, 2014).

Ettersom reaktiv aggresjon forekommer etter en provokasjon eller frustrerende episode, blir begrepet defensiv aggresjon også brukt for å beskrive denne type aggresjon (Card & Little, 2007). Dette er fordi reaktiv aggresjon ofte er personens forsvar mot det eller den som virker provoserende eller frustrerende (Card & Little, 2007). Målet med utageringen er å reagere på frustrasjonen ved å ramme den som provoserte (Vitaro & Brendgen, 2005; 2012). Den reaktive aggresjonen er impulsiv (Vitaro & Brendgen, 2005; 2012) og handlingen vil ofte være preget av lite refleksjon angående utbytte og konsekvenser av handlingen (Roland, 2015; Roland & Idsøe, 2001).

Reaktiv aggresjon korrelerer også med andre psykiske vansker som angst, depresjon i tillegg til ADHD diagnose og personlighetsforstyrrelser (Vitaro & Brendgen, 2005). Det har også blitt påvist at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk står i fare for å utvikle utfordringer i forhold til å tilpasse seg til ulike situasjoner (Vitaro & Brendgen, 2005).



Figur 1. Reaktiv aggresjon (Roland, 2014, s. 56)

Roland (2014) har i sin bok, *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* presentert en figur (figur 1) som illustrerer prosessen knyttet til reaktiv aggresjon. Man kan med andre ord bruke denne figuren til å se sammenhengen mellom de ulike elementene som fører til en reaktiv aggressiv utagering. Det første elementet man ser i figuren er tolkningsvaner. Reaktivt aggressive personer har en tendens til å tolke sosial informasjon på en annen måte enn personer som ikke har denne problematikken (Crick and Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2005). I tvetydige situasjoner hender det ofte at disse elevene feiltolker, og velger det negative og fiendtlige tolkningsalternativet (Crick & Dodge, 1996). Karakteristisk for personer med reaktiv aggresjon er en negativ tolkningsprofil (Crick & Dodge, 1996).

Ved å lese av figuren (figur1) kan man se at utløseren til den negative handlingen er frustrasjon eller nedverdiggelse (Roland, 2014). Frustrasjonen og nedverdiggelser fører nødvendigvis ikke alltid til en reaktiv aggressiv handling (Vaaland et. al., 2011). Reaksjonen avhenger av hvordan individet tolker årsaken. Det er mulig å oppfatte den som sin egen feil, et tilfeldig uhell eller til og med som sabotasje. Som nevnt har personer med reaktiv aggresjon en tendens til å ty til det negative tolkningsalternativet (Crick & Dodge, 1996). Det vil i denne sammenheng ofte resultere i at de oppfatter at frustrasjonen eller provokasjonen var påført med vilje, og denne forståelsen vil med høy sannsynlighet utløse sinne (Roland, 2014). Sinne

er en emosjon (Bjørkly, 2001), men dersom en lar sinnet sitt gå utover andre, vil emosjonen sinne kunne gå over i atferden aggresjon (Berkowitz, 1993).

Når en person blir sint, aktiveres et senter i hjernen; amygdala. Dette senteret i hjernen spiller en vesentlig rolle i tilknytning til de emosjonelle reaksjonene man opplever. Aktivisering av amygdala gjør at evnen til å tenke klart blir redusert og personen kan oppleve et kognitivt sammenbrudd (Aronson & Aronson, 2011; Roland, 2014). Det er i etterkant av et slikt kognitivt sammenbrudd man kan oppleve et reaktivt aggresjonsutbrudd (Roland og Idsøe, 2001). Det er dog ikke bare tolkningsvanen som er eneste regulator til sinnet, tanken om løsninger spiller også en rolle. Når man opplever noe frustrerende, kan tanken mer eller mindre automatisk gå mot å finne en løsning på problemet, gi opp eller foreta et angrep på gjenstander eller personer (Roland, 2014). Dette vil bli tatt videre opp i kapittelet 2.3.1 *Negativt tolkningsmønster*.

Som nevnt vil ikke alltid en frustrerende eller nedverdiggende hendelse føre til et reaktivt aggressivt utbrudd, men det er en tett forbindelse mellom leddene. Tolkningsvaner, frustrasjon eller nedverdiggelse, sinne og aggresjon i tillegg til kjeden av leddene er alle personavhengige, og reaktiv aggressivitet er navnet på det trekket ved en person som gir en relativt stabil tendens til å reagere slik som beskrives her (Roland, 2014). Ut ifra dette kan en si at ikke all frustrasjon vil føre til et reaktivt aggressivt utbrudd, men all reaktiv aggressiv atferd vil være preget av en frustrerende episode. Roland (2014) påpeker at personer med reaktiv aggresjon vil reagere til ulike tider avhengig av hvor sårbare de er. Det er derfor vesentlig at man er oppmerksom på at det som trigget til den reaktivt aggressive handlingen, kan ses som ubetydelig for noen, og som ekstremt frustrerende for andre (Roland, 2014).

2.2 Relasjoner

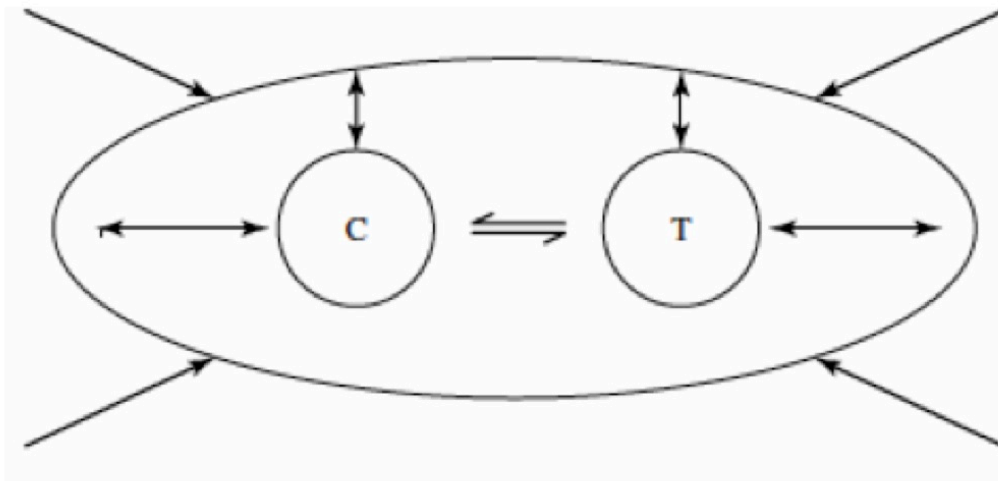
Relasjoner legger grunnlaget for hvordan vi kommuniserer og samhandler med andre. Relasjonene handler i stor grad om hva andre mennesker betyr for deg, og hvor god eller dårlig den relasjonen blir avhenger av hvordan de menneskene forholder seg til deg og hvilke oppfatninger de har av relasjonen (Nordahl, 2010). For at andres vurderinger av oss skal være av betydning, må den personen være viktige for oss. Denne personen omtales gjerne som den signifikante andre, og kan i skolesituasjon være både læreren og medelevene (Nordahl, 2010).

Av denne grunn er det viktig for elevenes utvikling at relasjonen mellom lærer og elev samt relasjonene elevene seg imellom er god.

2.2.1 Lærer-elev relasjonen

Gode relasjoner mellom lærer og elevene er en forutsetning for at kommunikasjonen og undervisningen i klasserommet skal fungere. Forskning viser at elever lærer bedre av lærere de har gode forhold til, som i tillegg formidler vennlighet og forståelse (Pianta, 2006).

Modellen som er presentert nedenfor (figur 2) illustrerer relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan denne relasjonen påvirkes av individenes representasjon av relasjonen, informasjonsformidling mellom partene og ytre faktorer (Pianta, 1999; 2006).



Figur 2. Basert på Pianta (1999). En konseptuell modell av relasjonene mellom lærer og elev (Pianta, 2006 s. 691)

I denne modellen kan man se to sirkler, hvor “C” representerer eleven og “T” representerer læreren. Sirklene omfatter elevens og lærerens biologiske karakteristikk, personlighet og selvoppfatning i tillegg til individenes representasjonsmodeller (Pianta, 2006).

Representasjonsmodeller dreier seg om individenes syn på relasjonen og dannes på grunnlag av individets tidligere erfaringer (Pianta, 2006). Individet danner ulike representasjonsmodeller for ulike relasjoner, og vil derfor ha forskjellige representasjonsmodeller for relasjonen til lærer og relasjonen til medelever. Tidligere erfaringer med disse relasjonene vil videre påvirke nye relasjoner som dannes. Videre viser pilene mellom sirkelene til informasjonsformidlingen og tilbakemeldingene mellom partene. Denne kommunikasjonen er kritisk for å få en velfungerende relasjon (Pianta, 2006). Lærer-

elev relasjonen påvirkes også av systemene rundt relasjonen. Skolen, klasserommet og familien er ytre faktorer som vil kunne påvirke relasjonen mellom lærer og elev, som her er illustrert med piler mot ovalen (Pianta, 2006).

Ettersom relasjonsforholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk, er det lærerens ansvar å legge til rette for god relasjonsbygging (Drugli, 2012a; Pianta, 2006; 1999). Kvaliteten på lærer-elev relasjonen avhenger av hvordan lærerne kommuniserer og den personlige kvaliteten i kontakten. Denne kvaliteten er resultatet av hva læreren gjør og sier, som ved å vise interesse når en elev snakker, svarer på en vennlig måte, har en sans for humor og viser omtanke og empati (Drugli, 2012a; Ogden, 2016).

I en skolesammenheng er en god relasjon mellom lærer og elev avgjørende for ikke bare enkeltelevens læring og trivsel, men også for klassemiljøet ved at slike relasjoner også bidrar til å utvikle positive elev-elev relasjoner (Drugli, 2012a; Pianta, 1999; White & Kistner, 1992). For å oppnå gode relasjoner er det vesentlig at læreren bruker tid på å bli kjent med elevene. Når lærerne viser at de er interessert i hvem elevene er, hva de liker å gjøre og liknende, legger de et grunnlag for god samhandling ved et senere tidspunkt. Dette gjelder også de elevene som har lettere for å havne i konflikter (Ogden, 2016). En undersøkelse viste at når læreren henvendte seg direkte til elevene i undervisningen, og begynte dagen med å håndhisse før timen, hadde elever med atferdsvansker forstyrret mindre i begynnelsen av timen, samt at de konsentrerte seg bedre (Allday & Pakurar, 2007).

Det er vesentlig at lærere er bevisst på sin betydning for elevenes selvforståelse og er klar over dette når de kommuniserer og samhandler med eleven (Drugli, 2012a). Det vil si at lærerens måte å snakke med og forholde seg til eleven vil ha noe å si for hvordan eleven opplever seg selv og sitt verd. Med andre ord påvirker lærerens tanker og meninger om eleven dennes egen oppfatning av seg selv (Drugli, 2012a). For at eleven skal føle seg verdsatt som menneske og deres selvforståelse skal bli positiv, behøver de anerkjennelse fra sine sentrale voksenpersoner, som for eksempel læreren (Drugli, 2012a).

Elevene fortolker de handlingene læreren gjør i lys av relasjonene som er mellom elevene og den individuelle læreren. Dette kommer tydelig frem hos de elevene som kun gjør det de blir bedt om dersom de liker, respekterer eller stoler på læreren (Goldstein, 1995). Det betyr at en god relasjon mellom lærer og elev med reaktiv aggresjonsproblematikk vil være en fordel for

læreren i situasjoner preget av konflikt (Lillevik & Øien, 2012). Pianta (1999) poengterer viktigheten av å etablere og vedlikeholde de gode relasjonene i “fredstid” gjennom å bruke begrepet “banking time”. Hensikten med “banking time” er å etablere og dyrke relasjonen basert på positive erfaringer mellom lærer og elev. På denne måten vil relasjonen tåle uenigheter og konflikter uten at selve relasjonen blir påvirket i en negativ retning (Drugli, 2012a; Pianta 1999). For å gjøre dette er det vesentlig at læreren setter av tid hver dag i en periode hvor målet med denne tiden er å danne seg positive erfaringer sammen. Denne tiden skal være elevstyrt, hvor eleven blant annet styrer samtalen slik han eller hun ønsker. Dette er for at eleven skal oppleve at læreren samarbeider med eleven, slik at eleven i senere anledning har lettere for å samarbeide med læreren (Drugli, 2012a; Pianta 1999). Elever med reaktiv aggresjon vil normalt sett være mer lojale overfor lærere de har tillit til. Det er derfor vesentlig at læreren investerer i relasjonen til eleven, på tross av at det kan være krevende å bygge gode relasjoner til elever med denne formen for disiplinproblemer (Drugli, 2013; Henricsson & Rydell, 2004).

Flere studier viser sammenhenger mellom negativ lærer-elev relasjon og atferdsvansker hos elevene (Drugli, 2012a). Det å mestre elevrollen handler om at barna innfrir skolens og lærerens forventninger til hvordan de skal oppføre seg både i og utenfor klasserommet. Det kreves at de konsentrerer seg om læringsoppgavene, lytter oppmerksomt og følger med i timene uten å distraheres av andre påvirkninger (Ogden, 2016). For elever med reaktiv aggresjon kan dette oppleves som utfordrende og reaktiv aggresjon har en sterk sammenheng med forstyrrende oppførsel i klasserom (Vitaro & Brendgen, 2005). Med mye forstyrrende atferd, er det lett for å bli mye negative tilbakemeldinger fra lærer. Det er derfor viktig å ta i betraktning viktigheten av et godt balanseforhold mellom negativ og positiv kommunikasjon mellom partene. Dersom man ønsker en positiv endring i relasjonen forutsetter det både en økning i positive tilbakemeldinger i tillegg til en reduksjon i antall negative (Ogden, 2016). Å rose mer, og kjeft mindre vil ha en positiv virkning ikke bare på enkeltelever, men på hele det sosiale klimaet i klassen (Ogden, 2016).

2.2.2 Elevrelasjoner

I denne oppgaven vil gode eller positive elevrelasjoner ikke bare bety at elevene aksepterer hverandre, men at elevene ser på hverandre som venner. Et vennskap beskrives som sterke følelsesmessige bånd mellom to individer, hvor man finner elementer som hengivenhet, tillit og engasjement (Bagwell, 2005). Vennskap er et resultat av at to individer tiltrekkes av

hverandre gjennom felles interesser, moro, hjelp eller en annen motivasjon for interaksjon (Bukowski et. al., 2009). Vennskap mellom elever er viktig for å utvikle både den sosiale og den emosjonelle utviklingen og vil kunne bidra til å redusere negativ utvikling i forhold til tilpasning senere i livet (Bagwell, 2005). Dette er fordi barns vennskap og relasjoner virker som en base for trygghet, nærhet, dyrking av interesser, goder og læring (Bukowski et. al., 2009).

Vennskapet mellom to jevnaldrende vil ikke bare være nærende i form av opplevelser som sport, lek eller annen samhandling. Det handler også om at den gode relasjonen er mellom to jevnaldrende og likeverdige parter, i motsetning til relasjonen mellom barn og voksne som er mer preget av et hierarki. Det vil si at barn aktivt kan forme en identitet, og skape seg selv gjennom samhandling og interaksjon med likeverdige (Bukowski et. al., 2009). En annen fordel med et godt gjensidig vennskap hos barn er at barn lærer sosial kompetanse gjennom relasjonen. Barnet vil gjennom vennskap kunne skaffe seg livsvarig kunnskap og erfaring som kan brukes og anvendes mot andre relasjoner også (Bukowski et. al., 2009). Med andre ord betyr dette at barna gjennom gode vennskap kan bli bedre rustet til å også skape nye vennskap med andre jevnaldrende (Pianta, 2006). Gjennom vennskap møter barna på situasjoner som oppleves som positive for vennskapet, men de møter også på konfliktfylte og betente episoder hvor barna blir utfordret til å forholde seg til regler og normer. I disse situasjonene blir barna tvunget til å bearbeide egne følelser samtidig som de er følsomme ovenfor vennen sin. Samfunnet avhenger av relasjoner mellom mennesker og gjennom vennskap får barn tilgang til kunnskap som er elementært viktig for mennesket (Bukowski et. al. 2009). Det kan derfor tenkes at elever som opplever å bli avvist fra jevnaldrende går glipp av en del kunnskap som man bare kan tilegne seg gjennom nære og gode relasjoner med jevnaldrende.

Innledningsvis ble det nevnt at flere studier viser sammenhengen mellom reaktiv aggressivitet og færre nære relasjoner mellom disse elevene og elever uten aggresjonsproblematikk. Blant de yngste elevene kan man finne eksempler på at det er de elevene som viser et høyt nivå av reaktiv aggresjon som medelevene ikke liker, og dermed ofte avviser (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Reaktiv aggresjon er som nevnt en uforutsigbar reaksjon og situasjoner med sterk utagering kan oppleves som skremmende for andre barn (Card & Little, 2007; Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005). Card og Little (2007), samt Roland og Idsøe (2001) understreker at elever med reaktiv aggresjon sliter i større grad enn andre elever med lav prososial atferd, feilregulering, avvisning fra jevnaldrende samt mobbing fra medelever (Card

& Little; 2007; Roland og Idsøe, 2001). Ettersom reaktiv aggresjon er en handling basert på frustrasjon og opphisselse kan det tenkes at eleven med reaktiv aggresjonsproblematikk ikke alltid vurderer hva eller hvem sinnet går utover, eller konsekvensene som kommer i ettertid. Av denne grunn vil utbruddene ofte kunne være rettet mot personer som allerede har en sterk posisjon i elevgruppen, noe som igjen vil kunne føre til at den reaktivt aggressive eleven blir mindre populær blant medelevene (Card & Little, 2007).

Averill (1982) presenterer begrepene rasjonell og irrasjonell reaksjon eller akseptabel og uakseptabel reaktiv aggresjon. Dette handler om hvilken reaktiv aggresjon som er akseptabelt av samfunnet eller ikke. En akseptabel reaktiv aggressiv handling kommer i etterkant av en situasjon samfunnet ser reaksjonen som passende. Uakseptabel aggresjon handler om en utagering samfunnet ser på som et resultat av en overreaksjon. Samfunnet og medelever kan dermed akseptere enkelte typer reaktiv aggresjon, dersom de samsvarer med normene om hva som anses som nødvendig og passende i forhold til styrke på utageringen og måten det blir gjort på (Averill, 1982). Ettersom elever med reaktiv aggresjonsproblematikk ofte har utfordringer i forhold til handlingskontroll, vil utageringene ofte bli sett på som voldsomme og uakseptable blant medelevene (Card & Little, 2007). Et reaktivt aggressivt handlingsmønster vil dermed kunne ses på som en mangel på ferdigheter og bevissthet som samfunnet rundt forventer av en. Som et resultat vil denne uakseptable aggresjonen føre til en avstand mellom den reaktivt aggressive eleven og medelevene som igjen vil kunne føre til både sosial og emosjonell mistilpasning (Card & Little, 2007).

Det sosiale fellesskapet i et klasserom, kan være en arena hvor problematferd blir korrigert og en arena som gir muligheter for læring og mestring av sosiale strategier (Nordahl et. al., 2005). For at dette skal være tilfellet kreves det at det i klasserommet er overvekt av prososiale elever og på den måten færre negative rollemodeller. Dette er fordi en velfungerende klasse vanligvis ikke aksepterer utagering, og gruppepresset fra klassen kan dermed bidra til at elever modererer og tilpasser seg (Ogden, 2016). Elevene bruker ofte medelevene sine som forbilder og medelevene har da mulighet til å sette standarden for hvordan atferden skal være. Av denne grunn er det vesentlig at læreren er tydelig og demonstrerer hvilken atferd som aksepteres og er ønskelig i klassen (Wentzel, 2002). Gode relasjoner til medelevene sine er svært viktig for at eleven skal ha det godt og trives både sosialt og faglig (Øverland & Bru, 2016).

2.3 utfordringer i elevrelasjonene

På bakgrunn av kjennetegnene på reaktiv aggresjon som er beskrevet tidligere, vil elever med denne formen for aggresjonsproblematikk ofte ha en rekke sosiale utfordringer. utfordringene kan sammen ha innvirkning på elevens evne til å danne og opprettholde gode sosiale relasjoner til sine medelever. Som beskrevet innledningsvis viser forskning blant annet at reaktivt aggressive elever ofte blir avvist av sine medelever (Bierman, 2004; Boivin et. al., 2005; Dodge, 1991; Poulin & Boivin, 1999; Warman & Cohen, 2000). Dette gjelder dog ikke alle elever med reaktiv aggresjonsproblematikk. Det er avhengig av alder, kontekst og hvor tolerante medelevene er overfor aggressiv atferd (Gifford-Smith & Rabiner, 2004; Warman & Cohen, 2000). I relasjoner med jevnaldrende vil elever lære å utvikle selvkontroll og sosiale ferdigheter. Etersom elever med atferdsvansker har lite tilgang på jevnaldningsrelasjoner allerede fra ung alder (Dodge, 1991; Vitaro & Brendgen, 2005) vil de stå i fare for en skjevutvikling som også vil påvirke deres fremtidige relasjoner (Drugli, 2013).

Det er stor enighet i faglitteraturen om at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk kjennetegnes ved lavere sosial kompetanse enn medelevene (Bierman, 2004). Av denne grunn anses lav sosial kompetanse som en sentral faktor i spørsmålet om hvorfor reaktivt aggressive elever sliter med relasjonene til medelevene. Der og da kan lav sosial kompetanse vises gjennom måten eleven samhandler med andre på, men dersom man ser på det i et langtidsperspektiv vil den lave sosiale kompetansen kunne påvirke elevens omfang av vennskap (Ogden, 2016). Selv om forskning viser at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk ofte har færre venner enn sine jevnaldrende (Sijtsema et. al., 2010), trenger ikke det bety at disse elevene blir forbundet med å være upopulære som venner. En studie viser at til tross for avvising av andre på gruppenivå og at de har færre venner generelt, vil ikke reaktiv aggresjon nødvendigvis påvirke allerede eksisterende gode relasjoner elevene har til enkeltindivider (Sijtsema et. al., 2010). Til tross for at noen elever med reaktiv aggresjonsproblematikk mestrer å knytte gode relasjoner og danne varige vennskap til sine medelever (Gifford-Smith & Rabiner, 2004), gjelder dette ikke alle. Eksisterende forskning indikerer at reaktiv aggresjon blir tolerert i mindre grad enn for eksempel proaktiv aggresjon av jevnaldrende (Vitaro & Brendgen, 2005). Reaktivt aggressive elever får ofte lavere sosial status fra tidlig barndom, og denne statusen varer gjerne utover tenårene (Vitaro & Brendgen, 2005). Av denne grunn er elever med reaktiv aggresjonsproblematikk sårbare for vennskap av lav kvalitet (Crick, Murray-Close, Marks & Mohajeri-Nelson, 2009). Vennskap mellom elever hvor en eller begge parter er reaktivt

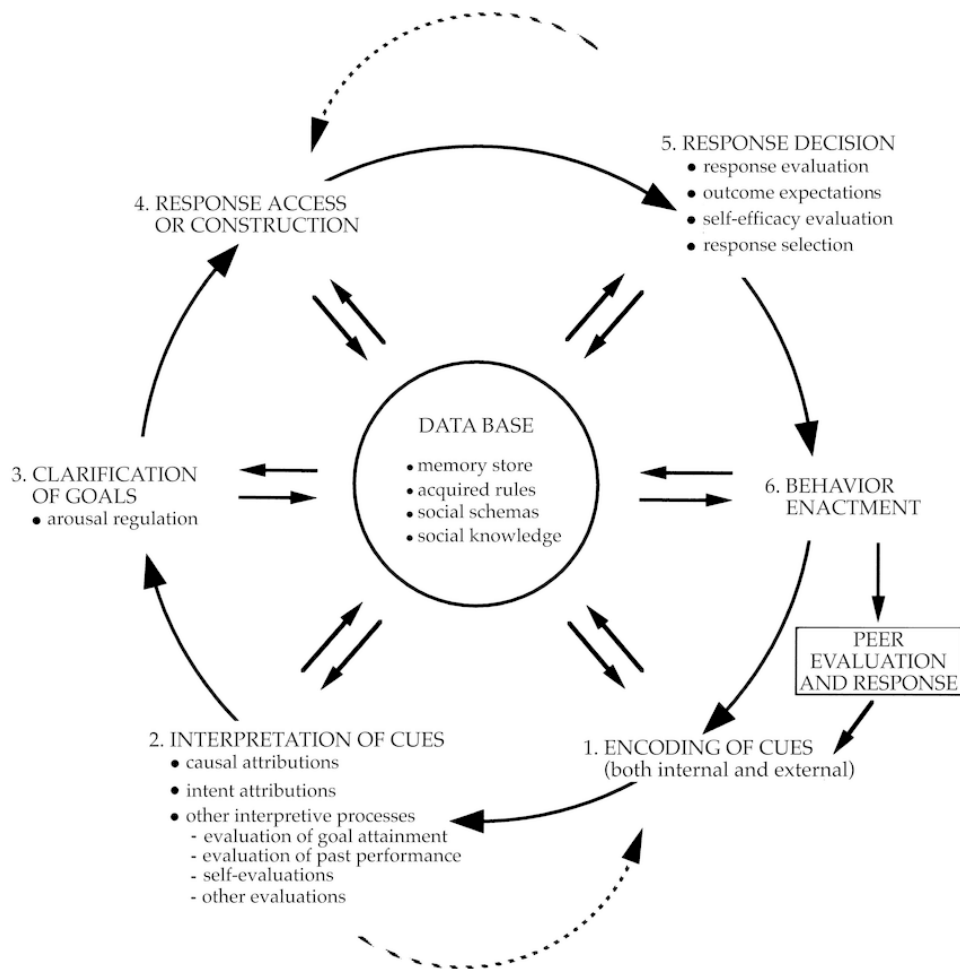
aggressive preges ofte av mye konflikter og uenigheter. Reaktivt aggressive elever har også rapportert at det er lav forekomst av viktige vennskapsverdier som nærhet, trygghet og intimitet (Crick et. al. 2009).

Vitaro og Brendgen (2005) samt Roland og Idsøe (2001) viser til forskning hvor funnene tilsier at elever med reaktiv aggresjon har lettere for å bli offer i mobbesaker. Det gjelder dog ikke bare mobbing, videre viser forskningen at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk står i fare for å bli utsatt for undertrykkelse av både jevnaldrende og voksne (Vitaro & Brendgen, 2005). Undertrykkelsen fra jevnaldrende vil kunne forsterke de reaktive aggressive handlingene, samt øke behovet for flere fiendtlige utageringer (Vitaro & Brendgen, 2005).

2.3.1 Negativt tolkningsmønster

Som beskrevet tidligere har reaktivt aggressive elever en tendens til å prosessere sosial informasjon på en litt annen måte enn elever uten reaktiv aggresjon (Crick & Dodge, 1996). I tvetydige situasjoner hender det ofte at disse elevene feiltolker, og ser på det negative og fiendtlige tolkningsalternativet (Crick & Dodge, 1996). Et slikt tolkningsmønster bidrar til at elevene lettere blir irritert på sine medelever og føler seg truet av dem, som igjen fører til at disse elevene ofte havner i konflikter med sine jevnaldrende (Fandrem & Roland, 2013). Det blir dermed argumentert for at dette negative tolkningsmønsteret er en av hovedgrunnene til at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk har vansker med å danne og opprettholde vennskap med sine medelever (Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

For å få et bedre bilde av prosessen bak tolkningsfeilen som preger elever med reaktiv aggresjon, kan man bruke Social information processing model (SIP-modellen) (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2004). SIP-modellen er en figur som illustrerer den sosiale informasjonsprosesseringen som foregår i hjernen til mennesker. Med andre ord kan man si at SIP-modellen illustrerer forhold som påvirker handlingsvalgene man tar i sosial interaksjon med andre (Gifford-Smith & Rabiner 2004).



Figur 3: SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994, s. 76).

SIP-modellen er delt inn i to hoveddeler, databasen og informasjonsprosessene (Crick & Dodge, 1994; Gifford-Smith & Rabiner 2004; Ogden, 2016). Databasen omfatter individets tidligere erfaringer. Innenfor denne finner man personens minnebank, innlærte normer, sosiale skjema og personens sosiale kompetanse (Crick & Dodge, 1994; Gifford-Smith & Rabiner 2004). Videre ser man at modellen er bygget opp av en rekke mentale prosesser som blir satt i gang av et sosialt stimuli (Crick & Dodge, 1994; Gifford-Smith & Rabiner 2004). 1. trinn i modellen er avkodingen av signalene man får i sosiale sammenhenger. Trinn 2 går ut på å tolke signalene som ble avkodet i det første trinnet. I trinn 3 finner man klargjøringen av mål, hvor barnets sosiale mål påvirker konstruksjonen deres av respons. Trinn 4 er trinnet hvor man konstruerer ulike responser (Card & Little, 2007; Crick & Dodge, 1994; Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Det er i dette trinnet den mest avanserte tenkingen foregår da responsene er konstruert på bakgrunn av blant annet tidligere erfaringer og sosiale skjema som er lagret i databasen (Crick & Dodge, 1994). I det nest siste trinnet, trinn 5, er hvor personen beslutter seg til hvilken eller hvilke responsalternativer man velger å utføre. Her

foregår også evalueringen om hvilket utbytte denne responsen vil kunne gi. Trinn 6 er siste steget i informasjonsprosesseringen og det er her man ser hva utfallet ble, og hvilken respons personen valgte (Crick & Dodge, 1994). I modellen kan man også lese at alle komponentene som inngår i informasjonsprosesseringen påvirker hverandre, og de tidligere erfaringene som er lagret i databasen vil spille inn på personens handlingsforløp (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Det betyr at dersom databasen er preget med negative eller positive erfaringer vil det spille inn for hvordan nye situasjoner tolkes (Gifford-Smith & Rabiner 2004). Dette kan også ses i representasjonsmodellen for relasjoner (figur 2) som er beskrevet i kapittel 2.2.1 *Lærer-elev relasjoner*. Hvordan individer opptrer i dannelsen av nye relasjoner vil være påvirket av hvordan deres tidligere erfaringer med relasjoner har vært (Pianta, 2006).

Denne beskrivelsen av hvordan prosesseringen foregår i alle stegene av SIP-modellen før man kommer til en handling, vil være gjeldene for de fleste menneskene. Likevel har ikke alle en like grundig prosesseringsprosess på alle stadiene. Studier viser at unge med reaktiv aggresjon har skjevheter og avvikende prosessering i forhold til de første to trinnene i SIP-modellen (Card & Little, 2007). I disse trinnene ser man at elever med reaktiv aggresjon, mer enn andre, retter oppmerksomheten sin mot det negative tolkningsalternativet av signalene som tolkes (Crick & Dodge, 1996; Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Det betyr at de allerede i trinn 1 av SIP-modellen selektivt retter oppmerksomheten mot de fiendtlige signalene, og på denne måten ekskluderer signaler som ikke oppleves som viktige i situasjonen. I flere studier har forskere funnet at reaktivt aggressive barn har vesentlig flere tolkningsfeil i forhold til medelever som ikke er aggressive (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Ved å rette oppmerksomheten mot det negative tolkningsalternativet, opplever eleven situasjonen som frustrerende eller nedverdiggende. Som nevnt tidligere vil denne følelsen av frustrasjon eller nedverdiggelse kunne utløse sinne (Roland, 2014). Aktiveringen av amygdala vil dermed kunne redusere personens evne til å tenke klart (Aronson & Aronson, 2011), noe Roland (2014) beskriver som et kognitivt sammenbrudd. Det betyr elever med reaktiv aggresjon gjerne hopper over, eller fokuserer mindre på refleksjonsprosessene i trinn 3-5 i SIP-modellen. Trinn 6, handlingen, vil derfor være preget av en lite reflektert handling, som er forårsaket av en feiltolkning i de første trinnene i modellen (Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001).

Som tidligere nevnt inneholder databasen tidligere erfaringer. Studier har vist at dersom en elev har opplevd å bli utestengt tidligere, vil det kunne prege valget av respons i en negativ retning for å beskytte seg selv for avvisning på et senere tidspunkt (Crick & Dodge, 1994). Av

denne grunn hender det ofte at disse elevene har en forventning om fiendtlig atferd fra jevnaldrende (Dodge, 1980). Gifford-Smith og Rabiner (2004) legger til at det negative tolkningsmønsteret og den fiendtlige forventningen disse elevene har etablert kan være en årsak til hvorfor elevene med reaktiv aggresjon ofte har vansker med å knytte gode relasjoner med medeleven sine. Forventningen av den fiendtlige atferden kan også bidra til at medelevene etter hvert begynner å sende negative signaler (Crick & Dodge, 1996).

2.3.2 Sosial kompetanse

Det er mange måter å definere sosial kompetanse på, og selv om de fleste teoretikerne legger vekt på sosial kompetanse som et ressursorientert og positivt begrep så skiller definisjonene når det kommer til hvilke mål og egenskaper som skal vektlegges (Ogden, 2016). I denne oppgaven tas det utgangspunkt i Ogden (2016 s.228) sin definisjon:

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

Selv om forskjellige teoretikere har ulike måter å definere begrepet sosial kompetanse på, er det stor enighet om at sosial kompetanse dreier seg om tre dimensjoner, den emosjonelle, den kognitive og atferdsdimensjonen. Den emosjonelle dimensjonen handler om individets holdninger, verdier og motivasjon for å være sosialt kompetent (Ogden, 2016). Den kognitive dimensjonen er knyttet til hvordan barn og unge forstår sosiale situasjoner og signaler, problemløsningsstrategiene og hvordan de tar beslutninger. Atferdsdimensjonen handler om de observerbare handlingene og omfatter praktisk-sosiale ferdigheter som blir vurdert som funksjonelle eller positive i anstrengelser for å nå sosiale mål (Ogden, 2016).

Barn med god sosial kompetanse har lett for å skaffe seg venner, har en positiv selvoppfatning og virker trygge på seg selv. De bidrar også for at andre skal føle seg vel. Barn flest ønsker å tilbringe tiden sin med andre som ligner dem selv, som de stoler på og har det morsomt sammen med (Coie, 1990; Ogden, 2016). Når sosialt kompetente barn prøver å skaffe seg venner, kommuniserer de klart og er positivt oppmerksomme. På denne måten finner de fellesområder hvor de legger vekt på hva de er enige om og venter med å ta opp vanskelige temaer eller uenigheter. Barn med god sosial kompetanse svarer tydelig når andre snakker til

dem, og fanger raskt opp regler i aktiviteter og leker. Når barn etterhvert øker sin sosiale kompetanse, vil de bli bedre til å forstå og tilpasse seg sine omgivelser, i tillegg til å kunne påvirke andre slik at de får dekket sitt sosiale behov (Ogden, 2016). Av denne grunn er sosial kompetanse en viktig forutsetning for at barn skal mestre viktige utviklingsoppgaver og ved det legge fundamentet for mestring av utfordringer senere i livet (Ogden, 2016).

Som tidligere nevnt kan det sosiale fellesskapet i et klasserom være en arena hvor problematferd blir korrigeret og en arena som gir muligheter for læring og mestring av sosiale strategier (Nordahl et. al., 2005). Selv om dette fellesskapet er positivt for læring av sosial kompetanse, kan det også være skadelig. For å beskytte seg mot problematferd hender det at fellesskapet aktivt støter ut og ekskluderer de som utviser en negativ atferd (Nordahl et. al., 2005). Felles for barn og unge som jevnlig blir avvist eller ekskludert av sine medelever er at de ofte danner seg atferd og vaner som representerer negative sosiale egenskaper. Dette kan vær unnvikelse og skyhet, aggresjon og vold, umodenhet eller generell mangel på samarbeidsvilje og prososial atferd (Nordahl et. al., 2005). Som tidligere nevnt velger barn å leke med andre barn som ligner dem selv og som de har det morsomt sammen med (Coie, 1990; Ogden, 2016), noe som gjør at de ofte velger å ikke leke med de barna som ødelegger leken ved å ikke følge reglene, eller de som reagerer med sinne og vold (Nordahl et. al., 2005).

Sosial kompetanse starter med sosial informasjonsbearbeiding hvor man tar imot og fortolker de sosiale signalene, fortsetter med en bearbeidings- og beslutningsfase og fullføres med en utføringsfase hvor tankene omsettes til handling (Crick & Dodge, 1994). I og med at elever med reaktiv aggresjonsproblematikk har utfordringer allerede i informasjonsbearbeidingen kan det være lettere å forstå hvorfor disse elevene har utfordringer sosialt. Barn med reaktiv aggresjon reagerer ofte med sinne og vold dersom de opplever å bli frustrert eller provosert. Dette kan gjøre medelevene deres engstelige og redde, og dermed ikke ønske å omgås dem. Reaktiv aggresjon kan oppleves som en trussel mot leken, samspillet og fellesskapet og er ofte årsaken til hvorfor elever med denne aggresjonsproblematikken opplever å bli avvist fra deres medelever (Bierman, 2004; Nordahl et. al., 2005; Ogden, 2016). Avvisningen fra medelever kan gjøre at elever med reaktiv aggresjon står i fare for å bygge langt færre relasjoner enn andre barn, i tillegg til å ha utfordringer med å danne nære kvalitetsrelasjoner som vennskap (Nordahl et. al., 2005). Det er i nære relasjoner og vennskap at barn lærer sosiale normer og koder for atferd. Av denne grunn er det stor fare for at disse barna lærer

prososial atferd og sosial kompetanse i langt mindre grad enn sine medelever. Dette gir grunnlag til å tro at læringen av sosial kompetanse og prososial atferd i et trygt og inkluderende fellesskap kan være et godt verktøy for å forebygge aggresjon (Nordahl et. al., 2005).

2.3.3 Avvisning og konsekvensene av avvisning

Avvisning fra andre barn er ikke en tilfeldig handling og ses på som en gruppeprosess som styres av gruppemekanismer (Bierman, 2004). Selv om det kan være flere årsaker til hvorfor barn blir avvist skyldes det ofte lav sosial kompetanse. Barn som utagerer, barn som har et uforutsigbart temperament og barn som demonstrerer lite mimikk, smiling og latter står alle i fare for å bli avvist, og det er dokumentert at disse barna har større sjanse for å bli avvist enn andre barn (Bierman, 2004). Forskning tilsier at barn ofte blir avvist på grunn av at de har holdninger, egenskaper eller atferd som forstyrrer gruppen. Avvisning av barnet med atferdsvansker fungerer dermed som en beskyttelsesmekanisme for gruppen (Bierman, 2004). Reaktivt aggressive barn har ofte flere av de egenskapene som beskrives over, lav sosial kompetanse, utagering og uforutsigbart temperament, og flere studier har vist at disse barna står i større fare for å bli avvist (Bierman, 2004; Crick et. al., 2009; Dodge, 1991; Vitaro og Brendgen, 2005).

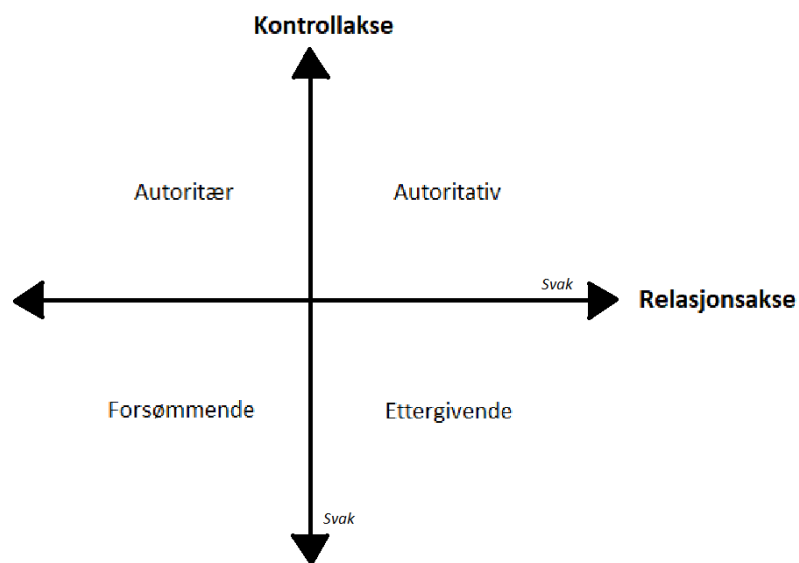
Som tidligere nevnt vil negative reaksjoner fra jevnaldrende kunne bidra til at den utagerende atferden vedlikeholdes (Ogden, 2016). Dersom elever med reaktiv aggresjonsproblematikk stadig opplever avvisning fra medelever, kan dette styrke den foreliggende frustrasjonen som videre styrker aggresjon. På dette viset kan elevene havne i en ond sirkel, hvor avvisning fører til aggresjon og motsatt (Aronson & Aronson, 2011; Boivin et al., 2005). I et langtidsperspektiv kan det å ikke ha en venn i oppveksten knyttes til symptomer på lav selvfølelse og depresjon i voksen livet (Bagwell, 2005). Generelt for alle elever kan mangel på elevrelasjoner få alvorlige konsekvenser som sosial angst, ensomhet, depresjon, dårlig selvbilde og lav selvfølelse. Aksept fra medelevene og vennskap mellom elevene bidrar til å øke den sosiale og emosjonelle tilpasningen og få en mer positiv selvoppfatning i tillegg til en bedre faglig tilpasning. Avvisning fra jevnaldrende kan være medårsak til lav faglig oppnåelse og generelt lave ambisjoner (Bagwell, 2005).

2.4 Hva kan læreren bidra med?

For å ha mulighet til å hjelpe elever med reaktiv aggresjonsproblematikk med sine relasjoner til medelever kreves det en del kunnskap om aggresjon og relasjonskunnskap. Som ansvarlig for lærings- og sosialiseringsarenaen til elevene, har læreren gode forutsetninger for å kunne hjelpe elever med jevnaldningsrelasjonene innad i klasserommet (Strømgren et. al., 2005). I skolesammenheng er det ofte læreren eleven ser på som rollemodell, og det er derfor viktig at læreren evaluerer egen atferd i arbeidet med elever. På denne måten kan læreren forme elevene sine ved å selv opptre på den måten de ønsker at elevene skal opptre (Drugli, 2013). Ved å møte elever som utøver aggressiv atferd med uhensiktsmessige håndteringsmetoder eller ved å overse slik oppførsel kan man risikere å forsterke aggresjonen (Strømgren et. al., 2005). For å kunne hjelpe elevene er det derfor vesentlig at skolen ikke blir en arena hvor aggresjonen blir forsterket grunnet ansattes mangel på kunnskap. Gjennom teoretisk kompetanse vil ansatte kunne finne gode tiltak for å hjelpe reaktivt aggressive elever og deres medelever (Byrkjedal-Søby & Roland, 2012). Aggresjon er komplisert og regnes som et av de mest alvorlige sosiale problemene som eksisterer i samfunnet (Berkowitz, 1993). Av denne grunn ses det som hensiktsmessig å tilegne seg kunnskap om dette fenomenet, samt om hvilke utfordringer reaktiv aggresjon kan føre med seg.

2.4.1 Relasjoner og autoritativ klasseledelse

Klasseledelse påvirker ikke bare hver elev direkte, men også indirekte gjennom formingen av klassemiljøet. God klasseledelse vil være grunnleggende for å skape og utvikle gode sosiale mønstre i klassen og positive holdninger blant klassekameratene. God klasseledelse vil også kunne bedre konsentrasjonen om skolearbeidet og bedre disiplinen til elevene (Drugli, 2012a). Samtidig som læreren er støttende og bygger gode relasjoner med elevene er det også nødvendig at læreren har kontroll. En lærer som utøver både kontroll og mestrer å ha en god relasjon med elevene går innenfor det Baumrind (1991) beskriver som en autoritativ voksen. Baumrind (1991) sin modell (Figur 4) tar for seg to dimensjoner: krav eller kontroll og omsorg, hvor en autoritativ voksen har høy grad av evne til å styre og ha kontroll samtidig som det fokuseres på å opprettholde en varm og støttende relasjon til barnet (Nordahl et. al., 2005; Walker, 2009). Det er stor enighet blant teoretikere at den autoritative rollen er den som ser ut til å skape best forutsetninger for både faglig og sosial læring (Walker, 2009; Wentzel, 2002) og den autoritative lærer er beskrevet som best egnet til å forebygge eller hindre atferdsproblemer som reaktiv aggresjon (Nordahl et. al., 2005).



Figur 4: Lærerprofiler basert på Baumrind (1991) (Roland, 2015, s. 70)

Dersom man ser på modellen Baumrind (1991) utviklet kan man lese at en autoritativ lederstil handler om å finne en balanse mellom kontroll og omsorg. I arbeidet med reaktivt aggressive elever er det viktig å jobbe aktivt med kontroll. Faktorene grensesetting, forutsigbarhet og struktur er alle nødvendige for å oppnå en større grad av kontroll, som beskrives som vesentlig for å drive god undervisning. Ettersom elever med reaktiv aggresjon ofte mistolker signaler fra andre har de lett for å tolke lærernes grensesetting negativt. Dette fører igjen til at lærerne kan bli møtt med ulike former for motstand (Drugli, 2013). Denne tolkningsprofilen stammer gjerne fra negative erfaringer, som eleven har lagret i sin database (Gifford-Smith & Rabiner, 2004) i tillegg kan den være bygget inn i sin representasjonsmodell for relasjon til lærere (Pianta, 2006). Det er derfor viktig at det arbeides med relasjoner og ikke bare ha fokus på grensesetting og kontroll (Baumrind, 1991). Arbeidet med relasjonsbygging mellom lærer og elev kan gjøre det mulig å komme i posisjon til å kunne sette grenser ved en senere anledning. Aggressiv eller utfordrende atferd kan gjøre det krevende for pedagogen både når det kommer til relasjonsbygging og kontroll. Lærere kan oppleve å møte mye motstand fra elever med reaktiv aggresjonsproblematikk og det er derfor nødvendig med et godt samarbeid mellom skolepersonalet slik at ikke en lærer står med hele ansvaret (Drugli, 2013). Elever som er preget med aggressiv atferd behøver ofte større lærerressurser både i forhold til relasjonsbygging og utøving av kontroll enn gjennomsnittseleven trenger (Drugli, 2013). Gode relasjoner kan virke som en beskyttelsesfaktor mot negativ atferd og god lærer-elev relasjon blir dermed viktig i arbeidet med å hjelpe elevene (Aronson & Aronson, 2011;

Drugli, 2012a). Studier har vist at elever med reaktiv aggresjon som har god relasjon til læreren sin, også har bedre relasjoner til medelevene, enn elever med reaktiv aggresjon som preges av en dårlig lærer-elev relasjon (Drugli, 2012a; White & Kistner, 1992). Det betyr at lærer-elev relasjonen ikke bare har betydning for oppførselen til elevene i forhold til læreren, men relasjonen vil også ha betydning for relasjonene elevene imellom (Drugli, 2012a; White & Kistner, 1992). Dette er fordi elever legger merke til hvordan læreren forholder seg til de ulike elevene. Dersom de merker at en lærer ikke kommer overens med en elev vil det kunne føre til at de også selv vil utvikle en negativ relasjon til samme elev (Drugli, 2012a). I en studie kom det frem at konfliktnivået i lærer – elev relasjonen viser en tydelig sammenheng med hvordan elever vurderer hvem de oppfatter som lett å samarbeide med og hvem de liker (Hughes, Cavell & Wilson, 2001).

2.4.2 Forebygge aggresjon og endre den negative tolkningsprofilen

Aggresjon er ikke noe som vil forsvinne av seg selv, og det er derfor viktig å omlære denne atferden (Tremblay, 2010). Som nevnt innledningsvis er aggressiv atferd relativt resistent og vanskelig å endre (Pepler & Rubin, 1991), men det betyr ikke at det er umulig. Å endre aggresjonen vil si å jobbe for at aggressive elever erstatter tidligere reaktive aggressive måter å reagere på med mildere, mer hensiktsmessige reaksjonsmåter (Fandrem & Roland, 2013).

SIP-modellen (Figur 3) som har blitt nevnt tidligere i oppgaven er et godt verktøy å bruke for å forstå prosessene bak reaktiv aggresjon. Modellen kan dog også brukes som et redskap til å endre reaksjonsmønsteret til aggressive elever (Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Som tidligere beskrevet har reaktivt aggressive elever særlige utfordringer når det kommer til avkodning og tolkning av signaler fra andre (Card & Little, 2007; Gifford-Smith & Rabiner, 2004). Elever med reaktiv aggresjon misforstår ofte hva andre mener og velger gjerne det negative tolkningsalternativet i tvetydige situasjoner (Crick & Dodge, 1996). Det vil derfor være hensiktsmessig å arbeide for å endre det negative tolkningsmønsteret disse barna har etablert. Lærerne må arbeide systematisk for å påvirke tolkningsstilen, og kan gjøre det ved å blant annet legge frem flere tolkningsalternativer enn den eleven har, for å så sammen reflektere rundt disse (Guerra & Slaby, 1989).

Reaktiv aggresjon kan som tidligere nevnt skyldes frustrasjon. Det betyr at dårlige rutiner i klasserommet som skaper uklarhet og frustrasjon blir en årsak til utageringen (Vaaland, et. al., 2011). Derfor er det viktig her at læreren utarbeider gode rutiner for både oppstart og

arbeidsformer (Drugli, 2012a). Det er også viktig at læreren har kunnskaper om elevenes tolkningsmønster slik at grensesettingen blir gjort på en mest mulig hensiktsmessig måte. For at grensesettingen ikke skal fungere som en trigger for frustrasjoner er det viktig at læreren er bevisst på egne emosjoner, kroppsspråk og stemmebruk i situasjonen (Roland, 2013).

Disiplinproblemer, i forhold til reaktiv aggresjon, forebygges dersom man har gode rutiner og struktur. Reaktivt aggressive elever er, på lik linje med sine medelever, opptatt av hva de andre elevene i klassen står for. Dersom læreren blir respektert av andre elever, og får et godt forhold til de elevene, vil det kunne forebygge negative utageringer (Drugli, 2012a).

Et for sterkt fokus på disiplin- og atferdsproblemer kan føre til økt sensitivitet og oppmerksomhet overfor vanskene, og det kan av den grunn få en utilsiktet problemforsterkende funksjon (Ogden, 2016). På denne måten blir personal og elever mer oppmerksomme på vanskene, og flere elever opplever at de får økt oppmerksomhet når de markerer seg på en negativ måte (Ogden, 2016). Goldstein, Glick og Gibbs (1998) viser til at programmer som Aggression replacement training (ART), som er relatert til sinnemestring, har dokumentert god effekt. Målet med dette programmet er å øke elevenes sosiale kompetanse gjennom systematisk opplæring av sinnemestring, sosiale ferdigheter og evne til moralsk resonnering (Goldstein et. al. 1998).

2.4.3 Tilgang på jevnaldrende og styrking av elevenes sosiale kompetanse

Tidligere i oppgaven ble det poengtert at vennskap mellom elever er viktig for å utvikle både den sosiale og den emosjonelle utviklingen (Bagwell, 2005; Boivin et. al, 2005). Aksept fra medelevene og vennskap mellom elevene bidrar at elevene får en mer positiv selvoppfatning i tillegg til en bedre faglig tilpasning (Bagwell, 2005; Bukowski et. al., 2009). Av denne grunn vil det være hensiktsmessig å sørge for at elevene får positive erfaringer fra gode opplevelser sammen med andre. Et tiltak lærere kan gjøre i en undervisningssituasjon er å utforme miljøet slik at det er færrest mulige utløsere av frustrasjon (Roland, 2013). Dette kan gjøres ved å organisere elevene i mindre grupper, slik at elevene ikke trenger å forholde seg til så mange relasjoner. Reaktivt aggressive elever kan fungere godt i mindre grupper, men det er viktig å sørge for at eleven opplever å bli inkludert, og ikke stigmatisert (Roland, 2013). Drugli (2013) understreker at det ikke er anbefalt å lage grupper som består av flere elever med aggresjonsproblematikk. Dette er fordi dette kan føre til en gjensidig negativ jevnaldringssosialisering og at problematikken dermed øker (Drugli, 2013).

Det er flere grunner til hvorfor det er viktig å sikre elever med reaktiv aggresjon tilgang til jevnaldrende og en av dem er fordi det er dokumentert at reaktivt aggressive barn har vansker i forhold til å etablere kontakt med jevnaldrende over tid (Drugli, 2013). Ettersom jevnaldrende vil kunne ha en positiv effekt på barn med aggresjonsvansker er det viktig å hjelpe disse barna slik at de får tilgang på jevnaldrende som fremstår som sosialt kompetente barn (Ogden, 2016). Det vil derfor være et godt tiltak å organisere små nettverksgrupper av medelever som de kan inkluderes i. Dette kan bidra til å redusere de negative konsekvensene som avvisning fra jevnaldrende kan ha på reaktivt aggressive elever (Drugli, 2013).

Reaktivt aggressive elever har lavere sosial kompetanse enn jevnaldrende og det er derfor hensiktsmessig at læreren hjelper med å styrke barnets sosiale kompetanse (Crick et. al., 2009; Lillevik & Øien, 2012). Målet er å lære eleven å samhandle med andre på en mer positiv måte som igjen vil kunne gi eleven mulighet til å etablere og beholde vennskap. Gode relasjoner er viktige for at barn skal kunne utvikle samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter, sinnemestring og perspektivtaking (Ogden, 2016) og det er derfor viktig at elevene får enkel tilgang til medelever slik at de har mulighet til å utvikle slike relasjoner (Roland, 2013). Elever med aggressiv atferd strever ofte også med å samarbeide, og det er derfor nødvendig å legge vekt på å praktisere dette (Drugli, 2013). Ved å styrke reaktivt aggressive elevers sosiale kompetanse vil det kunne bidra til å øke deres evne til å tolke signaler fra andre. Dette kan resultere i at elevene har bedre forutsetninger til å etablere vennskap og gode relasjoner til jevnaldrende (Coie, Underwood & Lochman, 1991). Gjennom vennskap vil elevene også kunne praktisere og videreutvikle de sosiale ferdighetene de allerede har (Boivin et. al., 2005; Ogden, 2016). I gode vennskap fungerer også venner som rollemodeller, og elever med aggresjonsvansker kan derfor dempe aggressiviteten ved etablering av vennskap (Ogden, 2016).

For at reaktivt aggressive elever skal kunne styrke sin sosiale kompetanse, er det vesentlig at det arbeides med alle de sosiale ferdighetene som inngår i sosial kompetanse. Barn med atferdsvansker har ofte utfordringer når det kommer til selvkontroll, og det vil derfor være hensiktsmessig å jobbe for å utvikle dette (Ogden, 2016). Utfordringene ligger både i sinnemestring og fornuftig konfliktløsning og det ses dermed som relevant å fokusere ekstra på dette (Ogden, 2016). Som nevnt tidligere er læreren en rollemodell for elevene, og en måte å hjelpe elevene er derfor å selv opptre på en måte som er ønskelig atferd i skolen. I tillegg kan det være nyttig dersom læreren går gjennom stegene de selv tar i

problemløsningssituasjoner, slik at elevene kan få en innsikt i hensiktsmessige måter å løse konflikter på (Drugli, 2013).

2.4.4. Et godt skole-hjem samarbeid

Foreldre og foresatte har alle ønsker om at sine barn skal lykkes sosialt, trives og ha venner både på og utenfor skolen. Det å oppleve at barna deres er isolerte og ensomme og kanskje også opplever å bli utsatt for mobbing er noe av det mest utfordrende en forelder kan oppleve (Nordahl, 2007). Av denne grunn er et samarbeid mellom skolen og hjemmet en viktig faktor for å kunne hjelpe elevene til å ha det bra på skolen og til å etablere vennskap. Tidligere i oppgaven blir det nevnt at lærere fungerer som rollemodeller i skolen (Drugli, 2013), men hjemme er det foreldrene som fungerer som rollemodeller og oppdragere (Nordahl, 2007). Både i hjemmet og i skolen driver man med kontinuerlig oppdragelse og opplæring hvor det mer eller mindre bevisst foregår seleksjoner på hva barna skal lære. Dette gjelder ikke bare i forhold til hvilken kunnskap de skal tilegne seg, men også om hvilken atferd og sosiale ferdigheter vi ønsker at barnet skal sitte igjen med (Nordahl, 2007). Foreldre og lærere tar også bevisste og ubevisste valg når det kommer til hvordan vi mener at barna lærer best, om dette er gjennom kritikk og formaninger eller ros og oppmuntring. I valgene som omhandler dette er det vesentlig at foreldre og lærere samarbeider slik at de kan være mest mulig forutsigbare for barna. Nordahl (2007) understreker at man lykkes best i opplæring og oppdragelse av barn dersom de voksne står sammen og er samkjørte. Det er i tillegg betryggende for barn å vite og oppleve at regler og verdier er mest mulig like på skolen og i hjemmet (Nordahl, 2007).

Når barn viser mye negativ atferd kan samarbeidet mellom lærere og foreldre by på store utfordringer. Dette er grunnet at det lett blir mye fokus på det negative eleven gjør hver gang foreldre og lærere snakker sammen. Det positive eleven gjør overdøves gjerne av det negative og foreldresamarbeidet preges derfor av mye negativitet (Drugli, 2012b). Det vil igjen kunne føre til at samarbeidet både for lærerne og foreldrene oppleves som tungt og energikrevende. På den måten kan samarbeidsforholdet over tid bli mer fastlåst og vanskelig. Foreldrene vil ofte kunne føle seg maktesløse når det kommer til det negative barnet deres gjør i skolen, noe som kan resultere i at de forsøker å undra seg samarbeid med læreren (Drugli, 2012b; Westergaard, 2010). Å unngå samarbeid med læreren fordi en frykter negative samtaler er en strategi enkelte foreldre bruker, men denne strategien kan være skadelig for lærerens inntrykk av foreldrene. Når læreren opplever at foreldrene viser lite interesse i kontakt og

samarbeid, kan det føre til at læreren etter hvert slutter å forsøke å komme foreldrene i møte. Ettersom læreren deretter ikke opplever å få hjelp og støtte i forhold til elevenes negative oppførsel på skolen resulterer det ofte i at læreren blir negativ ovenfor foreldrene (Drugli, 2012b). Det som er viktig å huske på er at på samme måte som relasjonsbyggingen mellom lærer og elev er lærerens ansvar (Drugli, 2012a; Pianta, 1999), er også samarbeidet mellom lærer og forelder lærerens ansvar (Drugli, 2012b).

Når elever sliter med atferdsvansker i skolen, er det enda viktigere å få etablert et godt samarbeid mellom lærere og foreldre (Nordahl, et. al., 2005; Westergaard, 2010). Et godt samarbeid mellom hjem og skolen kan bidra til at elevene blir mer motivert for å respektere og følge skolens regler og utvise positiv atferd i hverdagen. I tillegg kan samarbeidet bidra til at elevene avstår fra å utøve antisosial atferd, noe som er av stor betydning for alle involverte (Drugli, 2012b). En viktig faktor som må til for at samarbeidet skal fungere er at lærere og foreldre ser på hverandre som likeverdige parter (Nordahl, 2007). Et godt samarbeid mellom foreldre og lærere fører til at foreldrene kan få bedre innsikt i hva skolen forventer av barna deres, i tillegg til at samarbeidet kan føre til mer interesse og engasjement fra foreldrene sin side. Dette vil videre reflekteres i barnas læringsprosess, da engasjementet for barnas skolefaglige aktiviteter kan ha positiv effekt for barnas faglige og sosiale læring (Drugli, 2012b). Barna til foreldrene som samarbeider godt med skolen, viser mer positiv atferd i skolen, og dokumenterer bedre trivsel i tillegg til at de er mer motiverte for å gjøre en innsats i forhold til skolefagene (Drugli, 2012b).

2.5 Oppsummering

I dette kapitlet har oppgavens teoretiske grunnlag blitt presentert. Oppgavens kjernebegrep; aggresjon og relasjoner, har blitt definert og videre utdypet i lys av relevant forskning og teori. I delkapitlet om elevrelasjoner blir det tatt opp flere fordeler og positive sider med gode jevnaldningsrelasjoner, men her kommer det også frem at reaktivt aggressive barn ofte ikke etablerer disse gode relasjonene. Basert på teorigrunnlaget kan man dermed konkludere med at utfordringene de reaktivt aggressive barna har i forhold til elevrelasjoner er reelle. Kapitlet tar for seg hva som er mekanismene som skaper utfordringene og hvilke strategier som kan avhjelpe problemene. Oppgavens teorigrunnlag belyser viktigheten av at man som lærer har kunnskap om aggresjon og relasjonsbygging og at utfordringene blir tatt på alvor. På bakgrunn av denne kunnskapen går jeg nå videre for å hente inn mer informasjon fra lærere i

skolen for å se hvordan de erfarer dette og undersøke om de kan utdype strategier som kan hjelpe.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvorfor kvalitativ metode ble valgt for innhenting av data til denne forskningsoppgaven. Videre vil jeg komme med en forklaring på hvorfor jeg i denne oppgaven valgte å bruke intervju for å undersøke hvilke muligheter læreren har til å hjelpe elever med reaktiv aggresjonsproblematikk til å bygge relasjoner med medelevene. Jeg vil deretter presentere hvordan jeg kom frem til utvalget av informanter samt prosedyren rundt innhenting av data. Senere i metodekapittelet fremstilles hvordan dataene på en systematisk måte er analysert og tolket før de etiske dilemmaene og forskningsetiske spørsmålene blir presentert. Til slutt i metodekapittelet vil jeg presentere hvordan datamaterialet er forsøkt kvalitetssikret med tanke på validitet og reliabilitet, samt svakheter i forhold til dette.

Valgene tatt i forhold til metode og vurdering av de ulike elementene som inngår i metodedelene er alle basert på problemstillingen: *Hvilke muligheter har læreren til å påvirke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever?* (Johannesen, Tufte & Christoffersen, 2010). Ettersom målet med studien er å finne ut hvordan lærere kan arbeide med reaktivt aggressive elever, blir det derfor lærerens forståelse, opplevelser og erfaring av fenomenene aggresjon og relasjonsbygging som står sentralt i studien. Av denne grunn ses det som hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode, da man gjennom denne kan få en dypere forståelse av reaktiv aggresjon og relasjonsbygging, selv med få informanter (Thagaard, 2018).

3.1 Valg av metode

Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem? (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18). Mennesker snakker med hverandre for å lære hverandre å kjenne, og det er gjennom samtale at man får vite om følelser, holdninger og opplevelser individet sitter med (Kvale & Brinkmann, 2015). Ettersom denne studiens formål er å finne ut av læreres erfaringer vil det derfor være hensiktsmessig å komme i samtale med ulike lærere. Ved bruk av intervjusamtale, kan lærerne få mulighet til å fortelle om slik de opplever situasjoner og med egne ord uttrykke sine oppfatninger og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015; Lund & Haugen, 2006). Kvalitative metoder er preget av fleksibilitet. Dette gjør at man har mulighet til å endre på utformingen av prosjektene og innarbeide erfaringer og nye utfordringer underveis i undersøkelsesprosessen (Thagaard, 2018). Denne fleksibiliteten er gunstig for

denne masteroppgaven da det er lærerens oppfatninger knyttet til elevrelasjonene til reaktivt aggressive elever som skal studeres og man kan derfor ikke være sikker på hvilken retning intervjuet tar.

Det kvalitative forskningsintervjuet er som nevnt et virkemiddel for å forstå verden sett fra intervjupersonens side. I denne studien så jeg det som hensiktsmessig å velge semistrukturert intervju. Intervjuet ble dermed basert på en delvis strukturert intervjuguide hvor hovedtemaene var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kunne bestemmes underveis (Johannessen et. al. 2010; Robson, 1999; Thagaard, 2018). På denne måten fikk jeg som intervjuer mulighet til å følge informantenes fortelling, samtidig som jeg sikret at alle hovedtemaene ble berørt i løpet av samtalen.

3.1.1 Intervjuguide

I den semistrukturerte intervjuguiden (vedlegg 3) som ble brukt hadde spørsmålene bakgrunn i studiens teorigrunnlag, mens rekkefølgen på temaene og spørsmålene ble tilpasset dynamikken i intervjuet. Spørsmålene som var inkludert i intervjuguiden var utformet slik at informantene kunne utdype og reflektere over sine erfaringer. På denne måten virket intervjuguiden som et utgangspunkt for å besvare temaene, samtidig som at det ga handlingsrom for informantene til å utdype svarene og inkludere eventuelle nye temaer. Intervjuguiden startet med en gjennomgang av definisjonen på reaktiv aggresjon (vedlegg 4) for å sikre at jeg som intervjuer og informant hadde samme forståelse av begrepet gjennom hele intervjuprosessen. I og med at det i denne studien er tatt utgangspunkt i informanter med ulik utdanningsbakgrunn så jeg det som vesentlig å spørre om utdanningsbakgrunn helt i starten av intervjuet. Intervjuguiden var videre bygget opp av 5 hovedtemaer som inneholdt spørsmål for å avdekke læreres tanker og erfaringer rundt temaet. Hovedkategoriene i intervjuguiden kan også finnes igjen i oppgavens teoridel og omhandler læreres erfaringer innenfor aggresjon, reaktiv aggresjon, lærer-elev relasjonen, elev-elev relasjonen og skole-hjem samarbeidet. Intervjuguiden fungerte derfor som et dokument som gav frihet til å fortelle samtidig som det sikret at alle viktige tema og spørsmål ble besvart.

3.1.2 Utvalg

Ettersom det var læreres erfaringer som var fokuset i denne studien var det ble derfor naturlig å strategisk rekruttere en bestemt gruppe informanter, lærere. For å berike datamaterialet valgte jeg å inkludere lærere med videreutdanning som omfatter reaktiv aggresjon og lærere

som ikke hadde det i utvalget. Informantene jobbet fra 2. klasse opp til 9. klasse, men hadde alle erfaring fra flere trinn på barneskolen.

Rekrutteringen av lærere gikk først gjennom rektor på de tilfeldig valgte skolene. Av tidsmessige årsaker ble rektorene først kontaktet gjennom e-post, hvor informasjon om studiens hensikt og forespørselen om å videreføre informasjonen til potensielle deltakere ble inkludert. På grunn av lite respons på e-post ble rektorene videre kontaktet på telefon, noe som resulterte i at flere rektorer ble positive til studien. Etter oppfordring fra rektor var det kun én lærer som tok kontakt med meg og ønsket å stille til intervju. Midt i arbeidet med å skaffe informanter ble Norge rammet av COVID-19 viruset. Skolene og barnehagene ble stengt og store omjusteringer måtte til i alles hverdager. Av denne grunn ble det travle dager for lærerne og det var vanskelig å skaffe informanter. Det ble derfor etter godkjenning av rektorer tatt kontakt med lærere direkte på telefon eller epost. Dette resulterte i at jeg fikk flere positive tilbakemeldinger og deltakere som var villige til å bli intervjuet. I kvalitative studier finnes det ikke et fasitsvar på hvor mange informanter man burde ha (Robson, 1999), og det kan stilles spørsmål til hvor “metningspunktet” er i denne studien (Johannesen et. al., 2010; Thagaard, 2018). Thagaard (2018) beskriver metningspunktet som når studier av flere personer ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenene som blir studert. Grunnet oppgavens omfang og tidsbegrensninger ble antall informanter i denne studien begrenset til 7 lærere hvorav 3 av dem hadde videreutdanning som omfatter reaktiv aggresjon. Alle lærerne ble anonymisert, både på navn, skole og kommune.

3.1.3 Gjennomføring av intervjuer og bearbeidelse av datamaterialet

Før jeg gikk i gang med intervjuer gjennomførte jeg et pilotintervju, hvor jeg fikk tilbakemeldinger på hva som fungerte og hva som måtte endres på. Dette var både for å få oversikt over hva som fungerte i forhold til intervjuguiden og for å forberede meg som intervjuer. Trening på å være en intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) nødvendig for å bli god i rollen. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver en dyktig intervjuer som en ekspert på menneskelig interaksjon og på intervjuemnet. Av denne grunn satte jeg meg godt inn i relevant teori for de ulike temaene i forkant av intervjuene. På den måten stilte jeg godt forberedt til intervjuene ved å ha kunnskaper om de forhåndsbestemte temaene. Det ble også lettere i forhold til å stille relevante oppfølgingsspørsmål til temaer informantene trakk frem, da jeg hadde forkunnskaper om temaene. Intervjuene tok mellom 45 minutter og én time å

gjennomføre og i løpet av intervjuene tok jeg beslutninger om hvilke oppfølgingsspørsmål jeg ønsket å stille og hva jeg ville ha et mer utdypende svar på.

Det første intervjuet ble gjennomført på skolen informantene arbeidet på. Få dager etter dette intervjuet ble det bestemt at alle skoler skulle stenges og folk ble oppfordret til å ikke møtes i person. På grunn av denne situasjonen ble de resterende 6 intervjuene gjennomført via videosamtale på internett. Lydopptakeren ble fortsatt benyttet og det ble gjennomført et nytt prøveintervju for å forsikre meg om at lydopptakeren ville fange opp alt informantene sa. Ved å benytte meg av videosamtale i stedet for vanlig telefonsamtale beholdt jeg muligheten til å fange opp kroppsspråk og ansiktsmimikken til deltakerne. Videosamtalene ga mulighet for direkte respons og spontan interaksjon mellom meg som intervjuer og informant og kan derfor beskrives som synkrone intervju (Thagaard, 2018). Disse videointervjuene hadde derfor flere likhetstrekk med det første intervjuet, noe som ses på som en styrke i forhold til reliabiliteten.

Kvalitative intervju karakteriseres ved den direkte kontakten mellom intervjuer og informant og for å få et godt intervju er det viktig at det etableres tillit mellom partene i forkant av intervjuet (Thagaard, 2018). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er de første minuttene av intervjuet avgjørende for hvordan utfallet blir. Før intervjupersonene snakket fritt og la frem om sine erfaringer, var det derfor viktig å forsikre meg om at de hadde en klar oppfatning av meg som intervjuer og oppgavens formål. Intervjuet ble derfor introdusert med en brifing hvor situasjonen ble definert, formålet med lydopptakeren ble gjennomgått og der informantene selv hadde mulighet til å komme med spørsmål før vi startet intervjuet. Bruken av lydopptaker åpnet muligheten for å sitte og lytte oppmerksomt og uavbrutt ettersom det ikke var nødvendig å notere det som ble nevnt. Ved å bruke lydopptaker var det også mulig å observere informantenes kroppsspråk og reaksjoner, noe som kunne vært utfordrende dersom notering av informantenes ord hadde vært i fokus (Thagaard, 2018). Lydopptakeren får også med seg ordbruk, tonefall og pauser (Kvale og Brinkmann, 2015), noe det hadde vært vanskelig å registrere manuelt på papir. Alt som ble fortalt av informantene ble bevart, og utsagn som er blitt brukt som sitat i resultatdelen finnes derfor ordrett og uendret på lydfilene. Lydopptakeren fanger dog ikke opp kroppsspråket til informantene (Kvale og Brinkmann, 2015) og inntrykkene av kroppsspråk og ansiktsuttrykk ble derfor skrevet ned etter intervjuet. For å få en best mulig gjenfortelling av intervjuene ble intervjuene transkribert så fort som mulig etter gjennomførelse. På denne måten minsket jeg muligheten for å forveksle inntrykk

jeg hadde av forskjellige informanter. I tillegg lærte jeg av å høre på opptakene hvordan jeg kunne forbedre meg i forhold til stilte spørsmål og hvordan jeg behandlet pausene som oppstod underveis.

Datamaterialet fra intervjuene ble transkribert ved hjelp av tekstbehandlingsprogrammet Nvivo. Å transkribere betyr å transformere noe, som i dette tilfelle vil si å oversette talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015). Ved å strukturere datamaterialet til tekstform, ble analysen og tolkningen enklere å gjennomføre. Gjennom Nvivo var det enkelt å strukturere og sammenligne datamaterialet fra de ulike lærerne. Transkriberingen av datamaterialet ble gjort på bokmål, da dialektene og dialektord som dukket opp i intervjuene ikke ble vurdert å ha noe betydning for meningsinnholdet. Uttalelsene til informantene er transkribert ordrett, med unntak der navn på personer, skole eller kommune ble nevnt. Dette var for at transkriberingen også skulle forbli anonym.

3.2 Analyse av intervjudata

En vanlig fremgangsmåte i kvalitativ analyse er koding av dataen. Koding innebærer å dele teksten opp og betegne deler av teksten med kodeord. På denne måten kan man søke opp og finne igjen utsnitt av teksten som beskriver temaene kodene gir uttrykk for (Thagaard, 2018). Kodeordene gir dermed grunnlag for sammenligning mellom enhetene i studien. Arbeidet med å analysere intervjutranskripsjonene krevde at jeg reflekterte over hvordan kodene som ble anvendt kunne forstås og det ble derfor lagt vekt på å benytte begreper og koder som fremhever dataens meningsinnhold (Thagaard, 2018). Ved analyseringen av dataen brukte jeg en tematisk analytisk tilnærming hvor utgangspunktet var temaene inkludert i intervjuguiden. Denne type tilnærming retter søkelyset mot tekstens meningsinnhold, og har som mål å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018). Alle informantene svarte på spørsmålene og ga derfor informasjon om alle de samme temaene. Dette ga meg mulighet til å studere informasjonene om hvert enkelt tema fra alle deltakerne i undersøkelsen. En sammenligning av informasjon fra alle deltakerne vil ifølge Thagaard (2018) kunne gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema. For å få en god oversikt over dataene som var innsamlet leste jeg først nøye gjennom alle transkripsjonene før jeg gjennom dataprogrammet Nvivo kategoriserte og kodet dataen. Kodeordene som ble benyttet var ord og begreper som gikk igjen i intervjuguiden og studiens teoridel. I bearbeidingen av intervjuene ble lærernes svar sammenlignet og nye mønster dukket opp, noe som resulterte i nye kodeord også. Det var

dermed en blanding av datastyrt og begrepsstyrt koding som ble benyttet i analysen. Ved å kode alt datamaterialet ble jeg godt kjent med materialet og fikk oversikt over detaljer som kunne brukes videre i tolkningsarbeidet.

Neste trinn i analysen var å kategorisere de utsnittene av transkripsjonen som var blitt kodet. Kategoriene brukt i denne studien baserte seg på begreper som gjenspeiler sentrale temaer som gikk igjen i oppgavens teoridel og intervjuguide. Kodene som omhandlet de samme temaene, ble klassifisert innenfor samme kategori og alt av materialet fra transkripsjonene som var ble vurdert som relevant for temaet ble derfor samlet (Thagaard, 2018).

Kategoriseringen innebar at lange uttalelser fra informantene ble redusert til enkle kategorier slik at det ble en mer oversiktlig tekst (Kvale og Brinkmann, 2015), noe som resulterte i at jeg lettere kunne identifisere sentrale mønstre i materialet (Thagaard, 2018). På slutten av analyseringsprosessen vurderte jeg hvilke temaer og spørsmål og svar som var hensiktsmessige å inkludere i oppgaven for å besvare studiens problemstilling. Temasentrerte analyser kritiseres fordi de ikke ivaretar et helhetlig bilde av situasjonen. Når man tar utsnitt fra informantenes utsagn og sammenligner de med andres utsagn, løsrives utsnittene av utsagnene fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2018). Derfor er det viktig at man i analyseprosessen ivaretar et helhetlig perspektiv av utsnittene, ved at informasjonen fra deltakerne settes i den sammenhengen som utsnittet var en del av. For å få et mest mulig representativt perspektiv har jeg derfor gjennom hele analyseprosessen vurdert utsnittene av intervjuet opp mot intervjuet som helhet.

3.3 Forskningsetiske vurderinger

Hele forløpet i en intervjuundersøkelse er preget av etiske problemstillinger, som for eksempel konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse. Som forsker har man derfor et særlig ansvar for å tenke gjennom valgene man tar og hvilke etiske problemstillinger som kan forekomme fra disse valgene. Det stilles spesielle krav til det etiske ansvaret forskeren har når studien krever nær kontakt mellom forsker og deltakere, slik som det er i denne kvalitative studien (Thagaard, 2018). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har samlet retningslinjer for forskningsetikk som skal fremme god og ansvarlig forskning (NESH, 2016). Disse retningslinjene var et godt hjelpemiddel som aktivt ble brukt gjennom intervjuprosessen.

NESH (2016) stiller særskilte etiske normer og forholdsregler til undersøkelser som innebærer behandling av personopplysninger. Personopplysninger vil si opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner (Thagaard, 2018). I denne studien har jeg gjennomført intervju med syv informanter. I denne prosessen har jeg måttet hente personlig informasjon som navn, utdanning og antall år i læreryrket til deltakerne. Prosjektet var av denne grunn meldepliktig, og det ble derfor meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i desember 2019 og godkjent samme måned (vedlegg 1). I den følgende delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for hva jeg har gjort for å ivareta etiske retningslinjer presentert av NESH (2016). I en intervjustudie er det særlig tre etiske prinsipper som er viktig å ta hensyn til; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet.

3.3.1 Informert og fritt samtykke

Å delta i et forskningsprosjekt kan føre til belastninger for de som deltar. Derfor er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt at forskeren har deltakerens informerte samtykke (Thagaard, 2018). *“Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning. Samtykket må være fritt, informert og uttrykkelig”* (NESH, 2016 s. 14). At samtykket er fritt vil si at deltakerne har avgitt samtykket uten ytre press eller begrensning av personlig handlefrihet. At samtykket er informert betyr at deltakerne har fått tilstrekkelig informasjon om forskningsprosjektet. Informanter skal gjøres oppmerksomme på hva det vil si å delta i studiet, få oversikt over hva studiets formål er samt informasjon om metoden som skal brukes. Det siste kravet til samtykket er at det er uttrykkelig. Det betyr at deltakerne gir et klart uttrykk for at de er innforstått med hva det innebærer å delta i forskningsprosjektet (NESH, 2016). Informantene har til enhver tid rett til å trekke seg fra forskningsprosjektet, uten at det får negative konsekvenser for dem (NESH, 2016; Kvale og brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

For å opprette kontakt med potensielle informanter sendte jeg som sagt mail til flere rektorer på ulike skoler. I denne mailen var det vedlagt informasjonsskriv om studien samt samtykkeerklæring (vedlegg 2). Gjennom informasjonsskrivet fikk informantene informasjon om hvem jeg er og hvorfor jeg tok kontakt. Det inneholdt også informasjon om formålet bak prosjektet, metoden, konfidensialitet og hva det innebar å delta i prosjektet. I samtykkeerklæringen ble det presisert at deltakelsen er frivillig og at deltakerne kan trekke seg fra prosjektet til enhver tid.

3.3.2 Konfidensialitet

“Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Personlige opplysninger skal vanligvis være avidentifisert, mens publisering og formidling av forskningsmaterialet vanligvis skal være anonymisert.” (NESH, 2016 s. 16). Prinsippet om konfidensialitet innebærer et løfte om at man ikke videreformidler informasjon som kan identifisere informanten. Det betyr at som forsker er man pliktet til å anonymisere deltakerne i prosjektet når man presenterer resultatene (NESH, 2016; Thagaard, 2018). Forskeren er ansvarlig for å verne om informantenes personlige integritet og privatlivets fred. Konfidensialitet er nært knyttet til forskernes troverdighet og informantenes tillit til forskningen (NESH, 2016).

I denne studien var fokuset på erfaringer lærere har når det kommer til relasjonsbygging mellom reaktivt aggressive elever og medelevene deres. Gjennom intervjuet ble det stilt en rekke spørsmål som alle omhandlet lærernes generelle erfaring og det ble ikke stilt spørsmål om taushetsbelagt eller sensitiv informasjon om enkeltelever. Likevel var det flere lærere som supplerte svarene sine med konkrete eksempler fra klasserommet for å få frem sine poeng. For å bevare prinsippet om konfidensialitet anonymiserte jeg slike eksempler og har også valgt å omtale alle elever gjennom oppgaven som “han” uavhengig av elevens kjønn. Informantene som ble intervjuet refereres til som “hun” uavhengig av informantenes kjønn. I transkriberingen valgte jeg å bruke tilfeldige nummer på informantene, slik at navnet på informanten ikke er å finne på noe dokument, utenom på samtykkeerklæringen. Dette nummeret ble kun benyttet for å lettere holde oversikt i analyseringen av intervjuene. Numrene ble senere slettet, og det var dermed ingenting som koblet transkripsjonen og analysen med identifikasjonen til informantene. Resultatdelen er også skrevet på et slikt vis at det ikke skal være mulig for noen å finne ut identiteten på informantene. Personidentifiserbare opplysninger om informanter har blitt oppbevart på et sikkert sted adskilt fra annet materiale.

3.3.3 Konsekvenser av deltakelse

“Forskeren har ansvar for å unngå at forskningsdeltakerne blir utsatt for alvorlig fysisk skade eller andre alvorlige eller urimelige belastninger som en følge av forskningen.” (NESH, 2016 s. 19). Forskeren skal arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet og deltakernes autonomi, frihet, integritet og medbestemmelse skal respekteres. Som forsker er det viktig å tenke gjennom hvilke konsekvenser deltakelsen kan ha, og tenke gjennom

hvordan informantene kan beskyttes mot disse konsekvensene (Thagaard, 2018). Som forsker i denne studien har jeg vurdert og reflektert over mulige negative følger deltakelse kan ha for mine informanter. Jeg har ekskludert sitater som inneholder sensitiv informasjon og presentert datamaterialet på en måte som jeg har vurdert som ikke skadelig eller belastende for informantene. Erfaringene jeg sitter igjen med etter fullførte intervju er at informantene var engasjerte og frivillig fortalte om sin situasjon og sine erfaringer og informantene virket positive under hele intervjuprosessen.

3.4 Kvalitetsvurdering

Som forsker kan man gjøre ulike grep for å gjøre studien så grundig og troverdig som mulig. Det brukes flere begrepsapparat for å beskrive kvalitetsvurderingen i kvalitativ forskning og spørsmålet om validitet har blitt diskutert og løst på ulike måter av forskjellige forskere (Kvale & Brinkmann, 2015; Yin, 2009). Jeg har valgt å benytte meg av begrepene Kvale og Brinkmann (2015) bruker, *reliabilitet* og *validitet*. Dette delkapittelet vil derfor dreie seg om reliabilitet, validitet, i tillegg til overførbarhet. Dette er refleksjoner og bevisste valg for å sikre kvalitet innenfor forskning (Kvale & Brinkmann, 2015; Lund & Haugen, 2006).

3.4.1 Reliabilitetsvurdering

Reliabilitet knyttes til spørsmålet om en kritisk vurdering av studien gir inntrykk av at forskningen har blitt utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Forskeren må argumentere for reliabilitet gjennom redegjørelse for utviklingen av data under forskningsprosessen. Forskeren bør, ifølge Thagaard (2018), være spesifikk og konkret i beskrivelsene av fremgangsmåtene som har blitt benyttet for å utvikle dataene. I denne oppgavens metodedel har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig ved å redegjør for forskningsstrategi og analysemetode. På denne måten styrkes reliabiliteten ved at leseren selv kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018). I gjennomføringen av intervjuene forsøkte jeg å unngå ledende spørsmål, slik at informantene ikke ble påvirket av spørsmålene i deres uttalelser (Kvale og Brinkmann, 2015). Under intervjuene hadde jeg mulighet til å improvisere og stille oppfølgingsspørsmål og det var derfor viktig at jeg i selve intervjusituasjonen også fokuserte på at oppfølgingsspørsmålene ikke var ledende spørsmål. Etter hvert intervju ble jeg mer og mer sikker og trygg i rollen som intervjuer. Gjennom å lytte til opptakene og transkribere etter

hvert intervju fikk jeg inntrykk i hvordan spørsmålene kunne bli stilt på en tydeligere måte uten å endre innholdet i spørsmålene. En stadig høyere presisjon i kommunikasjonen fra min side kunne ha påvirket innholdet eller tydelighet i informantenes måte å svare på. Variasjonen var imidlertid ikke så stor og innebar heller ikke innholdsmessig endring, så jeg anser det for å ha vært en styrke og ikke til skade for reliabilitet.

3.4.2 Validitetsvurdering

Validitet knyttes til resultatene av forskningen og hvordan dataene blir tolket og i kvalitativ forskning handler validitet om gyldigheten av forskerens tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2015; Robson, 1999; Thagaard, 2018). For å presisere begrepet validitet kan man stille spørsmål om tolkningene man kom frem til er gyldige i forhold til virkeligheten som har blitt studert (Thagaard, 2018). Ved å beskrive det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for tolkningene som er gjort samt viser hvordan analysen kan ses som grunnlaget for konklusjonene gjort, kan man styrke oppgavens validitet (Thagaard, 2018). Man styrker også validiteten ved å gå kritisk gjennom analyseprosessen. Verdien av egne tolkninger forsterkes ved å vise til at andre alternative tolkninger er mindre relevante for oppgaven (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2015) har valgt å dele intervjuundersøkelsen inn i syv stadier; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering. For å kvalitetssikre validiteten i forskningsarbeidet bør man som forsker derfor gjennomgå valideringsarbeid i hvert av disse stadiene (Kvale og Brinkmann, 2015).

For å sikre validitet i tematiseringen, er den teoretiske forankringen i studiet bygget opp av anerkjent teori innenfor reaktiv aggresjon og relasjonsbygging som har blitt introdusert til meg i løpet av utdanningsforløpet. For å supplere teorikapitlet med flere teoretikers perspektiv, fant jeg mer litteratur gjennom å skrive inn ord som “reaktiv aggresjon”, “elevrelasjoner” og “klasseledelse” i søkemonitoren til universitetsbibliotekets nettside. I planleggingsfasen av intervjuet ble det tatt utgangspunkt i et utvalg lærere som kunne bidra med variert kunnskap og erfaring knyttet til problemstillingen. Ved å bruke semistrukturerte intervju kunne informantene utdype svarene sine, og man kunne dermed oppnå en dypere innsikt i informantenes tanker og meninger rundt problemstillingen. I transkriberingsfasen ble intervjuene bevisst transkribert ordrett i bokmålsform kort tid etter intervjuene ble gjennomført. I analysen ble det fokusert på meningen bak utsagnene til informantene. Det kan stilles spørsmål til om analyseringen er et representativt bilde av virkeligheten til informantene, og validiteten kunne derfor blitt forsterket ved å intervju informantene en

gang til i etterkant, for å se om meningene og uttalelsene har blitt tolket riktig. Validering innebærer blant annet om å ha et kritisk syn på egne fortolkninger og at en mestrer å motvirke selektiv forståelse (Kvale og Brinkmann, 2015; Robson, 1999). Gjennom arbeidet med forskningsprosjektet har jeg forsøkt å vær kritisk over egne fortolkninger. Alle tolkningene gjort i denne studien er dog mine egne, og det kan tenkes at andre kunne ha kommet frem til andre tolkningsalternativer. Det har derfor i arbeidet med rapporten vært et mål å presisere hvordan jeg har kommet frem til resultater, funn og tolkninger.

3.4.3 Overførbarhet

I intervjuundersøkelser handler overførbarhet, også kalt generaliserbarhet, om man kan overføre resultatene til andre intervjupersoner og andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren vil selv kunne argumentere for hvorfor sin tolkning og forståelse også kan være relevant i andre sammenhenger. Fortolkningen av datamaterialet kan sies å være grunnlaget for overførbarheten i kvalitative studier. Det er bare videre forskning som kan avgjøre om overførbarheten er svekket eller ikke eksisterende (Thagaard, 2018).

Denne studien tar utgangspunkt i syv læreres erfaringer når det kommer til elevrelasjoner mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever. Syv informanter er trolig ikke nok informanter til å bruke prinsippet om overførbarhet. Man kan dermed stille spørsmål til hvor mange informanter som hadde vært nok for å nå “metningspunktet” i denne studien (Johannesen et. al., 2010; Thagaard, 2018). Formålet med denne forskningsoppgaven har ikke vært å komme frem til generaliserbare resultater, men heller å bidra til økt kunnskap som muligens kan overføres til andre læreres arbeid med disse utfordringene.

3.4.4 Mulige feilkilder

Kvalitative forskningsintervju bærer preg av et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og informant. Intervjuer kontrollerer samtalen ved å bestemme hvilke temaer og spørsmål som bringes opp samt hvilke av informantenes svar som følges opp ved videre utspørring (Kvale og Brinkmann, 2015). I tillegg til dette har jeg som intervjuer vitenskapelig kompetanse om temaene som belyses i intervjuet. Som tidligere nevnt satte jeg meg godt inn i vitenskapelig teori både om reaktiv aggresjon og om relasjoner i forkant av intervjuene. Informantene fikk vite oppgavens formål samt litt informasjon om studien i forkant av intervjuet og kunne med det begynne tankeprosessen rundt temaet. Ved å ikke gi

informantene spesifikke spørsmål unngikk jeg muligheten for at de hadde lest seg opp på relevant teori og svarene jeg mottok var derfor basert på erfaringer fra egen praksis. Om noen av informantene har lest seg opp på teori om temaene i forkant av intervjuene og at svarene deres var farget av dette, er riktignok uvisst. Som forsker med forhåndskunnskaper om temaene kjente jeg på en risiko for at informantene svarte ut ifra det de tenkte jeg ville høre, eller det som var sosialt akseptabelt, selv om dette ikke stemmer med deres erfaringer. For å forhindre at dette skulle skje, presiserte jeg før intervjuene at det var deres erfaring som var målet med intervjuene, ikke å teste deres kunnskaper om temaene. I tillegg forsøkte jeg å tydeliggjøre at jeg ikke satt med en fasit, slik at informantene ikke skulle oppleve ubehag dersom det var noen spørsmål som var vanskelig å svare på.

Dersom informantene ikke godt nok forstår reaktiv aggresjon vil det også kunne være en feilkilde. Dette er fordi svarene informantene kom med i løpet av intervjuene muligens kan handle om en annen elevgruppe. Denne feilkilden er forsøkt korrigert ved at informantene fikk definisjonen på reaktiv aggresjon før intervjuene.

I innhenting av data ble ett intervju gjennomført ansikt til ansikt, mens resten ble gjennomført over videosamtale, og det kan stilles spørsmål til om dette påvirket datamaterialet og resultatene. Det å ha intervju via videosamtale på internett var i seg selv ikke et problem, men det kreves at man som forsker reflekterer over ulike feilkilder. I følge Thagaard (2018) kan online-intervju gi mest troverdige resultater dersom spørsmålene er rettet mot informantenes konkrete handlinger og erfaringer, noe som var tilfellet i dette intervjuet. Samtidig er det viktig å huske på at noen personer kanskje ikke hadde takket ja til intervju dersom det hadde vært ansikt-til-ansikt grunnet mangel på tillit til intervjuer. Dette personlige tillitsforholdet kan være avgjørende for at informantene ønsker å være åpne om personlige erfaringer og private tanker (Thagaard, 2018). Informantene som stilte til online-intervju i denne studien virket dog trygge på seg selv og trygge på bruken av videosamtale til dialog og det foreligger ingen indikasjoner på at de ikke ville ha stilt til ordinære intervju også.

I dette kapittelet har det blitt redegjort for hvordan jeg metodisk har gått frem for å innhente og analysere informasjon for å belyse problemstillingen. I det neste kapittelet vil resultatene av intervjuene bli presentert.

4.0 Resultater

I dette kapitlet av studien vil jeg gjøre rede for funnene som ble gjort i dataen som er innsamlet. Alle informantene ble spurt om de samme spørsmålene innenfor hvert tema noe som gjorde det mulig å bruke en tematisk analytisk tilnærming for å svare på problemstillingen. På denne måten var det mulig å sammenligne svarene til informantene og dermed få en dypere forståelse av hvordan lærere opplever reaktiv aggresjon og hvilke muligheter de har for å hjelpe i relasjonsbyggingen mellom elevene.

For å sikre at informant og jeg som intervjuer hadde samme forståelse av begrepet “reaktiv aggresjon” presenterte jeg en definisjon (vedlegg 4), som lå på bordet under hele det første intervjuet, og som informantene på videointervjuene kunne be meg repetere om trengte det. Resultatkapitlet er strukturert med analytiske resultat og sitat fra informantene. Jeg har valgt å ikke differensiere mellom informantene med ulike utdanningsbakgrunn da det ikke var et skille med henhold til hvordan de reaktivt aggressive elevene ble omtalt og hvordan de arbeidet med elevene. For å bevare anonymiteten har jeg som nevnt i kapittel 3.3.2 *Konfidensialitet*, valgt å presentere resultatene uten å knytte informasjon til enkeltinformanter.

Resultatdelen består av seks delkapitler. Det første delkapitlet handler om lærernes erfaringer med reaktiv aggresjon, utfordrende situasjoner for elevene og måter elevene utagerer på. Dette delkapitlet ble sett på som viktig for å sikre at informantene hadde erfaringer med reaktivt aggressive elever, slik at tiltak de nevner senere var rettet direkte mot elevrelasjonene til denne elevgruppen. Det neste delkapitlet handler om lærernes relasjoner med de reaktivt aggressive elevene og hvordan de håndterer de negative utageringene. Ettersom elevene legger merke til hvordan læreren forholder seg til de ulike elevene, var det viktig å finne ut om håndteringen av den reaktivt aggressive atferden kunne påvirke hvordan medelevene oppfattet eleven med reaktiv aggresjon. Det tredje delkapitlet består av relasjonene mellom de reaktivt aggressive elevene og deres medelever og utfordringer i forhold til dette. I kapittel fire er det fokus på hva læreren kan bidra med i forhold til elevrelasjonene. Kapittel fem handler om skole-hjem relasjonen og hva foreldrene kan bidra med når det gjelder dannelse og opprettholdelse av elevrelasjoner. I resultatdelens siste delkapittel finner man informantenes oppsummerende ord i forhold til arbeidet med reaktivt aggressive elever.

4.1 Erfaringer, utfordrende situasjoner og utageringer

For å få oversikt over informantenes erfaringer knyttet til reaktiv aggresjon fikk de en rekke spørsmål som handlet om deres opplevelser av utfordringene. Disse spørsmålene handlet blant annet om hvilke situasjoner læreren oppfatter som er utfordrende for elever med reaktiv aggresjon. Videre fikk de også spørsmål om hvordan ulike elevene utagerte. Ved å stille disse spørsmålene fikk jeg som intervjuer innblikk i hvilke erfaringer lærere har med elever med reaktiv aggresjon. Samtidig virket det som at disse spørsmålene satte i gang en refleksjonsprosess hos informantene, hvor flere av dem begynte å reflektere over hva som kunne gjøres for å forebygge noen av utageringene.

4.1.1 Erfaringer og utfordrende situasjoner

Informantene hadde variert erfaring knyttet til elever med reaktiv aggresjon. Dette var både i forhold til antall elever med denne type utfordring og i forhold til hyppigheten av utageringene. I forhold til utfordrende situasjoner nevnte flere av informantene ulike situasjoner som overganger, utydelige beskjeder eller utfordrende skoleoppgaver som triggere til aggressiv atferd. Andre situasjoner som spill eller konkurranser kan være utfordrende dersom elevene ikke vinner, og flere av informantene forbinder også forandringer i planer som en trigger. I løpet av analyseringen kommer det dog frem at alle informantene nevner at misforståelser eller mistolkninger er hovedgrunnen til de negative utageringene. Flere av informantene nevner at de reaktivt aggressive elevene gjerne misforstår det lærer eller medelev sier og ofte blir uhell oppfattet som aggresjon mot dem. Informantene beskrev atferdstrekk hos de reaktivt aggressive elevene som oppleves som utfordrende for læreren, men også som utfordrende for medelevene.

“Det er stor forskjell. Noen reagerer ganske kraftig når de opplever at andre prøver å ta kontroll og de opplever at de selv ikke har kontrollen ... For noen er det nok at det blir forandring i dagsplanen. Plutselig skal vi ikke ha matte i andre time fordi det er noe som har skjedd, også må vi bytte. Og da er det nok til at det blir vanskelig resten av dagen og vi klarer ikke å legge det fra oss. Så usikkerhet fører ofte til aggresjonen synes jeg, utrygghet og usikkerhet”

“Kommer det en kommentar sånn i plenum med ett eller annet, ikke nødvendigvis rettet mot dem, så kan de ta det veldig negativt og tenke at dette handler om meg, og at her må jeg sende noe tilbake.”

“Det er jo det at de misforstår, de klarer ikke å tolke det budskapet som kommer fra andre, og kanskje de tolker det negativt. For å si det litt folkelig, tar alt i verste mening.”

Informantene viste til situasjoner som skapte slike misforståelser, som når det er litt trengsel på gangen og elevene kommer bort hverandre, vil de kunne tolke det mer som et personlig angrep.

“Når de får en albue i ryggen av noen som var borti med et uhell, så tenker de med en gang at de er ute etter å ta meg. Da blir det reaksjon fra de på en måte.”

4.1.2 Utageringer

Etter at informantene hadde fortalt om hvilke situasjoner som var utfordrende for elevene med reaktiv aggresjon ble de spurt om aggresjonens form. Ettersom det gjerne er aggresjonens form som kan virke skremmende for medelevene, var det hensiktsmessig å høre informantene erfaringer i forhold til dette. Flere av informantene nevnte at det ikke gikk an å si noe generelt om elevenes utagering da dette var veldig individuelt for de ulike elevene. Likevel kom det frem i analyseringen at alle informantene nevner at de har erfart både verbale og fysiske utageringer. Fem av informantene nevnte også at de opplever at enkelte elever forlater situasjonen.

“Det kan være fra verbalt til fysisk. Og til og med også forlate sted. Altså noen vet det eller forstår at når de blir sinte skal de holde seg unna ting. At når de blir sinte skal de gå, ikke slå.”

“De bare stopper opp, de vil ikke, de tar ikke imot noe, de setter seg bare litt i en protest eller bare at de går ut.”

Informantenes svar tilsier at reaksjonene er individuelle. Likevel viser svarene deres at de fleste informantene har nokså like erfaringer med hvordan elevene utagerer, ettersom alle syv informerte om verbal og fysisk utagering mot andre. Informantene ble også spurt om hvordan

medelevene reagerte på utageringene og her kom det også frem ulike erfaringer. Flere av informantene nevner at det er forskjell på forståelsen hos de andre elevene og at dette avhenger av hvor lenge elevene har kjent hverandre. Én av informantene nevner at den reaktivt aggressive eleven har fått en rolle i klassen ved å være argumenterende og kverulerende ovenfor lærer og enkelte av de andre elevene reagerer da med å heie frem denne oppførselen. Videre nevnes det at dette ikke gjelder alle situasjoner og enkelte ganger reagerer medelevene heller med å nevne at den eleven har det vanskelig. Felles for alle informantene er opplevelsen av at medelevene kan bli usikre.

“De er veldig flinke til å forstå og når den eleven blir sint og smeller av gårde, så vet de at han trenger å ta seg en pause også kommer de inn igjen og da har de fått roet seg og da er de tilsnakkende igjen. Der er elevene veldig flinke på å overse og ikke kommentere hvis den eleven river ned noe eller slike ting. ... mens det er en annen klasse der elevene ikke helt har forstått hva som skjer og de blir veldig forvirret og usikre selv og de blir nesten sånn at de trekker seg fra kontakten fordi det er så usikkert når det smeller.

“De kan bli redde og de blir lei seg fordi det som blir sagt blir misforstått av den som blir sint. Og de blir usikre i forhold til hvordan skal jeg takle dette. Det kan være at de også trekker seg tilbake, at de ikke har lyst til å være med den som reagerer på den måten fordi de føler seg urettferdig behandlet kanskje.”

Når informantene nå har fortalt om situasjoner som er utfordrende både for den reaktivt aggressive eleven, medelevene og læreren, skal vi nå se på hva de forteller om sin relasjon til de aktuelle elevene.

4.2 Lærernes relasjoner til de reaktivt aggressive elevene

Ettersom lærerens relasjon til eleven har betydning for lærerens tilgang til å jobbe med elevenes øvrige relasjoner, ble informantene spurt om sin relasjon til de reaktivt aggressive elevene. Det var stor enighet blant alle informantene at gode lærer-elev relasjoner var nødvendig for å kunne arbeide på en hensiktsmessig måte med elevene. Flere av informantene beskriver at det er eneste mulighet til å komme igjennom til elevene dersom en situasjon oppstår. Det blir også tilføyd at dersom man blir godt kjent med eleven er det også lettere å kjenne igjen når eleven har det vanskelig, og dermed ha mulighet til å forhindre en eventuell

utagering. Videre nevner flere av informantene at det er viktig med gode relasjoner for at både lærer og elev skal kunne tåle de negative utageringene. For at relasjonen ikke skal ta skade av negative utageringer er det viktig å ha en bank med positive felles opplevelser å støtte seg på. På denne måten vil de gode opplevelsene kunne veie opp for noen av de negative og man kan dermed opprettholde en god relasjon. To av informantene nevner at de reaktivt aggressive elevene ser på dem som “dumme” dersom de forsøker å iredesette eller stoppe negativ utagering. Av denne grunn poengteres det av informantene at det er viktig at lærer og elev har gode erfaringer og opplevelser sammen som relasjonen kan støtte seg på.

“Det er jo fordi at da tåler både du og de den aggresjonen. Det er en annen forståelse for hvorfor de reagerer slik som de gjør. Og du vet på en måte når du skal være i forkant, når du skal være der. Hvordan du skal reagere for at det ikke skal bli helt voldsomt. For hvis du ikke er i forkant, hvis du ikke er til stedet så kan det bli ganske gale, i forhold til både de selv, og til klassen.”

To av informantene svarte at det å skape gode relasjoner var veldig viktig, men at den gode relasjonen ikke nødvendigvis var nok for å forebygge eller forhindre negative utageringer.

“Jo bedre relasjon du har, jo lettere er det å få de roet ned. Jo lettere er de trygge på at du vil de vel. Jo lettere vil de også kjenne på at du er veggen de kan lene seg mot, og de kan gjemme seg bak. Det vil også si at du lettere vil kunne få de til å slappe av, og komme til problemet. Samtidig så er det en god del av de som da gjerne vil la det gå utover deg. Fordi det er du som er den trygge. Så har de det dritt, så er det du de vil støte bort, det er deg de vil si stygge ting til. Og så er det deg de vil slå på fordi du tar det imot allikevel.”

“Men det som er med disse elevene er at når det først har gått galt så har ikke relasjonene så mye å si. Så du kan ha en så god relasjon med den eleven som du bare vil, men allikevel så vil den utagere og kanskje slå deg.”

De fleste lærerne uttrykte at relasjonene deres til de reaktivt aggressive elevene var like gode som relasjonene deres til elevene uten disse utfordringene. Det krevdes dog at det ble satt av en del mer tid til relasjonsbygging mellom lærer og elevene med reaktiv aggresjon. Dette skyldtes blant annet at lærerens iredesettelse ble sett på som negative samhandling for eleven, og det måtte derfor veies opp med positivitet. Ettersom de reaktivt aggressive elevene utagerte

mer var det en selvfølge at disse elevene også fikk mer irettesettelse. Av denne grunn forklarte alle informantene at de var nødt til å fokusere mer på å skape gode relasjoner til de reaktivt aggressive elevene enn andre elever i klassen. Likevel kan det tolkes ut i fra svarene at lærerne ikke gjør noe annerledes med denne elevgruppen i forhold til relasjonsbygging, det er bare et større fokus på det.

“For meg, så vil jeg si at jeg jobber for at relasjonen min til alle elevene skal være like god, men jeg ser jo at med de reaktive så må jeg jobbe mer for å opprettholde den fordi det er så mange ganger jeg må irettesette eller være teit, som eleven sier. Så jeg tar så mye ut av den banken at jeg må passe på å fylle på, og jeg må jobbe mye mer for den relasjonen og for å opprettholde den tilliten eleven har. Mens med noen av de flinke, snille jentene, trenger jeg ikke å jobbe like mye”

“Da tenker jeg at da må man være med de mer enn det du er med de elevene som fungerer, du gir de mer oppmerksomhet, du lurer mer, du spør mer, du undrer mer, du har mer kontakt hjem, du vet mer om familiesituasjonen, ja. Og du gir det lille ekstra.”

“Jeg tenker at hvis du i det hele tatt skal få de i tale, så må du bygge relasjoner i gode tider. Det er viktig å komme inn med positive kommentarer å ta de i å gjøre gode ting i gode perioder selv om de kanskje ikke har bedt om oppmerksomhet. Men det at du kanskje er ekstra oppmerksomme på dem når du gjør bra ting og bygge opp under det.”

I løpet av intervjuene nevner fire av informantene at de reaktivt aggressive barna har en tendens til å bli omtalt negativt blant andre lærere. Informantene nevner blant annet at disse elevene er slitsomme og utfordrende å ha i klassen, og at dette er grunnen til at de fort blir et negativt samtaleemne på lærerrommet. På tross av denne observasjonen er informantene raske med å forklare hvorfor lærerne snakker om elevene slik som de gjør. Dette kan tolkes som at selv om de ser utfordringen så er de opptatt av å beskytte kollegaene sine. Den negative omtalen kommer ifølge informantene ofte fra lærere som ikke har mulighet til å sette av tid til å bli skikkelig kjent med elevene og reaktiv aggresjon og dermed få en annen forståelse av hvorfor de reagerer som de gjør. Selv har flere av informantene fått mulighet til å sette av tid til disse enkeltelevne slik at de kan bygge en sterkere relasjon. Dette var ifølge flere av informantene grunnen til at de hadde et mer positivt syn på denne elevgruppen. Dette kan tolkes som at kunnskap om aggresjon og kjennskap til elevene som har utfordringer i forhold

til det, gir andre forutsetninger for å jobbe med disse elevene. Etersom alle informantene presiserer at det kreves mer tid for å bygge og opprettholde gode relasjoner med disse elevene, kan det tolkes som at flere lærere hadde hatt et mer positivt syn på elevene dersom de hadde fått mulighet til å sette av tid til enkeltelevener. De fire informantene som informerte om den negative omtalen, presiserte at de selv forsøker å sette disse elevene i et godt lys ved å alltid fortelle om positive sider ved eleven.

4.2.1 Klasseledelse

For å skape disse gode relasjonene er det flere av de syv informantene som indirekte nevner at man må være en autoritativ voksen, med tydelige grenser og omsorg. I tillegg viser flere av informantene til viktigheten av å være en trygg voksen for elevene, og at elevene ser på læreren som en de har tillit til. Videre nevner også flere av informantene at de er opptatt av å vise at de liker elevene, og at de kommer til å like de selv om de handler negativt fra tid til annen.

“Å kunne begynne med blanke ark tenker jeg er viktig, ... la ting som er gjort tidligere ligge.. De har gjerne mer bagasje, som må bearbeides. De trenger gjerne mer tid for å kunne stole på voksne, lærere, andre. Vi ønsker jo å ruste elevene våre for voksenlivet og gjøre de klare for det, og for at vi skal kunne lære elevene våre noe, så er det aller viktigste at de er trygge, at de er i et trygt rom.”

“Noen ganger så kan du få en veldig god relasjon med de som utfordrer mye ... Det er noe med den der kjærlighet eller omsorg i det å være litt streng å ha litt rutiner. Det er på en måte en balanse der også. De ser det kanskje ikke akkurat der når det ... men at de gjerne ser det litt senere. Og at gjerne det skaper gode relasjoner da, med å vise at du alltid er der og ikke gir opp.”

Viktigheten av gode relasjoner mellom lærer og elevene ble poengtert ved at flere av informantene nevnte hvor utfordrende det var dersom en lærer var syk. Da får elevene vikarer som de gjerne ikke er så trygg på noe som kunne gjøre skolesituasjonen vanskeligere. Elevene kan reagere på nye voksne med mye utagering, og ifølge én informant er det bedre at elevene mangler en lærer enn at det settes inn en vikar. Flere av informantene nevnte at dersom de selv var syke så de det som viktig å informere foreldrene til de reaktivt aggressive barna før elevene kom på skolen, slik at foreldrene kunne forberede barnet sitt på best mulig måte. Én

av informantene presiserte da viktigheten av å videreformidle hvem eleven skulle ha som lærer den dagen, slik at eleven hadde en anelse på hvordan dagen kom til å se ut før skoledagen startet.

4.2.2 Hvordan håndteres reaktivt aggressive utageringer?

Ettersom det er en sammenheng mellom konfliktnivået i lærer – elevrelasjonen og hvordan elevene vurderer hvem de liker var det interessant å høre om hvordan informantene håndterte utageringer. Dette var for å undersøke om håndteringen av utageringen kunne påvirke medelevenes syn på de reaktivt aggressive elevene. Flere av informantene nevnte at de opplever å bli provosert når det er mange utageringer, men forteller videre at de forsøker å roe seg selv ned først før de går og snakker med eleven. Alle informantene forteller at de har hatt episoder hvor de ikke har klart å roe seg ned selv og dermed også mislykkes i å roe ned eleven. Flere nevner derfor at dersom man skal nå gjennom til eleven så krever det tid. Det kreves tid både i forhold til at lærer og elev får roet seg ned, men også at læreren har tid til å ha en dialog med eleven om episoden i etterkant. Som nevnt av alle informantene så er en av hovedutfordringene til de reaktivt aggressive elevene at de mistolker ting som blir sagt eller gjort. Dette gjenspeiles i svarene til informantene hvor alle nevner at i etterkant av en utagering ser de det som nødvendig å prate med eleven om episoden, og forsøke å få eleven til å se andre tolkningsmuligheter av situasjonen. Tre av informantene forteller at etter en utagering analyserer de situasjonen selv for å se hva de selv eller medelevene kunne ha gjort annerledes, slik at det ikke hadde blitt en misforståelse. Videre forklarer også alle informantene at de selvsagt forsøker å stoppe eleven dersom de går mot verbalt eller fysisk angrep mot andre, men at eleven ofte da velger å komme seg bort fra situasjonen. Flere av informantene forteller at de ofte i forkant av utageringer har avtalt et spesifikt sted eleven skal gå til dersom de kjenner behovet for å løpe bort fra situasjonen. I tillegg kommenterer de at de er opptatt av å fortelle eleven at de er der for dem når de velger å komme tilbake.

“Hvis du er over ditt vindu også så klarer du ikke å treffe eleven heller. Hvis jeg ikke klarer å holde roen så går det ikke. Da fyrer vi bare hverandre opp. Hvis det er verbalt så må du prøve å snakke og roe, snakke til følelsene. Og hvis det blir voldsomt, for å skjerme både medelever og eleven selv, føre de ut av rommet, finne en nøytral plass som kan roe alt, og snakke og fortelle og høre og lure.”

“Det er jo prøve å snakke med eleven, og prøve å forklare situasjonen for de, og tolke det som de andre har sagt. Snakke med de om hvordan, eller hva som gjorde at de oppfattet det sånn som de gjorde ... Prøve å få de til å sette seg inn i de andre sin tankegang, for det virker jo som at det er det de ikke forstår.”

“Jeg prøver å snakke med dem når de ikke er låste om situasjonen, høre litt med hvorfor det blir sånn, hva som gjorde at det ble sånn og unngå de triggerne. I tillegg, når de har låst seg så har vi en avtale på at jeg ikke skal komme bort å mase med en gang, for da blir det litt som å kaste bensin på bålet, men heller vente litt slik at de får roe seg også kan vi heller prøve å ta en prat om det. Men så står jeg mye alene i klasserommet og da er det på en måte begrenset hvor mye tid jeg kan bruke på de i en vanlig undervisnings økt, og det har jeg snakket med de om, at hvis de låser seg helt og jeg kommer bort gjerne hvert 5. minutt og snakker med dem og de likevel ikke ønsker å åpne opp så er det ikke sånn at jeg har mulighet til å gjøre så mye mer.”

To av informantene informerer om at dersom de ikke klarer å roe ned situasjonen og eleven som utagerer velger de å heller ta med seg de andre elevene til et annet sted. På denne måten forteller de at de skjerner både eleven som utagerer i tillegg til medelevene. Felles for alle informantene er at de alle påpeker viktigheten av et godt samarbeid mellom kollegaene. For å kunne bedre hverdagen til de reaktivt aggressive elevene, så er det vesentlig å kunne drøfte situasjonen med andre, slik at videre arbeid blir gjennomført på best mulig måte. Det var flere av informantene som sa at de måtte jobbe for å gi andre kollegaer et bedre inntrykk av disse elevene, men det var også de som sa at noen ganger var det dem selv som behøvde å se ting fra et annet perspektiv.

Vi har nå sett hvordan informantene beskriver lærer-elev relasjonen som viktig både for læreren som skal stå i situasjonene og for den reaktivt aggressive elevens trygghet og trivsel. Det neste vi skal se nærmere på er relasjonen mellom de reaktivt aggressive elevene og medelevene.

4.3 Elevrelasjoner

“De kunne så inderlig ønske å være gode og nære kompiser eller venninner også spolerer de det med å si stygge ting eller slå eller sparke eller rasere gangen og da ser de selv at det er dumt.”

Da informantene fikk spørsmål om hvordan relasjonene var mellom de reaktivt aggressive elevene og medelevene viste det seg at alle informantene i stor grad hadde de samme erfaringene. Generelt var det få av de reaktivt aggressive elevene som hadde gode stabile vennskap, og mange av elevene skiftet venner ofte. I tillegg fortalte flere av informantene at de hadde erfart at den reaktivt aggressive eleven lett ble et offer for erting, da noen elever likte å se de voldsomme utageringene. De fleste informantene nevnte at etter hvert som elevene ble eldre ble medelevene mindre og mindre tålmodige ovenfor reaktivt aggressive utageringer. Av denne grunn var det flere av informantene som erfarte at enkelte reaktivt aggressive elever søkte nedover i trinn for å finne venner. Dette handlet ifølge informantene om at de reaktivt aggressive elevene ofte prøvde å bestemme over andre og kontrollere lek og spill, og at yngre elever lettere lar seg bli styrt. Flere av informantene nevnte at det var vanskelig for de andre elevene å være venner med reaktivt aggressive elever fordi de aldri visste når det kom til å “smelle”, noe som fører til mye usikkerhet hos medelevene. Informantene beskrev opplevelser av et gjensidig hat og elsk forhold mellom de reaktivt aggressive elevene og medelevene, hvor relasjonen varierte mye fra dag til dag.

“Hvis de blir forstått så går det å ha en fin relasjon, men den relasjonen slites jo på når de ikke forstår. Og som sagt tidligere hvis du blir slått og sparket av “ingenting” så blir den relasjonen sårbar ... Noen ganger så fungerer det. Noen ganger så kjenner elevene kjennetegnene og de vet når de skal la være å være med den personen ... Noen har jo noen venner som de klarer å ha over veldig lang tid. Og det er takket være den veldig tålmodige vennen.”

“De sliter med vennskap. De sliter med alt. Det er det som er så gale. Det er ingen som lurert på hvor de er det er ingen som spør etter de når de er syke eller skal til tannlegen ... De synes egentlig bare at det er deilig. Fordi da er klasserommet trygt. Jeg tror at mange av de elevene i klassen blir brukt opp på skolen. At det er nok. Og nå når de blir eldre og de styrer mer av vennskapene selv og de velger de bort.”

4.3.1 Medelevenes forståelse

Relasjonen mellom elevene ble ifølge flere av informantene i stor grad påvirket av forståelse. Dette var et fokus seks av informantene hadde gjennom hele intervjuet. Medelevenes forståelse var ikke et tema jeg brakte frem, men det ble fort en overskrift i analyseringen. Informantene fortalte at dersom det var god forståelse hos de andre elevene, der de klarte å sette seg inn i hvordan den andre tenker og reagerer var det lettere å opprettholde en god relasjon. Dette hadde informantene variert erfaring med, hvor noen opplevde stor forståelse hos de andre elevene mens andre erfarte utfordringer i forhold til dette. Noe av grunnen som ble nevnt var om lærerne i samarbeid med foreldrene fikk lov til å fortelle om utfordringene elevene hadde, og med det forsøke å bygge opp forståelsen for reaktiv aggresjon hos de andre elevene. Enkelte av informantene hadde opplevd å få godkjenning av foreldrene til å fortelle om situasjonen, mens andre informanter opplevde det motsatte. I likhet med lærerne, kan det tolkes at kunnskap om aggresjon og kjennskap til utfordringene elevene har kan være med å påvirke hvordan medelevene opplever den reaktivt aggressive eleven.

“Som sånn der hvor de har gått i klasse sammen fra de var veldig små, ser jeg at forståelsen er veldig stor, så bevarer vennskapene. Og de kan le av at du smalt i taket, og det var gjerne ikke grunn til det, men det gikk jo bra, også vitser de videre på noe annet ... Hvis det er uenigheter som oppstår så klarer de å løse det ganske kjapt selv. Og sånn generelt sett ser jeg at de er ganske flinke til det.”

“Det og gi hverandre mulighet til å være forskjellige er også vanskelig, fordi det er lett å se bare seg selv, og sine egne meninger og sine egne tanker. Spesielt som små barn så har en ikke mulighet til å gå inn i andres tanker og forstå at andre reagerer på en annen måte. Derfor blir det også sett på som rart når noen reagerer, og en har lett for å komme med en kommentar ...”

Etter spørsmål om de reaktivt aggressive barna lett blir avvist, opplyser informantene om ulike erfaringer. Enkelte hevder at dette har mye å gjøre med hvor hyppig utageringene kommer fra denne eleven og hvor mye eleven forsøker å kontrollere leken. Alle informantene opplevde fra tid til annen å se at disse elevene ble avvist av andre, men noen poengterer at dette også har med de reaktivt aggressive elevenes ønske om å være med i leken. Én informant poengterte at enkelte reaktivt aggressive elever som hun arbeidet med ikke hadde et ønske om å bli inkludert i små gjenger i klassen. Informanten hadde stilt seg selv spørsmål om

dette var tomme ord fra eleven eller om de faktisk ikke hadde behov for å bli inkludert, men hadde selv konkludert med at sistnevnte var tilfellet.

“Jeg har jo inntrykk av at det ikke er så lett å få være med på leken, og at det ikke er så lett å få være med folk på fritiden og sånne ting, og det har nok litt med at de andre elevene ikke helt vet hvor de har denne eleven.”

“Ja, eller nei, ikke når det er sånne store ting, sånn typisk sånne aktiviteter som å hoppe tau, hoppe paradis, spille stikkball, kanonball, ikke sånne ting. For da er alle med. Men sånne små grupper så tror jeg nå at de ikke spør engang. De forstår at de ikke får det innpasset som andre elever får. Fordi de klarer ikke å være i den settingen over lenger tid, før de begynner med sine utfordringer. De har lyst til å bestemme, de har lyst til å fortelle, de har lyst til å være i fokus hele tiden. Og det går ikke i et vennskap over tid.”

I det siste sitatet kan man se at informantene trekker frem utfordringene elevene har i forhold til å være i en liten gruppe over lenger tid. Som informantene rapporterer går det ikke an å basere et vennskap på at én av partene alltid skal være i fokus. Flere av informantene påpeker utfordringene i forhold til at de reaktivt aggressive elevene ønsker å kontrollere situasjonene, og det er derfor naturlig å se videre på de reaktivt aggressive elevenes sosiale kompetanse.

4.3.2 Sosial kompetanse

Flere av informantene kobler sammen reaktiv aggresjon og manglende sosial kompetanse. Det opplyses blant annet om utfordringer med god kommunikasjon, det sosiale spillet og negativt tolkningsmønster. I tillegg ble det informert om konkrete ting som å vente på tur eller å la noen andre få velge lek var utfordrende for de reaktivt aggressive elevene. Én informant nevner at han opplever at ironi, metaforer og lignende språk ofte er vanskelig å forstå for de reaktivt aggressive elevene. På denne måten uteblir ofte elevene fra samtaler fordi samtalen går på et språk som eleven ikke forstår. Det kan stilles spørsmål om de reaktivt aggressive elevene som blir beskrevet av noen av informantene har en diagnose i tillegg, men dette er ikke noe som blir bekreftet eller avkreftet i løpet av intervjuprosessen, og vil derfor ikke bli et videre fokus i oppgaven.

“Jeg tenker jo sosial kompetanse generelt. For eksempel kan de jo ha masse empati, men de har gjerne empati på feil grunnlag eller helt feil plass eller helt feil setting. De henger seg

opp i de små tingene, men glemmer totalen. De sliter jo med interaksjon mellom to elever, de sliter med samspill. De sliter med koder. Sosiale lekeregler. De vil jo bestemme, de vil jo styre de vil jo gjøre det som faller de inn. Så egentlig så sliter de jo sosialt, generelt.”

“En god del av de sliter faktisk med for mye humor. Så lenge de ikke er trygge på deg, så er det lett for at de tar det som et nytt angrep, at andre ler. Det at noen ler, det er utrygt, fordi sist gang de lo, så lo de av meg. Av og til så er det lett å gå tilbake den situasjonen, noen ler, hva har jeg gjort.”

Elevrelasjoner er en viktig side ved klassemiljøet og da informantene ble spurt om klassemiljøet blir påvirket av å ha elever med reaktiv aggresjon var det stor enighet blant alle informantene. Informantene meddeler at klassemiljøet blir påvirket i en negativ retning av å ha reaktivt aggressive elever som utagerer mye. Dette er ifølge informantene fordi medelevene kan bli utrygge og usikre på når det kommer til å bli misforståelser og på de eventuelle negative reaksjonene som kommer. Selv i klasser der det var stor forståelse for reaktiv aggresjon informerte informanten om en negativ påvirkning på klassemiljøet. Det skyltes blant annet at læringsmiljøet var påvirket av at det var stor usikkerhet for når neste reaksjon ville komme, og hvor eksplosiv den eventuelle utageringen kom til å være. I tillegg var det flere av elevene som synes at det var sårt at deres kommentarer ble misforstått og dermed var årsaken til utageringen. Én informant nevnte også at det var utfordringer i forhold til samarbeidsoppgaver. Informanten opplevde at medelevene ikke ønsket å være på samarbeidsgruppe med den reaktivt aggressive eleven, fordi de plutselig kunne finne på å forlate stedet eller begynne å slette det arbeidet de andre hadde gjort. Av denne grunn trenger elevene å ha noen tilstede som kan bidra med å forebygge at disse tingene skjer, samt å reparere relasjoner som er brutt ned, noe som bringer oss videre på neste delkapittel.

4.4 Hva kan læreren bidra med?

Som beskrevet tidligere var alle informantene enige om at mye av utfordringene lå i at den reaktivt aggressive eleven ofte mistolket situasjoner. Videre ble det også presentert av flere av informantene at vennskap mellom reaktivt aggressive barn og medelevene var avhengig av en viss forståelse fra medelevenes side. Da informantene ble spurt om hva læreren kan gjøre for å bygge relasjoner mellom elevene kom det frem både konkrete tiltak i forhold til relasjonsbygging og mer indirekte måter å jobbe med å forebygge at reaksjoner kommer, og

dermed også hjelpe å opprettholde vennskap. Én metode som de fleste informantene nevnte var det å bygge opp forståelsen for at vi er ulike blant elevene. Dette gikk på å snakke om at ulike situasjoner oppleves som utfordrende for ulike mennesker, og reaksjonene kan derfor oppleves som voldsomme og unødvendige for de som ikke ser på situasjonen som utfordrende. I tillegg ble det nevnt at det er viktig å informere elevene som var til stede under en utagering hva det var som gikk galt i den situasjonen, eller hvordan den reaktivt aggressive eleven opplevde situasjonen. Dette er ifølge informantene viktig for å trygge de andre elevene, og for å bygge opp forståelsen hos dem.

“Jeg prøver å snakke litt med dem om at vi reagerer forskjellig og at av og til er det ting vi tenker ulikt om og at misforståelser kan skje og prøver å være med å bygge slik forståelse ... reaktiv aggresjon har ikke de skjønt, slik at de klarer ikke å forstå hva det er som skjer, og da blir de veldig usikre.”

“Man må jo ha klare klasseregler på hvordan man snakker til hverandre, sånn at man f.eks. Ikke snakker stygt om personen, bak ryggen til personen og at det med forståelse er jo veldig viktig igjen. At man har ... forklart som ligger til grunn til at den eleven kanskje ikke er helt normal.”

4.4.1 Forebygging av aggresjon

Alle informantene viser til viktigheten av å forebygge de negative utageringene. Dette er fordi negative utageringer som regel er årsaken til hvorfor de reaktivt aggressive elevene sliter med vennskap. Informantene nevner alle at de lager avtaler med elevene, forbereder de godt på hvordan dagen blir, har mye kontakt med hjemmet og stadig jobber med relasjonene. I tillegg har flere av informantene erfart nyttheten av gode rutiner. Flere beskriver at rutiner og faste gjøremål gjør det forutsigbart for elevene og det hjelper for å minske utageringene. Flere informanter påpeker også viktigheten av å møte elevene tidlig og være tett på dem både i timen, overganger og i friminutt. I tillegg presiseres viktigheten av å være i forkant og være tidlig tilgjengelig for å hjelpe dem med nye oppgaver.

“Prøve å finne egne regler for dem. Noen trenger gjerne å springe rundt huset en gang, noen trenger å sette seg ned og tegne for seg selv eller, noen trenger å få noen matteoppgaver som de bare kan kose seg med ... Tryggheten på at du vil dem godt den må gå om igjen og om

igjen og om igjen. De må lære inn den. Fordi grunnen som sagt tror jeg, av og til grunnen til at de reagerer sånn som de gjør er fordi de er utrygge.”

“Jeg deler ut mange klapp på skulderen. Noen sitter jeg ved siden av når de skal gjøre oppgaver, fordi jeg vet at hvis jeg ikke er der så vil de ikke gjøre noe, og da vil pulten fyke. ... Du må være veldig flink til å si at når du går fra dem at du kommer tilbake igjen ... Fordi ellers så vil noen som føler seg utrygge, de vil tro at grunnen til at du går vekk er på grunn av de. At nå tåler han ikke meg igjen ... Ellers så prøver jeg å forespeile dagen, dette skal vi gjøre i dag, hvis det er noen forandringer så snakk om det så raskt som mulig”

Alle informantene forteller at de reaktivt aggressive elevene til tider kan gi de andre elevene noen stygge kommentarer. Dette oppleves selvsagt som sårende for mottaker av kommentarene, og kan virke tærende på relasjonene. Flere av informantene vektlegger derfor nødvendigheten av å hjelpe de reaktivt aggressive elevene ved å legge frem hva som ble feiltolket og hva som kunne hatt blitt håndtert annerledes. Det kan også være nyttig å hjelpe eleven å si unnskyld i etterkant. To av informantene nevnte også at det noen ganger virker mer hensiktsmessig å la andre enn kontaktlærer snakke med eleven. Dette kan både gjøres i etterkant av en utagering, men også som forebygging av videre aggresjon. I forhold til dette er det dog én informant som nevner at det er utfordrende med sosiale treningsprogram, da den eleven som trenger det mest gjerne ikke er interessert i å delta i programmet. Fem av informantene opplever dog at dersom de er usikre på hvordan de skal håndtere situasjoner og videre arbeid med eleven så har de mulighet til å få hjelp av ledelsen. De to andre informantene fortalte at de foretrakk å snakke med kollegaer om utfordringene.

“Hvis det er noe som på en måte ødelegger hverdagen mye for eleven og gjerne regelmessig daglig så tenker jeg at vi burde sette inn andre tiltak ... Vi har miljøtjeneste og det er noe man bruker ganske mye i sånne situasjoner da gjerne enkeltelever trenger litt mer samtaler og mer sosialt. De kan også ha som for eksempel aggresjons trening program der man snakker om følelser og aggressive tanker og slikt. Fordi de har ofte litt lettere å snakke med dem enn oss lærere, kontaktlærere som er veldig plagsomme og maser på de litt mye. Det er et slags annet pusterom der de snakker mer om sånne sosiale utfordringer og ...”

“Det er to lærere som har blitt sånn ART-instruktører ... og de har kjørt i gang sånn ART kurs der noen elever har fått plass da ... Der er det veldig mange sosiale mål de skal få til, å

innrømme feil og si unnskyld, og motta unnskyldning, og ta initiativ ... ART virker som det fungerer bra.”

4.4.2 Lærerens forberedelser og tilstedeværelse

På skolen er det mange aktiviteter som krever samarbeid og flere av informantene har opplevd at de må gjøre et godt forarbeid før en slik aktivitet. De setter elevene sammen i grupper som de tror vil virke positivt for elevrelasjonene og så passer de på å unngå å sette flere reaktivt aggressive elever sammen. På denne måten kan lærerne legge opp til kjekke aktiviteter som kan virke positivt for relasjonene. Dette er også et fokus i friminuttene for flere av informantene, der de sørger for at elevene kan være med noen andre elever i friminuttet.

“Jeg passer på å sette de i forskjellige grupper slik at jeg oppfordrer de til å ta kontakt med de som de ikke alltid er med også, ja så jeg prøver at det er balansert og at de får være med de de liker å være med, og at de får jobbe med de som de ikke alltid jobber like mye med.”

“Spiller på deres gode sider. For det er jo sånn at alle andre elevene vet det gjerne, at de trenger litt særbehandling og at de gjerne da får blomstre litt på emner som der er flinke i. Dra frem det. Også prøver vi å sette de sammen med grupper vi tenker fungerer, skjerm de fra de vi tenker de ikke fungerer med og slike ting.”

Tre av informantene presiserer viktigheten av å være tett på for at elevene skal kunne danne og opprettholde relasjoner. Dette er fordi de reaktivt aggressive elevene gjerne ønsker å kontrollere situasjonen, og ved å ha en lærer til stede, kan den situasjonen hindres.

“Hvis du har øvd på tape i en trygg setting, så er det lettere å tape i en utrygg setting. Hvis du har klart å vinne på en god måte så er det lettere å gjøre det når du er ute blant andre også. Du skaper ikke noe vondt rundt deg det er lettere for folk å være med deg. Og da fører det til at de andre vil kanskje være med deg, fordi du er jo faktisk ok.”

“De sliter jo ofte i lek, der hvor relasjoner ofte bygges. Særlig da i regelleker. Ofte så klarer de reaktive elevene seg i første og andre trinn der hvor det er mye fantasilek, og gjerne hvis de får ha kontrollen, men med en gang man bytter over til regelleker og ting ikke er under deres kontroll lenger så skjærer ting seg ofte. Å bygge relasjon da blir jo i form av sammen-

timer, i klassens time og man prøver jo å forklare og at klassen skal være tålmodig og at de skal vise forståelse. Forståelse er jo nøkkelen her. Men det er vanskelig.”

Ettersom alle informantene rapporterer om utfordringer i forhold til å opprettholde gode relasjoner mellom de reaktivt aggressive barna og medelevene, var det også interessant å høre om de reaktivt aggressive elevene hadde muligheter til å skaffe seg venner på tvers av klassene og alderstrinn. Til det svarte 5 av informantene at skolen la opp til at elevene kunne danne vennskap med elever som ikke gikk i samme klasse, mens 2 av informantene fortalte at de ikke ønsket dette. Disse lærerne var opptatt av å skjerme elevene slik at de ikke fikk et rykte på seg på skolen, og at elevene dermed fikk det vanskeligere enn de allerede hadde det. Det kan stilles spørsmål om informantene tenker slik om alle reaktivt aggressive elever, eller om det var noe som var knyttet direkte til de reaktivt aggressive elevene disse informantene arbeidet med. Dette er dog det ikke går an å si noe om, ettersom det ikke ble et videre fokus i intervjuet.

“Vi har gjort tiltak på at det er f.eks. trivselsagenter da, og da er rollene så tydelig satt og da er det så tydelig hva som skjer i løpet av et friminutt og det er jo det friminuttet som noen av disse elevene trives best i”.

“Det også ha noen sånne felles aktiviteter med jevne mellomrom, der du kan møte de andre på trinnet, de andre elevene, det har jeg tro på. Fordi da har de i alle fall mulighet til å knytte relasjoner med de andre elevene.”

Det har nå blitt presentert ulike tiltak informantene gjør for å hjelpe de reaktivt aggressive elevene i forhold til deres elevrelasjoner. Videre vil det være et fokus på hvordan deres samarbeid med elevenes foreldre kan påvirke de reaktivt aggressive elevene sine relasjoner.

4.5 Skole-hjem samarbeid

For å finne ut hvilke muligheter skole-hjem samarbeidet hadde for å påvirke relasjonsbyggingen mellom elevene var det først interessant å høre hvordan skole-hjem samarbeidet fungerte for de ulike informantene. Alle informantene presiserte viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid, men det var et par som møtte på utfordringer i forhold til relasjonen til foreldre med reaktivt aggressive barn. To av lærerne hadde møtt på utfordringer

som gikk ut på at foreldrene ikke anerkjenner utfordringene barnet deres møter på i skolehverdagen. Disse informantene opplevde å motta unnskyldninger som informantene ikke synes var riktig. Dette kunne handle om at eleven utagerte fordi de ikke hadde på seg briller, eller at et søsken hadde vekket dem den dagen. Av denne grunn beskrev informantene at relasjonen mellom læreren og foreldrene til det barnet ikke var godt fordi de opplevde å ikke bli hørt, og at foreldrene ikke anerkjente vanskene. Unnskyldninger foreldre benytter seg av for å forklare utageringene på kan dog også tolkes å være beskyttelsesmekanismer for både seg selv og barnet. Det kan være tøft å høre at barnet deres gjør andres dag utfordrende, og det kan dermed være lettere å finne andre grunner til hvorfor eleven utagerer slik den gjør. Dette ble tatt opp av en av informantene i ettertid, hvor informanten selv så hvor tøft det måtte være for foreldrene å takle disse utfordringene hjemme for å så høre om dem fra en lærer i tillegg.

“Det er kjempeviktig. Og særlig da at foreldrene tør å snakke om det. Og kanskje innse at det er noe der. For hvis de på en måte bare skal stenge døra for at eleven ikke har noe eller at man på en måte, nei det er bare klassen sin feil. Bare skal gi skylda til andre og sånn, klarer de ikke å åpne øynene for at det også er noe med sin egen sønn eller datter.”

Resten av informantene erklærte relasjonene med foreldrene som gode. Gode relasjoner mellom skole og hjem gjorde det mulig å jobbe mer med forebygging av reaktiv utagering. Flere av informantene fortalte at de hadde god og hyppig dialog med foreldrene, slik at dersom noe hadde vært vanskelig den morgenen eller kvelden før, kunne lærerne få beskjed om det før elevene kom på skolen og med det møte barnet på en bedre måte. Det samme gjelder andre veien, hvor lærerne informerer foreldrene om hvordan skoledagen har gått, slik at foreldrene er forberedt på hva det er lurt å snakke om når eleven kommer hjem.

“Det å ha et veldig godt skole-hjem samarbeid, der en far eller mor sender melding om at i dag var det en krangel på vei til skolen eller når de stod opp, ikke en så veldig god dag. Det har veldig mye å si for hvordan du kan møte det barnet. Fordi ellers så vet du ingenting når du møter de med en gang. Og det er nok med en feil kommentar og så er hele dagen ødelagt ... Skjer det noe hjemme, så sender de melding, skjer det noe på skolen, så tar du kontakt med dem. Og så har du en større sjanse for at barna blir ivaretatt.”

For å få til et godt samarbeid, og at foreldrene er positive i forhold til skolen nevner flere av informantene nødvendigheten av at dialogen mellom skole og hjem ikke bare er preget av

negative opplevelser og utfordringer med eleven. Det er viktig at foreldrene får en følelse av at lærerne vil dem vel og at de gjør alt for å prøve å hjelpe elevene. Dette inkluderer å huske på å ringe foreldrene og fortelle om positive opplevelser med eleven og fortelle om ting eleven mestrer. I likhet med relasjonene mellom lærer og elev så var det et fokus på en balanse mellom negative og positive tilbakemeldinger. For at foreldrene skulle tåle de negative tilbakemeldingene var de avhengige av å få skryt og mange positive erfaringer i bakhånd. Én informant kommenterte også at hun hadde opplevd at foreldrene trengte bekreftelse på at det de gjorde var godt nok.

“Det å bygge opp en tillit til skolen i hjemmet, at foreldre vet at du vil barnet deres vel, gjør og sitt til at det samarbeidet blir lettere. At du ikke bare ringer hjem når det har gått galt, men at du tar en telefon, med i dag jobbet han veldig bra med det og det og det. Også gjerne pøse på litt ekstra på det. Sånn at de føler at ungen deres er verdifull i dine øyne.”

Fire av informantene nevner også viktigheten av at foreldrene snakker positivt om skolen, lærerne og de andre elevene. Dette gjelder alle foreldre og ikke bare foreldrene til de reaktivt aggressive barna. Informantene nevner at foreldrene er forbilder og ved å ha et positivt syn til skolen kan påvirke eleven i en positiv retning.

“Det at de snakker positivt om skolen og snakker positivt om de andre elevene. De er forbilder i måten de snakker på og det tar elevene etter, så når foreldre snakker positivt så snakker jo ofte elever og positivt”

“Hvis vi fortsetter å snakke stygt, så vil vi se etter de feilene hos barna. Vi vil ikke se de gode tingene, utviklingen, det som skjer bra, vi vil fortsette å lete etter feil, hver eneste gang det kommer en feil så vil det være en bekreftelse på at vi hadde rett. Men stort sett så pusher vi da det barnet i den retningen. De får ikke mulighet til å forandre seg en gang fordi vi har låst dem i det typisk for det barnet. Hvis foreldre fortsetter der, og så vil vi ikke hjelpe disse barna.”

Ettersom alle informantene understrekte viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid var det videre interessant å høre hvordan de mente at samarbeidet og foreldrene kunne bidra i elevenes relasjonsbygging.

4.5.1 Hva kan foreldrene bidra med?

Da informantene ble spurt om hvordan foreldrene og skole-hjem relasjonen kan brukes for å bygge og opprettholde relasjoner mellom elevene kom det frem noen konkrete forslag. Flere informanter poengterer viktigheten av å ha en slags kontinuitet mellom hjem og skole, for eksempel at regler for hvordan man skal oppføre seg kan bli fokusert på både i hjemmet og på skolen. Alle informantene nevnte også at foreldrene hadde mulighet til å påvirke elevene i forhold til hvem de er sammen med, og dermed oppfordre sitt barn til å inkludere de reaktivt aggressive barna. Informantene var dog enige om at det var ikke like lett for dem å oppfordre foreldre til å inkludere elever som hadde utagert mot deres barn tidligere. Flere av informantene kommenterte også at de følte at det ikke var deres oppgave å passe på hva som skjer etter skoletid, og av denne grunn var det flere av informantene som så det som foreldrenes oppgave å jobbe med elevrelasjonene etter skoletid.

“Å ha litt regler og rutiner og struktur og litt forventninger og sånne ting er jo egentlig mye omsorg. Hvis det blir veldig lite av det så ser man jo at det sklir ut for elevene. Og da trenger man at foreldrene er med for å klare å holde den og det hjelper ikke så mye med at vi er strukturerte eller skal følge opp regler for hvordan man skal være på skolen eller arbeid som skal være gjort, hvis alt blir feid vekk når du kommer hjem uansett.”

“Det er klart at vi foreldre har jo kjempestor påvirkningskraft. Som forelder så er jeg jo veldig enig i at vi skal ta vare på alle. At alle skal være med, at alle skal bidra, at alle skal ha det godt og trygt. Men så kan jeg forstå at det ikke er bare bare heller ... Første prioritet er jo din egen unge vi prøver jo hele tiden å si at de må invitere noen hjem.”

4.6 Avsluttende kommentarer

Før jeg avsluttet intervjuene ble informantene spurt om de hadde noe å tilføye i forhold til arbeidet sitt med de reaktivt aggressive elevene. Her hadde informantene mulighet til å fortelle fritt om det de ønsket før lydopptakeren ble slått av. Selv om de fleste ikke kom på noe mer å tilføye var det to informanter som poengterte hvor viktig det arbeidet de gjør med disse elevene er, og hvor givende det er for dem selv.

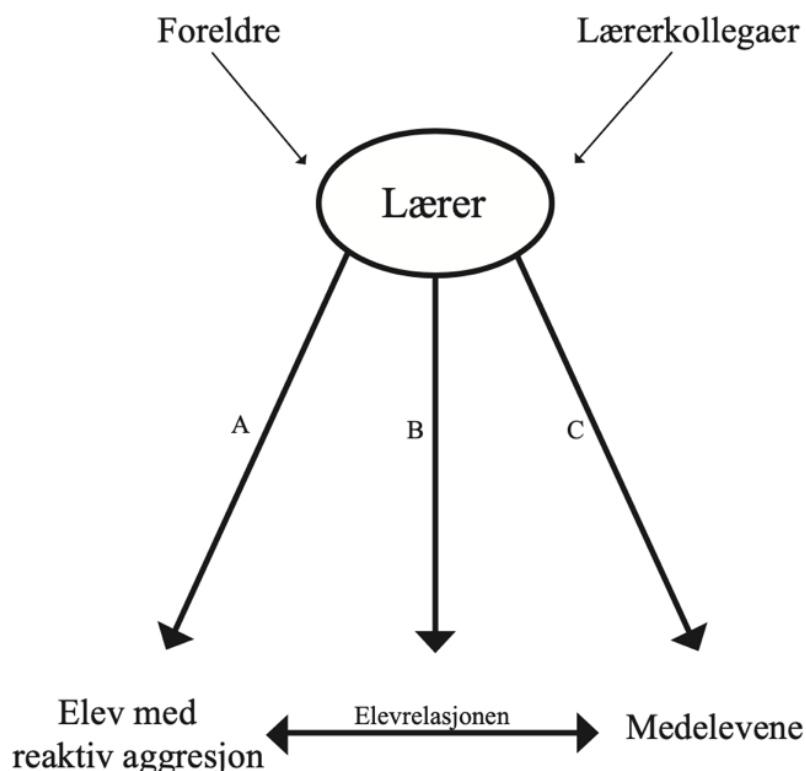
“Det er noe av det som gjør min hverdag kjekk iallfall. Det er disse elevene. Det er å få jobbe med disse og få den relasjonen som trengs. For du ser jo mer du jobber med dem, jo tettere du kommer jo mindre utagering er det jo. Det du gjør betyr noe for noen.”

“Det er tøft å jobbe med disse elevene, det er de som tar nattesøvnen fra meg om kveldene. Det er de jeg ligger og grubler på, etter skolen, og etter jobb, i helger og i ferier. Spesielt ferier. Men samtidig så er det de som gjør jobben min veldig kjekk.”

På tross av få kommentarer avslutningsvis var det gjennom alle intervjuene tydelig at informantene ønsket å hjelpe de reaktivt aggressive elevene. Selv om flere av informantene uttrykte hvor tunge noen av dagene med dem var, lyste det igjennom samtalen at de ikke ville vært foruten relasjonene de dannet med disse elevene. Etter å nå ha sett på resultatene og analyseringen av intervjuene, går vi videre til forskningsoppgavens drøftekapittel, hvor informantenes erfaringer blir drøftet opp mot teorigrunnlaget til oppgaven.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens empiri i forhold til teorigrunnlaget til oppgaven, hvor det vil være fokus på både forventede og uventede funn. Resultatene gir noen forventede funn i forhold til at de bekrefter teori og eksemplifiserer teoretiske forventninger. I tillegg til forventede funn, kom det også frem en enkelte uforventede funn som f.eks. informantenes relasjoner til de reaktivt aggressive elevene og viktigheten av medelevenes forståelse. Kapittelets formål er å diskutere hvordan lærerne kan påvirke elevrelasjonene mellom de reaktivt aggressive elevene og medelevene i lys av resultatene og teorien. Basert på resultatene er det opparbeidet følgende modell (figur 5), som illustrerer hvordan læreren kan påvirke elevrelasjonen mellom den reaktivt aggressive eleven og medelevene. Jeg vil bruke modellen til å strukturere drøftingen.



Figur 5: Lærerens påvirkningsmuligheter på elevrelasjonen

Modellen illustrerer hvordan læreren kan påvirke elevrelasjonen ved å arbeide direkte med den reaktivt aggressive eleven (pil A), ved å arbeide med elevrelasjonen (pil B) og ved å

jobbe med medelevene (pil C). I tillegg illustrerer pilene mot læreren at både foreldrene og lærerkollegaene også har påvirkningskraft. Som presisert av alle informantene ville lærerne dog ikke hatt mulighet til å påvirke elevrelasjonene uten en god lærer-elevrelasjon i bunn og modellen tar derfor utgangspunkt i en lærer som har en god relasjon til elevene. For å strukturere oppgaven vil delkapitlene i drøftingen baseres på denne modellen og jeg vil dermed inkludere følgende delkapitler; lærerens relasjon til den reaktivt aggressive eleven, A - lærerens arbeid med den reaktivt aggressive eleven, B - lærerens arbeid med elevrelasjonene og C - lærerens arbeid med medelevene. Videre vil jeg også komme inn på hvordan foreldrene og lærerkollegaene påvirker elevrelasjonene.

5.1 Lærerens relasjon til den reaktivt aggressive eleven

Informantene og teoretikerne oppgaven er basert på poengterer alle viktigheten av en god lærer-elev relasjon. I litteraturen er lærer-elev relasjonen en “universalnøkkel” til å lykkes med å fremme god atferd og læring hos alle elevene. I analyseringen av den innhentende dataen var det derfor ikke et overaskende funn at informantene nevnte at en god relasjon mellom læreren og den reaktivt aggressive eleven er helt nødvendig for å kunne nå inn til elevene i utfordrende situasjoner. Ettersom mange av de utfordrende situasjonene ofte foregår i klasserommet kan man støtte seg på Piantas (2006) forklaring på at en god relasjon er en forutsetning for at kommunikasjonen og undervisningen i klasserommet skal fungere.

Ettersom reaktiv aggresjon har en sterk forbindelse med forstyrrende oppførsel i klasserommet (Vitaro & Brendgen, 2005), var det dog uventet at alle informantene beskrev deres relasjoner med de reaktivt aggressive elevene som like gode som med de andre elevene. Likevel forklarte informantene at for å oppnå like gode relasjoner til de reaktivt aggressive elevene var lærerne nødt til å tilbringe mer tid sammen med disse elevene og fokusere på å skape positive opplevelser sammen. Ettersom alle informantene kunne fortelle om hvordan de måtte jobbe for å opprettholde en god relasjon med elevene, kan det også tenkes at informantene som deltok i intervjuene hadde god kunnskap om reaktiv aggresjon og at grunnet informantenes forståelse ble ikke relasjonene påvirket i for stor grad av utageringene. Ettersom oppbyggingen av relasjoner mellom lærer og elev er lærerens ansvar (Pianta, 1999; 2006), var det ifølge informantene vesentlig at lærerne hadde mulighet til å sette av tid til relasjonsbygging. For å bygge opp relasjonen nevner Pianta (1999) blant annet dette med å bygge opp relasjonen i “fredstid”, hvor hensikten er å bygge opp relasjonen basert på positive

erfaringer sammen. For å gjøre dette poengteres viktigheten av å dedikere tid i hverdagen til relasjonsbygging (Drugli, 2012a; Pianta, 1999). På tross av at ingen av informantene nevner at de setter av tid hver dag, kommer det tydelig frem at alle mener at de må sette av mer tid til de reaktivt aggressive elevene for å skape den gode relasjonen. Som nevnt av én informant er det viktig å gi de reaktivt aggressive elevene mer oppmerksomhet, både i forhold til tid, men også det at man som lærer undrer mer, vet mer om familiesituasjon og har mer kontakt med hjemmet til elevene. Når lærerne viser interesse for elevene, legger de dermed et grunnlag for god samhandling (Ogden, 2016).

Kvaliteten på lærer-elev relasjonen avhenger av hvordan kommunikasjonen mellom partene er. Flere av informantene påpeker utfordringene med at man ofte blir sett i et negativt lys av de reaktivt aggressive elevene dersom man irettesetter deres utagering. Ettersom reaktiv aggresjon har en sterk sammenheng med forstyrrende oppførsel i klasserommet (Vitaro & Brendgen, 2005), kan man tenke seg til at det blir en del irettesettelse for disse elevene. Av denne grunn er det flere som nevner at de må minne seg selv på å gjøre opp for det med positive opplevelser. Informantene forteller at hver gang de irettesetter, er det som å ta ut av en bank, og da må de huske på å sette inn i denne banken også. Dette prinsippet er noe som går igjen hos teoretikere, og ved å ha gode erfaringer i banken kan relasjonen også tåle uenigheter og konflikter (Drugli, 2012a; Pianta, 1999).

Elevene fortolker handlingene til læreren i lys av relasjonen mellom individene. Enkelte elever gjør kun det de blir bedt om dersom de liker, respekterer eller stoler på læreren (Goldstein, 1995). Det betyr at en god relasjon mellom lærer og elev med reaktiv aggresjon vil være en fordel i konfliktfylte situasjoner (Lillevik & Øien, 2012), noe flere av informantene også bekrefter. To av informantene forteller at de opplever at deres gode relasjoner dog ikke er nok for å hindre å bli utsatt for utageringer, og at de negative handlingene ofte er rettet mot dem. Ettersom reaktiv aggresjon er en handling basert på frustrasjon kan det tenkes at eleven ikke alltid vurderer hva eller hvem sinnet går utover eller konsekvensene som kommer i ettertid (Card & Little, 2007). Det vil si at selv om disse to informantene så at de gjerne også blir offer i utageringer, så kan det være helt uavhengig av deres relasjon til elevene. Kommentarene er dog fra informanter som tidligere i intervjuet presiserte hvor mye tid de bruker for å opprettholde de gode relasjonene til de reaktivt aggressive elevene, noe som tilsier at relasjonene disse to informantene har til sine elever ikke svekkes av utageringene. Ved å bruke tid på å etablere og dyrke relasjonen vil relasjonen

kunne tåle uenigheter og konflikter uten at relasjonen blir påvirket i en negativ retning (Drugli, 2012a; Pianta, 1999), noe som begge informantene i dette tilfellet bekrefter.

I en skolesammenheng er en god lærer-elev relasjon avgjørende for ikke bare enkeltelevens læring og trivsel, men også for hele klassemiljøet (Drugli, 2012a; Pianta, 1999; White & Kistner, 1992) og vi skal derfor videre se hvordan læreren kan bidra til positive relasjoner gjennom klasseledelse.

5.1.2 Klasseledelse

Selv om tid til å bygge positive erfaringer presiseres som viktig av flere teoretikere som Drugli (2012a) og Pianta (1999), går det også an å gjøre noe med relasjonen i en vanlig undervisningssituasjon. Ifølge Ogden (2016) vil mye forstyrrende atferd resultere i mange negative tilbakemeldinger fra lærer, noe som kan resultere i en ubalanse i forhold til positive og negative kommentarer. Dersom man ønsker en positiv endring i relasjonen, poengteres derfor viktigheten av å øke antall positive tilbakemeldinger samt redusere antall negative (Ogden, 2016). Som nevnt er det flere av informantene som rapporterer at reaktiv aggresjon krever mye irettesettelse, og det er derfor nødvendig med påfyll av positive erfaringer sammen. I tillegg til å koble dette til banking time (Pianta, 2006), kan dette også kobles til autoritativ klasseledelse (Baumrind, 1991). Ifølge den autoritative lærerstilen er kontroll sammen med varme nøkkelen til en god relasjon og et godt klassemiljø. Som nevnt forteller alle informantene om viktigheten av gode relasjoner med elevene, men ikke alle nevner viktigheten av å ha kontroll i klasserommet. Enkelte av informantene rapporterer at de synes det er viktig med tydelige grenser og det blir også sagt nevnt at rutiner er viktig. Likevel kan det stilles spørsmål til hva informantene som ikke nevner kontroll mener, og hvordan deres balanse mellom kontroll og varme er. Det å utøve kontroll i et klasserom er noe som er en kunnskapsbasert ferdighet, og det kan derfor også tenkes at informantene som ikke nevnte kontroll synes det er krevende. Ettersom det er den autoritative lærerrollen som er best egnet til å forebygge eller hindre atferdsproblemer (Nordahl et. al., 2005) er det viktig å finne en balanse mellom irettesettelse og omsorg (Baumrind, 1991). De elevene som krever mer irettesettelse har derfor også et større behov for positive erfaringer med læreren. Dette gjelder også kommunikasjonen i klasserommet. Dersom læreren begynner å rose mer og kjeft mindre vil dette ikke bare ha en effekt på enkeltelever, men på hele klassemiljøet (Ogden, 2016). På denne måten kan klasseledelse ha direkte innvirkning på relasjonene mellom elevene.

Gode relasjoner kan virke som en beskyttelsesfaktor mot negativ atferd. Dette gjenspeiles blant annet i at informantene forteller at ved å ha gode relasjoner, er det også lettere å se hva som vil være trigger og se kjennetegn før en eventuell utagering forekommer. På denne måten har man som lærer mulighet til å hindre de negative utageringene ved å forklare elevene hva som foregår, og eventuelt forespeile hva som kommer til å skje videre. God lærer-elev relasjon blir dermed viktig i arbeidet med å hjelpe elevene (Aronson & Aronson, 2011; Drugli, 2012a; White & Kistner, 1992). Studier har vist at elever med reaktiv aggresjon som har god relasjon til læreren sin også har bedre relasjoner til medelevene (Drugli, 2012a; White & Kistner, 1992). Derfor vil det være hensiktsmessig fokusere på å dyrke en god lærer-elev relasjon for å hjelpe elevene i oppbyggingen av elevrelasjoner. Som nevnt i innledningen vil modellen om lærernes påvirkningsmuligheter (figur 5) brukes som en måte å organisere diskusjonskapittelet på, og ettersom lærerens relasjon til den reaktivt aggressive eleven er nødvendig for å påvirke elevrelasjonene var det naturlig å starte med den. Nå vil vi gå videre og se på pil A i modellen, og se hvordan lærerens arbeid med den reaktivt aggressive eleven vil kunne påvirke relasjonene deres til medelevene.

5.2 A - Lærerens arbeid med den reaktivt aggressive eleven

Flere av informantene påpeker at en av årsakene til hvorfor de reaktivt aggressive elevene har utfordringer når det kommer til elevrelasjoner, er grunnet deres mistolkningsmønstre som fører til utageringer. Av denne grunn ses det som vesentlig at elevens tolkningsvaner er noe læreren arbeider for å endre. I tillegg til et negativt tolkningsmønster er reaktiv aggresjon også knyttet til lav sosial kompetanse, noe som også kan ha en stor innvirkning på elevrelasjonene. I dette delkapittelet vil det derfor fokuseres på hvordan læreren kan arbeide for å hjelpe den reaktivt aggressive eleven til å endre tolkningsmønster og utvikle sin sosiale kompetanse. Videre vil andre metoder for forebygging av elevenes aggresjon bli presentert og drøftet.

5.2.1 Tolkningsmønster og sosial kompetanse

Alle informantene hadde erfaring med reaktivt aggressive barn og hadde selv opplevd situasjoner som var spesielt utfordrende for elevene. Informantene nevner både overganger og forandring i planene som utfordrende situasjoner for elever med reaktiv aggresjon. På tross av at informantene nevnte ulike utfordrende situasjoner, presiserte alle informantene de reaktivt aggressive elevenes mistolkning som hovedgrunn for utageringene. Informantene fortalte om hverdagslige situasjoner som ikke hadde en negativ hensikt som av den reaktivt aggressive

eleven ble tolket som et angrep. Med andre ord forklarte informantene at det ikke var selve situasjonen som det var utfordringer i forhold til, men hvordan eleven tolket situasjonen. Ettersom alle informantene informerte om mistolkningen kan det ses i samsvar med Crick og Dodges (1996) resonnement med at en negativ tolkningsprofil er karakteristisk for personer med reaktiv aggresjon. Dersom man ser på SIP-modellen som er presentert i kapittel 2.3.1 *Negativt tolkningsmønster* er det en interaksjon mellom databasen og alle stegene i den sosiale informasjonsprosesseringen. Det vil si at i steg to, tolkningstrinnet, vil være preget av hvilke minner og erfaringer elevene har lagret i sin database (Crick & Dodge, 1994). Av denne grunn er det viktig for lærerne å være oppmerksomme på at en hverdagssituasjon som ikke har en negativ hensikt, kan oppleves som et angrep grunnet elevens tidligere negative erfaringer.

Informantene nevnte blant annet at når elevene kommer borti hverandre som et resultat av en trang gang, kunne det bli tolket som en fiendtlig handling. Det å få en albue i ryggen i en trang gang, kan tenkes å hende ganske ofte, og som informanten fortalte i denne situasjonen var det ikke en baktanke med denne situasjonen. Det kan likevel ses på som en tvetydig situasjon der en måtte tolke situasjonen som et uhell eller ikke. Som Crick & Dodge (1996) forteller hender det ofte at de reaktivt aggressive elevene velger det negative tolkningsalternativet i tvetydige situasjoner, noe som flere av informantene bekrefter. I likhet med episoden i gangen nevnte flere av informantene at de reaktivt aggressive barna også opplevde det som utfordrende dersom beskjedene fra lærer ikke var tydelige, og kunne tolkes på ulike måter. Dette kan også skyldes tolkningsvanene deres, og at de gjerne ikke ser de logiske tolkningsalternativene over de negative. En informant beskriver dette som at de reaktivt aggressive elevene gjerne *“tar alt i verste mening”*. Ved å rette oppmerksomheten mot det negative tolkningsalternativet, vil eleven kunne oppleve situasjonen som frustrerende (Roland, 2014). Dette er i samsvar med Rolands (2014) modell (figur 1) hvor man ser at tolkningsvanene til elevene kan føre til frustrasjon. Videre i denne modellen kan man lese at frustrasjonen gjerne fører til sinne og deretter aggresjon (Roland, 2014). Selv om informantene ikke nevner alle stegene i modellen er de fleste av dem klare på at dersom de reaktivt aggressive elevene føler på urettferdighet og frustrasjon må de sende noe i retur. Eksempelet som én informant brukte var at dersom det kom en kommentar i plenum, ville den reaktivt aggressive eleven ta det som et personlig angrep og dermed kjenne behovet for å sende noe tilbake til den som sa noe. På denne måten har eleven kan man se at eleven har gjennomgått stegene i modellen (figur 1) til Roland, 2014, ved at de først tolker kommentaren

i plenum som et angrep på dem selv. Videre førte det til frustrasjon og sinne og videre til en utagering ved at eleven sa noe negativt tilbake igjen.

I tillegg til et negativt tolkningsmønster er det stor enighet i faglitteraturen om at elever med reaktiv aggresjon kjennetegnes ved lavere sosial kompetanse enn medelevene (Bierman, 2004). Dette blir bekreftet av alle informantene som blant annet nevner utfordringer i forhold til kommunikasjon og det sosiale spillet. Ettersom reaktivt aggressive elever står i fare for å utvikle utfordringer i forhold til å tilpasse seg ulike situasjoner (Vitaro & Brendgen, 2005) kan det derfor her stilles spørsmål om dette er en mulig årsak til utfordringene i sosiale settinger. Videre forteller en informant om at hun har opplevd at enkelte reaktivt aggressive elever sliter fordi de ikke er trygge på andre. Eksempelet brukt er at dersom eleven en gang opplever at noen ler av ham, så kan han tenke tilbake på det neste gang noen ler i nærheten av ham, og dermed ta det som et nytt angrep. Som nevnt tidligere kan dette knyttes til databasen og minnebanken man kan finne i SIP-modellen (Crick & Dodge, 1994), hvor erfaringene man har fra før preger tolkningen av situasjoner. Ettersom eleven tidligere hadde opplevd at det var han medelevene lo av, fikk det han til å tenke at det også var ham de lo av denne gangen.

5.2.2 Forebygging av aggresjon

Informantene forteller alle om viktigheten av å forebygge aggressive utageringer ettersom dette gjerne er årsaken til utfordringene i elevrelasjonene. En måte å forebygge aggresjon på er å arbeide for å endre elevenes tolkningsmønster (Guerra & Slaby, 1989). Ettersom reaktivt aggressive barn har vesentlig flere tolkningsfeil i forhold til medelevene, er tolkningen av situasjonen ofte årsaken til frustrasjonen (Gifford-Smith & Rabiner, 2004), og det er derfor et fokus på denne i håndteringen av reaktiv aggresjon. I løpet av intervjuene nevnte alle informantene at de snakket mye med elevene i etterkant av en utagering for å høre hvordan eleven så situasjonen. Videre var det flere som fortalte at de videre forsøkte å forklare eleven hvordan de eller andre kunne oppleve samme situasjon. På denne måten kan man se at lærerne viser eleven med reaktiv aggresjon ulike måter å tolke situasjonen på (Goldstein et. al., 1998). Ifølge Guerra & Slaby (1989) kan læreren påvirke tolkningsstilen til eleven ved å systematisk arbeide med tolkningsmåten. Lærerne kan blant annet gjøre dette ved å opplyse om flere tolkningsalternativer enn den eleven kom frem til, for å så sammen reflektere rundt disse. Dette er i samsvar med det informantene forteller, og det kan derfor se ut som at lærerne selv har opplevd at dette fungerer. Det å reflektere rundt andre tolkningsalternativer kan ta tid, noe som informantene bekrefter at de og andre lærere ikke alltid har mulighet til. Det kan derfor

stilles spørsmål til hvor systematisk det går an å arbeide med endringen av tolkningsstil i en travel hverdag. Enkelte av informantene hadde mer tid og mulighet til å arbeide individuelt med elevene, så det kan tenkes at de også vil kunne se tydeligere resultater i forhold til om de mestrer å endre den negative tolkningsstilen eller ikke. Likevel må det påpekes at læreren er en rollemodell, og at ved å opptre med en ønskelig måte selv i vanskelige situasjoner, kan man påvirke elevene uten at det krever ekstra tid og arbeid (Drugli, 2013). Dersom man også som lærer verbalt gjennomgår stegene de selv tar i problemløsningssituasjoner kan det gi elevene verdifull innsikt i hensiktsmessige måter å løse konflikter på (Drugli, 2013).

Et annet innslag som alle informantene nevnte som forebygging av reaktiv aggresjon var innlæringen av rutiner. Reaktiv aggresjon kan som nevnt skyldes frustrasjon, og dårlige rutiner som skaper uklarhet kan derfor være en årsak til utageringen (Vaaland, et. al., 2011). Av denne grunn er det viktig at læreren utarbeider gode rutiner, både i forhold til oppstart og arbeidsformer (Drugli, 2012a). I analysen ble det tydeliggjort at dette var noe flere av informantene sa seg enig i, ettersom de selv hadde erfart nyttiligheten av å ha gode rutiner. Både Drugli (2012a) og informantene beskriver hvordan gode rutiner og faste gjøremål gjør det forutsigbart for elevene, noe som hjelper i forhold til å minske utageringer. Det å håndhvilse på elevene før timen har blitt påvist å ha positiv effekt på elever med atferdsvansker (Allday & Pakurar, 2007). Selv om informantene ikke nevner at de håndhilser på elevene om morgenen er det flere av dem som presiserer viktigheten av å møte dem før timen, noe som kan tilsi at de har samme erfaring som studien viste. Dersom en lærer var syk så de fleste informantene det som viktig å informere foreldrene til den reaktivt aggressive eleven, slik at de kunne forberede eleven før den kom på skolen. Av dette kan man tolke at forutsigbarhet er et viktig tiltak til forebygging av aggresjon, og at ved å forespeile hvordan dagen kom til å bli for eleven, kunne man bidra til å forebygge negative utageringer.

To av informantene rapporterte at de hadde god erfaring med at andre enn kontaktlæreren tok ansvar for å hjelpe elevene med aggresjonsmestring. Elevene fikk gjennom et aggresjons treningsprogram snakket om sine utfordringer samtidig som de fikk opplæring i sosial kompetanse. På denne måten kan man endre aggresjonen ved at elevene erstatter tidligere reaktivt aggressive utageringer med mildere, mer hensiktsmessige reaksjonsmåter (Fandrem & Roland, 2013). Ved hjelp av ART programmet beskrevet av Goldstein, Glick og Gibbs (1998), samt to av informantene, kan elevene jobbe med å endre måten de reagerer på, og dermed også mildne aggresjonen. Gjennom programmet får elevene også opplæring i

sinnemestring, noe som kan ses som utelukkende positivt i forhold til å opprettholde gode elevrelasjoner. Den sosiale kompetansen deres vil også kunne bli styrket gjennom trening i sosiale ferdigheter samt opplæring i evnen til moralsk resonnering (Goldstein et. al., 1998).

I dette delkapittelet ble lærerens påvirkning på elevrelasjonene gjennom arbeidet med den reaktivt aggressive eleven belyst. Videre vil fokuset gå videre på utfordringene i elevrelasjonen og hvordan læreren påvirker elevrelasjonen direkte.

5.3 B - Lærerens arbeid med elevrelasjonene

Generelt ble det påpekt av informantene at de reaktivt aggressive elevene ikke hadde mange nære relasjoner med medelevene, om de hadde noen i det hele tatt. Dette kunne skyldes utageringene som kom så uforutsett fra den reaktivt aggressive eleven og derfor virket skremmende, noe som bekreftes av teoretiker som Dodge (1991), Vitaro og Brendgen (2005) og Card og Little (2007). Reaktiv aggresjon er en handling basert på frustrasjon og sinne, og det kan tenkes at eleven med reaktiv aggresjon ikke alltid vurderer hvem sinnet går utover. Av denne grunn kan det virke skremmende for medelever å være rundt de reaktivt aggressive elevene, ettersom de ikke vet om de kommer til å bli utsatt for fysisk aggresjon ved en misforståelse. *“Hvis du blir slått eller sparket av “ingenting” så blir den relasjonen sårbar”*. Som informanten tydeliggjør vil ikke nødvendigvis medeleven forstå hvorfor de blir slått eller sparket, noe som vil kunne tære på relasjonen. Averill (1982) belyser begrepene akseptabel og uakseptabel reaktiv aggresjon, som handler om hvordan samfunnet ser på utageringene. Dersom man blir slått eller sparket av det informanten rapporterer som *“ingenting”* vil dette kunne legges i kategorien uakseptabel reaktiv aggresjon. Det vil si at den reaktivt aggressive utageringen ses som for voldsom og upassende i forhold til det som anses som nødvendig i situasjonen (Averill, 1982). Denne uakseptable aggresjonen vil kunne føre til en avstand mellom den reaktivt aggressive eleven og medelevene (Card & Little, 2007), noe informantene bekrefter.

En informant kom med det innledende sitatet som forteller at selv om de reaktivt aggressive elevene skulle ønske at de kunne være gode og nære venner, så spolerer de det med å sparke eller slå. Dersom man igjen ser på modellen (figur 1) presentert av Roland (2014) kan man se at når eleven blir sint, kan de oppleve et kognitivt sammenbrudd og evnen til å tenke klart blir redusert. Dette samsvarer med sitatet til informanten som tilsier at eleven egentlig ikke har et

ønske om å slå eller sparke, men at dette ofte skjer før konsekvensene er tatt i betraktning. Dette kan også beskrives ved hjelp av SIP modellen som er presentert av Crick og Dodge (1994), hvor de reaktivt aggressive elevene gjerne hopper over eller fokuserer mindre på trinn 3-5 i modellen. Dette er tre trinn som tar for seg refleksjonsprosessen, og utageringen vil derfor kunne være preget av en lite reflektert handling (Roland, 2014; Roland & Idsøe, 2001), noe som gjenspeiles i sitatet til informanten. Etersom utageringen først skjer etter at frustrasjonen har ført til sinne, kan det stilles spørsmål til om læreren kan avbryte den reaktivt aggressive prosessen før eleven rekker å bli sint. Som enkelte av informantene forteller vil læreren ved å bygge opp en god relasjon også kunne gjenkjenne kjennetegn før en reaktivt aggressiv utagering. Dersom læreren har mulighet til å forebygge at eleven blir sint, ved å for eksempel hjelpe elevene å tolke situasjonen, vil det dermed forhindre de kognitive sammenbruddene som fører til utageringer som spolerer for nære vennskap. Det kan derfor tenkes at den gode relasjonen mellom læreren og eleven vil kunne forebygge at elevrelasjonene blir negative.

5.3.1 Lærerens forberedelser og tilstedeværelse

Etter å ha analysert hva informantene hadde å fortelle angående hva læreren kunne bidra med i elevrelasjonsbyggingen kom det tydelig frem at lærerens forberedelser var et nøkkelord. Dette gjaldt blant annet forarbeid i forhold til å finne gode grupper til samarbeidsoppgaver. Flere av informantene påpekte viktigheten av å passe på å sette elever sammen i grupper som kunne virke positivt for elevrelasjoner, samt å unngå å sette flere reaktivt aggressive elever sammen. Når elevene er i mindre grupper, har elevene færre relasjoner å forholde seg til, noe som kan være positivt for de reaktivt aggressive elevene (Roland, 2013). I likhet med informantene understreker også Drugli (2013) at det ikke er anbefalt å lage grupper som består av flere elever med aggresjonsproblematikk. Det er fordi dette kan føre til en gjensidig negativ jevnaldringssosialisering og at problematikken dermed øker (Drugli, 2013). Basert på at dette var noe informantene også nevnte kan det tolkes som at de har opplevd dette selv.

Etersom elever med aggressiv atferd ofte strever med å samarbeide, er det viktig å legge vekt på å praktisere dette (Drugli, 2013). Som tre av informantene nevner er det dog viktig at en lærer følger de reaktivt aggressive elevene tett opp under aktivitetene. Dette er for å hindre at de reaktivt aggressive elevene skal begynne å kontrollere gruppa og dermed tære på relasjonene. Det å være tett på disse elevene var noe som gikk igjen blant flere av

informantene gjennom hele intervjuet og tilstedeværelse ble derfor et annet viktig nøkkelord i analyseringen.

Jevnaldrende elever vil kunne ha en positiv effekt på barn med aggresjonsvansker, og det er derfor viktig å hjelpe barna slik at de får tilgang på jevnaldrende elever som fremstår som sosialt kompetente barn (Ogden, 2016). Gjennom intervjuene er det ikke tvil om at de reaktivt aggressive elevene gjerne ikke får samme innpasset som medelevene, og det kan derfor være vanskelig å hjelpe disse elevene å etablere gode elevrelasjoner. For å kunne utvikle samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter, sinnemestring og perspektivtaking er gode relasjoner vesentlige (Ogden, 2016) og av denne grunn er det viktig at elevene har enkel tilgang på andre elever (Roland, 2013). En av informantene påpekte vanskelighetene i forhold til at medelevene i klassen gjerne ble “brukt opp”, og at ettersom elevene ble eldre valgte de ofte bort de reaktivt aggressive elevene som venner. Det var derfor interessant å høre hvordan informantene så mulighetene for at elevene kunne etablere vennskap på tvers av klassene og alderstrinnene. Det var delte meninger rundt dette blant de syv informantene, hvorav fem av dem informerte om at skolen de arbeidet på la opp til at elevene kunne danne vennskap på tvers av klassene og trinnene ved hjelp av blant annet felles aktiviteter i både timer og friminutt. To av informantene så dog utfordringer i forhold til det å organisere møter på tvers av klasser og alderstrinn, da de opplevde at det kunne føre til at de reaktivt aggressive elevene lett fikk et rykte på seg på skolen, noe som ville gjøre situasjonen enda verre for dem. Som nevnt i resultatkapittelet kan det stilles spørsmål om dette var noe informantene mente var generelt for alle elever med reaktiv aggresjon, eller om det kun var gjeldende for de reaktivt aggressive elevene de jobber med akkurat nå.

Etter å ha sett hvordan læreren kan påvirke elevrelasjonene direkte gjennom blant annet lærerens forberedelser og tilstedeværelse, skal vi nå gå over på pil C i modellen (figur 5), som omhandler lærerens arbeid med medelevene.

5.4 C – Lærerens arbeid med medelevene

I et av informantenes sitat blir det fortalt at noen av de reaktivt aggressive elevene klarer å ha venner over land tid og at det er takket være den tålmodige vennen, noe som også blir nevnt av Gifford-Smith & Rabiner (2004) samt Warman og Cohen (2000). Det vil si at elevene med reaktiv aggresjon ikke nødvendigvis blir forbundet med å være upopulære som venner og at

reaktiv aggresjon ikke nødvendigvis påvirker allerede eksisterende elevrelasjoner i negativ retning (Sjitsema et. al., 2010). Som nevnt i resultatkapittelet kom det i analyseringen frem at medelevenes forståelse var en stor faktor til om vennskapene ble påvirket av de reaktivt aggressive utageringene eller ikke.

5.4.1 Bygge forståelse

Som presentert av de fleste informantene var det å hjelpe medelevene til å forstå reaktiv aggresjon et av deres bidrag til å opprettholde elevrelasjonene. Dette gikk blant annet på å snakke om at ulike situasjoner oppleves som utfordrende for ulike mennesker, og at reaksjonene derfor gjerne kom som uventet for noen. På denne måten kunne lærerne bidra til å skape forståelse hos medelevene, noe som igjen ville virke positivt for elevrelasjonene.

Vennskap mellom elever hvor en eller begge parter er reaktivt aggressive preges ofte av mye konflikt, støy og uenigheter (Crick et. al., 2009). Som nevnt i et tidligere sitat påpeker en informant at vennskapene er sårbare når medeleven opplever å bli slått av “ingenting”. I tillegg til å uakseptabel reaksjon (Averill, 1982), er det også vesentlig å nevne at triggerne til frustrasjon varierer fra person til person. Det som trigget den reaktivt aggressive handlingen kan ses som ubetydelig for noen og som ekstremt frustrerende for andre (Roland, 2014). Dette gjenspeiles i hvordan informantene forteller om medelevenes forståelse. Dersom medelevene mestrer å sette seg inn i den reaktivt aggressive elevens tankegang og forstå hvorfor situasjonen ble opplevd som frustrerende, er det større sannsynlighet for at relasjonen ikke blir særlig påvirket av de reaktivt aggressive utageringene. Det kan derfor tenkes at hvordan lærerne håndterer utageringene vil kunne ha en effekt på hvordan medelevene oppfatter den reaktivt aggressive eleven.

Dersom medelevene hadde utfordringer i forhold til forståelsen av reaktiv aggresjon var det tærende på elevrelasjonene. Dette skyldtes i stor grad at medelevene ikke klarte å sette seg inn i hvordan den reaktivt aggressive eleven tenkte og dermed så det som en uprovosert utagering. Dette er også årsaken til at flere av de reaktivt aggressive barna blir avvist av sine medelever. Flere av informantene fortalte at det ofte hendte at de reaktivt aggressive elevene ikke fikk tilbud om å være med på leker, og at dette kunne skyldes usikkerheten rundt den reaktive aggresjonen. Reaktiv aggresjon kan oppleves som en trussel mot leken og samspillet og er ofte årsaken til hvorfor elever med disse utfordringene opplever å bli avvist fra medelevene (Bierman, 2004; Nordahl et. al., 2005; Ogden, 2016). For å beskytte seg mot

problematferd hender det at fellesskapet, som i dette tilfellet er de små gruppene, aktivt ekskluderer de som utviser negativ atferd (Nordahl et. al., 2005). Barn velger ofte å leke med barn som ligner dem selv og som de har det morsomt sammen med, og kan derfor ønske å velge bort de barna som ødelegger leken ved å ikke følge reglene, eller de som reagerer med sinne og vold (Nordahl et. al., 2005).

Én informant fortalte at hun hadde opplevd at den reaktivt aggressive eleven heller ei ønsket å bli inkludert i leken og det sosiale fellesskapet. Selv om det ikke behøver å være en sammenheng kan det i dette tilfellet tolkes som at eleven ikke ønsket å forsøke å være med i gjengen grunnet tidligere erfaringer. Det kan stilles spørsmål til om eleven ikke ønsket å være med i gjengen eller om eleven beskytter seg selv mot videre avvisning ved å ikke spørre om innpass engang. Dette kan kobles opp mot Piantas (2006) representasjonsmodeller som tilsier at dersom man har tidligere erfaringer med å bli avvist, kan dette føre til en forventning av å bli avvist i en senere anledning. I tillegg til å danne en forventning av videre avvisning, kan det å bli avvist også styrke den foreliggende frustrasjonen, noe som igjen styrker aggresjonen. På dette viset kan elevene oppleve å havne i en ond sirkel hvor aggresjon fører til avvisning og motsatt (Aronson & Aronson, 2011; Boivin et. al., 2005).

En mulig årsak til avvisningen som en informant trekker frem er de reaktivt aggressive elevenes behov for å bestemme og være i fokus hele tiden, noe som ikke er mulig i et vennskap over tid. I motsetning til lærer-elev relasjonen vil elev-elevrelasjonen være preget av at partene er likeverdige (Bukowski et. al., 2009). Dersom den ene parten ønsker å bestemme over den andre parten hele tiden, vil ikke relasjonen oppleves som likeverdig. Det at de reaktivt aggressive elevene ønsker å bestemme og kontrollere leker og samspill er noe flere av informantene poengterer. Dette er et personlighetstrekk som dog ikke kommer frem i teorien som er brukt i denne studien. Det kan derfor stilles spørsmål om dette er typisk for reaktivt aggressive elever eller om det kan være en annen årsak til hvorfor elevene informantene har erfaring med føler trangten til å bestemme. Som nevnt tidligere finnes det flere elever som har både reaktiv og proaktiv aggresjon (Card & Little, 2006), og det kan derfor tenkes at flere av informantene også har møtt disse elevene. Uavhengig av årsaken til elevenes ønske om å bestemme presiserer informantene viktigheten av å være tett på elevene, slik at de reaktivt aggressive elevene ikke får mulighet til dette. På denne måten vil lærerens tilstedeværelse være med å sikre at elevrelasjonen er likeverdig.

Dersom man går tilbake til modellen for lærerens påvirkningsmuligheter (figur 5), har vi nå vært gjennom pil A, B og C, som representerer hvor og hvordan læreren har mulighet til å påvirke elevenes relasjoner. Læreren er dog ikke alene i muligheten til å påvirke elevrelasjonene. Samarbeidet mellom skole og hjem kan også bidra til at elevene avstår fra å utøve antisosial atferd (Drugli, 2012b), noe som vil kunne ha en stor påvirkning på hvordan relasjonene mellom elevene er. Det vil derfor være naturlig å se videre på hvordan samarbeidet mellom læreren og foreldrene kan være med å bidra i forhold til positive elevrelasjoner.

5.5. Foreldrenes påvirkninger

Foreldre har alle ønsker om at sine barn skal lykkes sosialt og ha venner både på og utenfor skolen. Det kan derfor være tøft for foreldre å høre at sitt barn har utfordringer i forhold til dette og gjerne derfor er isolerte på skolen (Nordahl, 2007). Det å ha et godt skole-hjem samarbeid kan hjelpe i forhold til foreldre og lærere kan samarbeide om hvilken atferd og hvilke sosiale ferdigheter som må arbeides ekstra med. Informantene var alle enige om verdien av et godt skole-hjem samarbeid, men i løpet av intervjuprosessen kom det frem at to av informantene hadde opplevd utfordringer i forhold til samarbeidet med foreldrene til de reaktivt aggressive barna. Utfordringene kan ifølge Drugli (2012b) og Westergaard (2010) være grunnet for mye fokus på det negative eleven gjør hver gang foreldre og lærer snakker sammen. Dette kan gjøre at samarbeidet mellom skole og hjem oppleves som tungt og energikrevende for begge parter (Drugli, 2012b; Westergaard, 2010). To av informantene forteller at utfordringene de har i forhold til foreldresamarbeidet baseres på at foreldrene ikke anerkjenner utfordringene, og dermed opplever lærerne at de ikke blir hørt. Det kan derfor stilles spørsmål om hvilket fokus de tidligere samtaler mellom lærere og foreldre har hatt, og om dette kan ha noe med hvorfor det er utfordringer i relasjonen mellom de nå. Foreldrene kan ofte føle seg maktesløse når det kommer til det negative barnet deres gjør i skolesituasjonen, noe som kan føre til at de etterhvert forsøker å unndra seg samarbeid med læreren (Drugli, 2012b; Westergaard, 2010). Å unngå samarbeid med lærer kan dermed være en beskyttelsesfaktor enkelte foreldre bruker, men dette vil igjen kunne resultere i at lærerens inntrykk av foreldrene blir forverret (Drugli, 2012b). Som de to informantene forteller er en av utfordringene at de ikke føler at foreldrene vil høre og anerkjenne hvilke utfordringer deres barn har på skolen. Ettersom læreren opplever å ikke få hjelp og støtte i

forhold til elevenes negative oppførsel på skolen resulterer dette ofte i at læreren blir negativ ovenfor foreldrene (Drugli, 2012b).

På tross av at to av informantene hadde negative erfaringer i forhold til relasjonene til foreldrene til de reaktivt aggressive elevene, var det stor enighet blant alle informantene hvor stor påvirkningskraft skole-hjem samarbeidet hadde på elevene. Noe av det som ble nevnt var viktigheten av kontinuitet når det kom til blant annet regler for oppførsel. Det å ha mest mulig like verdier og regler hjemme og på skolen kan virke betryggende for elevene (Nordahl, 2007), og flere av informantene påpekte utfordringene dersom det var veldig ulike regler på skolen og hjemme. Likevel må det tas i betraktning at elever ikke nødvendigvis oppfører seg likt hjemme og på skolen, ettersom skolen gjerne er preget av mer triggere for elever med reaktiv aggresjon, så selv om reglene gjerne er de samme, kan det tenkes at barnet utagerer mer på skolen.

Et godt samarbeid mellom skole og hjem kan bidra til at elevene blir mer motivert for å respektere og følge skolens regler, samt utvise positiv atferd i skolen. Derfor er det enda viktigere å få etablert et godt samarbeid med foreldrene til elever med atferdsvansker (Nordahl et. al., 2005; Westergaard, 2010). Flere av informantene poengterer viktigheten av positive tilbakemeldinger til foreldrene for å styrke relasjonen. I likhet med lærer-elev relasjonen, kan det tenkes at for å få et positivt samarbeid med foreldrene, må man som lærer gi mer positive tilbakemeldinger enn negative (Ogden, 2016). Flere av informantene nevnte også at for at foreldrene skulle tåle negative tilbakemeldinger var de avhengig av å ha mye skryt og positive erfaringer i bakhånd. I likhet med lærer-elev relasjonen kan man dermed også si at relasjonsbyggingen mellom lærer og foreldre er lærerens ansvar (Drugli, 2012b). Ettersom barna til foreldre som samarbeider godt med skolen viser mer positiv atferd og dokumenterer bedre trivsel (Drugli, 2012b) er det enkelt å se hvorfor et godt samarbeid med foreldrene er viktig. Et annet punkt informantene nevner er viktigheten av at foreldrene snakker positivt om skolen, lærerne og de andre elevene. Dette gjelder alle foreldre og ikke bare foreldrene til de reaktivt aggressive barna. Dette er fordi foreldrene er forbilder og ved å ha et positivt syn til skolen kan det påvirke eleven og elevrelasjonene i en positiv retning.

Etter å ha sett hvordan samarbeidet mellom foreldrene og læreren kan påvirke elevrelasjonen, er det siste punktet i modellen om lærerens påvirkning (figur 5), hvordan lærerkolleagaene påvirker relasjonene.

5.6. Lærerkollegaene

Det å ha gode kollegaer er viktig for å kunne dele ansvaret slik at en lærer ikke må møte all motstand fra elevene alene (Roland, 2013). Flere av informantene nevnte at de selv kunne oppleve å bli låst i egen tankegang, og derfor må støtte seg på kollegaer for å kunne se ting fra en annen synsvinkel. Selv om alle informantene i denne studien hadde et positivt syn på de reaktivt aggressive elevene, kom det frem at det ikke var tilfellet for enkelte av kollegaene deres. Som informantene beskriver kan elevene bli omtalt som slitsomme og utfordrende. Dersom elevene blir omtalt negativt kan det tolkes som en mangel på en god relasjon mellom lærer og elev. Dette samsvarer med studier beskrevet av Drugli (2012a) hvor man finner sammenhenger mellom negativ lærer-elev relasjon og atferdsvansker hos elevene. Det kan derfor tolkes som at disse læreres negative syn på de reaktivt aggressive elevene er med på å opprettholde atferdsvanskene hos elevene som igjen påvirker relasjonen i en negativ retning. Informantene forsvarer kollegaene sine ved å fortelle at de ikke har tid og mulighet til å bli skikkelig kjent med elevene, og at dette påvirker relasjonen deres i en negativ retning. Dersom man ikke har mulighet til å bli kjent og skape gode relasjoner med elevene med reaktiv aggresjon kan man også møte elevene med uhensiktsmessige håndteringsmetoder når de utagerer, noe som igjen kan føre til at aggresjonen blir forsterket (Strømgren et. al., 2005). For at skolen ikke skal bli en arena hvor aggresjonen forsterkes presiseres viktigheten av at ansatte har kunnskap om utfordringene (Byrkjedal-Søby & Roland, 2012). Dette er i samsvar med informantenes forsvar ovenfor kollegaene, hvor de rapporterer om at kollegaene ikke har mulighet til å få kjennskap til utfordringene av tidsmessige årsaker. Det kan dermed tenkes at ved at kollegaene får påfyll av kunnskap om aggresjon, samt blir bedre kjent med elevene, kan det forebygges aggresjon, noe som igjen vil bedre relasjonen. På denne måten vil mer kunnskap om aggresjon samt kjennskap til eleven kunne få lærer-elev relasjonen til å bevege seg i en positiv spiral.

I følge Drugli (2012a) vil elever kunne merke at en lærer ikke kommer overens med en elev, og dermed også selv utvikle en negativ relasjon til samme elev. Det kan også tenkes at dette også vil være gjeldende for lærere. Dersom en lærer stadig får høre hvor utfordrende den ene eleven er kan det tenkes at de vil ha denne innstillingen i sitt møte med eleven selv. En informant har opplevd dette mønsteret i en foreldregruppe, hvor et barn har blitt omtalt negativt og at de andre voksne dermed leter etter de samme feilene hos barna. Det kan derfor tenkes at det kan gjelde for alle, ikke bare elevene og foreldrene, men også for lærerne på skolen. Av denne grunn poengteres det av flere av informantene viktigheten av å selv forsøke

å alltid snakke positivt om de reaktivt aggressive elevene. På denne måten kan man se at lærerkollegaene har en påvirkning på lærer-elev relasjonen, som igjen vil påvirke elevrelasjonene i klassen.

I dette kapittelet har lærerens muligheter for å påvirke relasjonen mellom elevene med reaktiv aggresjon og medelevene blitt drøftet i lys av studiens resultater og oppgavens teorigrunnlag. Drøftingen har vist at læreren kan bruke flere strategier for å påvirke elevrelasjonene på en positiv måte. Den ene, og kanskje mest nærliggende strategien er å arbeide med den reaktivt aggressive eleven for å skape en bedre beredskap for å fungere i vennsapsrelasjoner. En annen viktig strategi viser seg å være å arbeide med medelevene for å forme deres innstilling til og tålmodighet i disse relasjonene. En tredje strategi er å være tett på der relasjoner praktiseres både gjennom initiativ og kontroll. Videre i oppgaven vil det nå komme en kort konklusjon som oppsummerer hovedfunnene i studien.

6.0 Konklusjon

Dette kapittelet har til hensikt å binde sammen problemstilling, valg av teori og metodisk tilnærming. Jeg vil også komme med konkluderende kommentarer på hvordan oppgavens problemstilling ble besvart. Avslutningsvis vil jeg legge frem studiens vesentlige funn etterfulgt av en anbefaling for fremtidens praksis.

I denne forskningsoppgaven var hensikten å svare på følgende problemstilling: *Hvilke muligheter har læreren til å påvirke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever?*

For å svare på denne problemstillingen ble det tatt utgangspunkt i teori som har blitt introdusert til meg i løpet av utdanningsforløpet og syv semistrukturerte intervju med lærere med og uten videreutdanning som omfatter reaktiv aggresjon. Gjennom intervjuene kom det frem at alle informantene hadde erfart utfordringene de reaktivt aggressive elevene hadde i forhold til elevrelasjoner og at de ofte opplevde å bli avvist av sine medelever. Det kan stilles spørsmål til om de syv informantene er et representativt utvalg, men likevel kan man ut ifra resultatene konkludere med at de reaktivt aggressive elevene er sårbare for elevrelasjoner av lavere kvalitet enn sine medelever. Resultatene ble drøftet videre opp mot tidligere forskning og anerkjent teori om reaktiv aggresjon og relasjonsbygging. Gjennom denne drøfteprosessen kom det frem at læreren hadde mulighet til å påvirke elevrelasjonene ved å jobbe med eleven med reaktiv aggresjon i tillegg til å jobbe direkte med elevrelasjonene og medelevene.

I drøfteprosessen tydeliggjør informantenes kunnskap om reaktiv aggresjon og det kommer frem at informantene har funnet en måte å arbeide på som fungerer for disse elevene. Informantenes kunnskap om reaktiv aggresjon gjør at de klarer å beholde et positivt syn på de reaktivt aggressive elevene på tross av at utfordringene og utageringene. Dette gjenspeiles i informantenes uttalelse om at kollegaene som ikke har samme kunnskap om reaktiv aggresjon og kjennskap til elevene heller ikke har et positivt syn på disse elevene. Forskningsoppgaven tydeliggjør derfor nødvendigheten av kunnskap om temaet, både for lærernes skyld og for elevenes skyld.

Videre hadde det vært aktuelt å se nærmere på de reaktivt aggressive elevenes oppfatning av sin situasjon. Ettersom lærer-elev relasjonen har så stor påvirkningskraft på elevenes

relasjoner seg imellom, hadde det vært spennende å høre med de reaktivt aggressive elevene selv for å få en dypere forståelse av hvordan de opplever relasjonen sin til lærerne.

7.0 Referanser

- Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of applied behavior analysis*, 40(2), 317–320.
- Aronson, E. & Aronson, J. M. (2011). *The social animal. 11. ed.* New York. Freeman and Company.
- Averill, J. R., (1982). *Anger and Aggression: An Essay on Emotion.* New York: Springer-Verlag.
- Bagwell, C. L. (2005). Friendships, Peer Networks, and Antisocial Behavior. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Red.), *Childrens Peer Relations, From Development to Intervention.* (s. 37-57). Washington D.C: American Psychological Assosiation.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Peterson (Red.): *The Encyklopedia of adolescence* (s. 746–758). New York: Garland.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences, and control.* New York: McGraw-Hill.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: Developmental processes and intervention strategies.* New York: The Guilford press.
- Bjørkly, S. (2001). *Aggresjonens psykologi: En analyse av psykologiske aggresjonsteorier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Boivin, M., Vitaro, F. & Poulin, F. (2005). Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. I R. E. Tremblay, W.W Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s.376-397).New York: Guilford Press.

Bukowski, W. M., Mozoi, C. & Meyer, F. (2009). Friendship as Process, Function and Outcome. I: Rubin, K. H., Bukowski, W. M. & Laursen, B. *Handbook of Peer Interactions, Relationships and Groups*. New York: The Guilford Press.

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

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

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

Coie, J. D. (1990). Toward a Theory of Peer Rejection. I S. R. Asher & J. D. Coie (red.), *Peer Rejection in Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coie, J. D., Underwood, M. & Lochman, J. E. (1991). Programmatic intervention with aggressive children in the school setting. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 389-410). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Crick, N., & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.

Crick, N., & Dodge, K. (1996). Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67(3), 993-1002.

Crick, N. R., Murray-Close, D., Marks, P. E. L. & Mohajeri-Nelson, N. (2009). Aggression and peer relationships in school-age children: Relational and physical aggression in group and dyadic contexts. I K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (s. 287-302). New York/London: The Guilford Press.

- Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behaviour. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.). *The development and treatment of childhood aggression* (s.201-218). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Drugli, M. B. (2012a). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M. B. (2012b). Skole-hjem-samarbeid når elever har atferdsvansker. *Bedre skole*, 4, 32-37.
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gifford-Smith, M. E. & Rabiner, D. L. (2004). Social information processing and children's social adjustment. I J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Red.), *Children's peer relations: From development to intervention* (s. 61-79). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goldstein, S. (1995). *Understanding and managing children's classroom behaviour*. New York: John Wiley and Sons.
- Goldstein, A.P., Glick B. & Gibbs, J. (1998). *Aggression Replacement Training*. Champaign, IL: Research Press.

Guerra, N., & Slaby, G. (1989). Evaluative factors in social problem solving by aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(3), 277-289.

Henricsson, L., & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly- Journal Of Developmental Psychology*, 50(2), 111-138.

Hughes, J., Cavell, T., & 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.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4 utg.). Oslo: Abstrakt.

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York. Oxford University Press.

Lillevik, O. G. & Øien, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen : En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

Little, T., Henrich, C., Jones, S., & Hawley, P. (2003). Disentangling the “whys” from the “whats” of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

Marzano, R., Marzano, J., & Pickering, Debra. (2003). *Classroom Management That Works : Research-Based Strategies for Every Teacher*. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Development.

NESH. (2016). Hensyn til personer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiskeretningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Nordahl, T. (2007) *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

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

Ogden, T. (2016). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Pepler, D & Rubin, K. (1991). *The development and treatment of childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, 97 DC: American Psychological Association

Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I C.M. Evertson & C.S. Weinstein (red.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Pianta, R.C., Hamre, B.K. & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. CLASS*. Secondary manual. Brookes.

Poulin, F. & Boivin, M. (1999). Proactive and reactive aggression and boys' friendship quality in mainstream classrooms. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(3), 168-17

Robson, C. (1999). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (1 utg.). Oxford: Blackwell Publishers.

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 behaviour*, 27, 446-462.

Roland, P. (2013). Hvordan kan vi forstå Anitas frustrasjoner i relasjon til barn og voksne?. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland, E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 81-93). Bergen: Fagbokforlaget

Sijtsema, J. J., Ojanen, T., Veenstra, R., Lindenberg, S., Hawley, P. H. & Little, T. D. (2010). Forms and functions of aggression in adolescent friendship selection and influence: A longitudinal social network analysis. *Social Development*, 19(3), 515-534

Strømgren, B., Gundersen, K. & Moynahan, L. (2005). Grunnlaget for å velge ART som metode. I B. Strømgren, K. Gundersen & L. Moynahan (Red.), *Erstatt aggresjonen : Aggression replacement training og positive atferds- og støttetiltak* (s.75-102). Oslo: Universitetsforlaget.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behavioural problems: the “original sin” hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 341-367.

Vaaland, G., Idsøe, T., & Roland, E. (2011). Aggressiveness and Disobedience. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(1), 1-22.

Vitaro, F. & Brendgen, M. (2005). Proactive and reactive aggression: A developmental perspective. I R. E. Tremblay, W.W Hartup & J. Archer (Red.), *Developmental origins of aggression* (s.178-201).New York: Guilford Press.

Vitaro, F. & Brendgen, M. (2012). Subtypes of aggressive behaviors. Etiologies, development, and consequences. I T. Bliesner, A. Beelman & M, Stemmler (Red.). *Antisocial behaviour & Crime: Contributions of developmental and evaluation research to prention and intervention* (s.17-38). Cambridge, MA: Hogrefe Publishing.

Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12-19.

Walker, J. M. T. (2009). *Authoritative classroom management: How control and nurturance work together. Theory into practice*, 48, 122-129.

Warman, D. M. & Cohen, R. (2000). Stability of aggressive behaviors and children's peer relationships. *Aggressive behavior*, 26(4), 277-290.

Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1) 287-301. doi:10.1111/1467-8624.00406.

Westergård, E. (2010). *Parental disillusionment with school. Prevalence, correlates, development and prevention*. University of Stavanger, Stavanger.

White, K., & Kistner, J. (1992). The Influence of Teacher Feedback on Young Children's Peer Preferences and Perceptions. *Developmental Psychology*, 28(5), 933-940.

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods* (4. Utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Øverland, K. & Bru, E. (2016). Angst. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 45-69). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

 Skriv ut

Prosjekttittel

Relasjonsbygging for reaktivt aggressive elever – Hva kan læreren bidra med?

Referansenummer

806536

Registrert

11.12.2019 av Rebekka Gullbrekken Seglem - RG.Seglem@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Grete Sørensen Vaaland, grete.s.vaaland@uis.no, tlf: 92022966

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Rebekka Gullbrekken Seglem, rebekkas@gmail.com, tlf: 46131026

Prosjektperiode

11.12.2019 - 30.09.2020

Status

12.12.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

12.12.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 12.12.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.09.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Eva J B Payne

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet?

” Relasjonsbygging for reaktivt aggressive elever – Hva kan læreren bidra med?”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan læreren arbeider for å påvirke utviklingen av gode relasjoner mellom reaktivt aggressive elever og medelever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Rebekka Gullbrekken Seglem og jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. I min avsluttende masteroppgave skal jeg skrive om reaktiv aggresjon og elevrelasjoner. I løpet av denne perioden ønsker jeg å undersøke hvilke muligheter lærere har til å påvirke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever, og hvordan lærere arbeider med dette i skolen. Studien tar ikke utgangspunkt i enkeltelever, men kun generell kunnskap og erfaring lærere har om temaet.

Oppgavens problemstilling er følgende; *“Hvilke muligheter har læreren til å påvirke relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever.”*

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret) er ansvarlige for dette prosjektet. Senteret er tilknyttet fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Veileder: Førsteamanuensis Grete Sørensen Vaaland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har gjort et strategisk utvalg hvor jeg har valgt intervjupersoner på bakgrunn av at de har kvalifikasjoner og erfaringer som er hensiktsmessige i forhold til min problemstilling. Jeg har

derfor valgt å intervju 5-6 lærere, med ulik utdanningsbakgrunn, som har erfaring med reaktivt aggressive elever på barnetrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til et intervju. Det vil ta ca. 45-60 minutter. Intervjuet vil inneholde spørsmål om din opplevelse av aggresjon og relasjoner og dine erfaringer innenfor dette. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av en diktafon og videre transkribert elektronisk. Intervjuet gjennomføres på et sted som passer for informanten, jeg kan gjerne komme til skolen du jobber på.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil bare være veileder og meg som student som vil ha tilgang til dataene som samles inn.

Kontakt opplysningene dine, samt navn vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret på en egen harddisk med passord og harddisken vil oppbevart og innelåst.

Dere som deltakere vil ikke bli gjenkjent ved publisering av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes september 2020. Alle personopplysninger, lydopptak og transkribering vil bli slettet ved avsluttet prosjekt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
å få rettet personopplysninger om deg,
få slettet personopplysninger om deg,

få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Læringsmiljøsenteret i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: **Institusjon:** Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsenteret) ved Universitetet i Stavanger.

Mastergrad student: Rebekka Gullbrekken Seglem

Telefonnummer: 46131026

E-post: rebekkas@gmail.com

Prosjektansvarlig: Grete Sørensen Vaaland

Telefonnummer: 51832926

E-post: grete.s.vaaland@uis.no

Vårt personvernombud (Kjell Dalseth)

E-post: personvernombud@uis.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du kan tenke deg å delta, ta kontakt på e-post til Rebekka: rebekkas@gmail.com eller tlf: 46131026.

Med vennlig hilsen

Grete Sørensen Vaaland
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Rebekka Gullbrekken Seglem

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet “Relasjonsbygging for reaktivt aggressive elever – hva kan læreren bidra med?” og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, september 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

I dette intervjuet er jeg opptatt av å få høre din generelle erfaring og kunnskap og du vil derfor ikke bli spurt om enkeltelever. Før vi starter med intervjuet ser jeg det som nødvendig at vi har samme forståelse av begrepene aggresjon og reaktiv aggresjon. Av denne grunn vil jeg i forkant av spørsmålene komme med en definisjon på aggresjon og reaktiv aggresjon. Disse definisjonene vil også bli skrevet ut og være synlige under hele intervjuet.

Bakgrunnsinformasjon

- Hvilken utdanning har du?
- Hvor lenge har du arbeidet med barn i skolen?

Aggresjon

- Hva lærte du om reaktiv aggresjon i din utdanning?
- Opplever du å ha fått tilstrekkelig opplæring i hvordan man håndterer aggressive elever i løpet av lærerskolen?
- Dersom du ikke lærte noe av dette i din utdanning, hvor fikk du kunnskapen din fra?

Din erfaring i arbeidet med elever med reaktiv aggresjon.

- Kan du fortelle om ulike situasjoner som er utfordrende for elever med reaktiv aggresjon?
- Hva kjennetegner en situasjon hvor en elev viser reaktiv aggresjon?
 - Har du lagt merke til noen triggere?
- På hvilken måte utagerer elevene?
- Hvordan reagerer medelevene på utageringen?
- Opplever du noen forskjeller mellom kjønnene i forhold til
 - Situasjoner som er utfordrende?
 - Hvordan de utagerer?
- Hva gjør du som lærer i en situasjon der en elev utagerer?
 - Hva har du opplevd fungerer for deg i slike situasjoner?
 - Hva har du opplevd ikke fungerer i slike situasjoner?

- Hvilken betydning opplever du at medelever og andre tilskuere har for utfallet av eventuelle situasjoner? Begrunn
- Hva gjør du i etterkant av en utagering?
- Vil du si at klassemiljøet blir påvirket av å ha en elev med reaktiv aggresjon?
- Hva gjør du for å forebygge de reaktive utageringene?
- Hva vil du anbefale en nyutdannet lærer å gjøre i situasjoner hvor en elev er reaktiv aggressiv?
- Har dere en håndteringsplan eller tiltaksplan for hvordan dere jobber med elever med reaktiv aggresjon på skolen du jobber på?

Lærer-elev relasjon

- Hva tenker du om lærer-elev relasjonen?
- Hvordan vil du beskrive en god lærer-elev relasjon?
- Hva tenker du er viktig for å utvikle gode lærer-elev relasjoner?
- Hvordan vil du beskrive relasjonene dine med reaktivt aggressive elever?
 - Hvordan opprettholder du disse relasjonene?
 - Er de forskjellige fra relasjonene du har med andre elever?
 - Ser du de samme forskjellene hos andre lærere også?
- Hvilken betydning har det å bygge gode relasjoner til elever som utøver aggresjon?

Elev-elev relasjon

- Hva tenker du om elev-elev relasjonen?
- Hvordan vil du beskrive en god elev-elev relasjon?
- Hva vil du si skal til for at elevene i klassen blir venner?
- Hvordan vil du beskrive relasjonene mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever?
- Ser du noen forskjeller mellom vennerelasjonene til reaktivt aggressive elever, og andre elever?
 - Er relasjonene gjensidige?
 - Har de like mange venner?
 - Varer vennskapene like lenge?
- Har du erfart at elever med reaktiv aggresjon lett blir avvist av sine medelever?

- Ser du et mønster i forhold til hvem de reaktivt aggressive elevene velger å være sammen med?
- Ser du noen forskjeller i vennerelasjonen til gutter og jenter?
- Hvor vil du si at elevene søker venner?
- Legger skolen opp til at elevene kan danne vennskap på tvers av klasser og alderstrinn?
- Hva gjør du som lærer for å bygge relasjoner mellom elevene?
- Hva gjør du for å forebygge negative sosiale relasjoner?
- Hvordan vil du si at de reaktivt aggressive elevene blir omtalt av andre
 - Elever?
 - Lærere?
- Har du erfart at elever med reaktiv aggresjon sliter med å danne gode venneforhold?
 - Hva tror du er årsaken til dette?
- Er det noen spesielle sosiale ferdigheter du opplever at elevene har utfordringer med?
- Kjenner du til noen tiltak som kan bidra til å styrke og opprettholde vennskap mellom reaktivt aggressive elever og deres medelever?

Foreldre og skole – hjem samarbeidet

- Hvordan vurderer du betydningen av foreldresamarbeidet på skolen deres for forebygging av aggresjon?
- Hvordan erfarer du samarbeidet med foreldrene til barna som viser aggresjon?
- Hvordan vil du si at de reaktivt aggressive elevene blir omtalt av andre elevers foreldre?
- Hvilken påvirkning ser du at foreldrene til elevene i klassen har på elevrelasjoner?
- Hvordan kan skole-hjem samarbeidet brukes til å jobbe med elevrelasjoner?

Avslutning

- Er det noe du ønsker vi skulle ha snakket mer om?

Vedlegg 4: Definisjon reaktiv aggresjon

Reaktiv aggresjon er en stabil tendens til å handle negativt når en blir sint (Berkowitz, 1993; Card & Little, 2006).

Målet med utageringen er å reagere på frustrasjonen ved å skade den som provoserte. Den reaktive aggresjonen er impulsiv (Vitaro & Brendgen, 2005; 2012) og handlingen vil ofte være preget av lite refleksjon angående utbytte og konsekvenser av handlingen (Roland, 2015; Roland & Idsøe, 2001).