



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i Utdanningsvitenskap - Spesialpedagogikk	Vårsemesteret, 2020 Åpen/ konfidensiell
Forfatter: Therese Midtgård (signatur forfatter)
Veileder: Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby	
Tittel på masteroppgaven: <i>Hvordan kan lærere bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd i skolen?</i> Engelsk tittel: <i>How can teachers use positive social reinforcement in the inclusion process of pupils displaying aggressive behavior in school?</i>	
Emneord: Aggresjon, SIP-modellen, positiv sosial forsterkning, Autoritativ lærerstil, sosial inkludering, vennskap, relasjoner,	Antall ord: 32393 + vedlegg/annet: 3 Stavanger, 12/06-2020 dato/år

Forord

Denne oppgaven er en avslutning på femårig grunnskolelærer utdanning, og master i spesialpedagogikk. I de siste to årene har jeg fordypet meg i et fagfelt som byr på mange givende og spennende utfordringer. Det å jobbe med barn er alltid spennende, og det å kunne gi det lille ekstra til de som trenger det mest betyr mye. Barn som viser en utfordrende atferd står mitt hjerte nært. De er avhengige av tydelige og omsorgsfulle voksne, som tar ansvar for å støtte og hjelpe dem i vanskelige situasjoner.

Prosessen med å skrive masteroppgave har gitt meg kunnskapsrike fordypninger innenfor fagfeltet atferdsvansker, og nå er jeg kommet til veis ende. Det har vært en berg- og dalbane uten like, med slit og frustrasjon. Det har vært både tidskrevende og utfordrende, men en erfaring jeg ikke ville vært foruten. Jeg er mer motivert og engasjert i denne problematikken som aldri før, og gleder meg til å ta dette med meg videre til min fremtidige arbeidsplass.

Det er flere personer jeg ønsker å takke for å ha hjulpet meg gjennom skriveprosessen. Først og fremst ønsker jeg å takke min veileder og mentor, Liv Jorun Byrkjedal-Sørby som har vist stor interesse og engasjement for oppgaven. Du har gitt meg gode tilbakemeldinger, faglig kompetanse og motivasjon slik at denne oppgaven har blitt til. Det er jeg veldig takknemlig for. Jeg vil også takke mine informanter for deres dyrebare tid og innspill. Ved å dele av sine erfaringer har de ikke bare gitt meg spennende data som har vært med på å berike oppgaven min. De har også lært meg mye som jeg tar med meg videre i egen praksis.

Jeg må også rette en takk til min studievenninne Guro Fyllingen Johnsen. Det har vært godt å ha en støttespiller å dele denne prosessen sammen med. Takk for gode råd og faglige samtaler. Samboeren min fortjener også en takk for den gode personen han er, som alltid har hatt tro på meg og heiet meg videre. Til sutt, takk til familie og venner for at dere har gitt meg positive og oppmuntrende ord på veien. En ekstra takk til mamma Trine, ikke bare for korrektur og gjennomlesing, men for at du har stått ved min side gjennom hele utdanningsløpet. Du har alltid heiet meg videre og hatt stor tro på meg, spesielt de gangene jeg selv tvilte som verst. Studenttilværelsen er nå ved veis ende og et nytt kapittel står for tur.

Tusen takk!

Stavanger, Juni 2020.

Therese Midtgård

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Studiens formål.....	8
1.3 Problemstilling	8
1.4 Avgrensninger	9
1.5 Oppgavens struktur.....	10
2. Teoretisk rammeverk.....	11
2.1 Aggressiv atferd.....	11
2.1.1 Aggresjon	12
2.1.2 Reaktiv Aggresjon.....	15
2.1.3 Proaktiv aggresjon	16
2.1.4 SIP-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon	17
2.1.4 Sosial-kognitiv læringsteori.....	19
2.1.5 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer	20
2.2 Relasjoner og vennskap i skolen	22
2.2.1 Sosial inkludering	22
2.2.2 Skolen som sosial læringsarena	23
2.2.3 Relasjon med lærer	24
2.2.4 Betydningen av vennskap	26
2.3 Sosial inkludering gjennom et positivt fokus.....	28
2.3.1 Autoritativ lærerstil	28
2.3.2 Positiv sosial forsterkning	29
2.3.3 Sosial kompetanse	32
2.3.4 Grensesetting og struktur	33
2.3.5 Foreldresamarbeid.....	33
2.3.6 Felles forståelse.....	34
3. Metode.....	36
3.1 Kvalitativt forskningsdesign	36
3.1.1 Semistrukturert intervju	37
3.1.2 Intervjuguide	38
3.1.3 Prøveintervju	40
3.2 Datainnsamling.....	40
3.2.1 Utvalg	41
3.2.2 Gjennomføring av intervju	42
3.3 Databehandling: transkripsjon, analyse og tolkning	43
3.4 Troverdighet.....	45
3.4.1 Validitet.....	45
3.4.2 Reliabilitet.....	47
3.4.2.1 Member- Check.....	48
3.4.3 Generalisering	48
3.5 Etske hensyn.....	49
4. Resultater	51
4.1 Aggressiv atferd.....	51

4.2 Klasseledelse	53
4.2.1 Autoritativ lærerstil	53
4.3 Relasjoner.....	56
4.4 Positiv sosial forsterkning.....	59
4.5 Sosial inkludering	62
4.6 Systemnivå.....	65
5. Drøfting	67
5.1 Aggresjon	67
5.2 Klasseledelse.....	70
5.2.1 Autoritativ lærerstil	71
5.3 Relasjoner.....	73
5.4 Positiv sosial forsterkning.....	77
5.5 Sosial inkludering	80
5.6 Systemnivå.....	84
6. Konklusjon	87
6.1 Videre forskning.....	89
<i>Litteraturliste</i>	<i>90</i>
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	<i>94</i>
<i>Vedlegg 2: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning.....</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet</i>	<i>99</i>

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er sosial inkludering av elever som viser aggresjon. Hensikten med studien var å få en bedre forståelse av temaet, og finne indikasjoner på hvordan lærere kan bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen. Dette ble gjort for å oppdage ny kunnskap, som andre pedagoger i skolen kan dra nytte av. Det teoretiske rammeverket for studien består av hovedkategoriene aggresjon, vennskap og relasjoner i skolen, og sosial inkludering. Oppgavens forskningsspørsmål lyder:

Hvordan kan lærere bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd i skolen?

For å besvare forskningsspørsmålet ble det brukt en kvalitativ forskningsmetode, med en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming. Empirien ble samlet inn gjennom semistrukturerte forskningsintervju av fire lærere. Her ble det brukt et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Informantene har lang erfaring i skolen, arbeider med barn som viser aggresjon, og er opptatt av positiv sosial forsterkning.

Sentrale funn tyder på at elever som viser reaktiv aggresjon har en påvirkning på læringsmiljøet, og det blir beskrevet utfordringer knyttet til relasjonsbygging, tidsbruk, ressurser og manglende felles forståelse. Funn viser at informantene i studien er bevisst på betydningen av den autoritative lærerstilen i inkluderingsprosessen, og viser til positive, trygge voksne som klarer å balansere varme og kontroll. Studiens funn tydeliggjør hvor vesentlig det er at læreren støtter eleven sitt tolkningsmønster i samhandling med andre, og fokuserer på det positive, for å fremme en praksis som bygger på sterke relasjoner. For å fremme inkludering i klasserommet viser funn at god praksis med positiv sosial forsterkning, i form av ros, gode samtaler, mestringsopplevelser, friminuttvenner og «catch them beeing good» er gode metoder å bruke for å motvirke jevnaldreavvisning.

Nøkkelord

Aggresjon, SIP-modellen, positiv sosial forsterkning, autoritativ lærerstil, sosial inkludering, relasjoner

1. Innledning

Aggresjon blant barn og unge er et sentralt tema i dagens skole, og står for en vesentlig del av utfordringene lærere står overfor (Ogden, 2009). Skolen fungerer som en stor og spennende sosialiseringarena for barn og unge, og aggresjon vil være gjeldende her. I skolen kan aggresjon finne sted hos elever som viser proaktiv aggresjon og antisosial atferd i form av mobbing. Det kan også være elever som viser fysisk, reaktiv aggresjon mot andre, eller som driver med hærverk på materielle gjenstander (Drugli, 2013). Ifølge Ogden (2015) er reaktiv aggresjon en stor og kjent utfordring i skolen, fordi det er en atferd som kan skape uro, uenigheter og konflikter. Den kan forstyrre undervisning, og ødelegge harmonien i friminuttet. Denne type aggresjon kan komme til uttrykk på flere ulike måter. Noen elever kan være høyrøstede, bryte regler, og være grove i språket. Andre kan være nedlatende i klasserommet, true, eller vise reaktiv aggresjon i form av fysisk vold. I tillegg kan det være elever som har et stort behov for oppmerksomhet, eller som sliter med å konsentrere seg. Det er sosial inkludering av elever som viser slik reaktiv aggresjonen som denne oppgaven vil dreie seg om.

Sentrale funn i aggresjonsforskning viser at denne elevgruppen ofte står i fare for å bli avvist av sine jevnaldrende, har vanskeligheter for å skaffe venner og å holde på vennskap. Når elever blir avvist av jevnaldrende, blir resultatet av dette færre relasjoner og nære vennskap, som kan føre til en alvorlig skjevutvikling (Bukowski & Abecassis, 2007). Forskning viser at gjensidige vennskap er betydningsfullt for alle barn, da det er med på å fremme barns utvikling av sosiale ferdigheter, slik som sinnekontroll, samarbeid og kommunikasjon. Venner kan på denne måten fungere som gode rollemodeller for elever som viser aggresjon (Ogden, 2015).

Et naturlig tiltak for å motvirke avvisning av jevnaldrende, vil være et systematisk arbeid for inkludering. Alle elever i norsk skole har rett på deltakelse i fellesskapet på en likeverdig måte, uavhengig av evner og forutsetning. Her stilles det store krav til den enkelte lærer og skole som en helhet å bygge opp gode relasjoner. Inkludering kan være en omfattende prosess, men det er en vesentlig del av skolens mål. Inkludering handler i stor grad om hvordan de voksne i skolen klarer å møte elevene sine forutsetninger og behov på best mulig måte (NOU 2009:18). Ifølge Ogden (2009) handler ikke inkluderingsprosessen om å skille ut elever som er utfordrende. Det handler om at de voksne må tilegne seg kompetanse og

kunnskap for å møte de ulike utfordringene som oppstår. På skolen vil barna være i sitt naturlige miljø, og lærerne har av den grunn en gyllen mulighet for å legge til rette for sosial inkludering, gjennom gode sosiale læringsmuligheter for elevene. Dette bringer oss inn i oppgavens hovedproblematikk, som skal gjøre rede for hvordan lærere kan bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd.

Helt konkret i oppgaven stiller jeg spørsmål ved positiv sosial forsterkning som et tiltak i inkluderingsprosessen. Positiv sosial forsterkning er måten lærere kan styrke positiv atferd hos elevene, gjennom muntlige og positive tilbakemeldinger (Porter, 2014). Hensikten med dette tiltaket er å se om det kan fungere i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd, og om det kan styrke elevenes evne til å mestre det sosiale samspillet med jevnaldrende. Elever som viser aggressiv atferd kan som tidligere nevnt, oppleves som utfordrende og til tider frustrerende for mange i skolen. Denne elevgruppen rapporterer i tillegg at de selv føler seg lite likt av andre på skolen (Bukowski & Abecassis, 2007). Det er dermed mye som tyder på at disse elevene går glipp av gode relasjoner til jevnaldrende, som gjøre at de mister nyttig emosjonell og sosial støtte (Drugli, 2013). Dette tydeliggjør det viktige arbeidet lærerne på skolen har, når det gjelder inkludering av denne elevgruppen.

Gjennom semistrukturerte kvalitative forskningsintervju vil denne oppgaven gi et innsyn i hva lærere selv trekker frem som vesentlig i inkluderingen av elever som viser aggresjon. Skolen er en spennende og avgjørende sosialiseringarena for alle barn. Det ble med dette interessant å undersøke hvordan lærere faktisk klarer å inkludere de elevene som ofte blir avvist av sine jevnaldrende på grunn av atferd, og hvordan de bruker positiv sosial forsterkning i dette arbeidet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det sosiale samspillet i skolen fanger fort min oppmerksomhet da jeg startet med pedagogikk faget på grunnskolelærerstudiet. Videre gjennom studietiden har jeg tilegnet meg flere teoretiske perspektiv som har vekket en stor nysgjerrighet rundt temaet atferdsvansker. Gjennom flere praksisperioder under studietiden, og arbeid i barnehage, har jeg observert at de barna som viser aggressiv atferd ofte har utfordringer når det gjeldet sosiale samspill, både med jevnaldrende og voksne.

I tillegg til min personlige interesse og erfaring, er det også relevant å påpeke at forskning viser at inkludering av denne elevgruppen kan være utfordrende. Dette er en elevgruppe som føler seg lite likt av andre i skolen, og som ofte blir avvist og ekskludert av sine medelever (Bukowski & Abecassis, 2007). Dette tyder på utfordringer i inkluderingsprosessen.

Ifølge Ogden (2009) står denne elevgruppen for en stor andel frustrasjon og utfordringene som pedagoger står overfor. Skolens lovverk gjør likevel pedagogene pliktig til å ivareta, inkludere og legge til rette for alle elever, uansett forutsetning. I opplæringsloven §9-a står det: «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø, som fremmer helse, trivsel og læring*» (Lovdata, 1998). På bakgrunn av dette ble det interessant å intervjuere lærere som arbeider tett med barn som viser aggressiv atferd, for å høre hvordan de arbeider for inkludering gjennom et positivt fokus.

1.2 Studiens formål

Formålet med denne oppgaven er å frembringe kunnskap om hvordan lærere i skolen kan sosialt inkludere elever som viser aggresjon, ved å ta i bruk positiv sosial forsterkning. Studien har et ønske om å få frem hvor vesentlig det er å ha et positivt fokus i møte med barn som viser aggressiv atferd, da spesielt i inkluderingsprosessen med jevnaldrende. Studiens funn kan gi et innblikk i hva som er god praksis for ansatte i skolen som sliter med inkludering av elever som viser aggresjon. I tillegg er det ønskelig å tydeliggjøre at positiv sosial forsterkning har en plass i skolen, og at lærere har muligheten til å snu negativ atferd gjennom positive tilbakemeldinger og ros. På et mer personlig plan er formålet å sitte igjen med mer kunnskap om hvordan jeg som fremtidig spesialpedagog, kan bli bedre rustet til å styrke elevene i inkluderingsprosessen, slik at de har mulighet til å skape og opprettholde vennskap.

1.3 Problemstilling

Studiens overordnede tematikk er barn som viser reaktiv aggresjon, og positiv sosial forsterkning som et tiltak i inkluderingsprosessen. Positiv sosial forsterkning er som nevnt ovenfor muntlige og positive tilbakemeldinger på ønsket atferd, og handler i stor grad om «catch them being good» (Porter, 2014). Med utgangspunkt i dette, samt bakgrunn for valg av tema og oppgavens formål vil studiens forskningsspørsmål lyde som følgende:

«Hvordan kan lærere bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av barn som viser aggressiv atferd?»

Gjennom dette forskningsspørsmålet ønsker jeg å utarbeide ny kunnskap om ulike læreres erfaringer knyttet til positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggresjon, og på hvilken måte de arbeider for å legge til rette for gode samspill i klasserommet. Forskningsspørsmålet vil bli delt inn i tre kategorier for å skape struktur i oppgavens teoretiske rammeverk. Først vil jeg gjøre rede for den aggressive atferden, deretter vil inkludering og relasjoner stå sentralt. Avslutningsvis vil det gjøres rede for voksenrollen og ulike tiltak i inkluderingsprosessen. Denne inndelingen er gjort med en hensikt for å skape oversikt ovenfor leseren.

1.4 Avgrensninger

Studien vil omhandle barn som viser aggressiv atferd på grunnskolen ettersom jeg er utdannet grunnskolelærer 1.-7.trinn, og har dermed mer kompetanse rundt denne aldersgruppen.

Oppgaven vil ikke gjøre rede for spesifikke diagnoser, men fokuserer generelt på elever som viser aggressiv atferd. Aggresjon er et begrep som ofte blir delt inn i to hovedformer: reaktiv-, og proaktiv aggresjon (Card og Little, 2006). Det er den reaktive aggresjonen som vil ligge til grunn i oppgaven, men jeg velger å benytte begrepet *barn som viser aggressiv atferd* når jeg omtaler denne elevgruppen. Grunnen til at jeg ønsker å fokusere på elever som viser reaktiv aggresjon, er fordi forskning viser at denne elevgruppen ofte faller ut fra sosiale samspill, i motsetning til elever som viser proaktiv aggresjon (Bukowski & Abecassis, 2007). Det vil av den grunn falle mest naturlig å fokusere på denne elevgruppen, når kjernen i oppgaven er sosial inkludering.

Det finnes en rekke systematiske og programbaserte tiltak som kan forebygge aggresjon hos elever i skolen, og som gir trening i sosiale ferdigheter. Slik som PALS (Positiv atferd støttende læringsmiljø og samhandling i skolen) og ART (Aggression replacement training) (Ogden, 2015). Denne studien velger likevel å ikke gå inn på eller vurdere slike tiltak. Det er fordi oppgaven ønsker å belyse hva den enkelte lærer selv kan gjøre i klasserommet, i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd. Her er det viktig å understreke at elever som viser aggressiv atferd kan få bedre effekt dersom slike tiltak blir gjennomført i tillegg til lærerens tilrettelegging, og positivt fokus.

1.5 Oppgavens struktur

Strukturelt sett er oppgaven delt inn i seks hoveddeler; innledning, teoridel, metodedel, resultatdel, drøftingsdel og konklusjon. Innledningen er beskrevet ovenfor. Kapittel to vil være oppgavens teoridel, og vil være det teoretiske rammeverket som er med på å belyse problemstillingen. Det teoretiske rammeverket er delt inn i tre ulike deler for å skape god oversikt. I første del presenteres både teori og tidligere forskning på aggresjon, reaktiv-, og proaktiv aggresjon, SIP-modellen, sosial kognitiv læringsteori, og risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. I andre del vil sosial inkludering være hovedfokus. Her vil skolen som sosial læringsarena, relasjon med læreren og betydningen av vennskap løftes frem. I siste del av teoridelen vil det greies ut om ulike tiltak læreren kan bruke for å inkludere elever som viser aggressiv atferd. Tiltak slik som autoritativ lærerstil, positiv sosial forsterkning, sosial kompetanse, samt felles forståelse og foreldresamarbeid vil bli belyst.

I kapittel tre vil studiens metodedel bli presentert. Dette er en kvalitativ studie med semistrukturerte forskningsintervju som metode. I metodedelen vil det forekomme begrunnelse for valg av metode, forskningsdesign, planlegging og gjennomføring av datainnsamling, og hvordan dataen er bearbeidet, analysert og tolket. Videre presenteres studiens troverdighet, pålitelighet og forskningsetiske refleksjoner. I kapittel fire vil studiens resultater bli presentert, og i kapittel fem vil drøftingen foreligge. Her vil hovedfunn fra intervjuene bli drøftet i lys av det teoretiske rammeverket og problemstilling, i håp om å finne ny kunnskap. Avslutningsvis i kapittel seks, vil konklusjonen for selve oppgaven finne sted. Her vil det foreligge en oppsummering av problemstilling og studiens funn. Det vil også foreligge en refleksjon over hva som kan være interessant å forske videre på innenfor dette feltet.

2. Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet presenterer det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgavens tema og problemstilling. Kapitlet er delt inn i tre hovedkategorier: *Aggressiv atferd*, *Relasjoner og vennskap i skolen*, og *Sosial inkludering gjennom et positivt fokus*. Under hver hovedkategori vil det tilhøre ulike underpunkt.

Først vil det bli gjort rede for ulike definisjoner og forståelsesmåter av begrepet aggresjon. Her vil også kjennetegn på barn som viser aggressiv atferd og SIP-modellen bli belyst. Videre i kapitlet vil det greiest ut om det sosiale samspillet på skolen og hvordan dette preges av denne type atferd. Avslutningsvis vil det legges særlig vekt på kjennetegn ved læreren og skolen som evner å tilrettelegge og sosialt inkludere elever som viser aggressiv atferd.

2.1 Aggressiv atferd

Slik det ble nevnt innledningsvis kan elever som viser atferdsvansker i skolen være en stor utfordring for både pedagoger og medelever. Det er et tema som skaper både irritasjon, frustrasjon og bekymring. Atferden kan være med på å ødelegge undervisning i klasserommet, og føre til at pedagoger bruker mer tid på konfliktløsning enn ønsket.

Atferdsvansker er noe som forekommer i ulik grad og omfang i alle skoler. Ifølge Nordahl et. al (2005) vil barn og unge en eller annen gang ha en form for atferdsvanske. Atferdsvanskene vil derimot ikke bli definert som urovekkende før disse vanskene skiller seg fra det som er normalatferd for aldersgruppen. Da i forhold til varighet, nivå, alvorlighet og sammenhengen for hvor vanskene oppstår (Nordahl et. al., 2005).

Alvorlige atferdsvansker blir definert gjennom et vanskelig temperament, og manglende håndtering av negative følelser, motstand mot autoriteter og arbeidsoppgaver, aggresjon og lav grad av empati. Disse ulike dimensjonene er i mange sammenhenger relatert til hverandre. I denne oppgaven er det derimot aggresjonsdelen som vil ligge til grunn. Forskning viser at alvorlighetsgraden på atferdsvanskene handler ofte om i hvilken grad aggresjon er involvert, og hvilket uttrykk og hyppighet aggresjonen har (Roland, Øverland, Byrkjedal-Sørby, 2016).

I Norge er det brukt flere ulike begrep for denne type atferd. Slik som utfordrende atferd, problematferd, atferdsforstyrrelser m.m. Jeg mener at mange av begrepene og uttrykkene som brukes når det omtales om denne elevgruppen kan være relativt negativt ladet, da de ikke alltid skiller mellom person og atferd. I internasjonal litteratur bruker de begrepet aggressiv

atferd om alvorlige atferdsvansker (Berkowitz, 1993, Aronson, 2011). I håp om å bruke en mer nøytral betegnelse som beskriver denne elevgruppa, henter jeg inspirasjon fra internasjonal litteratur, og bruker begrepet *barn som viser aggressiv atferd*. Med denne betegnelsen ønsker jeg å få frem at atferden ikke er det som definerer barnet, men at det er en atferd de viser ovenfor andre i ulike sosiale situasjoner.

I denne delen av oppgaven ønsker jeg å belyse hva aggressiv atferd hos barn innebærer og hva slik atferd kan være uttrykk for. Fokuset vil være rettet mot elever som viser reaktiv aggressiv atferd, og som har problemer med det sosiale samspillet i skolen. Jeg vil først gjøre rede for selve begrepet aggresjon, ved å vise til ulike definisjoner av begrepet. Deretter vil jeg gi en innføring i reaktiv aggresjon, som er den type aggresjon som ligger innenfor oppgavens hovedproblematikk. Det vil også bli gitt en kort presentasjon av begrepet proaktiv aggresjon, for å gi en flerfoldig innføring i aggresjonens psykologi. SIP-modellen vil også bli belyst, da den er viktig for hvordan vi forstår blant annet tolkningsmønstrene til disse barna. Avslutningsvis i denne hovedkategorien vil det foreligge en kort innføring i risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer. Her er det noen viktige faktorer som spiller inn i vår forståelse av barn som viser aggressiv atferd.

2.1.1 Aggresjon

Både Berkowitz (1993) og Tremblay (2010) hevder at barn og unge som utøver aggresjon utgjør et stort samfunnsproblem. Det er mye som tyder på at aggressiv atferd er relativt resistent, som vil si at atferden er motstandsdyktig for endring. Dette viser hvor viktig det er med gode og tidlige intervensjoner for å påvirke eller endre atferd. Videre hevder Tremblay (2010) at aggresjon er noe som må avlæres og omlæres i tidlig alder for å få størst mulig effekt. En vesentlig intervensjon i denne sammenheng kan være det som Tremblay (2010) kaller for *avlæring og omlæring*. Dersom eleven som viser aggresjon, utøver en negativ handling i skolen, bør læreren gripe inn. Her må læreren forklare barnet hva som ikke var akseptabel oppførsel med den utførte handlingen, og hvilken atferd som forventes i slike situasjoner. Det handler om å gi barnet ulike handlingsalternativer og lede dem på riktig vei (Tremblay, 2010). På samme måte må pedagogen også erkjenne barnet når det blir utført positive handlinger. Her kan pedagogen for eksempel ta i bruk positiv sosial forsterkning, og gi positive tilbakemeldinger og ros på ønsket atferd. Dette vil øke en stimuli hos barnet til å utføre mer positive handlinger, og forhåpentligvis virke forebyggende av negativ oppførsel.

Når elever viser aggressiv atferd i skolen vil dette ha en negativ påvirkning når det gjelder læring og utvikling. Det vil også virke negativt inn på sosiale relasjoner, noe som denne oppgaven retter seg mot.

Aggresjon er et sammensatt begrep, og har flere ulike definisjoner. Til tross for dette, er det en fellesnevner som går igjen i litteraturen. Aggresjon er negative handlinger som er utført med en intensjon om å skade andre. Aronson (2011) sin definisjon av begrepet lyder:

«Aggression is intentional action aimed at doing harm or causing pain. The action might be physical or verbal. Whether it succeeds in its goal or not, it is still aggression» (Aronson, 2011, s.250)

Negative handlinger kan altså være av både verbal og fysisk karakter, som resulterer i et negativt utfall. Aggresjon er en målrettet handling som er utført med en hensikt eller et forsøk på å skade andre (Aronson, 2011). På lik linje med Aronson, peker Berkowitz (1993) også på intensjon:

«Aggression is any form for behaviour that is intended to injure someone physically or psychologically» (Berkowitz, 1993).

Videre deler både Berkowitz (1993) og Aronson (2011) aggresjons begrepet inn i to hovedformer. Aronson (2011) hevder at det er nødvendig å skille mellom fiendtlig – «hostile» aggresjon og instrumentell aggresjon. Fiendtlig aggresjon er handlinger som stammer fra følelser av sinne og frustrasjon, og et ønske om å påføre andres skade. Instrumentell aggresjon derimot hevdes å være en intensjon om å påføre andre skade, men skaden oppstår kun som et middel til å nå et annet mål, enn å forårsake skade (Aronson, 2011). I likhet med Aronson (2011), bruker også Berkowitz (1993) formen instrumentell aggresjon. Her hevder han at denne formen for aggresjon er et forsøk på å bevare maktdominans, eller sosial status. Berkowitz (1993) velger deretter å bruke begrepet emosjonell aggresjon, for det Aronson (2011) kaller for «hostile aggression». Emosjonell aggresjon utløper når barnet får en ubehagelig følelse eller signal, og prøver å beskytte seg selv ved å skade andre (Berkowitz, 1993). Når Berkowitz (1993) og Aronson (2011) skal beskrive aggresjonens former, ser vi at dette kan koples til de norske termene proaktiv- og reaktiv aggresjon. Disse vil bli nærmere belyst under.

Slik det framgår av definisjonene belyst ovenfor kan det se ut til at intensjonen bak handlingen er avgjørende for om det kan karakteriseres som en aggressiv handling eller ikke. Mye tyder på at barn som viser aggressiv atferd bevisst ønsker å påføre andre skade eller ubehag. Dette med intensjon er likevel et mye omdiskutert og komplekst tema, og noe som er vanskelig å avgjøre. I følge Tremblay (2010) er atferd som er drevet frem av intense følelser, i liten grad knyttet til ens vilje. Et annet aspekt ved intensjon er jevnaldrenes tolkninger av handlingen til den eleven som viser aggresjon. Hvem er det egentlig som har tolkningsretten til å si om handlingen er utført med en intensjon eller ikke?

Som nevnt kan barn som viser emosjonell aggresjon få en følelse av ubehag, og bruker aggressiv atferd for å beskytte seg selv (Berkowitz, 1993). Her kan det se ut til at aggresjonen nærmest oppstår automatisk, på grunn av en tolkningsfeil i barnets hjerne. I lys av dette kan vi diskutere hvorvidt det er en intensjon bak handlingen eller ei. Dette vil bli nærmere belyst under punktene *2.1.2 Reaktiv aggresjon* og *2.1.4 SIP-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon*.

Intensjon er som tidligere nevnt et komplekst tema og noe som er vanskelig å få klarhet i. Det er likevel mulig å slå fast at intensjonen bak handlingene er noe som må diskuteres for å få en bredere forståelse av drivkreftene bak de aggressive handlingene, noe som i neste omgang kan føre til bedre forebygging og håndtering hos pedagogene i skolen (Roland, Øverland, Byrkjedal-sørby, 2016). Selv om den aggressive atferden har en intensjon eller ei, bør den avlæres.

Ifølge Berkowitz (1993) vil barn som opplever ubehagelige situasjoner ha to impulser. Enten å flykte eller å angripe. Dette er medfødte og lærte egenskaper som bor i oss. Elevenes tidligere erfaringer vil være med på å avgjøre hvilke måter de velger å reagere. Noen vil reagere med å utagere, mens andre vil trekke seg bort fra situasjonen. Det er ofte de elevene som viser en stabil negativ aggressiv atferd som velger å utagere i slike situasjoner. Som en konsekvens av den aggressive atferd vil disse elevene ofte møte avvisning av jevnaldrende, og har vanskeligheter i sosiale samspill (Berkowitz, 1993).

Som tidligere nevnt er det vanlig å kategorisere aggresjonsbegrepet i to hovedformer: reaktiv aggresjon og proaktiv aggresjon (Card og Little, 2006; Vitaro og Brendgen, 2005). Det barnet som viser proaktiv aggressiv atferd har en tendens til å plage andre, mens det barnet som viser

reaktiv aggressiv atferd blir lett forstyrret eller trigget av andre, men noen elever kan også utøve en aggressiv atferd som har elementer fra begge formene (Roland, 2011). I klasserommet vil vi på bakgrunn av dette finne elever som viser både proaktiv aggresjon og reaktiv aggresjon. Jeg velger i denne oppgaven å gi en innføring i både reaktiv og proaktiv aggresjon – for å kunne gi et mest mulig helhetlig bilde på de ulike funksjonene for aggresjon.

2.1.2 Reaktiv Aggresjon

Målet for denne studien er å oppnå kunnskap om hvordan lærere i skolen kan inkludere barn som viser aggressiv atferd. Her vil reaktive aggresjon ligge til grunn, da den er mest relevant for oppgavens problemstilling. Jeg velger å fokusere på barn som viser reaktiv aggresjon, fordi forskning viser at disse barna er i høyere risiko for å bli avvist og ekskludert fra lek og annen samhandling av sine medelever, i motsetning til elever som viser proaktiv aggresjon (Bukowski & Abecassis, 2007). Når slik avvisinge først er oppstått, er den vanskelig å reversere. Forskning viser at resultatet av barn som viser aggresjon i skolen, og som har vansker med relasjonsbygging, kan være i økt fare av atferdsproblemer (Ogden, 2015). Noe som fremhever hvor viktig det er med sosial inkludering av denne elevgruppen.

Reaktiv aggresjon dreier seg om negative aggressive handlinger som blir utløst av følelser som sinne og frustrasjon (Aronson, 2011). Dette støttes av Berkowitz (1993) som påpeker at elever som viser reaktiv aggressiv atferd, ofte har frustrasjon som en utløser for sine negative handlinger. Dette er elever som hindres ifra å nå et mål, noe som skaper frustrasjon. Disse elevene kan av den grunn være mer tilbøyelig for å skade andre. Her kan den aggressive handlingen oppstå før eleven i det hele tatt har fått tid til å tenke seg om, og kan drives av en intensjon om å påføre andre skade (Berkowitz, 1993). Handlingene kan være svært impulsive, og kan av den grunn bli mer alvorlige enn eleven i utgangspunktet hadde intensjon om. Det kan også være ulike elementet i miljøet eller i situasjonen som trigger elevens følelser, slik at handlingen blir større enn planlagt. Barn som viser reaktiv aggresjon kan ofte fortolke andres utspill på en negativ eller fiendtlig måte (Roland, 2011). Handlingen som blir utført kan da ofte bli av fysisk karakter, fordi eleven er i sterk psykisk spenning.

Når et barn som viser reaktiv aggresjon blir trigget, kan det handle svært impulsivt. Dette gir oss en god indikasjon på at eleven har en tolkningsfeil, og en kan da stille seg undrende til i

hvilken grad aggresjonen alltid er intendert eller utført med en hensikt. Tremblay (2010) argumenterer for at barn som viser reaktiv aggresjon ikke alltid intenderer den aggressive handlingen. Disse elevene kjennetegnes ofte med impulsivitet, dårlig selvkontroll, sinne, raseri og kan ofte lett provoseres (Berkowitz, 1993). Dette tyder på at aggresjonen ofte oppstår i tilfeller uten vurdering eller tanker fra barnet, og kan forekomme spontant. Dette er noe som vil bli nærmere belyst under punktet *2.1.4 SIP-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon*.

2.1.3 Proaktiv aggresjon

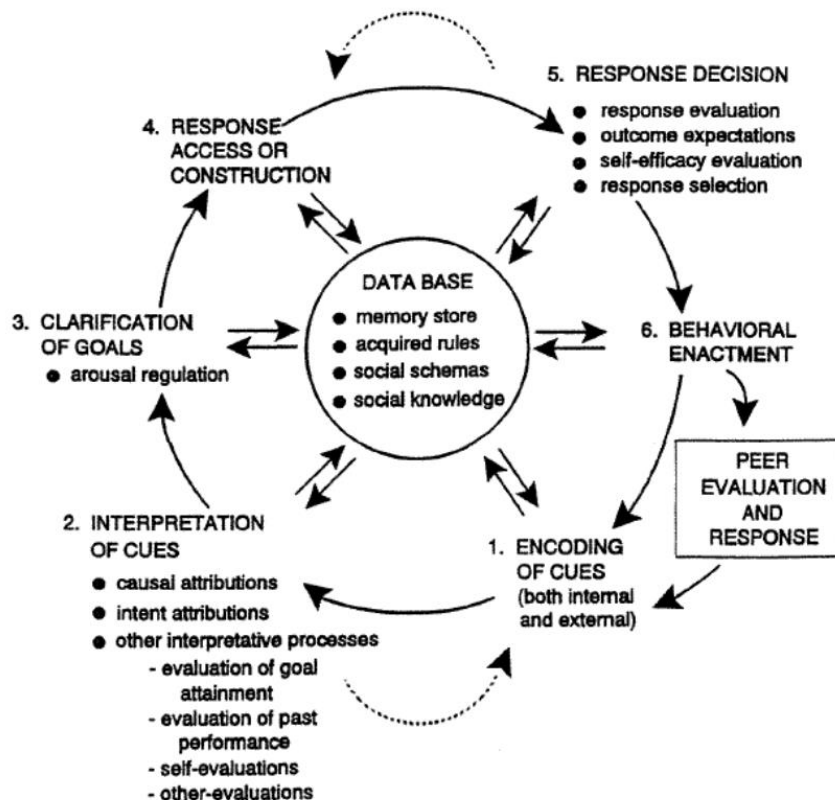
I motsetning til reaktiv aggresjon, kan den proaktive aggresjonen beskrives som en relativt usynlig form for aggresjon, og fremtrer ofte i komplekse relasjons- og gruppeprosesser (Dodge, 1991; i Roland, 2011). Vitaro & Brendgen (2005) hevder at proaktiv aggresjon er en form for instrumentell aggresjon og kan forstås ut fra to nivå. Det første nivået er selve handlingen. Det kan for eksempel være, som nevnt ovenfor; utestenging. Videre vil utestengingen utgjøre et instrument for å oppnå en gevinst for barnet, som for eksempel tilhørighet til gruppen. Elever som viser proaktiv aggresjon har ofte en forventning om å få noe tilbake fra den negative handlingen. Begrepet «outcome» - utbytte, står sentralt. Elevene kjennetegnes ofte av maktdominans, utestenging av andre elever og ryktespredning, noe som gjør at denne type aggresjon gjerne har en sterk sammenheng med mobbing (Roland, 2011).

Forskning viser at elever som viser proaktiv aggresjon har i større grad mulighet til å oppnå aksept av jevnaldrende, enn de barna som viser reaktiv aggresjon (Roland, 2011). Det er mye som tyder på at elever som viser proaktiv aggresjon har en statusposisjon i forhold til jevnaldrende, og kan være gode til å kombinere antisosial atferd og prososial atferd. I forbindelse med dette kan den proaktive aggresjonen være mer tilpassningsdyktig, ved at barna klarer å balansere aggresjonen, i form av maktutøvelse og positiv sosial kompetanse (Hawley et. al, 2007). I følge Berkowitz (1993) vil reaktiv og proaktiv aggresjon ofte korrelere med hverandre. Det vil si at en elev ofte kan vise begge former for aggresjon. Denne oppgaven vil likevel fokusere hovedsakelig på de elevene som viser reaktiv aggressiv atferd. Fordi vi vet at de elevene som viser reaktiv aggresjon blir mer avvist av jevnaldrende, enn de barna som viser proaktiv aggresjon (Bukowski & Abecassis, 2007).

2.1.4 SIP-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon.

I de senere årene har flere prosesseringsmodeller vært med på å forklare barns sosiale atferd, og bidratt til en dypere forståelse av deres sosiale tilpasning (Crick & Dodge, 1994). Social Information Processing Model, også referert til som SIP-modellen har vært en av disse. SIP-modellen er svært relevant i henhold til problemstillingen for denne oppgaven, når det gjelder å bedre forstå hvordan barn som viser reaktiv aggresjon tenker i sosiale samspill.

SIP-modellen er en kompleks modell, som har til hensikt i å beskrive hvordan kognitive prosesser påvirker måten barn responderer på i ulike sosiale situasjoner. Den forklarer hvordan de mentale og emosjonelle prosessene som foregår fra elever mottar signaler fra miljøet, til de utfører en handling som respons av dette. SIP-modellen er av syklisk form, noe som forteller oss at barnet befinner seg i en sosial informasjonsprosess med flere ulike aktiviteter på en gang. Det er mulig å tenke seg at modellen er som et symbol på barnets hjerne, for å se hvilke kognitive prosesser som foregår og hvordan barna tenker før de handler (Crick & Dodge, 1994).



Figur 1. The social information-processing model, SIP-model (Crick & Dodge, 1994)

På første trinn i modellen vil barnet fange opp et signal, som blir avkodet. På trinn to vil barnet tolke dette signalet som han/hun mottok. På trinn tre klargjøres selve målet for handlingen. Videre på trinn fire ser barnet for seg ulike responser han/hun kan få på de ulike handlingsalternativene. På trinn fem har barnet gjort seg en avgjørelse basert på vurdering av trinn fire. Barnet vil velge det handlingsalternativet han/hun tror vil gi den ønskede responsen. I trinn seks, som er det siste trinnet, vil selve handlingen bli utført. Her vil barnet respondere med en handling som et svar på et oppfattet signal (Ogden, 2015). Under trinn seks i modellen, kan vi se en liten boks som står utenfor sirkelen. Dette kan vi kalle for trinn sju, og inneholder en evaluering og respons fra mottakerne på handlingen til barnet. Dette kan være respons fra både voksne og jevnaldrende (Ogden, 2015).

De første fem trinnene vil representere de ulike kognitive prosessene; avkoding, tolkning, bearbeidelse, og det siste trinnet er selve handlingen som blir utført som et resultat av de ulike tankeprosessene (Crick & Dodge, 1994). I den indre sirkelen av SIP-modellen ligger Latent Mental Structures, også kalt databasen. Databasen kan minne om en minnebank av det som lagres i barnets hjerne. Her vil barnets minner, regler, sosiale skjemaer og sosiale kunnskaper befinne seg. Det er de tidligere erfaringene til barnet som former barnets database, og det er nettopp denne som vil påvirke hvordan barnet møter nye sosiale situasjoner (Crick & Dodge, 1994).

Forskning viser at de elevene som viser reaktiv aggresjon, ofte har en tendens til å feiltolke andres sosiale signaler og handlinger som fiendtlige eller truende (Dodge, 1991, s. 211). De prosessene som fører til reaktivt aggressive handlinger samsvarer med trinn en og to i SIP-modellen, som omhandler avkoding og tolkning av signal (Crick & Dodge, 1994, s. 76). Når elevene etter trinn to velger å utføre handlingen, mister de store deler av de kognitive prosessene. De hopper over trinn tre, fire, fem og seks. Dette kan resultere i store feilvurderinger i sosiale samspill, som kan føre til negative handlinger som er preget av reaktiv aggresjon. Elever som viser reaktiv aggressiv atferd vil da ha en mangelfull, eller ineffektiv kognitiv prosessering, og som nevnt ovenfor er det her vi kan begynne å diskutere selve intensjonen til handlingen. Denne feiltolkningen som oppstår i barnets hjerne, samsvarer med Tremblays (2010) beskrivelse av intensjon hos reaktivt aggressive barn. Han argumenterer for at disse elevene ikke alltid intenderer den negative handlingen. Den kan i flere situasjoner oppstå spontant og impulsivt, uten tanker og vurdering fra barnets side.

Tidligere ble det nevnt at Berkowitz (1993) hevder at den aggressive handlingen ofte oppstår før elevene i det hele tatt har fått tid til å tenke seg om, og drives av en intensjon om å påføre andre skade. Når elever som viser reaktiv aggresjon mister en så stor del av den kognitive prosessen (SIP-modellen), slik som respons- og konsekvens tenkning av handlingen. Vil det da være mulig å fastslå at denne handlingen er utført med en intensjon om å skade andre? Alle elever kommer til skolen med ulike erfaringer og forutsetninger som vil påvirke hvordan barnet møter ulike situasjoner. Barn som viser reaktiv aggresjon kan ha tidligere negative erfaringer som er relatert til både sinne, angst og hyperaktivitet. Det kan være sterke opplevelser som vold, mangel på varme relasjoner i omgivelsene og tilknytningsproblemer som vil være med på å forsterke utviklingen av denne type atferd (Dodge, 1991).

Mange elever som viser reaktiv aggresjon vil på bakgrunn av dette kunne ha en database som er preget av mye negativt, som kan gi barnet feilvurderinger i kommunikasjon med andre (Berkowitz, 1993). Dette er noe vi må ha i bakhode når vi argumenterer for om intensjonen er til stede eller ikke i de ulike handlingene som er utført av barnet. Det er viktig at læreren ser helheten som finnes barnets hjerne og er bevisst på forutsetningene elevene har, og hvordan det påvirker elevenes valg. Ved en bedre forståelse av SIP-modellen kan læreren være med på å endre tolkningsmønstre eller forebygge feiltolkning, slik at elevene kan fungere bedre i sosiale samspill med andre.

2.1.4 Sosial-kognitiv læringsteori

Sosial læringsteori er en psykologisk tilnærming som legger vekt på kognitiv læring og kognitive prosesser i individets tilpasning med sosiale omgivelser (Ogden, 2015). Albert Bandura (1977) er særlig kjent innenfor denne forskningstradisjonen, og hans sosial kognitive læringsteori skiller mellom innlæring og praktisering av atferd. Han hevder at selv om barn lærer og utvikler sosiale ferdigheter, er det ikke før atferden er funksjonell eller blir bekreftet, at den tas i bruk (Ogden, 2015). Ifølge Bandura tilegner barn seg sosial kompetanse gjennom modellæring, som vil si at de lærer ved å imitere andre, både av voksne og jevnaldrende. Modellæring handler om hvordan vi lærer ved å observere andre i ulike sosiale situasjoner. Etter modellæringen må de kognitive prosessene barnet besitter forvandles til handling (Ogden, 2015).

Dette viser viktigheten av å forstå barnas kognitive tanker og informasjonsbearbeiding, for å forstå den sosiale atferden (Ogden, 2015). Kognitive teorier er antakelser om at barnas tenkning er avgjørende for hvor og når de begår aggressive handlinger. Her vil Crick & Dodge (2014) sin SIP-modell være relevant. Gjennom SIP-modellen forstår vi at barn som viser aggressiv atferd, tenker på en måte som kan utløse aggressive handlinger. Dette handler om en svikt i informasjonsbearbeidingen, ved at barnet feiltolker sosiale signaler fra omgivelsene (Ogden, 2015). Elevene kan da tro at den aggressive handlingen er en akseptert løsning som fører til positive resultater, noe det ikke gjør.

Nordahl (2005) hevder at en belønning i form av realistiske tilbakemeldinger fra en voksen på prososial atferd, kan øke ønsket atferd. Her vil «belønningen» styrke elevenes mestringfølelse, og dermed øke den indre motivasjonen. Ifølge Bandura (1997) vil motivasjonen for å anstrenge seg til å utføre positive handlinger være lav, dersom elevene ikke tror de kan oppnå noe positivt med handlingene (i Nordahl et.al, 2005). Dette viser at vi gjennom positive tilbakemeldinger og ros kan påvirke barnas informasjonsbearbeiding. Vi må gå inn i barnas «database» og snu skjemaene. Dette vil fungere som en sosial ferdighetsopplæring, og vil være med i utviklingen av sosial kompetanse hos elevene.

2.1.5 Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

For at pedagoger skal klare å inkludere elever som viser aggressiv atferd er det nødvendig å ha kjennskap til ulike forhold som øker utviklingen av den aggressive atferden, og ulike forhold som reduserer eller forebygger utviklingen. Det å finne årsak til den aggressive atferden kan av ulike grunner være vanskelig. Det er et sammensatt tema og det kan være flere mulige faktorer som er med på å utløse aggresjonen. Her må en trø varsom og ta hensyn til både kognitive, emosjonelle og atferdsmessige faktorer. For å en bedre forståelse av den aggressive atferden, er det interessant å se på risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer knyttet til barnet som kan være med på å forklare atferden. Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer kan i denne sammenheng forklares som hendelser som er med på å øke eller minske sannsynligheten for at negativ atferd utvikler seg (Nordahl et.al, 2005). Her er det viktig å påpeke at det ikke er slik at en risikofaktor eller beskyttelsesfaktor automatisk medfører til en skjevutvikling, eller motsatt.

Risiko- og beskyttende faktorer tar utgangspunkt i individuelle eller kontekstuelle påvirkninger og egenskaper. I en skolesammenheng kan risikofaktorer være mislykkethet i skolen, høyt konfliktnivå i personalet, manglende regler og struktur, manglende kunnskap og kompetanse, dårlig foreldresamarbeid, eller uhensiktsmessig irettesettelse ved regelbrudd (Ogden, 2015). Beskyttende faktorer vil være positivt skoleklima, prososiale medelever, positive forventninger, opplevelse av fellesskap, opplevelse av å lykkes i skolen, bekreftelse, mestring og en proaktiv klasseledelse (Nordahl et.al, 2005, Sørli, 2000). Det er et positivt fokus som ligger til grunn i denne oppgaven. Her vil positiv sosial forsterkning være en beskyttelsesfaktor, og vil bli belyst senere under punktet om positiv sosial forsterkning. Risikofaktorene har jeg valgt å avgrense her, på grunn av oppgavens omfang og innhold.

2.2 Relasjoner og vennskap i skolen

For elever som viser aggressiv atferd kan skolen være en utfordrende arena. Slik som nevnt ovenfor kan elever som viser aggresjon utøve handlinger som kan føre til negative konsekvenser for både seg selv, men også for andre elever og lærere. Håndtering og inkludering av slike elever krever trygge, kompetente voksne som klarer å danne gode relasjoner, samtidig som de setter grenser og viser varme. Tremblay (2010) påpeker at barn som viser aggresjon utgjør et omfattende samfunnsproblem. Et sentralt funn i denne forskningen er at disse elevene ofte står i fare for å bli avvist av sine jevnaldrende (Bukowski & Abecassis, 2007). Konsekvensene av avvisning er at disse elevene får færre nære relasjoner og vennskap, samtidig går de glipp av viktig læring av sosial kompetanse (Nordahl et.al, 2005). Inkludering vil her fungere som et tiltak for å motvirke denne avvisningen. Nordahl et.al (2005) hevder at som pedagog er det vesentlig å arbeide for inkludering, for å skape aksept for mangfold, samt for å etablere et miljø som er aggresjonshemmende. Dette bringer oss inn i hovedtemaet for denne delen av oppgaven, hvor det skal gjøres rede for hvor vesentlig god relasjon til både lærer og medelever er, i arbeidet mot en inkluderende skole.

2.2.1 Sosial inkludering

Sosial inkludering har i lang tid vært et kjent begrep i den norske skole. Dagens skole fungerer ikke kun som en institusjon som fremmer faglig læring, det er også barnas viktigste og største sosialiseringssplattform. Skolen har en stor utfordring når det gjelder inkludering, spesielt ovenfor barn som viser aggressiv atferd som ofte blir avvist og ekskludert av sine jevnaldrende (Bukowski & Abecassis, 2007). Det er likevel skolens oppgave å møte og inkludere alle barn, uansett forutsetning. I læreplanverket for kunnskapsløftet blir inkludering løftet frem som et overordnet prinsipp for skolen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Det inngår også i lovverket vårt. I opplæringsloven §9a-3 står det at skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Lovdata, 1998).

Nordahl et.al (2005) påpeker at vesentlige faktorer i inkludering av elever som viser atferdsproblematikk, vil være å legge til rette for mestring og at elevene får frem sine beste sider. Det er også viktig å verdsette ulikhet og mangfold, i håp om å forebygge avvisning. Det er viktig å betrakte det store mangfoldet i skolen som en berikelse, og at elevene lærer å vise respekt og empati ovenfor hverandre. I dette arbeidet er det viktig å fokusere mot toleranse og

aksept i klasserommet. I realiseringen av et inkluderende skolemiljø, er det vesentlig å arbeide både med toleranse og aksept i miljøet, i tillegg til å utvikle elevenes sosiale kompetanse og korrigere uønsket atferd. Sosial kompetanse nevnes av flere teoretikere som særlig vesentlig for inkludering. Sosial kompetanse vil fungere som et redskap for å oppnå gode sosiale relasjoner (Nordahl, et al, 2005). Dette styrkes av Ogden (2015), som mener at sosial kompetanse vil fungere som en slags inngangsbillett til jevnaldersmiljøet, som bidrar til sosial inkludering, samtidig som det forebygger sosial ekskludering. For elever som viser aggressiv atferd blir fokus på sosial kompetanse særlig sentralt. Forskning viser at aggressive handlinger påvirker interaksjon og samspill med jevnaldrende på en negativ måte (Bierman, 2004).

2.2.2 Skolen som sosial læringsarena

Barn og unge befinner seg i store deler av hverdagen på skolen, og av den grunn er skolen viktig i barnas sosiale utvikling (Nordahl et.al, 2005). På lik linje med at barna skal lære å lese, skrive og regne. Er skolen også pliktig til å bidra i utviklingen av elevene til å bli gode samfunnsborgere. I læreplanenes generelle del påpekes det at opplæringen skal gi elevene; «Kyndighet og modenhet til å møte livet sosialt, praktisk og personlig» (Udir, 2016). Videre hevdes det at skolen skal arbeide med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, og at skolen ikke kun skal bestå av fag. Det vil si at elevene i skolen har to mestrings- og kompetanseområder; både faglig og sosialt.

For mange elever som viser aggresjon vil skolen som sosial arena være preget av tristhet, følelse av mislykthet og lite mestring i det sosiale fellesskapet. Dette skyldes av utfordringer med å skape og opprettholde sosiale relasjoner, noe som ser ut til å være grunnen til at disse elevene ofte blir avvist og ekskludert av sine medelever (Bukowski & Abecassis, 2007). Kravene om tilpasning sammen med jevnaldrende er stor, og mange elever vil bli stående utenfor fellesskapet i klassen (Ogden, 2009). Skolen har derfor en vesentlig rolle i etableringen av relasjoner og vennskap mellom medelever. Ifølge Pinata (1991) er relasjonen mellom barn og voksne svært vesentlig når det gjelder barns tilpasning i en gitt kontekst, som for eksempel i skolen. Relasjonen mellom barnet og den voksne vil også ha en avgjørende rolle når det gjelder barns evne til å opprette gode relasjoner til andre barn i skolen. Den voksne må få barna til å forstå impulsene sine og få dem til å reagere positivt på impulsene i sosiale samspill. Det handler om at man som voksen må hjelpe og støtte i utviklingen av barns selvregulering, oppmerksomhetsevne, motivasjon og emosjonell utvikling (Pianta, 1991).

Det er viktig for å kunne gi barnet ulike handlingsalternativ, som nevnt i punkt 2.1.4 SIP-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon.

2.2.3 Relasjon med lærer

Lærerens rolle i klasserommet er det mest grunnleggende for danningen av et trygt og godt læringsmiljø, samt sosialt samhold. Her er relasjonsbygging et vesentlig begrep. Gode relasjoner mellom lærer og elev er i følge Pianta (1999) en vesentlig kilde for elevenes faglige og sosiale utvikling. Flere studier har funnet en sammenheng mellom lærer-elev relasjon og omfanget av problematferd (Ogden, 2015, Drugli, 2013). En god relasjon mellom lærer og elev kan være svært viktig for utviklingen til elever som viser aggressiv atferd. Pianta (1999) påpeker at en god relasjon kan brukes som et instrument både for å forebygge utvikling av aggressiv atferd, og ved endring av allerede etablert uønsket atferd. Bukowski & Abecassis (2007) støtter seg til viktigheten av en god lærer-elev relasjon. Deres forskning viser at elever med atferdsvansker rapporterer at de føler seg mindre likt av læreren, enn andre medelever. Dette kaster lys over hvor vesentlig det er med en god og positiv relasjon mellom lærer og elev.

Tidligere forskning er klar på at elever hører mer på, og lærer bedre av lærere som de har et godt forhold til, og lærere som evner å formidle forståelse og vennlighet. Det legges stor vekt på lærerens kvaliteter for å få til en god relasjon med elevene. Kvalitet handler i denne sammenheng handler om lærerens valg av ord og handlinger. Som for eksempel når de henviser seg til og svarer til elevene på vennlig måte, viser interesse, omtanke, empati og har sans for humor (Ogden, 2015). Ifølge Drugli (2012) vil lærere som klarer å etablere gode relasjoner til elevene sine vil oppleve at undervisningen går lett, fordi elevene vil være interessert i det læreren formidler. Dette gjelder spesielt for de elevene som strever på skolen. Når disse elevene opplever lærerens respekt, interesse og støtte, vil de bli mer motivert for å jobbe, og få en bedre faglig og sosial utvikling enn de ellers ville fått. I tillegg har elever som har en god og positiv relasjon med læreren sin, bedre sosial kompetanse og trives bedre på skolen enn andre elever. Dersom læreren lykkes med å etablere gode relasjoner til elevene sine og sørger for et godt læringsmiljø, vil dette ha en positiv effekt på elevenes læring og utvikling (Nordahl et al, 2005).

Nordahl et al. (2005) påpeker at kvaliteten på relasjonen mellom voksne og barn ser ut til å være avgjørende i all samhandling og oppdragelse av elever. Det vil virke både motiverende

og inspirerende at læreren respekterer dem og ønsker å opprettholde en god relasjon med elevene sine. I en undersøkelse utført av Nordahl (2010) ble relasjonen mellom lærer og elev vurdert i forhold til problematferd. Undersøkelsen viste at lærere som har god relasjon til elevene sine opplever mindre problematferd, enn lærere som ikke har slik relasjon. I likhet med Nordahl (2010), understreker Berkowitz (1993) at det er mindre sannsynlig at elever viser en eskalerende aggressiv atferd når læreren er tilstede. Generelt er det slik at elever som viser aggressiv atferd i klasserommet ofte får mye oppmerksomhet fra læreren, men denne oppmerksomheten kan ofte være av negativ art. Det kan nok komme flere negative kommentarer når elevene opplever anstrengende. En negativ konsekvens av dette kan være sjelden oppmerksomhet når elevene utøver positiv atferd.

Dersom tiltak i form av en god lærer-elev relasjon blir satt til verk i de første skoleårene, kan et utviklingsløp av aggressiv atferd forhindres (Drugli, 2013). En god relasjon med læreren kan også være med på å forebygge feiltolkninger hos elever med aggressiv atferd. Noe SIP-modellen ovenfor gir uttrykk for, ved at elever som viser reaktiv aggressiv atferd ofte har utfordringer med tolkningsmønstre (Ogden, 2015). Barn som viser aggressiv atferd trenger av den grunn en lærer som bekrefter positiv atferd, og som lager avtaler for å øke forekomst av ønsket atferd. De trenger å oppleve mestring, og anerkjennelse på den positive atferden (Drugli, 2013). Denne positive rosen og tilbakemeldingen fra læreren til elevene er noe som vil bli gjort rede for senere.

Det å bygge gode relasjoner til elever som viser aggressiv atferd kan være en kompleks oppgave. Relasjonen mellom lærer og den eleven som viser reaktiv aggresjon kan som tidligere nevnt være preget av negativitet (Pianta, 1999). I håp om å skape en god relasjon til denne eleven, kan det være hensiktsmessig å bruke det som Pianta (1999) kaller for «banking time». Banking time er en avgrenset tid sammen med eleven, og noe som bør gjennomføres regelmessig. Målet er å få til et positivt ladet møte der elevens interesser er i sentrum. Læreren skal fokusere på å bli kjent med eleven og bry seg om elevens interesser, samt rose og komme med positive tilbakemeldinger. For elever som har dårlige erfaringer med tidligere relasjoner, kan Banking time bidra til å endre disse etablerte erfaringene, ved at eleven får en positiv opplevelse av læreren (Pianta, 1999). Det handler om å være genuint interessert i og opptatt av elevenes livsverden, og gjennom slike samtaler vil det oppnås et tillitsforhold. Elevene vil føle seg sett og mye tyder på at det er akkurat det elever som viser aggressiv atferd trenger (Roland, 2011). Her er det viktig å påpeke at elever som viser aggressiv atferd

har et stort behov for en god relasjon med lærer, men de har også behov for en lærer som utøver kontroll og som setter grenser, sammen med empati (Roland, 2011). Dette er en autoritativ forståelse, som vil bli belyst senere i kapittelet.

2.2.4 Betydningen av vennskap

Oppgavens problemstilling omhandler sosial inkludering av elever som viser aggressiv atferd. Barnas relasjoner og vennskap på skolen vil være viktige nøkkelord i denne prosessen. Vennskap gir elevene både nærhet, trygghet og innlæring av sosiale ferdigheter (Drugli, 2013). Jevnaldrende har en annen betydning for barns sosiale utvikling, enn foreldre eller andre omsorgspersoner har (Frønes, 2006). Det sosiale samspillet med jevnaldrende vil ikke kun kreve evnen til kommunikative ferdigheter, men også evnen til sosial kompetanse. Ifølge Frønes (2006) må barn som viser aggresjon gjøre seg fortjent til aksept fra jevnaldrende, på lik linje med andre barn. Dette er noe de ikke har behov for i samhandling med foreldre eller andre omsorgspersoner. Noe som tyder på at sosialisering med jevnaldrende kan by på utfordringer. I dette avsnittet vil det foreligge en presentasjon av relasjonen mellom jevnaldrende, og den store betydningen av vennskap for elever som viser aggressiv atferd i skolen.

Frønes (2006) påpeker at god relasjon til jevnaldrende er av stor betydning for barn og unges sosialiseringssprosess. I sosiale samspill vil elever tilegne seg det Tetzchner (2001) kaller for sosial kapital. Sosial kapital er ulike sosiale ferdigheter, som barnet tilegner seg gjennom felleskap og erfaring med jevnaldrende. Her vil de blant annet lære evnen til å ta initiativ, opprette videre samspill og løse ulike problemer som oppstår. Ogden (2015) understreker også viktigheten av det å ha venner i skolen, og det å bli godtatt blant medelever som en vesentlig drivkraft for den sosiale atferden. En fordel med gode gjensidige vennskap er at barn lærer sosial kompetanse gjennom disse relasjonene. Videre hevder forskning at gjennom vennskap vil barn lære grunnleggende sosiale ferdigheter, og de fleste barn vil klare å hemme synlig aggresjon i interaksjonen med jevnaldrende (Ogden, 2015). Ifølge Ogden (2015) vil vennskap være med på å fremme barns utvikling av ulike ferdigheter, slik som samarbeid, sinnekontroll, kommunikasjon og perspektivtaking. Venner kan på den måten fungere som gode rollemodeller, og som kilde til bekreftelse og sosial støtte.

Det finnes en del forskning på barn som viser aggressiv atferd og hvordan denne type atferd påvirker relasjonen med jevnaldrende (Nordahl, 2005, Manger, 2010, Drugli, 2013.). Slik som

nevnt tidligere kan elever som viser reaktiv aggresjon feiltolke andres signal. Slike feilvurderinger kan gi dem store vansker i sosiale samspill med andre. Denne elevgruppen kan i tillegg være impulsive, uforutsigbare, og utføre handlinger som kan oppleves som skremmende for medelever. Elever som viser reaktiv aggresjon er av den grunn sårbare for avvisning (Sørli, 2010). Denne avvisningen er svært uheldig, og kan påvirke barnas sosiale informasjonsprosessering. Det å bli avvist fra medelever og ekskludert fra lek, kan føre til en stor stressfaktor, som kan påvirke atferden i en negativ retning (Dodge et.al, 2003). En annen konsekvens er at barna velger å være med «likesinnede» venner, som er en risikofaktor som kan føre til økt aggresjon (Ogden, 2015).

Som et resultat av det overnevnte kan denne elevgruppen ha langt færre relasjoner enn andre barn, og ha mangel på vennskap. De kan da gå glipp av viktig læring av sosial kompetanse og prososial atferd, som de får gjennom sosiale koder og normer for atferd. Nordahl et. al (2005) hevder at denne sosiale læringen er nøkkelen til å komme inn i et trygt og inkluderende felleskap (Nordahl et.al, 2005). Noe som tydeliggjør hvor vesentlig det er at pedagogen er bevisst på sin rolle som klasseleder og støttespiller, som evner å legge til rette for vennskap, slik at elevene kan lære seg sosial kompetanse, og kan fungere bedre i sosiale samspill (Ogden, 2015). Dersom læreren klarer å legge til rette for et trygt og inkluderende miljø, kan dette være med på å bryte ned aggressiv atferd og hjelpe elevene med å etablere gode relasjoner og vennskap (Nordahl et. al, 2005).

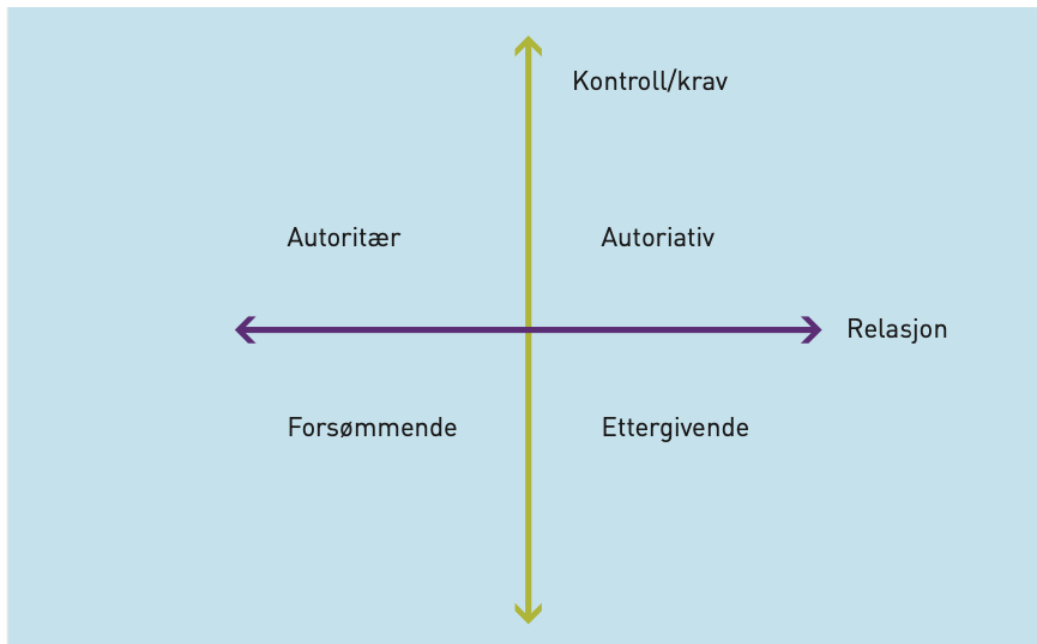
2.3 Sosial inkludering gjennom et positivt fokus

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for hva læreren kan gjøre for å sosialt inkludere elever som viser aggresjon i klasserommet, og hvilken kompetanse læreren har behov for i dette arbeidet. Kompetansen bygger først og fremst på høy bevissthet om elever som viser reaktiv aggressiv atferd og deres tolkningsfeil, slik som nevnt i punkt 2.1.4 *Sip-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon*. Det handler om å finne det riktige balanseforholdet mellom å være en tydelig klasseleder og en positiv støttespiller. Her finner jeg det viktig å poengtere at det ikke finnes en spesiell «oppskrift» på hvordan en skal klare inkludere og legge til rette for sosiale samspill. Det er likevel svært avgjørende å fokusere på å øke både kunnskap og kompetanse hos pedagogene i skolen. Her vil den autoritative lærerstilen være et overordnet prinsipp for å skape et klassemiljø som er preget av god relasjon mellom lærer og elev, og mellom medelevene (Nordahl et.al, 2005). Videre vil tiltak i form av positiv sosial forsterkning, økt sosial kompetanse, et godt foreldresamarbeid og felles forståelse på systemnivå være vesentlige i dette arbeidet.

2.3.1 Autoritativ lærerstil

Som lærer møter man mange utfordringer når det gjelder aggresjon i skolen. Som tidligere nevnt kan denne atferden være både undervisnings- og læringshemmende, samt sosial isolerende. Berkowitz (1993) viser til forskning som indikerer at hos en del barn vil den aggressive atferden reduseres med stigende alder, og det er da viktig at læreren er opptatt av å legge til rette for at denne utviklingen skal være optimal. Et overordnet tiltak for pedagoger i skolen er å arbeide ut ifra det autoritative perspektivet.

Det autoritative perspektivet kommer opprinnelig fra Baumrinds (1991) modell, som i utgangspunktet omhandler fire ulike oppdragerstiler: autoritær, autoritativ, forsømmende og ettergivende. Her er den autoritative oppdragerstilen med på å fremme barns positive atferd og jevnalderssosialisering, samtidig som den hemmer negativ atferd, som problematferd og aggresjon (Roland, 2011). I senere tid har de ulike stilene blitt overført til å gjelde ulike lærerroller med samme titler. Nordahl et.al (2005) hevder at forskning konkluderer med at den autoritative lærerstilen er best egnet for å forebygge atferdsproblemer slik som reaktiv aggresjon.



Figur 2. En modell for den autoritative lærerrollen (Roland, 2011).

Slik vi ser i modellen tar den utgangspunkt i to brede dimensjoner: relasjon og kontroll/krav. Den autoritative stilen er både varm og tydelig, men også høy på krav, som gjør at den skaper de beste forutsetningene både for sosial og faglig læring (Roland, 2011). I klasserommet handler det om at læreren klarer å kombinere relasjonsvarmen og kontroll/krav. Her må relasjon være grunnleggende, og kravene må settes på en respektfull måte (Roland, 2011).

I arbeidet med barn som viser reaktiv aggressiv atferd dreier det seg om å kombinere sosial støtte og relasjonsbygging med tydelig kontroll i arbeidet med elevene. Roland (2011) påpeker at elever som viser aggressiv atferd har behov for tydelige rammer og konsistent håndheving av reglene i et klasserom, kombinert med aktiv relasjonsbygging. Den autoritative lærer som klarer å opprettholde dette vil ha stor påvirkningskraft i forhold til elevene når det gjelder skolefaglig- og sosial kompetanse (Nordahl, 2003; i Roland, 2011).

2.3.2 Positiv sosial forsterkning

Utover å være en autoritativ lærer som balanserer omsorg og kontroll, er det vesentlig at pedagogen er bevisst på sin egen atferd og holdning til barna. Drugli (2013) hevder at generell uro i klasserommet kan være en konsekvens av uhensiktsmessige responser fra læreren, som for eksempel ved gjentatt irettesettelse og korrigerende. Bruk av tydelige og positive responser derimot, kan bidra til store endringer i elevenes atferd (Drugli, 2013). Ogden (2009) påpeker også at atferd som får oppmerksomhet har en tendens til å gjenta seg, og læreren kan gjennom

bevisst bruk av positive tilbakemeldinger stimulere ønsket atferd. Her vil oppmerksomheten være bekreftende og den atferden som læreren ikke er interessert i, vil etter hvert avta og forsvinne. Er læreren opptatt av å vise engasjement og er positiv oppmerksom på elevenes prestasjoner vil dette virke bekreftende ovenfor elevene og stimulere til gjentakelse av slik atferd (Ogden, 2009).

Oppgavens problemstilling tydeliggjør det positive fokuset som denne oppgaven henvender seg til, da den ser på hvordan lærere kan inkludere elever som viser aggresjon ved å bruke positiv sosial forsterkning. Sosial forsterkning er ifølge Louise Porter (2014) måten læreren kan styrke positiv atferd hos elevene, gjennom muntlige og positive tilbakemeldinger, og handler mye om «catch them being good» (Porter, 2014). Barnet vil da knytte en forbindelse mellom sin egen atferd og en forsterker. Nordahl et.al (2005) hevder at forsterkning er den hendelsen som etterfølger en handling, og som øker sjansen for at handlingen gjentar seg. Imsen (2005) kan støttes opp mot dette når hun hevder at positiv forsterkning er en handling som er med på å belønne, eller prise den positive atferden som er utført. Hensikten er å endre, unngå eller å helt stoppe den negative oppførselen (Imsen, 2005). Målet med positiv sosial forsterkning vil være å avlære negativ atferd, ved å styrke positiv atferd. Her kan et smil, anerkjennende nikk eller ros fra læreren fungere som forsterkere (Nordahl et.al, 2005)

For at positiv sosial forsterkning skal kunne være et fungerende og effektivt tiltak er det avgjørende at «belønningen» er ønsket av barnet selv (Nordahl et.al, 2005). Her er det vesentlig at læreren setter inn tiltak for å finne ut hva barnet oppnår med den negative handlingen som er utført, eller hva som er trigger handlingen. Dette kan gjøre læreren bedre rustet til å se når det er best å bruke positiv sosial forsterkning som et forebyggende tiltak.

Belønning og ros er velkjente prinsipp i de fleste klasserom. De bidrar til å motivere elevene, samt fremme positiv atferd. Ros vil for eksempel fungere som en verbal bekreftelse, som vil øke sannsynligheten for gjentakelse av den atferden som roses. Nordahl et.al (2005) anbefaler effektiv bruk av ros ovenfor elever som mangler selvtillit, eller som sliter med et negativt selvbilde. Det samme kan sies om barn som viser reaktiv aggressiv atferd. Disse barna kan feiltolke signaler fra omgivelsene, som truende eller fiendtlige. Her vil systematisk bruk av ros og oppmuntring på riktig handling, bidra til en prososial, ønsket atferd som gjør dem bedre rustet til å fungere i sosiale samspill. Et viktig moment i dette arbeidet er at rosen må komme fortløpende, og ikke flere timer etter den positive handlingen er utført. Ros og

oppmuntring underveis i hverdagen, kan også gi positiv effekt hos barn som viser aggressiv atferd. Det kan være lurt å rose for forsøket, og ikke kun for resultat. Her er det viktig at rosen blir knyttet til den konkrete handlingen som ble utført, for at barnet skal lære av den (Nordahl et.al, 2005).

Mange har nok en formening om at positiv forsterkning blir brukt som en teknisk eller instrumentell behandling av elever i klassen, ved at elevene blir omgjort til «brikker» styrt av en belønning som venter. I denne oppgaven vil ikke positiv sosial forsterkning fungere som en gulerot eller klistermerke som venter etter at arbeidet er utført. Forsterkning trenger ikke nødvendigvis å være en ytre eller konkret belønning (Imsen, 2005). Belønning kan også være av symbolsk natur. Ros er allerede blitt nevnt, og vil fungere som et verbalt symbol på anerkjennelse (Imsen, 2005). Mange elever som viser aggressiv atferd har et stort behov for å bli sett og møtt på en ordentlig måte. Disse elevene har behov for positive tilbakemeldinger, oppmerksomhet og oppmuntring for å utvikle seg sosialt (Nordahl et.al, 2005).

Forskning viser at elevers forhold til jevnaldrende blir bedre, dersom læreren bevisst begynner å gi positive tilbakemeldinger til den eleven som tidligere har blitt utestengt eller avvist. Når læreren endrer sin atferd til det positive mot elever som viser aggressiv atferd, vil også medelevene sine oppfatninger endres. Forskning viser at de elevene som føler seg minst likt av medelevene, er de elevene som viser aggresjon og som har et høyt konfliktnivå med læreren (Drugli, 2013). Her det ikke nødvendigvis aggresjonsnivået i seg selv, men holdningen til læreren som påvirker elevenes oppfatning. Dersom lærerens atferd mot en elev er preget av mye negativitet, kan dette medføre til at oppfatningen til medelevene også er preget av mye negativitet (Drugli, 2013). Dette er noe som igjen understøtter hvor viktig det er å ha et positivt fokus til alle elever uansett forutsetninger.

For å skape og opprettholde en god relasjon mellom lærer og elev, vil det være grunnleggende at elevene får en følelse av at læreren vil dem vell, og at relasjonen er preget av empati. Videre påpeker Ogden (2015) at empati utgjør kjernen i gode vennskap, noe som tyder på at det vil være lettere å inkludere barn som viser aggresjon dersom innlæring av empati står sentralt. Den beste måten å lære seg empati er å selv bli utsatt for det. Empati er noe som kan uttrykkes gjennom positive tilbakemeldinger, omtanke og respekt for andres følelser (Ogden, 2015).

2.3.3 Sosial kompetanse

Barn som viser reaktiv aggresjon er som tidligere nevnt utsatt for avvising av jevnaldrende, noe som kan føre til at disse barna ikke får samme mulighet til å utvikle sosial kompetanse, på lik linje med andre elever (Dodge et.al, 2003). Sosial kompetanse er et viktig element i elevenes relasjoner med både lærer og medelever. Ogden (2015) hevder at 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» (Ogden, 2015, s. 228). Det er flere studier som hevder at det er en sammenheng mellom atferdsproblemer og sosial kompetanse. Det er mye som tyder på at en aggressiv atferd kan forstyrre utviklingen av sosiale ferdigheter, og ifølge Nordahl (2005) er det en sterk sammenheng mellom utagerende atferd og lav sosial kompetanse. Det vil av den grunn være hensiktsmessig å sette inn tiltak for å øke denne kompetansen. I SIP-modellen vil sosial kompetanse hos elevene finne sted i databasen (Crick & Dodge, 1994). Sosial kompetanse vil være en avgjørende faktor for hvilke handlinger elevene velger å foreta seg. Dersom eleven som viser reaktiv aggressiv atferd har lav sosial kompetanse kan det tenkes at de handlingsalternativene som er tilgjengelige ikke er like optimale som hos de med sterk sosial kompetanse.

I punkt 2.1.4 SIP-modellen i forhold til barn som viser reaktiv aggresjon, ble det argumentert for at elever som viser reaktiv aggressiv atferd ofte har utfordringer med feiltolkning av signal, som fiendtlige eller truende. Dette er et ondt mønster som elevene trenger hjelp til å bryte ut av. Læreren må her bevisstgjøre eleven på at han/hun ofte kun tenker på de negative signalene, og at det finnes flere ulike måter å tolke signaler på. Her vil trening i sosiale ferdigheter stå sentralt, samt en autoritativ klasseleder som har fokus på å øke elevenes sosiale kompetanse. Berkowitz (1993) hevder at å bli mer selvbevisst og få mer selvkontroll over egne reaksjoner kan gjøre at elever som viser reaktiv aggressiv atferd kan fungere bedre i samspill med andre.

Som nevnt ovenfor blir elever som viser aggressiv atferd ofte avvist av jevnaldrende og har få venner. Et vesentlig problem i denne sammenheng er manglende sosiale ferdigheter, noe som skaper utfordring i forhold til samarbeid, selvkontroll og empati, som er alle dimensjoner innenfor sosial kompetanse (Ogden, 2015). Manglende sosiale ferdigheter kan skyldes flere elementer. Ogden (2015) påpeker at manglende praktisering og bekreftende tilbakemeldinger fra pedagoger kan være vesentlige, noe som igjen viser viktigheten av å gi ros og positive tilbakemeldinger på ønsket atferd.

2.3.4 Grensesetting og struktur

Et positivt skoleklima er som tidligere nevnt en beskyttelses faktor for elever som viser aggressiv atferd. Et positivt skoleklima, som er preget av positive samspill og positiv atferd fremmes lettere om en har et godt grunnlag i form av gode rutiner og struktur i klasserommet. Struktur skaper en god forutsigbarhet i skolen og er en nødvendig forutsetning for elevene (Drugli, 2013). Er læreren utrygg og lite forberedt vil dette fremme uro og disiplinproblemer i klasserommet (Ogden, 2009). Som lærer må en forstå betydningen av å være i forkant av en situasjon og arbeide bevisst med gode rutiner som fremmer positive samspill. Det kan for eksempel være hensiktsmessig å ha en klar start på en aktivitet, etterfulgt av tydelige beskjeder på hva som skal skje videre (Nordahl, et al, 2005). Det er også viktig at elevene er klar over hvilke forventninger læreren stiller, slik at det er mulig å leve opp til disse forventningene (Ogden, 2015).

I SIP-modellen ser vi at barn som viser reaktiv aggresjon ofte har en negativ tolkningsfeil. De kan tolke andres signal negativt og fiendtlig, noe som gjør at grensesetting kan bli mer utfordrende for denne elevgruppen. Ifølge Roland et, al (2016) bør grensesetting gjøres på en måte som i minst mulig grad utløser mer frustrasjon hos elevene. Det vil ikke si at regelbrudd ikke skal få konsekvenser, men må gjøres på en måte som tar hensyn til elevenes tolkningsmønster. Det handler om å skape mest mulig ro i situasjonen, for å ikke øke frustrasjonsterskelen. En hensiktsmessig arbeidsmåte i grensesetting vil være å søke nærhet til eleven, og snakke med en rolig stemme. Konsekvens at verbale utspill fra læreren er økt frustrasjon, som igjen fører til økt aggresjon (Roland, et al, 2016). Når læreren skal sette grenser og struktur for elever som viser aggresjon, er det vesentlig å være en trygg og rolig voksen som er i forkant av ulike situasjoner. Her er det viktig å påpeke at læreren er avhengig av en god relasjon til eleven, slik at læreren vet hva som er mest hensiktsmessig å gjøre for å støtte eleven på best mulig måte

2.3.5 Foreldresamarbeid

I arbeidet med å sosialt inkludere elever som viser aggressiv atferd kommer vi ikke foruten foreldresamarbeid. Dersom foreldre og lærere velger å arbeide på samme lag og har en god kommunikasjon vil dette føre til et samarbeid som øker mulighet for å endre utviklingen til barnet i en positiv retning (Nordahl et.al, 2005). Foreldrene har hovedansvaret for

oppdragelsen til barnet, men et samarbeid om denne oppdragelsen er avgjørende for at barn som viser aggresjon skal kunne endre atferd i en positiv retning (Nordahl et.al, 2005). Dette er noe som vil skape motivasjon og en følelse av samhørighet hos elevene. Når barnet opplever at det er like regler og konsekvenser hjemme, som på skolen, vil dette igjen støtte opp mot elevenes utvikling og virke forebyggende mot aggresjonen (Roland et.al, 2006).

Noen ganger er det dessverre slik at samarbeid med hjemmet kan være vanskelig, spesielt når barnet viser aggresjonsproblematikk (Roland et.al, 2006). En av grunnen til dette kan være at fort kan bli mye fokus på barnets negative atferd, og foreldre får en følelse av at de blir klandret for atferden. Tidligere ble det belyst at en autoritativ lærer vil virke forebyggende på aggresjonsproblematikk. Den samme lærerstilen vil kunne virke forebyggende i arbeidet mot et godt foreldresamarbeid. En autoritativ lærer vil være bevisst på å skape gode relasjoner med foreldre, og oppleves som en trygg, kompetent og omsorgsfull voksen. Med et positivt fokus kan foreldre og lærere arbeide sammen for å legge til rette for eleven som viser aggresjon. Roland et.al (2006) hevder at i slike positive, sosiale omgivelser kan aggresjon avlæres, som igjen vil hjelpe elevene i sosiale samspill.

2.3.6 Felles forståelse

For at pedagoger i skolen som arbeider med barn som viser aggressiv atferd skal få god kompetanse og kunnskap om denne elevgruppen, både på individuelt og kollektivt nivå, er det nødvendig å utvikle en god felles forståelse på systemnivå. Her må det være størst mulig felles forståelse for eleven som viser aggresjonsproblematikk, og de vanskene disse elevene har. Denne felles forståelsen bør være forankret i en felles teoriforståelse av både aggresjon, inkludering og positiv sosial forsterkning. Berkowitz (1993) påpeker også viktigheten av felles forståelse for å lykkes med håndtering av elever som viser aggressiv atferd. Forståelsen bør basere seg på arbeidet med relasjonsbygging, inkludering og i stor grad av pedagogisk tilpasning (Roland et.al, 2016).

Denne forståelsen vil danne grunnlaget for hvordan pedagogene handler i møte med disse elevene. I inkluderingsprosessen vil det i tillegg til pedagogens kompetanse, også være nødvendig at skolen har en felles forståelse, og enighet rundt regler og eventuelt metoder (Berkowitz, 1993). Utvikling av kunnskap og kompetanse vil stå sentralt her. Dersom personalet får mer kompetanse om temaet atferdsvansker og aggresjon, vil de være bedre rustet til å håndtere vanskene, både når det gjelder forebygging og inkludering av denne

elevgruppen (Roland et.al, 2016). Mangel på kunnskap vil være en risikofaktor i seg selv, og kan føre til stress og mangel på kontroll hos lærere.

Det vil være lettere å få til gode tiltak og opprettholde skolens regelverk, dersom alle aktørene i skolen håndterte de samme situasjonene tilnærmet likt (Nordahl et .al, 2005).

Ifølge Porter (2014) vil det være et gunstig tiltak i forebygging av aggressive handlinger, at elever som viser reaktiv aggresjon vet at alle skolens ansatte står sammen bak avgjørelser og reagerer på samme måte. Det vil da bli lettere for eleven å forholde til hva som er akseptert og ikke akseptert atferd (Porter, 2014). Roland (2007) kan støttes til dette da han hevder at konsistens er et viktig element i arbeidet med denne elevgruppen. Konsistens handler i denne sammenheng om å vise de samme holdningene gjennom hele skoledagen, både ute og inne. I tillegg er det viktig at det ikke blir et språk i hva som blir sagt, og hva som blir gjort. Gir de ansatte på skolen blandede signaler på hva som er forventet, vil dette gjøre det vanskelig å oppfatte det virkelige budskapet. Dette kan medføre til økt misoppfatninger og negative tolkningsmønstre, og gjelder spesielt for elever som viser reaktiv aggresjon (Roland, 2007).

Som nevnt er struktur svært viktig i arbeid med positive samspill og positiv atferd hos elever som viser aggresjon. Forskning viser at skoler som har lite felles strukturer, har ofte vansker med å håndtere atferdsproblematikk på en profesjonell måte (Ogden, 2015). Dette viser viktigheten av det gode samarbeidet på systemnivå. Et godt samarbeidende miljø blant personale kan være avgjørende for å klare å planlegge felles strukturer. Det kan være lurt å arbeide frem en handlingsplan som inneholder klare og konkrete mål, tiltak og strategier for hvordan en skal arbeide for å håndtere barn som viser aggressiv atferd. Samtidig er det ingen som skal stå alene i inkluderingsprosessen. Deling av erfaringer og støtte fra kollegiet er svært betydningsfullt i vanskelige situasjoner (Nordahl et al, 2005). Det bør settes av tid til å kunne dele personlige erfaringer og utfordringer med andre i kollegiet, for å kunne mestre arbeidet over tid (Roland et.al, 2016). Deling av erfaring kan være en stor ressurs i hvordan pedagoger kan sosialt inkludere elever som viser aggressiv atferd.

3. Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for denne oppgavens metodiske overveielser, som forteller hvordan jeg som forsker har gått frem for å samle inn empiri. Begrepet metode betyr «veien til målet», og er en viktig del av forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Det handler om hvilke valg og fremgangsmåter forskeren har brukt fra start til slutt i forskningsprosessen. I samfunnsforskning finnes det to hovedtyper for metode; kvalitativ og kvantitative metoder. Kvantitative metoder er kjent for å være lite fleksible og vektlegger utbredelse og antall. Kvalitative metoder derimot er mer fleksible og søker dybden av et fenomen (Thagaard, 2013)

Målet for denne studien er å belyse hvordan lærere kan bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av barn som viser aggressiv atferd. Her er det interessant å høre hva lærere som er ute i arbeid tenker om nettopp dette temaet. Valget falt av den grunn på kvalitativ metode, i form av semistrukturerte forskningsintervju. I dette kapittelet vil det foreligge en presentasjon av valg av metode og datainnsamling. Videre vil databehandlingen begrunnes, og studiens reliabilitet og validitet vil argumenteres. Avslutningsvis vil det greiest ut om analyse og tolkning, samt ulike etiske hensyn.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne oppgavens problemstilling retter seg inn mot skolen, da den omhandler elever som viser aggressiv atferd og hvordan disse elevene kan bli sosialt inkludert. Det handler i stor grad om samhandling mellom mennesker. Christoffersen & Johannessen (2012) hevder at dersom man skal forske på det som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Samfunnsvitenskapelig metode går ut på hvordan forskeren skal gå frem for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan informasjonen skal analyseres, og hva informasjonen forteller oss om samfunnsmessige forhold (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Det ble tidlig i denne prosessen valgt å benytte et kvalitativt forskningsdesign. Et kvalitativt forskningsdesign kjennetegnes ved at de er fleksible og tillater spontanitet. Det er i tillegg høy grad av tilpasning i interaksjonen mellom forsker og deltaker, og relasjonen vil dermed være mindre formell. Kvalitativ forskning er preget av åpne spørsmål, hvor deltaker står fritt til å svare på spørsmål ved å bruke egne ord, noe som resulterer i mer utfyllende og fyldige data

(Christoffer & Johannessen, 2012). Intervjueren kan på sin side respondere umiddelbart på hva informantene sier og skreddersy videre spørsmål. Forskeren vil på den måten få en gyllen mulighet til å skaffe seg innsikt og mer kunnskap om fenomenet som blir studert (Kvale & Brinkmann, 2010).

Denne oppgavens problemstilling lyder: «*Hvordan kan lærere bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd?*». Dette er en problemstilling som søker en dypere forståelse av hvordan pedagoger kan arbeide for å inkludere elever som viser aggresjonsproblematikk. Her er det ønskelig å få mer kunnskap om læreres egne opplevelser, og erfaringer fra ulike situasjoner med denne elevgruppen. Det er ikke ønskelig med konkrete tall eller statistikk om fenomenet. Det ble av den grunn mest relevant for denne oppgavens problemstilling, å ta i bruk et kvalitativt forskningsdesign i form av kvalitative forskningsintervju. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2010), som hevder at kvalitativt intervju egner seg godt som metode når en ønsker å finne ut av hvordan pedagoger kan arbeide for å inkludere elever som viser aggressiv atferd.

3.1.1 Semistrukturert intervju

Det finnes flere ulike måter å gjennomføre et kvalitativt forskningsdesign; intervju, observasjon, tekstanalyse, og analyse av lyd- og videopptak (Thagaard, 2013). I denne oppgaven ble som nevnt, valgt å bruke et kvalitativt forskningsintervju som metode. Det å velge intervju som metode gir forskeren en gyllen mulighet for å komme i dialog med mennesker. Gjennom denne dialogen er det mulig å få innblikk i deltakerens hverdag og virkelighet, som gir forskeren mulighet utforske og hente informasjon om de fenomenene som forskeren ønsker å belyse (Thagaard, 2013).

Det finnes flere ulike design innenfor rammene av et kvalitativt intervju, og det finnes flere ulike måter å gjennomføre selve intervjuet på. Kvale & Brinkmann (2010), sammen med Christoffersen & Johannessen (2012) skiller mellom strukturerte, semistrukturerte og ustrukturerte intervju. Dette handler i hovedsak om hvordan intervjuene er forberedt på forhånd, og hvilken informasjon forskeren er på jakt etter. I strukturerte intervju er både tema og rekkefølge på spørsmålene laget på forhånd, og skal følges strengt. I semistrukturert intervju har man utarbeidet en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens tema og rekkefølge kan variere, og det er rom for spontanitet og oppfølgingsspørsmål. Et ustrukturert intervju derimot er uformelt og har åpne spørsmål rundt et spesielt tema. Her bærer intervjuet

preg av en samtale og rekkefølgen er ikke strukturert på forhånd (Christoffersen & Johannessen, 2012).

I denne studien blir det mest hensiktsmessig å bruke semistrukturert intervju som intervjudesign. Grunnen for at valget falt på denne type intervju, fremfor strukturert og ustrukturert intervju, er fordi et semistrukturert intervju forklarer best måten jeg ønsker å gjennomføre intervjuene på. Denne intervjuformen blir brukt som et verktøy som gir forskeren innblikk i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser rundt et spesifikt fenomen eller tema (Kvale & Brinkmann, 2010). Et semistrukturert intervju gir mulighet for en dypere innsikt i pedagogenes opplevelse og erfaring med å legge til rette for sosial inkludering av elever som viser aggressiv atferd.

Ettersom intervjuene var semistrukturerte, var det utarbeidet en intervjuguide med spørsmål på forhånd. Intervjuguiden fungerte som en veiledende mal, og brakte god struktur for å kunne svare på problemstillingen. Den ga meg mulighet til å skape en rød tråd i henhold til det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i oppgaven, og jeg hadde jeg mulighet til å improvisere eller komme med oppfølgingsspørsmål til informantene mine. Selve intervjuene var uformelle og jeg som forsker var åpen for innspill fra informantene, der de ønsket det. Jeg kom selv med oppfølgingsspørsmål der jeg ønsker et mer utfyllende svar, noe som fungerte bra. Intervjuene var som nevnt uformelle og båret preg av en samtale mellom forsker og informant, med forskningstema og spørsmål fra intervjuguiden som utgangspunkt.

3.1.2 Intervjuguide

I følge Thagaard (2013) er det en viktig målsetting med kvalitative intervju å utforske de temaene som studien baserer seg på. Dette kan man gjøre ved å utforme en intervjuguide. I intervjuguiden er det viktig å stille spørsmål på en måte som inviterer informantene til å reflektere over temaene vi spør om (Thagaard, 2013). Kvale & Brinkmann (2010) hevder videre at det kan være hensiktsmessig å lage en intervjuguide i forkant av intervjuene, som kan fungere som en veiledende mal for hvilke spørsmål vi ønsker å stille informantene.

På bakgrunn av dette valgte jeg i forkant av intervjuene, å utforme en intervjuguide. Den bestod av spørsmål som var vesentlige i henhold til denne oppgavens problemstilling. Som tidligere nevnt ble det i denne oppgaven benyttet semistrukturert intervju, hvor det på forhånd ble valgt ut temaer som skulle dekkes i løpet av intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2010). Selve

spørsmålene i intervjuguiden ble dermed kategorisert inn i ulike avsnitt med et hovedtema. Temaene som lå til grunn var: *Generelle spørsmål, Aggresjon, Klasseledelse: relasjoner og grenser, Sosial inkludering, Systemnivå og noen avsluttende spørsmål*. Grunnen for at det ble slik var både for min egen del, men også for informantenes del. Det ble lettere for begge parter med denne type struktur, ved å intervju og diskutere et tema om gangen. Denne måten ga meg et bedre grunnlag for å samle erfaringene som informantene hadde innenfor de ulike temaene.

Spørsmålene baserer seg i stor grad på det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i oppgaven, og spørsmålene på intervjuguiden ble utarbeidet med innspill fra veileder. De fleste spørsmålene i intervjuguiden ble utformet som åpne spørsmål, men noen unntak. På noen spørsmål kunne informantene svare ja eller nei, men med oppfølgingsspørsmål. Slik som: «hvis ja, på hvilken måte og hvordan ...». Jeg valgte å benytte spørreordene *hva, hvordan og hvorfor* på de fleste spørsmål, i håp om å oppmuntre informantene til å komme med utdypende kommentarer og ikke kun svare «ja» eller «nei». Spørsmålene var formulert på en måte som skulle holde i gang samtalen mellom forsker og informant. I tillegg skulle de stimulere informantene til å fortelle om sine opplevelser i møte med denne elevgruppen (Kvale & Brinkmann, 2010).

Selv om temaene og spørsmålene var laget klar på forhånd, var det rom for oppfølgingsspørsmål. Slik som det skal være i semistrukturerte intervju (Christoffersen & Johannessen, 2010). Jeg hadde i forkant av intervjuene satt meg godt inn i eksisterende teori og forskning innenfor de ulike temaene jeg ønsket å hente informasjon fra. Dette gjorde jeg for å bedre møte svarene til informantene. Samtidig gjorde det meg bedre rustet til å komme med oppfølgingsspørsmål. Hensikten med disse oppfølgingsspørsmålene var å få mer varierende og detaljert informasjon om de temaene, begrepene og erfaringene som informantene beskriver (Thagaard, 2013).

Jeg valgte å sende intervjuguide (Vedlegg 5), sammen med en samtykkeerklæring i forkant av selve intervjuet, slik at informantene kunne forberede seg noen tanker om emnet. Dette er en vurdering som det er mulig å stille seg kritisk til, når det gjelder påliteligheten til informantene og om svarene kan ha blitt påvirket. Likevel vurderte jeg dette som det riktige valget, da positiv sosial forsterkning er et begrep som mange kanskje ikke har tatt stilling til

eller vet hva er. Jeg er ute etter hva som er best mulig praksis i forhold til dette temaet, og tenker her at det var positivt at informantene fikk tid til å forberede seg.

3.1.3 Prøveintervju

I følge Thagaard (2013) kan det være vesentlig å utføre et prøveintervju i forbindelse med forskningsprosjekter. Kvale & Brinkmann (2010) slår også fast ved at forskningsintervjuet er et håndverk, som læres gjennom å praktisere intervjuer. Det vil ikke være nok å lese teori om teknikker og metoder. Det er noe man må øve på, for å se hva som kan tas bort eller endres på. I denne studien ble det gjennomført et prøveintervju med en lærer. Både for å få erfaring med intervju som metode og for å se hvordan de ulike spørsmålene i intervjuguiden fungerte. I likhet med informantene i oppgaven, var læreren som stilte til prøveintervju en grunnskolelærer. Læreren er en tidligere medstudent, og jeg kom i kontakt med henne via telefon. Tidsmessig tok prøveintervjuet litt kortere tid enn planlagt, ettersom denne læreren ikke hadde så mye erfaring med inkludering av elever som viser aggressiv atferd. Jeg valgte å legge til ca. 10min fra prøveintervjuet, til planlagt tid i informasjonsskrivet til informantene.

Jeg valgte å ta lydopptak med diktafon under prøveintervjuet. Dette er i tråd med Thagaard (2013), som hevder at det kan det vært lurt å ta lydopptak av prøveintervjuet, slik at man kan lære av å lytte til opptaket. Ved å lytte til prøveintervjuet ga det meg mulighet til å vurdere ulike ting. Jeg vurderte måten jeg som forsker stilte spørsmål og hva slags tilbakemelding informantene fikk (Thagaard, 2013). Videre ble noen spørsmål tatt bort, og andre ble lagt til. Noen spørsmål ble omformulert slik at de passet bedre til oppgavens problemstilling, og noen spørsmål var så like at de ble slått sammen til kun et spørsmål. Det å utføre prøveintervju var en god erfaring å ta med seg videre. Jeg fikk bedre selvtillit i rollen som intervjuer, og følte meg bedre rustet og klar til å utføre intervjuene med informantene.

3.2 Datainnsamling

Begrepet *data* brukes om det empiriske materialet som blir samlet inn i forskningsprosessen, og gjelder i dette tilfellet den informasjonen jeg som forsker har tilgang til etter endt intervju. I denne delen av oppgaven skal jeg presentere hvordan jeg som forsker har gått frem for å samle inn empiri. I dette avsnittet vil det bli gjort rede for utvalget i studien og selve gjennomføringen av intervjuene. Videre vil ulike vurderinger og hensyn belyses.

3.2.1 Utvalg

Utvalget i en forskningssammenheng handler om antall informanter i studien, hvilke informanter som er med, og selve rekrutteringen. I kvalitative intervju skal datamaterialet komme fra et bestemt utvalg, og det skal være flest mulig informanter. Thagaard (2013) hevder at utvalget er stort nok dersom det gir en forståelse av det fenomenet vi studerer. Videre påpeker hun at det kan være både tidskrevende og ressurskrevende å gjennomføre grundige analyser og tolkninger av intervjuene dersom det er for mange informanter. Tid og ressurs vil av den grunn sette en begrensning for utvalgets størrelse.

Datamaterialet som er samlet inn i denne studien kommer fra intervjuer av fire lærere, som arbeider på fire ulike grunnskoler. Fire informanter kan på bakgrunn av det overnevnte, være en styrke ved at det gav meg som forsker mulighet til å gjennomføre grundige tolkninger av datamaterialet.

Informantene som valgte å stille til intervju, har mye erfaring fra klasserom med elever som viser aggressiv atferd, noe som var et kriterium for å delta i studien. Denne oppgavens problemstilling la klare føringer for utvalget i studien, ved at det er lærerne sine erfaringer jeg ønsker å gå i dybden av. I studien er samtlige av pedagogene som valgte å stille til intervju utdannet grunnskolelærere. En informant er utdannet barnehagelærer i bunn, men har tatt videre studier ved universitetet, og har lang erfaring i skolen. Informantene i denne studien ble valgt ut gjennom et strategisk tilgjengelighets utvalg, det vil si at de ble valgt ut med utgangspunkt i deres kvalifikasjoner og erfaringer (Thagaard, 2013). Dette er den vanligste utvalgsmetoden når det gjelder kvalitative forskningsprosjekter. Selv om informantene ble valgt ut gjennom et strategisk utvalg, vil også informantene falle inn under kategorien tilgjengelighetsutvalg. Det vil si at valg av informanter er basert på de pedagogene som var tilgjengelige for meg som forsker, og som var villig til å delta (Thagaard, 2013).

For å få tak i informanter ble skolens rektor kontaktet via telefon eller mail. Her ble de informert om masteroppgaven og hvilke informanter som var ønskelig. Deretter ble masterprosjektet videreformidlet muntlig fra rektor til lærere på skolen. Jeg fikk tilbakemelding fra rektor om hvem som ønsket å stille til intervju, og hvem jeg burde sende en direkte mail til med mer informasjon. Dette resulterte i fire informanter fra fire ulike skoler.

3.2.2 Gjennomføring av intervju

I løpet av mars 2020 intervjuet jeg alle informantene mine, og intervjuene hadde en varighet på ca. 50 minutter. Den opprinnelige planen var at intervjuene skulle bli gjennomført på de skolene hvor informantene arbeidet, slik at informantene kunne få en følelse av trygghet, ettersom det var på deres egen arena. Slik ble det dessverre ikke. I mars 2020 ble Korona virus (Covid-19) påvist i Norge. Dette viruset utviklet seg til en pandemi, og landet ble stengt ned. Skoler og barnehager rundt om i Norge ble stengt i denne perioden og folk ble oppfordret til å holde seg hjemme. Dette satte en begrensning for denne studien. Opprinnelig ønsket jeg å ha personlige kvalitative forskningsintervjuene med informantene, men etter klarsignal fra veileder og villige informanter, ble det gjennomført over telefon. Intervjusamtalene var på høyttaler på telefonen, og diktafon ble brukt, for å senere transkribere datamaterialet.

Telefonintervjuet startet med en forklaring til informantene om formålet for intervjuet og hva lydopptakene skulle brukes til. Før jeg satte i gang med intervjuet ble informantene spurt om tillatelse til at intervjuet ble tatt opp av diktafon, og informantene ble spurt om de hadde noen spørsmål å få klarhet i før intervjuet startet. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2010) som anbefaler at informantene skal være klar over hvilke muligheter de har til å trekke deltakelsen når som helst, uten å oppgi årsak, og at data fra informanten vil bli slettet etter endt studie. Samtykkeerklæring (Vedlegg 3) ble sendt på mail til informantene i forkant. Her ble de informert om hvilke rettigheter de har som informanter, samt anonymisering og konfidensialitet.

Selv om det ikke var mulighet for å møte informantene personlig, opplevde jeg å få god kontakt med dem over telefon. Informantene var åpne, engasjerte og samarbeidsvillige, og de hadde mye å fortelle. Gjennom intervjuet beholdt jeg meg rolig for å gi informantene rom til å tenke og reflektere rundt spørsmålene. Underveis i intervjuet kom jeg med noen oppmuntrende ord og oppfølgingsspørsmål. Jeg var avslappet, men viste interesse og oppmerksomhet på det de hadde å si, noe som Kvale & Brinkmann (2010) hevder er viktig for å skape god kontakt mellom intervjuer og informant. Avslutningsvis i intervjuene spurte jeg informantene om det var noe de ønsket å tilføye, slik at de fikk mulighet til å si alt de ønsket og ikke satt igjen med en følelse at de hadde mer å si om emnet. Helt til slutt takket jeg informantene for deltakelsen, spesielt i denne utfordrende tiden skolene har i møte, med tanke på viruset. Jeg var tydelig på at de hadde vært til stor hjelp, og var med på å berike oppgaven min.

3.3 Databehandling: transkripsjon, analyse og tolkning

Lydopptakene ble utført via diktafon, som deretter ble overført med kabel til datamaskin. Etter hvert intervju ble lydopptaket lagt inn i dataprogrammet Nvivo, for umiddelbar transkribering. Dette er i tråd med Kvale & Brinkmann (2010) som påpeker at det vil være smart å transkribere et intervju, før man starter et nytt intervju med en ny informant. Dette gir forskeren mer erfaring og ny læring som en kan dra nytte til neste intervju. Ved å gjøre dette er det mulig å lytte til egen intervjustil, endre spørremåte, justere spørsmål og dermed få mer kunnskapsrik data fra de resterende intervjuene i studien (Thagaard, 2013). Transkribering er den prosessen som forskeren må utføre for å gjøre lydopptakene om til skriftlig datamateriale. Grunnen til at man velger å transkribere intervjuene er for å gjøre det lettere å analysere, kode og tolke empirien i den videre forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Når vi gjør tale om til skrift vil datamaterialet være mer oversiktlig. Det gir oss et mer oversiktlig system å kategorisere informasjonen i, og er en god begynnelse av analyseprosessen (Thagaard, 2013).

Når forskeren skal gjøre tale om til skrift er det en rekke valg som må tas. I denne oppgaven valgte jeg å transkribere intervjuene i bokmålsform, fremfor dialekt. Både fordi det er med på å bevare informantenes anonymitet, men også fordi alle informantene er opprinnelig fra ulike steder i landet. Det var av den grunn flere ulike dialekter å ta høyde for. Når forskeren skal vurdere transkriberingen vil det gjøre prosessen lettere om det er skrevet på bokmål. Ulike sitater som gjengis i resultatdelen er også skrevet om til en mer lesbar skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2010).

Selve databehandlingen kan deles inn i analyse og tolkning av data. Analyse vil si å dele opp i mindre biter, og går ut på å dele opp og sortere den nye informasjonen og kunnskapen forskeren har fått, slik at det blir lettere å tolke (Kvale & Brinkmann, 2010). Tolkningen handler om å se på de ulike delene, og klare å se den nye kunnskapen i en større helhet (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) er analyse og tolkning to elementer som må ses i sammenheng, og de er begge deler av den samme prosessen.

Analyse og tolkning er noe som er en gjennomgående aktivitet i kvalitativ forskning, og startet allerede ved innsamlingen av intervjuene (Thagaard, 2013). Forskeren vil alltid være preget av det teoretiske rammeverket som ligger til grunn i for forståelsen av de ulike temaene,

noe som kan virke styrende for hva forskeren hevder er meningsfulle data (Gilje & Grimen, 1995). Forskeren kan også komme med oppfølgingsspørsmål som påvirker informantene til å svare bekreftende ovenfor hva forskeren er ute etter. I kvalitative metoder har vi flere fortolkende teoretiske retninger som representerer et viktig grunnlag når forskeren skal reflektere over selve meningsinnholdet i undersøkelsen. Fortolkende teoretiske retninger innebærer ulike paradigmer som vektlegger ulik mening og betydning (Thagaard, 2013). De ulike kvalitative retningene er symbolsk interaksjonisme, etnometodologi, fenomenologi og hermeneutikk. I denne oppgaven velger jeg å begrense meg til å kun belyse fenomenologi og hermeneutikk, da jeg mener dette er mest relevant for denne oppgavens problemstilling.

Fenomenologi ønsker å ta utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til menneskene. Denne retningen har som formål å få en forståelse av den dypere meningen i de ulike erfaringene mennesker foretar seg. Hermeneutikk derimot handler om å tolke andres handling. Ikke det en umiddelbart er vitne til, men gjennom å utforske en dypere mening bak handlingene. Denne retningen legger vekt på at vi forstår delene i lys av den store helheten (Gilje & Grimen, 1995). I denne oppgaven er datamaterialet tolket med bakgrunn i disse retningene, slik at det er mulig å få dypde informasjon i forskningen. Når det blir tatt i bruk en fenomenologisk-hermeneutisk tolkning av funn om hvordan lærere kan sosialt inkludere elever som viser aggresjon, vil dette gi meg et fyldig blikk på den subjektive opplevelsen til pedagogene. Samtidig vil den dypere meningen bak de ulike handlingene som lærerne beskriver komme til syne. Den nye kunnskapen etter endt tolkning av funn, vil være av stor verdi for hvordan lærere kan bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggresjon, og hvilke relasjoner som er av betydning i dette arbeidet.

Analyse og tolkning av funn er avhengig av at datamaterialet organiseres på en god måte. Jeg har på bakgrunn av det valgt å bruke en meningskategoriserende analysemodell for å kunne sammenligne informantenes svar (Thagaard, 2013). Analyseprosessen startet ved å lese grundig gjennom det transkriberte materialet, for å danne et overblikk over ulike vesentlige funn. Dette ble utført i dataprogrammet Nvivo, som er det samme programmet transkriberingen fant sted. I Nvivo er det mulig å kode og sortere informasjon i ulike kategorier som kan bestemmes ut fra ulike prioriteringer. Gjennom å bruke tid på å kode gaa dette meg en helhetlig oversikt over studiens resultater, ved å se på hva informantene har svart innenfor de ulike temaene. Til slutt satt jeg igjen med noen overordnede temaer. Disse temaene blir oppgavens hovedkategorier, og vil følge studiens funn i både resultatdelen og

drøftingsdelen. Grunnen til at hovedkategoriene ble basert på studiens funn, og ikke det teoretiske rammeverket, var for å sikre funnene mine og ikke utelukke ny kunnskap. Dette er i tråd med Thagaard (2013) som påpeker at man bør være forsiktig med å opprette kategorier med bakgrunn i teori, slik at man ikke stenger ute ny kunnskap. Selv om kategoriene er utarbeidet gjennom analyse av studiens funn, vil kategoriene representere både temaer som har hatt direkte betydning for problemstillingen, og temaer jeg har utviklet i løpet av oppgaven. Kategoriene vil dermed samsvare med det teoretiske rammeverket og intervjuguiden (vedlegg 1).

3.4 Troverdighet

I dette kapitlet vil det gjennom begrepene validitet, reliabilitet og generalisering, foreligge en vurdering av kvaliteten på egen forskning. Disse begrepene knyttes opprinnelig til kvantitative studier, men det er også mulig å anvende dem i kvalitativ forskning. Thagaard (2013) knytter validitet opp mot bekreftbarhet, reliabilitet til troverdighet, og generalisering knyttes til spørsmålet om forskningens overførbarhet. Til tross for at Thagaard (2013) velger å knytte begrepene opp til alternative begrep, bruker hun de opprinnelige begrepene i sin litteratur. Kvale & Brinkmann (2010) bruker også de opprinnelige begrepene i sin litteratur. I dette avsnittet støtter jeg meg til deres litteratur, og har av den grunn valgt å bruke begrepene validitet, reliabilitet og generalisering.

3.4.1 Validitet

Validitet kan som nevnt ovenfor knyttes til bekreftbarhet, og er knyttes til tolkning av data. Her må forskeren vurdere validiteten av forskningen ved å evaluere om tolkningen av studien representerer det forskeren virkelig har studert, og hvorvidt metoden er egnet til å undersøke problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2010). Christoffer & Johannessen (2010) kan støttes til dette, når de hevder at validitet handler om hvordan metoden og resultatene gjenspeiler både oppgavens problemstilling, men også virkeligheten. Forskningsspørsmålet i denne oppgaven ønsker å se nærmere på hvordan pedagoger klarer å sosialt inkludere barn som viser aggressiv atferd gjennom positiv sosial forsterkning. Det var her mest hensiktsmessig å bruke metoden kvalitative intervju. Når metoden gjenspeiles i problemstillingen er dette med på å heve oppgavens validitet.

Kvale & Brinkmann (2010) hevder at validering handler om å kontinuerlig kontrollere pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet. Noe som kan gjøres ved å kontrollere, stille spørsmål og evaluere studiens feilkilder. Maxwell (2008) påpeker at det er spesielt to validitetstrusler forskeren må vurdere. Dette er forskerens «bias» og «reactivity». Bias handler om skjevhet i forskningen, som kan føre til at resultatet ikke samsvarer med det som faktisk er virkelighet. Det kan resultere i at analysen eller dataen kan bli forvrengt av forskerens egne verdier og forhåndsoppfatning. Reactivity handler om forskerens påvirkningskraft på deltakerne, og hvordan dette virker inn på datamaterialet. Denne oppgaven tok for seg forskningsintervju som metode, og det kan det forekomme ulike validitetsproblemer i henhold til hva Maxwell (2008) påpeker. I en intervjusetting vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant. Denne asymmetrien kan føre til at svarene en får ikke er pålitelige nok. Informantene kan gi et svar som er sosialt ønskelig for å gjøre forskeren fornøyd, noe som medfører til at studien mister sin troverdighet.

Et annet validitetsproblem som er i tråd med Maxwell (2008) er forskerens egen forforståelse og holdninger i analyse- og tolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2010). Selv om jeg som forsker prøver å legge min egen forforståelse bort, vil det aldri være helt mulig. En vil alltid tolke datamaterialet slik en selv forstår det. Der er likevel viktig å være bevisst på egen forforståelse, og tenke over hvordan den er med på å påvirke analysen og tolkningen av datamaterialet. Jeg har selv vært bevisst på min egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen, noe som er med på å sikre kvaliteten i studien (Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg har vært kritisk og stilt spørsmåltegn ved meg selv, hvorvidt jeg har klart å distansere meg fra denne forforståelsen, spesielt under selve intervjuene. Det har vært viktig å ikke legge føringer for hvordan informantene skal svare underveis i prosessen.

Validitet handler om hvilke kvaliteter en finner i tolkningen, og om tolkningen og slutningene som er gjort samstemmer med teori og annen forskning. I et håp om å styrke validiteten i denne oppgaven har det teoretiske rammeverket for oppgaven vært mitt utgangspunkt i tolkningen av datamaterialet. Jeg har vært bevisst på å være kritisk i analyseprosessen, og ved å være oppmerksom på personlige oppfatninger, har jeg prøvd å la dette påvirke studien i minst mulig grad.

Studiens validitet kunne vært styrket i enda høyere grad, dersom det hadde vært benyttet flere metodiske tilnærminger, også kalt triangulering (Thagaard, 2013). I denne oppgaven kunne

det for eksempel vært gunstig å ta i bruk en kombinasjon av intervju og observasjon. Da hadde det vært mulighet for å sammenligne datamaterialet fra intervju med pedagogene til selve praksisen. Med hensyn til studiens omfang var ikke dette mulig.

3.4.2 Reliabilitet

I følge Thagaard (2013) er reliabilitet først og fremst knyttet til studiens troverdighet, ved at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte. Det er knyttet til i hvilken grad forskeren klarer å skille mellom sine egne vurderinger av innsamlede data, og selve data. Et naturlig spørsmål er hvorvidt en annen forsker som anvender de samme metodene, ville kommet frem til samme resultat (Thagaard, 2013; Kvale & Brinkmann, 2010). Som tidligere nevnt tok denne studien i bruk semistrukturerte forskningsintervju som metode, noe som resulterte i at alle intervjuene som ble gjennomført var svært individuelle. Det semistrukturerte intervju kjennetegnes av en delvis struktur. Det er ingen fast rekkefølge og det er rom for oppfølgingsspørsmål og spontanitet, selv om det er en intervjuguide som ligger til grunn (Christoffersen & Johannessen, 2010). Selv om det i denne studien ble brukt samme forsker og intervjuguide, ble intervjuene svært ulike.

Utforming av spørsmålene på intervjuguiden kan også være med på å påvirke studiens reliabilitet. For eksempel dersom forskeren har utarbeidet ledende spørsmål på intervjuguiden er dette med på å svekke reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2010). I et håp om å styrke reliabiliteten har denne studiens intervjuguide derfor forsøkt å ha forholdsvis åpne spørsmål, med spørreordene *hva*, *hvordan* og *hvorfor* på de fleste spørsmål. Dette førte til gode refleksjoner og utdypende kommentarer.

Reliabilitet handler som tidligere nevnt om forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Prosessen med datainnsamling og relasjonen til informantene vil her stå sentralt, for at studien skal fremstå som mest mulig pålitelig (Thagaard, 2013). Jeg har av den grunn forsøkt å gjøre datainnsamlingen mest mulig transparent, noe som er med på å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2013). Det skal komme klart frem hva som er hentet fra teori, hva som er hentet fra informantene og hva som er min egen tolkning. Resultatene i studien er avslutningsvis sammenlignet med det teoretiske rammeverket i oppgaven, som ytterligere styrker studiens reliabilitet (Thagaard, 2013).

3.4.2.1 Member- Check

På grunn av Covid-19 har denne oppgaven kun fire informanter. Den opprinnelige planen var å intervju fem informanter, men en informant måtte trekke seg som følge av viruset. I håp om å heve oppgavens reliabilitet fikk informantene tilsendt et dokument som beskrev foreløpige funn og uttalelser fra datamaterialet. En slik informantdialog kalles for en «member-check» (Miles et.al, 2019), eller deltakersjekk på norsk. Først ble resultatene ferdigskrevet, før de ble sendt til informantene for vurdering. Her kunne informantene komme med innspill eller korrigere fortolkningen av dataene.

Member-check ble utført for å sikre at informantene kunne vedkjenne seg igjen i datamaterialet, eller for å bekrefte eller avkrefte det som var skrevet. Miles et. al (2019) påpeker at dette er med på å styrke funnenes troverdighet. Member-check ble utført på alle informantene, ved å sende fortolkningen på mail. Her ble det også satt en tidsfrist, slik at jeg kunne oppklare eventuelle feiltolkninger og misforståelser. Informantene fikk en tidsfrist på to uker, til å komme med eventuelle tilbakemeldinger. Etter tre dager hadde alle informantene lest gjennom dokumentet og ga sin godkjenning over mail. Ingen av informantene ønsket å fjerne noe fra datamaterialet, og påpekte at de kunne vedkjenne seg igjen i det som var skrevet.

3.4.3 Generalisering

Generalisering er knyttet til overførbarhet i kvalitativ forskning, og handler om hvorvidt tolkningen og slutningene som er trukket i studien kan brukes i andre sammenhenger eller situasjoner (Thagaard, 2013). Er det slik at måten pedagogene i denne oppgaven bruker positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av barn som viser aggressiv atferd, kan gjelde for alle pedagoger i skolen? I dette avsnittet skal jeg argumentere for dette spørsmålet, ved å se på studiens overførbarhet og hvilke begrensninger som er til stede.

Antall deltakere i kvalitative studier er sjeldent stort nok til å kunne foreta seg en generalisering av resultatet (Kvale & Brinkmann, 2010). I denne oppgaven består utvalget av fire informanter. Det vil av den grunn være vanskelig å få til et generalisert resultat, da resultatet kun vil gi innblikk i hva disse pedagogene sier, og deres oppfatning av egen praksis. Målet mitt med denne oppgaven har derimot ikke vært å komme frem til et endelig svar om hvordan pedagoger skal sosialt inkludere barn som viser aggresjon. Jeg har søkt kunnskap og erfaringer i inkluderingsarbeidet av elever som viser aggressiv atferd.

Selv om denne studien kan utelukke en generalisering, mener jeg at de funnene jeg sitter igjen med, har en viss overføringsverdi. Jeg har stor tro på at funnene i datainnsamlingen min ikke kun overveier oppfatningen til mine fire informanter. Jeg tror at det er oppfatninger, tanker og erfaringer som flere pedagoger i skolen kan være enig i. Det kan likevel være av god nytte å lese erfaringene til disse pedagogene, om hvordan det er mulig å sosialt inkludere elever som viser aggresjon, ved å ha et positivt fokus. Det er av den grunn mulig å si at studien har en lesegeneralisering. Det vil si at studien har en verdi for de som leser den.

Metode og utvalg av informanter i denne studien er valgt med en hensikt i å belyse problemstillingen på best mulig måte. Jeg har gått ut ifra noen retningslinjer, som nevnt i kapittel 3.1 og gjort bevisste valg, selv om ting ikke ble som planlagt som følge av Covid-19.

3.5 Etiske hensyn

I kvalitativ forskning er det ofte direkte kontakt mellom forsker og de menneskene som studeres. For at denne kontakten skal være mest mulig tilfredsstillende for begge parter er det utarbeidet ulike etiske retningslinjer. Disse retningslinjene skal definere forholdet mellom forsker og deltaker, og viser til ulike normer og verdier som det skal tas hensyn til (Thagaard, 2013). Denne studien ble sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) og tilbakemeldingen ligger som vedlegg 2. Dette ble gjort for å sikre at de etiske retningslinjene blir overholdt (Thagaard, 2013). I dette avsnittet skal jeg gjøre rede for ulike etiske hensyn jeg har hatt i forskningsprosessen. Fra hensyn til under selve forskningen, samt formidling og bruk av forskningen.

Når det gjelder planlegging og gjennomføring av kvalitative intervju er det først og fremst viktig å skaffe informert samtykke fra deltakerne. Informert samtykke handler om å sikre seg at informantene deltar frivillig i studien, ved å gi dem nok informasjon om blant annet studiens innhold, formål, anonymitet og deres rett til å trekke seg fra studien når som helst. Det vil også være lurt å skaffe samtykke fra deltakerne når det gjelder senere bruk av forskningsmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien ble informantene kontaktet via rektor, og deretter videre på mail. Informantene fikk tilsendt en samtykkeerklæring og informasjonsskriv (vedlegg 3) i forkant av intervjuet, som ga en forklaring på hva det innebar å stille til intervju. Dette ble også gjenlest for informantene før selve intervjuet startet.

I de forskningsetiske retningslinjene er det et grunnprinsipp som omhandler konfidensialitet. Forskeren må sikre konfidensialitet og vurdere hvilke mulige konsekvenser undersøkelsen kan få for deltakerne. Dette innebærer at privat informasjon som kan være med på å identifisere deltakerne ikke skal avsløres (Kvale og Brinkmann, 2015). I intervjuene passet jeg på hvor personlige og nærgående spørsmål det passet seg å stille. Det var ønskelig at informantene skulle være åpne om ulike tanker og erfaringer, men ikke slik at personlig informasjon skulle komme frem.

Under intervjuundersøkelsen kom det frem ulike utfordringer knyttet til elever som viser aggressiv atferd. Det var spesielt en informant som beskrev frustrasjon og utfordringer knyttet til ledelsen og kollegaers kunnskap rundt denne elevgruppen. For stor åpenhet fra informantene kan føre til anger eller andre problemer i ettertid (Thagaard, 2013). Med dette i bakhode la jeg til rette for at informantene kunne stoppe underveis for å tenke seg om, og ved hjelp av member-check hadde informantene mulighet til å få slettet data som ble innsamlet.

I retningslinjene til NESH påpekes det at *vitenskapens viktigste forpliktelser er idealet om å søke sannhet* (NESH, 2016, s. 9). Her vil analyse og tolkning være to nøkkelbegrep. Gjennom analyse og tolkning er målet å komme frem til en klar sannhet om selve fenomenet. I denne studien ble fire informanter intervjuet, som er svært få deltakere. Her vil min analyse og tolkning av de ulike utsagnene være basert på logiske resonnoment fra min side. Selv om funnene og fortolkningen vil ha en verdi, vil dette sette en begrensing på «streben etter sannhet», da jeg som forsker ser situasjonen utenfra, og holdninger og personlige verdier kan påvirke (Thagaard, 2013).

4. Resultater

I dette kapittelet vil sentrale funn fra de fire kvalitative intervjuene bli presentert. Studiens hensikt var å undersøke hvordan lærere i skolen kan inkludere elever som viser aggressiv atferd, ved å ta i bruk positiv sosial forsterkning. Studiens funn og resultater vil bli presentert i tematiske forskningskategorier som er utarbeidet etter ulike funn som ble identifisert i denne studien. Selv om kategoriene er utarbeidet etter funn, vil kategoriene samsvare med oppgavens problemstilling, det teoretiske rammeverket og intervjuguiden (vedlegg 1). Kategoriene som berøres er: aggressiv atferd, klasseledelse, relasjoner, positiv sosial forsterkning, sosial inkludering, og systemnivå. Til kategorien klasseledelse vil underpunktet autoritativ lærerstil presenteres.

Under intervjuene kom informantene med mye spennende informasjon, og jeg satt igjen med et rikt datamateriale. På grunn av oppgavens omfang vil det ikke være mulig å ta for seg hvert enkelt emnet som ble tatt opp under intervjuene. Fokuset vil av den grunn ligge på funn som kan komme med ny kunnskap om temaet. Det vil bli gjengitt eventuelle sitater fra de ulike informantene, for å få innblikk i noe av råmaterialet som denne oppgaven er tuftet på. Sitater vil markeres i kursiv og med anførselstegn. På bakgrunn av oppgavens problemstilling anses det ikke som nødvendig å skille mellom informantenes uttalelser, og det vil av den grunn ikke markeres hvilke uttalelser som kommer fra hvem av de ulike informantene. For å sikre informantenes anonymitet har jeg derimot valgt å omtale de ulike lærerne som «informantene».

4.1 Aggressiv atferd

Den første kategorien inneholder informantenes forståelse av begrepet aggresjon, hva som kan være årsak til denne type atferd, og hva som kjennetegner barn som viser aggressiv atferd i skolen. Først ble informantene bedt om å forklare hva de legger i begrepet aggresjon. Samtlige av informantene beskrev aggresjon som en frustrasjon hos barnet. En informant gir uttrykk for det slik:

«Aggresjon er rett og slett det vi kaller for frustrasjon. De elevene som viser aggressiv atferd blir ofte møtt med misforståelse. De gir ofte uttrykk for et behov som er der, men som vi voksne ikke helt klarer å forstå. Men aggressiv atferd kan også være synlig. Slik som krenkende ord og språk».

En annen informant sier:

«Sinne, er det første jeg tenker på, og når vi snakker om reaktiv aggresjon tenker jeg frustrasjon i tillegg. Mye frustrasjon og følelser. Misforståelser kan også være en av hovedgrunnene til atferden. At de rett og slett ikke klarer å sette ord på følelsene sine».

Andre informanter hevder at den aggressive atferden er en ukontrollert reaksjon på noe, men som kan ha mange bakenforliggende årsaker. Eleven er utenfor sitt toleransevidu og klarer ikke å tenke rasjonelt. Det kommer også frem at det er en type atferd, som kan komme til syne både fysisk, ved å slå, sparke og spytte, men også verbalt, i form av trusler og banning.

Når informantene blir bedt om å forklare hva som kjennetegner barn som viser aggressiv atferd i skolen, og hva som kan være årsaken til slik atferd, forteller samtlige av informantene at de har erfaringer med at barn som viser aggressiv atferd, ofte har en forhistorie som kan være med på å forklare atferden. Dette kan være forhold på hjemmebane, på skolen eller grunnet i en diagnose. De fleste informantene opplyser at ofte er den aggressive atferden grunnet i noe. Her trekker de frem ulike faktorer, slik som frykt, utrygghet, impulsivitet, lav frustrasjonsterskel og at barnet besitter manglende redskaper for å mestre hverdagen, både faglig og sosialt. Det sosiale samspillet kommer tydelig frem som en årsak til atferden. Her henviser informantene til elever som ikke klarer å tyde det sosiale samspillet med jevnaldrende, og som sliter med å opprette relasjoner, både til medelever og voksne. En informant gir uttrykk for det slik:

«Disse elevene feiltolker ofte andres reaksjoner på ting. De klarer ikke å sette ord på følelsene sine, og så blir de frustrert».

Informantene fikk spørsmål om hva de mener er mest utfordrende i forhold til elever som viser aggressiv atferd i skolen. Her påpeker flere informanter at det å arbeide med barn som viser aggressiv atferd kan være svært krevende til tider. Informantene forteller at disse elevene krever mye tid og oppmerksomhet i skolehverdagen, og at mangel på ressurser gjør at lærerne står alene i å håndtere vanskelige situasjoner. Som et resultat av dette sitter de ofte igjen med dårlig samvittighet ovenfor de andre elevene i klassen, som også har rett til opplæring. En informant trekker frem at det å ha et manglende støtteapparat rundt seg,

spesielt fra ledelsen er svært utfordrende. Andre faktorer som informantene trekker frem som utprøvende i forhold til denne atferden er den fysiske volden, og det å finne ut årsaken til atferden, spesielt når barna ikke klarer å sette ord på det selv. Informantene trekker også frem det å beholde seg rolig, og det å roe ned situasjonen dersom det eskalerer, som utfordrende.

På dette spørsmålet er det viktig å påpeke at flere informanter trakk frem viktigheten av arbeidet de gjør med denne elevgruppen:

«Det er jeg som lærer som skal hjelpe disse elevene slik at de skal få mulighet til å skaffe seg venner, bli inkludert i samfunnet og få gode forutsetninger for å møte samfunnet».

En annen informant konstaterer noe av det samme:

«Det viktigste jeg kan gjøre er å bygge broer i fredstid, hjelpe dem å få venner, vise dem at jeg tåler alle følelsene deres og arbeide systematisk med å gi dem verktøy til å håndtere egne følelser. Det er en utrolig viktig del av vårt arbeid å hjelpe disse elevene».

4.2 Klasseledelse

Det er spesielt et forskningstema som inneholder flere vesentlige spørsmål i henhold til oppgavens problemstilling. Dette forskningstemaet har fått tittelen klasseledelse: relasjoner og grenser. Under dette temaet er det flere spørsmål omkring relasjonsbygging, utagering og, grensesetting, tilrettelegging, positiv sosial forsterkning og ulike arbeidsmåter eller strategier for å øke anerkjennelse og mestringsfølelse hos elever som viser aggressiv atferd. Dette er alle faktorer som går inn under den autoritative lærerstil, som er en form for klasseledelse. Autoritativ lærerstil vil av den grunn være underpunktet i dette avsnittet.

4.2.1 Autoritativ lærerstil

Informantene gir uttrykk for at det å ha klare grenser og god struktur i skolehverdagen var vesentlig for elever som viser aggressiv atferd. Samtlige av informantene forteller at et viktig element i en god klasseledelse, er at elevene opplever forutsigbarhet. Det nevnes videre at det er viktig med en trygg og positiv klasseleder, som alltid er i forkant, og som evner å skape gode relasjoner til elevene. Noen uttaler at det å skape gode struktur og rutiner i skolehverdagen er viktige faktorer i dette arbeidet.

Når informantene blir bedt om å beskrive hvor bevisst de er på å sette grenser i klasserommet er alle klare på at dette er noe de er veldig bevisst på. Informantene forteller at de har store klasserom, med mange elever som har behov for grenser. Noen av informantene forteller at de har vært klar på regler og forventning siden dag en i klasserommet, slik at elevene opplever forutsigbarhet. Det blir beskrevet slik:

«Det er viktig med faste rammer og rutiner, slik at alle elevene i klasserommet vet hvordan jeg vil ha det, og hvordan vi sammen ønsker å ha det i skolehverdagen».

En annen informant trekker også frem forutsigbarhet som et nøkkelord i god klasseledelse. Hun forteller at i hennes klasse øver de på hvordan de skal opptre i sosiale situasjoner, og hva de skal gjøre dersom det skjer uforutsette ting. Uforutsette ting blir trukket frem som en trigger for denne elevgruppen. For å forebygge utagering og negativ eksponering av eleven som viser aggresjon, setter informanten opp dagsplan på tavlen, og gir beskjed til eleven i god tid dersom noe blir annerledes. Informanten utdyper at dette er et tiltak som blir brukt i inkluderingsprosessen i klasserommet. Hun beskriver det slik:

«I løpet av en skoledag er det flere ting som oppstår, og det er veldig mye tilrettelegging fra en lærer når man arbeider med disse elevene. Det tar tid, men jeg tjener på det. Jeg får en bedre skolehverdag og elevene får det også. Å inkludere på denne måten hjelper alle elevene».

En annen informant forteller at i hennes klasse, er det klasseregler som hun har laget sammen med elevene. Hun påpeker at det er viktig med få klasseregler, slik at de er oppnåelige for alle. Hun er også klar på forventinger som hun har, og snakker mye om dette i klassen sin. Andre informanter trekker frem positiv sosial forsterkning som en måte å sette grenser, ved å bruke ros på ønsket atferd, slik at elevene vet hva som er ønsket atferd, og hvilken atferd som forventes av dem.

Når informantene blir bedt om å beskrive hvordan de korrigerer atferd i klasserommet og hvordan de følger opp etter at de har korrigert atferden til eleven som viser aggressiv atferd, la informantene stor vekt på at dette er noe de ønsket å gjør en til en. Noen informanter forteller

at de aldri korrigerer atferd hos elever som viser aggressiv atferd i plenum, i håp om å redde eleven fra å bli sosialt ekskludert av andre medelever. Det beskrives slik:

«Dersom jeg må korrigere atferd går jeg tett bort til eleven og gir en direkte beskjed med en vennlig stemme, men her er det viktig å vite at ikke alle liker at vi går tett inntil. Men jeg bøyer meg ned og snakker med vennlig stemme, slik at jeg ikke henger ut eleven».

Andre informanter påpeker også viktigheten av å sette grenser en til en, men at det dessverre er nødvendig å gjøre det i plenum, spesielt når det er tavleundervisning. Informantene forteller at de prøver å unngå å korrigere elevene høyt i klassen, men at det kommer helt an på situasjonen. Dersom det må gjøres i klasserommet forteller informantene at de følger opp ved å snakke rolig til eleven etter korrigeringen. Informantene forteller at denne samtalen er preget av å snakke om hva som var galt i den situasjonen, men er fortsatt bevisst på å vise at de liker dem, og ønsker å høre deres mening om saken. En informant forteller at selv om det er en negativ situasjon som oppstår, prøver hun alltid å trekke frem noe positivt. For eksempel dersom eleven har tatt noen riktige valg i situasjonen, er det viktig å poengtere disse, og ikke kun de negative valgene.

Når det gjelder utagerings situasjoner forteller samtlige av informantene at de har en avtale med barnet, at dersom det blir for mye støy og følelser inne i klasserommet, har de et grupperom tilgjengelig. Her kan eleven gå dersom han/hun har behov for å roe seg ned. Dette blir gjort for å skjerme de andre elevene, og for å forebygge negativ eksponering av eleven som utagerer. En informant nevner en spesifikk avtale, hvor eleven som viser aggressiv atferd har lov å løpe rundt skolen, for så å komme tilbake til klasserommet. Denne avtalen ble opprettet som et forebyggende tiltak for utagering, ved at eleven får lov til å roe seg ned dersom han/hun kjenner på et stigende temperament. En annen informant forteller at hun i fredstid har avtalt et møtested sammen med eleven som viser aggressiv atferd. Dersom det skulle oppstå en hendelse og eleven vil ut av klasserommet, får eleven lov til å gå dit. Her vil læreren faglig aktivere medelevene, før hun går og møter eleven som viser aggresjon på møtestedet. Her har de en kort samtale før de går inn i klasserommet igjen. Flere informanter beskriver situasjoner med elever som har utagerer. De forteller at det alltid er en utfordring, men at de prøver å møte eleven på gangen eller i grupperommet for en rolig prat, før de går inn i klasserommet igjen. Dersom utageringen eskalerer har de telefon i klasserommet, slik at de kan få hjelp av andre pedagoger eller fra ledelsen.

Når informantene blir bedt om å fortelle hvordan medelevene i klassen reagerer på slike utageringssituasjoner er positiv sosial forsterkning et begrep som blir trukket frem. Informantene forteller at noen medelever kan reagere med redsel, men at det oppstår svært sjeldent. Informantene sier at grunnen til at dette er fordi medelevene ser en trygg og rolig voksen i en slik «skummel» situasjon. Det beskrives slik:

«Det som jeg ser i min klasse, er at medelevene er så trygge på at vi voksne er tilstede, og klarer å skjerme dem. I tillegg er jeg veldig positiv til den eleven som utagerer, når den velger å komme inn i klasserommet igjen. De andre medelevene vil ikke se en sint eller frustrert lærer, men en positiv lærer».

Videre forteller hun at det er viktig med åpenhet rundt slike situasjoner, og at medelevene vet at hun vil gå imellom dersom det eskalerer. Hun bruker også mye tid på å snakke om hvordan vi mennesker reagerer ulikt på situasjoner. Flere informanter trekker frem den gode samtalen i klasserommet. De forteller at det er viktig å snakke med elevene sine om slike situasjoner, og at medelevene av den grunn ikke gir slik oppførsel noe særlig oppmerksomhet.

En annen informant forteller at i hennes klasse kan noen elever reagere med stress dersom en utagering eskalerer i stor grad. Her viser hun til rasering av klasserom og vold. Videre forteller hun at elevene i klasserommet har tilegnet seg strategier for å ikke gi utagering oppmerksomhet, og at medelevene i de fleste tilfeller klarer å fortsette å arbeide. En siste informant forteller at hun er heldig med sin klasse, ved at elevene klarer å la være å reagere når en av elevene som viser aggressiv atferd har et utbrudd. Hun beskriver det slik:

«De vet at det handler om at eleven har det vanskelig, og at de som medelever må hjelpe eleven med å takle situasjonen på best mulig måte».

4.3 Relasjoner

Relasjon er et begrep som gjennomsyrrer alle intervjuene. De fleste spørsmål blir på en eller annen måte vinklet inn mot relasjonsbegrepet og viktigheten rundt dette. Det omhandler for det meste om relasjonen mellom lærer og elev, og hvor vesentlig denne er for disse elevene. Da både i forebygging av atferd og ekskludering, mestringsfølelse, anerkjennelse og sosial inkludering. Det er stor enighet blant informantene om at elever som viser aggressiv atferd

har et stort behov for gode relasjoner til trygge voksne. De har også behov for tydelige og rolige voksne på skolen, som gir dem tett oppfølging og bekreftelse. En informant viser slik til viktigheten av relasjonsbygging med elever som viser en aggressiv atferd:

«Disse elevene blir dessverre ofte møtt med negative blikk, både fra andre barn, men også fra andre voksne. Det er derfor veldig viktig for disse elevene at de ser at det er en voksen som klarer å stå i situasjonen, at den voksne er der for dem og at eleven får en følelse av at det er en voksen som forstår meg og som ser meg.»

Flere informanter gir uttrykk for at det er viktig at barna føler at de har en trygg sone på skolen, og at de kan stole på deg som lærer. De påpeker også viktigheten av å skille mellom atferd og person, ved at det ikke er atferden som definerer barnet. En informant påpeker at det er noe som vil være grunnleggende for å skape en god relasjon med elevene, og gir uttrykk for det slik:

«Det er viktig at du som lærer får frem at du ikke er sint på dem som person, og dersom du skulle bli sint må du være rolig, og heller fokusere på hva elevene gjør, og ikke hvem de er som person. Det prøver jeg alltid å fortelle dem også. Jeg er ikke sint på deg, men jeg er sint fordi du gjorde det og det.. De er ikke atferden sin»

Det var flere informanter som ga uttrykk for spesifikke beskrivelser av hvordan de arbeidet for å utvikle gode relasjon med elevene. Mange trekker frem at det er viktig at lærere viser at de bryr seg om eleven, og at eleven forstår at læreren alltid vil det beste for dem. Noen informanter forklarer at det handler om å gi av sin tid, til å lytte, bygge på interesser, anerkjenne, bekrefte, lage trygge steder hvor eleven kan gå dersom ting er vanskelig, men at det også er viktig å være tydelig på forventninger og grenser.

Når informantene ble spurt om hva de mente kjennetegnet relasjonene mellom barn som viser aggressiv atferd og andre medelever, var svarene relativt samstemte. Relasjonene kan til tider være preget av mye redsel og vegring fra medelevene, spesielt i de periodene der eleven som viser aggresjon, har flere utageringer. Informantene forteller at i disse periodene er det få medelever som ønsker å være sammen med eleven som utagerer, både i gruppearbeid og i friminutt. Det kommer frem at denne elevgruppen ofte har lite impuls kontroll og har problemer med å regulere egne følelser, spesielt i lek, som kan ødelegge for potensielle

vennskap. Likevel viser samtlige informanter at disse elevene har venner, og at det er flere medelever som ønsker å opprettholde relasjonen:

«Jeg har vært borti elever som har mange venner, og mange å spille på rundt seg, og som hjelper denne eleven i situasjoner på en positiv måte»

«Jeg opplever at de har venner, så jeg tenker at de ikke kan være sinte hele tiden, noe som medelevene også ser».

Videre forteller informantene at når elevene kommer opp i alder, kan det være vanskeligere å holde på disse vennskapene. Fordi medelevene ikke har like god tålmodighet, som de kanskje hadde på småtrinnet. En informant uttrykker det slik

«Vennskap er noe du må gjøre deg fortjent til, ikke bare noe du kan kreve. Dette gjelder også for disse elevene».

Når det gjelder relasjoner mellom medelevene var det flere som trakk frem tematikken rundt relasjonsaksen på autoritativ lærerstil. Det nevnes at læreren har en viktig jobb å gjøre ved å bygge gode relasjoner i klasserommet. Samtlige av informantene påpeker også hvor vesentlig god relasjon mellom lærer og elev er for medelevenes relasjoner til hverandre. En informant sier følgende:

«Er det god relasjon mellom lærer og den eleven som viser aggressiv atferd, vil det også oppstå positive relasjoner mellom elevene. Fordi vi voksne er i en maktposisjon og alt det jeg gjør i klasserommet vil bli sett av medelevene, og dersom de ser en trygg voksen som er positiv til alle elevene, også den med aggresjonsproblematikk, vil de andre få et annet bilde på denne eleven. Elevene vil da tenke at alle er like mye verdt».

Flere informanter trekker frem viktigheten av å ha et positivt fokus i møte med elevene. En informant forteller at når medelevene ser at hun er positiv og imøtekommende til eleven som viser aggressiv atferd, vil dette skape et miljø hvor flere medelever ønsker å opprette relasjoner. Informanten beskriver det slik:

«Det at jeg har god relasjon til denne eleven, gir medelevene en trygghet. Det handler om et positivt-vi. Det er viktig for meg å vise medelevene de gode sidene til denne eleven, slik at de andre i klassen kan bli trygg på denne eleven og i eventuelle situasjoner som oppstår».

Andre informanter la vekt på den gode samtalen i klasserommet, som vesentlig i relasjonsbygging. Flere informanter forteller at i sin klasse fokuserer de på gode samtaler rundt menneskers ulike behov, og at vi reagerer ulikt på situasjoner.

4.4 Positiv sosial forsterkning

Oppgavens problemstilling tar for seg hvordan lærere kan arbeide med positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd. Det var av den grunn vesentlig å få frem hva pedagogene selv la i dette begrepet, og om det er en god arbeidsmåte i inkluderingsprosessen. Jeg valgte dermed å stille spørsmål rundt ulike strategier og arbeidsmåter for hvordan de tok i bruk positiv sosial forsterkning.

Da informantene ble spurt om de var kjent med begrepet positiv sosial forsterkning, hadde tre av fire informantene hørt om det før, og hadde en god forståelse av hva det var. En informant beskriver begrepet slik:

«Det handler om at vi voksne fokuserer mye på det positive i klasserommet, og at vi forsterker alt det positive som elevene gjør, noe som jeg ser hjelper mye i praksis».

De fleste informantene forklarer at positiv sosial forsterkning handler om hva du som lærer gjør i klasserommet for å få frem ønsket atferd, slik denne informanten også uttrykker:

«Enkelt og greit tenker jeg på det som alt du gjør i klasserommet for å oppmuntre ønsket atferd, som har en positiv effekt, der elever følger etter for å også på oppmuntring. Jeg tror helt oppriktig at det er et av de sterkeste virkemidlene vi har i klasserommet».

En annen informant beskriver begrepet slik:

«Jeg tenker at dette er en forsterkning som handler mye om å gi elevene mye omsorg og oppmerksomhet. Det kan være et lite klapp på skulderen eller på ryggen, om du kjenner

eleven godt. Det handler også om å skryte masse, når ting er bra. Men også å være tydelig når ting ikke bra».

Den siste informanten sier at hun ikke hadde hørt om begrepet positiv sosial forsterkning, men konstaterte at hun var kjent med begrepet «sosial forsterkning». Dette forstod hun opprinnelig som behavioristisk. Her valgte jeg å gi en forklaring av begrepet, og informanten forstod fort hva det gjaldt. Informanten forteller at dette var noe som hun selv brukte i praksis, men uten å vite navnet på metoden. Informanten beskriver blant annet om hvordan hun i sin klasse har fokus på å ta elevene i fersk gjerning når de gjør noe positivt, både faglig og sosialt.

Når informantene blir bedt om å gi noen eksempler på hvordan de bruker positiv sosial forsterkning i klasserommet med elever som viser aggressiv atferd, trekker informantene frem spesifikke beskrivelser av hvordan de arbeider. Flere påpeker metoden «Catch them being good», på lik linje med informanten over. Noen forklarer at de velger å overse veldig mye negativ oppførsel, for å heller rose det positive. Informantene påstår at de er på «hugget» hele tiden, for å se når elevene utfører positiv atferd, slik at de kan rose denne oppførselen. Ros er noe som blir flittig brukt i informantenes klasserom, men de påpeker også viktigheten av å begrunne rosen elevene får. Samtidig er det viktig å være klar på grenser og forventinger. En informant hevder at hun ønsker å skape et godt klassemiljø som er preget av positivitet, og mener at det ikke kommer noe godt ut av å straffe elevene ved å gi dem konsekvenser. Informanten forteller at resultatet av straff eller hyppig oppmerksomhet på negativ oppførsel, er elever som ikke ønsker å gå på skolen, og en lærer som selv ikke trives. Hun oppsummerer det slik:

«Jeg arbeider med klassemiljøet hele tiden, spesielt i forhold til de elevene som viser utagerende og aggressiv atferd. Jeg fokuserer veldig mye på det å snakke om at vi er annerledes og at alle har ulike grenser. Jeg kan si til elevene mine; at dersom han/hun velger å springe rundt i klasserommet, så skal dere bare sitte og arbeide og late som ingenting, og når han/hun kommer og setter seg igjen så smiler vi fint til han/hun. Det hjelper mye. Vi vet hvor mye negativt disse elevene opplever i løpet av en dag, så det å møte positivt, det er bra for alle».

Flere av informantene forteller at dette er en arbeidsmåte som har hjulpet mange elever som sliter med atferdsproblematikk, og påpeker hvor viktig det er å snakke med elevene og bygge på deres interesser for å skape gode relasjoner.

Under intervjuene ble informantene bedt om å beskrive hvilke strategier de mente var viktige for å anerkjenne og få frem mestringsfølelse hos elever som viser aggressiv atferd. Her nevnte alle informantene at positiv sosial forsterkning er en metode de bruker i dette arbeidet. De trekker frem viktigheten av å få frem det positive ved eleven, og velger å skryte når ting er bra og bygge opp mestringsfølelse på den måten. Mange av informantene var også opptatt av å gi elevene faglige oppgaver som de vet at elevene har forutsetninger til å mestre.

For at elevene skal oppleve følelse av anerkjennelse beskriver en informant at det er viktig at de voksne på skolen fungerer som «sommerfuglfangere». Hun viser slik til begrepet:

«Det som er viktig er at de har gode lærere rundt dem, som forstår dem, og som kan hjelpe dem med å tolke, ta vare på dem og fokusere på det positive. Det kaller jeg for en sommerfuglfanger. Vi må være sommerfuglfangere hele tiden».

En annen informant sier at hun ofte kan bruke elevene sine prestasjoner som eksempler å vise til medelevene. Hun nevner et eksempel om en tegning som en elev som viser aggressiv atferd kan ha laget i kunst og håndverksfaget. Da kan hun spørre denne eleven om å bruke den tegningen som et eksempel å vise til de andre i klassen, for å skape mestringsfølelse. Hun påpeker også at alle elever er gode i noe, og at det er viktig å trekke dette frem i felleskap, slik alle elevene får det med seg.

En informant forteller at hun har sett en positiv effekt i atferd og mestringsfølelse til barn som viser aggressiv atferd, ved å evaluere dagen sammen med eleven. Her fokuserer de på hva eleven fikk til, og hva som var bra med dagen eller timen. Hun påpeker også at denne elevgruppen har lav mestringsfølelse og trenger hjelp til å trekke ut de de tingene de faktisk mestrer. For å anerkjenne eleven som viser aggressiv atferd lar hun ofte disse elevene få snakke når de først rekker opp hånden, hun gir skryt høyt i klasserommet, og gir dem ofte en «boost» eller en «high-five» i gangen på slutten av dagen.

4.5 Sosial inkludering

I det tredje forskningsemnet blir det et tematisk skifte, der fokuset nå er på vennskap og sosial inkludering. Det handler fortsatt om barn som viser aggressiv atferd, bare at det nå er ønskelig å få frem hvilke strategier eller arbeidsmåter informantene bruker i inkluderingsprosessen.

Her har informantene svart på hva de legger i begrepet sosial inkludering, og hvordan et positivt fokus fra voksne kan hjelpe elevene med å bli inkludert. De har også svart på hvilke strategier eller arbeidsmåter de selv bruker for å inkludere barn som viser aggresjon, hvordan de legger til rette for vennskap, og hvordan de arbeider for at elevene skal akseptere det store mangfoldet i klasserommet.

Først ble informantene spurt om hva de la i begrepet sosial inkludering. Her hadde informantene relativ lik forståelse av begrepet. Felles for informantenes utsagn var følelsen av å være en del av et fellesskap, og det å føle på tilhørighet, spesielt i et klasserom med jevnaldrende. Videre kom det frem at sosial inkludering handlet i stor grad om å legge til rette, slik at alle elever får delta i ordinær undervisning i klasserommet, og at inkluderingsprosessen startet med relasjonsbygging.

Informantene ble bedt om å reflektere over hvilke arbeidsmåter de bruker i klasserommet med inkludering av elever som viser aggressiv atferd. Her trekker informantene frem ulike strategier som de mener kan fremme inkludering. Først og fremst ble deltakelse i ordinær undervisning trukket frem. Noen av informantene forteller at for å bli inkludert av medelever, var det viktig at elevene var tilstede i klasserommet. Slik at læreren kan legge til rette for gode samspill og forhåpentligvis vennskap i klasserommet. Felles for informantenes arbeidsmåter er at de alle har såkalte «friminuttvenner». Det vil si at en gruppe av elever er inne i friminuttet, hvor de for eksempel kan spille spill eller gjøre andre aktiviteter sammen. Dette blir gjort med en hensikt for eleven som viser aggresjon, ved at eleven har mulighet til å skape gode relasjoner og vennskap. Det kommer tydelig frem at friminutt er en vanskelig arena for denne elevgruppen, og at de har et stort behov for sosial støtte her. Informantene forteller at friminutt er en gylden mulighet for læreren å legge til rette for vennskap. De gir uttrykk for at elevene har størst behov for støtte når det kommer til veiledning i lek. Her er det viktig at den voksne hjelper med å sette ord på ting, spesielt dersom eleven viser aggressiv oppførsel. Her må det gjerne forklares til medelevene hva eleven faktisk mente, og hvorfor han/hun ble sint. Informantene forteller at elever som viser aggressiv atferd sliter med regler i lek, og feiltolker andres signaler:

«Disse elevene feiltolker andres signaler, og de blir sinte fordi de tror de andre mener noe vondt, eller fordi de ikke klarer å stå opp for seg selv».

En annen informant gir uttrykk for det slik:

«Mange av disse elevene har utfordringer knyttet til sosialt samspill, og har store utfordringer med regler og sanksjoner i lek».

Samtlige av informantene forteller om «stjernevakter» og «trivselsledere» som et tiltak for inkludering i friminutt. Stjernevakte er vakter som arbeider systematisk med de elevene som viser aggressiv atferd i friminuttet, for å få dem inn i lek. Her kan vekten starte en lek som inkluderer mange elever, for så å trekke seg bort etter hvert når elevene leker fint sammen og kommer godt overens. Trivselsledere er en gruppe elever som ordner ulike aktiviteter i friminuttet hvor alle blir inkludert.

Da informantene ble bedt om å forklare hvordan det er å inkludere denne elevgruppen kontra andre medelever kom det tydelig frem at dette kan være utfordrende. Informantene forteller at det krever mye av dem som lærere. Både av tid og tilrettelegging.

En informant forteller at det hun bruker mest tid på, er omlæring sammen med eleven som viser aggresjon. Informanten kaller det for «sosiale historier», og utdyper det slik:

«Jeg trener på hvordan vi skal gå inn i klasserommet, hvordan vi skal gå forbi andre, hvordan vi skal holde armer og ben for oss selv, og hva dette betyr. Vi trener også på hvordan vi skal være i lek og hvor viktig det er å si unnskyld. Vi trener mye på disse reglene, og hvordan vi kan være på best mulig måte»

I inkluderingsprosessene er felles leker et tiltak som flere av informantene trekker frem. Informantene viser til viktigheten av å ha det gøy sammen som en klasse, og at de av den grunn fint kan legge bort fag, dersom de har behov for å arbeide med klassemiljøet. En informant påpeker betydningen av å bytte plass på elevene i klasserommet, som en strategi for inkludering. Målet er at alle elevene skal ha lik mulighet til å skape gode relasjoner i klasserommet. Hun forteller at hun har erfaring med at det til tider kan være ganske

frustrerende for medelevene å sitte sammen med en elev som viser aggressiv atferd, da de kan vise en atferd som virker truende eller skummel for andre. I håp om at nye relasjoner kan blomstre frem, og at ingen skal bli sosialt ekskludert velger hun av den grunn å bytte hyppig plass på elevene sine. Hun forteller at dette er en strategi som har gitt stort utbytte. En annen strategi hun trekker frem, er at de voksne setter sammen gruppene når elevene skal ha gruppearbeid, slik at ingen elever blir ekskludert.

Det ble nevnt under punktet *4.3 Relasjoner*, hvor vesentlig den gode samtalen i klasserommet er for å forebygge sosial ekskludering. Den gode samtalen blir også trukket frem i arbeidet med å skape et positivt klassemiljø. En informant beskriver det slik:

«Det er viktig å skape en trygghet i klasserommet og et godt klassemiljø. Kunne snakke med elevene om at vi alle er ulike og reagerer ulikt på ting. Noen reagerer med sinne, andre med grining og andre vil ikke snakke i det hele tatt. Vi skal ikke dømme hverandre for hvordan vi reagerer, og vi skal respektere det store mangfoldet i klassen, fordi vi er ulike».

Vennskap er et nøkkelord som flere informanter beskriver som grunnleggende for innlæring av sosiale ferdigheter. Informantene påpeker at når eleven som viser aggresjon får en god innlæring av sosiale ferdigheter har de mulighet til å fungere godt i samfunnet. I tillegg er viktige element i inkluderingsprosessen å føle en tilhørighet til andre, og det å føle seg likt av andre. Flere informanter er enige om at vennskap er utrolig viktig for elevenes læring og trivsel på skolen. En informant forklarer dette slik:

«Bare det å ha et annet menneske å leke med, og som du er trygg på, kan fjerne utrolig mye atferd».

Mens en annen informant hevder at alle elever i skolen har krav på en venn, slik at man har et lite nettverk rundt seg.

Videre ble følgende spørsmål stilt: *Hvordan kan et positivt fokus fra voksne hjelpe barn med å opprette vennskap?* Her var informantene samstemte. Alle mente at dette var til stor hjelp i inkluderingsprosessen. Informantene var klar på at dersom medelevene ser en tydelig, positiv og trygg voksen vil dette skape et godt klassemiljø, hvor alle er åpne for å opprette gode relasjoner. En informant forteller at dersom vi ønsker at elevene skal inkludere hverandre i

lek, må de være vitne til en positiv lærer som er tilstede i leken og som roser dem på ønsket atferd. En informant beskriver det slik:

«Når medelevene ser at du som voksen er trygg og rolig rundt elevene, er positiv, betrygger og booster, ser jeg at de i større grad tør å gi de andre elevene en sjanse».

En annen informant sier også at det handler om å være en trygg og positiv voksen i inkluderingsprosessen

«Det handler om at vi kan hjelpe dem å skaffe felles interesser eller et felles holdepunkt. Så plutselig kommer vennskap av seg selv».

4.6 Systemnivå

Det siste forskningstemaet omhandler skolens systemnivå. Her er det ønskelig å finne ut om skolene har en felles forståelse av inkludering av elever som viser aggressiv atferd. Her kom det frem litt ulike svar fra informantene. To av fire informanter gir uttrykk for at de har en felles forståelse på skolen og at inkludering blant elevene var noe som fikk mye oppmerksomhet på pedagogisk utviklingstid. En informant forteller at de har hatt mye input på hvordan de voksne på skolen skal være i møte med disse elevene og at de via dette har en felles forståelse. De snakker mye om hva de kan gjøre for å bygge vennskap både i klasserommet og i friminuttet. Informantene forteller at det nødvendigvis ikke er en spesiell oppskrift på hvordan det skal gjøres, men at det hjelper mye å snakke om det på fellestid.

En annen informant forteller at hun er relativt ny på skolen hun nå arbeider på, og var dermed usikker på om de hadde en felles forståelse. Hun forteller videre at selv om det kanskje ikke er noen felles forståelse blant kollegiet, har de likevel ulike tiltak de anvender i praksis. Et eksempel på et slikt tiltak er trivselsledere, som er en gruppe elever som setter i gang lek i friminuttet, og sørger for at alle blir inkludert. En siste informant forteller at det har vært et skifte i ledelsen på skolen, som har resultert i at de ikke lenger er en «PALS-skole» (Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling i skolen). Hun forteller at da de var en «PALS-skole» hadde de en god felles forståelse omkring temaet, og at de ansatte fikk kunnskap om hva de skulle gjøre i inkluderingsprosessen av denne elevgruppen. Hun trekker frem at manglende felles forståelse har vært svært frustrerende, spesielt i forhold til disse elevene.

Avslutningsvis i intervjuundersøkelsen ble informantene spurt om å beskrive sine beste tips for inkludering av elever som viser aggressiv atferd. Her var det stor enighet fra informantene om at et godt foreldre-hjem samarbeid var av stor betydning. En informant beskriver det slik:

«Foreldre er vår største ressurs når det gjelder barn som viser aggresjon. Her kan vi få informasjon om ting som skjer i hjemmet, og dagsform på barnet. Om eleven har en dårlig dag kan jeg få en heads-up av foreldre på morgenen»

Andre informanter forteller viktigheten av at alle rundt barnet har en felles forståelse av hvordan de kan inkludere på best mulig måte. Informantene forteller at det er vesentlig å ha et positivt fokus, ha en felles væremåte og et felles verdigrunnlag, for å klare å snu negativ atferd.

5. Drøfting

Formålet med dette kapitlet er å drøfte studiens funn, og innhente ny kunnskap for å besvare studiens forskningsspørsmål. Drøftingen vil bli presentert ved å vise til ulikheter og likheter for hvordan informantene i studien sosialt inkluderer barn som viser aggressiv atferd gjennom positiv sosial forsterkning, i lys av hva teori og tidligere forskning viser. Det vil bli pekt på forutsette funn, men også uventede funn og områder som ikke ble dekket i denne studien. Disse funnene vil bli presentert under den kategorien de hører til.

Dette kapitlet er strukturert på samme måte som resultatdelen, og tar for seg ulike hovedkategorier, slik at det skal oppleves som mest mulig oversiktlig for leseren. De ulike kategoriene er utarbeidet med utgangspunkt i studiens funn. Dette ble gjort med en hensikt for å sikre de ulike funnene, og ikke stenge ute ny kunnskap (Thagaard, 2013). Selv om kategoriene er basert på funn, samsvarer de med studiens teoretiske rammeverk og intervjuguide (vedlegg 1). De ulike kategoriene som legges frem for drøfting er: aggresjon, klasseledelse, relasjoner, positiv sosial forsterkning, sosial inkludering og systemnivå. Klasseledelse presenteres med underpunktet: autoritativ lærerstil.

5.1 Aggresjon

Da informantene ble bedt om å fortelle hva de legger i begrepet aggresjon var det en av fire informanter som brukte betegnelsen reaktiv aggresjon. Andre informanter tok ikke i bruk dette teoretiske begrepet, men deres beskrivelse av aggresjon viser likevel kunnskap om begrepet. Funn indikerer at informantene har mer praktisk erfaring og kunnskap, enn teoretisk kunnskap om denne elevgruppen. Funn viser videre at samtlige av informantene hadde en grunnleggende oppfatning om at aggresjon var noe som i hovedsak bestod av frustrasjon. Andre faktorer som blir trukket frem er impulsivitet, følelser og misforståelser. Funn tydeliggjør at den aggressive atferden hos elevene i skolen, ofte blir gjeldende når eleven opplever ulike frustrasjoner i hverdagen. Et eksempel som blir belyst er vanskeligheter med å sette ord på behov. Dersom eleven ikke klarer å sette ord på følelser eller behov, kan det ofte være vanskelig for menneskene rundt å forstå hva eleven faktisk ønsker, og slik blir aggresjonen synlig. Beskrivelsene til informantene peker i retningen av Aronson (2011) og Berkowitz (1993) sin forståelse av begrepet. Berkowitz (1993) påpeker at aggressive handlinger blir utløst av frustrasjon, mens Aronson (2011) hevder at aggresjonen blir utløst av

følelser, og legger til følelser av sinne og frustrasjon. Dette er noe som tyder på at informantenes forståelse av begrepet korrelerer med teoriens forståelse av begrepet aggresjon.

Denne oppgaven startet ved å ta for seg det teoretiske aspektet rundt forståelsen av begrepet aggresjon, noe informantene også ble spurt om innledningsvis. Studiens forskningsspørsmål omhandler hvordan man som lærer kan bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd. For å kunne belyse dette forskningsspørsmålet, vil det være essensielt å ha en grunnleggende forståelse av begrepet aggresjon. Dette støttes av Berkowitz (1993) som poengterer hvor viktig det er at alle som omgås elever som viser aggresjon, har en lik forståelse av begrepet. Dersom en ikke kan definere begrepet, og ikke har en grunnleggende forståelse av aggresjon, kan en anta at det vil være vanskelig å finne en løsning på hvordan en skal inkludere denne elevgruppen på best mulig måte. En grunnleggende forståelse av aggresjon vil også danne et godt utgangspunkt for en felles forståelse mellom informantene og meg som forsker.

Informantene beskriver aggresjon som en type atferd som kommer til syne både fysisk og verbalt. Dette kan en se igjen i det teoretiske rammeverket når litteraturen beskriver aggresjon som negative handlinger av både verbal og fysisk karakter, som resulterer i et negativt utfall (Aronson, 2011). Funn fra intervjuundersøkelsen viser at informantene legger særlig vekt på den synlige formen for aggresjonen, og mindre vekt på den skjulte formen for aggresjon. En mulig forklaring på dette kan være at den reaktive aggresjonen viser seg mye tydeligere i klasserommet, enn den proaktive aggresjonen. Reaktiv aggresjon dreier seg om negative handlinger som slag, spark, sinne og raseri, versus proaktiv aggresjon som kjennetegnes som en usynlig form for aggresjon, gjennom utestengning, ryktespredning og maktdominans (Roland, 2011). I tillegg viser forskning at elever som viser proaktiv aggresjon i mye større grad er forbundet med tilpasning på jevnaldernivå, enn elever som viser reaktiv atferd (Roland et.al, 2016).

Berkowitz (1993) presiserer i sin definisjon at alle aggressive handlinger har en intensjon om å skade andre fysisk eller psykisk. Funn viser at det er ingen av informantene som nevner intensjon når de beskriver aggresjon, slik det gjøres i denne studiens teoretiske definisjoner. Informantene nevner frustrasjon, og at aggresjonen kan stamme fra frustrasjon. Det kan da diskuteres om informantene mener at eleven har en intensjon med de negative handlingene for å fjerne kilden til frustrasjon. På den andre siden kan det være like mulig at informantene ikke

har gjort seg noen tanker, eller ikke opplever at barna har noen intensjon om å påføre andre skade. Ettersom informantene forteller at aggresjonen ofte kan bli utløst av intense følelser og impulsivitet, kan det tenkes at det oppstår spontant. Forskning i det teoretiske rammeverket viser at elever som viser aggresjon ofte kan feiltolke andres sosiale signaler som fiendtlige eller truende (Dodge, 1991). Dette kan resultere i aggressive handlinger som oppstår før eleven har fått tid til å tenke seg om. Tremblay (2010) argumenterer også for at denne elevgruppen ikke alltid intenderer de negative handlinger. Når funn viser at informantene forteller at aggresjon kan utløses av misforståelser, kan dette støttes til Tremblay (2010) og Dodge (1991). Kanskje er det slik at de aggressive handlingene ikke nødvendigvis er så gjennomtenkte?

Impulsiviteten som denne elevgruppen besitter, blir trukket frem ved flere anledninger i intervjuundersøkelsen. En informant forteller at den aggressive atferden kan være en ukontrollert reaksjon på noe, men som kan ha flere bakenforliggende årsaker. Informanten forteller videre at eleven er utenfor sitt toleransevindu og klarer ikke å tenke rasjonelt. Informantens beskrivelser viser til funn som samsvarer med trinn to i SIP-modellen, som er nevnt i det teoretiske rammeverket (Crick & Dodge, 1994). På trinn to i SIP-modellen skal barnet tolke et signal som han/hun mottok. Funn tyder på at barnet som informanten skildrer ikke har kommet lenger enn dette trinnet, før han/hun velger å utføre en handling. «*En ukontrollert reaksjon på noe..*», kan gi en forklaring på at barnet handler impulsivt, og ikke har sett for seg ulike responser for handlingsalternativet. Det tyder også på at eleven ikke har gjort seg en avgjørelse basert på de ulike responsene, før den negative handlingen oppstår (Crick & Dodge, 1994). De bakenforliggende årsakene som informanten skildrer, kan tenkes å finne sted i «databasen», som er barnets hjerne. Her er barnets tidligere erfaringer, og det er denne som påvirker hvordan barnet handler i ulike sosiale situasjoner (Crick & Dodge, 1994).

Flere funn peker på at den aggressive atferden ofte kan være grunnet i noe. Faktorer som blir presentert og som kan være av betydning, er forhold på hjemmebane, følelse av utrygghet og frykt, diagnose, manglende redskaper for å mestre den sosiale hverdagen, og feiltolkning av andres signal. Dette er funn som tyder på at elever som viser aggresjon kan ha en «database» som er preget av en del negativt, som i verste fall kan resultere i feilvurderinger i kommunikasjon med andre (Berkowitz, 1993). Som nevnt ovenfor finner vi barnets tidligere erfaringer i databasen (Crick & Dodge, 1994). Det kan tenkes at dersom barnet har negative erfaringer knyttet til en gitt situasjon, kan en lignende situasjon assosieres til den negative

erfaringen, og barnet kan utløse aggressive handlinger. På samme måte kan tidligere negative relasjoner eller tidligere samspill i databasen påvirke fremtidige sosiale relasjoner. Dette er funn som tyder på at aggresjon er et sammensatt tema, og det kan være flere faktorer som er med på å utløse aggresjonen. De ulike faktorene som informantene peker på er relatert til en rekke risikofaktorer, både individuelt, i familien og på skolen, som kan være med på å øke utviklingen av aggressiv atferd (Nordahl et.al, 2005). Funn tyder på at dersom lærere skal klare å inkludere denne elevgruppen er det nødvendig å ha kjennskap til mulige faktorer som kan være med på å utløse eskalerende aggresjon, samt finne faktorer som kan minske sannsynligheten for at negativ atferd utvikler seg (Nordahl et.al, 2005).

5.2 Klasseledelse

I dette avsnittet vil det foreligge en drøfting på hvordan lærere kan forebygge avvísning i klasserommet og legge til rette for vennskap, gjennom god klasseledelse. I intervjuundersøkelsen trekker informantene i denne studien frem gode momenter når de beskriver klasseledelse i forhold til denne elevgruppen. Funn viser at det er mye av de samme elementene som går igjen fra informantens beskrivelser. Det vil i dette avsnittet først foreligge en presentasjon av generelle funn på god klasseledelse, før den anbefalte autoritative lærerstilen drøftes.

Funn viser klar enighet rundt viktigheten av tydelige grenser, god struktur i skolehverdagen og opplevelsen av forutsigbarhet. Dette er elementer som stemmer godt med Drugli (2013), som hevder at gode rutiner og struktur danner grunnlaget for et positivt skoleklima. Her vil struktur skape god forutsigbarhet, som er nødvendig for elever som viser aggresjon. Funn tyder på at felles klasseregler kan fungere som et godt tiltak for å skape forutsigbarhet. Disse reglene bør lages sammen med elevene i klasserommet, og bestå av få regler, slik at de er oppnåelig for alle. Slike regler kan også fungere som et tiltak på forventinger fra læreren. Dette er i tråd med Ogden (2015), som hevder at det er viktig at elevene er klar på hvilke forventinger læreren stiller, slik at det er mulig å leve opp til disse.

En god og varm relasjon må ligge til grunn for å sette grenser og god struktur hos elever som viser aggressiv atferd (Drugli, 2013). Noe informantene også vektlegger. Funn viser at den beste måten å utøve klasseledelse på er å kombinere relasjonsbygging med grenser, noe som viser at informantene arbeider etter den autoritative lærerstilen (Roland, 2011). Informantene trekker frem positiv sosial forsterkning i form av ros på ønsket atferd, som en måte å sette

grenser på. Da vet elevene hva som er ønsket atferd og hvilken atferd som forventes av dem. Funn viser videre at informantene legger stor vekt på være positive klasseledere, som fokuserer på relasjonen mellom lærer og elev, kontroll og det å være i forkant for å skape forutsigbarhet. Dette er faktorer som er i tråd med den autoritative lærerstilen, og vil bli nærmere belyst under (Roland, 2010).

5.2.1 Autoritativ lærerstil

Som nevnt viser tydelige funn at informantene arbeider etter prinsippene til den autoritative lærerstilen, ved at de legger vekt på balansen mellom relasjonsbygging og krav/kontroll til elevene. Dette samsvarer med forskning som konkluderer med at den autoritative lærerstilen handler om å kombinere sosial støtte og relasjoner, med tydelige rammer, kontroll og grensesetting (Roland, 2011). Funn fra studien, viser på lik linje med Roland (2011) at det er vesentlig å være konsistens i håndheving av regler, og arbeide aktivt med relasjonsbygging. Studiens funn tyder på at informantene utøver god klasseledelse, ved å være positive, legge til rette for den gode samtalen og fokusere på å godkjenne hverandre for sine ulikheter. På denne måten kan lærere skape trygghet for alle elevene i klasserommet, og legge til rette for gode relasjoner mellom elevene.

Når det gjelder korrigerende av atferd i klasserommet, viser funn at informantene ønsker å gjøre korrigerende lavt og privat, og følger opp eleven med en kort samtale. En informant beskriver at hun aldri korrigerer atferd i plenum i klasserommet. Hun forteller at hun går bort til eleven og gir en direkte beskjed med en rolig og vennlig stemme. Dette er i tråd med Roland et.al (2016) som påpeker at grensetting handler om å skape mest mulig ro i situasjonen, for å ikke øke frustrasjonsterskelen. I likhet med Roland et.al (2016), viser funn at det er viktig å søke nærhet til eleven, og snakke med en rolig stemme. Andre informanter uttaler at det er ønskelig å korrigere en til en, men at det noen ganger er nødvendig å korrigere i plenum, spesielt under tavleundervisning. Når det oppstår korrigerende i plenum, sier informantene at de er bevisst på å følge opp og snakke med eleven. Dette er i tråd med den autoritative lærerstilen, som evner å balansere kontroll og relasjon (Nordahl et.al, 2005).

Slik informantene og det teoretiske rammeverket hevder kan elever som viser reaktiv aggresjon vise en atferd som er uheldig overfor medelever. Funn viser at denne elevgruppen kan være impulsive, uforutsigbare og utføre handlinger som kan oppleves som skremmende

ovenfor andre (Ogden, 2015). For eksempel ved å vise alvorlige negative handlinger i form av spark, slag, true eller rasere klasserommet (Drugli, 2013). Slike handlinger kan prege klassemiljøet i en negativ retning, og legger et stort ansvar på voksenrollen. Funn tydeliggjør viktigheten av å være en trygg, autoritativ voksen som setter grenser, slik at alle elevene i klasserommet opplever omsorg fra læreren. Læreren skal være autoritativ ovenfor alle elevene, og ikke kun for den eleven som viser aggressiv atferd. Studiens funn viser at dersom det ikke lar seg gjøre med lav og privat korrigerende er det nødvendig at læreren markerer at atferden ikke er akseptabel høyt i klasserommet. Det handler i stor grad om å trygge medelevene, slik informantene også uttaler. Funn tyder på at informantene ønsker å være tydelige voksne, som kan trygge medelevene dersom en situasjon eskaleres. Dette er i tråd med opplæringsloven §9A-3, hvor trygghet er en avgjørende faktor i et godt psykososialt miljø (Lovdata, 1998).

Funn tyder på at det er viktig at læreren er klar over at dersom en elev viser en uheldig aggressiv atferd i klasserommet, kan resultatet av dette bli negativ eksponering av eleven. Dersom læreren i tillegg korrigerer eleven i plenum, blir elevens atferd i stor grad synliggjort for medelevene. Dette kan føre til en mulig stigmatisering og avvisning fra jevnaldrende. Roland et.al (2016) viser også til konsekvenser av verbale utspill fra lærerens side, som kan føre til økt aggresjon. Når man korrigerer atferd i plenum viser funn at informantene er bevisst på å følge opp korrigeringen med å snakke med rolig stemme sammen med eleven. Funn viser at informantene ønsker å høre eleven sin sak av situasjonen. Dette kan tolkes som at informantene ønsker å forstå verden slik eleven gjør, og på denne måten kan læreren se hvor eleven befinner seg i SIP-modellen, når negative handlinger oppstår (Crick & Dodge, 1994). Samtidig kan de støtte eleven med tolkningsmønster, og få dem til å forstå hvor det gikk galt. Selv om det er forståelig at man kan havne i situasjoner der grensesetting og korrigerende av atferd i plenum er nødvendig, bør man strebe etter å unngå det. Dersom det skulle oppstå er det viktig å følge opp og ivareta eleven i etterkant, slik som informantene også beskriver (Roland et.al, 2016). Selv om funn fra studien viser at korrigerende kan være nødvendig i plenum, poengterer andre informanter nytten av å ha faste avtaler i forhold til atferd i timene, og henviser til disse i uro. Dette er avtaler laget sammen med elevene og kan bestå av tegn, noe som vil være mer gunstig med tanke på avvisning fra jevnaldrende i klasserommet. Dette er i tråd med Nordahl et.al (2005) som hevder at små tegn slik som et smil, anerkjennende nikk, avtaler, eller ros fra læreren kan fungere som forsterkere på ønsket atferd.

Funn tyder på at det kan være utfordrende å arbeide med elever som viser aggresjon. Informantene beskriver utfordringer knyttet til tidsbruk og ressurs. Videre forteller informantene at de ofte sitter igjen med dårlig samvittighet overfor medelevene, som også har krav på både opplæring, og å ha det trygt og godt på skolen (Lovdata,1998). Funn tydeliggjør behovet for ekstra ressurser inne i klasserommet, eller at lærerne får mer kompetanse på området. Det er ingen lærere som skal stå alene i den utfordrende inkluderingsprosessen av elever som viser aggresjon. Deling av erfaringer og støtte fra kollegiet kan være svært betydningsfullt i krevende situasjoner (Nordahl et.al, 2005). Det kan være en stor ressurs i å diskutere ulike metoder og få hjelp til ulike tiltak som kan iverksettes i inkluderingsprosessen. Dette kan spare av både tid og ressurser.

5.3 Relasjoner

Funn fra intervjuundersøkelsen, og det teoretiske rammeverket viser at relasjoner er svært viktig i inkluderingsprosessen av denne elevgruppen. Funn viser at en god relasjon til læreren må ligge til grunn for å håndtere og forebygge synlig aggresjon i klasserommet, og kan være en vesentlig faktor i jevnalderavvisning (Berkowitz, 1993). Relasjonsbygging er en betydelig del av den autoritative lærerstilen, noe informantene også trekker frem (Nordahl et.al, 2005). Funn gir uttrykk for at det er viktig at elevene kan stole på læreren sin, og at skolen oppleves som en trygg sone. Det var forventet av informantene skulle trekke frem relasjonsbygging, og noen av spørsmålene gikk spesifikt inn på nettopp dette, men begrepet relasjon og relasjonsbygging var noe som gjennomsyret alle intervjuene. De fleste spørsmål ble på en eller annen måte vinklet inn på begrepet, noe som tydeliggjør hvor betydningsfullt det er.

Informantene forteller at relasjonsbygging er noe av det viktigste de kan gjøre i inkluderingsprosessen av elever som viser reaktiv aggresjon. Dette korrelerer med tidligere forskning som hevder at relasjonen mellom lærer og elev er vesentlig for elevenes faglig og sosiale utvikling (Pianta, 1999). I tillegg kan relasjonen være med på å hemme aggressiv atferd i klasserommet, og forebygge feiltolkninger hos elever som viser reaktiv aggresjon (Ogden, 2015, Berkowitz, 1993). Tidligere forskning viser at elever hører mer på, og lærer mer av lærere de har et godt forhold til. Dette er lærere som evner å formidle forståelse og vennlighet, og er spesielt viktig overfor elever som visere reaktiv aggresjon. Når disse elevene opplever lærerens respekt, interesse og støtte vil de bli mer motivert til å høre etter, jobbe og

dermed få en bedre faglig og sosial utvikling (Drugli, 2012). I en undersøkelse utført av Nordahl (2010) kom det frem at lærere som har en god relasjon til elevene sine opplever mindre problematferd, enn andre lærere som ikke har slik relasjon. Dette understøttes av Berkowitz (1993) som påpeker at det er mindre sannsynlig at elever viser eskalerende aggressiv atferd i klasserommet når læreren er tilstede.

I relasjonsbyggingen viser funn at informantene er opptatt av å gi av sin tid, lytte, anerkjenne, bekrefte, men samtidig være tydelige på forventning og grenser. Dette tyder på at det kan være lurt å bygge på interessene til barnet, for å skape og opprettholde en god relasjon.

Informantens beskrivelser kan støttes til det Pianta (1999) kaller for «Banking time».

«Banking time» handler om å bli kjent med eleven, ved å bry seg om elevenes interesser, samt rose og komme med positive tilbakemeldinger (Pianta, 1999). Det er mulig å si at denne metoden kan fungere som en positiv sosial forsterker, og brukes for å oppnå et tillitsforhold som er basert på en god og positiv relasjon.

Funn viser at informantene mener at elever som viser aggresjon har et stort behov for trygge lærere som forstår og ser elevene. Når informantene peker på forståelse av eleven som viser aggresjon, kan det tenkes at elevene har behov for en voksen som forstår tolkningsmønstrene til denne elevgruppen. Dette er noe som korrelerer med det teoretiske rammeverket, når Ogden (2015) påpeker at god relasjon mellom lærer og elev kan være med på å forebygge feiltolkninger hos elever som viser reaktiv aggresjon, noe SIP-modellen også viser (Crick & Dodge, 1994)

Et tydelig funn i studien peker på at en god lærer-og elev relasjon vil ikke være gunstig kun for disse to partene, det vil også være med på å danne grunnlaget for en god relasjon mellom medelevene. Det nevnes flere ganger under intervjuene at læreren har en stor og viktig jobb med relasjonsbygging i klasserommet. Informantene trekker frem det å være positiv og imøtekommende til elever som viser aggresjon. Dette er i tråd med Bandura's (1997) sosial-kognitiv læringsteori. Denne teorien hevder at barn lærer og tilegner seg sosial kompetanse gjennom modellering. Funn viser at lærerne er i en maktposisjon i klasserommet, og de vil bli observert av elevene. Her vil læreren være et forbilde, og elevene vil lære ved å observere hvordan læreren er i ulike sosiale situasjoner. Dersom medelevene ser en trygg og positiv voksen vil dette skape et mer inkluderende miljø i klasserommet.

Samtlige av informantene trekker frem å være positiv i møte med alle elevene i klassen, uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Vesentlige funn tyder på at dersom medelevene ser at relasjonen mellom eleven som viser aggresjon og læreren, er preget av positivitet vil de selv bli mer positiv og trygg på eleven.

Viktige funn fra intervjuundersøkelsen tyder på at denne elevgruppen kan være utfordrende å inkludere. Det viser seg at relasjonene mellom barn som viser aggresjon og medelever, til tider kan være preget av redsel og vegring fra medelevene, noe som problematiserer inkluderingsprosessen. Dette støttes av Ogden (2015) som hevder at elever som viser aggresjon kan utføre handlinger som kan oppleves som skremmende for medelever, og kan dermed bli avvist. Informantene forteller at medelevene i noen tilfeller kan bli stresset på grunn av den aggressive atferden, og dermed ikke ønsker å være sammen med eleven i friminutt eller i gruppearbeid. Funn tyder på at elever som viser aggresjon har lite impuls kontroll og problemer med å regulere egne følelser, spesielt i lek, som kan ødelegge for gode relasjoner og potensielle vennskap (Ogden, 2015).

Det er stor enighet blant informantene om at denne elevgruppen har store utfordringer knyttet til sosiale samspill, og da spesielt med regler og sanksjoner i lek. Det informantene forteller samsvarer med teori om reaktiv aggresjon. Når elevene blir fremstilt som impulsive, utfører handlinger som oppleves som skremmende, og sliter med regler i lek, viser dette hvordan disse barna feiltolker signaler fra andre. Slike feilvurderinger gjør det vanskelig for dem å fungere i sosiale samspill, og det blir utfordrende å opprette gjensidige vennskap (Ogden, 2015). Etersom relasjoner mellom medelever kan være utfordrende, poengterer både informantene og teorien at det er de voksnes arbeid å støtte opp mot eleven. Det å arbeide forebyggende med tolkningsmønstre til den enkelte elev, kan være gunstig slik at de aggressive handlingene ikke opptrer ofte. I følge Pianta (1991) må den voksne hjelpe barna med å forstå impulsene sine, og få dem til å reagere positivt på impulser i sosiale samspill. Det handler om å gi barnet ulike handlingsalternativ.

Selv om informantene forteller at relasjoner mellom medelever kan være preget av redsel og vegring til tider, kommer det likevel frem et overaskende funn. Flere informanter i studien erfarer at de elevene som viser aggresjon har venner, og at det er flere medelever som ønsker å opprettholde relasjonen. Det kan tenkes at dette er fordi funn fra studien viser at informantene er god på relasjonsbygging, og har et stort fokus på dette i klasserommet. Som

tidligere nevnt var ønskelig med informanter som har erfaring med barn som viser aggressiv atferd og som aktivt bruker positivitet i yrkesutøvelsen. Funn tyder på at grunnen til at disse elevene har medelever som ønsker å opprettholde relasjonen, er fordi informantene er gode, trygge klasseledere, som fokuserer på å være positiv i møte med alle elevene i klassen, og legger til rette for vennskap. Når lærerne har et hovedfokus på å legge til rette for vennskap, vil elevene oppleve viktig læring av sosial kompetanse og prososial atferd, slik at de kan fungere bedre i sosiale samspill (Nordahl et.al, 2005).

En informant i studien forteller at elever som viser aggresjon ofte blir møtt med negative blikk fra andre barn, men også fra andre voksne i skolen. Det kan se ut til at de voksne også avviser og krenker elevene gjennom disse negative blikkene som blir beskrevet. Tidligere forskning viser at denne elevgruppen rapporterer at de føler seg lite likt fra voksne og medelever i skolen (Bukowski & Abecassis, 2007). At andre voksne faktisk avviser barnet er et funn som vekker en del følelser. Dette funnet tyder på at de voksne som informanten skildrer ikke har klart å oppnå en god relasjon, og at de ser på atferden som utfordrende. Det kan også tyde på lite kunnskap og kompetanse hos ansatte i skolen, og at skolen ikke har en felles forståelse rundt barn som viser aggressiv atferd. Slik det teoretiske rammeverket henviser til og informantene skildrer, er det vesentlig å tenke bak atferden og se årsak. Det er ikke den aggressive atferden disse elevene viser som definerer barnet. Det er flere ulike faktorer som kan spille inn (Tremblay, 2010). Videre tydeliggjør dette funnet hvor vesentlig det er med en grunnleggende forståelse av aggresjonens teorifelt, som en forutsetning for å kunne oppnå gode samspill (Berkowitz, 1993).

Det er ikke et godt utgangspunkt for selvfølelsen at denne elevgruppen føler seg lite likt av andre på skolen (Bukowski & Abecassis, 2007). I tillegg kan denne elevgruppen ha vanskeligheter med tolkning av andres signaler. Signaler som i utgangspunktet ikke er ment fiendtlige eller truende kan oppfattes slik, på grunn av en tolkningsfeil. Dette kan resultere i at eleven viser negative aggressive handlinger. Når informantene forteller at denne elevgruppen føler seg lite likt, tyder funn på at denne elevgruppen kan ha vanskeligheter med å stole på andre mennesker. Dette kan skape store utfordringer i relasjonsbygging, og setter store krav til læreren i dette arbeidet. Det vil være viktig at læreren som arbeider med elever som viser aggresjon, setter av god tid til relasjonsbygging. Noe funn i studien også presiserer: «*Det handler om å gi av sin tid, til å lytte, bygge på interesser, anerkjenne og bekrefte...*

Dette tyder på at det er vesentlig at læreren er tålmodig, og klar på at det vil ta tid å bygge en god relasjon til denne elevgruppen.

Funn i studien viser at relasjoner mellom medelever og elever som viser aggresjon kan være preget av redsel og vegring. Dette stemmer overens med forskning som viser at elever som viser aggresjon ofte står i fare for å bli avvist av sine jevnaldrende (Bukowski & Abecassis, 2007). Ut ifra informantenes uttalelser og tidligere forskning er det mulig å fastslå viktigheten av å arbeide systematisk med relasjonsbygging. Det er vesentlig å tenke over kvaliteten på lærer- elev relasjonen, og hvilken påvirkningskraft den har på samspillet mellom medelevene.

Det kommer tydelig frem i dette avsnittet at det er viktig å arbeide mot den autoritative lærerstilen, ved å være positiv, varm og gi støtte, for å etablere et miljø som er aggresjonshemmende og inkluderende. Lærerne må være bevisst på sin rolle som klasseleder og legge til rette for vennskap ved å være positiv overfor elevene (Ogden, 2015).

5.4 Positiv sosial forsterkning

Positiv sosial forsterkning er et begrep som er hentet fra internasjonal forskning. Jeg var av den grunn usikker på om det var et begrep som informantene var kjent med. Funn viser at samtlige av informantene derimot hadde god forståelse av begrepet og var relativt samstemte i deres definisjoner. De beskrev begrepet som alt læreren gjør i klasserommet for å få frem ønsket atferd. Funn fra informantene tydeliggjør at omsorg, oppmerksomhet, skryt, oppmuntring, og fokus på det positive som elevene gjør er vesentlige element i dette arbeidet. Dette korrelerer med den teoretiske definisjonen av begrepet, som hevder at positiv sosial forsterkning er måten læreren kan styrke positiv atferd, gjennom muntlige og positive tilbakemeldinger (Porter, 2014). Tidligere ble det nevnt at økt aggresjon kan være en konsekvens av uheldig respons fra læreren, som for eksempel ved negative verbale utspill eller irettesettelse i plenum. Bruk av tydelige og positive responser derimot, kan bidra til store endringer i elevenes atferd i en positiv retning (Drugli, 2013).

Viktige funn fra studien viser at informantene legger stor vekt på det positive ved barnet, og bygger på positivitet for å skape gode relasjoner i inkluderingsprosessen. «Catch them being good» og ros er strategier som blir trukket frem ved flere anledninger. Informantene forteller at de konstant er på utkikk etter positiv atferd utført av elever som viser aggresjon, slik at de

fort kan supplere med ros. Dette kan relateres til Nordahl et.al (2005), som påpeker at mange elever som viser aggresjon har et stort behov for å bli sett og møtt på en ordentlig måte. De har behov for positive tilbakemeldinger, oppmerksomhet og oppmuntring for å utvikle seg sosialt. Funn peker på at dersom lærerne er opptatt av å spre positive tilbakemeldinger og ros, vil eleven knytte en forbindelse mellom forsterkeren og atferden, noe som kan være med på å øke den positive atferden som er ønsket (Porter, 2014).

En informant skildrer et fint begrep som hun mener at de voksne på skolen bør strebe etter i inkluderingsprosessen av elever som viser reaktiv aggresjon:

«Vi må være sommerfuglfangere hele tiden».

Sommerfuglfanger var et nytt begrep for meg, og informanten ble dermed bedt om å utdype og gi en forklaring av begrepet. Informanten beskriver en sommerfuglfanger som en positiv lærer som tar vare på elevene, støtter i feiltolkning og fokuserer på det positive i barnet. Skildringen av en sommerfuglfanger, som er opptatt av å være positiv i møte med barna kan ses i sammenheng med sosial-kognitiv læringsteori. Denne teorien erkjenner at positive tilbakemeldinger og ros kan påvirke barnas informasjonsbearbeiding (Nordahl et.al, 2005). Funn tyder på at en sommerfuglfanger kan sies å være en lærer som arbeider for å endre elevenes minnespor i en positiv retning, og på denne måten kan læreren støtte og utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Slik at elevene har bedre forutsetninger for å mestre det sosiale samspillet på skolen.

Et viktig funn fra intervjuundersøkelsen er verdien av elevenes mestringsopplevelser i klasserommet, som en del av inkluderingsprosessen. Funn viser at skryt, ros og positive tilbakemeldinger, både i plenum og privat, er gode metoder å bruke. Funn viser videre at læreren bør tilpasse opplæringen, slik at elevene får oppgaver de har forutsetninger til å mestre. Når elevene får tilgang til oppgaver de mestrer, kan det tenkes at i det elevene innser at de positive mestringsopplevelsene er et resultat av egen innsats, kan det være lettere å stå i ulike faglige utfordringer. Dette kan være med på å forebygge reaktive aggressive handlinger i klasserommet, ved at man fjerner kilden til frustrasjon. På samme måte kan ros på ønsket atferd, bidra til økt sjans for at elevene fortsetter med slike positive handlinger (Nordahl et.al, 2005). Når informantene forteller at rosen blir synliggjort i klasserommet kan dette ha en positiv effekt på medelevene. Slik som nevnt i punkt 5.2.1 *Relasjoner*, er lærerne i en

maktposisjon overfor medelevene. Når medelevene ser at læreren er trygg og positiv til eleven som viser aggresjon, vil medelevene også være mer positiv og imøtekommende. Dette kan være en vesentlig faktor i inkluderingsprosessen (Drugli, 2013).

Funn viser at å evaluere dagen sammen med eleven kan være en god strategi for å skape mestringsopplevelse. Her kan det være lurt å fokusere på hva som var bra, og hva eleven mestret i løpet av dagen. Videre nevnes det skryt, en «high-five» i slutten av dagen eller en klapp på skulderen. Informantenes strategier viser likheter til teori. Ifølge Nordahl et.al (2005) er målet med positiv sosial forsterkning å avlære negativ atferd, ved å styrke positiv atferd. Her kan et smil, anerkjennende nikk eller ros fra læreren fungere som forsterkere.

Det kan tenkes at samtlige av informantene ønsker å opprettholde positiv sosial forsterkning som et tiltak i inkluderingsprosessen og ser behovet for det. En informant beskriver dette tiltaket som et av de sterkeste virkemidlene lærere har i klasserommet, mens en annen påpeker at hun ser at dette tiltaket fungerer i praksis. Dette kan samsvare med teori som hevder at en slik forståelse kan gi grobunn for en mer hensiktsmessig sosial utvikling hos elever som viser aggressiv atferd (Berkowitz, 1993). Det å fremme relasjonsbygging ved å være positiv i møte med elevene kan være med på å bygge en god læringskultur i klasserommet, og et godt sosialt samspill mellom medelever (Nordahl et.al, 2005). Funn tyder på at med en god relasjon til læreren i bunn, er andre medelever mer positive og imøtekommende med klassekameraten som viser aggressiv atferd. Når elevene får oppleve gode samspill og gjensidige vennskap kan dette være med på å styrke barnas utvikling av sosial kompetanse, noe denne elevgruppen har et stort behov for (Ogden, 2015).

Etter en gjennomgang av studiens resultat viser funnene i denne studien at det er viktig å være gode, trygge lærere, som evner å formidle forståelse og vennlighet (Ogden, 2015). Det legges særlig vekt på lærerens viktige rolle som klarer å etablere gode relasjoner til elevene sine. Når elevene opplever respekt, interesse og støtte gjennom positiv sosial forsterkning kan det gi elevene evne til livsmestring, gode vennskap i tillegg til gode faglige mestringsferdigheter. Funn viser at informantene streber etter et positivt og inkluderende miljø, som tar hensyn til mangfoldet i klasserommet. Det handler om å utøve god relasjonskompetanse mellom lærer-elev, men også mellom medelevene. Det kan tenkes at elevene blir mer rause med hverandre, fordi lærerne er gode forbilder.

Studiens funn påpeker viktigheten av å fremme mangfold og ulikhet, ikke bare på hvordan elevene reagerer ulikt i situasjoner, men også at elevene er flinke til ulike ting. Noen er flinke i matematikk, mens andre er flinke til å tegne. Alle er flinke i noe. Disse funnene tyder på at det er viktig å lære elevene toleranse, empati og aksept, ved å betrakte det store mangfoldet som en berikelse. Det er viktig å verdsette ulikhet og mangfold i håp om å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, fremme inkludering, og forebygge avvisning av jevnaldrende (Nordahl et.al, 2005).

Studiens funn peker på viktigheten av gode relasjoner til det enkelte barn.

Relasjonsbyggingen legger særlig vekt på læreren som evner å være en positiv og trygg voksen, som styrker den positive atferden til barnet gjennom verdifulle tilbakemeldinger og ros. Funn viser at dette blir ansett som viktige element i forebyggingen av avvisning fra medelever.

5.5 Sosial inkludering

Studiens funn viser at informantene er relativt samstemte i sin forståelse av sosial inkludering i skolen. Her blir voksenrollen trukket frem som en viktig faktor. Funn tyder på at sosial inkludering er avhengig av en voksen som evner å legge til rette for alle elevene i klassen, slik at alle har mulighet til å være en del av fellesskapet i klassemiljøet og få tilgang til gode relasjoner. Funn viser til spesifikke eksempler og beskrivelser for hvordan lærere kan arbeide med å sosialt inkludere elever som viser aggressiv atferd. Et tydelig funn indikerer stor enighet rundt viktigheten av at læreren har et positivt fokus rettet mot den eleven som viser aggressiv atferd. Slik at medelevene også blir mer positiv og trygg på denne eleven.

Informantene forteller at det handler om å være en positiv voksen, slik at læreren kan hjelpe elevene med å skaffe felles interesser og holdepunkt, slik at vennskap har mulighet til å blomstre. På denne måten vil en trygg og positiv voksen forenkle inkluderingsprosessen.

Voksenrollen kommer til syne nok en gang når funn viser at det kan være utfordrende å inkludere denne elevgruppen, da det tar av både tid og ressurs. Noen informanter trekker frem viktigheten av å bygge broer i «fredstid». Dette funnet kan tolkes som å bygge gode relasjoner og hjelpe elevene med å få venner. Informantene la stor vekt på betydningen av vennskap mellom jevnaldrende, noe som det teoretiske rammeverket også bekrefter. Gjennom vennskap vil barn lære grunnleggende sosiale ferdigheter og opparbeide seg sosial kapital (Tetzchner,

2001). Venner kan fungere som gode rollemodeller, ved at barn som viser aggresjon kan klare å hemme aggresjonen i sosiale samspill (Ogden, 2015). På lik linje med Frønes (2006), hevder også informantene at elever som viser aggresjon må gjøre seg fortjent til vennskap, det er ikke bare noe de kan kreve. Noe som legger stor vekt på den voksne til å hjelpe og støtte barnet i prosessen med å opprette vennskap.

Funn fra intervjuundersøkelsen fremhever å bruke tid på å ha gode samtaler i klasserommet, som en måte å skape et inkluderende miljø. Det kommer frem at lærere gjennom gode samtaler bør snakke om at vi mennesker er annerledes, har ulike behov og reagerer ulikt på situasjoner. Dette er funn som indikerer at lærerne ønsker å unngå avvisning fra jevnaldrende, ved å forberede elevene på ulike situasjoner som kan oppstå i klasserommet. Slike situasjoner kan være ulike aggressive handlinger, og utagering. Den gode samtalen i klasserommet kan kobles til den autoritative lærerstilen, med at læreren er i forkant, tilstede og støtter i utviklingen av empati (Ogden, 2015).

Når det gjelder lærerens tidsbruk overfor elever som viser aggresjon ønsker jeg å trekke frem et utsagn fra resultatdelen.

«Jeg trener på hvordan vi skal gå inn i klasserommet, hvordan vi skal gå forbi andre, hvordan vi skal holde armer og ben for oss selv, og hva dette betyr. Vi trener også på hvordan vi skal være i lek og hvor viktig det er å si unnskyld. Vi trener mye på disse reglene, og hvordan vi kan være på best mulig måte»

Informantens utsagn samsvarer med Tremblay (2010) sine begreper: omlæring og avlæring. Læreren viser ulike handlingsalternativ som eleven har, ved å fortelle hva som er gunstig å være i en gitt situasjon. Slik vil eleven avlære den negative atferden, og lære seg prososial atferd. Funn tyder på at informanten er klar på at barnet har begrensede handlingsalternativer, og at det er vesentlig å støtte barnet i å finne prososiale handlingsstrategier. Informanten supplerer med samtale om hvor viktig de ulike tingene er. Det kan se ut til at dette er en tydelig forebyggende arbeidsmåte for å motvirke avvisning fra jevnaldrende, ved at barnets reaktive aggressive atferd kan avta. Dette vil virke positivt på elevens mulighet til å bli inkludert av jevnaldrende.

Avlæring og omlæring av negativ atferd, kommer også til uttrykk når informantene forteller at denne elevgruppen har et behov for støtte når det gjelder veiledning i lek, hvor de sliter med regler og sanksjoner. Det kommer frem at elevene kan feiltolke andres signaler, og har behov for at den voksne hjelper med å sette ord på følelser. Ved å ha slike samtaler kan læreren forebygge og gi eleven muligheter til alternative handlingsmønstre når aggressive handlinger kommer til syne. Dette er i tråd med SIP-modellens teoretiske ramme (Crick & Dodge, 1994). Mange elever som viser reaktiv aggresjon kan som nevnt tolke signaler negativt. Her kan det være lurt å snakke om hva vi kan gjøre annerledes neste gang, og hvordan vi kan unngå ulike negative situasjoner. Her blir det vesentlig å arbeide med den enkelte elev, for å utvikle ferdigheter for å mestre det sosiale samspillet som foregår i jevnaldergruppen.

Funn viser at informantene var opptatt av at alle elevene skal delta mest mulig i ordinær undervisning i klasserommet. På denne måten får elevene føle på tilhørighet, anerkjennelse, fellesskap, samt erfare å skape gode relasjoner og vennskap. Informantene forteller at i deres klasserom blir elevene sjeldent tatt ut av for å ha spesialundervisning. Når informantene legger vekt på deltakelse i klasserommet, kan dette danne utgangspunkt for gode sosiale samspill mellom medelevene. Informantene fremhever at det er viktig å fokusere på elevenes styrker og positive sider. Samtidig legger de til rette for gode relasjoner, og et positivt klassemiljø gjennom å utøve tydelig klasseledelse. Dette stemmer overens med det teoretiske rammeverket (Nordahl et.al, 2005).

Studiens funn viser at informantene er klar over at elever som viser reaktiv aggresjon kan trigges til å vise negative handlinger i den ordinære undervisningen i klasserommet, som kan resultere i avvisning av jevnaldrende. Informantene forteller blant annet at uforutsette ting som oppstår kan være en trigger for denne elevgruppen. Funn viser at det vil være hensiktsmessig å arbeide med forutsigbarhet i klasserommet, for å forebygge eskalerende aggresjon. Tiltak som blir nevnt er dagsplan på tavlen, lage avtaler med eleven og gi beskjed i god tid dersom noe blir annerledes. Funn viser at dette vil forebygge negativ eksponering av eleven i klasserommet og dermed bidra i inkluderingsprosessen. Lage individuelle avtaler med eleven som viser aggresjon løftes frem av informantene. En informant forteller om en avtale, hvor eleven har lov til å ta seg litt luft og løpe rundt skolen. Dette vil fungere som et konkret tiltak som gir eleven en mestringsstrategi når eleven kjenner på temperament. Andre informanter påpeker nytten av å ha et grupperom tilgjengelig til eleven, slik at eleven fjernes fra ulike triggere (Tremblay, 2010).

Slike avtaler er i tråd med Tremblay (2010) og hans avlæring og omlæring teori. Funn viser at informantene prøver å være i forkant av situasjoner, og prøver å lære eleven andre måter å håndtere ulike situasjoner på. I likhet med Tremblay (2010) viser funn at slike avtaler og tilgjengelige grupperom støtter barnet ved å gi dem alternative handlingsalternativer. Grupperommet vil være et godt alternativ for eleven å gå til, når han/hun føler på frustrasjon inne i klasserommet. Deretter kan læreren støtte og vise til andre måter å håndtere ulike situasjoner på inne i klasserommet, slik at eleven klarer å stå i ulike situasjoner.

Alle informantene i denne studien forteller at i deres klasserom er det flere medelever som er imøtekommende mot elever som viser aggresjon. Funn tyder på at lærerne i denne studien er gode, positive og trygge voksne i klasserommet, som har utviklet et godt og inkluderende læringsmiljø. Skolens mål er at alle elever skal få utbytte av den ordinære undervisningen i klasserommet, men det er viktig å tenke over den mulige negative eksponeringen det kan medføre, som i verste fall kan resultere i avvisning.

Ettersom sosialisering til jevnaldrende kan være utfordrende for denne elevgruppen, poengterer både informantene og teorien at en må støtte elevene i denne prosessen (Frønes, 2006). Et konkret og overordnet tiltak som flere av informantene gjennomførte var «friminuttvenner». Det informantene kaller for «friminuttvenner» kan fungere som et tiltak for å fremme sosial kompetanse og hjelpe elevene med å tilegne seg det Tzechner (2010) kaller for sosial kapital. Slik vi ser i det teoretiske rammeverket, vil sosiale ferdigheter læres i interaksjon med andre, og sosial kapital vil være grunnleggende for å opprette gode relasjoner (Ogden, 2015). Informantene forteller at friminuttvenner er en liten gruppe elever som er inne i klasserommet i friminuttet. Her legger læreren til rette for ulike aktiviteter, i håp om å opprette gode relasjoner mellom medelevene. Flere informanter forteller at de bestemmer aktivitet og hvem som skal være sammen i gruppe. Funn tyder på at dette er blitt gjort med en hensikt, for å sikre at barnet ikke blir ekskludert og at aktiviteten er noe læreren vet at barnet mestrer. I tillegg vil eleven bli «tvunget» inn i leken, i forhold til leken som foregår i friminuttet, hvor det er lett å trekke seg bort. Dette handler i stor grad om Tremblays (2010) avlæring og omlæring, når læreren tilrettelegger for lek. Funn tyder på at eleven som viser aggresjon vil oppleve mestring i slike grupper, og vil se at prososial atferd lønner seg i samhandling med de andre i gruppen. På denne måten får eleven som viser aggresjon frem

sine positive sider, noe som kan være med på å bygge gode relasjoner, samt forebygge at eleven blir avvist av jevnaldrende.

En annen informant forteller om verdien av å bruke medelever som ressurs for elever som viser aggresjon, ved å hyppig bytte plass på elevene. Her vil eleven få mulighet til å sitte med medelever som fungerer bra sosialt, og få støtte der. Dette er et tiltak hvor elever kan bidra til å etablere gode vennskap til andre medelever. Dette bekreftes av Sørli (2000) i det teoretiske rammeverket, som hevder at prososiale venner kan være en beskyttelsesfaktor. Det å opprette gode relasjoner i klasserommet kan dermed fungere som et forebyggende tiltak for aggresjon og avvising.

5.6 Systemnivå

En informant i denne studien forteller at elever som viser aggresjon i skolen føler seg lite likt av andre, og at de opplever avvising av både voksne og medelever i skolehverdagen. Dette korrelerer med det teoretiske rammeverket, som viser til forskning som hevder at denne elevgruppen føler seg lite likt av andre på skolen (Bukowski & Abecassis, 2009). At voksne på skolen avviser elever som viser aggresjon er et funn som vekker en del følelser. Dette funnet tyder på mangel av nødvendig kompetanse, og tydeliggjør aktualiteten av å arbeide på systemnivå for å håndtere denne problematikken på en profesjonell måte. Ifølge Ogden (2009) innebærer endring av praksis en holdningsendring blant lærere, samt utvikling av organisasjonskultur (Ogden, 2009). Sentrale funn tyder på at det bør arbeides på systemnivå, for å oppnå en god felles forståelse av teorifeltet aggresjon, positiv sosial forsterkning og inkludering. Her kan det være hensiktsmessig å utvikle konkrete tiltak for veiledning av ansatte og formelle samtaler på fellestid hos de ansatte i skolen (Roland et.al, 2016).

En gjennomgang av studiens funn viser at to av fire informanter har en klar felles forståelse av elever som viser aggressiv atferd, og arbeider godt med organisasjonsutvikling på emnet. Funn tyder på at lærerne får mye støtte av å snakke om inkludering av denne elevgruppen på fellestid, og trekker frem betydningen av klare retningslinjer på hvordan de kan legge til rette for gode relasjoner i klasserommet. Dette korrelerer med det teoretiske rammeverket for oppgaven, som hevder at ingen skal stå alene i inkluderingsprosessen. Deling av erfaringer og støtte fra kollegiet kan være svært betydningsfullt i slike situasjoner (Nordahl et.al, 2005). Tydelige funn fra resultatdelen viser at flere informanter føler seg bedre rustet til å sosialt

inkludere denne elevgruppen etter pedagogisk utviklingstid om emnet. Noe som fremhever hvor betydningsfull denne tiden er.

Studiens funn viser til to konkrete positive skoletiltak for sosial inkludering av denne elevgruppen. Flere informanter forteller om «stjernevakter» og «trivselsledere», som ulike metoder i inkluderingsprosessen som foregår i friminuttet. Både stjernevakter og trivselsledere arbeider systematisk for å inkludere elever i lek. Selv om funn viser at noen av informantene beskriver en manglende felles forståelse, eller usikkerhet rundt felles forståelse fra ledelsen, tyder funnene likevel på en erfaringsbasert felles forståelse. Når funn viser at lærerne er usikre på om det er en felles forståelse på systemnivå, tyder dette på manglende organisering fra ledelsen. Klare funn viser at lærerne etterlyser retningslinjer og dermed en større felles forståelse. Det er ledelsen som må sette av tid til å innarbeide en felles forståelse for hvordan håndtere denne elevgruppen i personalet (Nordahl et.al, 2005).

Funn viser at skolene uten en klar felles forståelse har bruk for gode samtaler, en god teoriforståelse og diskusjoner om denne forståelsen på fellestid. Dette tyder på et behov for mer kunnskap og teori om denne problematikken. Her er det viktig å understreke at det ikke er nok at kun informantene i studien har en god forståelse, det er like viktig at hele kollegiet i skolen har en felles forståelse rundt aggresjonens teorifelt for å kunne inkludere denne elevgruppen. Berkowitz (1993) hevder at i tillegg til pedagogens kompetanse vil det også være nødvendig at skolen har en felles forståelse og enighet rundt regler og eventuelle metoder de skal anvende.

Når informantene forteller at de etterlyser klare retningslinjer fra ledelsen, tyder funn på at det er vesentlig å legge en konkret plan på hvordan pedagoger kan inkludere ved å bruke positiv sosial forsterkning. Dette vil sikre at alle ansatte på skolen håndterer elever som viser aggresjon på samme måte. Det vil da være lettere for elevene å forholde seg til hva som er akseptert og ikke akseptert atferd. Dette korrelerer med det teoretiske rammeverket, hvor Roland (2007) hevder at det vil være svært uheldig dersom de ansatte på skolen gir blandede signaler på hva som er forventet. Dette kan resultere i økt misoppfatning og negative tolkningsmønstre. Noe som kan gjøre inkluderingsprosessen av disse elevene enda mer utfordrende.

Funn viser at når en skal arbeide med sosial inkludering av elever som viser aggresjon, er det viktig at det er størst mulig felles forståelse for eleven, og de vanskene denne elevgruppen har (Roland et.al, 2016). Funn og det teoretiske rammeverket tyder på at det først og fremst må ligge en grunnleggende teoriforståelse i grunn, for å få til en best mulig inkluderingsprosess. Funn viser til vesentlig tiltak som kan være av betydning i denne prosessen. Det vil for eksempel være hensiktsmessig at de ansatte på skolen vet hvordan disse barna kan feiltolke signaler, og utføre negative handlinger som følge av feiltolkning (Crick & Dodge, 1994). SIP-modellen kan fungere som en modell å ha i bakhode, og arbeide ut ifra. I denne modellen ser vi hvordan disse barna feiltolker signaler, og hvor feiltolkningen oppstår. Dersom lærere får innlæring i denne, vil de være bedre rustet til å se hvor de kan sette inn forebyggende tiltak, og hvordan de kan inkludere.

Foreldresamarbeid var ikke tema i intervju spørsmålene, da fokuset i problemstillingen retter seg mot det pedagogiske arbeidet i skolen. Likevel viser funn at flere informanter ser viktigheten av et godt skole- hjem samarbeid. Informantene forteller at de snakker jevnlig med foreldre for å holde dem oppdatert på ting som oppstår på skolen, men også for å selv få informasjon om barnet. Funn viser at det er vesentlig at lærere er klar på at foreldre er barnets største ressurs, ved at foreldre kjenner barnet best. Dette er i tråd med Nordahl et.al (2005) som gir uttrykk for hvor viktig det er at foreldre og læreren arbeider på samme lag og har en god kommunikasjon. Dette vil øke muligheten for å endre atferden til barnet i en positiv retning. Når vi skal sosialt inkludere elever som viser aggressiv atferd på skolen vil det være grunnleggende å ha en ledelse som retter fokuset på inkludering, og at alle skolens aktører involveres og arbeider mot samme mål.

6. Konklusjon

Formålet og hensikten med denne studien har vært å belyse ulike læreres erfaringer knyttet til positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen, og hvor betydningsfullt dette er for elever som viser en aggressiv atferd. Gjennom en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte forskningsintervju som metode, ga det meg mulighet til å få innsikt i hva lærere som arbeider med inkludering av elever som viser aggressiv atferd i skolen, vektla i dette arbeidet. Informantene bestod av fire lærere ved fire ulike skoler.

I denne studien er følgende forskningsspørsmål belyst: *«Hvordan kan lærere bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd i skolen?»*

Funn viser at lærere som arbeider med elever som viser aggresjon må ha god kompetanse og kunnskap om aggresjon, tolkningsmønstre, positiv sosial forsterkning og inkludering, både på individuelt og kollektivt nivå. Lærerne må være motivert for denne type arbeid, og arbeide etter gode verdier (Ogden, 2015). I utviklingen av et positivt klassemiljø med elever som viser aggresjon, viser både funn og det teoretiske rammeverket at det er grunnleggende å arbeide etter den autoritative lærerstilen. Dette er en lærerstil som legger til rette for sosiale samspill, trygghet, tilhørighet og felles regler, ved å balansere kontroll og relasjonsbygging. Viktige funn viser at gode relasjoner utvikles gjennom lærere som ser det positive i hver enkelt elev, forstår og støtter tolkningsmønstre, og som viser at de bryr seg gjennom å vise en oppriktig interesse for elevene. Sentrale funn tyder på at det kan være hensiktsmessig at lærere arbeider etter hva den ene informanten skildrer som en «sommerfuglfanger», ved å fokusere på elevenes positive sider. Lærerne vil da klare å fremme en praksis som bygger på sterke relasjoner mellom jevnaldrende, og lærer og elev. Funn tydeliggjør at elevers forhold til jevnaldrende blir bedre dersom læreren viser en positiv atferd til alle elever. Dette er grunnleggende i inkluderingsprosessen av elever som viser aggresjon.

Når det kommer til hvordan lærere kan legge til rette for utviklingen av et inkluderende miljø i klasserommet, viser studiens funn flere verdifulle og vesentlige faktorer. Sentrale funn i dette arbeidet er verdien av gode samtaler, mestringsopplevelser, god klasseledelse, gode relasjoner, samt verdien av positive tilbakemeldinger og ros for å stimulere elevene til å vise en positiv atferd. En slik praksis har stor mulighet til å skape en inkluderende skole, som ivaretar elever som viser aggresjon (Ogden, 2015). Flere av disse funnene står i henhold til

studiens teoretiske grunnlag, og kan dermed være vesentlige elementer i et godt forebyggende arbeid i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd.

I tillegg til den enkelte lærers kompetanse, vil det også være nødvendig at alle skolens aktører har en felles enighet rundt regler og metoder som skal være gjeldende i inkluderingsprosessen. Skal en prøve å snu negativ atferd og fremme sosiale samspill, er det nødvendig å gjøre en innsats for å etablere felles forståelse og praksis på skolen (Nordahl et.al, 2005). Sentrale funn tyder på at lærernes kunnskap og praksis, i tilknytning til sosial inkludering av elever som viser aggresjon gjennom positiv sosial forsterkning, er mer individuell og erfaringsbasert kunnskap, enn teoretisk kunnskap. Informantene er noe uklare i skolens felles forståelse av de ulike begrepene som denne studien disponerer, men informantene viser at de har erfart at ulike tiltak fra systemnivå fungerer, slik som friminuttsvenn og stjernevakter. Lærerne i denne studien trekker frem behov for økt kompetanse og kunnskap om inkluderingen av denne elevgruppen. Funn tydeliggjør at det et vil være viktig med en felles forståelse og et godt kunnskapsgrunnlag, for å kunne drive en god inkluderingsprosess.

Mangfoldet av data som er hentet inn i denne studien gir gode indikasjoner på erfaringer med å bruke positiv sosial forsterkning, som et tiltak i inkluderingsprosessen av elever som viser aggresjon. Studiens funn løfter frem viktigheten av å være positiv i møte med alle barn, uansett forutsetning og evne. En god kollektiv forståelse løftes også frem. Dette bør være en felles forståelse som baserer seg på arbeidet med god klasseledelse, relasjonsbygging, inkludering og stor grad av pedagogisk tilpasning, i håp om å forebygge avvising av jevnaldrende (Roland et.al, 2016). Vesentlige funn i denne studien poengterer at lærere bør strebe etter å være en autoritativ sommerfuglfanger. Dette er en lærer som fokuserer på det positive, støtter i tolkningsmønstre og bygger opp elevene til å takle livets mangfoldige sider, og utvikle deres evne til å opprette gode sosiale relasjoner.

6.1 Videre forskning

Det er mye litteratur om temaet atferdsvansker i skolen, men gjennom dialog med informantene i denne studien kom det frem at det å sosialt inkludere denne elevgruppen kan være utfordrende. Studiens funn viser at informantene har mer individuell og erfaringsbasert kunnskap, enn teoretisk kunnskap. Det å ha teori som grunnlag for god praksis er essensielt for god håndtering av elever som viser aggresjon (Berkowitz, 1993). Hvordan aggresjonsteori kan bli omgjort til god praksis ved skolene, er et behov som behøver mer forskning.

Det er flere områder denne studien har hatt fokus på, som en kunne forsket videre på. Positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd er et spennende tema som trenger å bli belyst fra flere synsvinkler. Denne studien hadde et oppsiktsvekkende funn. Det er ikke kun jevnaldrende som avviser barn som viser reaktiv aggresjon, det er også andre voksne som krenker denne elevgruppen. Dette viser at det kunne vært både interessant og nyttig å forske mer på selve systemnivået og de ulike aktørene som arbeider rundt inkludering av denne elevgruppen. Det ville vært interessant å forske mer på hvordan man på best mulig måte kan implementerer et godt og forebyggende arbeid på systemnivå.

Med mer tid i denne studien kunne det for eksempel vært mulig og kombinert flere forskningsmetoder, for å finne mer sikre funn. For eksempel med observasjon i klasserommet, i tillegg til intervju med flere pedagoger i skolen. Intervju av rektor eller å utarbeide en spørreundersøkelse kunne også supplert oppgaven. De ulike temaene som tas opp i denne oppgaven har behov for videre forskning, slik at positiv sosial forsterkning kan få en større og mer betydningsfull plass i klasserommet.

Litteraturliste

Aronson, E. (2011). *The social Animal*. (11th ed..utg). New York. Worth Publishers

Berkowitz, L. (1993). *Aggression: It's Causes, Consequences and Control*. New York. McGraw Hill.

Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection : developmental processes and intervention strategies*. New York: Guilford.

Bukowski, W.M. & Abecassis, M. (2007). Self, other and aggression: The never ending search for the roots of adaption. I P.H. Hawley, T.D. Little & P.C. Rodkin (red.), *Aggression and adaption: The bright side to bad behavior*, s.185-209. New Jersey: Lawrence Erlbaum-Lawrence.

Card, N. L. & 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 Adapataion: The bright side to bad behavior*, s. 107-135. New Jersey: Lawrence Erlbaum-Lawrence.

Christoffersen, L. & Johanessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1.utg). Oslo: Abstrakt Forlag AS.

Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustments. *Psychological Bulletin*, 115(1) 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74Dodge, K.A., Lansford, J.E., Burks, V.S., Bates, J.E., Pettit, G.S.,

Dodge, K.A.. (1991). The Structure and Function of Reactive and Proactive Aggression. I D. J. Pepler & K. H. Rubin (Red.), *The Development and treatment of childhood aggression* (s. 201-218). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates.

- Dodge, K. A., Lansford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, G. S., Fontaine, R. & Price, J. M. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev. Avjørende for elevens læring og trivsel*, (1.utg). Oslo: Cappelen Damm AS
- Drugli, M. B (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. (1.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapens vitenskapsfilosofi*. Oslo: universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lovdata. (1998) Opplæringslova, 09.06.2017, *Kapittel 9A. Elevantsettning av skolemiljø*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Miles, B.M., Huberman, A.M. & Sadaña (2019). *Qualitative Data Analysis. A method Sourcebook*. (3rded). SAGE Publications Ltd.
- Maxwell, J.A. (2008). *Designing a qualitative study*. In L. Bickmann & D.J. Rog (Ed). *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods*, Second edition. London: Sage, 2014-250.

- NESH: den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4.utg). Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nordahl, T., Sørli, M.A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge: Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør. Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2009:18. *Rett til læring*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/sec2>
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Ogden, T. (2015). *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 Vigmostad & Bjørke AS.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Porter, L. (2014) *Behaviour in schools – theory and practice for teachers*. (3rd edition). Open University Press: England.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi: Hva kan skolen gjøre?* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

- Roland, P. (2011). *Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd?* Stavanger: Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Roland, P., Øverland, K., & Byrkjedal-Sørby, L.J. (2016). Alvorlige atferdsvanskerforskning og tiltak relater til skolekonteksten. I E. Bru, E. C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (156-175). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørli, M.A (2000). Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen: En forskningsbasert kunnskapsstatur. Oslo: Praxis Forlag
- Tetzchner, S.V (2001). *Utviklingspsykologi: Barne og ungdomsalderen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode (4. utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Tremblay, R. E. (2010). *Developmental Origins of Disruptive behavioral problems: the "Original Sin" Hypothesis, Epigenetics and their consequences for prevention. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 51, 341-367*
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Utviklingen av sosial kompetanse: Veileder for skolen*. (Hefte). Oslo: utdanningsdirektoratet.
- Vitaro, F. & Brendgen M. (2005): Proactive og reactive aggression. I: R. E. Tremblay m fl. (Eds.) *Developmental origins of aggression*. New York: Guilford Press. S. 178 – 201.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

Generelle spørsmål

- Hvor mange år har du arbeidet som lærer?
- Hvilket klassetrinn jobber du på?
- Er du kontaktlærer?
- Hva slags utdanning har?

Temaet aggresjon

- Hva legger du i begrepet aggresjon?
- Hva mener du kjennetegner et barn som viser aggressiv atferd i skolen?
- Hva tror du er årsaken til den aggressive handlingen?
- Hva tror du denne atferden er uttrykk for?
- Kan du si litt om hvilke erfaringer du har i forhold til arbeid med denne type atferdsproblematikk?
- Hva synes du er mest utfordrende i forhold til elever som viser aggressiv atferd?

Klasseledelse: relasjoner og grenser

- Hvordan bygger du god relasjon til elever som viser aggressiv atferd?
- Hvilken betydning tror du denne relasjonsbyggingen har for disse elevene?
- Hvilken betydning tror du at god elev-lærer relasjon, er for medelevene sine relasjoner til hverandre?
- Hva tenker du er viktig i arbeidet med elever som viser aggresjon i klasserommet?
- Hvordan er du opptatt av å tilrettelegge undervisningen til disse barna?
- Blir disse elevene ofte tatt ut av klasserommet?
- Hva gjør du for å skape forutsigbarhet i skolehverdagen?

- Er du kjent med begrepet positiv sosial forsterkning. Hva legger du i dette begrepet? (Jeg forklarer dersom det er noe uklart)
- Kan du gi noen eksempler på hvordan du bruker positiv sosial forsterkning i en klasse med elever som viser aggressiv atferd?
- Hvilke strategier mener du er viktige for å øke anerkjennelse og mestringfølelsen hos elever som viser aggresjon?
- Hvordan er du bevisst på å sette grenser i klasserommet?
- Hvordan følger du opp etter at du har korrigert atferden til eleven som viser aggressiv atferd?
- Hva gjør du som lærer i situasjoner hvor barnet utagerer i klasserommet?
- Hvordan reagerer medelevene i klassen på slike utageringssituasjoner?

Sosial inkludering

- Hva legger du i begrepet sosial inkludering?
- Hvordan arbeider du i klasserommet med inkludering av elever som viser aggressiv atferd? (strategier eller arbeidsmåter).
- Hva kjennetegner relasjoner mellom barn som viser aggressiv atferd og andre medelever?
- Hvordan er det å inkludere elever som viser aggressiv atferd kontra andre elever?
- Hvordan arbeider du for at elevene skal akseptere mangfoldet i klasserommet?
- Hvorfor er vennskap så viktig for barn som viser aggressiv atferd?
- Hvordan kan et positivt fokus fra voksne hjelpe barn med å skape vennskap?
- Opplever du at elever som viser aggressiv atferd har mer behov for sosial støtte i friminutt enn andre elever?
 - o (hvis ja, på hvilken måte og hvordan håndterer du dette på best mulig måte)

Systemnivå:

- Er det en felles forståelse for å håndtere og sosialt inkludere barn som viser aggressiv atferd på skolen?
- Har skolen rutiner på hvordan dere skal sette i gang tiltak for elever som utagerer på grunn av sin atferd? (Hvis ja, hvordan følges dette opp?)

- Har dere i kollegiet hatt noe fokus på positiv sosial forsterkning som et tiltak for å håndtere denne type atferd?
- Hvordan arbeides det i kollegiet for å fremme sosial kompetanse hos elever som viser aggressiv atferd?

Til slutt:

- Hva er dine beste tips for god inkludering av elever med aggressiv atferd?
- Har du noen andre tanker om temaet som du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2: Godkjenning fra Personvernombudet for forskning

31.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Masteroppgave

Referansenummer

729556

Registrert

04.02.2020 av Therese Midtgård - t.midtgard@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)

Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby, liv.j.byrkjedal-sorby@uis.no, tlf: 51832938

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Therese Midtgård, theresemidt@outlook.com, tlf: 95977653

Prosjektperiode

01.01.2020 - 12.06.2020

Status

26.02.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

26.02.2020 - 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 26.02.2020 med vedlegg, 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 12.06.2020.

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.

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

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 viderebehandles 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 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 eventuelt 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!

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

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet:

«Aggressiv atferd og sosial inkludering. Hvordan kan lærere bruke positiv sosial forsterkning i inkluderingsprosessen av elever som viser aggressiv atferd i skolen?»

Prosjektleder: Therese Midtgård, masterstudent

Beskrivelse av prosjektet

Denne studien er en del av min masteroppgave i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, og gjøres under veiledning av Liv Jorunn Byrkjedal-Sørby fra Læringsmiljøsenteret i Stavanger. Hvor Fakultet for Utdanningsvitenskap og Humaniora er behandlingsansvarlige.

Bakgrunn og formål

Formålet med prosjektet er å få en dypere innsikt i pedagogers perspektiv og tanker knyttet til inkludering av barn som viser aggressiv atferd, og hvordan de bruker positiv forsterkning som tiltak i dette arbeidet. Skolen er en spennende og avgjørende sosialiseringarena for alle barn. Jeg søker av den grunn kunnskap om hvordan pedagoger klarer å inkludere de elevene som ofte blir avvist av sine medelever, på grunn av sin atferd.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Jeg kommer til å benytte meg av en kvalitative forskningsintervju som metode i denne studien. Dette er først og fremst en samtale mellom meg og deg som informant. Deltakelse i studien vil innebære et intervju på 45-60 min. Spørsmålene vil omhandle barn med aggressiv atferd, positiv forsterkning, klasseledelse, sosial inkludering og systemperspektiv. Jeg ber om å få ta lydopptak av intervjuet med diktafon.

Intervjuet vil bli gjennomført ved bruk av en intervjuguide, som er utarbeidet ut ifra de ulike teoretiske perspektivene som skaper grunnlaget for oppgaven min.

Frivillig deltagelse

Deltagelsen i prosjektet er frivillig og du kan når som helst trekke deg eller den informasjon som er oppgitt under undersøkelsen. Dersom informanten velger å trekke seg, vil alle opplysningen bli destruert. Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Anonymitet

Under intervjuet ber jeg informanten om å ikke oppgi eventuelle personidentifiserende opplysninger om seg selv eller enkeltelever, da jeg ikke ønsker å innhente personopplysninger. Jeg ønsker at identifiserende bakgrunnsopplysninger om barnet, slik som diagnose, alder, kjønn, opprinnelses land eller andre eventuelle faktorer utelates under intervjuene.

Jeg ønsker kun informasjon om pedagogens tidligere og nåværende erfaring og posisjon. All informasjon og data som blir innhentet under intervjuet vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Det vil si at det er ingenting som vil kunne tilbakeføres tilbake til deg som informant. Det er kun meg som vil ha tilgang til lydopptakene, og veileder vil kunne få tilgang til det transkriberte materialet om hun ønsker det.

Prosjektet avsluttes 12.juni 2020. Datamaterialet som er innhentet vil bli slettet tre måneder etter endt prosjekt.

Dine rettigheter som informant

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.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har noen spørsmål vedrørende prosjektet, kan du kontakte meg på;

E-post: theresemidt@outlook.com

Tlf: 95977653

Med vennlig hilsen

Therese Midtgård 17.01.20

Samtykke

Jeg har lest og forstått informasjon over og gir mitt samtykke til å delta i studien.

Sted og data

Signatur